



**RELATÓRIO DE ESTÁGIO
DE MESTRADO**

Ana Carolina Paixão Gomes
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

maio | 2016

T/M
34
GOM Ref
+CD-R
Ex1

UNIVERSIDADE DA MADEIRA
BIBLIOTECA

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO
DE MESTRADO**

Ana Carolina Paixão Gomes
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

ORIENTADOR
Maria Gorete Gonçalves Rocha Pereira



Faculdade de Ciências Sociais
Departamento de Ciências da Educação
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
Ano letivo 2015/2016

Ana Carolina Paixão Gomes

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

Orientadora: Prof^ª Doutora Maria Gorete Gonçalves Rocha Pereira

Funchal e UMa, maio de 2016

When you start doubting yourself, remember how far you have come.
Remember everything you have faced, all the battles you have won, and all
the fears you have overcome.

(Williams)

*Porque me apoiaram constantemente nesta caminhada,
Aos meus pais.*

Agradecimentos

A realização deste relatório espelha o fim de uma caminhada cheia de altos e baixos, que representam um sonho de infância.

Um simples obrigado não chega para agradecer a todas as pessoas que me acompanharam ao longo deste percurso e que me apoiaram constantemente. No entanto faço referência a algumas delas, as mais importantes, que de uma maneira ou de outra me marcaram nesta etapa da minha vida.

Aos meus mais que tudo, os meus pais, um enorme obrigado! À minha mãe, que é a minha melhor amiga, pelo apoio incondicional, por ficar horas e horas a colaborar nos meus trabalhos, pelas palavras de incentivo, por todo o carinho, amizade e amor, porque sem ela nada disto seria possível. Ao meu pai pela paciência, pela ajuda em alguns trabalhos, que mesmo sem muita pachorra estava lá para me auxiliar e pelas comidinhas saborosas que me aqueciam a alma e davam força para continuar.

Ao Valdemar, por toda a felicidade transmitida, por ouvir atentamente todos os meus desabafos, pelos seus abraços reconfortantes, por me limpar as lágrimas nos momentos mais difíceis, por me fazer rir, por aturar as minhas birras, pelo seu amor e companheirismo.

Um agradecimento especial à minha grande amiga de infância, Joana Gaspar, por ter sempre as palavras certas no momento certo. Sem ela provavelmente não me tinha aventurado num curso universitário. Obrigada pela amizade verdadeira, por todos os momentos vividos que só nós compreendemos e por estares sempre lá quando mais precisava.

À Eleonora, minha companheira desde o início de curso, que esteve sempre do meu lado para me apoiar e me ajudou em tudo, às desavenças e reconciliações que tivemos, mas que nunca abalaram a nossa amizade. Espero levar-te para a vida.

À Sandra, que esteve sempre pronta a partilhar todos os seus saberes e pela sua amizade verdadeira.

À Cátia, pelas suas risadas que me animam constantemente, às suas palavras sábias e sinceras, pelo carinho e pelo companheirismo no trabalho e nas horas de diversão.

À Flávia, à Bárbara e à Sara, por ter a oportunidade de as conhecer melhor, poder trocar ideias, trabalhar com elas e criar uma amizade. Obrigada por todas as maluquices, que nos momentos menos bons dão o alento para voltar ao trabalho.

À minha prima Joana, por me ajudar na elaboração deste relatório, por me alertar para certos erros, pela dedicação, pela preocupação e por todas as gargalhadas que demos juntas.

À minha família, pois sempre se preocuparam em saber como me sentia e transmitiram palavras de incentivo. Distantes ou não, estiveram “presentes” nesta caminhada.

À minha orientadora, professora Gorete, por todos os momentos de reflexão e sabedoria que permitiram a realização deste relatório.

À professora Fernanda pela orientação no estágio de 1º ciclo e por todo o apoio disponibilizado.

Aos professores em geral por todos os conhecimentos transmitidos, pelas críticas e elogios e por me ajudarem a crescer quer a nível pessoal quer a nível profissional.

À professora Carla e à educadora Carmencita que me acolheram da melhor maneira possível, sempre com uma palavra amiga e de incentivo. Obrigada por tudo, pelas críticas, pelos elogios, por acreditarem em mim, pois tornaram-me uma pessoa melhor, mais madura e confiante para o futuro.

Às crianças do 1º Ciclo e do Pré-Escolar pelo carinho, pelos abraços apertados e sinceros, pelos sorrisos e pelas aprendizagens mútuas. Obrigada por colaborarem sempre nas atividades propostas e por me fazerem uma pessoa mais feliz. Vou levar-vos para sempre no meu coração.

Por fim deixo o meu último agradecimento a todos os que não mencionei, mas que de uma maneira ou de outra contribuíram para este meu sonho e fizeram parte do percurso académico.

A todos o meu mais sincero obrigado!

Resumo

O presente relatório de mestrado apresenta a prática pedagógica realizada na Escola Básica do 1º ciclo com Pré-Escolar do Galeão e na Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré – Azinhaga, nas valências de 1º Ciclo e de Pré-Escolar, respetivamente. Através do mesmo, é possível observar as aprendizagens efetuadas pelas crianças, bem como, concretizar uma reflexão sobre todo o processo educativo.

Para compreender a importância da correlação existente entre a teoria e a *práxis* foi essencial especificar os pressupostos teóricos e metodológicos que serviram de base a toda a ação executada durante o período de estágio. Deste modo, efetuaram-se registos diários dos comportamentos e das rotinas de forma a responder às necessidades de todas as crianças e alunos.

Desenvolveram-se dois projetos de investigação-ação com o intuito de responder a duas grandes questões, elaboradas para sinalizar possíveis aspetos influenciadores das aprendizagens adquiridas pelos educandos. No 1º Ciclo do Ensino Básico, depois de se ter observado que este grupo apresentava a motricidade fina pouco desenvolvida, formulou-se a questão: Como desenvolver a motricidade fina neste grupo de 1º ano? A partir da implementação das estratégias eleitas, notou-se uma evolução da motricidade fina.

No âmbito do ensino Pré-Escolar, para que pudesse ser demonstrada a importância dos trabalhos por projeto, em que os autores principais são as crianças, formulou-se a questão: De que forma o trabalho de projeto influenciou as aprendizagens deste grupo de crianças do pré-escolar? Através da execução deste trabalho de projeto observou-se que as crianças ficam mais envolvidas nas tarefas propostas.

Durante esta investigação foram efetuados registos diários referentes à observação direta e discutidas ideias com a professora e educadora regentes de cada valência, por forma a proporcionar aprendizagens significativas a todas as crianças, correspondendo sempre da melhor maneira possível às suas necessidades e potencialidades.

Palavras-chave: 1º Ciclo do Ensino Básico; Educação Pré-Escolar; Intervenção Pedagógica; Crianças; Trabalho de Projeto.

Abstract

The present master's report presents the pedagogical practice held at the Basic School of the 1st Cycle of Preschool Galeão and the Basic School of the 1st cycle with Preschool of Nazaré - Azinhaga, in valences 1st Cycle and Preschool, respectively. Through this report the children's learning, as well as a reflection on the whole educational process will be presented.

It was essential to specify the theoretical and methodological assumptions that shaped the basis for all action taken during the probationary period in order to understand the importance of the relationship between theory and *praxis*. Therefore, daily routines and records were effected in order to meet all children's and student's needs.

Two research projects were developed in order to answer two main questions, designed to signal possible influencing factors of learning acquired by students. In the 1st Cycle of Basic Education, after having observed that this group had the fine motor skills underdeveloped, the question was shaped: How to develop fine motor skills this group of 1st year? Through the implementation of the selected strategies an evolution of the children's fine motor skills was noted.

Under the Preschool education, in order to show the importance of project work, in which the main authors were children, the formulated question was: How does the project work have influenced the learning of this group of children of preschool? Through the development of this practical project we observed that children become more involved in the proposed tasks.

During this research, daily logs were performed relating to direct observation and discussion of ideas with the regent professor and educator of each valence, in order to provide meaningful learning for all children, always corresponding to the best possible way to their needs and capabilities/potentialities.

Keywords: 1st Cycle of Basic Education; Preschool Education; Educational Intervention; Children; Project work.

Sumário

Agradecimentos	VII
Resumo	IX
Abstract	XI
Sumário	XIII
Índice de Quadros.....	XVII
Índice de Figuras	XIX
Índice de Gráficos.....	XXI
Lista de Siglas	XXIII
Índice de Apêndices (Conteúdos do CD-ROM).....	XXV
Introdução.....	26
Parte I – Enquadramento Teórico e Metodológico	6
Capítulo I – Educação: Interação entre o Currículo e os Vários Agentes Educativos	8
1.1 O Perfil do Educador e do Professor	8
1.1.1 A Importância da Reflexão durante a Prática.....	11
1.2 Como Promover a Qualidade na Educação?.....	13
1.3 Gestão e Desenvolvimento Curricular do Pré-Escolar e do Ensino Básico	15
1.4 A Transição do Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico	19
1.5 A Voz das Crianças e a sua Relação com o Ambiente Educativo	21
1.6 A Família: Que Relação Deve Manter com a Escola?.....	22
Capítulo II - A Intencionalidade Pedagógica em Contexto Escolar	26
2.1 A Importância da Planificação na Intervenção Pedagógica.....	26
2.2 O Construtivismo de Piaget e o Socio Construtivismo de Vygotsky	28
2.3 Estratégias de Intervenção na Prática Pedagógica	31
2.3.1 Aprendizagem Cooperativa.....	32
2.3.2 O Trabalho de Projeto	34
2.3.3 Diferenciação Pedagógica	37
2.3.4 A Importância das Ciências no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico	40
2.3.5 O Jogo como Facilitador das Aprendizagens.....	43
2.3.6 Materiais Didáticos: a sua importância	45
2.3.7 A Importância das Expressões para as Crianças	47
2.4 A Motricidade Fina e a Sua Importância na Aprendizagem da Leitura e da Escrita	49
2.5 A Avaliação como Instrumento Fundamental	51

Capítulo III – Metodologia de Investigação-Ação.....	55
3.1. A Investigação-Ação.....	55
3.1.1 Fases da Investigação-Ação	56
3.1.2 Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	58
Parte II – Prática Pedagógica.....	61
Capítulo IV - Intervenção Pedagógica em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico.	63
4.1 Enquadramento do Ambiente Educativo	63
4.1.1 Caraterização do Meio Envolvente	64
4.1.2 Caraterização da Instituição	66
4.2 Caraterização do Funcionamento da Sala do 1ºE	69
4.2.1 Caraterização do Grupo.....	70
4.2.2 Caraterização das Famílias.....	74
4.2.3 Organização do Ambiente Educativo e Recursos	77
4.2.4 Organização do Tempo	79
4.3 Momentos de Aprendizagem	81
4.3.1 Português.....	82
4.3.2 Matemática.....	87
4.3.3 Estudo do Meio	91
4.4 Estratégias de Intervenção para o Desenvolvimento da Motricidade Fina da turma do 1º E.....	95
4.5 Intervenção com a Comunidade Educativa.....	98
4.6 Avaliação da Turma.....	102
4.7 Reflexão final da Intervenção Pedagógica na Turma do 1ºE	105
Capítulo V - Intervenção Pedagógica em Contexto de Educação Pré-Escolar.....	107
5.1 Enquadramento do Ambiente Educativo	107
5.1.1 Caraterização do Meio Envolvente	108
5.1.2 Caraterização da Instituição	110
5.2 Caraterização da Sala das Borboletas	114
5.2.1 Caraterização do Grupo.....	114
5.2.2 Caraterização das Famílias.....	120
5.2.3 Organização do Ambiente Educativo e Recursos	122
5.2.3.1 Gestão das Rotinas	129
5.3 Momentos de Aprendizagem	131
5.3.1 Atividades Desenvolvidas ao Longo do Estágio na Sala das Borboletas	132
5.3.2 A Influência do Trabalho de Projeto nas Aprendizagens das Crianças	136

5.4 Intervenção com a Comunidade Educativa.....	142
5.5 Avaliação SAC	149
5.5.1 Avaliação Global: Fichas g	150
5.6 Reflexão final da Intervenção Pedagógica na Sala das Borboletas	151
Considerações Finais	153
Referências Bibliográficas	155
Referências Normativas	163

Índice de Quadros

Quadro 1 - Espaços interiores e exteriores divididos por andar.....	67
Quadro 2 - Profissões dos Pais/ EE da Turma do 1ºE.....	76
Quadro 3 - Horário letivo da turma do 1ºE	80
Quadro 4 - Níveis de aprendizagem dos alunos do 1º E em relação ao Português	103
Quadro 5 - Níveis de aprendizagem dos alunos do 1º E em relação à Matemática	104
Quadro 6 - Níveis de aprendizagem dos alunos do 1º E em relação ao Estudo do Meio	105
Quadro 7 - Objetivos a serem alcançados pelo pré-escolar	113
Quadro 8 - Profissões dos Pais/ EE da Sala das Borboletas.	122
Quadro 9 - Rotina diária da Sala das Borboletas	130
Quadro 10 – Ficha 1g (Avaliação geral do grupo).....	150

Índice de Figuras

Figura 1 - Questões fundamentais na elaboração da planificação.....	26
Figura 2 – Freguesias do concelho do Funchal.	64
Figura 3 - Vista aérea da Escola EB1/PE do Galeão.....	66
Figura 4 - Escola EB1/PE do Galeão	66
Figura 5 - Planta da Sala do 1º E em 2D	78
Figura 6 - Planta da Sala do 1º E em 3D	78
Figura 7 – Capa do livro “O Coelho Branco”	83
Figura 8 – Fantoches de palito da história “O Coelho Branco”	83
Figura 9 – Apresentação da peça de teatro	84
Figura 10 – Atividade do caso de leitura.....	86
Figura 11 – Panfleto dos poemas.....	86
Figura 12 – Exemplos de esconderijos das bolas	89
Figura 13 – Lagarta dos números	89
Figura 14 – Construção dos sólidos geométricos	90
Figura 15 – Realização da experiência e observação dos resultados	93
Figura 16 – Cartaz da experiência	93
Figura 17 – Construções em plasticina.....	96
Figura 18 – Estrelas de Natal	97
Figura 19 – Alguns momentos da visita aos Bombeiros Voluntários	100
Figura 20 – Cd’s com as fotos da turma.....	101
Figura 21 – Exemplos de enfeites nos Cd’s	101
Figura 22 - Freguesias do concelho do Funchal.....	109
Figura 23 - Vista aérea do Anexo da Azinhaga.....	111
Figura 24 – Esquema dos três elementos interligados ao ambiente construtivista.....	123
Figura 25 - Planta da Sala das Borboletas em 2D	124
Figura 26 - Planta da Sala das Borboletas em 3D	124
Figura 27 – Área da Expressão Plástica	126
Figura 28 – Área da Garagem	126
Figura 29 – Área da Casinha	126
Figura 30 – Área da Biblioteca.....	127
Figura 31 – Área dos Jogos	127

Figura 32 – Área dos Computadores	128
Figura 33 – Área do Tapete	128
Figura 34 – Placards de trabalhos, presenças e aniversários	129
Figura 35 – Cenário e pinturas faciais	133
Figura 36 – Dramatização “Um lobo diferente”	134
Figura 37 – Momentos da dança	135
Figura 38 - Guia das fases de desenvolvimento do trabalho de projeto	138
Figura 39 – Perguntas realizadas pelas crianças para o desenvolvimento do projeto .	139
Figura 40 – Materiais e fases de construção do aquário.....	140
Figura 41 – Mudança da água dos peixes.....	141
Figura 42 – Dissecção de uma cavala.....	141
Figuras 43 e 44 - Espetáculos do grupo “Dançando com a Diferença”	144
Figura 45 - Momentos do espetáculo “Dançando com a Diferença”	144
Figura 46 - Jogo da macaca	145
Figura 47 - Corrida de sacas	146
Figura 48 - Jogo do lencinho	146
Figura 49 - Macaquinho do chinês	147
Figura 50 – Tração da corda em linha	147
Figura 51 - Algumas pinturas faciais.....	148

Índice de Gráficos

Gráficos 1 e 2 - Género e idades das crianças	70
Gráfico 3 - Escalão da ação social das crianças	70
Gráfico 4 - Faixa etária dos pais	75
Gráfico 5 - Grau de escolaridade dos pais	76
Gráficos 6 e 7 - Género e idades das crianças	115
Gráfico 8 - Escalão da ação social das crianças	115
Gráfico 9 - Faixa etária dos pais	121
Gráfico 10 - Grau de escolaridade dos pais	121

Lista de Siglas

APA – Apoio Pedagógico Acrescido

APM – Associação de Professores de Matemática

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DRE – Direção Regional de Educação

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

EE – Educação Especial

EPE – Educação Pré-Escolar

ETI – Escolas a Tempo Inteiro

ME – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OCP1CEB – Organização Curricular e Programas do 1º ciclo do Ensino Básico

PAT – Plano Anual de Turma

PCG – Projeto Curricular de Grupo

PE – Pré-Escolar

PEE – Projeto Educativo de Escola

PEI – Programa Educativo Individual

RAM – Região Autónoma da Madeira

TIC – Tecnologia de Informação e Comunicação

TPC – Trabalho para Casa

Índice de Apêndices (Conteúdos do CD-ROM)

Pasta A – Relatório de Estágio de Mestrado

Relatório de estágio de Mestrado em Formato PDF

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

Apêndice 1 – Planificações realizadas entre 27 e 29 de outubro de 2014

Apêndice 2 – Planificações realizadas entre 3 a 5 de novembro de 2014

Apêndice 3 – Planificações realizadas entre 10 a 12 de novembro de 2014

Apêndice 4 – Planificações realizadas entre 17 a 19 de novembro de 2014

Apêndice 5 – Planificações realizadas entre 24 a 26 de novembro de 2014

Apêndice 6 – Planificações realizadas entre 1 a 3 de dezembro de 2014

Apêndice 7 – Planificações realizadas entre 9 e 10 de dezembro de 2014

Apêndice 8 – Planificação realizada a 15 de dezembro de 2014

Apêndice 9 – Pedido de autorização para visita de estudo

Apêndice 10 – Diários de Bordo do 1º Ciclo

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

Apêndice 11 – Planificações realizadas entre 20 e 22 de abril de 2015

Apêndice 12 – Planificações realizadas entre 27 e 29 de abril de 2015

Apêndice 13 – Planificações realizadas entre 4 e 6 de maio

Apêndice 14 – Planificações realizadas entre 11 e 13 de maio

Apêndice 15 – Planificações realizadas entre 18 e 20 de maio

Apêndice 16 – Planificações realizadas entre 25 e 27 de maio

Apêndice 17 – Planificações realizadas entre 1 e 3 de junho

Apêndice 18 – Diários de Bordo do Pré-Escolar

Introdução

A realização do presente relatório resulta da conclusão de um ciclo de estudos que diz respeito ao Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, para assim alcançar o grau de Mestre.

Este encontra-se dividido em duas partes: enquadramento teórico e metodológico e prática pedagógica, sendo que na primeira parte se encontram três capítulos que integram as teorias inerentes à prática, e na segunda parte estão presentes, outros dois capítulos, referentes à prática do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e do Pré-Escolar (PE).

Deve-se salientar que devido às constantes mudanças que existem é fundamental aprofundar sempre os nossos conhecimentos de modo a refletir e melhorar as futuras intervenções. Pacheco (2008) afirma que o currículo não é estritamente formal, ou seja, o professor/educador deve ter a capacidade de modificar e adequar as suas intervenções sempre que achar pertinente, com o objetivo de levar os alunos ao sucesso.

Assim sendo, de forma a sustentar e fundamentar toda a minha intervenção pedagógica, foi essencial proceder à realização de uma parte teórica.

Numa primeira parte são evidenciados todos os aspetos a ter em conta para uma boa prática pedagógica, afirmando que o papel do professor é fulcral no desenrolar de uma ação eficaz, bem como o de outros intervenientes educativos, nomeadamente as famílias e a comunidade. Para isso é necessário ter em conta a interação com o currículo e não esquecer nunca o ponto principal de todo este processo, que se destina principalmente às crianças.

No que toca ao relatório, o Capítulo I – Processo Educativo e Agentes Intervenientes pretende demonstrar quatro aspetos fundamentais da ação educativa, nomeadamente o perfil dos educadores e professores e a importância de reflexão por parte dos mesmos, o currículo numa visão inovadora que pretende incluir toda a comunidade na sua construção, as crianças vistas como participantes e não como meros espetadores e ainda a importância da intervenção familiar. O que está em conformidade com o que afirma Oliveira (2007), pois é necessário acreditar em todos os agentes da educação, começando pelos alunos que são o núcleo de toda a ação, seguindo-se os professores que necessitam crer em si mesmos, sejam quais forem os imprevistos, e por fim a família que é uma peça fundamental na educação escolar dos filhos.

O Capítulo II – A Intencionalidade Pedagógica em Contexto Escolar apresenta-nos a importância da planificação, algumas estratégias implementadas durante a prática e ainda o papel da avaliação na educação. É-nos mencionado por Oliveira (2007), que os docentes devem auxiliar o aluno a “aprender a aprender” e “aprender a pensar” (p.103),

já que é vista como uma das estratégias essenciais na aprendizagem das crianças, pois desta maneira evita-se que a escola seja apenas um local de transmissão de conteúdos.

Por fim o Capítulo III – Metodologia de Investigação-Ação reflete sobre o conceito da mesma, evidenciando as suas fases e alguns instrumentos que podem ser utilizados para melhorar a ação dos docentes. É um capítulo importante dado que a prática se baseou nesta metodologia, pois os docentes devem ser sempre investigadores, de maneira a melhorar as suas intervenções e consequentemente atingir os interesses e necessidades de todos os alunos.

Foi realizada uma prática pedagógica, que foi baseada nos temas que foram referidos nos capítulos supracitados. A partir desta tive a oportunidade de aplicar alguns dos meus conhecimentos teóricos em consonância com os meus valores e com aquilo que acredito.

Neste sentido, na segunda parte, incluíram-se dois capítulos intitulados por Intervenção Pedagógica em Contexto do 1.º CEB e Intervenção Pedagógica em Contexto de Educação Pré-Escolar (EPE), que como o nome indica irá expor diversos parâmetros relacionados com a minha prática, tal como algumas contextualizações teóricas, descrições de atividades e respetivas reflexões e ainda as questões de investigação-ação que foram desenvolvidas nas duas salas, de um ponto de vista crítico e reflexivo.

No que toca à prática pedagógica que decorreu em contexto de 1.º CEB é de referir que se desenvolveu numa sala de 1º ano de escolaridade. Talvez por serem ainda pequenos, foi observado uma grande imaturidade, pois tinham grandes dificuldades em escrever, pintar nos limites pretendidos, cortar, entre outros. Neste sentido e numa constante comunicação e reflexão com a professora titular achou-se por bem criar uma questão inerente à metodologia de investigação-ação: “Como desenvolver a motricidade fina neste grupo de 1º ano?”, para que pudessem ser criadas diferentes estratégias que melhorassem a motricidade fina dos alunos, já que nesta etapa das suas vidas, é um dos pontos mais importantes, que influenciará tanto a aprendizagem da escrita, da leitura e da matemática.

Já em contexto de EPE, a prática desenvolveu-se na Sala das Borboletas, com crianças entre os cinco e seis anos. É de salientar que o grupo apresentava muitas competências quer a nível de comunicação, quer a nível de relacionamento com os colegas e restantes agentes educativos e que a sala estava bem organizada, de forma a facilitar as tarefas propostas às crianças. Perante tais características foi-me um bocado difícil abordar uma questão de investigação-ação. No entanto, em diálogo com a

educadora cooperante e no desenrolar de um projeto de grupo achou-se por bem formular a seguinte pergunta: “De que forma o trabalho de projeto influenciou as aprendizagens deste grupo de crianças do pré-escolar?”. Assim sendo serão apresentadas as atividades de intervenção no projeto acima mencionado, bem como as reflexões feitas em relação ao mesmo e os resultados obtidos.

Devo ainda aludir ao facto de em primeiro lugar aparecer exposta a prática no 1º CEB e só depois a de EPE. Apesar de não seguir a ordem que seria esperada, optei por apresentar desta forma, já que, foi por esta sequência que se realizaram as práticas pedagógicas. No final de cada um dos capítulos (IV e V) serão visíveis reflexões sobre os pontos positivos e negativos de cada uma das intervenções.

Por fim, posso concluir que todo o trabalho aqui efetuado é o reflexo de muito esforço e dedicação, onde pude constatar a exigência que uma carreira docente transporta, através da ligação entre a teoria e a prática que serão descritas. Neste sentido e nesta fase inicial de formação profissional é importante ter sempre em mente que estamos em constante aprendizagem e que devemos sempre adequar os processos de aprendizagem a todas as crianças.

Parte I – Enquadramento Teórico e Metodológico

“Empurrar-nos para o nosso melhor, fazer-nos crescer e dar o máximo, reconhecer os nossos limites e construir saídas. E assim fazer a humanidade evoluir e descobrir aquilo em que vale a pena investir, para se caminhar para a felicidade pessoal e coletiva. Esta é *a escola da vida*.”

Marujo & Neto, 2004, p.13

Capítulo I – Educação: Interação entre o Currículo e os Vários Agentes Educativos

Este primeiro capítulo abarca quatro elementos imprescindíveis na educação, sendo eles, o educador/professor, o currículo, as crianças e as suas famílias.

Deste modo torna-se importante salientar quais são os perfis e respetivos papéis dos educadores e dos professores, de forma a assegurar uma educação inclusiva, bem como a importância de reflexão sobre as suas escolhas. Quanto ao currículo é relevante perceber quais as ideias que eram anteriormente defendidas e as atuais, para que se criem currículos que atendam a todas as necessidades, promovendo uma educação de qualidade e facilitando a passagem das crianças para a escolaridade obrigatória.

Temos então que evidenciar o papel das crianças como ativas na sua própria aprendizagem, dando atenção às suas “vozes”, pois há que terminar com o paradigma, de que as mesmas são meros indivíduos que só recebem informação.

Por fim e uma vez que, as suas famílias constituem um grande aliado para a escola, torna-se fulcral evidenciar a importância do papel destas.

1.1 O Perfil do Educador e do Professor

Ao mencionar o perfil do educador e do professor do 1.º CEB, pretende-se dar ênfase às características e consequentes competências que os mesmos devem conter para exercer uma boa prática.

Neste sentido, Pacheco (2001) menciona que o professor deve e tem que atuar de maneira “prática, crítica, reflexiva, intuitiva e artística” (p.50), pois só assim poderá justificar todas as suas ações pedagógicas.

Já Day (2004) refere que é necessário que o professor antes de exercer esta profissão se conheça a si próprio, a imagem que tem de si e que sentimento tem pelo cargo que desempenha, pois só assim vai conseguir definir a sua identidade quer a nível pessoal, profissional ou emocional, definindo o seu “eu”. Neste sentido é imprescindível que o professor tenha consciência de que os tempos mudam, as mentalidades mudam e que por esse motivo é importante estar em constante adaptação à sociedade que o rodeia.

Assim sendo, Mesquita (2013) refere que para responder às novas exigências, os docentes devem compreender e se adequar às mesmas, bem como às novas tecnologias

que vão surgindo, permitindo, desta forma, um maior entendimento entre os diversos intervenientes educativos.

O mesmo autor menciona ainda que é essencial que cada vez mais se compreenda que os professores têm que deixar de ser meros transmissores de conhecimentos, passando a participar ativamente nas decisões com o intuito de alcançarem novos desafios e terem mais ambição.

No seguimento desta ideia, Peterson (2003) indica quatro competências que o professor deve ter para atingir uma educação de qualidade “capacidade de conhecimento e atitude, capacidade profissional, capacidade de gestão de ensino, capacidade e atitude social” (pp.39-40). É de salientar que todos estes aspetos mencionados não nascem já com o professor, mas podem e devem ser desenvolvidos durante o seu percurso de formação.

Assim sendo, Marchão (2012) defende que um bom docente é aquele que faz uso dos seus saberes e competências para resolver as problemáticas que vão surgindo ao longo do processo educativo, não se centrando somente na arte de ensinar mas principalmente no método “de fazer aprender e de educar” (p.94). Além disto, a autora diz que é importante ter uma capacidade para refletir, permitindo fazer uma relação entre o que conhece da teoria com a sua própria prática, pois só assim será possível analisá-la e interpretá-la, de forma a poder modificá-la consoante as necessidades.

Enquanto Peterson (2003) refere que todos os docentes devem ter atitudes que devem ser adaptadas no seu dia-a-dia, consoante as exigências do país em que vivemos. Deste modo é essencial ter em consideração aspetos como “o insucesso escolar, a droga, a delinquência, a conservação do ambiente, a saúde, a demografia, o trabalho com os encarregados de educação, com a comunidade, crianças de e na rua” (p.41), pois só assim irá ser combatido o analfabetismo, o abandono escolar, entre outros aspetos, promovendo uma educação que chegue a todos de igual forma.

O professor deve ainda incluir todos os seus alunos nos diferentes grupos de trabalho, promover a cooperação entre os elementos constituintes e preocupar-se em entender se todos estão ao mesmo patamar e se estão ao mesmo nível de compreensão. (Fontes & Freixo, 2004)

No seguimento da ideia anteriormente referida, Lourenço (2005) menciona que qualquer docente tem que ter como principal objetivo o sucesso de todos os seus alunos, no entanto, muitas vezes, ao conhecerem as características destes e os seus passados acabam fazendo julgamentos que podem interferir na sua forma de transmitir os

conhecimentos. Para evitar estas situações os docentes têm que ter consciência da implicação dos atos de transmissão de conteúdos e do ato de aprender, mantendo ciente a relação professor-aluno e pensar que cada um destes intervenientes referidos por último têm “uma história de vida própria, interesses e motivações específicos e diferentes saberes anteriormente adquiridos.” (p.68). Day (2004) reforça a mesma ideia referindo que o facto de ensinar satisfatoriamente não recai só sobre o conhecimento que é transmitido, mas também pelo conhecimento que já é adquirido por aqueles que estão em aprendizagem.

Fazendo agora uma pequena abordagem entre a relação professor-escola, Zabalza (2001) refere que os papéis desempenhados pela escola e pelo professor a nível curricular estão cruzados e completam-se. Isto porque é a partir da escola que se constrói o currículo, que se adapta ao programa conforme as necessidades “do contexto social, institucional e pessoal” (p.46) e consequentemente é o professor que concretiza tudo o que foi referido anteriormente, realizando previsões consoante a sua prática. Deste modo é o professor que “realiza a síntese do geral (Programa), do situacional (programação escolar) e do contexto imediato (o contexto da aula e os conteúdos específicos ou tarefas).” (p.46).

Alarcão (2001) menciona que “a conceção atual de currículo e de gestão curricular reclama que o professor seja não um mero executor de currículos previamente definidos ao milímetro, mas um decisor...em situação real” (p.21), assim sendo, Zabalza (2001) refere que o professor tem que ser consciente na tomada de decisões, devendo promover, no início do ano escolar, uma reunião entre os docentes, famílias e outros intervenientes educativos para definirem as suas funções, arranjar maneiras de resolver os problemas encontrados nos anos anteriores e consequentemente também maneiras de fortalecer os sucessos alcançados. Posteriormente, cabe aos professores colocar em prática tudo o que foi programado, tendo em consideração as necessidades dos alunos.

Ainda no decorrer das ideias anteriores é de salientar que faz parte das funções dos educadores desenvolver um currículo baseado no planificar, no organizar e no avaliar do ambiente onde se desenrolam as atividades e os projetos delineados, que têm por objetivo incutir novas aprendizagens nas crianças. Os educadores devem também proporcionar ao seu grupo um conjunto de atividades que envolvam a parte das expressões, da comunicação oral e escrita e o conhecimento do mundo, suscitando o interesse pelas explorações, experiências, observações e permitindo que as crianças desenvolvam a sua curiosidade (Decreto-Lei nº 241/2001 - Perfis Específicos do Educador de Infância e do Professor dos Ensinos Básico e Secundário).

Em relação ao Decreto-Lei nº 240/2001 (Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário) é afirmado que serve de referencial para todos os docentes que exercem a sua profissão. Este mesmo decreto faz referência a algumas dimensões que devem ser seguidas pelos docentes sendo elas: “Dimensão profissional, social e ética” (p.5570), “Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem”, “Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade” e “Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida” (p.5571).

Em modo de conclusão e referindo os educadores de infância e professores do 1.º Ciclo, estes devem sempre desenvolver um currículo que permita aceder a uma escola inclusiva, onde as aprendizagens cheguem a todos e tenham significado para todos. É de salientar ainda que os mesmos têm que ter em mente, que para além das matérias é essencial inculcar valores positivos nos seus alunos, de forma a se tornarem cidadãos exemplares que participam na sociedade, são responsáveis e respeitam as diferenças existentes em seu redor. (Decreto-Lei nº 241/2001)

1.1.1 A Importância da Reflexão durante a Prática

A reflexão tem como um dos grandes objetivos fazer ligação entre a teoria e a prática. Deste modo são apresentadas algumas estratégias que podem ser usadas pelo docente reflexivo, tais como: problematizar, ou seja questionar sempre “o que fiz, porquê, como” (Ludovico, 2007, p.74), investigar para justificar as suas atitudes e poder analisar e comparar com outros métodos usados, procurar outras opções, e por fim deve tomar decisões e pensar no modo de realizar as avaliações, o que permitirá visualizar as consequências das suas escolhas educativas, perante os resultados obtidos.

Neste sentido Martins (2002) afirma que se torna importante, que os professores reflitam em relação às suas práticas e experiências, pois estas constituem um pilar que vai orientar e ajudar a compreender o que aconteceu.

Por conseguinte, Alarcão (1996) diz que ser-se reflexivo é uma aptidão, no sentido em que não nasce de forma espontânea, mas sim que o sujeito tem o poder de desenvolver. No entanto para isso ocorrer é necessário existir as condições essenciais à sua evolução, ou seja, devemos questionar-nos, numa procura constante sobre quem somos, o que queremos e sobre a realidade que nos rodeia, para depois refletirmos sobre o que quer que seja. São referidos ainda dois princípios que são essenciais na arte de refletir, sendo eles: “conhece a tua profissão e conhece-te a ti mesmo como professor; conhece a língua que

aprendes e conhece-te a ti mesmo como aluno” (p.181), pois a autora menciona que ser reflexivo atribui-se aos professores mas também aos alunos.

Assim sendo, os docentes representam um papel marcante na medida em que são eles que estruturam e produzem as aprendizagens a serem interiorizadas pelos seus alunos, mas a sua função só é eficaz quando reflete “na e sobre a interação que se gera” entre as matérias dadas e obtenção feita pelos alunos e “na e sobre a interação entre” (Alarcão, 1996, p.176) professor-aluno e a instituição-comunidade. Torna-se então evidente que têm um papel ativo durante todo o percurso efetuado pelos educandos e não apenas na função de redigir regras e aplicá-las. No que toca aos alunos, estes também devem fazer uma reflexão sobre as aprendizagens que estão a realizar, os procedimentos que seguem para obtenção das mesmas e as atitudes que tomam perante todo o processo educativo.

Tal como já foi afirmado, é essencial que o professor reflita sempre as suas práticas de forma a manter uma constante progressão na aprendizagem dos educandos, tornando o percurso dos mesmos o mais satisfatório possível. Assim sendo, a mesma autora, refere ainda que é de extrema importância, os professores serem cada vez mais reflexivos, pois só assim se tornarão responsáveis pelas suas próprias ações e participarão ativamente, “como protagonistas”, na elaboração de novas “políticas educativas” (Ludovico, 2007, p.60).

O autor salienta ainda que todo este processo não deve se feito de forma isolada mas sim em contato com outros intervenientes da área e que cada vez mais é imprescindível que os docentes tenham novas ideias, podendo recorrer a processos de investigação-ação.

A reflexão torna os indivíduos autónomos, havendo por isso uma relação “reflexão-autonomia” (p.177), no sentido em que quanto maior for a reflexão, maior também será o grau de autonomia. Assim sendo é importante salientar que os professores como adultos que são, já têm esta autonomia, sendo capazes de orientar as suas próprias práticas, devendo por isso apoiar os alunos, uma vez que, ainda estão numa fase de desenvolvimento de autonomia (Alarcão, 1996).

O autor salienta ainda que os professores não devem refletir apenas sobre a sua profissão, mas sim refletir sobre quem são, porque escolheram esta profissão e serem conscientes da posição que ocupam na comunidade, pois são eles que vão preparar e no fundo influenciar o futuro dos seus educandos.

No seguimento desta ideia, Cardório e Simão (2013) dizem que os docentes devem também refletir no sentido de arranjar alternativas às suas práticas, enquadrando novas mudanças, de forma a torná-las adequadas a cada um dos seus educandos.

As mesmas autoras apresentam-nos três tipos distintos de reflexão: “reflexão-na-ação, reflexão-sobre-a-ação, reflexão sobre a reflexão-na-ação” (p.42). A primeira remete para um conjunto de decisões efetuadas durante a transmissão de conteúdos, em que o professor reflete e arranja soluções imediatas para os problemas que surgem na hora, a segunda ocorre antes e depois da ação, dando oportunidade de realizar uma reflexão mais aprofundada, permitindo a reflexão conjunta com outros colegas e por fim, a terceira é mais vasta, uma vez que, chega a existir uma investigação para que o professor possa compreender “assuntos de ordem moral, ética, política e instrumental” que sucedem durante as suas práticas (p.42).

Arends (1995) afirma que só quando os docentes iniciam o estabelecimento de determinadas normas e princípios para fundamentar a sua prática é que serão capazes de encaminhá-la e organizá-la, de forma a obter bons resultados e conseqüentemente novas descobertas. Deste modo é confirmado que “Quando submetidas a reflexão, as experiências tornam-se mais valiosas.” (p.541).

No entanto o mesmo autor lança uma questão “Mas como é que se começa a refletir?”, à qual responde dizendo que submeter-se à reflexão não é um procedimento aleatório, nem um ato que possa ser delineado para ocorrer num determinado momento. Assim sendo lança uma proposta de se proceder ao “pensamento reflexivo”, que é fazer uso dos diários (p.541).

Muitos professores sentem-se frustrados por não saberem como agir perante uma turma heterogénea. Concluo assim, que o professor eficiente é o que consegue encarar de frente essas situações, arranando forma de resolver os problemas através de uma reflexão, que o levará a adequar-se na maneira como transmite os conteúdos.

1.2 Como Promover a Qualidade na Educação?

Existem muitas definições para o termo qualidade, mas as escolas têm que ter presente, que estabelecer objetivos só por si não levará a atingir a qualidade e que “A qualidade pode ser sempre melhor.” (Lowe & Istance, 1989, p.209).

Atualmente a escola não pode ter só em conta a organização e administração dos programas e currículos, mas sim a qualidade com que se desenrola o sistema de ensino-

aprendizagem. É extremamente necessário haver uma adaptação da escola em relação aos alunos e não somente a adaptação dos alunos à escola (Grave-Resendes & Soares, 2002).

Os mesmos autores afirmam que para que haja uma educação de qualidade, numa escola em que existe grandes diferenças a nível sócio cultural, cognitivo e linguístico e consequentemente diversos interesses, motivações e ritmos de aprendizagem muito distintos, têm que ser criadas estratégias educativas diferenciadas que promovam o desenvolvimento dos alunos, adequando-se às necessidades individuais dos mesmos, pois só assim irá haver justiça e o direito ao sucesso na escola.

Assim sendo, Lowe e Istance (1989) afirmam que a grande dificuldade reside em alterar as práticas desenvolvidas nas escolas, para que todos possam participar no processo educativo. Esta ideia é reforçada por Vicente (2004) que diz que para atingir a qualidade, a escola tem que ser capaz de “satisfazer, antecipar e exceder” todas e quaisquer necessidades, sejam elas expressas ou não e ainda responder a tudo o que for esperado pelos “alunos, pais, professores, funcionários e administração” (p.142).

Quando se fala nos resultados obtidos a partir das aprendizagens, as pessoas pensam logo em classificações. No entanto, obter bons valores não quer dizer que a educação tenha sido de qualidade, pois o facto de serem avaliados não quer dizer que estejam a aplicar todos os conhecimentos que adquiriram. Neste sentido temos que alertar para o facto de que a educação não se realiza somente para obter resultados quantitativos, mas sim para ter em consideração os novos saberes que foram adquiridos, para ver se ficaram bem compreendidos, se os sabem aplicar, promovendo assim uma motivação contínua para as novas aprendizagens (Lowe & Istance, 1989).

Assim sendo, os mesmos autores dizem que a nossa preocupação constante tem que se incidir sobre a qualidade da aprendizagem, pois só assim se tornarão eficazes as planificações e consequentes avaliações.

Díaz (2003) refere que podem existir três formas interpretativas do termo “qualidade”. Deste modo, menciona que numa primeira análise, o processo educativo que é de qualidade é aquele em que os alunos aprendem o que deviam aprender, no final de um capítulo, ou seja, quando obtêm sucesso ao adquirir o que está programado e estipulado nos planos e programas curriculares.

Numa segunda reflexão, o autor diz que a qualidade é vista como uma ligação entre os conhecimentos e a importância destes na vida do sujeito e da sociedade, assim sendo, as matérias aprendidas têm que fazer sentido para o indivíduo de forma a desenvolver-se a nível intelectual, afetivo e social.

Por fim, numa terceira visão do termo abordado anteriormente, é afirmado que a educação só promoverá a qualidade quando os “processos e meios que o sistema oferece aos alunos” (p.7-8) desenvolverem a sua prática educacional, isto é, tem que haver um bom ambiente físico, diversificadas estratégias de ensino adaptadas a todos e um conjunto de docentes capazes de progredir no ensino-aprendizagem. (Díaz, 2003)

Em suma, para que a escola seja de qualidade, o educador/professor tem que ter interesse e preocupação em chegar a todos e a cada criança de igual forma, levando-os ao sucesso escolar.

1.3 Gestão e Desenvolvimento Curricular do Pré-Escolar e do Ensino Básico

A construção do currículo surgiu para que pudesse existir uma igualdade de objetivos a serem alcançados, no âmbito da educação. Posto isto, Serra (2004) diz-nos que o currículo se refere a um caminho, que será traçado pelo aluno ao longo do seu percurso escolar. No entanto, ainda é muito aceite uma visão tradicional de currículo que visa “uma tradição educativa centralizada e uniforme” (p.27).

Já Pacheco (2001) afirma que em torno de toda esta divergência em definir o que é o currículo aparecem dois significados que no fundo se contradizem. Um de caráter formal em que o currículo é visto como um conjunto de matérias a serem ensinadas, que estão dispostas por disciplinas, temáticas, áreas de estudo e como um plano estruturalmente formado que deve ser cumprido a rigor. E outro de caráter informal que vê o currículo como um conjunto de vivências e como um processo de educação dinâmico, que não contém uma estrutura já planeada.

Também Marchão (2012) nos refere, que este conceito ainda gera alguns conflitos no que toca ao seu significado, ao que ele deve conter e até como deve ser o seu desenvolvimento.

No entanto, a mesma autora afirma que atualmente o currículo é visto como algo que contém as aprendizagens que devem ser realizadas pelos alunos, podendo ser modificado ou reconstruído, ou seja, podemos vê-lo como um projeto delineado para um determinado grupo, num dado contexto e que pode sofrer alterações dependendo dos nossos objetivos e intenções, para que se façam aprendizagens significativas de uma forma inclusiva e o mais fácil possível. O que importa realmente é que os alunos além de adquirirem novos saberes, saibam usá-los no decorrer das suas vidas e no aparecimento de problemas.

Após fazer referência à definição de currículo e fazer uma abordagem ao modo como ele é visto nos dias de hoje, achou-se importante referir a gestão e organização curricular na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Segundo Marchão (2012), a educação no Pré-Escolar tem como fim assumir um papel educativo, enquanto no 1.º Ciclo o seu objetivo é o de transmitir novos conteúdos e fazer com que os alunos os adquiram. Assim sendo, a tradição que se vive em Portugal, da aprendizagem num sentido mais formal é a partir do início da escola obrigatória (1.º Ciclo do Ensino Básico), no entanto numa primeira fase da sua educação (Pré-Escolar), a criança deve ser exposta a novos conhecimentos que a levem a se desenvolver socialmente, preparando-a para o mundo em seu redor.

Desta forma passo a destacar que a Lei-Quadro nº 5/97 define que a educação pré-escolar é a primeira fase na educação básica, no que toca a todo o processo que a criança vivenciará durante o percurso escolar, para que esta se torne um ser com autonomia, liberdade e capaz de viver em sociedade.

Com o intuito de auxiliar os educadores na tarefa de construção do currículo, foram criadas em 1997 as Orientações Curriculares, permitindo aos mesmos uma maior reflexão sobre as suas práticas. Por outro lado pode-se mencionar que vieram também proporcionar um maior grau de qualidade na educação. As mesmas estão organizadas da seguinte forma: “Princípio geral e objetivos pedagógicos enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar; Fundamentos e organização das Orientações Curriculares; Orientações gerais para o educador” (pp.13-14). É de salientar que como não se inserem num conceito restrito de currículo, tornam-se flexíveis dando a hipótese de abordar diferentes tipos de currículo e ainda o facto de que promove o diálogo entre os diversos intervenientes educativos (Ludovico, 2007).

O mesmo autor diz-nos que até à publicação das Orientações Curriculares, que foram aprovadas pelo Despacho n.º 5220/97, a educação pré-escolar era o único sistema a não conter qualquer tipo de orientação curricular, baseando-se apenas no que os educadores conheciam e na sua criatividade.

No Pré-escolar existem ainda as metas de aprendizagem, que por sua vez são um auxiliar, que servem para clarificar as melhores maneiras de levar as crianças ao sucesso escolar, já indicadas nas OCEPE. Estas vão permitir aos educadores planear as formas como vão efetuar as suas intervenções, de maneira a que todas as crianças tenham adquirido as aprendizagens fundamentais para a entrada no 1.º Ciclo (Ministério da Educação e Ciência, 2012).

De acordo com a circular nº 17 (Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar), é destacado que as OCEPE dão relevância ao que o educador deve ter em conta durante o seu percurso educativo, sendo que este deve prestar atenção aos objetivos gerais presentes na Lei-Quadro da EPE, à forma como organiza o ambiente educativo, às áreas de conteúdo existentes nas OCEPE e por fim dar grande ênfase ao seguimento e propósitos educativos.

Conforme o que foi dito no parágrafo anterior, as OCEPE (1997) dão uma fundamentação sobre o que cada educador deve prestar atenção, afirmando que, na Lei-Quadro estão assentes os princípios pelos quais os educadores se devem guiar; para o ambiente estar bem organizado é essencial ter em conta diversas interações como “a organização do grupo, do espaço e do tempo; a organização do estabelecimento educativo; a relação com os pais e com outros parceiros educativos;” (p.14); as áreas de conteúdo são uma referência para as planificações e conseqüentes avaliações, destacando-se três, a Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão/Comunicação (onde se inserem as quatro expressões, o domínio da linguagem, abordagem à escrita e ainda o domínio da matemática) e a Área de Conhecimento do Mundo; por fim em relação ao destaque que é preciso dar quanto à continuação e intenção educativa surge um processo em que precisamos ter conhecimento do que as crianças já sabem para partir para novas aprendizagens e em seguida realizar reflexões sobre o que é observado, programado e avaliado para que haja uma constante adequação às necessidades das crianças.

Por fim deve-se ainda salientar que o educador tem o comprometimento de desenvolver as suas práticas tendo em conta o currículo e a orientação dada pelas Orientações Curriculares. Posto isto, o mesmo documento refere ainda as duas ferramentas que dão apoio aos educadores para gerirem e organizarem os seus currículos que são o Projeto Curricular de Estabelecimento/Escola e Projeto Curricular de Grupo/Turma. É de salientar que na elaboração deste último o educador deve ter em atenção a caracterização do seu grupo e conseqüentemente o que cada uma das crianças tem como necessidade. (Circular n.º 17)

Já no 1.º Ciclo e de acordo com o Ministério da Educação e Ciência, (2012) é neste que se vão desenvolver todas as aprendizagens essenciais para o futuro. Tendo sido afirmado o mesmo pelo Ministério da Educação, (2004) que menciona que este ciclo pretende inculir nos alunos um conjunto de aprendizagens “ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras” (p.23). No entanto para que todas elas

ocorram é essencial que os professores tomem uma atitude correta perante a implementação das estratégias de aprendizagem.

Nele vão ser consolidadas a aquisição de novos saberes em relação às diversas linguagens existentes, quer a nível matemático, artístico, língua materna, entre outras, e também o saber das ciências, das tecnologias e a nível cultural, que vão servir de base para a compreensão do ambiente em seu redor e para a inserção dos alunos na sociedade atual.

Para que todos estes saberes fiquem bem assentes é necessário que haja um respeito e rigor pelos conteúdos a serem abordados em cada uma das áreas específicas (Ministério da Educação e Ciência, 2012).

Assim sendo o programa definido pelo Ministério da Educação tem como principal objetivo permitir uma educação para todos, uma vez que, é este que vai promover as aprendizagens efetuadas, que poderão ser usadas durante toda a sua vida. (Decreto-Lei nº 6/2001)

Neste sentido é urgente proceder-se a uma reformulação do currículo do EB. Deste modo, o decreto acima mencionado afirma ser necessário colocar de lado a antiga definição de currículo, que era visto como um conjunto de normas a serem cumpridas de igual modo por todas as salas, passando-se a formular uma nova conceção de gestão de currículo que evidência ser flexível, obtendo respostas apropriadas a todos os alunos e professores.

No seguimento da mesma ideia, Correia (2002) diz-nos que o currículo no EB confere uma ligação entre os diferentes ciclos, que são três, permitindo a sequência de aprendizagem de novas competências a nível geral que serão continuamente desenvolvidas no decorrer da escolaridade.

O mesmo autor diz ainda que este adquirir de competências acontece em diferentes espaços, com diversas ofertas de formação onde são valorizadas a língua materna e a matemática, visto que compõem o centro do currículo, as ciências com o ensino experimental, as outras línguas, a educação das expressões e por fim a formação para a cidadania. À parte desta são incluídas outras áreas, não disciplinares como a “área de projeto, estudo acompanhado e formação cívica” (p.11).

Posso refletir que toda esta disposição curricular permite que as práticas efetuadas possibilitem a vivência de novas experiências que irão influenciar o futuro dos alunos. Para que isto aconteça de maneira favorável e de forma a garantir uma educação para todos a Lei de Bases definiu um conjunto de objetivos gerais a serem cumpridos. Assim

sendo, passo a explicitar três deles que são muito importantes: criar as condições necessárias para que os alunos adquiram novas competências e aptidões para desenvolver o seu lado pessoal e social, promover a obtenção de novas aprendizagens, posturas e valores imprescindíveis no seu percurso escolar e profissional futuro e por fim gerar cidadãos com consciência e capazes de participar ativamente na sua sociedade. (Ministério da Educação, 2004)

O ME (2004) apresenta ainda um plano curricular a ser implementado no 1.º Ciclo, em que refere as disciplinas de carácter obrigatório (Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões Artísticas e Físico-Motoras), as áreas não disciplinares (Área de Projeto, Estudo Acompanhado, Formação Cívica) e ainda uma disciplina de carácter facultativo (Educação Moral e Religiosa). É de referir que todas elas pretendem valorizar a educação para a cidadania.

Por fim e fazendo referência às Metas de Aprendizagem para o EB, estas existem com o objetivo de promover uma igualdade na educação, que deve ser de qualidade, para consequentemente se evidenciarem melhores resultados em qualquer um dos níveis de escolaridade. Pode-se referir ainda que correspondem aos padrões esperados para um bom desenvolvimento curricular, uma vez que, esclarecem de uma forma direta e gradual as metas a serem alcançadas por cada ciclo e ainda a evolução e progressos a serem atingidos por anos, para cada uma das áreas de conteúdo, disciplinas e áreas disciplinares.

Para concluir, conforme o publicado no Decreto-Lei nº 91/2013, todos os saberes, aptidões e competências que os alunos devem adquirir estão referenciados nos programas bem como nas metas curriculares a serem alcançadas por cada ano e ciclo, tendo sido declarado pelo “membro do Governo responsável pela área da educação” (p.4013).

1.4 A Transição do Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico

Ribeiro e Lopes (2002) afirmam que “a escola deve continuar o processo educativo iniciado no jardim-de-infância” (p.66), mencionando ainda que antes de mais nada temos que entender que a única regra que deve ser seguida é a de os docentes darem sempre prioridade ao que será melhor para a criança/aluno.

A mesma ideia é reforçada por Marchão (2012), ao referir que a continuidade da educação deve se assegurar no 1.º CEB, a partir das construções adquiridas em contexto da EPE e se baseando nos objetivos de cada um dos níveis de escolaridade. Por sua vez Lowe e Istance (1989) também confirmam que é essencial garantir uma conexão entre o

passar dos anos, onde deverá existir sempre uma continuação entre as diversas fases do programa.

Pode-se então concluir, através dos testemunhos anteriores e de acordo com a circular nº 17 que, para haver uma boa articulação entre os vários ciclos é necessário manter uma progressão em cada uma das etapas que devem sempre “completar, aprofundar e alargar a etapa anterior”.

“Se entendermos, então, o sistema educativo como uma máquina e os diferentes níveis educativos como peças dessa máquina” (p.75), poderíamos definir articulação curricular como uma ligação entre os ciclos, ou seja, as estratégias encontradas pelos docentes para melhorar a passagem entre os níveis acima referidos.

Desta forma, antes de a criança iniciar a sua primeira etapa de educação, deve existir uma boa relação entre os pais da mesma e o seu educador, pois só assim será favorecida a adaptação do educando. No seguimento da mesma ideia, cabe ainda ao educador, em conjunto com os pais e professores do 1º Ciclo, proporcionar uma boa transição entre estes dois níveis, sendo de extrema importância que o educador incuta nas suas crianças algumas bases, que futuramente irão proporcionar aprendizagens significativas (Ministério da Educação, 1997). Neste sentido, Serra (2004) alerta para a necessidade de pensarmos em estratégias eficazes de passagem do Pré-escolar para o 1º Ciclo sem que haja desenvolvimentos negativos por parte das crianças.

Assim sendo, a mesma autora refere que apesar de existirem diferenças nos dois níveis de ensino, o segundo deve fazer a continuação do que aconteceu no primeiro, uma vez que, o professor deve dar grande importância às experiências vividas pelas crianças na sua primeira fase de educação, para que haja um bom desenvolvimento e consequente boa articulação, que vai desde as atividades de caráter lúdico até às aprendizagens mais metódicas.

A circular nº 17 apresenta-nos também algumas estratégias que podem e devem ser implementadas de maneira a que a transição realizada seja o mais eficaz possível. Sendo elas: organização de eventos, de atividades que envolvam os docentes e os educandos e realização de visitas de estudo aos dois níveis de ensino para conhecimento dos mesmos.

De forma a obedecer aos princípios de articulação entre os dois níveis de ensino, Marchão (2012) refere que durante a EPE (Educação Pré-Escolar) são definidos dois projetos, nomeadamente, o projeto curricular de escola e o projeto curricular de grupo, mencionando que estes deveriam ser construídos em parceria com os professores do 1.º

Ciclo. Neste contexto todos os docentes iriam conseguir organizar as suas práticas no que toca ao espaço, ao tempo, às metas/objetivos, às metodologias, à avaliação e ainda a ligação com as famílias e outros intervenientes. Todo este processo teria sempre como objetivo o de corresponder às necessidades das crianças.

Em suma e de acordo com o que foi referido anteriormente, todos os docentes devem ser proactivos, ou seja, anteceder futuros problemas, alterações ou necessidades, sendo capaz de intervir de forma competente (Circular nº 17).

1.5 A Voz das Crianças e a sua Relação com o Ambiente Educativo

Infelizmente, durante muito tempo, foi praticada uma “pedagogia transmissiva”, termo designado por Oliveira-Formosinho em 2007. Este ensino centrava-se apenas no professor, nos conteúdos que queria abordar e nos resultados obtidos, ou seja, a criança era apenas um mero espetador que não tinha direito a fazer questões, não tinha oportunidades de investigação e de tentar chegar à conclusão de um problema, o que lhe impossibilitava ter um papel ativo no seu percurso escolar (Cruz, 2008).

No entanto, os tempos mudaram e é defendida por Oliveira-Formosinho (2007) uma pedagogia centrada na participação, pois através desta, as crianças constroem os seus novos saberes, participando constantemente na ação educativa e partilhando a sua cultura, uma vez que, cada ser é único e se constituem “como seres sócio-histórico-culturais” (p.18). Para desenvolver esta pedagogia é essencial ter presentes três aspetos: observação, escuta e negociação.

Durante o último século, tem-se criado uma luta persistente, para que passem a ver os aprendizes como seres participantes e não como passivos. São conhecidos alguns autores que têm contribuído para esta evolução, estando na base “a compreensão da criança como ativo e com iniciativa, em Dewey; como interativa e construtora de conhecimento, em Piaget e no modelo High-Scope; como cooperativa, em Freinet e no Movimento da Escola Moderna; como criativa e investigadora, em Malaguzzi.” (p.17). Neste contexto, todos estes pensamentos referidos acima, têm contribuído, cada vez mais, para a compreensão de que as crianças são seres participantes tanto a nível social como nos procedimentos de investigação, existindo dois princípios, que sustentam estas afirmações, que são os direitos das crianças e o acreditar nas competências das mesmas (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008).

Desta forma, as mesmas autoras dizem que devemos ter sempre em mente que as crianças são seres capazes de se expressar e como tal têm que ser respeitados. Continuando a referir que o facto de darmos atenção às suas vozes permite-nos conhecê-las melhor e conseqüentemente atender todas as suas “necessidades, interesses, competências e direitos” (p.27).

Assim sendo, Azevedo e Oliveira-Formosinho (2008) referem que “Quando as crianças se sentem valorizadas, respeitadas e escutadas, tornam-se mais motivadas para formular os seus sentimentos, os seus pensamentos, os seus desejos e os seus interesses e tornam-se capazes de se colocarem na perspectiva dos outros” (p.139), ou seja, as crianças ao se imaginarem no lugar dos outros, vão aprender a respeitar as diferenças, formando uma certa empatia e tornando-se seres mais conscientes e capazes de perceber o impacto que as suas atitudes poderão ter na vida dos outros que as rodeiam.

No seguimento deste ideia Oliveira-Formosinho e Araújo (2008) realizaram um estudo com o propósito de verificar a maneira como as crianças reagem às regras que eram estabelecidas, na educação de infância, uma vez que estas influenciam os comportamentos e interações efetuados na mesma. Para a sua concretização tiveram que entrevistar quarenta e quatro crianças, para poderem chegar a algumas conclusões e poder afirmar que as crianças interpretam muito bem as respostas que as suas educadoras lhes dão perante as suas ações, conseguem compreender as diversas escolhas pedagógicas em contextos diferentes e por fim estão dispostas e muito recetivas a participar nos procedimentos que envolvam alguma investigação.

Neste sentido e em modo de conclusão, podemos salientar que, para obtermos futuros cidadãos competentes, temos de iniciar esse processo desde a educação de infância, criando novas experiências em que as crianças tenham o papel principal, ou seja, se sintam importantes e integradas no desenrolar das mesmas. Torna-se também relevante, durante os diálogos construídos, uma não seleção daquilo que só nos interessa ouvir, mas sim escutá-las a todas, transmitindo o sentimento de que o que elas dizem e pensam, é necessário e fundamental. (Oliveira-Formosinho & Lino, 2008)

1.6 A Família: Que Relação Deve Manter com a Escola?

É essencial haver uma ligação afetiva forte entre as crianças e a sua família, dado que quando as crianças nascem não possuem muitas defesas, e precisam de alguém que as apoie e cuide delas (Marchão,2012). Esta ideia é também reforçada por Magalhães

(2007) que diz que as crianças ao estarem no seio de uma família, passam a tê-la como um modelo, imitando-a nas suas atitudes e ideias, pois é com quem interagem desde muito cedo. Deste modo podemos afirmar que as primeiras socializações realizadas pelas crianças vão transparecer a maneira como a sua família se organiza.

Tudo o que foi mencionado anteriormente foi meramente para se perceber que a família é realmente um elemento de grande importância na vida de uma criança.

Passando agora a fazer uma relação escola/família, pode-se mencionar que antigamente esta ligação era caracterizada por situações conflituosas, não havendo diálogo e predominando um desconhecimento profundo da escola em relação às famílias e vice-versa. Nos dias de hoje a situação está sofrendo alterações, uma vez que, a sociedade está em constante evolução, vindo a demonstrar uma crescente preocupação em mudar as atitudes do passado. Assim sendo, a escola deve ter sempre em conta o que é essencial no desenvolvimento da criança e como tal enfatizar os contextos em que isso acontece. Para isso tem que haver uma reflexão por parte da instituição e professores, de modo a melhorar os seus comportamentos em relação às famílias (Magalhães, 2007).

Posto isto, o autor refere que à medida que a sociedade sofre diversas alterações tem modificado os seus valores e objetivos, de tal forma que a família passou a ter grande importância no processo educativo e Zabalza (2001) confirma esta ideia ao dizer que os pais são uma componente importante nas aprendizagens efetuadas e na própria dinâmica desenvolvida no ambiente educativo.

Sabe-se que a escola e a família são consideradas as fontes de aprendizagem mais importantes na vida de uma criança. Cada uma tem um papel a desempenhar, mas cabe à educação arranjar formas de promover uma ação conjunta entre ambas, porque cada vez mais vivemos num mundo heterogéneo em que existem diferentes religiões, raças, etnias, culturas e é indispensável que haja um ambiente de cooperação e compreensão. Desta forma Avelino (2005) afirma que as duas partes, referidas acima, têm de procurar manter uma comunicação constante desde a idade dos mais pequenos até estes atingirem o secundário.

É-nos dado um exemplo por Oliveira-Formosinho e Araújo (2013a), sobre o tema de interação escola-família, sendo o seguinte: quando as crianças chegam pela primeira vez às creches dá-se um grande impacto na vida destas e de igual modo na vida dos pais, pois é um grande passo na evolução da educação da criança. Assim sendo, tem que ser a partir deste momento que temos que promover algumas atitudes de respeito e a criação de laços, que conseqüentemente irão levar à segurança e confiança por ambas as partes,

ou seja, estes sentimentos não devem ser só estabelecidos com as crianças mas também com os seus encarregados de educação. Sempre que estes elos de ligação acontecerem por parte da escola e dos pais irão contribuir para que estes últimos diminuam a sua ansiedade e de certa forma fiquem a conhecer o espaço educativo onde “deixaram” as suas crianças, criando a tal afinidade que deve existir desde o jardim-de-infância até às idades superiores.

De modo a alcançar a ideia dita anteriormente, a escola deve possibilitar a presença dos pais nas rotinas diárias das crianças, como por exemplo escolher a história que vai ser lida naquele dia e envolvê-los em atividades e projetos desenvolvidos na escola, até porque muitas vezes estes poderão contribuir para o desenrolar dos mesmos, na medida em que podem fornecer materiais, informações, transmitir conhecimentos da época deles, como canções ou histórias (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013a).

É de salientar que “Estes dois sistemas têm funções idênticas, mas papéis diferenciados.” (p.25). Pretende-se que a família interaja mais na parte afetiva e emocional, já que é uma condicionante à aprendizagem de novos conteúdos e competências, que por sua vez já faz parte do papel a ser exercido pela escola. (Jesus & Neves, s.d.)

Em suma, é essencial compreender a importância das relações que têm que haver entre os diversos educadores das crianças, pois ainda existe muito aquela ideia que as famílias só se devem relacionar com as escolas, para manter um diálogo que facultará informações sobre os seus filhos. Mas na realidade este paradigma tem que ser alterado e só acontecerá quando ambas as partes entenderem os seus papéis, enquanto educadores que irão formar seres únicos e originais, capazes de se integrarem socialmente e demonstrarem todas as suas capacidades. Esses papéis têm que assentar numa relação de responsabilidade, sinceridade, compreensão e acima de tudo conhecer as funções que lhes competem (Diez, 1989).

Capítulo II - A Intencionalidade Pedagógica em Contexto Escolar

Este capítulo descreve alguns dos tópicos a ter em conta no desenrolar do processo educativo.

Assim sendo são apresentados tópicos como a importância da planificação, as teorias defendidas por Piaget e Vygotsky que se tornaram essenciais para uma melhor compreensão acerca da forma como se processa a aprendizagem nas crianças, algumas estratégias que podem ser utilizadas nas salas e ainda o que se entende por avaliação e como proceder à mesma, de forma a garantir o sucesso.

Deste modo serão apresentados, seguidamente, fundamentos teóricos, que explicam e justificam todos os tópicos acima referidos.

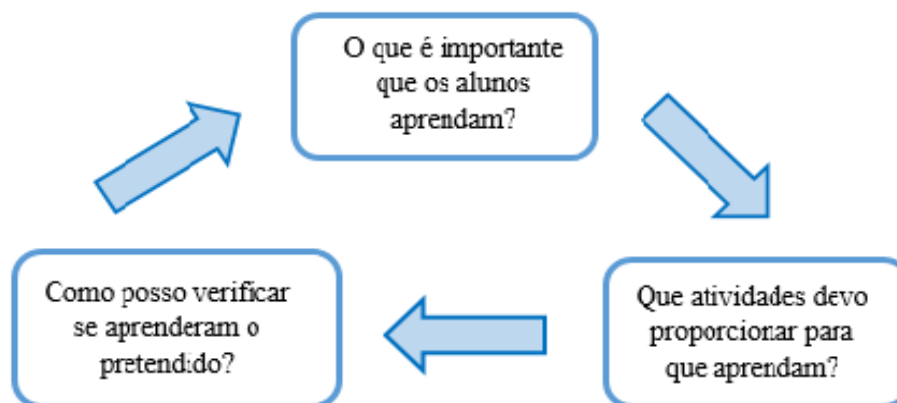
2.1 A Importância da Planificação na Intervenção Pedagógica

A planificação é o que ficar decidido para constar da mesma, vai ser um dos principais instrumentos a ser utilizado na determinação dos conteúdos que vão ser transmitidos (Arends, 1995).

Neste sentido, é mencionado por Silva e Lopes (2015), que todas as decisões tomadas pelo professor no decorrer da planificação terão impacto nas aprendizagens adquiridas pelas crianças. Assim sendo é preciso ter em mente, que a elaboração da mesma tem que ser feita com alguma antecipação.

Deve-se salientar que antes de darmos início à elaboração de uma planificação é essencial ter em consideração, três questões fundamentais:

Figura 1 - Questões fundamentais na elaboração da planificação



Adaptado de: Silva e Lopes, 2015, p.5

Após uma profunda reflexão sobre estas questões, o professor deve ter em conta quatro etapas que irão facilitar na produção da planificação, sendo elas: determinar os objetivos da aprendizagem; preparar as atividades a serem realizadas, bem como as estratégias para alcançar os objetivos determinados, delinear os métodos para avaliar os processos anteriores e por fim fazer uma previsão de outras atividades de “remediação” (p.4). A este conjunto de atividades de remediação associa-se um conjunto de “fichas de trabalho, problemas ou exercícios” (p.14), devendo também existir um ajustamento de alguns materiais, com base no que foi definido na etapa anterior, ou seja, na avaliação (Silva & Lopes, 2015).

Segundo Arends (1995), existem duas perspetivas em relação à planificação, uma tradicional (modelo racional-linear) e uma alternativa (modelo não-linear). Na primeira perspetiva defende-se que em primeiro lugar devem ser criadas as metas e os objetivos e posteriormente delineadas as ações e tarefas que se pretende concretizar, para serem obtidos os fins ambicionados. Já na segunda perspetiva, que é conhecida também por modelo de Weick, foram trocadas as ordens do modelo anterior, sendo que, quando o professor planeia começa por delinear as ações que por consequência vão gerar resultados, que podem ou não ser os esperados, e só depois é que o professor vai refletir e explicar as ações concretizadas especificando as metas, em forma de justificação para aquilo que os alunos fizeram.

Segundo a minha experiência e de acordo com o que costumo realizar nas planificações, deve-se primeiro saber quais os objetivos que pretendemos atingir para depois planificar as atividades que vão corresponder aos mesmos. No seguimento desta ideia, Barbier (1996) afirma que para efetuarmos uma planificação, à partida têm de ser definidos os objetivos para então seguir-se o restante desenvolvimento da mesma. Esta definição de objetivos é feita para “dirigirem a ação, guiarem a escolha dos métodos, meios e estratégias” (p.143). O mesmo autor defende ainda, em relação à criação de objetivos, que “é difícil traçar um caminho sem se saber, com precisão, onde se quer chegar” (p.144). A teoria defendida por Cabral (2001) está em consonância com a referida pelo autor anterior, uma vez que, este também diz que os objetivos devem ser a primeira coisa a ser formulada na planificação e só depois delinear quais as matérias, estratégias e tarefas a serem realizadas.

Deve-se então recorrer sempre a uma planificação, pois todo o ensinamento que é planeado possui melhores resultados, do que aquele que é simplesmente sustentado em ocorrências e atividades não orientadas (Arends, 1995).

O Ministério da Educação (1997) indica que quando um educador planifica deve refletir sobre os conteúdos a serem transmitidos ao grupo, realizando algumas previsões do que poderá acontecer e estruturando os recursos humanos e materiais que irão ser precisos para a concretização das atividades em questão. Este processo implica que o educador conheça bem o grupo no geral e cada criança individualmente, bem como as suas situações familiares e sociais, pois só assim é que as crianças vão obter diversas aprendizagens que tenham significado. Neste sentido Arends (1995) diz que este procedimento vai orientar tanto os educadores/professores como as crianças, pois ambos saberão que todas as atividades de aprendizagem que ali estiverem planeadas deverão atingir determinadas metas.

O último autor refere ainda que existem cinco níveis de planificação, sendo eles: “1- planificação diária, 2- planificação semanal, 3- planificação da unidade, 4- planificação do período, 5- planificação anual”. (p.51) Assim sendo, podemos verificar que os professores podem fazer planificações que vão do minuto, à hora, até à semana, ao mês, chegando mesmo ao próximo ano, existindo claro, muitas diferenças entre o planificar de um dia e de um ano inteiro, não descurando a importância de ambas.

Em modo de conclusão pode-se então referir que fazer uso da planificação é fazer uso de um instrumento que é fundamental no decorrer da educação. Isto porque, através da planificação, os educadores/professores passam a ter um suporte para as suas aulas, ou seja, algo em que se podem guiar. É também importante ter em consideração que a planificação de um dia não deve aparecer isolada, mas sim ter sempre uma ligação com as planificações dos outros dias.

2.2 O Construtivismo de Piaget e o Socio Construtivismo de Vygotsky

No que diz respeito às aprendizagens efetuadas pelas crianças, o educador/professor apresenta um papel importante, uma vez que, as mesmas não podem ser feitas como um ato isolado. Na educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, mais concretamente nos locais onde são desenroladas as aprendizagens (“sala de atividades/aulas”, p.115), não deverá existir uma educação transmissiva, passando sim a haver uma educação centrada na interação e numa teoria socio construtivista. Deste modo, podemos afirmar que a escola além de desenvolver a parte cognitiva deve também desenvolver a parte pessoal e social. (Marchão, 2012)

Neste sentido, a autora refere que se for dado um apoio adequado, no decorrer das atividades, a criança irá desenvolver de igual modo a sua capacidade para compreender e

adquirir autonomia. A partir do momento em que a criança consegue ser autónoma, vai conseguir “aprender a aprender” (p.116) tornando-se capaz de fazer uma seleção da informação que é ou não importante.

No seguimento da ideia, Piaget (1998), que era opositor aos métodos de transmissão oral, afirma que os professores devem se guiar pelos métodos da escola ativa, isto é, valorizar a atividade e interesse das crianças. Com isto será favorecido o “desenvolvimento natural” (p.12) da criança, ou seja, trata-se de um método que enfatiza o trabalho em equipa e o *self-government*. Este último termo, designado por Piaget (1998), alerta para o aluno que consegue desenvolver sentimentos de solidariedade, igualdade, promovendo assim um distanciamento do egocentrismo e consequentemente uma aproximação da colaboração conjunta e do cumprimento de regras em comum.

Os educadores/professores devem então focar-se numa aprendizagem ativa sem estar sempre a pensar nos resultados que daí provêm. Desta forma, devem ser melhorados os ambientes educativos, as oportunidades de fazer experiências, bem como o fornecimento de diversos materiais, pois só assim a criança/aluno irá ter oportunidade para se questionar, experienciar e criar hipóteses, chegando às próprias soluções.

Deste pensamento surge a “teoria dos estádios do desenvolvimento” (p.118) que apresenta as características da evolução da criança, desde o momento do seu nascimento até atingir a adolescência (Marchão, 2012). Cada um dos estádios que serão posteriormente mencionados, vão permitir que a criança se torne num ser cada vez mais equilibrado, a nível mental.

É afirmado por Vieira e Lino (2007) que “Cada estádio é caracterizado pelo aparecimento de estruturas originais, cuja construção o distingue dos estádios anteriores” (p.206). Piaget (2010) faz a distinção de seis estádios diferentes, passando agora a apresentá-los. O primeiro estádio faz referência aos primeiros reflexos e emoções das crianças; no segundo estádio a criança inicia a aprendizagem motora e adquire as suas primeiras perceções e sentimentos; o terceiro estádio (inteligência sensório-motora ou prática) é o anterior à iniciação da linguagem, em que a criança demonstra reações de afetividade. É salientado, por Piaget, que estes três primeiros estádios dizem respeito ao período em que a criança é bebé (1 ano e meio, dois anos), ou seja, antes de iniciar a linguagem e o seu pensamento de forma concreta. O quarto estádio, o da “inteligência intuitiva” (p.16), permite que a criança tenha as relações sociais (ocorre normalmente entre os 2 e os 7 anos); o quinto estádio, o das “operações intelectuais concretas” (p.16), indica o começo da lógica, em que as crianças demonstram sentimentos morais e sociais

(ocorre dos 7 aos 11-12 anos); por fim, o sexto estágio, o das “operações intelectuais abstratas” (p.16), é aquele em que a criança forma a sua personalidade, inserindo-se afetivamente e intelectualmente no mundo dos adultos (período da adolescência). Dito isto, em modo de conclusão:

Gostaríamos de reter da concepção piagetiana da pedagogia, a ideia de que para compreender é preciso criar, criar os instrumentos que nos permitem compreender o mundo. E, para criar, é necessário um espaço de liberdade, um espaço que só o *self-government* e o trabalho em equipa podem oferecer. (Piaget, 1998, p.21)

Para Vygotsky, de acordo com Magalhães (2007), o contato social que a criança mantém com o mundo é de grande importância para o seu desenvolvimento, afirmando que o nosso conhecimento provém da nossa cultura, ou seja, o que nós conhecemos e sabemos parte daquilo que nos é transmitido pela nossa família e pela comunidade em geral. Vygotsky diz que a estrutura que mais promove o desenvolvimento se chama Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e que esta surge de acordo com quatro estágios: 1- as crianças dispõem da ajuda de outras mais capazes para a concretização de atividades; 2- a partir do momento em que a criança começa a ter controlo sobre si, ela auxilia o seu próprio desempenho; 3- neste estágio a criança tem a tarefa totalmente interiorizada, que qualquer pessoa que interviesse no seu raciocínio iria prejudicá-lo, pois o “desempenho é automático e inconsciente” (p.35); 4- por fim este último estágio necessita de estar em constante ligação com o segundo, a fim de aperfeiçoar ou preservar as competências já adquiridas (Couchenour e Chrisman, 2000, 9-10, citado por Magalhães, 2007).

Já Piaget é defensor de que as crianças para fazerem novas aprendizagens, têm que já ter alcançado um nível de desenvolvimento cognitivo, que lhes possibilite obter novos saberes por si mesmas. A este nível, Vygotsky atribuiu o nome de “«nível de desenvolvimento atual»” (p.37), ao qual refere, que desde que a parte cognitiva da criança se aproxime deste nível referido anteriormente, ao lhe ser atribuída uma pequena ajuda, esta conseguirá aprender novas noções e aptidões (Magalhães, 2007).

Quanto à concepção de escola, Piaget (1998) defende que a escola ativa é melhor que a escola tradicional na medida em que tem como principais princípios dar importância à criança como um ser construtor da sua própria aprendizagem, capaz de desenvolver diversas atividades autonomamente, valorizando sempre os seus pensamentos e ideias. Cabe ao professor incutir nas suas crianças um sentimento de cooperação para com os outros, pois só assim irá evitar que as mesmas sejam egocentristas. Da mesma forma

deverá estimular a criança a se questionar perante as suas experiências, procurando soluções para as barreiras que possam surgir, logo, “ o papel do professor é o de moldar no espírito da criança uma ferramenta, um método que lhe permita compreender o mundo.” (p.19). Caso a criança não seja capaz de solucionar os seus problemas o professor poderá ajudá-la, não dando as respostas concretas, mas fazendo outras questões orientadoras que a levem às respostas.

No entanto, o mesmo autor reforça a ideia de que a criança consegue alcançar as soluções para os seus problemas apenas através do objeto, dando desta forma, grande valor ao material.

É de salientar ainda que, além de Piaget, existiram outros intervenientes no meio da educação sobre a génese do pensamento, que foram apresentadas por Vygotsky e por Bruner. Deste modo, este último autor defende que “Quando a criança é ajudada a utilizar a linguagem como instrumento de pensamento ultrapassa o mundo das perceções imediatas e consegue ir mais além da informação que lhe é dada” (p.131). O mesmo autor clarifica ainda, que o apoio dado pelo adulto ou outros intervenientes, só será eficiente se os mesmos não forcem a criança a atingir níveis muito altos logo de início. O psicólogo também apresenta um pensamento divergente em relação à teoria de Piaget no sentido em que afirma que a criança não precisa de estar totalmente ciente de um assunto e incentiva os educadores/professores a avançarem com as suas aprendizagens seja qual for o estado do seu desenvolvimento. (Marchão, 2012).

Em modo de conclusão, o mesmo autor diz que a teoria de Piaget é defendida também por Vygotsky, uma vez que este último é apologista da criança como um indivíduo ativo e que constrói os seus conhecimentos, no entanto, distingue-se do primeiro porque valoriza a ação direta de sujeitos mais capazes que vão auxiliar a evolução desse saber. “As interações sociais são, assim, o âmago do desenvolvimento do pensamento e da aprendizagem”, considerando de igual importância a intervenção de “fatores biológicos e culturais” (p.127). Bruner de certa forma encontra-se a meio das teorias de Piaget e Vygotsky, pois está de acordo que deve existir interações sociais, mas dá grande importância à existência de um adulto ou de um par mais capacitado para que a criança progrida nos seus pensamentos/conhecimentos.

2.3 Estratégias de Intervenção na Prática Pedagógica

No decorrer da ação pedagógica é essencial que se recorra a diferentes e diversificadas estratégias que irão suscitar o interesse e por sua vez motivar todos os

educandos para as suas futuras aprendizagens. Neste sentido serão apresentadas, seguidamente, as estratégias utilizadas por mim durante a prática, com uma fundamentação teórica que prova o valor e importância de cada uma delas.

2.3.1 Aprendizagem Cooperativa

Os autores Fontes e Freixo (2004) afirmam que a aprendizagem cooperativa não é um tipo de estratégia de aprendizagem nova, pois já há algum tempo que se a pratica, em algumas escolas, no sentido de que os alunos com maiores capacidades disponibilizavam-se para ajudar aqueles que continham maiores dificuldades, para interiorizar os novos conhecimentos.

Podemos associar a aprendizagem cooperativa à teoria do sócio-construtivismo defendido por Vygotsky, uma vez que, ambas defendem o adquirir de conhecimentos socialmente, que a presença adulta é imprescindível no desenvolver da criança e que é uma prática educativa capaz de desenvolver a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), nos alunos. Esta última afirmação é feita na medida em que o contato com um indivíduo “mais capacitado”, que pode ser o próprio professor ou um colega, vai permitir que ocorra um maior e melhor desenvolvimento a nível cognitivo, na medida em que “o professor ou o colega se torna o objeto para o qual tende o desenvolvimento”. (Fontes & Freixo, 2004, p.26)

Lopes e Silva (2009) referem que a aprendizagem cooperativa implica uma interação entre os alunos e o professor, existindo uma entreajuda que irá proporcionar novas aprendizagens sobre qualquer assunto. Na sequência da ideia anterior, Marchão (2012) menciona que na adoção da mesma, haverá um melhor desempenho dos alunos a nível escolar e um crescimento de tolerância e aceitação pelas diferenças, promovendo a construção de competências sociais.

No mesmo contexto, Fontes e Freixo (2004) referem ainda que este processo além de implicar um desenvolvimento cognitivo, também implica um desenrolar das capacidades de saber trabalhar em grupo. Desta forma, é defendido que a aplicação desta estratégia numa sala de aula deve ser realizada de forma gradual, para que os alunos possam se adaptar ao novo método, criando uma certa confiança com os restantes elementos da turma, pois só assim se concretizará o sucesso tanto individual como no grupo.

As autoras afirmam que todos os elementos pertencentes ao grupo devem trabalhar com o mesmo objetivo, para obterem melhores resultados, ou seja, alcançar

êxito. De acordo com esta ideia Lopes e Silva (2008) dizem que o trabalho cooperativo permite que os alunos tenham uma responsabilidade individualizada, uma interdependência positiva (o grupo tem que ser capaz de trabalhar de forma ativa, dividir tarefas e partilhar os materiais, em conjunto), um desenvolvimento das suas competências sociais e posteriormente a capacidade de realizar um comentário ou crítica (*feedback*), sobre o seu trabalho e o dos colegas.

Os autores mencionam ainda que o educador deve sempre dar a entender às crianças que ele é o principal mediador das suas aprendizagens e que elas serão as responsáveis por descobrirem ou desvendarem o mundo em que estão inseridas. No entanto cabe ao educador transmitir-lhes uma sensação de segurança, alegria, direito a manifestar a sua satisfação em descobrir novas coisas e de se relacionar com os outros colegas crianças, uma vez que, as mesmas necessitam de sentir que representam um papel importante no contexto da sala de aula. Só assim irão estar motivadas e ver os seus educadores como pessoas significantes nos seus percursos.

É ainda salientado que se torna importante que os docentes adotem esta estratégia visto ser uma mais-valia no processo de ensino-aprendizagem e porque estarão a formar futuros profissionais capazes de trabalhar em grupo, uma vez que, a maioria das tarefas desenvolvidas, em ambiente de trabalho, assim o requerem. Logo, pode-se considerar um método que visa a aprendizagem em conjunto para, posteriormente, gerar indivíduos mais fortes.

Apesar de todos estes aspetos positivos referidos anteriormente, por vezes este tipo de trabalho pode gerar conflitos na turma. Isto porque, o trabalho é distribuído por todos os elementos do grupo e às vezes cada elemento só sabe falar da parte que lhe foi atribuída, ou então como os grupos devem ser heterogéneos, aqueles que forem considerados mais fracos poderão ser ignorados pelos mais capazes. Dito isto, o professor deve conhecer muito bem a sua turma, antes de iniciar uma estratégia de aprendizagem cooperativa na sua sala, para evitar este tipo de conflitos ou então deverá proceder a diversas estratégias de formação de grupos, sem que ninguém seja posto de parte. Um exemplo pode ser: entregar oito cartas de cada naipe existente num baralho, aos alunos categorizados como muito bons, bons, médios e fracos. De seguida são formados grupos de quatro tendo que haver uma carta de cada naipe por equipa. (Lopes & Silva, 2009)

Em suma, Wassermann (1994) afirma que quando estamos inseridos num grupo, quer seja na escola, no trabalho ou numa festa, devemos ser capazes de cooperar e ser responsáveis, pois só assim iremos permitir que a nossa humanidade cresça. Quanto maior

for a nossa colaboração e comprometimento perante o grupo mais seremos aceites no mesmo, pelo contrário quanto menos demonstrarmos essas duas aptidões, menor vai ser a aceitação do grupo em relação a nós.

2.3.2 O Trabalho de Projeto

O trabalho de projeto é uma metodologia usada por muitos educadores/professores, que se caracteriza por envolver a autonomia, pois pode ser executado pelas próprias crianças e /ou alunos, quer em grupo ou de forma individual, sem existir muita intervenção por parte dos docentes. Neste tipo de trabalho têm que ser estabelecidas algumas regras, que conforme vão sendo interiorizadas, vão permitir uma maior liberdade de exploração e organização. (Gregório, 1997)

O mesmo autor afirma que todo este processo é essencial no decorrer das aprendizagens, pois vai permitir que as crianças amadureçam, o que conseqüentemente irá formar adultos mais responsáveis e capazes de viver em comunidade. No seguimento da ideia, Silva (1998) declara que o objetivo da educação é influenciar o futuro das crianças e dos jovens, dando respostas ao que necessitam e se interessam e desta forma permitir que haja uma evolução na nossa comunidade.

No que diz respeito aos trabalhos de projeto, a mesma autora menciona que um projeto não é a concretização de um plano, mas sim um desenvolver de um processo, existindo três características próprias que fazem essa mesma distinção entre plano e projeto, sendo elas:

- 1- Construção progressiva: há uma grande flexibilidade, uma vez que, ao longo do desenvolvimento do projeto vai ocorrendo uma evolução que inicialmente poderia ainda não estar prevista e daí este se desenrolar em quatro fases distintas. Desta forma podemos ir adaptando “os meios aos fins” (p.94);
- 2- Situação num tempo e espaço determinados: todo o projeto ocorre num determinado contexto e momento, contendo características próprias. Podemos afirmar que “a sua evolução, situando-se no presente, tem em conta o passado, e aponta para o futuro que pretende influenciar” (p.95), assim sendo, os projetos fazem uma articulação entre o passado, o presente e o futuro, em relação à evolução dos mesmos;
- 3- Mobilizador/dinamizador: qualquer projeto deve partir de ambições, interesses, propósitos, fazendo com que haja uma parte emocional e afetiva. Deste modo o compromisso que é feito e a dedicação que é demonstrada pelos

grupos envolvidos apresentam-nos grandes diferenças em relação à concretização de um plano.

No mesmo contexto e de acordo com Grave-Resendes e Soares (2002), os trabalhos de projeto têm como principal objetivo focarem-se no trabalho desenvolvido pelos alunos (nas suas aprendizagens) e não no trabalho do professor (no que este transmite), ou seja, vão permitir que os alunos adquiram novos conhecimentos através de algumas pesquisas que serão orientadas pelo docente (Many & Guimarães, 2006).

Os autores afirmam ainda que, para desenvolvermos esta metodologia, todo o grupo de trabalho tem que ter um papel ativo nas investigações desenvolvidas, quer seja a nível eletrónico ou através de livros, entrevistas e conversas com outros colegas e família, pois estes são os principais construtores das novas aprendizagens que vão adquirir.

Para darmos início a um trabalho de projeto temos que estar sempre alerta aos interesses expostos por um aluno ou por um grupo e nunca tentar impô-los. Dito isto, temos que estar cientes que nem todas as questões colocadas podem originar um projeto, pois algumas perguntas necessitam apenas de uma pequena explicação por parte do professor ou até mesmo do grupo envolvente. No entanto, alguns assuntos de carácter mais complexo irão levar ao desenvolvimento de projetos pois necessitarão de algumas pesquisas mais aprofundadas, de experiências, de alguns inquéritos e posteriormente da partilha do trabalho desencadeado, através da comunicação aos colegas ou comunidade envolvente (Grave-Resendes & Soares, 2002).

Podem existir dois tipos de projetos, os que ocorrem a partir de uma questão e os temáticos. Estes primeiros partem de perguntas feitas na sala, das quais não são obtidas respostas na hora, com o objetivo de que as crianças façam as suas próprias pesquisas. O educador deve criar uma tabela com os seguintes tópicos “O que sabemos? / O que queremos saber? / Como vamos saber?” (p.36). Apesar, de na maior parte das vezes, as questões partirem apenas de uma criança, por norma todo o grupo envolve-se, formando grupos com o número de elementos estipulado, que irão fazer pesquisas e perguntas, para posteriormente analisarem e organizarem as suas apresentações ao restante grupo. Já os segundos são realizados a partir de uma partilha dos temas a serem trabalhados ao longo do ano, depois da apresentação das temáticas os alunos devem escolher uma delas para trabalharem e aprofundarem os seus conhecimentos a esse nível. O objetivo principal deste tipo de metodologia, é que sejam as crianças/alunos a pesquisarem e apresentarem

o que descobriram e ficaram a conhecer, em vez de ser a educadora/professora a efetuar essa exposição, como habitualmente sucede (Gregório, 1997).

No desenrolar do projeto o professor deve disponibilizar alguns documentos auxiliares bem como levar materiais de apoio, havendo desta maneira um trabalho de colaboração e entreaajuda quer por parte dos docentes quer por parte do grupo envolvido. Tudo isto irá proporcionar uma grande autonomia e liberdade de expressão, num meio que os desperta para a descoberta de novos saberes, para a resolução de problemas, sendo permitido uma orientação das aprendizagens feitas conforme as necessidades dos alunos (Grave-Resendes & Soares, 2002).

Para darmos início a um trabalho de projeto devemos seguir algumas fases:

- 1ª Fase: Definição do Problema

De acordo com Vasconcelos, Rocha, Loureiro, Castro, Menau, Sousa, Hortas, Ramos, Ferreira, Melo, Rodrigues, Mil-Homens, Fernandes e Alves (2012), nesta primeira fase inicia-se um diálogo com o professor, onde as crianças expõem as suas dúvidas e interesses, dizendo aquilo que já conhecem sobre o assunto e o que pretendem saber. Grave-Resendes e Soares (2002) afirmam que em seguida é feito um levantamento dos meios e fontes de informação que pretendem usar, como por exemplo perguntar aos pais e outros familiares, professores, auxiliares, ler alguns livros, ir à biblioteca da escola, procurar na internet, ver documentos existentes dentro da sala.

- 2º Fase: Planificação e desenvolvimento do trabalho

Numa segunda fase, após serem feitas algumas observações sobre as competências e necessidades de cada uma das crianças, serão determinados alguns objetivos e metas a atingir no decorrer do projeto, através de uma planificação “não-linear” (p.15), ou seja, que poderá ser modificada a qualquer momento, conforme o seguimento do projeto. A partir daqui são criados mapas de conceitos sobre o tema a ser trabalhado, onde fica delineado o que é que querem fazer, por onde querem começar, como vão realizar o trabalho e dividem-se as tarefas pelo grupo. (Vasconcelos et al., 2012)

Posto isto, o objetivo é que o grupo trabalhe autonomamente, ao mesmo tempo que vai preparando uma futura apresentação (Grave-Resendes & Soares, 2002).

- 3ª Fase: Execução

Nesta fase as crianças iniciam as suas pesquisas com o auxílio dos instrumentos que têm ao seu dispor, que podem ser livros, revistas, pesquisas na Internet, questões aos

educadores, auxiliares e restantes elementos da comunidade educativa. Todo o grupo deve organizar bem o seu trabalho, fazendo registos através de desenhos, fotografias, construção e modificação dos mapas conceituais feitos inicialmente, isto se acharem necessário acrescentar ou alterar algum dos tópicos. (Vasconcelos et al., 2012)

Grave-Resendes e Soares (2002) afirmam que o professor deve orientar os diferentes grupos de trabalho de forma a verificar se estão bem encaminhados e com o intuito de esclarecer qualquer dúvida que exista em relação ao trabalho desenvolvido. É de salientar que cada grupo pode ou não efetuar as mesmas tarefas.

- 4ª Fase: Divulgação/Avaliação

Nesta fase dá-se a apresentação do trabalho de projeto, que segundo Grave-Resendes e Soares (2002) é o resultado final de toda a pesquisa feita e de todas as interações que houve com a comunidade, colegas de grupo e professor. Vasconcelos et al. (2012) diz que todo este processo de divulgação pode ser feito à própria sala, à sala que se situa ao lado, ao jardim-de-infância, à escola do 1.º ciclo, às suas famílias e à restante comunidade.

Por fim, os últimos autores mencionados referem que é feita uma avaliação geral do projeto, verificando a intervenção de todos os elementos pertencentes ao grupo, se houve uma relação de entreajuda, se as propostas iniciais e consequentes pesquisas foram realizadas com sucesso e se com o produto final todos adquiriram novos conhecimentos.

2.3.3 Diferenciação Pedagógica

Grave-Resendes e Soares (2002) entendem diferenciação pedagógica como uma atitude dada às diferentes competências de um grupo, para que cada um dos elementos pertencentes ao grupo não tenha que estudar os mesmos conteúdos ao mesmo ritmo e do mesmo modo, o que não implica que não existam momentos de trabalho coletivo ou de cooperação direta por parte do professor. Deste modo, Bastos (2003) afirma que este conceito tem vindo a ser usado cada vez mais em contextos da educação, com o intuito de obtermos um maior sucesso por parte de cada aluno, pois:

Numa sala de aulas onde o ensino diferenciado é pouco relevante ou inexistente, apenas as semelhanças entre alunos parecem ocupar o centro das atenções. Numa sala de aulas onde exista ensino diferenciado, os pontos em comum são reconhecidos e desenvolvidos, e as diferenças tornam-se igualmente elementos importantes do ensino e da aprendizagem. (Tomlinson, 2008, p.13)

É-nos dito por Grave-Resendes e Soares (2002) que a heterogeneidade deve ser vista como um ponto positivo na educação, uma vez que, esta poderá permitir um trabalho de participação entre os alunos, podendo implementar algumas estratégias de aprendizagem cooperativa. Desta forma irá existir um maior diálogo em contexto escolar, proporcionando um ensino mais interativo. Assim sendo, de acordo com Gomes (2011) torna-se importante gerir esta heterogeneidade, estando atento às diferenças existentes, para que haja igualdades ao nível das oportunidades. É a partir daqui que se inicia o processo da diferenciação pedagógica, implicando uma estruturação de estratégias, por parte do professor, que se adequem às características e capacidades de cada um dos alunos. Segundo Cadima (1997), “Numa educação diferenciada criam-se situações que permitam partilhar o que cada um tem, a partir do que cada aluno sabe” (p.14)

Mas na realidade, Grave-Resendes e Soares (2002) afirmam que esta diversidade que é cada vez mais frequente, é muitas vezes vista como uma problemática para o professor que colocam questões como por exemplo: “Como se pode ensinar de maneira diferente a vinte ou trinta alunos ao mesmo tempo?” (p.29). Também Porter (1997) afirma que estes problemas são cada vez mais comuns nas salas de aula e que por isso tem que existir uma colaboração entre os membros das escolas e da comunidade para procurarem em conjunto soluções.

No que toca à educação de infância, é importante que o educador comece desde muito cedo a prestar atenção às dificuldades existentes no grupo, de forma a poder trabalhá-las, bem como às aptidões de cada elemento, pois só assim haverá uma “igualdade de oportunidades de sucesso” (Bastos, 2003, p.9).

Assim sendo, o mesmo autor, menciona que tanto na educação pré-escolar como no ensino básico, não chega defender que a educação está ao alcance de todos, mas sim criar novas oportunidades de participação ativa, por parte de todos, para que em conjunto cheguem à elaboração de novos saberes.

Posto isto torna-se urgente criar “uma abordagem inclusiva do currículo” (p.44), isto é, elaborar um currículo para todos, com diferentes níveis, apto a todos os alunos, pois só assim serão criadas boas oportunidades que irão envolvê-los nas tarefas propostas. Estes modelos de currículos inclusivos vão permitir uma maior interação entre alunos e professores e conseqüentemente tornar as suas aprendizagens muito mais significativas (Bastos, 2003).

De acordo com Grave-Resendes e Soares (2002) para que haja uma pedagogia diferenciada não são necessários materiais específicos ou qualquer tipo de formação, ao

contrário do que muitos professores pensam. O mais importante, de acordo com Ainscow (1997), é que haja um despertar da parte dos docentes para o uso de recursos naturais como por exemplo o “uso” dos próprios alunos que apresentam muitas vezes desafios e inspiração e que de certa forma vão ajudar a alcançar as aprendizagens dos mesmos alunos. Um outro aspeto defendido é que as planificações devem ser construídas pelos professores de forma a poderem ser alteradas a qualquer instante, de acordo com as necessidades ou imprevistos que possam surgir durante as aulas.

Torna-se também importante mencionar que cada vez mais existe um aumento de crianças de famílias de “Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e de outros países da Europa de Leste” (Grave-Resendes e Soares, 2002, p.25) a frequentar as escolas de Portugal. Afirmando que a língua é o principal meio de comunicação e que a partir desta se sucedem as diversas aprendizagens, determinando o sucesso ou insucesso dos alunos, deve-se salientar que o fator linguístico é dos mais importantes a ter em conta para o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Cummins (1984), citado por Grave-Resendes e Soares (2002), quando os alunos têm que falar uma língua na escola, que não é a sua língua materna, e apresentam baixos rendimentos escolares, os mesmos não deveriam ser culpabilizados pelas dificuldades que apresentam em aprender. Assim sendo, deveria existir uma reflexão, por parte dos docentes, sobre as suas práticas, de forma a ver se são ou não as mais adequadas, às necessidades de cada aluno.

Deste modo lanço uma questão que todos deviam refletir: então porque devemos diferenciar?

Neste sentido é afirmado que cada ser nasce único, ou seja, todos nós possuímos diferenças. Posto isto, podemos afirmar que as crianças contêm características próprias que as definem, como por exemplo ter gostos distintos, interesses e necessidades diferentes bem como diversos ritmos de aprendizagem. (Grave-Resendes & Soares, 2002)

Desta forma, as mesmas autoras salientam que os professores têm que se consciencializar e respeitar as individualidades de cada um dos seus alunos e transmitir as informações de maneira diferenciada pois só assim irá haver sucesso nas suas aprendizagens. Conhecer a forma como cada aluno adquire os conhecimentos, bem como os seus pontos fortes e fracos fornece aos docentes informações importantes na medida em que lhes permite adequar estratégias e superar qualquer bloqueio que possa surgir por parte dos alunos.

2.3.4 A Importância das Ciências no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino

Básico

As aprendizagens direcionadas para o ensino experimental, são mais praticadas na educação pré-escolar. Apesar deste tipo de educação ainda não ser de caráter obrigatório em Portugal, todas as crianças deveriam ter contato com o mesmo, uma vez que, promove um contexto de socialização, de desenvolvimento e interação com diversas situações e vivências do seu dia-a-dia. (Martins, Veiga, Teixeira, Tenreiro-Vieira, Vieira, Rodrigues, Couceiro & Pereira, 2009)

No 1.º ciclo, apesar das ciências já se encontrarem incluídas nos currículos há bastante tempo, muitos dos professores ainda têm receio de pô-las em prática, começando agora a dar os primeiros passos no ensino experimental. Apesar dos programas serem apologistas do construtivismo e da parte experimental, quando as escolas são confrontadas, o que podemos observar é que na sua grande maioria as crianças não têm momentos de exploração e investigação científica, que são promotoras da sua evolução a nível intelectual, pessoal e social (Sá, 2003).

Em relação ao Pré-Escolar, tal como já foi mencionado, o mesmo autor diz que neste é incentivado o começo às práticas experimentais na área do Conhecimento do Mundo que consta das orientações curriculares. Verifica-se que as ações pedagógicas dos educadores se centram na maioria das vezes em explorações lúdicas, sensoriais e manipulação de objetos, o que leva por vezes à adesão de algumas sugestões a nível das ciências experimentais. De acordo com o Ministério da Educação (1997), esta sensibilização ao mundo experimental tem que partir de assuntos pelos quais as crianças demonstrem interesse e o educador parte desses mesmos interesses para motivar a criança, estimulando assim a sua curiosidade. Assim sendo, quando partimos para a escolha das experiências a serem realizadas, temos que ter em conta alguns critérios como as idades e capacidades das crianças, o que lhes interessa saber, ou seja, não devemos desenvolver muito além daquilo que lhes importa conhecer.

Por vezes o difícil não é transmitir os conhecimentos científicos às crianças mas sim incutir nos professores, a fim de refletirem, a importância de uma prática baseada nas ciências experimentais (Sá & Varela, 2004).

Os mesmos autores explicam que muitas das vezes os professores não acreditam nem compreendem o quão eficaz e educativo pode ser o ensino das ciências nas escolas. No entanto deve ser salientado que desde muito cedo que a criança procura conhecer o seu corpo e o mundo que a rodeia, pois esta já nasce no seio de uma comunidade que é

“eminente científica e tecnológica” (Martins, et al., 2009, p.11), havendo com que haja um contato com variados equipamentos que refletem os avanços tecnológicos. Dito isto, um dos principais objetivos da escola é despertar essa mesma curiosidade de forma a proporcionar o desenvolvimento das capacidades de raciocínio, a vontade de aprender e o desejo de obter novos conhecimentos (Chauvel & Michel, 2006).

Os mesmos autores dizem que no início as crianças realizam atividades de natureza sensório-motor, evoluindo o seu interesse de forma progressiva, demonstrando, desta forma, curiosidade sobre a vida dos animais e das plantas, por fenómenos da natureza, livros e materiais criados pelo homem em geral.

Este interesse científico (investigação infantil) inicia-se a partir da afetividade que a criança cria com as determinadas situações que a rodeiam e cabe ao educador detetar ou gerar ocasiões em que haja interrogações para que possa ser desencadeado um processo de exploração dessas mesmas questões. Todo este processo, por norma inicia-se a partir da criança, ou porque descobriu um animal que ainda não conhecia ou porque viu uma imagem diferente e não percebeu bem o que significava, ou então pode partir do próprio educador ao proporcionar momentos de exploração de uma história, de algumas imagens ou até de algum passeio ou visita que tenham feito (Chauvel & Michel, 2006).

Com estas atividades desencadeadas o objetivo é que a criança pesquise, investigue, faça novas descobertas e conseqüentemente obtenha novos conhecimentos. Durante o decorrer das tarefas o educador deve ter sempre um papel de mediador, orientando as crianças na descoberta de novos saberes através da observação e análise, comparação de semelhanças e diferenças, construção de hipóteses e organização dos seus interesses.

O educador ao fazer a exploração das ciências com as crianças de jardim-de-infância deve ter em conta diversos objetivos:

- Organizar diversas atividades de exploração, enriquecendo o meio envolvente com materiais atrativos e motivadores, como por exemplo microscópios, lupas, balanças, entre outros, de acordo com os interesses demonstrados pelas crianças;
- Numa segunda fase o educador deve focar a atenção das crianças para determinados objetivos a serem concretizados com as atividades definidas anteriormente, dando-lhes hipótese de experimentar, tocar, visualizar. As crianças poderão estar divididas por pequenos grupos ou em conjunto a exercer a mesma tarefa;

- Por fim, numa terceira fase são feitas algumas questões sobre os processos que estiveram a realizar e estas podem ser feitas tanto pelo educador como pelas próprias crianças. Neste momento o educador deve incentivar, dar valor ao esforço feito pelo grupo e mostrar interesse pelos resultados obtidos. Quando alguma criança apresentar algum bloqueio ou dificuldade perante algum procedimento, o educador deve intervir de forma a ajudá-la na resolução do problema, mas isto só deverá acontecer quando este achar mesmo necessário, caso contrário deve deixar a criança chegar às suas próprias conclusões.

Quando as ciências são inseridas em contexto de pré-escolar, deve haver um especial cuidado em desenvolver a imaginação da criança através do conto de algumas histórias, da demonstração de imagens, de reproduções plásticas, dramáticas, musicais, tendo sempre em conta os interesses das crianças. Desta forma não será negligenciado o desenvolvimento cognitivo da criança a nível motor, afetivo, social e cultural. (Chauvel & Michel, 2006)

Dentro da importância das ciências encontra-se a atitude experiencial, que de acordo com as OCEPE, se enquadra na área do Conhecimento do Mundo, tendo como intuito possibilitar, às crianças, um contato com toda a parte metodológica usada no uso de experiências, estimulando o seu lado científico e experimental. Desta forma as crianças poderão fundamentar as descobertas que forem realizando, partindo de uma questão problema ou de um mero acontecimento banal, tendo oportunidade de clarificar alguns conceitos e de enfrentar a realidade que as rodeia. Tudo isto faz parte da caracterização de uma investigação de carácter científico. (Ministério da Educação, 1997)

Tal como se sabe as crianças aprendem a partir da prática de experiências e por isso não devem ser seres passivos que só recebem ordens do professor. Toda a experiência traz contribuições nas aprendizagens efetuadas pelos alunos, no entanto devem ser seguidas de uma reflexão e análise, pois só assim os resultados finais serão benéficos (Arends, 1995).

A atitude experiencial terá origem, quando o educador der atenção ao que o rodeia, tendo uma sensibilidade para com as crianças e as suas próprias experiências de vida, envolvendo um conjunto de emoções, opiniões, sentimentos, sensações. Este tipo de abordagem tem que partir dos interesses das crianças, mas além das experiências vividas anteriormente pelas crianças, o educador deve ter em conta as suas próprias vivências, dando uma base à atitude experiencial (Portugal & Laevers, 2010).

Em forma de conclusão referem-se dois dos objetivos a cumprir com este processo, que é conseguir que as crianças se sintam o melhor possível e estejam implicadas no decorrer das tarefas, ou seja, fiquem envolvidas. Se estas metas forem atingidas, então pode-se afirmar que o desenvolvimento das crianças está a decorrer da melhor forma possível, caso contrário, não devemos nunca deixar que as crianças terminem as suas atividades, sem haver uma intervenção, por parte dos educadores, de modo a contornarem esta situação. Podemos então ter em mente que o trabalho da educação é fomentar esses níveis máximos de implicação e bem-estar referidos anteriormente, pois só assim obteremos um grau elevado do “Desenvolvimento Pessoal e Social das crianças (DPS)” (Portugal & Laevers, 2010, p.14).

2.3.5 O Jogo como Facilitador das Aprendizagens

“*O jogo é mais antigo que a cultura*” (Martins, 2002, p.53), no entanto fazer uso de jogos e de brincadeiras em contexto escolar nem sempre foi bem recebido. Entendia-se que a escola tem objetivos a cumprir para alcançar determinados resultados e como tal a criança era vista como um ser que era educado para adquirir conhecimentos. Neste contexto, o jogo não era visto como um instrumento pedagógico e conseqüentemente não era aceite (Khishimoto, 1994).

Por muito que seja dito que o jogo precisa ser vivido pelas crianças como uma experiência que promove o seu desenvolvimento, verifica-se na maioria das salas do ensino básico aquilo que os professores realmente acreditam, que é os alunos sentados nas suas cadeiras, de papel e lápis na mão a passar tudo o que se escreve no quadro ou então a seguir os manuais escolares. Só depois de todas estas tarefas estarem concluídas e aprovadas pela satisfação dos docentes é que as crianças, eventualmente, podem brincar e fazer jogos, caso sobre tempo para tal (Kamii, 1996).

Posto isto, podemos afirmar que o jogo é mais usado na educação pré-escolar do que nos anos posteriores de escolaridade, e por norma quando estes últimos fazem uso de jogos, é inculcido um espírito de competição nos seus alunos, o que muitas vezes pode levar a situações desagradáveis como o excluir e discriminar, provocando o individualismo entre o grupo. (Leite & Rodrigues, 2001)

No seguimento da mesma ideia, no pré-escolar a brincadeira que nasce de forma espontânea deve ser aquela que os educadores devem encorajar, pois desta forma, as crianças estão a usar a sua própria inteligência e a sua capacidade de iniciativa. “O jogo

dá às crianças uma razão intrínseca para o exercício da sua inteligência e da sua curiosidade” (Kamii, 1996, p.29)

A verdade é que quando se observa o comportamento das crianças perante os jogos e as brincadeiras podemos averiguar que aquelas barreiras que existem entre a educação e a diversão desaparecem, e que as crianças dentro destes contextos estão em constante aprendizagem, desenvolvendo o seu domínio pessoal. Este desenvolvimento ocorre porque as crianças ao estarem perante jogos, envolvem-se de tal forma, sem esperarem qualquer recompensa, estimulando a sua criatividade e sentindo prazer, sendo provavelmente das emoções mais sinceras que podem expressar, construindo assim o seu conhecimento conceptual. (Wassermann, 1994)

Assim sendo, Khishimoto (1994) refere que atualmente o jogo já é reconhecido como algo educativo tendo como objetivo a existência de um equilíbrio entre duas partes muito importantes, a parte lúdica e a parte educativa, pois uma vez que haja um desequilíbrio entre estas duas partes podem suceder duas coisas: o foco incide na parte lúdica não existindo qualquer tipo de instrução ou então se existir um foco só na parte educativa é retirado todo o prazer que o jogo poderia transmitir no adquirir de novos conhecimentos. De acordo com Leite e Rodrigues (2001), o jogo pode ser um instrumento usado para promover a formação das crianças, pois além das suas qualidades lúdicas também já provaram contribuir para o desenvolvimento das mesmas.

Neste sentido, Neto (2003) referem que todas as crianças precisam de ter acesso às atividades físicas e ter oportunidade de iniciar um jogo de forma espontânea, pois nesta fase inicial do crescimento irá favorecer uma prática de costumes saudáveis e consequentemente uma vida ativa.

Pode-se então afirmar que através do jogo a criança vai aprender a conhecer-se melhor, a sentir, a pensar, a respeitar e preocupar-se com o próximo e desta forma poderá adquirir novos saberes e regras que lhe permitirão saber estar em sociedade. Assim Leite e Rodrigues (2001) dizem que o jogo permitirá um desenvolvimento a nível “físico, intelectual, social e moral” (p.29), o que já há algumas décadas, tem vindo a ser defendido em alguns domínios, como na psicologia e na pedagogia, uma vez que, de acordo com Máximo, Azevedo e Oliveira-Formosinho (2004), partindo dos contributos dados por Piaget, Bruner e Vygotsky, este, desde os anos 60, representa algo importante “nas áreas do desenvolvimento infantil e da psicologia educacional” (p.118), permitindo um desenvolvimento a nível cognitivo eficaz.

As experiências obtidas a partir do jogo fazem com que a criança recrie novos jogos e conseqüentemente viva novas experiências (Martins, 2002). Deste modo Kooij (2003) diz-nos que uma criança ao fazer uso de alguns brinquedos pode fazer descobertas das quais não estava à espera, como por exemplo, uma criança que brinca com um balde de areia, esvaziando-o e enchendo-o, algumas vezes seguidas poderá originar uma barreira. A partir daqui esta criança estará a dar início a uma nova descoberta de caráter construtivo.

Desta forma podemos afirmar, de acordo com Wassermann (1994), que um bom desenvolvimento social, cognitivo e psicológico das crianças só será alcançado quando os professores pararem para refletir e inserir nos seus programas oportunidades para explorar o aspeto lúdico. O docente que pretender ensinar um conteúdo relevante pode planificar uma atividade em que envolva o jogo, permitindo assim às crianças adquirirem e estudarem novos conceitos a partir de uma “observação ativa e investigadora” (p.39).

2.3.6 Materiais Didáticos: a sua importância

Os materiais didáticos são uma forma de fazer com que as crianças obtenham novas aprendizagens mantendo uma relação de bem-estar e promovendo as brincadeiras e os jogos (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2013).

É mencionado por Caldeira (2009) que no mundo da educação existe uma controvérsia quanto ao uso de materiais didáticos, pois por um lado defende-se que estes são essenciais no ensino-aprendizagem e por outro defende-se que tem que existir uma certa limitação na sua utilização.

O mesmo autor diz ainda que é importante salientar que fazer uso dos materiais sem ter um fim próprio, não irá proporcionar aprendizagens eficazes e com significado, assim sendo, estes devem ser disponibilizados às crianças de modo a que estas possam “explorar, desenvolver, testar, aplicar ideias, refletir” (p.32), ou seja, utilizá-los como meios para atingir os fins.

Na realização de diferentes tarefas, devemos fazer uso de materiais manipulativos, porque estes podem constituir instrumentos que proporcionem desenvolvimento de diversas aprendizagens. Neste contexto Zabalza (1992) refere que são várias as atividades que podemos realizar com as crianças, que envolvam materiais, como por exemplo, as pinturas, modelagens com o uso de “barro, areia, água, plasticina”, “material de carpintaria”, “materiais gráficos, icónicos, audiovisuais” (p.182), que permitem fazer trabalhos que envolvam o mundo da fantasia, dramática, criação de danças, materiais que

deem para rasgar e os próprios jogos. Deste modo, Caldeira (2009) conclui que “os materiais na prática educativa são facilitadores duma aprendizagem significativa” (p.12).

Neste mesmo contexto Oliveira-Formosinho e Araújo (2013a) defendem que devemos permitir uma interação entre o interior e exterior da sala, para que as crianças possam ter contato com a natureza e muitas vezes fazer descobertas de materiais naturais interessantes, que podem suscitar curiosidade, como por exemplo “conchas, pedras, objetos de madeira, pinhas” (p.22). Quando são feitas estas descobertas são proporcionadas, às crianças, práticas de caráter sensorial, que nestas idades, são essenciais como estímulos a nível neural.

A organização do espaço e dos materiais didáticos que vão ser utilizados, influenciam o sucesso da prática pedagógica, pois estes irão influenciar o ambiente educativo na medida em que transmite um lugar de bem-estar, segurança, motivador e com o qual as crianças podem se identificar. Neste sentido torna-se explícito o papel que os materiais executam nas aprendizagens efetuadas (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013b).

No seguimento das mesmas ideias, o professor deve fazer uso de todo o tipo de materiais que estiver ao seu alcance, incluindo os de multimédia, uma vez que hoje em dia estes são tão conhecidos e podem facilitar a motivação das crianças/alunos. A verdade é que estes podem trazer muitas vantagens, pois permitem um consenso entre a audição e a visão e como se costuma dizer “uma imagem vale por mil palavras” (Estanqueiro, 2010, p.37).

No entanto o mesmo autor salienta que não podemos fazer uso deles só por estarem na moda ou porque os alunos estão habituados a contactar com os mesmos e gostam muito deles, pois nem sempre o que é mais sofisticado é o mais favorável ao desenrolar das aprendizagens. Posto isto, “A regra é não valorizar mais os meios que os conteúdos” (p.37). Pois como Zabalza (2001) nos diz não é por realizarmos uma atualização dos recursos utilizados que vamos melhorar a qualidade da educação, no entanto, fazer uso só do giz e do quadro também não é a melhor opção a ser usada.

Na sequência do mesmo pensamento é de frisar o facto de que os professores deveriam ter conhecimentos a nível tecnológico de forma a poder retirar dos mesmos os melhores resultados a nível curricular, uma vez que, “ninguém sente como necessário algo cujas possibilidades desconhece” (Zabalza, 2001, p.279).

Em modo de conclusão, Lowe e Istance (1989) defendem que todos os intervenientes da educação devem tomar real consciência da importância do uso de

materiais, para a aquisição de novos saberes e conseqüentemente a obtenção de bons resultados, sempre que possível.

Pode-se então afirmar que os materiais didáticos têm influência nas aprendizagens efetuadas e quantos mais materiais forem usados, maior será a estimulação e interesse por parte das crianças. Conseqüentemente, as crianças quando se sentem entusiasmadas, acabam por dar mais de si e se envolver nas atividades propostas fazendo com que o seu percurso escolar seja de sucesso.

2.3.7 A Importância das Expressões para as Crianças

Por norma a criança é vista como um ser que emana criatividade, pois o seu poder de criação é muito forte. As crianças são muito espontâneas em relação às brincadeiras, deixando-se levar no mundo da fantasia, sem demonstrar qualquer tipo de pressão no que toca às aprendizagens. No entanto, muitas vezes, os adultos não permitem que as crianças demonstrem esse lado infantil, impondo o pensamento lógico e tarefas sérias (Ribeiro & Lopes, 2002).

Os autores defendem que só o facto de se introduzir as expressões/criatividade na educação já é muito importante, pois mais do que um aluno que ali está para obter novas aprendizagens, estas deixam exteriorizar a criança que há dentro de si. Deste modo o aluno/criança sente-se feliz, não contendo aquele sentimento de imposição e demonstrando prazer em realizar as atividades propostas.

Afirmam também que o mais importante não é a “educação para a criatividade” (p.71), nem fazer julgamentos em relação ao dom do indivíduo, mas sim valorizar o resultado final, as suas posturas e o desenrolar do método utilizado.

Assim sendo, a educação das expressões vai estimular nas crianças diferentes expressividades humanas, nomeadamente a nível educativo e socio educativo que pode ocorrer tanto nas salas como em ambientes comunitários, com fim de desenvolver novos conhecimentos e novas competências (Ferraz & Dalmann, 2011).

No seguimento da mesma ideia, Sousa (2003) apresenta-nos os quatro tipos de expressões existentes na educação, sendo elas a dramática, a físico motora, a musical e a plástica.

A expressão dramática é algo que nasce naturalmente e espontaneamente na criança, pois esta abstrai-se do mundo real, interiorizando e interpretando diferentes personagens, inventadas ou não, ou seja, quando esta está a desempenhar qualquer papel, ela vivencia todas as emoções transmitidas. Deste modo, esta é uma expressão que deve

ser muito valorizada no ensino, pois estimula a criança a exprimir tudo aquilo que sente, favorecendo o “seu processo de desenvolvimento bio-psico-sócio-motor, pondo em jogo a sua expressividade, a sua criatividade e a sua consciência de valores éticos-morais e estéticos” (Sousa, 2003a, p.33).

Na expressão Físico-Motora é permitido à criança a descoberta e a vivência de diversos tipos de movimento, possibilitando assim que esta explore o seu corpo a um nível dinâmico e estático e faça novas conceções quanto ao tempo e ao espaço. A criança passa então a conhecer-se na integridade, movimentando-se de forma lúdica, expressiva e criativa (Sousa, 2003a).

A expressão musical tem como objetivo formar de certa forma a personalidade da criança, pois algumas entregam-se totalmente ao mundo da música mas muitas, por serem tímidas têm receio em explorar esta expressão. Não é necessário saber escrever musicalmente ou até mesmo saber tocar um instrumento, é necessário sim conhecer maneiras pedagógicas de envolver as crianças no ambiente sonoro. A criança deve se entregar na totalidade para que possa sentir os sons, compreendê-los e por fim expressar-se através dos mesmos. Resta salientar que “o movimento motiva o desenvolvimento das estruturas neurológicas (novos neurónios, novas sinapses, maior facilitação sináptica, modificações ultra-estruturais e maior mielinização)” (p.20) o que vai facilitar a parte cognitiva (Sousa, 2003b).

O mesmo autor indica ainda que a expressão plástica, ao contrário do que muitas pessoas acham, não tem como objetivos só ensinar a criança a desenhar e a pintar, mas sim desenvolver nela aptidões como a sensibilidade, criatividade, imaginação e de certa forma criar um ser melhor, na medida em que vai aprender a respeitar e a aceitar os outros, pois não importa muito o que a criança elabora ou como o faz, mas sim o que lhe está inerente na sua mente.

Embora devamos sempre ajustar e adaptar as intervenções perante os níveis etários, aqui ficam alguns dos objetivos, mencionados por Martins (2012), que devemos sempre ter em conta para um bom desenvolvimento artístico da criança:

- Gerar e sugerir, sempre que possível, oportunidades onde as crianças possam pôr em prática e experimentar as expressões artísticas, em espaços formais como jardins-de-infância e escolas ou espaços informais, como museus e centros culturais;
- Explorar e despertar na criança diferentes formas de se expressar e de comunicar artisticamente;

- Promover regularmente o contato com diferentes linguagens artísticas, como o teatro, o dançar, a música, o cantar, a plástica e o audiovisual;
- Auxiliar e participar no progresso da investigação nas diferentes áreas do mundo artístico.

As formas como o professor intervém podem advir de diferentes pontos de vista e de inspiração tais como: “projeto; pedagogia de situação; centros de interesse e unidades temáticas; objetivos e conteúdos; atividades; e material didático” (Martins, 2002, p.61).

Em suma, devo salientar que é de extrema importância inserir as expressões na educação das crianças, porque como já se pôde constatar é através das mesmas, que as crianças conseguem desenvolver o seu lado criativo, social e de certa forma acabam por amadurecer.

2.4 A Motricidade Fina e a Sua Importância na Aprendizagem da Leitura e da Escrita

De acordo com Le Boulch (2001), citado por Borges (2014), “a criança desde o nascimento apresenta potencialidades para desenvolver-se (...) e que isto é da maior importância na primeira infância” (p.5), ou seja, tem que ser desde muito cedo estimulado o contato com o mundo, com os movimentos e com um certo número de objetos para que a criança possa exercer e estruturar a sua motricidade.

Nas primeiras idades deverá existir uma preocupação em assegurar um papel de facilitação da ação, permitindo que cada criança tenha acesso à diversificação de experiências de movimento, na exploração direta de espaços e materiais (Almeida, 2013).

De acordo com Borges (2014), o desenvolver da motricidade na infância é algo de extrema importância para as suas aprendizagens futuras, em ambiente escolar. No início são aprendidas aptidões simples, mas com o tempo estas terão progressos até chegarem a habilidades mais complexas, onde passa a existir um maior controlo e noção do espaço e do corpo, por parte da criança. Assim sendo e uma vez que a motricidade está inteiramente ligada aos processos de aprendizagem que ocorrem nas escolas, ao bem-estar das crianças e ao aumento da auto-estima das mesmas, é essencial que seja trabalhada tanto no Pré-escolar como no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O mesmo autor vem salientar que a motricidade pode ser dividida em duas partes: a global e a fina. Esta primeira refere-se aos movimentos ligados aos grandes músculos, que controlam o equilíbrio e a locomoção, já a segunda está associada aos pequenos músculos, que controlam os movimentos mais precisos e delicados (p.12). Após ter sido

dominada a motricidade global, as crianças começam a desenvolver e a realizar atividades ligadas à motricidade fina, como por exemplo “ (...) a distinção entre esquerda e direita, organização espaço-temporal, aumento dos lapsos de atenção concentrada, distinção do antes e do depois, a resistência, a fadiga e a simbolização e reversibilidade do pensamento em suas relações com a linguagem” (Ibidem, citado por Borges, 2014).

Como já referi anteriormente, é na infância que a motricidade fina deve ser desenvolvida, e é no Pré-Escolar que a criança irá fazer explorações essenciais para principiar o seu processo de escrita, como por exemplo manusear um lápis, através de desenhos, pinturas, entre outras atividades. Esta habilidade motora só é conseguida se a criança for exposta a estas tarefas, repetidamente, para aperfeiçoar a sua técnica, realizar jogos do faz de conta ou até mesmo observar o educador ou os colegas a segurar o lápis.

De acordo com Borges (2014), aos três anos, as crianças desenham essencialmente formas geométricas e cruces, desenhando a figura humana de uma forma rudimentar. Após esta idade os desenhos passam a ser mais complexos.

Aos quatro anos a criança é capaz de recortar sobre uma linha, desenhar uma pessoa razoavelmente completa e fazer desenhos e letras grosseiras. E aos cinco anos, a criança é capaz de se vestir sem muita ajuda, copia um quadrado ou um retângulo e desenha uma pessoa mais elaboradamente que antes. (Papalais & Olds, 2000; cit. in. Godtsfriedt, 2010).

Já aos seis anos, Gross (2004) afirma que as construções das crianças passam a ser maiores, adoram pintar e desenhar, chegando mesmo a passar horas a desenhar, conseguindo, cada vez mais, uma maior improvisação na hora da pintura e as suas mãos começam a ser ferramentas de grande valor. Nestas idades as crianças costumam sentir tanto prazer na realização de atividades que não admitem ser interrompidas, não se importam com os resultados que dali possam surgir, apenas gostam de sentir aquela satisfação.

Consequentemente pode-se afirmar que tudo isto irá implicar as aprendizagens no 1.º Ciclo do Ensino Básico, onde acontecerão os aperfeiçoamentos das aptidões adquiridas até esta etapa. Mais uma vez, cabe aos professores proporcionar às crianças, uma série de atividades que as desafiem e um conjunto de materiais diversificados de acordo com as características do grupo. Assim, cada criança começará a ter noção do que é capaz de realizar.

Para concluir o tema da motricidade, é de salientar que o uso de todas as expressões existentes é essencial na educação das crianças, na medida em que vão influenciar a aquisição de competências a nível do Português, nomeadamente na escrita e na leitura, e na Matemática. (Borges, 2014)

Assim sendo, cabe a nós futuras docentes proporcionar todas estas aprendizagens e estes momentos, desde muito cedo, às nossas crianças, para que estas obtenham sucesso e um bom desenvolvimento ao longo do todo o percurso escolar.

Fazendo referência à importância da coordenação motora fina, é de destacar que a mesma implica o movimento de pequenos músculos que temos presentes no corpo, permitindo a escrita ou o pegar em pequenos objetos e envolvendo uma coordenação das movimentações dos olhos e da capacidade de estar atento (Almeida, 2013).

O mesmo autor faz referência ainda às crianças que por vezes demonstram grandes dificuldades na coordenação bilateral (capacidade de realizar ações em ambos os lados do corpo, simultaneamente), o que pode influenciar, negativamente, as ações motoras finas como por exemplo amarrar os atacadores, fazer uma linha numa folha com uma régua, colocar missangas num fio, usar garfo e faca às refeições e utilizar uma tesoura, uma vez que estas tarefas implicam o uso coordenado das duas mãos.

Neste sentido e tal como será mencionado na parte prática deste relatório, existiu a necessidade de trabalhar a motricidade fina das crianças da turma de 1.º ano. Isto porque, como já se averiguou esta é uma parte fundamental na aprendizagem da leitura e da escrita, que se não estiver bem desenvolvida poderá prejudicar o sucesso dos alunos.

2.5 A Avaliação como Instrumento Fundamental

Na educação, o termo avaliação é muito conhecido, sendo parte integrante da ação pedagógica. Quer no Pré-Escolar quer no 1.º Ciclo do Ensino Básico, fornece respostas eficientes aos educadores/professores, na medida em que permite aos mesmos a recolha de informações sobre os alunos. Posteriormente todas essas informações vão possibilitar uma adequação dos conteúdos às suas necessidades e interesses.

Deste modo, Afonso e Agostinho (2007) afirmam que “A avaliação em educação é uma preocupação constante de todos nós na realização das atividades pedagógicas” (p.11), uma vez que, ao refletirmos sobre esta vai-nos permitir planear atividades que ajudem a remediar ou a recuperar, favorecendo a execução de todos os objetivos que constam do programa elaborado, promovendo assim o sucesso escolar.

Assim sendo o termo avaliar significa ter consciência da evolução de cada criança, posto que, vai permitir o recolher de informação, indispensável para a criação de planificações e melhoramento da intervenção educativa, tendo sempre como principal objetivo promover aprendizagens significativas (Circular nº 4 - Avaliação na Educação Pré-Escolar).

Como referido anteriormente, Arends (1995) diz que a avaliação nos permite fazer a recolha de informação quer dos alunos quer das salas de aula no geral. Posto isto, o professor poderá fazer esta recolha de maneira informal (observação ou diálogos com outros intervenientes) ou de forma formal (trabalhos enviados para casa, testes, relatórios).

No que toca a avaliação e classificação são dois termos muito utilizados na educação, no entanto não significam a mesma coisa, apesar de serem muitas vezes confundidos (Ribeiro & Ribeiro, 1990).

Os mesmos autores evidenciam que para avaliarmos temos que analisar os valores obtidos, nas aprendizagens efetuadas, em relação às aprendizagens pretendidas, o que fornecerá aos professores e alunos dicas sobre os objetivos que foram alcançados e aqueles em que apareceram mais obstáculos. Já quando se fala em classificar, esta apresenta-nos os valores descritos no processo de avaliação, fazendo com que se possa comparar os resultados e de certa forma selecionar os alunos, para arranjar diferentes estratégias de os levar ao sucesso. Assim, de acordo com Lopes e Silva (2012), podemos afirmar que com a avaliação conseguimos perceber se os alunos estão conseguindo atingir os níveis pretendidos, de acordo com o ano que frequentam enquanto com a classificação existe uma “intenção seletiva”, ou seja, os alunos são seriados, uma vez que, são colocados numa determinada posição de uma escala. Com isto podemos concluir que “Através da avaliação aprendemos”, porque ficamos sempre a conhecer algo e que com a classificação aprendemos pouco, porque “procuramos apenas confirmar saberes adquiridos” (p.2), mas que rapidamente esquecemos.

Ribeiro e Ribeiro (1990) indicam-nos três tipos de avaliação diferentes que se complementam umas às outras, sendo por essa razão todas imprescindíveis no processo avaliativo. Temos então a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa. A diagnóstica tem por objetivo clarificar o que o aluno já conhece, antes de este iniciar novas aprendizagens. A formativa deve acompanhar todos os elementos importantes durante o percurso de ensino-aprendizagem, pois só assim poderemos conhecer quais as facilidades e dificuldades de cada um dos alunos, para podermos arranjar métodos de melhorar estas

últimas encontradas e conseqüentemente levar todos os alunos ao sucesso. Lopes e Silva (2010) salientam que este tipo de avaliação visa uma educação com melhoramento a nível qualitativo e não a nível quantitativo. Arends (1995) diz ainda que a avaliação formativa deve ser feita antes e no decorrer das aprendizagens. Por fim, mas não menos importante, temos a sumativa que é a avaliação feita no final de um “segmento de ensino-aprendizagem” (p.359), que serve para orientar os docentes no seguimento da avaliação formativa, dando-lhes novas informações que serão fundamentais para um resumo final mais estável do percurso conseguido pelo aluno (Ribeiro & Ribeiro, 1990). Como o próprio nome indica, esta avaliação tem por objetivo “sumariar” (p.229) o percurso realizado pelo aluno, pelo grupo e pelo professor, tendo em conta as metas que eram pretendidas alcançar (Arends, 1995).

Já na avaliação do Pré-Escolar, de acordo com a Circular n.º4, esta requer por parte do educador, um adequar dos métodos às diferentes características da criança e do grupo. A partir da avaliação, tornar-se-á possível adaptar as planificações e posteriores decisões, de forma a responder a todas as necessidades das crianças.

Assim sendo, de acordo com a mesma circular, pode-se concluir que a avaliação tem como fins adquirir um conjunto de informações que possibilite adequar as planificações, tomada de decisões e intervenções; refletir sobre as práticas desenvolvidas pelos educadores de forma a poder progredir as aprendizagens; acompanhar os novos saberes individualmente ou em grupo, permitindo a promoção do desenvolvimento da criança e no conjunto; possibilitar à criança a tomada de consciência em relação ao que sabe, ao que tem mais dificuldades e como poderá ultrapassá-las e por fim conhecer cada criança no seu todo, o que implica refletir e partilhar informações entre os familiares, equipa de educação ou até outros profissionais, pois só assim serão feitas as alterações necessárias no decorrer da educação.

Menciona-se também que dentro da avaliação no Pré-Escolar temos o Sistema de Acompanhamento da Criança (SAC) que serve de orientação ao educador no que toca à avaliação e ao desenrolar do currículo, tendo em vista um processo contínuo de “observação, avaliação, reflexão e ação” (p.74) que envolve o bem-estar, que se traduz em sentimentos como satisfação e prazer, e os níveis de implicação, que referem o quanto a criança está empenhada e motivada, dando tudo de si no decorrer das suas aprendizagens (Portugal & Laevers, 2010).

Os mesmos autores referem que todo este ciclo é caracterizado em três fases: “Fase 1: avaliação (Fichas 1g e 1i); Fase 2: análise e reflexão (Fichas 2g e 2i); Fase 3: definição

de objetivos e de iniciativas (Fichas 3g e 3i)” (p.74), incluindo também uma ficha que deve ser preenchida no início, uma vez que diz respeito à identificação da instituição, do grupo e do educador e ainda faz referência às características do contexto em que está inserida (caraterização do estabelecimento, da família e comunidade envolvente e ainda dos recursos que estão à disposição da sociedade). Na primeira fase, na ficha 1g, é feito um diagnóstico em relação ao grupo, tendo em conta os níveis de bem-estar emocional e de implicação e na ficha 1i é realizada uma caraterização a nível individual, dando ênfase aos avanços e desenvolvimento de cada uma. Na segunda fase, como referido acima é efetuada uma análise e reflexão que irá proporcionar conclusões acerca das avaliações feitas, quer sobre o contexto e o grupo (ficha 2g) quer em relação às crianças individualmente (ficha 2i). Na última e terceira fase é concretizado a elaboração de alguns objetivos e iniciativas com fim a enriquecer o meio e os espaços educativos, a nível das áreas, dos materiais e jogos disponíveis, ao nível da comunicação e promoção da auto-estima e sentimentos de cooperação, autonomia e confiança, para que as crianças se sintam num ambiente seguro e familiar (ficha 3g) e na ficha 3i em que é abordada uma ação individual das crianças é avaliado os aspetos positivos (comportamento com os colegas, educadores e auxiliares, intervenção nas atividades, relação com a família, entre outros) e negativos (emoções transmitidas como tristeza, insegurança, o estado de saúde, evolução da linguagem) em relação à mesma.

Pode-se então dizer que uma utilização eficaz deste instrumento irá permitir ao educador, detetar aquelas crianças que necessitam de um apoio diferenciado, perceber como o grupo funciona e ainda indicar alguns aspetos que vão precisar de uma intervenção específica.

Em suma, subentende-se que fazer uso da avaliação pode auxiliar os educadores/professores, na medida em que permite-lhes tirar conclusões acerca das crianças/alunos, conseguindo perceber se os conteúdos transmitidos estão a ser ou não bem entendidos. No entanto considero que o termo avaliação traz alguma pressão para os estudantes e que esta nem sempre transparece tudo o que realmente eles conhecem. Neste sentido os docentes deveriam pensar em novas estratégias de conseguir avaliar os seus alunos, sem rotulá-los com meros valores.

Capítulo III – Metodologia de Investigação-Ação

Com este capítulo pretende-se salientar a importância da investigação-ação para uma melhor intervenção docente, na medida em que, os docentes se tornam melhores observadores, reflexivos e críticos, em relação à sua própria prática.

Assim sendo, salienta-se que todo este processo não é realizado com o intuito de encontrar defeitos no trabalho concretizado, mas sim para arranjar alternativas que resolvam alguns incidentes, que possam aparecer ao longo das aprendizagens efetuadas, pois só assim se poderá levar todos os alunos ao sucesso.

Neste sentido torna-se relevante apresentar neste capítulo uma clarificação do conceito de investigação-ação as fases em que a investigação se baseia e alguns instrumentos e técnicas que podem ser usados durante a mesma.

3.1. A Investigação-Ação

Quando se fala em investigação-ação, por vezes coloca-se uma pergunta “porque é que a investigação-ação se relaciona quase sempre com a educação?”, a qual pode ser esclarecida pelo facto de que quando é necessário proceder a mudanças nos profissionais e/ou nas instituições educativas ou intervir na reconstrução do ambiente educativo, a investigação-ação é a metodologia que se afirma ser a mais eficaz nessas resoluções. (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009)

Antes de passar à descrição desta metodologia é essencial entender que durante uma prática educativa tem que existir sempre um processo reflexivo, ou seja, os docentes devem ser investigadores das suas próprias práticas para melhor entenderem as ocorrências das suas práticas e conseqüentemente encontrarem soluções para as mesmas, podendo desta forma, evoluir nas suas experiências futuras (Schon (1983), citado por Coutinho et al., 2009).

Assim sendo podemos definir Investigação- Ação como “uma investigação científica sistemática e auto-reflexiva levada a cabo pelos próprios profissionais no exercício das suas atividades para melhorarem a sua prática.” (Bento, 2011), ou seja, designa-se como um processo em que existe uma reflexão sobre uma determinada área problemática em que o objetivo é melhorar a prática pedagógica. Para esse efeito é de extrema importância que o profissional que está a investigar defina primeiramente o problema em questão, para poder criar um plano de ação e conseqüentemente estratégias

que possam ser aplicadas. No final é realizada uma avaliação de forma a poder provar que a sua ação foi a mais eficaz.

Posto isto, podemos afirmar que esta é uma metodologia que envolve pesquisa e que se baseia fundamentalmente na prática e na sua aplicação, para a resolução de problemas reais.

Segundo alguns autores (Kemmis Y McTaggart, 1988; Zuber-Skerritt, 1992; Cohen & Manion, 1994; Denscombe, 1999; Elliot, 1991; Cortesão 1998) citados por Coutinho et al. (2009), as principais características da Investigação – Ação são as seguintes:

- Participativa e colaborativa, pois todas as pessoas são envolvidas no processo da investigação, para a resolução dos problemas reais (Zuber – Skerritt, 1992);

- Prática e interventiva, uma vez que, não se baseia somente na parte teórica mas envolve-se também na parte prática, onde a ação está ligada a uma mudança intencional (Coutinho, 2005);

- Cíclica, no sentido em que a teoria e a prática estão sempre relacionadas uma com a outra. O ciclo inicia-se pela descoberta do problema e pelo desejo de mudá-lo, posteriormente são criadas algumas estratégias de intervenção que serão depois avaliadas, iniciando assim um novo ciclo (Cortesão, 1998);

- Crítica, porque os intervenientes não se regem apenas pelas “restrições sociopolíticas”, tornam-se sim pessoas críticas e autocríticas trabalhando para uma mudança que seja benéfica para todos (Zuber- Skerritt, 1992);

- Auto avaliativa, na medida em que cada mudança realizada é sempre avaliada para que os conhecimentos sejam sempre renovados numa perspetiva de adaptação.

Tendo em conta tudo o que foi acima referido, podemos concluir que esta é realmente uma metodologia eficaz para problemas reais que possam ocorrer em contexto educativo, para que, posteriormente, sejam aperfeiçoadas as práticas e as crianças tenham aprendizagens significativas.

3.1.1 Fases da Investigação-Ação

Alarcão (2001) refere que existem dois princípios que devem ser seguidos para a existência de um bom professor-investigador. O primeiro consiste em dizer que todo o professor que se diz investigador tem que ter uma relação de constante ligação com a sua profissão de docente, isto é, “ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona” (p.25). O segundo já afirma que um professor-investigador tem que desenvolver habilidades que lhe permita fazer investigação sobre e

para a pesquisa que está a realizar e possibilite fazer uma partilha dos seus procedimentos e consequentes efeitos, com os outros colegas de profissão, assim sendo, a investigação tem que ter em vista, em primeiro lugar, um conjunto de atitudes.

De acordo com Sousa (2005), a investigação apresenta cinco fases distintas, sendo elas: definição do problema, criação de hipóteses, revisão das variáveis, seleção da amostra e por fim escolha dos processos essenciais à concretização da investigação.

O autor explicita então que o problema é o que vai desencadear todo o desenrolar da investigação, pois vai definir as metas que pretendemos alcançar. A elaboração de hipóteses é o que supostamente pensamos que poderá acontecer durante a investigação. Temos que proceder ao controlo das variáveis, pois como o próprio nome indica estas podem sofrer modificações. Quando acima criamos as hipóteses temos que obrigatoriamente referir depois variáveis. Ao fazermos a definição de um problema, logo no início de uma investigação, temos que ter em vista a quem se destina, fazendo então uma seleção da população à qual pretendemos dar uma resposta à problemática definida anteriormente.

No fim, como já foi dito acima é essencial estabelecer procedimentos, ou seja, planificar o que se pretende fazer, quando irá ser realizado, de que maneira e o local ou locais da sua concretização (Sousa, 2005).

Já Fortin, Côté e Filion (2009) indicam treze etapas diferentes a serem realizadas durante o processo de investigação-ação, passando agora a referi-las: “1- a escolha do tema e da questão preliminar” (escolha de uma problemática que necessite de uma investigação “sistemática”); “2- revisão da literatura” (compreende uma leitura aprofundada de livros e/ou artigos sobre o tema); “3- elaboração do quadro de referência” (consiste em verificar as teorias nas quais vai assentar a sua pesquisa); “4- formulação do problema de investigação” (ao formular o problema temos que fazer um resumo sobre toda a informação recolhida até à data); “5- enunciado do objetivo, das questões, das hipóteses e das variáveis” (propõe a realização das metas a atingir e o que será efetuado para a realização da investigação, após formulação do problema); “6- escolha do desenho de investigação” (a criação de um desenho que no fundo é um esquema onde ficam delineadas as formas de chegar às metas anteriormente estabelecidas, mas para isso é necessário responder às questões que levaram à investigação e verificar as hipóteses); “7- definição da população e da amostra” (quem investiga define a população à qual se vai dirigir o estudo, fazendo uma seleção do número suficiente de pessoas necessárias que

serão a sua amostra); “8- descrição dos princípios que suportam a medida” (é escolhida a forma como os conceitos abstratos vão ser medidos, associando números a objetos ou a certas ocorrências); “9- descrição dos métodos de colheita e de análise dos dados” (para escolher a maneira como vão ser colhidos e analisados os resultados irá depender das variáveis); “10- colheita dos dados no terreno” (é feita a recolha de informação junto à amostra de população definida antes); “11- análise dos dados” (nesta fase são examinados os dados colhidos); “12- interpretação dos resultados” (após a análise os resultados são expostos em tabelas e imagens, acompanhados sempre de uma legenda ou um pequeno resumo explicativo); “13- difusão dos resultados” (quando se faz a investigação esta deve ser transmitida a outros investigadores ou à sociedade me geral) (pp. 49-58).

Em modo de conclusão posso afirmar que investigar, no meio da educação, é essencial para melhorar a mesma, pois os tempos mudam, as exigências mudam e como tal os processos educativos também têm que mudar, numa constante evolução, que vai permitir chegar a todos os educandos de igual forma, promovendo assim uma escola inclusiva.

3.1.2 Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Durante o meu estágio recorri a algumas técnicas e instrumentos para recolher dados que serão importantes para o estudo da minha questão problema, tais como:

Observação participante - Segundo Bogdan & Taylor (1975), citado por Lapassade (n.d.), trata-se de uma “pesquisa caracterizada por um período de interações sociais intensas entre o pesquisador e os sujeitos, no meio destes. No decurso desse período, dados são sistematicamente coletados [...]. Os observadores mergulham pessoalmente na vida das pessoas. Eles compartilham suas experiências”, ou seja, o observador/pesquisador é parte integrante da observação, pois está presente no decorrer da ação.

De acordo com Estrela (1994), a observação feita em contextos educativos, continua a ser uma mais-valia na formação dos professores. O mesmo autor apresenta-nos as vantagens do que a observação permitirá ajudar ao professor, para que este se torne mais consciente de si mesmo e do ensino:

- “- reconhecer e identificar fenómenos;
- apreender relações sequenciais e causais;
- ser sensível às reações dos alunos;
- pôr problemas e verificar soluções

- recolher objetivamente a informação, organizá-la e interpretá-la;
- situar-se criticamente face aos modelos existentes
- realizar a síntese entre teoria e prática.” (p.58)

Diários de bordo – Para Máximo-Esteves (2008), estes representam a recolha de registos do que foi observado durante as aulas. Tais registos podem ser de carácter descritivo ou interpretativo. Os registos descritivos contêm os detalhes dos acontecimentos e não apenas uma simples síntese do que se passou, já os registos interpretativos incluem um conjunto de opiniões, sentimentos, especulações e comentários pessoais.

Segundo o mesmo autor, este instrumento de recolha de dados é provavelmente o mais utilizado pelos professores, como suporte de registo. Ao fazer apontamentos deve ser escrito o mais parecido possível ao que aconteceu durante a observação. Neste sentido as descrições feitas devem revelar detalhes ao pormenor e não um simples resumo, ir ao particular em vez de abordar só o geral e por fim o relato inteiro do que se passou sem fazer juízos de valor ou avaliativos. Tal como já foi referido anteriormente, todos os registos devem vir acompanhados de uma data, fazendo referência aos lugares e às pessoas intervenientes na ação. Zabalza (1994) refere que os diários são uma maneira de aceder às ideias dos professores. No seguimento desta afirmação, o mesmo autor diz que é importante salientar quatro aspetos que evidenciam o potencial deste instrumento, sendo eles, o comprometimento da escrita, da reflexão, “de nele se integrar o expressivo e o referencial” (p.93) e por fim o facto de inserir uma parte histórica que faz referência ao tempo, durante a descrição da ação.

No fundo os diários de aula são uma conversa que o professor tem consigo mesmo, pois tem que redigir tudo o que acontece durante as suas aulas, permitindo desta forma realizar uma reflexão constante sobre os acontecimentos, tentando desvendar os porquês de tais acontecimentos/atitude para conseqüentemente arranjar estratégias de melhoramento ou então mantê-las, consoante os resultados obtidos (Zabalza, 1994).

Análise de documentos – Partindo da análise de documentos é-nos permitido chegar a conclusões sobre o nosso estudo.

Segundo Sousa (2005), após termos feito a recolha de dados, usando diversos instrumentos, de termos realizado as nossas observações, existe uma necessidade de avançar para o seu estudo de forma mais aprofundada, pois só aí vamos verificar se vão corresponder às hipóteses da nossa investigação.

Nesta fase da investigação, o pesquisador tem que ter mais ou menos assente a direção que o seu estudo vai tomar, podendo desta forma, começar a trabalhar no material pesquisado (os resultados) provenientes da pesquisa, que achar mais relevantes. (Lüdke & André (1988)).

Registos fotográficos – cada vez mais os professores recorrem ao uso dos registos fotográficos, uma vez que a utilização destes é rápida e eficaz.

Máximo-Esteves (2008) refere que para efetuar as observações nas aulas, os docentes usam muito a imagem, que tanto pode ser em fotos como em vídeos, sendo as primeiras as mais utilizadas. Mesmo quando a intenção não é investigar, os professores já fazem um uso natural das fotografias em contexto de sala de aula.

O mesmo autor indica que objetivo de praticar esta técnica e instrumento de recolha de dados não é para fins artísticos, mas sim para documentar visualmente registos que mais tarde poderão ser examinados. É de salientar que tal como os outros processos de recolha é necessário haver uma datação e uma referência espacial.

Parte II – Prática Pedagógica

“A prática é uma forma de chegar à perfeição desejada.”

Martha Graham

Capítulo IV - Intervenção Pedagógica em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Desde o primeiro contato que foi estabelecido com a turma do 1.ºE e com a professora titular, que foram obtidas diversas informações, tais como: organização do ambiente educativo, características do grupo, organização temporal, espacial e dos recursos, daí serem os primeiros tópicos que se enquadram neste capítulo.

Dado que era um 1.º ano de escolaridade, os conteúdos programáticos eram quase todos uma novidade para os alunos. Neste sentido, tentou-se sempre planear as aulas de forma a chegar a todos da mesma maneira, para que as novas aprendizagens ficassem bem assentes e fizessem sentido para cada um.

A intervenção realizada com o grupo baseou-se em diferentes estratégias, que tinham como principal objetivo responder a todas as necessidades e dificuldades, atendendo sempre ao ritmo individual de cada criança, pois só assim será assegurado o sucesso de todos.

Além dos tópicos acima referidos, apresenta-se também a descrição de algumas atividades de Português, Matemática e Estudo do Meio, realizadas ao longo da prática, bem como outras efetuadas com a comunidade e ainda as atividades relacionadas com a questão de investigação-ação. Por fim são também referidos alguns elementos avaliativos, que dizem respeito aos momentos presenciados ao longo da prática, em contexto de 1.º CEB.

4.1 Enquadramento do Ambiente Educativo

Tal como nos afirma Zabalza (1992), todas as aprendizagens efetuadas pelos alunos acontecem num determinado espaço, onde todas as características inerentes ao mesmo vão afetar a forma como os novos saberes são adquiridos. Daí torna-se importante enquadrar o ambiente educativo em que decorreu a prática pedagógica, pois assim será permitido conhecer melhor a instituição de ensino e de igual modo compreender as relações mantidas entre a comunidade.

Salienta-se que o espaço escolar não se restringe apenas ao interior da escola, mas também ao seu exterior, dado que fora das escolas as crianças fazem tantas ou mais descobertas e aprendizagens do que no próprio estabelecimento escolar. Assim é essencial conhecer que outras infraestruturas se encontram em redor da instituição, já que a partir delas poder-se-á concretizar explorações sobre diversos temas, partindo da realidade e do que os alunos já conhecem.

Pode-se então concluir a importância de realizar este enquadramento do ambiente, já que é a partir de toda esta reflexão que se vai obter consciência da interação efetuada por todos os intervenientes educativos e do local onde se sucedeu a prática pedagógica.

4.1.1 Caracterização do Meio Envolverte

Partindo da informação disponibilizada pelo PEE 2014/2018 (Projeto Educativo de Escola), pode-se constatar que a Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Galeão se situa na Rua Escola Secundária do Galeão, que pertence à freguesia de São Roque.

De acordo com o mesmo projeto acima mencionado, a freguesia de S. Roque formou-se a 3 de março de 1579, sendo considerada uma zona alta do Funchal, caracterizada por ser mais urbana a sul e dominada pelo verde das florestas a norte. Faz fronteira com outras freguesias como: Santo António (oeste), Monte e Imaculado Coração de Maria (leste) e São Pedro (sul). Atualmente, segundo os censos de 2011, tem uma área de 752 hectares, contando com 9,385 moradores.

A designação desta freguesia deve-se a uma capela lá existente, pertencente a São Roque, que foi construída pelos habitantes no início do século XVI e onde, hoje em dia, está situada a sede da paróquia.

Figura 2 – Freguesias do concelho do Funchal.



Fonte: PEE 2014/2018 da EB1/PE do Galeão

A freguesia é considerada uma zona “semiurbana” devido à sua concentração demográfica, aos locais de comércio e aos serviços e infraestruturas disponíveis. O PEE

apresenta-nos algumas infraestruturas, destacando os aspetos económico, sociocultural, desportivo, religioso, locais de interesse e por fim a educação. Passo a descrever com mais pormenor, cada um:

- Aspeto económico

Os habitantes têm grandes acessos, sem terem que sair da sua área de residência, uma vez que existe uma grande variedade de edifícios, sendo eles: híper/supermercados, banco, *stands* de automóveis, lojas de ferragens, loja de mobiliário, serralharias, bomba de gasolina, padarias, pastelarias, mercado, lojas de pronto-a-vestir, cabeleireiro, talho, peixaria, florista, farmácia, estação de correios, biblioteca, escola de condução, bares/café, restaurantes, centro de saúde, construção civil (mão-de-obra e materiais), carpintaria, transitário, artes gráficas e publicidade, armazém distribuidor de farinhas, sede da empresa Horários do Funchal, posto de transformação da Empresa de Eletricidade da Madeira e ainda o Instituto de Gestão da Água.

- Aspetos socioculturais

Na freguesia é possível encontrar a Biblioteca Gulbenkian, grupos de escuteiros do Corpo Nacional de Escutas e o Recreio Musical União da Mocidade.

- Aspetos desportivos

Existem dois clubes, o Clube Desportivo de S. Roque (CDSR) e o Grupo Desportivo Azinhaga (GDA).

- Aspetos religiosos

A freguesia contém um grande número de monumentos religiosos, sendo eles a Igreja de S. Roque, Igreja de São José, Igreja de São João Batista, Capela da Alegria, Capela de Nossa Senhora da Conceição, Capela do Rosário, Capela de Santana e Capela de Nossa Senhora da Esperança.

- Locais de interesse

Podem ser encontrados diversos locais de interesse, dependendo do que cada pessoa procura. No entanto o lugar mais procurado, no qual podem visualizar o centro do Funchal, é o miradouro.

- Aspetos educacionais

Existem diversas instituições de ensino como o Instituto das Irmãs Hospitaleiras do Sagrado Coração de Jesus, Sagrada Família, Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar da Achada, Escola do 1º Ciclo PE do Lombo Segundo, Escola do 2º e 3º Ciclo Dr. Eduardo Brazão de Castro e ainda a Universidade da Madeira.

4.1.2 Caracterização da Instituição

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Galeão encontra-se na Rua Escola Secundária do Galeão, que faz parte da freguesia de São Roque com o código postal 9020-212, estando incluída numa área caracterizada por ser urbana, que por sua vez se situa numa zona suburbana do Funchal. É uma escola que pertence ao regime de ETI (Escolas a Tempo Inteiro), com o número de código 3103129.

Esta escola está construída num edifício de raiz, que foi inaugurado a 10 de outubro de 2002, funcionando a tempo inteiro, facto este que foi pensado para ajudar a população em redor.

Figura 3 - Vista aérea da Escola EB1/PE do Galeão



Figura 4 - Escola EB1/PE do Galeão



Legenda:

- 1-Sala do 1º E;
- 2-Entrada principal;
- 3-Cantina;
- 4-Entrada da escola;
- 5-Campo.

O edifício é constituído por quatro andares, possuindo várias escadas e varandas de grandes dimensões, como se pode verificar na figura acima. Em seguida é apresentado um quadro que evidencia os espaços físicos que compõem cada um dos andares.

Quadro 1 - Espaços interiores e exteriores divididos por andar

Andares	Espaços Interiores	Espaços Exteriores
-1	Dois balneários; Três casas de banho; Uma arrecadação para material de desporto e outra para material de jardinagem.	Campo; Recreio semicoberto; Jardins.
0	Dois arrecadações; Uma sala de computadores; Quatro casas de banho; Uma sala de arquivo/Apoio psicológico; Uma sala de educação artística; Uma sala de expressão plástica.	Recreio coberto; Varandas.
1	Gabinete da diretora; Gabinete de administração; Três salas de Pré-Escolar; Casas de banho da pré; Refeitório; cozinha.	Recreio coberto; Varandas; Parque infantil; Jardins.
2	Sete salas de aula; Sala de informática; Sala de biblioteca; Uma sala de apoio a pequenos grupos; Sala dos professores; Arrecadação com produtos de limpeza.	Não contém zona exterior.

É de salientar que apesar de ser uma escola construída recentemente, não contém rampas, nem elevadores, o que acaba por dificultar a livre circulação de crianças com dificuldades de locomoção ou mobilidade reduzida.

Pode-se referir que é verificado um decréscimo de alunos, nomeadamente do pré-escolar para o 1.º Ciclo, que resulta de uma diminuição da taxa de natalidade e da situação socioeconómica média-baixa, existindo 124 alunos a estudar que se distribuem por 7 turmas, sendo 2 do PE (Pré-Escolar) e 5 do 1.º Ciclo. Em média existem 18 alunos por cada uma das salas, tentando sempre existir uma equivalência em relação ao número de meninos e meninas. É de referir que por cada turma se encontravam um grande número de alunos com NEE, no entanto os diversos apoios a nível pedagógico, psicológico e social que eram disponibilizados, ajudavam à existência do sucesso escolar e a uma integração no meio educativo.

No que toca ao grupo docente, segundo o PEE, este é constituído por 24 professores, existindo diversos que fazem parte do quadro da escola e que se encontram em situação estável, contendo: uma diretora, dezasseis professores de 1.º Ciclo, quatro professores do PE, três professores de ensino especial, uma técnica superior e três outros técnicos; já no

peçoal não docente: uma assistente técnica, seis assistentes operacionais e duas ajudantes de ação sócio educativa da EPE (Educação Pré-Escolar).

- **O Projeto Educativo “Educar hoje é chegar mais longe amanhã”**

Este é um projeto em que toda a comunidade educativa está envolvida, pois é criado com a intervenção de todos. Tal como nos afirmam Carvalho e Diogo (1999), o projeto educativo surge de uma conceção entre a escola e a comunidade educativa, ou seja, é mais abrangente que o projeto de turma. Assim sendo, pode-se mencionar que o presente projeto terá a duração de quatro anos, prolongando-se, neste caso concreto, desde 2014 a 2018.

Em conformidade com as ideias expostas anteriormente, é um documento criado com o intuito de corresponder às exigências e necessidades apresentadas pelos alunos, para que sejam capazes de se tornarem cidadãos responsáveis e consigam alcançar todas as aprendizagens possíveis e essenciais para o resto das suas vidas.

Através da leitura do PEE conseguimos obter informações como a identificação da escola, o contexto educativo, caracterização dos espaços interiores e do meio envolvente (onde se encontra a instituição – concelho/freguesia), aspetos orográficos, demográficos, socioeconómicos e culturais do local. Além destes aspetos todos, podemos ainda verificar quais os princípios orientadores, os valores defendidos, a missão e visão da escola, bem como os objetivos e metas estabelecidos para cumprirem os elementos descritos anteriormente.

No seguimento das ideias acima mencionadas e a partir do que é descrito no PEE (2014/2018) pode-se afirmar que a missão da escola intitula-se como “Uma escola com Identidade Própria”, que pretende estar sempre alerta no que toca aos seus alunos e às suas realidades, criando um sítio onde sejam promovidos sentimentos afetuosos, aprendizagens inovadoras e com significado para os alunos e ainda valorizar os recursos disponíveis, mantendo uma constante procura por resoluções apropriadas. Além da missão também é referida a visão da escola que consta em “Aceitar desafios”, criando uma comunidade onde haja “motivação, confiança e sentido de presença” (p.29), uma escola com pensamento crítico e ao mesmo tempo criativo e ainda garantir a igualdade e inclusão. Assim sendo é uma escola que trabalha para que cada vez menos exista abandono e insucesso escolar, promovendo conseqüentemente, atitudes promotoras de igualdade, justiça, solidariedade e respeito pela diferença (p.29).

No entanto torna-se importante referir que só serão alcançados todos estes objetivos, com a ajuda de toda a sociedade envolvente, de forma a existirem aprendizagens significativas e de sucesso para todos os educandos.

De acordo com o PEE, passo a citar os princípios que orientam a escola, sendo eles: princípio de pertença a uma comunidade reflexiva, princípio de cidadania atuante, princípio de participação democrática, princípio de reciprocidade entre o homem e o espaço, princípio da prioridade dos afetos e princípio da especificidade da escola.

Por fim, resta mencionar os objetivos estabelecidos no PEE, que devem ser atingidos por toda a comunidade educativa. São eles: melhorar o desempenho na disciplina de matemática, desenvolver as competências de cálculo mental e do raciocínio matemático, melhorar o desempenho na disciplina de português, desenvolver as competências da leitura e da escrita, despertar para o valor do trabalho, promover o respeito pelas regras e identidade escolar, desenvolver o nível de conhecimento geral do mundo, potenciar comportamentos de zelo pela sua saúde, promover a participação da família na escola e otimizar os espaços da escola.

4.2 Caracterização do Funcionamento da Sala do 1ºE

De acordo com o que está exposto no PAT (Plano Anual de Turma), quase todos os alunos frequentaram o pré-escolar na Escola do Galeão, existindo assim um bom ambiente estabelecido entre todos os colegas de turma e profissionais da instituição.

Na turma existiam dois casos de apoio especial, com dificuldades de aprendizagem, sendo por isso apoiada por quatro docentes, três direcionadas para o APA (Apoio Pedagógico Acrescido) e uma outra para a EE (Educação Especial). Ao longo das aulas, alguns alunos eram selecionados pela professora titular para se dirigirem a uma sala particular, onde podiam tirar dúvidas e completar fichas de trabalho com as professoras do APA. No geral os alunos demonstravam-se interessados em ter este estudo e aprendizagem individualizada, pois podiam esclarecer todas as dúvidas que pudessem ter surgido em casa nos TPC (Trabalhos Para Casa) ou durante as aulas. Já no que toca à EE apenas duas crianças é que se dirigiam a outra sala, com a professora de ensino especial, uma vez que se encontravam mais atrasados na matéria em relação aos outros colegas. Este apoio acontecia duas a três vezes por semana.

No que toca às Expressões Físico-Motora, Musical e Plástica, eram dadas por professores com formações específicas nessas áreas, bem como as atividades de enriquecimento curricular, como o Inglês, o Estudo, TIC, e Biblioteca, que também eram

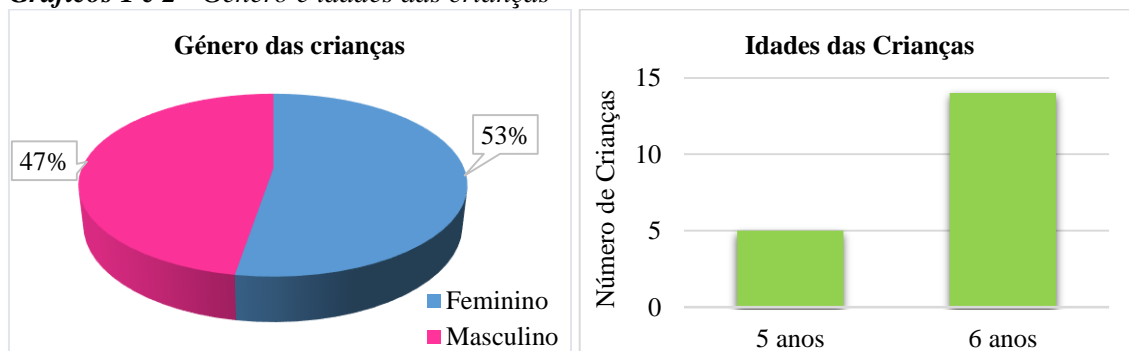
leccionadas por docentes com experiência para tal. Todas as atividades planeadas pelos professores iam ao encontro do que estava a ser exposto nas aulas de horário curricular, pois só assim existia o seguimento e aprofundamento dos temas trabalhos, o que é de extrema importância para os alunos.

Resumindo esta era uma turma que tinha bons apoios a nível educacional, podendo manter um trabalho positivo. Já a nível de relações também se pode afirmar que eram crianças que se davam bem entre si e com os restantes grupos da instituição.

4.2.1 Caracterização do Grupo

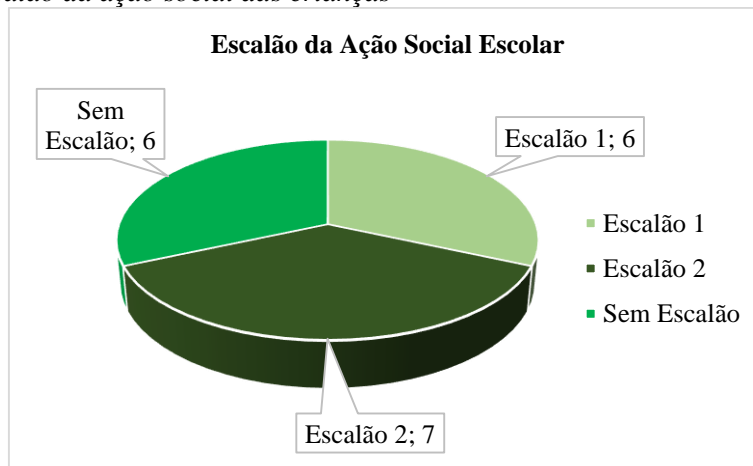
A turma do 1ºE era constituída por dezanove alunos, sendo que dez eram raparigas e nove eram rapazes, com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos. No entanto, até dia 31 de dezembro já todas possuíam seis anos. Pode-se observar mais sinteticamente as informações acima escritas, nos gráficos seguintes:

Gráficos 1 e 2 - Género e idades das crianças



No que toca a receber apoio social, como se pode observar no gráfico 3, sete crianças recebiam escalão 2, seis recebiam escalão 1 e as outras seis não tinham escalão.

Gráfico 3 - Escalão da ação social das crianças



Deve-se referir que um dos alunos dispõe de apoio direto da Educação Especial, beneficiando de um PEI (Programa Educativo Individual). Como já foi dito anteriormente, existiam também crianças com um APA, umas por já virem referenciadas da pré e outras por estarem em constante avaliação. Por outro lado se a professora achasse por bem reforçar as aprendizagens de determinados alunos, dependendo do seu desempenho na realização das atividades, esta alertava para que as crianças recebessem o mesmo apoio. Além disto, existem na turma algumas crianças com problemas de saúde, os quais devem ser tidos em conta como: problema de audição (AP), problemas de rins (HF), epilepsia (DF), intolerância à lactose (BJ) e um sopro no coração (AF).

Em geral, pode-se afirmar que era uma turma um bocado agitada, uma vez que, gostavam muito de brincar durante as aulas e falar com os colegas, no entanto também demonstravam interesse e entusiasmo em participar nas diferentes tarefas propostas, principalmente quando envolvia uma maior interação, como por exemplo jogos educativos, revelando conhecimentos, criatividade e vontade de aprender os novos conteúdos, dado que o 1.º ano é um ano de muitas novidades.

A partir das matérias que tinham que ser abordadas, por se encontrarem definidas no programa de 1.º ano, e visto ser uma turma um bocado distraída e faladora, teve-se sempre que arranjar diferentes estratégias para tentar mantê-los entusiasmados, de forma a efetuarem aprendizagens significativas. Este é um ano muito importante para os alunos, porque aqui se inicia, mais concretamente, a aprendizagem de todos os conhecimentos que serão úteis para as suas vidas, daí que as planificações tinham que ser muito bem pensadas e organizadas. No seguimento desta ideia, Morgado (1999) afirma que é importante ter em atenção tudo o que motiva o grupo, bem como as suas necessidades, sem nunca descurar a integração dos conteúdos a serem transmitidos.

Assim sendo, pode-se afirmar, que através das observações efetuadas nas duas primeiras semanas de estágio, foi possível compreender algumas das características dos alunos, os seus interesses e a forma como se deveria lidar com cada um.

Era uma turma que realizava sempre as atividades pedidas, apesar de alguns terminarem sempre primeiro que outros, daí a importância das atividades âncora. Estas últimas atividades referidas consistiam em pequenas fichas de consolidação da matéria que estava sendo abordada ou então simplesmente em tarefas de carácter lúdico, como a construção de um *puzzle*, sopa de letras, crucigramas, entre outros. No entanto quando se tratava de efetuar algum desenho ou pintura, existia uma criança que às vezes se recusava a fazer, pois não gostava desta tarefa.

Conforme o PAT, disponibilizado pela professora, pôde-se constatar que os alunos demonstravam grande preferência pela Expressão Físico-Motora, seguidamente das TIC (Tecnologia de Informação e Comunicação) e por fim a Expressão Plástica, em que apenas cinco alunos apresentavam maiores dificuldades. Assim sendo é permitido concluir que era um grupo que exibia uma maior motivação para atividades de caráter prático e tecnológico, o que não é de veras surpreendente, uma vez que, eram muito inquietos e extrovertidos. Porém é essencial referir o nível, em que se encontravam os alunos, nas outras áreas.

Português

No Português eram visíveis algumas dificuldades, sendo possível afirmar que os maiores obstáculos se revelavam na parte da escrita (grafismos), o que no fundo pode ser compreensível, dado que é o ano de iniciação e era um grupo que não tinha a motricidade fina muito bem desenvolvida. Por conseguinte, na oralidade verifica-se que não existia grandes problemas, permitindo concluir que oralmente a turma tinha um bom desempenho, apesar de nem todos conseguirem identificar à primeira as letras do abecedário.

Os casos mais graves eram mesmo as crianças JN e MB, dado que se encontravam mais atrasados em relação ao restante grupo, pois ainda tinham dificuldade em identificar as vogais, enquanto já estavam a ser transmitidas as consoantes.

Matemática

A matemática era a área pela qual os alunos tinham maior facilidade e por sua vez, gosto em aprender, à exceção da aluna JN. O grupo demonstrava grande vontade em aprender os conteúdos matemáticos e já sabiam contar os números facilmente, apesar de, segundo o programa, ser necessário partir do número zero. Adquiriam igualmente com facilidade termos como “meia dúzia” ou “uma dezena”, tornando-se mais claro quando eram dados exemplos reais.

Resta salientar que a nível das contas de somar e subtrair, existiam algumas dificuldades, pois às vezes confundiam os sinais ou simplesmente não sabiam o seu significado. Para tentar colmatar estes obstáculos eram utilizados materiais que apoiassem a prática como palhinhas e lápis de cor, acabando mesmo por se verificar no fim, uma melhoria dos resultados.

Estudo do Meio

É possível mencionar que a nível do Estudo do Meio o grupo apresentava bons resultados, destacando-se os alunos JN e MB por conterem dificuldades de aprendizagem e o aluno SS, que talvez por ter sido transferido nesse ano da Venezuela confundia ainda as estações do ano e não fazia muitas referências quanto a possíveis curiosidades sobre o meio em que vivemos. Pode-se ainda referir que excetuando um aluno, todos conseguiam escrever o seu nome e a sua idade. No geral, qualquer um dos temas era do interesse do grupo, pois a maioria eram coisas do seu dia-a-dia e do conhecimento geral de todos, como por exemplo a sua identificação, a sua escola, exploração de materiais.

Por fim salienta-se que a turma mostrava um maior envolvimento quando se tratava de experiências, decerto por envolver mais prática.

Educação para a Cidadania

Para finalizar, a Educação para a Cidadania que se intitula como uma área curricular não disciplinar, tem por objetivo o desenvolvimento de algumas competências nos alunos como o “desenvolver os valores da solidariedade e do respeito pela diferença; conhecer direitos e deveres; reconhecer a necessidade do desenvolvimento da compreensão e da tolerância entre as pessoas; desenvolver hábitos que promovam a saúde e segurança do corpo” (PAT 2014/2015). Ou seja, esta é uma área que deve ser trabalhada ao longo do ano, em articulação com o português e o estudo do meio, pois nestas são trabalhadas obras de Iniciação à Educação Literária que fomentam atitudes a ser desenvolvidas na nossa sociedade e ainda temas de estudo do meio que referem valores, como regras de segurança, diferentes hábitos de trabalho e convivência e o respeito pelo outro.

Posso afirmar que nestes aspetos acima citados, era uma turma, que no geral se dava bem e tinha bons valores, mas às vezes possuíam atitudes de intolerância para com as diferenças dos outros, como gozar dos menos capazes a nível escolar ou andar a brigar por coisas mínimas.

Por fim, fazendo referência aos trabalhos de grupo, que são facilitadores do contato entre colegas, favorecendo uma maior comunicação e interação, pode-se dizer que gostavam muito de o fazer, no entanto, por vezes começavam a falar de outros assuntos, o que não permitia que concluíssem as tarefas propostas. Facto este que pode ser “desculpado”, visto ser uma turma de 1.º ano, que ainda não tinha tido muitas oportunidades para realizar trabalhos deste género. À parte disto, o grupo tinha uma boa

convivência e por diversas vezes presenciei atitudes de entreaajuda, quer nas diferentes aprendizagens, quer na resolução de algumas atividades das várias áreas.

- **Problemática levantada no âmbito da Investigação-Ação**

Relativamente à prática pedagógica realizada, houve sempre o objetivo de concretizar um projeto de investigação-ação que refletisse uma problemática, no âmbito do contexto educativo evidenciado.

Assim sendo, ao longo das duas semanas de observação participante, em que se manteve contato direto com os alunos e a partir dos diálogos realizados com a professora cooperante, tentou-se estabelecer uma problemática, que como o nome nos indica, representa um problema que transporta uma preocupação relativamente ao bom desempenho do grupo.

Desta forma, foi permitido concluir que a motricidade fina, nestas crianças, não estava muito bem desenvolvida, uma vez que, que a maioria não conseguia cortar seguindo uma linha, pintar dentro dos limites, agarrar corretamente os lápis e escrever sem carregar com força, tanto que às vezes rasgavam o papel ou então se estivesse errada a escrita, era quase impossível apagar. Devido a tais preocupações procurou-se formular uma questão que representasse a problemática, sendo a seguinte:

- Como desenvolver a motricidade fina neste grupo de 1º ano, do 1.º Ciclo?

A partir da questão formulada, tentou-se sempre desenvolver tarefas que ajudassem a desenvolver a motricidade fina, dado que, é um ponto fundamental para a iniciação à escrita que é feita no 1º ano.

Por fim, é de referir que, posteriormente, no seguimento deste relatório, apresentar-se-á algumas das estratégias utilizadas para promover o desenvolvimento da motricidade fina destas crianças, a fim de obter melhorias.

4.2.2 Caraterização das Famílias

Morgado (1999) menciona que nos dias de hoje os assuntos que remetem para o meio familiar são considerados essenciais, pois têm grande influência nos percursos das crianças, para a obtenção do sucesso. Assim sendo é importante que cada uma das entidades, família e escola, tenha consciência de quais são as suas funções, pois como o autor afirma “Os pais e encarregados de educação têm um conhecimento sobre os seus

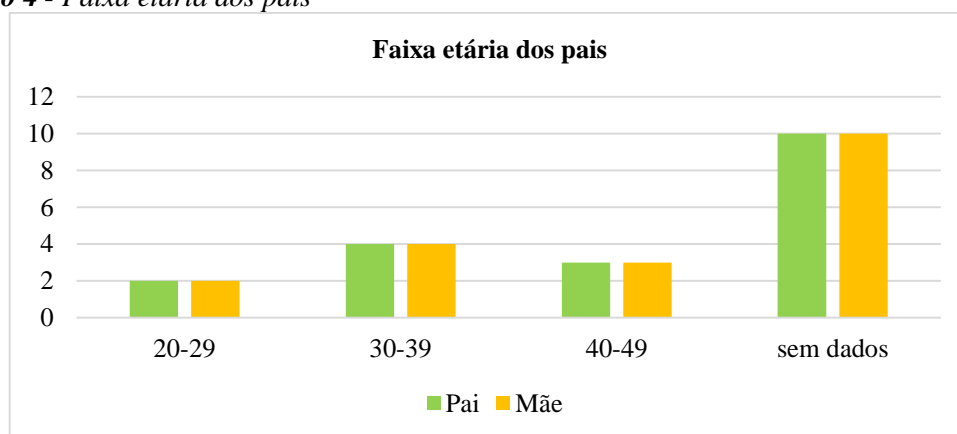
filhos que naturalmente interessa à escola, assim como a escola possui um conhecimento sobre os alunos que interessa aos pais e encarregados de educação para a sua atividade de educadores” (p.79).

Importa também salientar que toda a criança que tem o apoio e interesse da família, pelo seu percurso escolar, por norma demonstra melhores resultados e um maior nível de motivação, em relação às aprendizagens e conseqüentes obstáculos que possam surgir.

Neste sentido e para melhor conhecer as famílias a que cada uma das crianças pertencia, teve-se acesso a algumas informações, que foram facultadas pela professora titular, com o intuito de fornecer conhecimentos acerca das suas idades, dos seus graus de escolaridade e ainda da sua situação profissional.

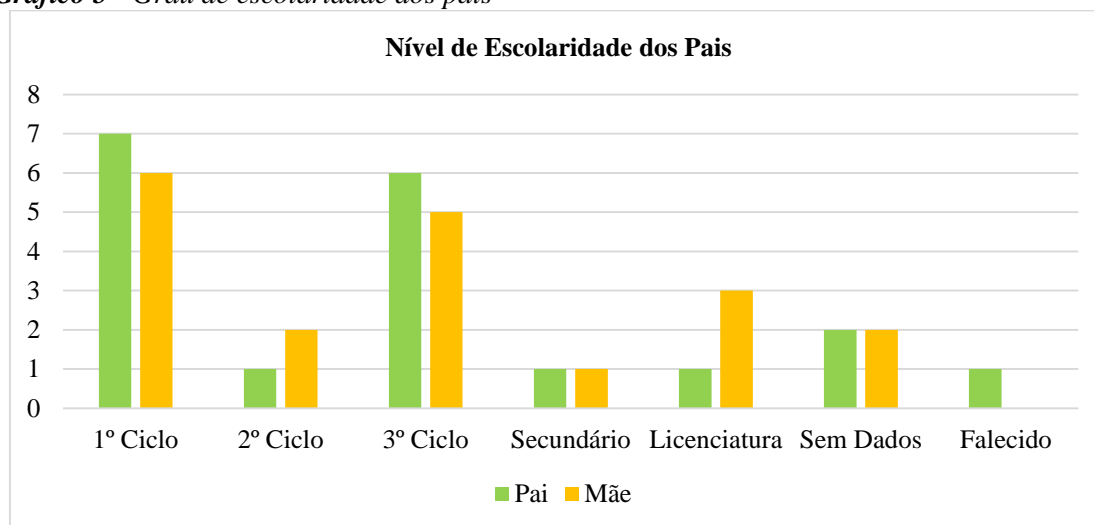
Posto isto, partiu-se para a construção de dois gráficos e um quadro, que se encontram abaixo, com as informações supracitadas.

Gráfico 4 - Faixa etária dos pais



Como é possível visualizar no gráfico 5, pode-se afirmar que existe uma igualdade, por intervalos, das idades correspondentes ao pai e à mãe. Sendo que existiam poucos pais com idades compreendidas entre os 20 e 29 anos, seguido do intervalo 40-49 e por fim o intervalo 30-39.

É ainda de referir que foram muitos os pais que não especificaram a sua idade, não tendo uma resposta concreta para esse facto.

Gráfico 5 - Grau de escolaridade dos pais

A partir do gráfico 5 é possível afirmar que a maioria dos pais obtinha o 1º e 3º Ciclo de escolaridade. Já em menor quantidade encontra-se o nível escolar 2º Ciclo, seguindo-se da Licenciatura e por fim do Secundário. É de salientar que a nível de Licenciaturas, existiam mais mães do que pais a obter esse grau.

Pode-se ainda verificar, que tal como no gráfico anterior, alguns pais não responderam (sem dados) e ainda que um deles não tinha dados por ter falecido.

Quadro 2 - Profissões dos Pais/ EE da Turma do 1ºE.

Crianças	Pai	Mãe
	Profissões	
AF	Taxista	Empregada de Mesa
AP	Jardineiro	Educadora
AGF	Professor	Professora
BJ	Condutor de Pesados	Lojista
DF	Pedreiro	Operadora de Caixa
FF	Cozinheiro	Lojista
HF	Desempregado	Empregada Doméstica
JN	Eletricista	-----
JR	-----	Empregada Doméstica
LV	-----	Cozinheira
MB	Desempregado	Empregada de Quartos
MX	-----	Caixeira
MN	Construtor	Assistente Operacional
MA	Bate-chapas	Empregada Doméstica
MS	Desempregado	Desempregada
NB	Operador de Valores	Desempregada
RA	Motorista de Pesados	Empregada de Refeitório
SS	Publicitário Marketing	Publicitária Marketing
VC	Empregado Doméstico	-----

Legenda: (-----) - Sem dados

 - Falecido

Através do quadro 2 pode-se mencionar que apenas cinco encarregados de educação se encontram desempregados, havendo quatro que optaram por não responder ao questionário e ainda um falecido, como já foi referido anteriormente. No que toca às mães, averigua-se que a maior parte é empregada doméstica ou de mesa, já os pais apresentam uma maior variedade de empregos.

No geral observa-se que os casais têm uma situação profissional estável, visto que há sempre um dos encarregados com trabalho, exceto no caso da criança designada por MS, em que os dois pais estão desempregados.

4.2.3 Organização do Ambiente Educativo e Recursos

É afirmado por Zabalza (1998), que o espaço educativo tem que ser um lugar proporcionador de novas oportunidades. Tal como referem Valadares e Moreira (2009), para que as aprendizagens tenham significado é essencial que as propostas pedagógicas estejam organizadas tendo em consideração “o conhecimento prévio do aluno, a diferenciação progressiva, a reconciliação integradora e a predisposição para aprender.” (p.121). No entanto, os mesmos autores referem que existe outro aspeto fundamental, que tem que ser transversal aos acima citados, que é a constante interação entre alunos e professores, para que haja troca de informação e de saberes, pois é neste sentido que os alunos vão adquirir aprendizagens com maior facilidade.

Em suma, é defendido que seja qual for o ambiente educativo em que se encontram, nunca se pode ter só em conta o que o aluno já sabe e seguir uma linha de diferenciação, mas sim proporcionar momentos de partilha, cooperação, debate e ajuda entre professores e alunos (Valadares & Moreira, 2009).

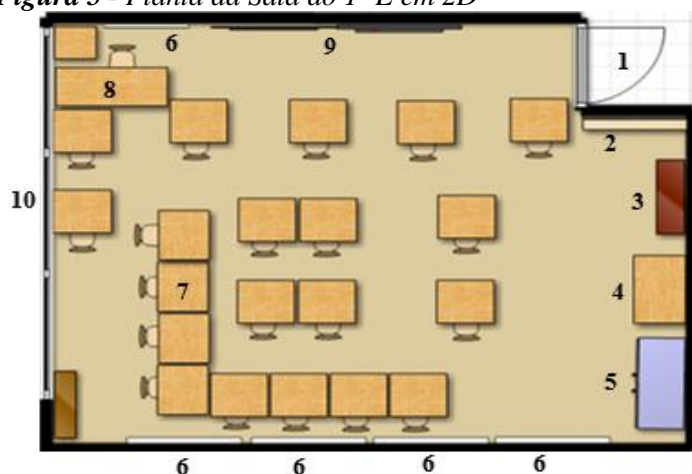
A sala do 1ºE tinha uma organização de mesas pouco comum nas salas, situando-se alguns alunos em mesas juntas na parte detrás da sala e outros separados, ocupando o restante espaço da sala. Porém, às vezes sofria alterações, ficando todas as mesas separadas e voltadas para a frente, o que por norma só acontecia, quando existiam testes ou exames efetuados naquela sala.

A disposição dos alunos era feita de acordo com as dificuldades apresentadas pelos mesmos, ou seja, os que não se concentravam muito ou sentiam problemas em adquirir mais facilmente os conteúdos abordados, estavam situados nas filas da frente, enquanto os que conseguiam compreender melhor os temas, ficavam mais atrás. É também de referir que estes últimos alunos que mencionei são aqueles que ficam situados nas mesas que estão juntas, de forma a poderem se apoiar mutuamente.

No que toca aos móveis, podemos observar pela figura 5, que existiam alguns armários ou mesas, para arrumação de materiais didáticos utilizados na realização de algumas tarefas durante o decorrer das aulas, bem como jogos educativos, para os alunos que terminavam mais cedo as atividades e que por isso podiam realizar alguns jogos. Nos armários eram arrumados os livros dos alunos e da professora cooperante, material de plástica, recorte e colagem.

Pode-se dizer que era uma sala muito bem iluminada, uma vez que, continha um lado só com janelas, permitindo a entrada da luz solar e o arejamento desta.

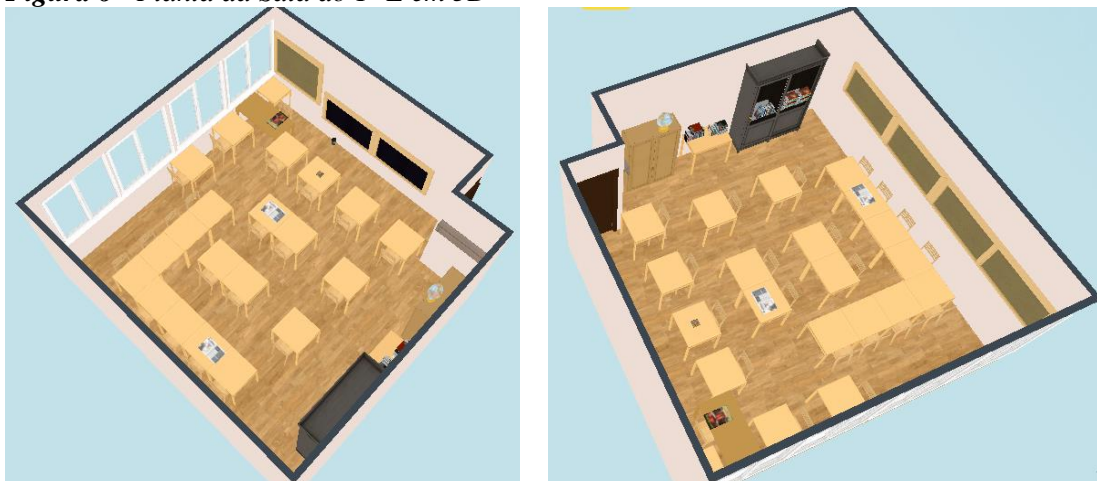
Figura 5 - Planta da Sala do 1º E em 2D



Legenda:

- 1- Porta da sala;
- 2- Cabides;
- 3- Armário de arrumação;
- 4- Mesa com material didático;
- 5- Armário de livros dos alunos;
- 6- Placards;
- 7- Mesas dos alunos;
- 8- Mesa da professora;
- 9- Quadros;
- 10- Janelas.

Figura 6 - Planta da Sala do 1º E em 3D



Ao longo das aulas era necessário proceder à circulação pelos alunos, para ver se desempenhavam bem as atividades pedidas ou se tinham qualquer dúvida. Deve-se destacar que entre as mesas dispostas não existia muito espaço, o que por vezes dificultava a deslocação, tanto da professora como dos próprios alunos.

Quanto às outras aulas como Expressão Musical, Físico-Motora e TIC existiam diversos materiais, apropriados a cada uma das situações. Na sala de TIC cada aluno tinha acesso a um computador para jogar, ir à internet e um quadro eletrónico onde eram efetuadas atividades sobre os conteúdos aprendidos durante as aulas das áreas curriculares. Na sala de música, as crianças tinham um quadro pautado para aprender as notas musicais e de um rádio para ouvir e cantar canções. Por fim na Expressão Físico-Motora existiam diversos materiais como bolas de diferentes desportos, coletes, colchões, entre outros.

Deste modo é possível concluir que o ambiente educativo estava bem equipado, correspondendo desta forma a todas as necessidades exigidas pelos alunos e contribuindo para o bom desenvolvimento dos mesmos.

4.2.4 Organização do Tempo

Weikart e Hohmann (2007) mencionam que é conhecido por “tempo de trabalho” todo o período disponibilizado para os alunos poderem efetuar as tarefas propostas pelos professores, para brincarem e ainda resolverem problemas que possam surgir.

A turma do 1º ano E tinha aulas no turno da manhã, com um horário que ia desde as 8:15h até às 13:15h. Durante este tempo eram lecionadas todas as áreas curriculares e não curriculares, incluindo a Educação para a Cidadania que era inserida nas áreas de Português e de Estudo do Meio.

Como se sabe o Ministério da Educação (ME) define a carga horária que deve ser atribuída a cada uma das áreas, quer sejam curriculares ou não, e de acordo com a mesma é definido um horário escolar, suscetível a mudanças sempre que necessário ou em conformidade com sugestões dadas por alunos e orientadas pelo professor.

Quadro 3 - Horário letivo da turma do 1ºE

Horas		2ªfeira	3ªfeira	4ªfeira	5ªfeira	6ªfeira
Início	Termo					
08:15	8:45	Estudo do meio Educação Cidadania	Estudo do meio Educação Cidadania	Estudo do meio Educação Cidadania	Estudo do meio Educação Cidadania	Estudo do meio Educação Cidadania
8:45	9:45	Português	Português	Português	Português	Expressões Artísticas
9:45	10:45	Expressão Musical				Português
10:45	11:15	Intervalo (lanche)				
11:15	12:15	Matemática	Matemática	Matemática	Matemática	Matemática
12:15	13:15		TIC#	Expressão Físico-Motora		Matemática

Fonte: PAT (2014/2015)

É necessário ter sempre em conta que há alunos que terminam as tarefas propostas primeiro que outros e que por esse motivo podem ficar com tempos dito “mortos”. Neste sentido cabe ao professor planificar muito bem as suas aulas, de forma a evitar essas situações, disponibilizando tarefas alternativas, até todos os alunos terem concluído o que fora proposto. A essas atividades dá-se o nome de “atividades âncora” e por norma aparecem no fim de cada planificação (Morgado, 1999).

O facto de ser traçado no início do ano um horário, faz com que os alunos tenham maior sentido de responsabilidade, confiança, segurança, dando-lhes uma antevisão do que irão fazer durante o dia.

Apesar de estarem estipuladas cargas horárias para as diferentes áreas, cabe ao professor verificar em qual das mesmas surgem mais problemas de aprendizagem, para que possa adequar o horário às necessidades da turma, ou seja, se o grupo apresentar maiores dificuldades no português, é nessa área que deve ser despendido uma maior carga horária.

Neste grupo existiam duas crianças com dificuldades de aprendizagem e que, por isso, tinham um acompanhamento especial. Durante a primeira parte da manhã iam para uma sala diferente, com uma professora de apoio especial, o que não permitia que assistissem à mesma matéria da restante turma. Por conseguinte, todas as fichas e tarefas realizadas eram fornecidas, numa fase posterior, aos alunos referidos.

Por fim é de mencionar que todas as atividades propostas foram enquadradas no horário escolar da sala, de forma a não existirem grandes alterações nas rotinas dos alunos, pois o facto de existir um plano estruturado com as rotinas fornece aos mesmos um sentimento de confiança e autonomia, permitindo criar ritmos de trabalho essenciais a toda a aprendizagem.

4.3 Momentos de Aprendizagem

A prática pedagógica na turma do 1.ºE iniciou-se com duas semanas de observação participante, com intuito de ficar a conhecer melhor a turma, as suas rotinas e funcionamento da instituição.

A observação teve início no dia 13 de outubro de 2014 e a práxis começou no dia 27 de outubro, prolongando-se até ao dia 3 de dezembro. O estágio decorria às segundas, terças e quartas com um horário de quinze horas semanais e que no meu caso se sucediam durante a manhã, das 8:00h às 13:00h.

Durante as duas primeiras semanas, como já referi anteriormente, ficou-se a conhecer melhor os alunos, bem como os seus pontos fracos e fortes, possibilitando efetuar as planificações com uma estrutura adequada às suas potencialidades, promovendo sempre o seu melhor desenvolvimento. É de referir igualmente, que eram propostos trabalhos de casa diferenciados para dois alunos, pelo facto de se encontrarem em diferentes níveis de aprendizagem.

Muñiz (1989) diz-nos que é de extrema importância inculcar nos alunos um sentimento de “confiança em si mesmo” (p.90), pois só assim conseguirão ultrapassar as suas dificuldades e serem mais autónomos. No entanto não se deve elogiar sem fundamento e o mesmo autor afirma que temos que nos mentalizar que todas as crianças apresentam progressos seguindo-se de regressões “As crianças dão dois passos em frente e um para trás” (p.90), ou seja, os dois factos estão interligados num processo contínuo de construção de conhecimentos.

Desta forma, seguidamente serão descritas algumas das atividades realizadas na sala, em tempo de estágio, nas áreas curriculares do Português, da Matemática e do Estudo do Meio. É necessário salientar que todos os conteúdos devem estar articulados, de maneira a evitar que as aprendizagens adquiridas sejam fragmentadas, sendo importante que as mesmas façam sentido para cada um dos alunos.

4.3.1 Português

Os autores Niza e Martins (1998) alertam-nos para a importância de aperfeiçoar a aprendizagem da escrita, tanto nos jardins-de-infância como no Ensino Básico. No entanto, Pereira e Azevedo (2005) referem que as competências não são algo que se possa ensinar, têm sim que ser criadas condições favoráveis à sua apreensão.

Neste sentido, atualmente as tentativas de leitura e escrita das crianças são cada vez mais valorizadas, pois é a partir desses primeiros esboços que as mesmas vão construir novos saberes, que as permitirão ler e escrever corretamente (Niza & Martins, 1998).

As atividades de Português foram sempre pensadas de acordo com as diretrizes fornecidas pela professora cooperante e em congruência com o Programa e Metas de Português para 1.º CEB (Ciclo do Ensino Básico).

Leitura da obra – O Coelho Branco

Segundo o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (ME, 2015), é afirmado que o 1.º Ciclo se apresenta como uma fase indispensável a todos os alunos, pois compete a este ciclo “aprofundar o conhecimento e o domínio da linguagem oral”. Além de todos os outros domínios que devem ser abordados, salienta-se a importância do domínio da Iniciação à Educação Literária, em que os alunos tomam gosto pela leitura e fortalecem a sua compreensão e interpretação dos textos abordados. Assim sendo, foi criada uma lista de obras e textos para dar início à educação literária no 1.º ano de escolaridade.

Posto isto, escolheu-se uma dessas obras para trabalhar com a turma, intitulando-se “O Coelho Branco”, de António Torrado. Foi uma história muito engraçada, à qual todas as crianças demonstraram sempre grande interesse e entusiasmo em aprendê-la e explorá-la. Dada a motivação foram realizadas imensas atividades em torno da obra e como já foi mencionado anteriormente, há que trabalhar a articulação das áreas curriculares, salientando que além do Português foram também trabalhadas outras áreas como a Matemática e o Estudo do Meio. Amor (2003) afirma que o facto de se permitir momentos de contato direto com um livro, que sejam estimuladores para os alunos, faz com que esteja a ser feita uma promoção de leitura, que é o que se espera de um professor de português, pois cada vez mais se apela a que haja um maior gosto pela leitura.

Inicialmente fez-se a exploração da capa, a partir de uma imagem em A3, fixada no quadro, através de questões orientadoras como por exemplo: “O que será que retrata

esta história?"; “O Coelhozinho será que é amigo da Cabra?"; “O que é que a Cabra está fazendo ao Coelhozinho?”. Desta forma as crianças foram alargando a sua imaginação e dando as suas opiniões acerca do que pensavam falar a história.

Figura 7 – Capa do livro “O Coelhozinho Branco”



Após a exploração da capa, fez-se uma proposta de criação de um livro, criado pelas crianças, sobre esta obra, que seria composto por pequenas atividades, atribuídas pelo professor, relacionada com a obra. Salienta-se que no fim do estágio cada criança tinha o seu livro em formato A4.

Dado que os alunos ainda não sabiam ler, foi apresentado o vídeo da história, para que pudessem visualizá-la de uma forma mais dinâmica e ao mesmo tempo ficar a conhecê-la na totalidade.

Na segunda semana de estágio, e uma vez que a história já tinha sido falada diversas vezes, sugeriu-se que fosse apresentada aos colegas da sala, através de uma peça de teatro com fantoches de palito.

Figura 8 – Fantoches de palito da história “O Coelhozinho Branco”



Desta forma, foram reunidos grupos de seis alunos, para apresentarem à vez a peça de teatro. Para tal, teve-se o apoio de um biombo que pertencia à escola, em que os alunos conseguiam se colocar por trás, de maneira a se movimentarem no decorrer da peça.

Figura 9 – Apresentação da peça de teatro



É de referir que a peça foi repetida quatro vezes e que a primeira vez foi a que correu menos bem, o que por lado pode ser compreensível já que inicialmente as crianças estavam um bocado intimidadas e começavam a rir umas das outras. Note-se que na quarta vez foram seleccionadas as crianças com melhor desempenho, nas peças anteriores, para representarem uma última vez. No entanto, a partir da primeira visualização, foi criada uma maior auto-estima e confiança e a realização da peça de teatro decorreu da melhor forma possível.

○ ***Concluindo...***

O *feedback* recebido pela professora cooperante foi muito positivo, pois como os alunos não estavam habituados a realizar dramatizações, os resultados finais foram surpreendentes. É engraçado ver a capacidade de improvisação das crianças, pois apesar da história já ter sido dada anteriormente, já se tinha passado uma semana e mesmo não sabendo tal e qual as falas, conseguiram ultrapassar os obstáculos e formar novas falas de maneira a manter o conteúdo da obra.

Caso de leitura al, el, il, ol, ul

Como já foi referido, os alunos pertenciam ao 1º ano de escolaridade, o que pressupõe a aprendizagem das letras para que posteriormente possam ser lidas e escritas. No entanto, Amor (2003) menciona que os erros dados na escrita provêm muitas vezes dos maus hábitos de leitura. Neste sentido é necessário motivarmos a leitura, para que os alunos possam ter sucesso na escrita. A autora refere ainda que para tal é essencial que os alunos tenham oportunidades de leitura e de escrita livre, ou seja, sem um tema associado e sem a pressão de saberem que estão sendo avaliados.

No seguimento da ideia anterior e na conseqüente aprendizagem da letra l que tinha sido realizada na semana anterior, pensou-se na demonstração de uma tabela que continha, (l + a = la; l + e = le; l + i = li; l + o = lo; l + u = lu), para que os alunos, pausadamente, pudessem ler, conforme o professor fosse apontando.

Após este momento, com o intuito de desafiar os alunos, questionou-se como ficaria a leitura das sílabas, se trocássemos a ordem das letras. Inicialmente tiveram tempo

De seguida perguntei: “E se fizéssemos magia e as letras trocassem, como ficariam?”. Então mostrei outra tabela com a + l = al; e + l = el; i + l = il; o + l = ol; u + l = ul e voltámos a ler em conjunto. Ao início tiveram alguma dificuldade em conseguir ler corretamente, mas depois de alguma insistência, acabaram por perceber.

Diário de Bordo, 17 de novembro de 2014

para refletir, sendo mostrada em seguida outra tabela que continha (a + l = al; e + l = el; i + l = il; o + l = ol; u + l = ul), para que a sua leitura fosse mais simples.

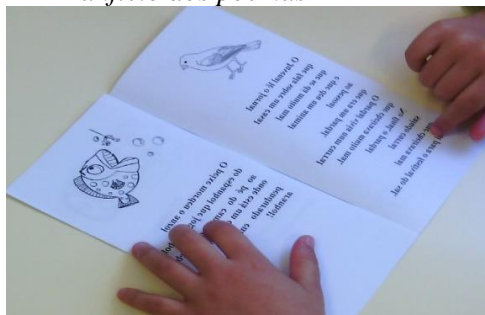
Posteriormente o quadro foi dividido em cinco colunas, cada uma delas contendo la/al, le/el, li/il, lo/ol e lu/ul, respetivamente, e com a ajuda dos alunos colocou-se cartões com palavras que contivessem as sílabas acima indicadas e ilustradas pelas figuras correspondentes. As ilustrações serviam para auxiliar os alunos, uma vez que ainda não tinham aprendido todas as letras do abecedário.

Depois de percebida a lógica da atividade, o professor passou pelos alunos com um saco que continha outras palavras, também em cartões, para serem colocadas à vez nas respetivas colunas.

Figura 10 – Atividade do caso de leitura

Por fim, após terminarem todos os cartões, com algumas indicações, os alunos acabaram de preencher as colunas com outras palavras.

Para que os alunos assentassem bem este conteúdo, foram colados cinco poemas, em formato A4, no quadro, que apresentavam nos seus versos algumas palavras com as sílabas abordadas no caso de leitura. Numa primeira fase entregaram-se panfletos que continham os cinco poemas expostos no quadro e numa segunda fase o objetivo era que os alunos circundassem as sílabas “al, el, il, ol, ul”, após a leitura, feita pela professora em voz alta, ser concluída. Conforme os poemas eram lidos, todos tinham que ir seguindo o texto pelo panfleto distribuído, linha a linha.

Figura 11 – Panfleto dos poemas

○ **Concluindo...**

Esta foi uma atividade bem sucedida, uma vez que, através das imagens todos os alunos conseguiram identificar corretamente as palavras e por conseguinte colocá-las na coluna pretendida. Já no que toca à leitura dos poemas, conseguiram acompanhar frase a frase com o dedo enquanto o docente lia em voz alta e por fim uns com mais facilidade outros com menos, acabaram por nomear acertadamente as palavras que continham as sílabas al, el, il, ol e ul.

4.3.2 Matemática

Por norma é falado que o gosto pela Matemática não é muito frequente, pois foram criados paradigmas em torno da mesma que levam os alunos, desde muito cedo, a criar uma visão negativa em relação à mesma.

A Associação de Professores de Matemática-APM (2003) menciona que para existir um ensino de qualidade a nível da matemática é essencial que os alunos experienciem diversas formas de aprendizagem. Assim sendo dão alguns exemplos como a resolução de problemas, atividades de investigação, uso de materiais manuseáveis, jogos, preferencialmente os de estratégia, de observação e memorização, pois só assim será desenvolvida a capacidade de raciocínio matemático e as competências sociais, contribuindo também para o aumento do gosto pela disciplina.

É ao professor que cabe a tarefa de estruturar ambientes e arranjar maneiras que proporcionem a concretização do programa. Desta forma a aprendizagem da Matemática permitirá que as crianças sejam ativas, criativas e formulem questões. Neste sentido a disciplina tornar-se-á numa ferramenta de evolução para todas as crianças (Ministério da Educação, 2004).

Na tentativa de combater os pensamentos negativos em torno da Matemática, tentou-se sempre estimular a curiosidade e a motivação das crianças para que as mesmas desenvolvessem as suas capacidades de raciocínio e de resolução de pequenos problemas. Assim foram utilizados diversificados materiais como lápis de cor, palhinhas, laços, entre outros de forma a facilitar a compreensão das diferentes problemáticas que fossem surgindo. Tal como afirma a APM (2003) o uso de materiais que deem para manipular não são um fim, mas sim um meio que permitirá a evolução da “atividade intelectual dos alunos” (p.36).

Neste sentido foram desenvolvidas atividades de acordo com o Programa e Metas de Matemática para o 1.º CEB em consonância com as propostas feitas pela professora titular de turma, tendo sempre em atenção as necessidades do grupo. Mais uma vez, como não é possível descrever todas as atividades efetuadas, apenas farei a descrição de duas, sendo possível visualizar as restantes nos apêndices do CD-ROM, que acompanha o relatório.

Lagarta dos números

Sabe-se que atualmente as crianças no pré-escolar já aprendem a contar, pelo menos até dez, no entanto o programa para o 1.º CEB exige que abordemos os números partindo do zero.

Para que os alunos não se sentissem desmotivados ao ouvir conteúdos que já tinham adquirido, teve-se que arranjar uma maneira de os manter interessados. Neste sentido, durante a aprendizagem do número sete, esconderam-se sete lacinhos, uns rosa e outros azuis, pela sala, enquanto os alunos estavam no recreio. Após voltarem do intervalo, pediu-se que procurassem os laços à volta da sala.

Visto que, tudo é motivo para os alunos se distraírem, esta podia ser uma atividade que levasse à confusão dentro da sala. Assim sendo, foi pedido que procurassem os laços sentados nos seus lugares e só após encontrarem um, levantavam o braço e iam lá buscá-lo com a autorização do professor.

Diário de Bordo, 17 de novembro de 2014

Verificou-se que esta era uma boa estratégia para manter o interesse do grupo. Posto isto, começou-se a adotá-la para a aprendizagem dos seguintes números.

Na semana seguinte, e uma vez que por semana era abordado um novo número, os alunos após o recreio já vinham entusiasmados para a sala à procura de outros laços. No entanto desta vez, eram bolas com patinhas e com números escritos, voltados para a parede. Instalou-se o burburinho, pois estavam muito curiosos para saberem do que se tratava. Dado que não dava para esperar mais, iniciou-se a procura das bolinhas, mas desta vez eram dez.

Figura 12 – Exemplos de esconderijos das bolas

Após terem encontrados os círculos, fez-se a criação de uma lagarta com todos eles e ainda trabalhou-se a ordem crescente e decrescente, uma vez que, algumas crianças deslocaram-se à frente para colocá-los na ordem pedida.

Figura 13 – Lagarta dos números

○ ***Concluindo...***

A lagarta dos números manteve-se na sala durante muito mais tempo, para ser acrescentada com os números em falta, mesmo depois do estágio terminar. A partir destes pequenos momentos, percebe-se que as crianças não necessitam de muito para se entregar a uma atividade, pois com algo tão simples, percebeu-se nos seus olhares um entusiasmo incomparável.

Construção de sólidos geométricos

Antes de iniciarmos a construção dos sólidos propriamente ditos, tiveram que ser realizadas outras atividades de suporte.

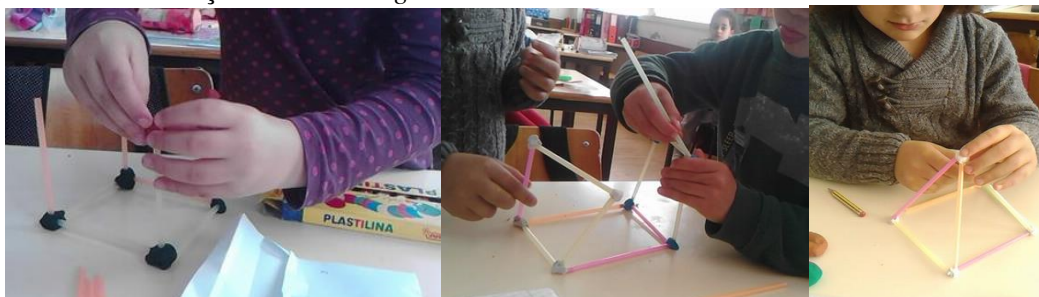
Neste sentido foram demonstradas algumas imagens de objetos conhecidos, como uma bola, um cone de gelado e duas caixas, uma quadrada e uma retangular, para que os alunos pudessem identificar os objetos e posteriormente assemelhá-los a figuras geométricas indicando-as. Numa segunda fase, explicou-se que quando as figuras

geométricas passam a ter volume, mudam de nome passando a ser chamadas de sólidos geométricos. Assim sendo, e de maneira a entender se todos tinham compreendido, foi pedido que procurassem na sala exemplos reais.

Quando todos os alunos conseguiram relacionar bem os conceitos anteriores, seguiu-se a realização de uma atividade, mais concretamente, a construção de sólidos geométricos.

Para o efeito foram distribuídos envelopes com o nome de um sólido escrito à frente e com palhinhas no interior, cortadas em diferentes tamanhos (consoante o sólido), e plasticina que iria servir para juntar as palhinhas. Para a realização da tarefa, apenas tinham que saber o que estava escrito em cada um dos envelopes e iniciar a montagem. Note-se que à frente, tinham diferentes sólidos montados em cartolina, para servir de apoio visual aos alunos.

Figura 14 – Construção dos sólidos geométricos



Durante a atividade, algumas crianças estavam com dificuldades em construir o sólido que lhes tinha calhado, no entanto, e para minha surpresa, os que conseguiram terminar mais cedo, levantaram-se e dirigiram-se para junto dos colegas para ajudá-los. Tornou-se interessante observar o sentimento de entreajuda, pois mesmo sem pedir autorização para tal, existiu uma maturidade por parte dos alunos, uma vez que, podiam fazê-lo só para brincarem, mas a verdade é que se mantiveram em silêncio.

○ **Concluindo...**

A atividade correu melhor do que o esperado, pois previa-se maiores dificuldades nas construções. Tal como já mencionei ocorreu um momento inesperado, mas positivo, pois é bom observar que crianças tão jovens têm a capacidade e a noção que se deve sempre ajudar o outro. Pode-se concluir que os alunos ficaram a conhecer bem todos os sólidos abordados e que através das suas construções, ainda enriqueceram o seu vocabulário ao apreenderem os nomes de vértice, aresta e face.

4.3.3 Estudo do Meio

O programa de Estudo do Meio encontra-se estruturado por blocos que seguem uma sequência, o que não implica que sejam abordados pela mesma ordem na sala de aula. Esta é uma área que interseja todas as outras áreas do programa, devendo por isso ser interligada com todas as aprendizagens (Ministério da Educação, 2004).

Neste sentido as atividades foram planeadas de acordo com o que a professora titular da turma ia indicando, bem como com as OCP1CEB (Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico).

Dado que é no 1.º ano que as crianças exploram conceitos como as suas origens, a família, o conhecimento da instituição que frequentam, entre outros, é importante adequar as estratégias utilizadas aos contextos reais, pois tudo o que tenha a ver com o mundo que as rodeia tem extrema importância e significado nas suas vidas.

De acordo com Sá (2003), ainda está a ser ensaiada a passagem das Ciências do currículo para a prática, pois apesar de constar nos programas “recomendações de natureza construtivista e experimental” (p. 45) o que se pode observar na realidade é que não dadas muitas oportunidades de exploração às crianças, apesar destas contribuírem para a sua evolução intelectual, pessoal e social.

Experiência com argila

Salienta-se que a promoção da aprendizagem experimental nas escolas requer custos, no entanto, muitos dos materiais não custam dinheiro ou então podem ser adquiridos por baixos valores. (Sá, 2003)

A experiência realizada estava proposta no manual de Estudo do Meio, do 1º ano, questionando os alunos da seguinte forma: “O que será que acontece à argila, quando lhe juntamos água?”.

Inicialmente perguntou-se aos alunos se sabiam o que era argila, ao qual responderam que nunca tinham ouvido falar. De forma a dar um exemplo, referiu-se os tratamentos de beleza em que as senhoras que vão ao *spa* colocam uma máscara facial com duas rodela de pepino nos olhos, a partir deste momento obteve-se respostas positivas a dizer que já sabiam o que era e que já tinham visto.

Foi muito engraçada a reação do grupo, pois a partir do momento em que referi as rodela de pepino, as atenções redobram e criou-se um ambiente de descontração e ao mesmo tempo de maior participação.

Diário de Bordo, 3 de novembro de 2014

De seguida, para que os alunos tivessem uma maior noção deste material, foi passado um saco transparente, que continha argila, para terem a oportunidade de tocar e sentir a textura da mesma.

O grupo gostou de observar a argila e por sua vez de senti-la. Começaram todos a rir e a referir que era muito fofo e que parecia pó.

Diário de Bordo, 3 de novembro de 2014

Todo este processo foi realizado com o objetivo de se elaborar um cartaz com as três fases da experiência, sendo que numa primeira fase criaram-se as hipóteses, seguindo-se a realização da experiência e por fim a observação dos resultados obtidos. Note-se que o procedimento foi feito em três dias distintos, com o intuito de se perceber e de ficar bem assente todas as fases inerentes a uma experiência.

No segundo dia procedeu-se à realização da experiência. Para dar início, selecionou-se duas crianças para irem à frente, colocou-se a argila dentro da banheira, a menina deitou a água em cima e o menino mexeu a mistura com uma colher de pau até se obter uma pasta densa. Após a sua conclusão, passou-se por todos os alunos, para que pudessem observar de perto o resultado da experiência e tirar as suas próprias conclusões que seriam imprescindíveis para a concretização da terceira fase. As atitudes face ao observado, foram iguais, o grupo todo respondeu “parece cimento”. Salienta-se que o professor terminou de mexer, uma vez que, as crianças no fim tiveram alguma dificuldade

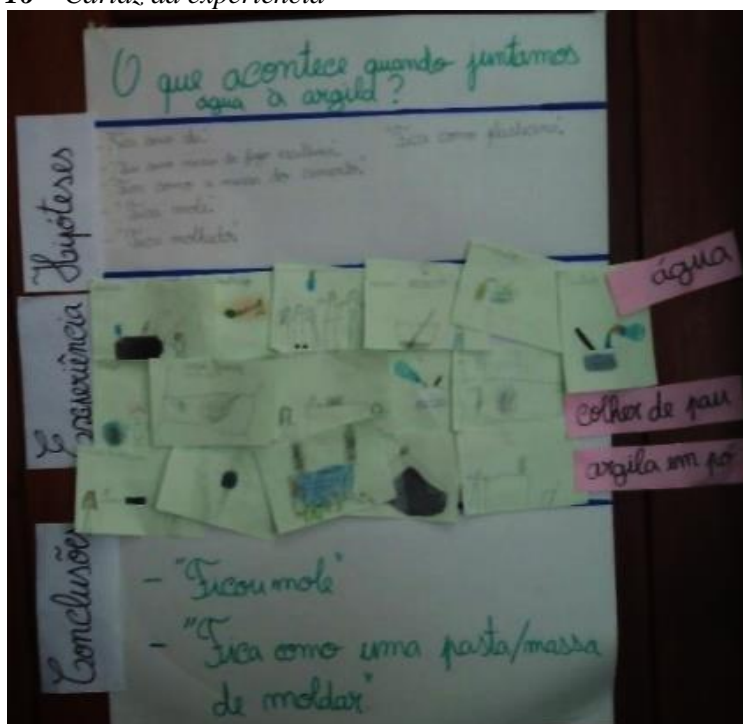
em misturar tudo muito bem. Enquanto isto, os alunos sentaram-se e fizeram o desenho da experiência.

Figura 15 – Realização da experiência e observação dos resultados



Por fim, no terceiro dia, de modo a concluir o nosso cartaz, foram colados os desenhos realizados no dia anterior e questionou-se sobre quais as conclusões retiradas de todo o processo efetuado. Os alunos não sabiam bem o que responder, daí ter-se dado algum apoio com outra questão, “o que foi que aconteceu à argila?” e aí facilitou o raciocínio deles, à qual me responderam “ficou mole” e “fica como uma pasta/massa de moldar”. Pode-se visualizar o resultado final do cartaz na figura 16.

Figura 16 – Cartaz da experiência



○ ***Concluindo...***

De um modo geral esta atividade correu como o esperado, pois foi realizada dentro do tempo calculado e sem nenhum imprevisto. Foi perceptível o interesse dos alunos pela concretização de experiências, dado que é uma turma extrovertida e a interação era maior. No fim o cartaz da experiência ficou afixado na porta da sala e quando algum professor ou adulto aparecia, gostavam muito de demonstrar o que tinham executado.

Jogo da mímica

O programa de Estudo do Meio apresenta um bloco (5) que se intitula “À descoberta dos materiais e objetos”, no qual teve que ser trabalhado um tópico que se baseava no manusear de objetos em situações concretas.

É afirmado pelo Ministério da Educação (2004), que no decorrer da sua vida, os alunos vão adquirindo uma panóplia de experiências e de novos conhecimentos, conforme o seu contato com o meio. Assim sendo, a escola apresenta um papel fundamental na medida em que tem que “valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes” (p. 101) para que possam ser aprofundadas e conseqüentemente se tornem mais complexas.

A partir disto, iniciou-se o tema com duas questões “Será que todos os objetos têm a mesma função?” e “Porquê?”. Os alunos responderam rapidamente às duas questões, referindo logo que não tinham todos as mesmas funções, porque uns serviam para cortar, outros para afiar, entre outras respostas.

O ME (2004) menciona que proceder à exploração dos objetos, significa observar as suas propriedades, manipulá-los, reconhecer os cuidados a ter e valorizar o seu uso.

Dado que na primeira parte não existiram dúvidas, prosseguiu-se a aula, fazendo a demonstração de diversos materiais, nomeadamente uma paleta, um compasso, uma régua, pincéis, um agrafador, uma tesoura, um furador, um martelo, um lápis, um afia lápis, uma borracha e uma impressora, note-se que esta última apenas foi mostrada através de uma imagem, visto que, não houve possibilidade de levar uma para dentro da sala. A partir da demonstração de objetos, pediu-se aos alunos que ajudassem a referir a função de cada um deles, ficando assim a compreendê-las melhor. Mais uma vez tiveram facilidade em responder a tudo.

Uma vez que parecia estar a matéria bem assente, fez-se um jogo, o “Jogo da Mímica”. Para tal os alunos vinham, um de cada vez, à frente, retirar um dos cartões que se encontrava no interior de um saco. Cada cartão continha uma imagem dos objetos

abordados anteriormente e o objetivo era que cada criança fosse à frente representar o objeto que lhe tivesse saído apenas por gestos. O restante grupo apenas tinha que prestar atenção e adivinhar o objeto em questão.

○ ***Concluindo...***

Pode-se referir que este não era um tema muito difícil de abordar e que para isso teve que ser arranjada uma estratégia que mantivesse os alunos interessados. Acabou por ser um momento de descontração, em que nos rimos ao mesmo tempo que o programa estava a ser dado. Toda esta situação veio provar que a educação pode se tornar muito interessante, desde que utilizemos as estratégias adequadas, para que todos se sintam bem e com motivação para querer saber cada vez mais.

4.4 Estratégias de Intervenção para o Desenvolvimento da Motricidade Fina da turma do 1º E

Tal como já foi referido, foi formulada uma questão problema no âmbito da investigação-ação: “*Como desenvolver a motricidade fina neste grupo de 1º ano, do 1º Ciclo?*”. Esta foi construída com o intuito de melhorar o desenvolvimento da motricidade fina nesta turma, uma vez que, apresentavam algumas dificuldades nesse domínio. Neste sentido, foram organizadas estratégias que atendessem às necessidades do grupo, melhorando, conseqüentemente, a sua motricidade fina. Pois, de acordo com Nogueira (1988), grande parte dos insucessos na escola, derivam de um mau desenvolvimento psicomotor, nos primeiros anos de vida.

Apesar de em cada atividade efetuada, ao longo do estágio, terem sido implementadas diversas formas de intervenção como o cortar, montar *puzzles*, imitações de movimentos em espelho, mímica, entre outros, apenas serão descritas três.

Para que a motricidade fina das crianças seja desenvolvida é necessário trabalhar muito com os dedos, “obrigando-os” a exercitar a musculatura essencial à concretização de certas atividades, como o pintar e o cortar.

Construções em plasticina

Tal como menciona Cuenca e Rodao (1994), é fundamental que as crianças tenham um controlo sobre os movimentos realizados com os seus dedos, mãos e pulsos, dado que só assim será conseguido um domínio do manuseio do lápis para a aprendizagem correta da escrita. Assim sendo, a mesma autora refere que uma das

atividades favoráveis é o facto de aprenderem a criar bolinhas ou barras, através da plasticina, para posteriormente criar figuras.

Neste sentido, para a realização desta atividade, distribui-se a plasticina, que cada um dos alunos já continha no armário, e deixámos que criassem o que quisessem. Foi uma tarefa de carácter livre, de modo a criar um ambiente de descontração e ao mesmo tempo de progressão, no que toca à motricidade. Algumas crianças optaram por fazer números e letras, outros por construir desenhos animados e ainda bonecos diversos que representavam a realidade.

Figura 17 – Construções em plasticina



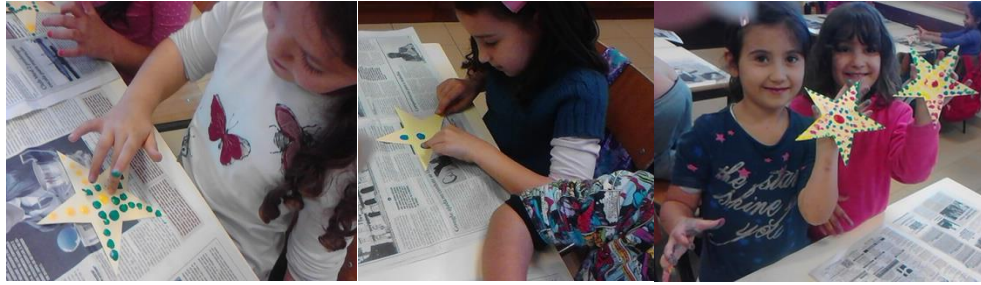
○ *Concluindo...*

Os alunos construíram figuras interessantes, ficando-se assim a perceber alguns dos seus gostos e ainda descobrir pequenos grandes artistas, que tentavam formar figuras com pequenos detalhes.

Pintura com os dedos

Chegada a altura de Natal, a escola estava em preparativos para a época, realizando alguns enfeites para expor nos corredores.

Neste sentido pensou-se em elaborar umas estrelas em cartolina, para que depois pudessem ser pintadas com dedadas, em diversas cores. Assim sendo, a sala de plástica foi preparada com diários a cobrir as mesas, que estavam organizadas por grupos, com tintas de várias cores

Figura 18 – Estrelas de Natal

Ao início, as crianças não sabiam como iam pintar com os dedos, pois nunca o tinham feito, mas depois de começarem, ficaram entusiasmadas, tanto que acabavam por misturar cores com os dedos. Por fim resultaram estrelas muito bonitas e coloridas, umas muito parecidas e outras que se destacavam pela diferença.

○ ***Concluindo...***

As crianças adquirem uma maior sensibilidade ao serem expostas a situações que envolvam o tato Cuenca e Rodao (1994). Assim posso afirmar que o facto de os alunos pintarem com os dedos, permite-lhes terem novas sensações, experiências e sentir novas texturas, fazendo com que percam o receio de se sujar que por vezes sentem. Salienta-se que na infância devem ser proporcionadas este tipo de atividades e experiências, para que as crianças possam realizar coisas diferentes, explorar os materiais e experimentá-los e sentir prazer e entusiasmo na concretização das tarefas.

Apesar de no início estarem hesitantes, acabaram por se entregar na totalidade, apresentando trabalhos incríveis que foram expostos na escola, para decorá-la. Foi uma atividade realizada com êxito, em que os alunos estiveram sempre muito empenhados e concentrados.

Rasgar papéis

Na última semana de estágio e mais uma vez de forma a trabalhar a motricidade fina, entregaram-se árvores de Natal brancas, em folhas A4. Posteriormente foram distribuídos vários tipos de papel coloridos (papel de oferta, cartolinas, goma eva, papel colorido), com o objetivo de enfeitar a árvore com os papéis da maneira que pretendessem, ou seja, podiam fazer, estrelas, bolinhas, tirinhas, entre outras coisas. Apenas foi estabelecido um critério, usar apenas as mãos para criarem os enfeites desejados. Desta maneira, pretendeu-se que as crianças trabalhassem a motricidade fina, sem uso da tesoura e mais uma vez obtivessem uma nova experiência sensorial. É uma

atividade interessante e importante na evolução da motricidade fina, pois é permitido que os alunos trabalhem a sua coordenação viso-manual e por fim desenvolvam os músculos que são essenciais na aprendizagem da leitura e da escrita.

○ ***Concluindo...***

As crianças gostaram muito de realizar esta atividade, pois acharam divertido o facto de só poderem usar as mãos. Inicialmente fizeram críticas, pois queriam a tesoura e porque cortar com as mãos ia ser difícil, mas após experimentarem gostaram da experiência. A verdade é que as árvores resultaram muito bem, o efeito final não teria sido o mesmo se se tivesse utilizado a tesoura.

4.5 Intervenção com a Comunidade Educativa

De acordo com Zabalza (2001), deve de existir uma colaboração entre a escola e a família, sendo que a instituição deve permitir essa intervenção tanto em atividades dentro como fora da escola.

Durante o estágio foi-nos proposto a elaboração de uma atividade que envolvesse a comunidade educativa. Assim sendo foram desenvolvidas quatro atividades com a mesma, no entanto serão apresentadas somente duas, enquanto as outras duas poderão ser vistas nos apêndices presentes no CD- ROM.

Visita de estudo aos Bombeiros Voluntários

Durante uma conversa com a professora titular da turma, falou-se que seria interessante organizar uma visita de estudo com o grupo. Dado que no início do ano letivo as crianças tinham feito referência à profissão que gostavam de ter no futuro, e que na sua grande maioria desejavam ser bombeiros, achou-se por bem levá-los a conhecer melhor essa profissão. Assim, após serem tratadas todas as burocracias necessárias a uma visita com crianças, iniciou-se a organização da mesma.

No primeiro dia falou-se da visita aos Bombeiros Voluntários da Madeira, explicando o porquê da sua realização.

Durante a aula fiz algumas perguntas aos alunos, sobre a visita que se vai realizar amanhã: “quais são as vossas expectativas para o dia de amanhã?” e “O que esperam ver ou encontrar, no sítio onde trabalham os bombeiros?”.

Diário de Bordo, 1 de dezembro de 2014

Neste sentido elaborou-se um cartaz, que iria conter as três fases de uma saída de campo, ou seja, a pré-saída, a saída e a pós-saída, aproveitando o momento para clarificar os três conceitos. Para a realização da primeira parte do cartaz foram feitas algumas questões pertinentes, que iriam constar no mesmo, para que os alunos exprimissem o que esperavam encontrar, bem como as suas expectativas para aquele dia. Aproveitou-se também para dar algumas orientações em relação aos comportamentos a ter durante a visita.

Durante a explicação foi mencionado que iríamos visitar uma instituição de bombeiros, dado que muitos meninos queriam ser um quando fossem grandes. A reação do grupo foi muito positiva.

Diário de Bordo, 1 de dezembro de 2014

No segundo dia deu-se a visita. A saída da escola foi às 8:30h para chegarmos aos bombeiros por volta das 9:00h. Correu tudo como previsto, exceto o facto de um menino ter entrado em pânico ao entrar no autocarro o que o impossibilitou de realizar a visita. Ao chegarmos ao quartel fomos recebidos por um bombeiro que nos guiou a uma sala para a visualização de alguns vídeos sobre comportamentos corretos a ter durante um incêndio ou terramoto de terra, bem como diversas explicações sobre o que era ser bombeiro, mantendo assim um diálogo com todas as crianças. Posteriormente visitámos as instalações, como por exemplo os dormitórios, o ginásio onde treinavam, a cozinha, entre outros lugares. Seguiu-se um lanche na cantina onde os bombeiros por norma faziam as suas refeições. No fim deu-se início à parte mais divertida para as crianças, de acordo com as observações das mesmas, que foi visitar os carros, as ambulâncias, experimentar

os fatos e capacetes, descer num ferro, observar as paredes de escalada onde eram realizados treinos e por fim observar dois carros que já estavam fora de uso e que antigamente tinham servido de apoio aos bombeiros.

Figura 19 – Alguns momentos da visita aos Bombeiros Voluntários



Após a visita, os alunos realizaram o desenho da parte que mais gostaram, destacando-se a descida nos ferros e a visualização dos carros.

Por fim, no terceiro dia, finalizou-se o cartaz da visita com as respostas a algumas questões realizadas como “O que é que gostaram mais na visita?”, “existiu alguma coisa de que não gostassem?” e “o que aprenderam de novo?”. Feitos os registos das respostas, o cartaz foi exposto na sala.

○ *Concluindo...*

Esta foi uma visita em que obtivemos tanto o apoio dos bombeiros por nos receber tão bem, como dos horários do funchal que se disponibilizaram prontamente ao pedido efetuado. A ida à instituição referida, tornou-se numa experiência agradável a todos os alunos, pois ficaram extremamente contentes e fascinados com tudo em seu redor. Serviu também para ficarem alerta às várias situações de perigo que podem surgir no nosso dia-a-dia, através da pequena palestra que existiu no início da visita, para se manterem em segurança.

Por fim pode-se mencionar que a visita terminou mais cedo que o previsto e como tal, em conjunto com as professoras que nos acompanharam, foi decidido ir até ao Mercado no centro do Funchal, uma vez que, muitas crianças nunca lá tinham ido. É caso para dizer que foi uma manhã em grande, que serviu para enriquecer os conhecimentos de todo grupo.

Cd's de Natal

Chegada a época de Natal, achou-se por bem criar uma árvore de Natal diferente, ou seja, feita de Cd's.

Dando início a esta proposta, começou-se por tirar uma foto a cada um dos alunos, com um chapéu de Pai Natal na cabeça, para que posteriormente, em tamanho reduzido pudéssemos cortá-las e colá-las no centro de cada CD, de forma a tapar o furo.

Figura 20 – Cd's com as fotos da turma



No seguimento desta ideia e como era necessário criar uma atividade com a comunidade envolvente, cada criança levou o seu CD para casa, identificado com a sua foto e em conjunto com os seus pais e demais família enfeitaram os mesmos. O único critério existente era elaborá-lo com o máximo de criatividade, e a verdade é que se obteve Cd's muito bem enfeitados e com muita imaginação.

Figura 21 – Exemplos de enfeites nos Cd's



Os alunos tiveram duas semanas para a realização deste trabalho, pois muitos diziam que não tinham tintas, nem materiais para enfeitar, ao qual era respondido para eles inventarem. Deu para entender que se não estimularmos a criatividade das crianças, elas deixam-se ficar, arranjando desculpas para não fazerem o que lhes é pedido. Mas no final observou-se grandes trabalhos, como se pode visualizar nas fotos acima, acabando por ficar uma árvore de Natal lindíssima.

Para a exposição da árvore, nos corredores da escola, foi criado, em cartolina, um vaso, para servir de base à nossa árvore. Esta construção foi realizada em papel cenário.

○ *Concluindo...*

Apesar de ter existido alguma resistência inicial por parte dos alunos e também dos seus pais, que insistiam em declarar que não tinham materiais para enfeitar, no final acabou por ficar um trabalho muito criativo. Por fim pôde-se concluir que inicialmente existia alguma falta de vontade em realizar este trabalho, pois quando se aperceberam que podiam criar Cd's fantásticos com materiais tão simples, o resultado foi muito bom. Acabei mesmo por ficar surpreendida com a utilização de alguns recursos materiais, como aparas, bocadinhos de rolhas e ainda as bolinhas que ficam dentro do furador.

4.6 Avaliação da Turma

A avaliação é vista como um dos instrumentos fundamentais, que auxilia os professores nas suas tomadas de decisões durante a prática pedagógica (Morgado, 1999).

O mesmo autor informa que todo este processo implica uma continuidade de pensamentos, modificações e avanços, havendo sempre uma ponderação entre os procedimentos usados e os objetivos a serem atingidos, de acordo com os conteúdos que vão ser avaliados. Quer aceitemos ou não, atualmente a avaliação é a maneira mais concreta que existe de compreender e regular a evolução dos alunos.

No entanto, o autor reflete que através da avaliação apenas conseguimos saber o que “o aluno sabe, compreende ou realiza” (p.66) o que não transmite a verdadeira essência do seu sucesso.

Posto isto, passam a ser demonstrados três quadros que de certa forma sintetizam a avaliação efetuada durante o período de estágio em congruência com as informações disponibilizadas pelo PAT 2014/2015, por áreas curriculares, nomeadamente, Português, Matemática e Estudo do Meio que se encontram subdivididas em diversos parâmetros. Além do exposto no PAT, as avaliações também foram concretizadas a partir das observações em contexto de sala de aula e do desempenho de cada um dos alunos.

Refere-se que a legenda utilizada baseia-se em: NS – Não Satisfaz; S – Satisfaz; SB – Satisfaz Bem.

Quadro 4 - Níveis de aprendizagem dos alunos do 1º E em relação ao Português

Nome	Português		
	Direccionalidade da escrita	Oralidade	Grafismos
AF	S	SB	NS
AP	S	S	NS
AGF	SB	SB	SB
BJ	SB	S	SB
DF	NS	SB	NS
FF	NS	SB	NS
HF	NS	SB	NS
JN	NS	S	NS
JR	SB	SB	SB
LV	SB	S	SB
MB	NS	S	NS
MX	SB	SB	SB
MN	SB	S	SB
MA	SB	S	SB
MS	SB	SB	SB
NB	NS	SB	NS
RA	NS	S	NS
SS	SB	S	SB
VC	SB	SB	S

A partir do quadro pode-se afirmar que a nível da oralidade os alunos não apresentavam muitas dificuldades em comparação com os grafismos, nos quais nove alunos não satisfaziam os critérios necessários. Quanto à direccionalidade da escrita, observa-se que sete crianças não conseguiram realizar da melhor forma a direcção correcta das letras.

Quadro 5 - Níveis de aprendizagem dos alunos do 1º E em relação à Matemática

Nome	Matemática			
	Identifica as cores	Tem noção das quantidades	Identifica direita e esquerda	Identifica os números
AF	SB	S	SB	SB
AP	SB	SB	SB	SB
AGF	SB	SB	SB	SB
BJ	SB	SB	SB	SB
DF	SB	SB	SB	SB
FF	SB	SB	SB	SB
HF	SB	SB	SB	SB
JN	SB	NS	SB	NS
JR	SB	SB	SB	SB
LV	SB	SB	SB	SB
MB	SB	SB	SB	SB
MX	SB	SB	SB	SB
MN	SB	SB	SB	SB
MA	SB	SB	SB	SB
MS	SB	SB	SB	SB
NB	SB	SB	SB	SB
RA	SB	SB	SB	SB
SS	SB	SB	SB	SB
VC	SB	SB	SB	SB

Em relação à Matemática, pode-se constatar que a maioria dos alunos obtinha bons resultados na área. É possível observar que a turma toda já conseguia identificar todas as cores, bem como a sua direita e esquerda. Já no que toca aos outros dois critérios (noção de quantidade e identificação dos números) conclui-se que apenas um aluno obteve não satisfaz.

Quadro 6 - Níveis de aprendizagem dos alunos do 1º E em relação ao Estudo do Meio

Nome	Estudo Meio		
	Identifica o nome e a idade	Identifica as estações do ano e o tempo	Curiosidades do meio
AF	SB	S	SB
AP	SB	SB	S
AGF	SB	SB	SB
BJ	SB	SB	SB
DF	SB	S	SB
FF	SB	S	SB
HF	SB	S	SB
JN	SB	S	NS
JR	SB	SB	SB
LV	SB	S	SB
MB	S	NS	NS
MX	SB	SB	SB
MN	SB	SB	SB
MA	SB	SB	SB
MS	SB	SB	SB
NB	SB	S	SB
RA	SB	SB	SB
SS	SB	NS	NS
VC	SB	SB	SB

Por fim, pode-se afirmar que em relação ao Estudo do Meio, apenas um menino, que apresentava dificuldades de aprendizagem, é que não conseguia designar bem o seu nome e idade, enquanto os restantes já o faziam de maneira favorável. A nível de curiosidades do meio ambiente é notável que as crianças também obtinham bons resultados, uma vez que, que nesta fase inicial muitos dos conteúdos abordados são do conhecimento de todos. Tal como o quadro indica a maior dificuldade incidia na identificação das estações e do tempo, no entanto apenas dois alunos tinham não satisfaz, um por apresentar dificuldades de aprendizagem, como já foi referido e outro porque era o primeiro ano em Portugal, o menino vinha da Venezuela.

4.7 Reflexão final da Intervenção Pedagógica na Turma do 1ºE

Uma vez terminadas as aulas práticas no 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico reconheço que foram muito gratificantes, na medida em que enriqueci os meus

conhecimentos e tive oportunidade de estar durante um maior período de tempo em contato com as crianças o que permitiu criar uma ligação entre mim e os alunos, tornando, desta forma, a minha prática muito mais significativa. Durante este tempo pude observar e, conseqüentemente, adquirir saberes ao nível da dinâmica da sala, algumas técnicas e métodos usados nos processos de aprendizagem e os diversos modos como devemos agir com as crianças de forma a manter uma boa organização no trabalho a ser realizado.

Quanto à prática em si, no geral correu tudo bem e o feedback recebido, tanto pela professora como pelos alunos, assim o dizia. Refletindo sobre o que correu menos bem, posso referir o facto de nem sempre ter conseguido gerir bem o tempo destinado a cada atividade ou de algumas vezes não conseguir que as crianças ficassem calmas dentro da sala, por determinado tempo.

Ao refletir sobre a minha prática, apesar de terem sido dois meses de estágio às vezes penso que foi pouco tempo, pois uma vez que estive bastante centrada em trabalhar a motricidade fina destas crianças, que estava muito pouco desenvolvida, bem como trabalhar os conteúdos programados, existiam imensas atividades que poderiam ter sido exploradas, mas que o tempo não permitiu. Poderiam ter sido realizadas tarefas de explorações de diferentes técnicas de pintura, como por exemplo carimbos de batata, pincéis, entre outras, atividades relacionadas com recortes ou ainda uma maior diversidade de jogos educativos, uma vez que, cada vez que eram realizados jogos, as crianças demonstravam-se muito mais entusiasmadas e participativas.

Ao longo da prática pude averiguar que é essencial manter uma constante avaliação reflexiva, daí ter considerado o feedback dado pela professora cooperante, ao longo das semanas, muito importante, pois a partir dele pude melhorar a minha postura perante as crianças e de igual modo, promover melhores ambientes de trabalho e de aprendizagem.

Em suma, posso concluir que estas aulas práticas enriqueceram-me como pessoa, possibilitando o aprofundamento dos meus saberes e o aumento da minha autoconfiança, para que um dia possa vir a exercer função como uma professora que promove aprendizagens significativas nas suas crianças.

Capítulo V - Intervenção Pedagógica em Contexto de Educação Pré-Escolar

A intervenção que ocorreu na Sala das Borboletas, na escola da Azinhaga – Nazaré começou no início de abril, com duas semanas de observação, antes do início da prática propriamente dita. Assim depreende-se que nesta altura, muitas das competências que devem ser desenvolvidas pelas crianças, já estavam em plena evolução. Não querendo com isto afirmar que o trabalho a desenvolver com aquele grupo já estava concluído.

Neste sentido, durante o contato com o grupo, com a educadora cooperante e agentes da ação educativa, compreendeu-se melhor as características inerentes ao grupo, à sala, a organização do ambiente educativo e respetivos recursos e ainda as rotinas que estavam associadas à sala.

Rapidamente se entendeu que seria um grupo bom de trabalhar, pois as crianças eram muito empenhadas e apesar das suas idades eram bem comportadas, sempre atentas e participativas ao que lhes era pedido. Não descurando a importância do auxílio prestado pela educadora, que ao início intervinha sempre que necessário, dado que uma das crianças continha síndrome do autismo e por vezes tinha comportamentos inesperados.

Ao longo dos próximos tópicos apresentados, serão descritas algumas das atividades realizadas com o grupo e também em conjunto com a comunidade educativa. No final é também exposta a avaliação do grupo através do SAC (Sistema de Acompanhamento das Crianças), desenvolvido por Portugal e Laevers (2010) e validado à população portuguesa. Esta avaliação foi feita de acordo com o projeto desenvolvido ao longo do estágio.

Em modo de conclusão, pode-se afirmar que todas as aprendizagens mediadas tiveram sempre em consideração os interesses e motivações do grupo, já que a prática pedagógica deve ser sempre planeada a pensar nas crianças.

5.1 Enquadramento do Ambiente Educativo

Os diversos significados, compreendidos em relação a tudo o que rodeia as crianças, são realizados no ambiente de educação (Zabalza, 1992).

O mesmo autor menciona que o ambiente educativo se apresenta como um instrumento de aprendizagens, uma vez que, realiza a continuidade existente entre os diversos momentos, atividades e experiências desenvolvidas com as crianças.

Assim sendo, deve ser tido em conta que o ambiente refere-se não só ao interior, mas também ao exterior, sendo que é importante considerar que os ambientes não formais

de aprendizagem podem ser verdadeiramente ricos. Assim é reconhecida a necessidade de conhecer as outras infraestruturas, bem como conhecer as relações existentes com a comunidade educativa.

Mais concretamente no PE é fundamental existir uma consciencialização de que as crianças estão numa fase de construção de identidade, tentando formar a sua autonomia e as relações com as pessoas à sua volta (Zabalza, 1992). Desta forma, o enquadramento que aqui se apresenta, permite conhecer não só os espaços existentes, mas também as relações existentes com a comunidade educativa.

Para concluir pôde-se compreender a união existente entre as pessoas, já que estiveram sempre recetíveis a todas propostas e ainda em receber pessoas diferentes na escola.

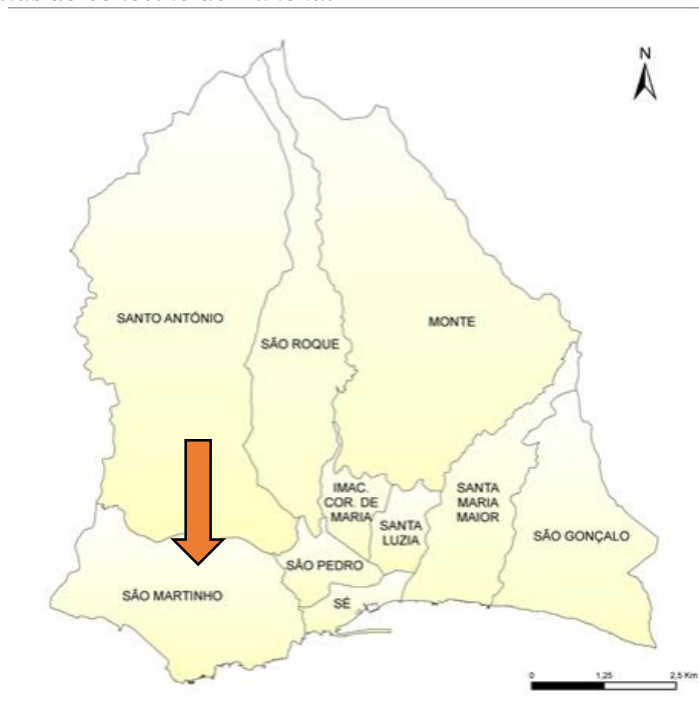
5.1.1 Caracterização do Meio Envolve

Torna-se importante conhecer o meio geográfico, socioeconómico e cultural que está em redor da instituição e de onde vêm as crianças, na medida em que nos permite enquadrar e criar uma ligação em relação às suas motivações, interesses e necessidades.

O anexo da Azinhaga da Nazaré situa-se na freguesia de São Martinho, no concelho do Funchal, fazendo fronteira com a freguesia de Câmara de Lobos (Oeste), com a freguesia de São Pedro (Leste) e com a freguesia de Santo António (Norte). A sua área é de 782 hectares, sendo considerada pelos censos de 2011, como a segunda maior freguesia do Funchal e da RAM com 26.482 residentes, das quais 15.960 se enquadram com idades compreendidas entre os 24 e os 64 anos. Os mesmos censos afirmam ainda que é a freguesia com mais famílias clássicas, isto é, 1 a 5 pessoas residentes (10.015) da RAM e ainda com o maior número de famílias alojadas (13.691).

De acordo com PEE 2015, outorgado para o período quadrienal 2011-2015, esta freguesia foi criada a 3 de março de 1579 por alvará régio do Cardeal D. Henrique. A designação São Martinho deve-se a uma capela que tinha o mesmo nome e que anteriormente lá existiu, sendo nesse mesmo sítio que se estabeleceu a Sede da Paróquia.

A escola insere-se num local formado fundamentalmente pelo Bairro Social da Nazaré, que assim se intitula devido à capela dedicada a Nossa Senhora da Nazaré, que lá existe. A nível residencial, existem outros complexos habitacionais como as Virtudes, Barreiros, Pilar, entre outros e são encontradas ainda algumas vivendas e quintas, sendo a maior parte de particulares.

Figura 22 - Freguesias do concelho do Funchal

Fonte: Câmara Municipal do Funchal (2016). Obtido de: http://www.cm-funchal.pt/images/stories/Cidade/Concelho_do_Funchal/caracterizacao/dados_sobre_concelho/DadosConcelho.pdf

Por fim é de salientar que a localidade da Nazaré dispõe de uma grande diversidade de infraestruturas de carácter desportivo (Estádio dos Barreiros, Campos Polivalentes, Associações Desportivas e Recreativas, Grupo Desportivo “O Barreirense” e “Alma Lusa”, Centro de Ténis da Madeira, Centro de Atletismo da Madeira, Clube Naval do Funchal, Clube Amigos do Basquete), hoteleiro (Quinta Bela Vista, Hotel Panorâmico), cultural (Casa do Povo de S. Martinho, Biblioteca Gulbenkian), instituições religiosas (Igreja da Nossa Senhora da Nazaré e Capelas das Virtudes (Santa Ana), de Nossa Senhora do Pilar e de Nossa Senhora da Nazaré), instituições sedeadas (Regime de Guarnição nº3, Campo de Futebol dos Barreiros, Farmácia da Nazaré, Bancos (BANIF e CGD), CTT, PSP, Centro de Saúde da Nazaré, NOS Madeira), junta de freguesia de São Martinho (que apoia a escola a nível de materiais ou promoção de diversas atividades) e estabelecimentos de ensino (Creches e Jardim-de-Infância – Carrocel, Girassol, Primavera, Jardim-escola João de Deus, Canto dos Reguilas; Escolas do Ensino Básico e secundário com/sem Unidades de Educação Pré-escolar – Escola 1ºCEB/PE da Nazaré, Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco).

5.1.2 Caracterização da Instituição

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré situa-se na freguesia de São Martinho, sendo parte integrante do regime ETI com o código 3103107 e é composta por dois edifícios. Um deles (o principal) está situado no Bairro Social da Nazaré, Avenida do Colégio Militar, com o código postal 9000-135 e o outro (o da Azinhaga) localiza-se na Rua Dr. Pita.

Nesta escola existem seis turmas do Pré-Escolar e quinze turmas do 1.º Ciclo. Das quatro turmas do Pré-Escolar duas funcionam no edifício principal e quatro no edifício anexo – Azinhaga, onde decorreu o estágio. As turmas do 1.º Ciclo funcionam todas no edifício principal, contendo um funcionamento entre as 8h30m e as 18h30m, com noventa e seis pessoas distribuídas por pessoal docente(45), administrativo(3), pessoal não docente(26) e por técnicas superiores de Biblioteca (2). Quanto ao ensino Especial e Reabilitação existem quatro professoras de apoio de Educação Especial (EE) que prestam apoio aos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Da Direção Regional de Educação (DRE), colabora ainda uma psicóloga que está integrada no projeto de despiste e apoio a casos problemáticos. Salienta-se ainda que a escola é frequentada por 360 alunos, dos quais 86 estão distribuídos por quatro salas de pré-escolar e os restantes pelas 13 turmas do 1.º Ciclo.

Uma vez que o estágio, na Sala das Borboletas, decorreu no edifício da Azinhaga, apenas serão descritos os espaços interiores e exteriores do mesmo. O prédio está dividido em dois andares, situando-se no primeiro as duas salas do PE, o refeitório, um gabinete e a copa e no segundo andar outras duas salas do PE.

Assim sendo, este edifício contém os espaços interiores organizados da seguinte forma: salas de atividades Pré-Escolar (4), sala multifuncional (1), átrio de entrada que funciona também como refeitório (1), sanitários dos alunos (1), sanitários das educadoras e pessoal auxiliar (1), gabinete do pessoal docente (1) e copa (1). Quanto aos espaços exteriores, à frente e aos lados do edifício está o recreio que é dividido em três patamares, sendo que um deles é coberto e num dos outros dois, que ficam a descoberto, existe um escorrega, cordas para escalar e labirintos.

Figura 23 - Vista aérea do Anexo da Azinhaga**Legenda:**

- 1 – Entrada principal do edifício;
- 2- Local de entrada das crianças e encarregados de educação;
- 3 – Recreios descobertos;
- 4 – Recreio coberto;
- 5 - Jardim da escola;
- 6 – Localização da Sala das Borboletas.

Fonte: Google Earth (2016).

A utilização de um dos recreios é feita facultativamente, isto é, o que contém o escorrega e as outras diversões só pode ser utilizado por uma sala de cada vez.

Por norma, dependendo da atividade de enriquecimento que cada sala tem, é feito um horário da hora do lanche e conseqüentemente a sala que lancha primeiro também tem o direito de brincar no recreio, acima referido, primeiro que as restantes salas. Enquanto uma sala se situa no recreio do escorrega, as outras distribuem-se pelos outros dois recreios. Normalmente o recreio coberto é utilizado para jogar à bola, uma vez que possui o formato de um campo de futebol.

É necessário salientar que apesar da entrada principal ser usada por todos, após passar pela mesma, os educadores, agentes de ação educativa e estagiárias entram por uma porta situada à frente do portão principal, enquanto os encarregados de educação e as crianças utilizam uma porta que está situada lateralmente (assinalada pelo número dois da legenda).

O jardim do edifício não é usado pelas crianças, exceto quando estas acompanhadas por algum adulto se dirigem lá para fazer a plantações, numa pequena horta onde existem plantas aromáticas, alfaces, morangos, espinafres, entre outras coisas.

- **O Projeto Educativo “Educar para os Valores”**

O PEE refere-se a um documento, criado por todos os intervenientes educativos, a ser executado entre um período de quatro anos (2011-2015). Os autores Carvalho e Diogo (1999) referem que este documento faz uma definição de escola, ou seja, expõe as decisões tomadas entre a instituição e a comunidade educativa, que devem ser seguidas, para que ocorra uma educação de sucesso. Neste sentido estão descritas no PEE da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré diversas finalidades, objetivos, metas, ambições e estratégias com o intuito de serem implementadas no tempo acima descrito, pretendendo investir na instrução e evolução de cada criança.

Nele também constam diferentes informações tais como: caracterização do meio envolvente e da instituição, fazendo uma breve resenha histórica em ambas, como também as atividades a serem desenvolvidas, diferenciando cada ano de ensino desde o Pré-Escolar ao 1.º Ciclo e as suas respetivas avaliações, calendarizações e principais problemas encontrados.

Como o próprio título indica, o tema central do projeto é “Educar para os Valores”, tema atualmente muito importante, uma vez que, é uma temática muito importante que surge da necessidade de chamar a atenção para os valores no meio tão peculiar em que está inserida a escola. Assim sendo, a instituição tem como principal objetivo desenvolver atitudes e valores nos seus alunos, para que sejam responsáveis e participativos e futuros cidadãos capazes de formar a sua própria família baseada em procedimentos assertivos de cooperação, solidariedade e ajuda.

De acordo com o PEE da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré (2011-2015), é pretendido com este documento aproximar a práxis ao mundo atual e consequentemente ao ideal que temos da educação, para que todas as lacunas encontradas possam ser combatidas. De um modo geral, é desejado que os comportamentos sejam os adequados, que as regras estipuladas sejam usadas corretamente e que haja uma boa relação professor-aluno, para o bom ambiente escolar.

Dentro do tema principal, foi feita uma divisão do mesmo em subtemas por cada ano, deste modo o pré-escolar e o 1.º ano abordaram o “cumprir as regras”, o 2.º ano “descobrir os valores”, o 3.º ano “descobrir os direitos e deveres dos alunos” e o 4.º ano “cidadania/direito e deveres da criança”.

Dado que o meu estágio foi feito no PE apenas vou citar, a partir de um quadro, os objetivos que foram elaborados para este ano.

Quadro 7 - Objetivos a serem alcançados pelo pré-escolar

Pré-Escolar Cumprir Regras
Objetivos:
<p>Na sala de aulas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trazer sempre o material escolar • Não mexe ou tirar materiais dos colegas • Levantar a mão para intervir oralmente • Não correr na sala • Não se levantar sem pedir autorização • Escutar os colegas e professor • Nunca interromper as intervenções dos colegas • Cumprimentar os colegas e professor ao entrar e ao sair • Nunca falar alto e muito menos gritar • Cuidar do material individual e da sala • Não brincar nem conversar • Entrar e sair ordeiramente • Colocar o lixo no local apropriado • Não arrastar a cadeira quando se sentar ou levantar • Bater à porta e pedir licença antes de entrar <p>No refeitório:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lavar as mãos antes e depois das refeições • Entrar e sair ordeiramente do refeitório • Não descansar os cotovelos em cima das mesas • Não comer com o boné na cabeça • Não mastigar de boca aberta • Não encher a boca de comida • Não falar de boca aberta • Não arrastar a cadeira quando se sentar ou levantar • Nunca cuspir a comida para o prato <p>No recreio e polivalente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Colocar-se na fila após o toque • Respeitar o seu lugar na fila • Na fila não empurrar os colegas • Ter cuidado com as brincadeiras para não magoar os colegas ou destruir os equipamentos escolares • Manter o recinto escolar limpo • Brincar harmoniosamente • Respeitar as ordens dos professores e das assistentes operacionais • Não ofender os colegas com nomes impróprios • Atravessar o pavilhão em silêncio e sem correrias • Colocar as mochilas arrumadas • Não mexer nas mochilas dos colegas • Nas escadas circular pela direita • Não descer as escadas aos saltos • Descer as escadas com a mochila às costas • Não brincar ou atirar-se para o chão no pavilhão <p>Na casa de banho e lavatório:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Usar o papel higiénico adequadamente • Puxar o autoclismo • Lavar as mãos depois de ir ao W.C. • Secar as mãos

Fonte: PEE (2011-2015)

5.2 Caracterização da Sala das Borboletas

Para realizarmos a caracterização da Sala das Borboletas temos que ter em conta as características do próprio grupo, de cada criança, das suas famílias e por fim dos espaços onde as crianças realizam as suas aprendizagens.

Na sala existiam diversos espaços que proporcionavam um bom ambiente educativo, na medida em que permitiam ao grupo boas condições para desenvolverem a sua criatividade, iniciação à escrita e à leitura, bem como os cantinhos e diferentes jogos que facultavam momentos de bem-estar e harmonia e conseqüentemente levavam a uma evolução a nível relacional e comunicativo.

As áreas do inglês, da informática, da educação musical e físico-motora eram exploradas por especialistas, no entanto tudo o que dizia respeito às áreas do conhecimento do mundo, da expressão e comunicação, que têm grande relevância por parte das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), tinha o planeamento das educadoras responsáveis pelo grupo.

No que toca às educadoras importa salientar que faziam horários alternados, ou seja, uma de manhã e outra à tarde, no entanto, como uma delas tinha sido mãe há pouco tempo, tinha alguma prioridade em escolher o horário que lhe fosse favorável, sendo que muitas vezes trocava o seu horário para a parte da manhã.

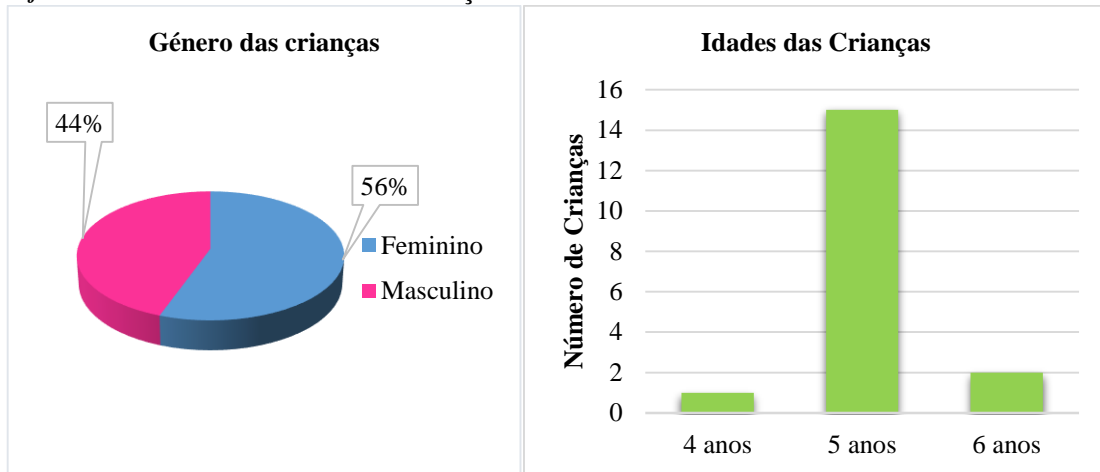
Deve-se referir que a equipa docente da sala não tinha nenhum método de trabalho específico com as crianças, pois acreditavam que uma junção dos diversos métodos era a melhor escolha a seguir. As atividades eram planeadas de acordo com as dificuldades e características de cada criança, tendo sempre como principal objetivo proporcionar às mesmas, tarefas e experiências ricas que levassem cada uma a desenvolver o seu espírito crítico e reflexivo, bem como o respeito pelos colegas e o saber trabalhar em equipa.

Deste modo, conclui-se que todo o percurso educativo é direcionado para uma pedagogia organizada, estruturada e diferenciada de modo a que cada criança efetue as suas próprias aprendizagens, como principal interveniente.

5.2.1 Caracterização do Grupo

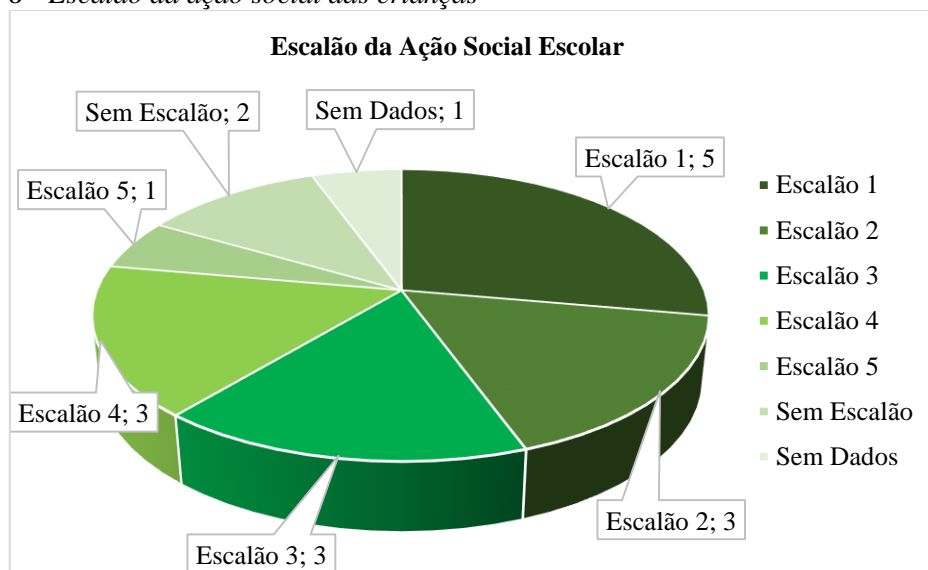
O grupo é constituído por dezoito crianças, sendo dez do sexo feminino e oito do sexo masculino. Nele existiam duas crianças com 6 anos, quinze com 5 anos e uma de 4 anos. De seguida são mostrados dois gráficos que evidenciam de forma mais detalhada estas informações, acima referidas:

Gráficos 6 e 7 - Género e idades das crianças



Quanto ao apoio social que o grupo recebia, podemos verificar que a maioria tinha o escalão 1 (5), sendo que, um igual número de crianças (3) continha respetivamente, o escalão 2, 3 e 4. As restantes crianças tinham escalão 5 (1), outras não recebiam (2) e uma não tinha essa informação (1).

Gráfico 8 - Escalão da ação social das crianças



O grupo sofreu algumas alterações, na medida em que quinze saíram, doze transitaram para o 1.º Ciclo e três mudaram-se para outras escolas, entrando sete crianças novas, das quais, 2 raparigas e 5 rapazes, que se integraram facilmente. O grupo integra um menino que apresenta um atraso global no seu desenvolvimento (espectro do autismo), sendo por isso, acompanhado por uma professora do ensino especial.

Como todas as crianças às vezes distraem-se e gostam de falar com os colegas no tapete enquanto a educadora fala, mas ao serem chamados à atenção percebem o seu erro e respeitam a mesma.

No geral é um grupo que demonstra interesse, entusiasmo, diversos conhecimentos, bons métodos de trabalho individuais e de grupo, criatividade, uma grande vontade em aprender novos conceitos, sabem escutar e demonstrava muita participação nas atividades que foram realizadas ao longo do estágio. Alguns destes aspetos foram muitas vezes comprovados, pelos comentários que ouvia dos pais, pois quando chegavam à sala diziam que os seus filhos tinham falado das atividades realizadas e que tinham explicado com pormenores todo o processo efetuado.

Importa referir que os educadores devem sempre ter em conta o que observam, para poderem fazer as suas planificações. Neste sentido as OCEPE (ME, 1997) indicam que os docentes devem sempre refletir sobre quais são os seus objetivos educativos, de forma a podê-los adequar às necessidades do grupo. Consequentemente, tudo isto irá facilitar o trabalho de planificar.

Assim sendo, passo a afirmar, que a partir da observação, foi permitido entender as preferências das crianças, quer dentro da sala, quer fora dela.

As crianças concretizavam, na sua maioria, sem grandes dificuldades, as tarefas propostas, no entanto, tendo em conta as suas idades, muitas vezes ficavam cansadas e distraíam-se com qualquer coisa. É de salientar que por ser um grupo que estava habituado a realizar diferentes tarefas, ou seja, nem todos faziam a mesma tarefa proposta ao mesmo tempo, por vezes uns ficavam no tapete a realizar jogos e os restantes a fazer trabalhos, seguindo-se de uma troca de lugares. Pode-se dizer que é uma boa estratégia na medida em que permite que o educador e auxiliares deem mais atenção às crianças de forma individual. No entanto, neste contexto, a distração às vezes era maior, pois quando começavam a sentir-se mais cansados, ponham-se a olhar para os que estavam a brincar. Assim sendo era preciso estar atento de forma a poder chamar a atenção a qualquer momento, para que voltassem a se concentrar no seu trabalho ou então depois fazer a troca de tarefas.

O recreio era sempre um momento muito esperado, pois gostavam muito de criar os seus jogos faz-de-conta, jogar à bola, correr e mexer no jardim, apesar deste último ponto não ser permitido, sem a presença de um adulto. Já dentro da sala as crianças gostavam mais da área dos jogos, da casinha e da informática, onde tinham dois computadores com jogos disponíveis.

Em suma, posso afirmar que é um grupo com crianças muito carinhosas, com as quais voltava a trabalhar, com todo o prazer.

Muñiz (1989) refere que toda a criança tem os seus interesses e preferências quanto aos colegas, aos jogos, aos programas de televisão e que cabe aos adultos (educadores, família) terem consciência desses gostos para que a criança se sinta à vontade para partilhá-los, existindo um maior contato físico e emocional que levará à criação de laços afetivos. O mesmo autor afirma ainda que não é necessário perder muito tempo em leituras para saber como descobrir o mundo infantil, é apenas preciso saber ouvir as vozes das crianças com atenção e ficaremos espantados com os seus conhecimentos. Dito isto, e de forma a melhor caracterizar o grupo da Sala das Borboletas realizar-se-á uma breve descrição do grupo em função das diversas áreas do conhecimento.

Área de Formação Pessoal e Social

No geral as crianças eram muito afetuosas, com relações positivas entre todas e com os adultos. O grupo era heterogéneo no que corresponde às suas idades e às suas competências, pois demonstravam um grande desenvolvimento, sendo capazes de realizar as tarefas de rotina e as propostas feitas pelos educadores, com grande autonomia e independência. No entanto, quando se realizavam atividades em grande grupo, algumas crianças apresentavam dificuldades em se concentrar e em estarem atentas, nomeadamente: CR, LP, JG, MM, MG.

Pode-se afirmar que é um grupo muito participativo, que gosta de trabalhar e que se empenha nas atividades orientadas, envolvendo-se por completo nas tarefas que implicam movimento, música, histórias e também nas artes plásticas. É de referir que, foi notado um aumento do tempo de concentração, nestas últimas áreas indicadas.

De acordo com os pressupostos teóricos de Portugal e Laevers (2010), pode-se concluir que são crianças com grandes níveis de bem-estar e de implicação.

Área de Expressão e Comunicação

No que toca a esta área as crianças demonstravam grandes capacidades a nível expressivo (Dramática, Musical, Plástica e Motora), sendo que umas eram mais tímidas que outras, e algumas das crianças gostavam de “copiar” o trabalho desenvolvido por outras. Já no que toca à parte oral/escrita e matemática, podemos mencionar que no geral já apresentavam bons resultados, tendo em consideração as suas idades. No entanto, para

apresentar de maneira mais pormenorizada cada um destes domínios, acima referidos, far-se-á um pequeno resumo de cada um deles.

Físico-Motora: a maioria participava de forma empenhada e alegremente em todas as atividades. No entanto algumas crianças ainda não têm muito bem a noção de espaço (GC, GB, CR, JG, MC, MM), nem conseguem saltar corretamente a pés juntos e ao pé-coxinho (GC, MJ, GB, RS). Na mesma expressão salientam-se ainda os alunos que desempenharam com grande facilidade os jogos e exercícios colocados pelo professor, nomeadamente AMC, MG, JS, JF, AC, LP, MS e RS. Nestas idades é pretendido que as crianças adquiram conhecimentos sobre as diferentes partes do seu corpo e experienciem diversos materiais desportivos, tal como foi trabalhado na Físico-Motora.

Por fim foi concluído que as competências foram alcançadas por quase todo o grupo, referindo apenas três crianças que obtiveram maiores dificuldades, GB, GC e MM, uma vez que, continham fatores condicionantes à sua prática como espectro do autismo, peso acima da média e uma perna mais curta que a outra, respetivamente.

Dramática/Musical: estas são as duas expressões que as crianças apresentam maior interesse e entusiasmo, uma vez que aderem com grande facilidade às diferentes propostas, empenhando-se sempre o máximo possível. É um grupo que memoriza com rapidez as letras das canções, conseguem acompanhar as canções com gestos e danças, apesar de às vezes acontecerem de início algumas falhas, por último, a nível da organização também aprendem facilmente as danças, apesar de que devem ser pequenas e simples.

Plástica: foi notável a evolução da representação da figura humana, nos desenhos das crianças, salientando que a maioria já faz desenhos com imensos pormenores que representam muito bem a realidade, de acordo com aquilo que lhes é pedido.

Apesar de serem “pequeninos” apresentam um grande controlo ocular manual, conseguem pintar dentro dos limites, recortar seguindo as linhas corretas e coordenam de forma eficaz a sua motricidade fina, o que me surpreendeu imenso, dado o meu primeiro estágio, que se realizou num 1º ano, em que os alunos não continham iguais habilidades. Posso, no entanto, mencionar algumas crianças que apresentavam maiores dificuldades nesta expressão, sendo elas AMC, JA, LP, MG, GB, MM.

Matemática: foi possível verificar que as crianças gostavam muito de estar na área dos jogos, efetuando com facilidade puzzles, jogos de construção e de associação.

No geral já dominavam bem as noções de conceitos espaciais, identificando bem os números e fazendo a correspondência número-quantidade. A nomeação das figuras

geométricas, também era feita corretamente. Apesar disto, havia um pequeno grupo de meninas que tinham dificuldades nesta área (CR, MM, LP, MC).

Linguagem Oral e Abordagem à Escrita: existia um pequeno grupo com problemas a nível da fala, tendo sido comunicado aos respetivos encarregados de educação, e que por essa razão frequentam a terapia da fala. No entanto deve-se afirmar que foi notável uma certa evolução nesses casos.

As crianças, na sua maioria, desenvolveram novos vocábulos, demonstrando grande interesse em aprender cada vez mais, e utilizavam um vocabulário diversificado, existindo uma desinibição a nível comunicativo e usando a linguagem como forma de comunicação e de resolução de problemas. É um grupo muito bom, capaz de reproduzir grafismos, de escrever o seu próprio nome e de identificar as letras do alfabeto. No entanto, verificou-se algumas vezes, duas crianças que ao escreverem o seu nome, representavam as letras “S” e “L, R, P e N” em espelho, sendo elas, JG e LP, respetivamente.

Área do Conhecimento do Mundo

Este grupo é muito observador e adere sempre com entusiasmo às propostas efetuadas e aos temas a serem trabalhados. Apresentam diversos conhecimentos nomeadamente a nível dos animais, do ciclo de vida das plantas e cuidados a ter com as mesmas, do tempo atmosférico, associando-o às estações do ano, meses do ano, dias da semana. Por fim posso afirmar que sabem e respeitam, geralmente, as regras da sala e as rotinas, uma vez que, foi trabalhado as regras de boa educação e a criação de bons hábitos de trabalho.

- **Problemática levantada no âmbito da Investigação-Ação**

Como já referenciei anteriormente, os estágios efetuados em qualquer uma das valências, tinham como propósito a realização de um projeto de investigação-ação. Deste modo, como se encontrou uma problemática no 1.º Ciclo, também teve que ser tido em conta uma problemática na Educação Pré-Escolar.

Assim sendo, teve-se que recorrer a diversas observações, bem como manter contato direto com as crianças e conseqüentemente com a educadora cooperante e ajudantes da ação educativa da sala.

Deve-se também mencionar a dificuldade em encontrar uma problemática nesta sala e no grupo, uma vez que, as crianças eram muito desenvolvidas para as suas idades,

não aparentavam grandes dificuldades, comunicavam de forma favorável e apesar de existir um menino com NEE, este encontrava-se muito bem integrado no grupo. Porém, como surgiu um trabalho de projeto na sala, intitulado “Os Peixes”, o qual foi criado e desenvolvido por mim durante o estágio pedagógico, em diálogo com a educadora, achou-se por bem criar uma questão-problema em redor desse projeto. Desta forma surgiu a seguinte pergunta:

- De que forma o trabalho de projeto influenciou as aprendizagens deste grupo de crianças do Pré-Escolar?

Partindo desta questão, das atividades realizadas e dos apontamentos tirados semanalmente, foi permitido concluir que as crianças atingiram bons níveis de implicação e de bem-estar, bem como a aquisição de novos conhecimentos, que gostavam de expor aos seus familiares e colegas. Assim sendo percebeu-se que o trabalho de projeto teve um efeito positivo nas aprendizagens de cada uma das crianças.

Numa fase posterior serão demonstradas algumas das atividades e estratégias utilizadas no desenvolvimento do projeto, bem como os resultados obtidos, de forma a responder à questão acima descrita.

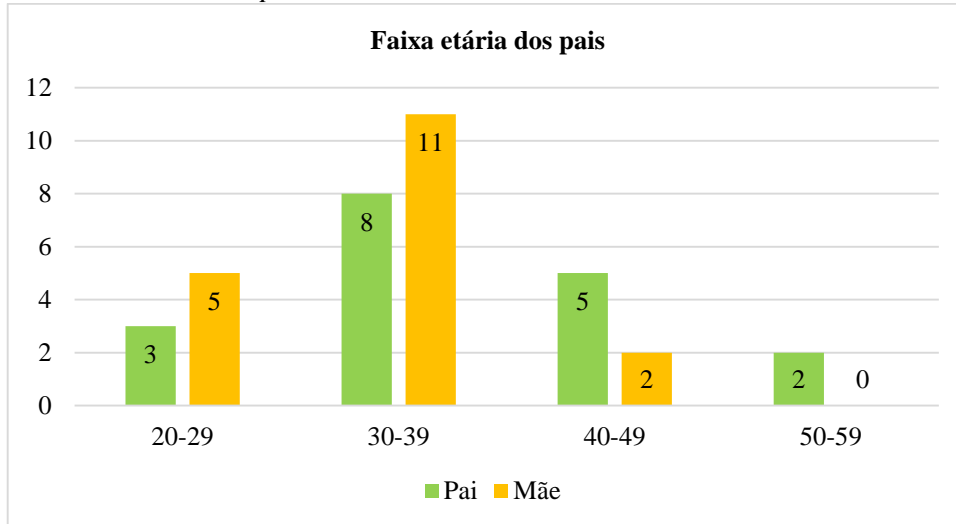
5.2.2 Caraterização das Famílias

A família é um pilar de extrema importância para a educação das crianças e para que se pudesse conhecer melhor cada uma das famílias pertencentes ao grupo, teve que existir interação com as mesmas e posteriormente ter acesso a informações facultadas pela educadora cooperante.

É afirmado por Sarmiento (2005), que quando pensamos em relação família-escola é cada vez mais importante, reconhecer que atualmente as famílias apresentam diferentes dinâmicas e culturas, obrigando, de certa forma, à iniciação de diversas investigações que cruzem todos esses fatores, para que todas as barreiras existentes entre a escola e a família sejam quebradas em prol de uma melhor educação para as crianças.

A partir desses dados pôde-se criar os dois próximos gráficos que dizem respeito à faixa etária dos encarregados de educação, ao grau de escolaridade de cada um deles e ainda um quadro onde são descritas as profissões exercidas.

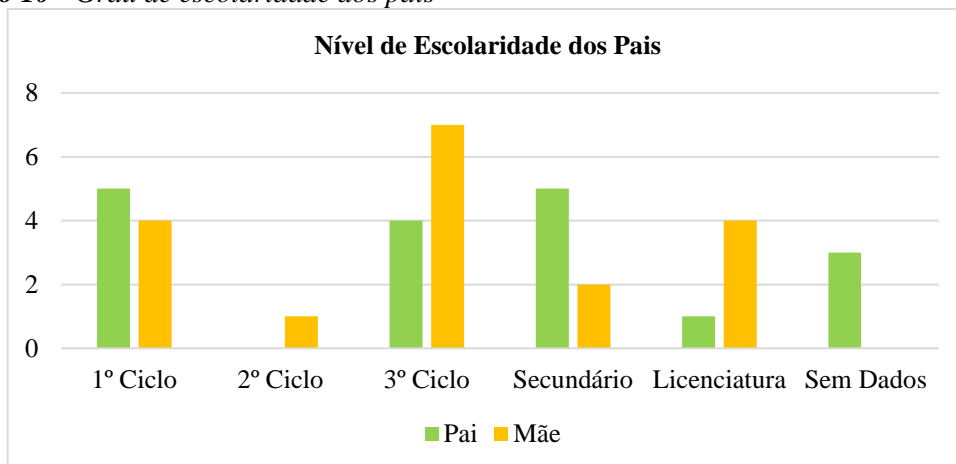
Gráfico 9 - Faixa etária dos pais



Como se pode averiguar, as idades dos pais situam-se maioritariamente no intervalo 30-39 anos. Em seguida podemos verificar que no intervalo 20-29 há um maior número de mães com estas idades (5) do que pais (3), já no intervalo 40-49 sucede-se exatamente o contrário, existindo mais pais com essas idades (5) do que mães (2). Por fim, no último intervalo confere-se que só existem dois homens com idades compreendidas entre os 50-59 anos.

A partir desta análise pode-se afirmar que a maioria dos encarregados de educação tinha uma idade compreendida entre o intervalo de 30-39 anos.

Gráfico 10 - Grau de escolaridade dos pais



Através da análise deste gráfico é possível afirmar que o sexo masculino detém maioridade no 1.º Ciclo e no Secundário, enquanto o sexo feminino contém maiores valores no 2.º e 3.º Ciclo e na Licenciatura, o que permite dizer, que as mães tinham um maior grau de escolaridade do que os pais. Por fim, pode-se ainda referir, que existiu uma

grande percentagem de pais que não colocaram o seu nível de escolaridade nos inquéritos, não se sabendo a causa aparente para o sucedido.

Quadro 8 - Profissões dos Pais/ EE da Sala das Borboletas.

Crianças	Pai	Mãe
	Profissões	
AA	Pintor	Ajudante Ação Direta 2ª
AC	Desempregado	Empregada de Balcão
AMC	Pizzolo	Empregada de Mesa
CR	Desempregado	Mestre de Bolachas e Biscoitos
GB	Auxiliar	Empregada de Limpeza
GC	-----	Vendedora de Loja
JS	Escriturário	Professora
JF	Operador de Câmara	Fisioterapeuta
JG	Funcionário Público	Educadora de Infância
JA	Desempregado	Desempregada
LP	-----	Desempregada
MJ	Carteiro	Empregada de Mesa
MS	Assistente Operacional	Vendedora de Loja
MC	Enfermeiro	Assistente de Loja
MM	Carpinteiro	Assistente Técnica
MG	Técnico de Montagens	Desempregada
RS	Empregado de Balcão	Secretária
SL	Agente PSP	Ajudante Domiciliária

Legenda: ----- (Sem dados)

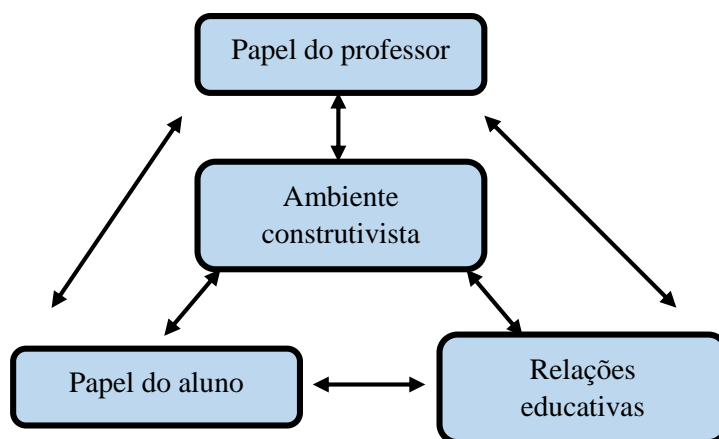
A partir do quadro podemos verificar que existem seis encarregados de educação desempregados, sendo que os restantes tinham trabalho. Na sua grande maioria eram empregados de mesa/balcão ou de loja, vendedores e assistentes. Deste modo é possível afirmar que as famílias continham uma situação estável, exceto em relação à criança JA, em que ambos os pais estavam desempregados. Pode-se ainda mencionar que os pais das crianças GC e LP não continham dados nos questionários, uma vez que o seu paradeiro é desconhecido.

5.2.3 Organização do Ambiente Educativo e Recursos

Zabalza (1998) afirma que a maneira como o ambiente educativo está estruturado e organizado pode transmitir alegria e fazer com que as crianças gostem de ir à escola. Face a isto é preciso ter em consideração que os espaços tanto podem ser facilitadores de aprendizagens, como inibidores das mesmas e que por essa razão é necessário encontrar a melhor forma de promover bons ambientes, organizado de forma a auxiliar um bom desenvolvimento de todo o grupo.

A Sala das Borboletas continha um espaço de aprendizagem construtivista, uma vez que, o mesmo estava predisposto para o trabalho em grupo e apresentava uma panóplia de instrumentos e materiais disponíveis, para serem usados por todas as crianças. De acordo com Valadares e Moreira (2009), este tipo de ambiente educativo tem sempre em vista três elementos interligados, sendo eles, o papel do professor e do aluno e por fim as relações pedagógicas que são estabelecidas.

Figura 24 – Esquema dos três elementos interligados ao ambiente construtivista



Adaptado de: Valadares e Moreira, 2009, (p.89).

Assim sendo, pode-se afirmar que a sala estava organizada de forma a promover todas estas ligações.

Segundo Niza (1996), o espaço educativo costuma estar organizado por seis áreas de atividades que se encontram espalhadas, em redor da sala, podendo também ser chamadas de oficinas ou *ateliers* na tradição de Freinet. O mesmo autor defende ainda que os materiais disponíveis nessas áreas devem-se aproximar o máximo possível à realidade.

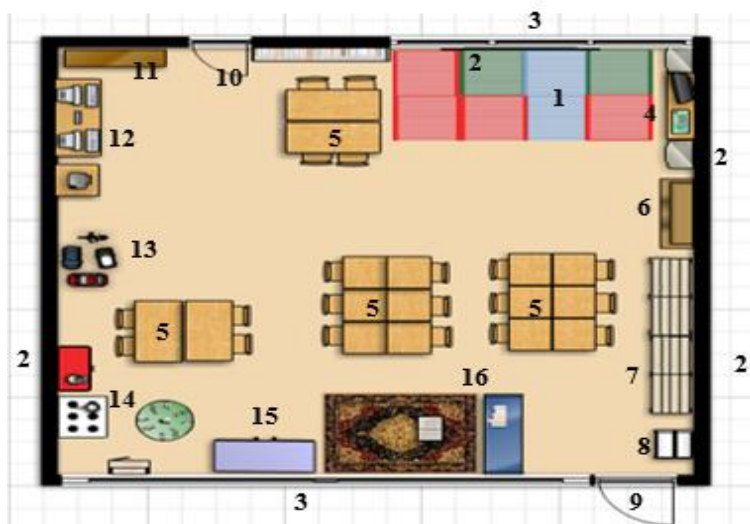
Desta forma, procede-se à descrição, de forma pormenorizada, da constituição da sala de estágio, sendo que esta estava dividida por áreas e em cada uma delas estava fixado um número que representava a quantidade de crianças que podia estar presente.

Esta é uma sala com boa luminosidade, tendo três grandes janelas viradas para o exterior e duas portas, uma que dá para o corredor das salas e outra com acesso direto ao recreio. No lado direito da porta de entrada havia um armário de arrumação para guardar material didático e que servia de apoio às educadoras. Quase em frente à porta existia outro armário, que ficava fechado, com diversificado material de expressão plástica e que era usado para a realização das diferentes atividades. Com o mesmo efeito existia outro

armário ao fundo da sala, no lado esquerdo, mas este já se mantinha aberto, para as crianças poderem aceder facilmente.

Segue em seguida três imagens, uma em 2D e duas em 3D onde se poderá averiguar estas descrições acima feitas.

Figura 25 - Planta da Sala das Borboletas em 2D



Legenda:

- | | |
|--|--|
| 1- Área do Tapete; | 8- Quadro de pintar; |
| 2- Placards de exposição de trabalhos; | 9- Porta de acesso ao recreio; |
| 3- Janelas; | 10- Porta principal; |
| 4- Armário de arrumação dos jogos; | 11- Armário de arrumação das educadoras; |
| 5- Mesas de trabalhos individuais e em grupo; | 12- Área Multimédia; |
| 6- Armário de arrumação de material de plástica; | 13- Área da Garagem; |
| 7- Prateleiras de arrumação dos materiais de plástica; | 14- Área da Casinha; |
| | 15- Armário de arrumação de trabalhos; |
| | 16- Área da Biblioteca. |

Figura 26 - Planta da Sala das Borboletas em 3D



Ao centro da sala pode-se visualizar doze mesas agrupadas e ao lado esquerdo da porta principal e à sua frente, outras mesas de maiores dimensões, retangulares, que

estavam agrupadas duas a duas, em cada um dos lados. Ao pé da secretária que contém os computadores, existe ainda outra mesa que serve de apoio à impressora, existente para auxiliar na parte de informática.

Pode-se verificar diversas cadeiras, que além de ajudarem na realização de diferentes jogos, também existem para que as crianças possam estar todas sentadas a efetuarem as atividades propostas, quer individualmente, quer em grandes ou pequenos grupos.

É de referir que a organização do ambiente educativo é de extrema importância para que ocorram de forma significativa as diferentes aprendizagens a serem adquiridas pelas crianças. Neste sentido é preciso ter em conta que a qualquer momento o espaço da sala, bem como a disposição dos seus diversos componentes, podem ser modificados de forma a corresponder sempre, da melhor maneira possível, a todas as necessidades. Niza (1996) afirma que o espaço da sala deve ser agradável e estimular as crianças, devendo ser expostos nas paredes os trabalhos das mesmas, para que possam se rever nas suas obras.

No seguimento das ideias acima mencionadas passa-se a expor os diferentes materiais existentes, em cada uma das áreas diferenciadas, existentes na sala e algumas ações ocorridas nas mesmas:

- Área da Expressão Plástica

Fazem parte desta área mesas, cadeiras, folhas brancas, jornais, aventais, tesouras, cola branca e normal, palhinhas, carimbos, esponjas, pincéis, copos de pintura, diversos tipos de papéis e diferentes estantes, onde estão dispostos estes materiais. Aqui as crianças trabalham a sua criatividade e elaboram diferentes propostas como desenhos ou alguma tarefa para um dia “especial”, como o Dia da Mãe, do Pai, entre outros.

Figura 27 – Área da Expressão Plástica



- Área da Garagem

Nesta área encontram-se carrinhos, aviões e um tapete com percursos. As crianças brincavam com os objetos existentes na sala ou com outros que traziam de casa. No fundo também era uma brincadeira “faz-de-conta”, pois os meninos recriavam aquilo que vivenciam ou que visualizam nas suas vidas.

Figura 28 – Área da Garagem



- Área da Casinha

Contém uma mesa, um fogão, um armário com utensílios de cozinha, um armário para adereços do quarto de dormir, uma cama de bebés, um ferro de engomar. Nesta área as crianças brincam ao faz-de-conta, imitando aquilo que conhecem da realidade e do seu dia-a-dia.

Figura 29 – Área da Casinha



- Área da Biblioteca

Móvel com diversos livros – histórias conhecidas pelas crianças, almofadas, cadeiras de brincar. As crianças usam a biblioteca para “lerem” os livros que lá se encontram ou então um outro que tenham trazido de casa. Na verdade ainda não sabiam ler, exceto o menino com espectro do autismo, mas ao verem as imagens e dependendo daquilo que já conheciam das histórias, iam inventando um guião.

Figura 30 – Área da Biblioteca



- Área dos jogos

Nesta área existiam diversos jogos tais como legos, peças de encaixe, enfiamentos, puzzles, entre outros. As crianças adoravam se sentar no tapete e fazer uso dos diferentes jogos que lá existiam, num armário próprio para os arrumar, e sabiam que após usá-los tinham sempre que os guardar nos devidos lugares. Além do tapete também podiam utilizar as mesas e as cadeiras para se sentarem a brincar.

Figura 31 – Área dos Jogos



- Área multimédia

Existia uma mesa de apoio à impressora, uma secretária com dois computadores e ficheiros. Aqui eram dadas as aulas de informática onde as crianças, a pedido do professor, elaboravam os desenhos, dependendo da época em que nos encontrássemos. Quando chegava a hora das crianças brincarem, por norma ao fim do dia, os computadores também eram usados para praticarem jogos educativos e outro tipo de jogos de carácter mais competitivo.

Figura 32 – Área multimédia



- Área de Reunião de Grupo

Neste espaço havia um tapete de esponja, que se destinava à reunião do grupo, para conversas sobre o que tinha sido abordado no dia anterior ou durante a manhã (caso a educadora fizesse o turno da tarde), planear o que seria dado nesse dia, mostrar materiais, escutar histórias e canções, cantar, realizar pequenas danças, brincar com os jogos e ainda para motivar as crianças para as várias atividades que seriam realizadas. As crianças sentavam-se no chão, contendo lugares fixos, no entanto às vezes, se achássemos por bem dispô-los em círculo elas assim se organizavam.

Figura 33 – Área de reunião de grupo



Além de todas estas áreas existiam ainda diversos placards dispostos ao longo da sala, onde eram expostos os diferentes trabalhos de plástica, realizados pelo grupo, bem como colocar os diversos instrumentos de pilotagem (regulação e organização do grupo), tais como: mapa de presenças, quadro do tempo, quadro dos aniversários, ou outros que forem surgindo.

Figura 34 – Placards de trabalhos, presenças e aniversários



Para finalizar devo salientar que todo o espaço educativo não se restringe apenas à sala, mas sim a todo o espaço escolar e extraescolar. No entanto, é na sala que se orienta e se registam as aprendizagens das crianças, pelo que deve ser um lugar flexível, alegre e suscetível de acontecer mudanças, se assim o entendermos, pois é no mesmo que a ação desenrolada e a autonomia das crianças evoluirá. No seguimento desta ideia temos que ter em mente que todos os materiais utilizados devem ser de carácter educativo, de forma a proporcionar uma melhor e maior autonomia e auto-estima nas crianças e consequentemente integrá-las numa aprendizagem ativa

5.2.3.1 Gestão das Rotinas

A organização do tempo deve ser de carácter flexível, tendo sempre em vista, o alcançar das necessidades, que o grupo apresentar. Salienta-se que é importante existir sempre um ritmo constante no decorrer dos dias, pois só assim as crianças vão conseguir efetuá-lo corretamente. Morgado (1999) alerta para uma reflexão constante acerca do tempo usado, quer por parte dos professores, quer pelos alunos, na realização das tarefas e salienta que o importante não é quanto tempo se gasta, mas sim a qualidade que advém dele. Igualmente defendido por Oliveira-Formosinho e Andrade (2011), uma vez que, afirmam que o “tempo pedagógico” (p.72) deve ter uma reflexão crítica, que deve partir das experiências já vividas pelas educadoras e pelas crianças quer individualmente, quer em grupo.

No decorrer do dia, o grupo desempenhava diferentes tarefas, de acordo com o que estava definido. Havia sempre a eleição do chefe, por cada dia, que era feita seguindo a ordem da lista de crianças, ou seja, no primeiro dia era o número um da lista, no segundo dia o número dois e assim sucessivamente. Concretizavam também a organização do comboio, a arrumação dos colchões, dobragem do lençol das suas camas, verificavam se a sala estava bem arrumada e cuidavam dos peixes.

De seguida é apresentado um quadro, conforme está descrito no Projeto Curricular de Grupo (PCG, 2014-2015), onde estão identificados os momentos do dia, de forma mais detalhada, pelas horas, fazendo referência às diferentes atividades de enriquecimento curricular, existentes ao longo da semana. Note-se que as referências temporais dão segurança às crianças, na medida em que lhes permite compreender o ritmo a que têm que realizar as tarefas propostas.

Quadro 9 - Rotina diária da Sala das Borboletas

Horário	Atividades
8h30m	Acolhimento das crianças na sala (diálogo com os pais);
9h00m	Cantar os bons dias; Atividades livres e/ou orientadas, individuais e em pequeno grupo; Neste momento apresentava os materiais das propostas planeadas e iniciava um diálogo de motivação; <u>Atividades de Enriquecimento Curricular:</u> Expressão Musical e Dramática (sexta-feira – 9h30/10h00).
10h00m	Higiene Lanche da manhã Higiene Recreio
11h00m	Reunião em grande grupo no tapete; Realização das atividades planeadas por mim; Tarefas livres e /ou orientadas em grande grupo, pequeno grupo e individuais.
12h20m	Arrumação da sala; Higiene; <u>Atividades de Enriquecimento Curricular:</u> Educação Físico-Motora (quarta-feira – 12h00/12h30) Inglês (quinta-feira – 12h00/12h30)
12h30m	Almoço; Higiene; Recreio;
13h15m	Descanso.
15h00m	Arrumação dos colchões; Higiene; Diálogo sobre o que aconteceu na parte da manhã; Demonstração do que será falado posteriormente; Iniciação às atividades planeadas por mim; <u>Atividades de Enriquecimento Curricular:</u> Expressão Musical e Dramática (quarta-feira – 14h45/15h30) Expressão Musical e Dramática (quinta-feira – 15h00/15h30) Educação Físico-Motora (terça-feira – 15h30/16h00) Inglês (segunda-feira – 15h00/15h30)

	Informática (quarta-feira – 15h00/16h00)
16h00m	Lanche; Higiene.
16h20m – 18h30m	Recreio Continuação das atividades planeadas; Tarefas livres e /ou orientadas em grande grupo, pequeno grupo e individuais (jogos, computadores, realização de desenhos); Saída das crianças.

Fonte: Adaptado do PCG (2014-2015).

Pode-se verificar que entre as atividades realizadas existiam três intervalos, um a meio da manhã (10h00m), um ao almoço (12h30m) e outro na parte da tarde (16h00m).

Quanto aos horários das educadoras, eram rotativos, o que permitia tanto a uma como a outra, um contato próximo com as famílias das crianças. Assim sendo, as educadoras tinham um horário que se estendia desde as 8h30m-13h30m (manhã) ou 13h30m-18h30m (tarde).

Em suma, tentou-se sempre promover uma rotina flexível, suscetível a mudanças, conforme o interesse e necessidades do grupo. Notou-se ainda que o facto de existir uma rotina, em que as crianças já estavam habituadas e por norma sabiam o que tinham que fazer de seguida, fazia delas indivíduos mais autónomos e seguros de si mesmos.

5.3 Momentos de Aprendizagem

A prática pedagógica desenvolvida na Sala das Borboletas, teve início a 6 de abril de 2015, através da observação participante, na rotina diária das crianças. Salienta-se que não havia nenhum método específico de trabalho, pois as educadoras acreditavam que o combinar de estratégias de diferentes métodos era a melhor opção para atender a todas as especificidades e necessidades de cada criança individualmente. Neste sentido vivenciou-se uma pedagogia centrada na organização, estruturada e diferenciada, que valorizava bastante a cooperação e a criança como ser ativo e construtora das suas próprias aprendizagens.

Assim sendo, a partir da observação realizada e posterior intervenção, teve-se que ter sempre em conta as dificuldades e características apresentadas pelo grupo, de forma a atender todos de igual modo. Como já foi referido anteriormente, a criança é um sujeito ativo e sabendo que o ser humano se constrói a partir de uma interação com o mundo que o rodeia, tentou-se sempre proporcionar ao grupo diferentes atividades e experiências que fossem ricas e significativas.

Desta forma procurou-se obter sempre respostas junto da educadora cooperante para que pudesse ser realizado, tudo o que era pretendido, da melhor maneira possível. Além da educadora, as crianças também tiveram um papel muito importante na decisão das tarefas, pois é sempre bom ter em conta os seus desejos, uma vez que, que é tudo direcionado para elas e tem que fazer sentido para as mesmas. No entanto é de referir que todas as atividades planeadas tiveram sempre em atenção as OCEPE e as Metas de Aprendizagem para o Pré-Escolar.

Seguidamente será descrita a intervenção pedagógica, incidindo-se principalmente no trabalho de projeto que foi realizado (“Os Peixes”), na descrição de algumas atividades desenvolvidas e por fim em três atividades efetuadas com a comunidade.

No decorrer do estágio, para além do projeto “Os Peixes” foi realizado um outro projeto, no âmbito de uma disciplina da Universidade da Madeira, Didática das Expressões, que se intitulou por “Ser Diferente”, com o objetivo de desenvolver diferentes atividades envolvendo as quatro expressões existentes, nomeadamente a Físico-Motora, a Dramática, a Plástica e a Musical.

Note-se que apenas serão relatadas algumas das atividades concretizadas, em tempos diferentes, uma vez que não é possível descrever todas as que foram efetuadas ao longo do estágio.

5.3.1 Atividades Desenvolvidas ao Longo do Estágio na Sala das Borboletas

Como já foi referido acima, não serão descritas todas as atividades, no entanto poder-se-á visualizar, todas as que foram concretizadas ao longo do estágio, em apêndice no CD-ROM. Assim sendo passo a descrever duas das atividades efetuadas, que remetem para a educação das artes.

Peça de teatro – “Um lobo diferente”

Nem sempre os adultos vêem o jogo como algo educativo, pois pensam que o facto de realizar-se jogos é algo inútil e sem nenhum fundamento a não ser a diversão. Apesar destes pressupostos, Muñiz, 1989, menciona que é essencial inserir o jogo na vida das crianças pois através do mesmo é possível que ganhem confiança, aprendam que nem sempre se consegue obter o êxito à primeira, respeitem regras e sigam as diversas etapas estabelecidas. É também através do jogo que a criança por vezes representa papéis, como

por exemplo imitar os pais, os colegas, os professores, entre outros e a partir disto desenvolvem-se socialmente e enriquecem o seu interior.

No seguimento da ideia anterior que remete para a importância do jogo, sugeriu-se às crianças da Sala das Borboletas a realização de uma peça de teatro, que iria retratar a história “Um lobo diferente” que já tinham ouvido na semana anterior.

Para dar início às dramatizações, foi realizada a eleição das personagens que seriam atribuídas a cada uma das crianças. Inicialmente todas as meninas queriam ser o coelhinho, pois achavam-no o mais fofinho, mas após alguma negociação, chegou-se a um entendimento e todos ficaram contentes com o seu papel.

Dado que a turma tinha dezoito crianças, fez-se uma divisão de nove crianças a representar por cada dia, pois para todos experienciarem esta tarefa tivemos que dividi-la por dois dias.

Foram realizadas pinturas faciais para caracterizar o lobo, o urso e o coelho. A educadora cooperante alertou para o facto de nem todos os meninos poderem querer pintar a cara, pois podiam achar desconfortável, mas afinal quiseram todos aderir a esta experiência, ficando muito agradados. Godinho e Brito (2010) afirmam que é importante incluir as crianças em meios onde possam ter contato direto com as artes e com os seus processos de criação.

Finalizei as pinturas, preparei o cenário, as árvores e o arbusto, vesti as personagens e distribui os acessórios.

Diário de Bordo, 28 de abril de 2015

As peças de teatro sucederam-se após o intervalo, para poder-se aproveitar um bocadinho do mesmo, para elaborar as pinturas faciais de todos os participantes.

Figura 35 – Cenário e pinturas faciais



Feitas as tarefas supracitadas, iniciaram-se as dramatizações. É de salientar que um menino se recusou a realizar a peça de teatro, acabando por ser substituído por outro menino que representou duas vezes.

Figura 36 – Dramatização “Um lobo diferente”



Pode-se mencionar que durante as dramatizações estavam um bocado inibidos e que por vezes paravam para olhar para mim para eu informar o que é que eles tinham que dizer a seguir. Apesar desta situação, na terceira vez acabou por correr melhor, pois fiz com que as crianças entendessem que não precisavam de dizer exatamente igual às personagens do livro, apenas tinham de transmitir a mesma ideia. Após entenderem, sentiram-se mais à vontade, acabando mesmo por improvisar novas falas.

No fim da atividade, as maquilhagens foram retiradas e enquanto isso, as crianças que tinham assistido tiveram um papel de críticas, dizendo o que tinham achado do desempenho dos colegas.

- **Concluindo...**

O grupo não estava habituado a representar, no entanto fizeram um ótimo trabalho. Por fim é de salientar que durante uma das reuniões no tapete, após as dramatizações, uma menina mencionou que com esta peça tinha aprendido que somos todos diferentes, mas que temos sentimentos e um coração que têm que ser respeitados. Além destas conclusões retiradas, novos conceitos foram aprendidos como cenário, e aprenderam também que durante as peças existem diversos acessórios e roupas sem ser as que eles já trazem vestida.

Coreografia

No seguimento da aprendizagem de uma canção “Canção da Amizade”, foi apresentada uma coreografia que as crianças tinham que dançar.

Apesar de serem tão novinhos, este grupo tinha uma grande capacidade de memorização, sabendo ainda a letra da canção que tinham aprendido na semana anterior. Assim sendo não teve que ser relembrada.

Tal como Rooyackers (1999) afirma, a brincadeira é importante no mundo das crianças e a dança de certa forma é uma maneira de brincar. E ainda apresenta alguns benefícios da dança como por exemplo, o facto de relaxar, promove a criatividade, aumenta a autoconfiança, molda a personalidade e contribui para o desenvolvimento emocional e social.

Antes de se iniciar a dança, foi explicado que seria necessário cada criança obter duas fitas coloridas, uma para cada pulso. Para que não existissem “brigas” para escolher a cor, foi passado um saco e de olhos fechados cada uma tinha que retirar uma fita. A cor que lhes calhasse, seria a cor que iriam utilizar durante a dança.

Inicialmente colocaram-se as crianças distribuídas por seis filas distintas, com três meninos por cada uma, à frente o educador fazia os passos para que pudessem imitar. Pensou-se que seria uma tarefa fácil de concretizar, mas acabou por se tornar numa grande confusão, pois as crianças nem sempre estavam atentas e quando era referida a sua direita, apresentavam muita dificuldade em diferenciá-la da esquerda. Posto isto, após o intervalo, decidiu-se que seria mais simples tentar apenas com seis crianças, enquanto as restantes ficavam a observar atentamente. À primeira vista estava a resultar, uma vez que, as que estavam a dançar já sabiam os passos, mas depois os que estavam sentados começaram a ficar aborrecidos e queriam era conversar, o que no fundo foi compreensível, dadas as suas idades. Assim sendo, pediu-se que se levantassem para acompanhar os colegas, mas depois de dois ensaios, a motivação não era a melhor e decidiu-se não insistir mais naquele dia.

No segundo dia, voltou-se a ensaiar, havia algum receio da minha parte devido ao que tinha acontecido no dia anterior, mas a verdade é que as crianças me surpreenderam pela positiva, pois estavam com muita vontade de dançar e conseguiram realizá-la bem.

Figura 37 – Momentos da dança

É indispensável procedermos à repetição, em qualquer que seja a área, mas principalmente na aprendizagem artística. Godinho e Brito (2010) referem que o educador deve gravar as atividades realizadas, quer seja em fotografia, em registo áudio mas de preferência deve ser em vídeo. Desta maneira as crianças poderão observar o seu desempenho e o dos colegas, podendo efetuar uma avaliação ou algumas críticas.

Por fim, num terceiro dia, voltou-se a realizar a dança uma vez, antes de a realizarmos pela segunda vez, na qual seria gravada.

○ *Concluindo...*

Apesar de no início ter existido alguns problemas, no fim acabou por ser uma atividade bem conseguida, pois as crianças ultrapassaram as suas próprias barreiras. Devo salientar, que posteriormente e em reflexão com a educadora cooperante, acabei por entender que aquela dança era um bocado extensa e exigente para as idades do grupo.

Aprendi que futuramente têm que ser elaboradas danças mais práticas e sem grande variação de passos, no entanto e como já referi o resultado final foi muito positivo. Surpreendeu-me o desempenho de todas as crianças e a própria educadora confessou que não estava à espera que corresse tão bem.

Na festa final do ano letivo, em que os pais foram todos convidados, esta foi uma das partes apresentadas pelas crianças, à qual todos os encarregados se sentiram emocionados e no fim alguns ainda me agradeceram por todo o trabalho feito com o grupo.

5.3.2 A Influência do Trabalho de Projeto nas Aprendizagens das Crianças

Katz e Chard (2009) defendem que realizar um trabalho de projeto com as crianças pode-lhes estimular e desenvolver imenso a mente. Tudo isto devido ao desenrolar do projeto que provém de toda a exploração e construção realizada por cada criança, individualmente ou em grupo.

Conhecida como primeira etapa de educação das crianças, um dos objetivos da educação de infância é fortalecer a auto-estima e a confiança das mesmas perante o mundo que as rodeia. E como tal pode-se referir que o ideal nesta fase é que os trabalhos de projeto partam das crianças, no sentido em que são elas que têm que ter interesse e curiosidade em descobrir o ambiente à sua volta (Katz & Chard, 2009).

Por fim, as mesmas autoras salientam que este método de trabalho perspetiva os indivíduos como seres participantes e ativos nas suas aprendizagens, ajudando a planificar, desenrolar e avaliar o seu próprio trabalho.

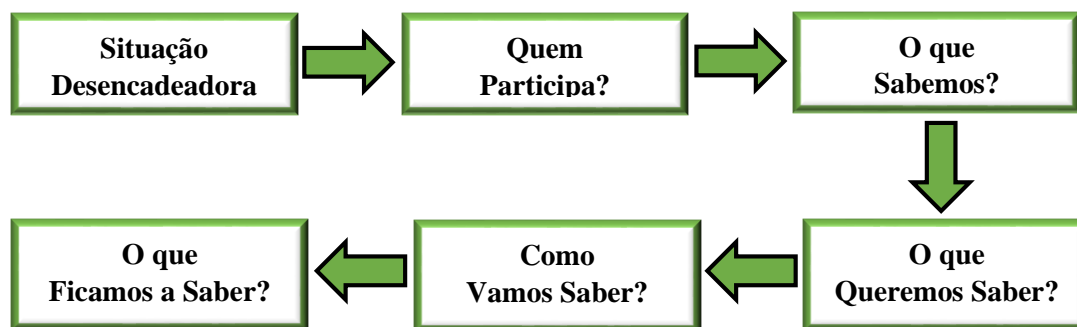
Ao longo da minha prática desenvolvi, em conjunto com as crianças, um projeto que se intitulou “Os Peixes”. As educadoras defendiam que as crianças deviam ser construtoras das suas próprias aprendizagens e nada melhor que um trabalho de projeto para esse efeito. Pois o que pude concluir foi que este tipo de projetos ajudam as crianças a estarem muito mais envolvidas nas atividades, entusiasmadas para pesquisarem mais informações, para além das fornecidas no contexto educativo, e conseqüentemente as aprendizagens feitas ficam mais assentes.

O projeto foi iniciado por mim e teve início na semana de observação, após a educadora cooperante dizer ao grupo que eu tinha uma surpresa para eles, à qual começaram logo a perguntar se era um animal, dando exemplos como “um cão bebé”, “periquitos”. A partir deste momento apercebi-me que no geral havia bastante interesse por animais, o que me levou a questioná-los “Gostavam de ter um animal na sala para cuidarem?”. Todo este desencadeamento levou ao desenvolvimento do projeto supracitado.

No entanto, é de salientar que até se chegar à conclusão que os peixes seria o animal mais indicado a ter dentro da sala, existiu uma conversa extensa para que as crianças pudessem ter noção de todos os prós e contras, em ter certos animais dentro da sala.

É interessante observar que apesar de terem sido as crianças a dar as ideias dos animais, por fim também eram os mesmos a refletir e a referir os pontos negativos (os contras).

Assim sendo passo a demonstrar, na figura seguinte, os passos, pelos quais me guiei para o desenvolvimento do trabalho de projeto:

Figura 38 - Guia das fases de desenvolvimento do trabalho de projeto

As OCEPE (1997) referem que a área do Conhecimento do Mundo deve sensibilizar para o desenvolvimento das ciências, uma vez que, de certa forma se interligam com o meio ambiente, introduzindo novos conceitos relacionados com outras áreas como por exemplo a química, a biologia, a geografia, entre outras.

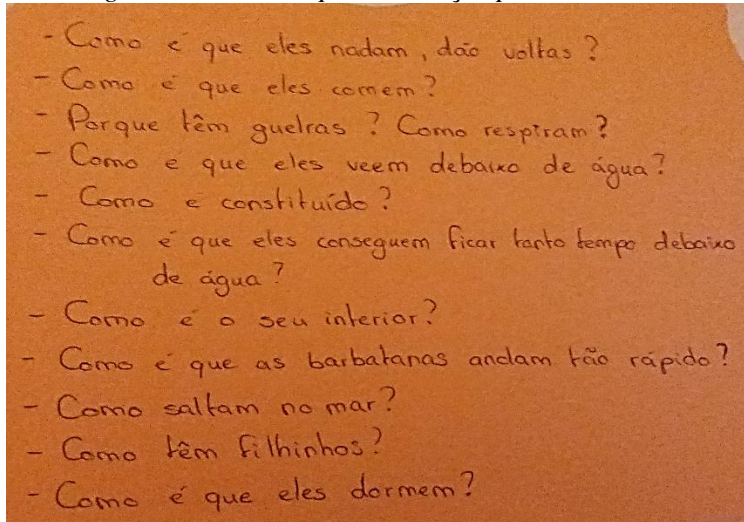
Dado que se realizaram diversas explorações em redor dos peixes, que serão expostas em seguida, pode-se afirmar que o projeto era relacionado com a biologia. Concluindo assim que as novas aprendizagens deveriam seguir sempre o rigor científico, apesar das tenras idades, tendo em conta o exposto nas OCEPE (1997).

Apesar de terem sido muitas as atividades concretizadas em redor do projeto – “Os peixes”, não será possível expô-las a todas neste relatório, por conseguinte poder-se-á ter acesso à sua totalidade nos apêndices que constam no CD-ROM.

Assim sendo, dando início ao projeto, mostrou-se o livro que já continha as fotos das crianças que iam participar no mesmo. Deve-se salientar que no início nem todas queriam fazer parte do projeto, no entanto, após verem o entusiasmo dos seus colegas e saberem que podiam alimentar os peixes, aderiram ao projeto. Após ser apresentado o livro de projeto, cada criança escreveu o seu nome por baixo da respetiva foto.

Com o objetivo de dar continuidade ao projeto, e tendo em conta os passos apresentados na figura 38 procedeu-se à questão “O que queremos saber?”, já que este é um trabalho que deve partir única e exclusivamente do interesse das crianças. Neste sentido, a figura abaixo, representa as questões propostas pelas crianças, para que o educador possa ter noção das atividades a serem realizadas.

Figura 39 – Perguntas realizadas pelas crianças para o desenvolvimento do projeto



Deve-se referir que todas as tarefas realizadas foram orientadas de acordo com o que estava exposto no livro de projeto, que no fundo era o que as crianças tinham curiosidade em explorar. No entanto e devido ao curto período de tempo, nem todas as questões foram analisadas.

Em seguida serão clarificadas algumas das atividades praticadas ao longo do estágio, de acordo com o estipulado no livro de trabalho de projeto.

Construção do habitat - aquário

Na semana anterior pediu-se ao grupo para pesquisar sobre o habitat dos peixes. Posto isto, perguntou-se às crianças quem tinha realizado as pesquisas, à qual muitas tinham feito e obteve-se respostas como “uns vivem na água doce ou salgada; existem pedras e plantas que se chamam algas”. A partir deste momento foi formada uma roda no tapete, para que em conjunto pudéssemos construir o habitat (aquário) dos novos elementos da sala, os peixes.

Figura 40 – Materiais e fases de construção do aquário

○ ***Concluindo...***

Foi uma atividade muito engraçada, à qual todos aderiram com muito agrado e fizeram novas descobertas, como por exemplo que o búzio produzia o som do mar. Em conjunto e após serem demonstrados todos os materiais necessários, foi criado um aquário muito bonito e colorido para os peixinhos, que a partir daquele momento iriam fazer parte da sala. Todas as crianças tiveram oportunidade de colaborar na tarefa, pelo menos uma vez, já que o objetivo é que todas participem de igual modo no decorrer das atividades.

Ao terem um animal de estimação na sala, as crianças tiveram que aprender a ser cuidadosas e a adquirirem uma certa responsabilidade, isto porque os peixes tinham que ser alimentados e como a água não tinha muita circulação, tinha que ser mudada regularmente. Além destas tarefas as crianças tinham ainda que colocar todos os dias umas gotas para purificar a água e uma pastilha de oxigénio que oxigenava a água para os peixes puderem respirar corretamente.

Figura 41 – *Mudança da água dos peixes*



Exploração da anatomia interna de um peixe

Esta atividade teve início com a demonstração de uma imagem que apresentava a constituição interna de um peixe. A exploração foi feita em conjunto, uma vez que, o educador tinha que auxiliar na nomeação de alguns nomes. Além dos nomes, também foi explorada a função de cada um dos órgãos (guelra/brânquia, coração, fígado, estômago, intestino, coluna vertebral/espinha, bexiga natatória). É espantoso a capacidade de explicação do grupo, para expor o que cada órgão era capaz de fazer. Muitos deles já tinham ouvido falar nas guelras e sabiam exatamente para que serviam, especificando que era para os peixes poderem respirar. Pode-se mencionar de igual forma que a bexiga-natatória era o único órgão que nunca tinham ouvido falar, no entanto ficaram a compreender bem a sua função (fazer com que o peixe consiga flutuar na água).

Uma vez terminada a visualização da imagem e estando bem assentes todos os novos conceitos, prosseguiu-se para a dissecação de uma cavala.

Nesta parte da atividade, já estavam poucas crianças, dado que foi realizada ao fim do dia. Pode-se afirmar que a atividade foi pensada para ser realizada ao fim da tarde, pois se estivessem muitas crianças, o resultado final não seria tão proveitoso.

Antes de iniciar-se a dissecação do peixe, aproveitou-se para consolidar os nomes que tinham aprendido na semana interior, relativamente à anatomia externa de um peixe.

Figura 42 – Dissecção de uma cavala

- **Concluindo...**

Apesar de inicialmente parecer uma atividade um bocado exigente para as idades das crianças, defendo que não há mal em dar a conhecer os nomes reais do mundo que nos rodeia. A verdade é que as crianças aderiram bem à proposta realizada e ficaram satisfeitas com as novas aprendizagens, tanto que partilharam com os seus pais.

Para abriremos a cavala era necessário o uso de instrumentos cortantes. Por esse motivo o grupo não pôde realizar a abertura do peixe, no entanto ajudaram a retirar os diferentes constituintes, puderam sentir as texturas dos mesmos e por fim ainda nomear cada um dos órgãos, com a presença de etiquetas. Tal como já foi mencionado, nem todas as crianças estiveram presentes neste momento, apesar disso não deixaram de observar os constituintes da cavala, nem de senti-los, uma vez que, no dia seguinte, as crianças que tinham realizado a tarefa de dissecar, tomaram o lugar de educadores e apresentaram as fotos e os próprios órgãos, que tinham sido mantidos intatos num tabuleiro.

5.4 Intervenção com a Comunidade Educativa

Consoante o que está exposto nas OCEPE (1997) e enunciado na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, é importante dar incentivo às famílias, para participarem ativamente no percurso educativo das crianças e ainda manter uma relação de cooperação com toda a comunidade.

Atualmente a EPE não tem como objetivo compensar a educação vinda da família, mas sim partir da mesma, considerando a cultura de cada uma, para que possa mediar a de origem com a que a criança tem que se adaptar, para que possa adquirir conhecimentos com sucesso (OCEPE, 1997). Importa salientar que “O processo de colaboração com os pais e com a comunidade tem efeitos na educação das crianças” (p. 23), uma vez que, não só a família mas também o meio tem influência sobre as aprendizagens realizadas pelas crianças.

Neste sentido e como um dos objetivos era desenvolver uma atividade que envolvesse a comunidade inseri na minha prática vários momentos que a envolveram, sendo eles: uma ida ao Infantário Girassol para ver um espetáculo do “Dançando com a Diferença”, organização de jogos tradicionais com as turmas do infantário, realização de pinturas faciais durante uma feira que ocorreu no final do ano letivo, apresentação de uma dança na festa dos finalistas e ainda uma ida ao Museu de História Natural do Funchal - Aquário. No entanto, dado a extensão do relatório, não será possível descrevê-las todas.

Espetáculo “Dançando com a Diferença”

A primeira atividade desenvolvida refletiu-se numa ida ao infantário Girassol para visualizar um espetáculo organizado pelo grupo de dança “Dançando com a Diferença”, uma vez que, o tema que estava a ser trabalhado na sala era o “Ser Diferente”, como já foi referido anteriormente, e o tema do PEE era “Educar para os Valores”.

Para a realização deste momento e uma vez que as crianças eram pequenas, achei por bem fazer a exploração do grupo de dança, que iam visualizar no dia seguinte, de forma a não serem apanhados de surpresa. Assim sendo, iniciámos um diálogo a ver se alguém já tinha ouvido falar no “Dançando com a Diferença”, ao qual a criança JF mencionou que já e acabou por fazer uma breve descrição do que conhecia sobre eles. No entanto para ser mais claro, acabei por intervir e mostrar uma série de imagens e inclusive um vídeo sobre um pequeno espetáculo que tinham realizado em 2011, “Desafinado”.

Figuras 43 e 44- Espetáculos do grupo “Dançando com a Diferença”

Retirado de:¹

Posso referir que fiquei surpreendida pela positiva com a maturidade das crianças ao falarem sobre a diferença e a forma como aceitam as desigualdades existentes. É de salientar que na turma existiam duas crianças com características “especiais”, nomeadamente GB e MM, o que de certa forma, levava ao grupo a encarar positivamente este tema da diferença. As crianças adoraram a atuação e ficaram a entender que as diferenças não são um impedimento para a realização dos nossos sonhos.

Figura 45 - Momentos do espetáculo “Dançando com a Diferença”

¹https://www.google.pt/search?q=dan%C3%A7ando+com+a+diferen%C3%A7a&biw=1366&bih=667&source=lnms&tbm=isch&sa=X&sqi=2&ved=0ahUKEwiC2Kb5xsZKAhUEfhoKHRh5DrwQ_AUIBigB#tbm=isch&q=grupo+dan%C3%A7ando+com+a+diferen%C3%A7a&imgcr=E5BrLskiSdb4qM%3A

^ehttps://www.google.pt/search?q=dan%C3%A7ando+com+a+diferen%C3%A7a&biw=1366&bih=667&source=lnms&tbm=isch&sa=X&sqi=2&ved=0ahUKEwiC2Kb5xsZKAhUEfhoKHRh5DrwQ_AUIBigB#imgcr=IHpBsfgrFGY4hM%3A

Desta forma posso concluir que foi uma atividade bem sucedida, à exceção de que poderia ter havido uma maior interação entre o grupo e as crianças, pois no final o senhor Henrique Amoedo (responsável pela associação) perguntou se existiam questões ou algumas curiosidades e não houve muito diálogo. Talvez poderiam ter sido planeadas algumas atividades em conjunto com o grupo de modo a existir uma maior interação.

Jogos tradicionais

Numa segunda atividade, realizada na semana do dia da criança, foram organizados cinco jogos tradicionais, por mim e pela minha colega que estava a estagiar na mesma instituição, para concretizar com todas as salas presentes na instituição, dos mais pequenos aos maiores. Planeámos o jogo da macaca que foi desenhado na hora com giz, uma corrida de sacas, o jogo do lencinho, o jogo do macaquinho do chinês e por último a tração da corda em linha. É de referir que em cada um dos jogos estava uma pessoa responsável pela concretização do mesmo e para dizer as regras, nomeadamente eu, a minha colega e algumas auxiliares da instituição.

No jogo da macaca apenas tinham que fazer uma fila e lançar a pedra para a primeira casa. Depois saltavam pelas restantes casas e quando voltassem para trás, juntavam a pedra e saltavam por cima dessa mesma casa. O jogo prosseguia lançando a pedra pelas diversas casas.

Figura 46 - Jogo da macaca



Na corrida de sacas as crianças apenas tinham que saber onde era a partida e o sítio em que tinham que tocar para voltar para trás (a meta). A pessoa responsável pelo jogo dava início à corrida e ganhava aquele que chegasse em primeiro lugar à meta.

Figura 47 - Corrida de sacas

No jogo do lencinho, as crianças tinham que aprender uma canção antes de iniciá-lo. A canção dizia “O lencinho vai na mão, ele vai cair no chão, quem olhar para trás, é um grande trapalhão”. Grande parte do grupo já conhecia a canção o que facilitou bastante a realização do jogo, no entanto muitos cantavam a última parte da canção como “quem olhar para trás, leva um grande bofetão”. Após se ter retificado a letra da canção foi distribuído um lenço por uma criança e a mesma tinha que andar à volta da roda, formada pelos colegas, e enquanto estes cantavam a canção supracitada, a criança que tinha o lenço, tinha que, discretamente, largá-lo atrás de outra que estivesse sentada. Depois desta última se aperceber de que o lenço estava nas suas costas tinha que se levantar e tentar apanhar o colega. Se conseguisse apanhá-lo este sentava-se no centro da roda, se não conseguisse o mesmo processo que mencionei acima voltava a repetir-se.

Figura 48 - Jogo do lencinho

O macaquinho do chinês é um jogo engraçado para testar a capacidade das crianças se manterem quietas. Enquanto uma criança fica de costas voltadas para as restantes, tem que dizer em voz alta “um, dois, três, macaquinho do chinês”. Ao mesmo tempo que isto é dito as outras crianças têm que se deslocar em direção à que está voltada para a parede, quando esta última terminar de dizer a lengalenga todos têm que parar e fazer uma pose estática. O objetivo é que a criança que estava a falar se dirija aos outros

colegas e tente fazer com que eles riam para se movimentarem. Caso se movimentem têm que voltar para o lugar onde iniciaram.

Figura 49 - Macaquinho do chinês



Neste último jogo da tração da corda em linha, apenas tínhamos que desenhar uma pequena linha no chão e entregar uma corda com um lenço amarrado ao centro, de forma a ficar por cima do risco desenhado. Posteriormente são selecionadas três crianças para ficarem em cada um dos lados da corda. O jogo inicia-se após a pessoa responsável dar início e as crianças fazerem força para cada um dos seus lados até que a equipa contrária ultrapasse a risca do chão.

Figura 50 – Tração da corda em linha



Em modo de conclusão, correu tudo muito bem e as crianças experimentaram todos os jogos, existindo sempre um pequeno número de elementos por jogo, em simultâneo. Apesar de serem jogos que atualmente já não se usam com tanta frequência, fiquei surpreendida porque as crianças já conheciam a maioria das regras e estiveram sempre muito envolvidas e divertidas.

Feira do fim do ano letivo

Por fim a última atividade realizada com a comunidade aconteceu também na semana do dia da criança, em que concretizámos pinturas faciais nas crianças da instituição, durante uma feira que ocorreu. De igual forma, estas também foram praticadas em conjunto com a mesma colega que mencionei anteriormente.

Figura 51 - Algumas pinturas faciais



Nessa feira, além das pinturas faciais, pelas quais estávamos responsáveis, também foram organizadas outras atividades diversas, como venda de bolos, sandes, sumos, doces e venda de pequenos objetos de decoração, que estavam a ser vendidos para angariar algum dinheiro. Havia também um insuflável para as crianças brincarem livremente, este tinha sido disponibilizado pelo pai de um dos meninos que frequentava a instituição.

As crianças estavam muito recetivas a este tipo de atividade e algumas delas até queriam mais do que uma pintura. No entanto, ao longo das pinturas às vezes tínhamos que esperar um bocado até concluir as mesmas porque só existia um lápis preto e esta cor era essencial para quase todos os desenhos. Apesar deste inconveniente foi uma atividade engraçada e que deixou as crianças muito satisfeitas e vaidosas.

5.5 Avaliação SAC

Avaliar na educação de infância, segundo Gonçalves (2008), é um processo que tem que retratar o desenvolvimento do ensino/aprendizagem das crianças. Para tal é necessário proceder a recolhas, análises, discussão e comparação de dados, pois só assim estaremos a promover uma educação de qualidade.

A avaliação de crianças em contexto Pré-Escolar baseia-se nos níveis de bem-estar emocional e na implicação que as mesmas têm, na realização das atividades pedidas. Neste sentido temos o SAC, ferramenta de avaliação que já foi mencionada na parte teórica do presente relatório, que visa auxiliar os educadores na tomada de decisões das tarefas a serem programadas, uma vez que explicita a maneira como as crianças vivenciam as experiências propostas.

Os níveis supracitados são defendidos por Portugal e Laevers (2010), que mencionam que estes dois níveis são “pontos de referência para os profissionais que pretendem melhorar a qualidade do seu trabalho, promovendo o desenvolvimento e a aprendizagem” (p.20), pois permitem refletir tendo em consideração a experiência da criança.

Laevers refere que o bem-estar emocional se define como estado em que a criança se sente feliz, satisfeita e com paz interior, contendo ao mesmo tempo energia para aceitar e se abrir ao mundo que a rodeia. Enquanto o nível de implicação refere-se ao facto da criança se sentir motivada, concentrada e empenhada em concretizar as tarefas propostas e ao se sentir com energia faz explorações, levando-a a desenvolver-se. (Portugal & Laevers, 2010)

Os mesmos autores apontam como indicadores de bem-estar emocional a “abertura e recetividade, flexibilidade, autoconfiança e auto-estima, assertividade, vitalidade, tranquilidade, alegria e ligação consigo próprio” (pp. 21-22). Mencionando como indicadores de implicação a “concentração, energia, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência, precisão, tempo de reação, expressão verbal e satisfação” (pp. 27-28).

Pode-se afirmar que quanto mais alto for o nível de bem-estar emocional das crianças, é sinal que o planeamento e a própria dinâmica da sala estão bem estruturados, fazendo com que as mesmas se sintam em casa. O mesmo acontece com os níveis de implicação, na medida em que se estes forem baixos é sinal que as atividades poderão não estar bem organizadas, pois o educador deve ter sempre em conta, que níveis baixos não são sinónimo de “incapacidade da criança” (p.25) em se envolver, mas sim sinal de

que a atividade em questão está a inibir o empenho e satisfação da criança. (Portugal & Laevers, 2010)

5.5.1 Avaliação Global: Fichas g

De acordo com Portugal e Laevers (2010), quando o SAC é utilizado adequadamente possibilita ao educador entender o funcionamento do grupo, indicar quais as crianças que precisam de um apoio extra ou diferenciado e ainda compreender quando agir de forma específica.

Os mesmos autores referem que para “cada ciclo de observação/avaliação, reflexão e ação” (p.74) existem três fases distintas que se orientam por dois caminhos, um em relação ao grupo geral e outro em relação às crianças individualmente. As fases designam-se por: “fase 1 – avaliação (fichas 1g e 1i), fase 2 – análise e reflexão (fichas 2g e 2i) e fase 3 – definição de objetivos e de iniciativas (fichas 3g e 3i)” (p.74).

Os autores mencionam ainda que a ficha 1g (ficha de avaliação geral do grupo) é realizada até ao final do primeiro mês letivo, não descurando a importância da mesma em relação ao restante ano, uma vez que, que deve ser feita três ou quatro vezes por ano a realização desta ficha e o questionamento sobre o estado de bem-estar e de implicação das crianças.

Neste sentido apresenta-se um quadro que representa a ficha 1g, explicitando os níveis de bem-estar e de implicação das crianças da Sala das Borboletas.

Quadro 10 – Ficha 1g (Avaliação geral do grupo)

Crianças	Nível geral de bem-estar					Nível geral de implicação				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
AA					X				X	
AC				X					X	
AMC				X					X	
CR					X				X	
GB			X					X		
GC				X					X	
JS				X					X	
JF					X				X	
JG					X					X
JÁ				X						X
LP		X						X		
MJ				X					X	
MS					X					X
MC				X				X		
MM					X					X
MG			X					X		
RS				X					X	
SL					X					X

Legenda:

Verde: assinala as crianças que, claramente, parecem usufruir bem da sua permanência no jardim-de-infância (níveis altos);

Laranja: assinala as crianças que parecem funcionar em níveis médios, tendencialmente baixos, ou crianças que suscitam dúvidas.

Como se pode averiguar, apenas três crianças e encontravam na cor laranja (nível 3), enquanto as restantes enquadravam-se na cor verde (níveis 4 e 5), o que permite concluir que as crianças estavam a usufruir bem do ambiente e se sentiam satisfeitas com as atividades realizadas. Pode-se também referir, que as três crianças assinaladas a laranja continham problemas como espectro do autismo (GB) e alguma imaturidade para a idade apresentada (JA e MG).

A avaliação efetuada, só pôde ser concluída já a meio do estágio, uma vez que, não é fiável logo de início se proceder à mesma, pois perante uma pessoa estranha (estagiária) é normal que as crianças tenham alguma dificuldade em reagir normalmente. Dado que se realizou um trabalho de projeto, que durou o estágio inteiro, como já foi mencionado anteriormente, baseou-se no mesmo para proceder à ficha 1g. Salienta-se que as restantes fichas do SAC não puderam ser realizadas, devido ao curto período de tempo em que decorreu o estágio pedagógico.

5.6 Reflexão final da Intervenção Pedagógica na Sala das Borboletas

Ao finalizar a minha prática pedagógica no Pré-Escolar com crianças de 5/6 anos verifiquei que é nesta valência que me sinto mais à vontade e confiante.

As aulas práticas foram muito compensadoras na medida em que enriqueci os meus conhecimentos e tive a oportunidade de estar durante um maior período de tempo em contato com as crianças, o que permitiu criar uma ligação mais forte com as mesmas e conseqüentemente tornar a minha prática muito mais significativa. Durante este tempo pude observar e adquirir saberes ao nível da dinâmica da sala, algumas técnicas e métodos que podem ser usados nos processos de aprendizagem e também alguns modos de como devemos agir perante o grupo de forma a manter uma boa organização, tanto na sala como no trabalho a ser realizado.

Ao longo deste período tive a oportunidade de contatar com um menino autista, o que foi uma mais valia, uma vez que, como futura educadora que pretendo ser, torna-se importante saber lidar com estes casos. Devo confessar que ao início tive algum receio de

não me conseguir relacionar muito bem com a criança, mas acabou por se revelar uma experiência muito positiva.

Todo este processo de análise e reflexão fizeram-me perceber o quão fundamental torna-se o papel do educador na educação da criança, pois é a ele que compete a criação de espaços de aprendizagem, disponibilização de materiais diversificados e permitir uma interação quer nos momentos de trabalho quer nos momentos de brincadeira, mediando a construção de saberes efetuada pelas crianças.

Durante a prática pedagógica percebi que é importante manter uma avaliação reflexiva, tendo em conta sempre o *feedback* dado pela educadora cooperante, visto que, permite melhorar a postura perante as crianças e de igual modo promover melhores ambientes de trabalho e aprendizagem, pois os bons profissionais são aqueles que refletem e aprendem com as suas experiências na prática profissional.

Em relação à prática propriamente dita, correu tudo muito bem no geral e os *feedbacks* recebidos, quer pela educadora, quer pelas crianças assim mo diziam. Ao fazer uma reflexão sobre algum aspeto que possa ter corrido menos bem, posso referir um dia em que fiquei mais desanimada por não estar a conseguir manter a atenção das crianças para a aprendizagem de uma coreografia, pois estavam bastante agitadas. Mas nunca deixei transparecer esse desânimo, pois não queria transmitir esse sentimento às mesmas. No fim acabou por se revelar uma atividade muito bem conseguida e as crianças não paravam de fazer referência à dança, por terem gostado tanto desta. Posto isto, como já tinha afirmado anteriormente esta foi uma prática muito bem sucedida, a qual não me importava de voltar a repetir, uma vez que, tive muito prazer em trabalhar com este grupo de crianças.

Em suma, posso concluir que as aulas práticas me enriqueceram como pessoa e possibilitaram-me aprofundar os meus saberes e aumentar a minha confiança o que se tornou muito importante, pois um dia espero ser uma educadora que irá promover aprendizagens significativas nas minhas crianças.

Considerações Finais

O presente relatório reflete os conhecimentos adquiridos, durante a concretização das experiências vivenciadas em contexto pedagógico, que aqui também se encontram retratadas.

Tendo plena consciência de que este percurso não seria fácil, é com muito agrado que dou por terminado o relatório, que permitiu uma constante evolução da minha futura identidade docente. Estando ciente que é a partir deste momento que se prevê o lançamento, para uma carreira profissional, torna-se essencial referir que um docente acarreta a tarefa de estar em constante reflexão e formulação de estratégias, adequadas ao contexto educativo.

Torna-se fundamental mencionar que este relatório só foi possível de concretizar, através de vários fatores promovidos pela instituição Universidade da Madeira. Passo então a referir que a estrutura do trabalho provém de toda a teoria lecionada e pesquisada e ainda dos estágios realizados em Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Ao ser possibilitado um contato direto com as escolas, foi-me permitido ter uma noção realista de como se processa toda a ação em ambiente educativo, bem como compreender de forma mais clara, como se deve planificar, adequando corretamente as estratégias de intervenção e perceber melhor como se procede a avaliação. Destaca-se também a importância dos docentes terem que ser investigadores reflexivos, de forma a proporcionar situações de aprendizagem significativas para as crianças.

Neste sentido, pode-se afirmar que foi compreendido o papel essencial que os docentes desempenham nas aprendizagens das crianças, bem como a importância do envolvimento por parte das famílias na educação. Daí também ter sido relevante apresentar no relatório atividades que envolvessem a comunidade educativa.

Em relação aos projetos de investigação-ação apresentados, pode-se mencionar que os mesmos estabeleceram um paralelismo entre a teoria e a prática, já que sem a fundamentação da primeira, a segunda nunca seria concretizada de forma favorável.

Em contexto de 1.º ciclo, pôde-se retirar conclusões acerca de como melhorar a motricidade fina, daquele grupo em especial. No entanto todas as estratégias proporcionadas podem e devem ser utilizadas com outras crianças, desde que o fim seja o mesmo.

Já na EPE, o estágio decorrido na Sala das Borboletas facilitou um entendimento sobre trabalhos de projeto, nomeadamente como os mesmos surgem e se desenvolvem.

Apesar de ser uma metodologia de trabalho do MEM (Movimento da Escola Moderna), o objetivo principal não era o de abordar o modelo pedagógico, mas sim o de confirmar a influência que este tipo de trabalho apresenta nas aprendizagens das crianças.

Deste modo, foram apresentadas na segunda parte do relatório, diversas atividades que foram desenvolvidas ao longo dos dois estágios, de forma a responder às questões de investigação e também com o intuito de promover novas experiências a nível individual ou em grupo. Todas elas tinham como principal objetivo fornecer aprendizagens significativas, despertando a curiosidade e a motivação de todo o grupo e respondendo da melhor forma possível às características e necessidades de cada um.

Com este percurso pretende-se demonstrar todos os valores em que acredito e pelos quais me guiei, para concretizar toda a prática à qual me propus.

Por fim posso ainda concluir que todas as crianças com quem mantive contato, permitiram que crescesse a nível pessoal, social e ainda profissional, afirmando com isto que é com toda a certeza este caminho que pretendo levar para o resto da minha vida.

Referências Bibliográficas

- Afonso, M., & Agostinho, S. (2007). *Metodologia de Avaliação no Contexto Escolar*. Angola: Texto Editores, LDA.
- Ainscow, M. (1997). Educação para Todos: Torná-los uma Realidade. In M. Ainscow, G. Porter & M. Wang. *Caminhos para as Escolas Inclusivas* (pp. 11-31). Lisboa: Instituto de Inovação.
- Alarcão, I. (1996). Ser Professor Reflexivo. In I. Alarcão (Org.). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão* (pp. 171-189). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B. Campos (Org.). *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior* (pp. 21-30). Porto: Porto Editora.
- Almeida, A. (2013). *Psicomotricidade – Jogos facilitadores de aprendizagem*. Viseu: PsicoSoma.
- Amor, E. (2003). *Didáctica do Português – Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- Associação de Professores de Matemática (2003). Competências matemáticas essenciais na educação básica. In P. Pinto, APPI, N. Félix, APM, I. Cunha & APEVT. *Competências Essenciais no Ensino Básico – Visões Multidisciplinares* (pp. 33-40). Porto: ASA Editores.
- Avelino, O. (2005). Participação dos Pais na Vida da Escola e no Acompanhamento dos Filhos – A Importância da Sintonia e da Coerência. In F. Belchior (Org.). *Educação e Família* (pp. 73-78). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Azevedo, A. & Oliveira-Formosinho, J. (2008). A documentação da aprendizagem: a voz das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 117-143). Porto: Porto Editora.
- Barbier, J. (1996). *Elaboração de Projetos de Ação e Planificação*. Porto: Porto Editora.
- Bastos, G. (2003). *Diferenciação Pedagógica para a Diversidade na Infância – Caderno de Apoio*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bento, A. (2011). *As Etapas do Processo de Investigação: Do Título às Referências Bibliográficas*. Porto: Figueirinhas.

- Borges, B. (2014). *O desenvolvimento da motricidade na criança e as expressões, um estudo em contexto de Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Universidade dos Açores.
- Cabral, A. (2001). *O Jogo no Ensino*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Cadima, A. (1997). A Experiência de um Círculo de Estudos para uma Pedagogia Diferenciada. In A. Cadima, C. Gregório, T. Pires, C. Ortega & N. Horta. *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico: Alguns Itinerários* (pp. 11-21). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Caldeira, M. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Cardório, L. & Simão, A. (2013). *Mudanças nas Concepções e Práticas dos Professores*. Lisboa: Edições Vieira da Silva.
- Carvalho, A. & Diogo, F. (1999). *Projecto Educativo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Chauvel D. & Michel V. (2006). *Brincar com as ciências no jardim-de-infância – como explicar fenómenos complexos de forma simples*. Porto: Porto Editora.
- Correia, E. (2002). *Avaliação das Aprendizagens - O Novo Rosto*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII, pp.455-479.
- Cruz, S. (2008). A qualidade da educação infantil, na perspectiva das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 75-93). Porto: Porto Editora.
- Cuenca, F. & Rodao, F. (1994). *Como desenvolver a psicomotricidade na criança*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.
- Díaz, A. (2003). *Avaliação da Qualidade das Escolas*. Porto: Edições ASA.
- Diez, J. (1989). *Família-Escola, uma Relação Vital*. Porto: Porto Editora.
- Duarte, A. (2012). *Aprender Melhor – Aumentar o Sucesso e a Qualidade da Aprendizagem*. Lisboa: Escolar Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto: Porto Editora.

- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação – O Papel dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Ferraz, M. & Dalmann, E. (2011). Educação Expressiva – De Aluno ao Expressante. In M. Ferraz (Coord.). *Educação Expressiva – Um Novo Paradigma Educativo* (pp. 43-56). Lisboa: Tuttirév Editorial.
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa. Uma Forma de Aprender Melhor*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Formosinho, J. & Oliveira-Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação* (pp. 25-60). Porto: Porto Editora.
- Fortin, M., Côté, J. & Fillion, F. (2009). *Fundamentos e Etapas do Processo de Investigação*. Loures: Lusodidacta.
- Godinho, J. & Brito, M. (2010). *As Artes no Jardim de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Gomes, M. (2011). *A Pedagogia Diferenciada na Construção da Escola para Todos*. Porto: Edições Ecopsy.
- Gonçalves, I. (2008). *Avaliação em Educação de Infância – das concepções às práticas*. Santo Tirso: Editorial Novembro.
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gregório, C. (1997). Relato de Experiências no 1.º Ciclo. In A. Cadima, C. Gregório, T. Pires, C. Ortega & N. Horta. *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico: Alguns Itinerários* (pp. 23-40). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Gross, E. (2004). *Conheça os seus filhos – testes dos 4 aos 6 anos*. Madrid: Editorial LIBSA.
- Jesus, H. & Neves, A. (s.d.). *Relação Escola-Aluno-Família: Educação Intercultural – uma perspetiva sistémica*. Lisboa: Acime.
- Kamii, C. (1996). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A Abordagem por Projetos na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Khishimoto, M. (1994). *O Jogo e a Educação Infantil*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.

- Kooij, R. (2003). O Jogo da Criança. In C. Neto (Ed.). *Jogo & Desenvolvimento da Criança* (pp. 32-56). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Lapassade, G. (n.d.). *As Microsociologias*. Brasília: Liber Livro.
- Leite, C. & Rodrigues, M. (2001). *Jogos e Contos numa Educação para a Cidadania*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Lopes, J. & Silva, H. (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim-de-Infância*. Porto: Areal Editores.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula*. Lisboa-Porto: LIDEL.
- Lopes, J. & Silva, H. (2010). *O Professor Faz a Diferença*. Lisboa: Lidel – edições técnicas, lda.
- Lopes, J. & Silva, H. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: Lidel – edições técnicas, lda.
- Lourenço, C. (2005). Profissão de Professor e Gestão do Currículo: Será que tudo vale a pena, mesmo quando a alma não é pequena? In M. C. Roldão (Coord.). *Estudos de Práticas de Gestão do Currículo – que qualidade de ensino e de aprendizagem* (pp. 61-75). Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Lowe, J. & Istance, D. (1989). *As Escolas e a Qualidade*. Porto: Edições ASA.
- Lüdke, M. & André, M. (1988). *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Ludovico, O. (2007). *Educação Pré-Escolar: Currículo e Supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Magalhães, G. (2007). *Modelo de Colaboração, Jardim-de-Infância/ Família*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Many, E. & Guimarães, S. (2006). *Como Abordar... a Metodologia de Trabalho de Projeto*. Porto: Areal Editores.
- Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1º ciclo do Ensino Básico. Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.
- Martins, A. (2002). *Didáctica das Expressões*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Martins, J., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., Couceiro, F. & Pereira, S. (2009). *Despertar para a Ciência – Atividades dos 3 aos 6 anos*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência - Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

- Marujo, H. & Neto, L. (2004). *Optimismo e Esperança na Educação – Fontes Inspiradoras para Uma Escola Criativa*. Lisboa: Editorial Presença.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Máximo-Esteves, L., Azevedo, A. & Oliveira-Formosinho, J. (2004). Tempos Livres e Brincadeiras – para quando um reencontro de um direito perdido nas malhas da escolarização? In J. Oliveira-Formosinho (Coord.). *A Criança na Sociedade Contemporânea* (pp. 97-129). Lisboa: Universidade Aberta.
- Mesquita, E. (2013). *Competências do Professor*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação e Ciência (2012a). *Metas de Aprendizagem - Educação Pré-Escolar*. Lisboa: DGE. Obtido de <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/educacao-pre-escolar/apresentacao/>.
- Ministério da Educação e Ciência (2012b). *Metas de Aprendizagem – Ensino Básico*. Lisboa: DGE. Obtido de <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/ensino-basico/apresentacao/>.
- Ministério da Educação. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Morgado, J. (1999). *A Relação Pedagógica: Diferenciação e Inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.
- Muñoz, B. (1989). *A Família e o Insucesso Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Neto, C. (2003). Tempo & Espaço de Jogo para a Criança: Rotinas e Mudanças Sociais. In C. Neto (Ed.). *Jogo & Desenvolvimento da Criança* (pp. 10-22). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Niza, I. & Martins, M. (1998). Entrar no Mundo da Escrita. In S. Niza (Coord.). *Criar o Gosto pela Escrita – Formação de Professores* (pp. 21- 74). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Niza, S. (1996). O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 137-159). Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza (Orgs.). *Pedagogia(s) da Infância – Dialogando com o Passado Construindo o Futuro* (pp. 13-36). Porto Alegre: Artmed Editora S.A.
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. (2011). O Tempo na Pedagogia-em-Participação. In Oliveira-Formosinho (Org.). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 71-96). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2008). Escutar as vozes das crianças: como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 11-29). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2013a). A Pedagogia-em-Participação em creche: A perspectiva da Associação Criança. In J. Oliveira-Formosinho (Coord). *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp. 11-27). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2013b). Educação para a diversidade em contexto de creche: Começar desde o nascimento. In J. Oliveira-Formosinho (Coord). *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp. 75-89). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Lino, D. (2008). Os papéis das educadoras: As perspectivas das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 55-73). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, J. (2007). *Psicologia da Educação – 1.º volume: Aprendizagem-Aluno*. Porto: Legis Editora.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2008). Estrutura curricular do sistema educativo português. In J. Pacheco (Org.). *Organização Curricular Portuguesa* (pp. 11-52). Porto: Porto Editora.
- Pereira, L. & Azevedo, F. (2005). *Como Abordar... A escrita no 1º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Areal Editores.
- Peterson, P. (2003). *O Professor do Ensino Básico*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Piaget, J. (1998). *Pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Piaget, J. (2010). *Seis Estudos de Psicologia*. Alfragide: Texto Editores.
- Porter, G. (1997). Organização das Escolas: Conseguir o Acesso e a Qualidade através da Inclusão. In M. Ainscow, G. Porter & M. Wang. *Caminhos para as Escolas Inclusivas* (pp. 33-48). Lisboa: Instituto de Inovação.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)*. Porto: Porto Editora.
- Ribeiro, A. & Lopes, A. (2002). Do jardim-de-infância à escola: educar e formar para a criatividade. In A. Ribeiro. *A Escola Pode Esperar: Textos de Intervenção sobre Educação de Infância* (pp. 65-71). Porto: ASA Editores.
- Ribeiro, A. & Ribeiro, L. (1990). *Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rooyackers, P. (1999). 101 Jogos Musicais para Crianças – Divertimento e Criatividade com Movimento. Portugal: Lyon Multimédia Edições.
- Sá, J. (2003). Ciências experimentais na educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico – perspetivas de formação de professores. In L. Veiga (Coord.). *Formar para a Educação em Ciências na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico* (pp. 45-78). Coimbra: Edições IPC.
- Sá, J. & Varela, P. (2004). *Crianças Aprendem a Pensar Ciências – Uma abordagem interdisciplinar*. Porto: Porto Editora.
- Sarmiento, T. (2005). (Re)pensar a interação escola-família. *Revista Portuguesa de Educação*, 18 (1), 53-75.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Silva, H. & Lopes, J. (2015). *Eu, Professor, Pergunto – 20 respostas sobre planificação do ensino-aprendizagem, estratégias de ensino e avaliação*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas, lda.
- Silva, M. (1998). Projectos em Educação Pré-Escolar e Projecto Educativo de Estabelecimento. In L. Katz, J. Ruivo, M. Silva, & T. Vasconcelos. *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar* (pp. 89-122) Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (1997). *Avaliação da Linguagem Oral: Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Sousa, A. (2003a). *Educação pela Arte e Artes na Educação – 2.º Volume – Drama e Dança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2003b). *Educação pela Arte e Artes na Educação – 3.º Volume – Música e Artes Plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Valadares, J. & Moreira, M. (2009). *A Teoria da Aprendizagem Significativa – Sua Fundamentação e Implementação*. Coimbra: Edições Almedina.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S. & Alves, S. (2012). *Trabalho por projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério de Educação e Ciência - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Vicente, N. (2004). *Guia do Gestor Escolar – Da Escola de Qualidade Mínima Garantida à Escola com Garantia de Qualidade*. Porto: Edições ASA.
- Vieira, F. & Lino, D. (2007). As contribuições da teoria de Piaget para a pedagogia da infância. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, M. Pinazza (Orgs). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 197-218). Porto Alegre: Artmed Editora S.A.
- Wassermann, S. (1994). *Brincadeiras sérias na Escola Primária*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Weikart, D. & Hohmann, M. (2007). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Zabalza, M. (1992). *Didática da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (1994). *Diários de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. (2001). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto: Edições ASA.

Referências Normativas

Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 de 11 de abril (Avaliação na Educação Pré-Escolar).

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 de 10 de outubro (Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar).

Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro (Reorganização curricular do Ensino Básico).

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. (Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário).

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. (Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor dos Ensinos Básico e Secundário).

Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho (Organização e Gestão Curricular).

Despacho Normativo n.º 5220/97 (2ª série) de 4 de agosto (Aprovação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar).

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