



Centro de Competência de Ciências Sociais

Departamento de Ciências de Educação

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

Ano Letivo 2014/2015

Sofia Laura Ornelas da Silva

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

Orientadora: Professora Doutora Maria Gorete Gonçalves Rocha Pereira

Funchal e UMa, junho de 2015

“Ensinar exige pesquisa; (...) Ensinar exige respeito aos saberes do educando; (...) Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática; (...) Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando; (...) Ensinar exige saber escutar; (...) Ensinar exige disponibilidade para o diálogo; (...) Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo.”

(Freire, 1996, pp. 14-86)

Agradecimentos

A realização deste relatório não seria possível sem o contributo de algumas pessoas que se revelaram grandes pilares durante este longo percurso. A estas pessoas expresse o meu sincero agradecimento, reforçando que serão sempre lembradas como aquelas que contribuíram positivamente, para a concretização de um sonho que já esteve mais longe se tornar real.

Agradeço assim:

À Professora Doutora Gorete Pereira, orientadora científica deste relatório e do estágio em Educação Pré – Escolar pelo apoio prestado, pelos momentos de reflexão e de partilha de saberes e pelas suas palavras de incentivo durante todo este percurso.

À Professora Doutora Fernanda Gouveia, orientadora científica do estágio em 1.º Ciclo do Ensino Básico, por todo o apoio e partilha de experiências.

À Professora Cooperante Maria João Leão, pela profissional que é, pela valorização e reconhecimento do meu esforço e dedicação, pelas imensas conversas, sugestões de melhoria e partilha de experiências.

À Educadora Cooperante Zélia Gomes, às auxiliares Rita e Tecla, pela colaboração, apoio contínuo e pelos momentos vividos repletos de muita boa disposição e sensação de bem-estar.

Aos “meus” meninos da turma 3.º A e da *Sala do Arco – Íris*, pelo carinho demonstrado todos os dias, pelos sorrisos, partilhas, diálogos e por me terem ajudado a crescer como pessoa e como profissional da área da educação.

À diretora da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré- Escolar da Achada pela sua simpatia e a todos os docentes e não docentes pela disponibilidade e auxílio prestado.

A todos os meus professores da Escola Superior de Educação de Lisboa e da Universidade da Madeira, pelas experiências que me proporcionaram, pelos saberes partilhados e pelo apoio durante este percurso de formação.

Aos meus pais que sempre me apoiaram, e que mesmo estando longe, preocuparam-se em acompanhar todo o meu percurso de formação (que nem sempre se

pautou pela facilidade), pelos telefonemas a meio da noite quando me sentia sozinha e com saudades de casa, pelas palavras de conforto e pelo amparo.

Ao meu irmão Mateus, pela bondade, sinceridade, pelo carinho, incentivo e pelas descobertas diárias que me proporciona.

À Joana, à Marta e à Rita, amigas que me ampararam na imensa cidade de Lisboa. Agradeço a camaradagem, a amizade e o apoio em todos os momentos.

À Joana Freitas, pelo companheirismo demonstrado na realização deste imenso trabalho.

À Sónia Silva, pela ajuda incondicional e incomparável.

Às minhas tias Elisabete e Dulcinda, que sempre demonstraram preocupação e interesse pelo meu percurso de formação.

Ao meu namorado Renato, pelo incentivo, pela paciência e compreensão pela minha ausência em alguns momentos.

A todos os meus amigos e familiares, que mesmo não estando mencionados nesta lista, ajudaram na concretização deste trabalho e por isso estão no meu coração.

E por último, agradeço a Deus, que sempre ouviu as minhas preces e me ajudou nos momentos de maior angústia.

A todos, com o maior carinho, o meu sincero agradecimento.

Muito Obrigada!

Resumo

O presente relatório de estágio visa a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e reúne os pressupostos teóricos e metodológicos que suportaram a intervenção pedagógica desenvolvida em contexto de estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico e na Educação Pré-escolar, na Escola Básica da Achada, situada no concelho do Funchal.

Estruturalmente dispõe de duas partes: enquadramento teórico e metodológico e intervenção pedagógica que, embora diferentes, complementam-se.

Confere especial destaque aos desafios que advêm da implementação do currículo que, ainda na atualidade, é tido como oficial e único, evidenciando-se, por exemplo, as fragilidades da articulação entre a Educação Pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Contempla o processo de construção da identidade e profissionalidade docentes, bem como a metodologia de investigação-ação, enquanto proposta de construção do conhecimento profissional docente e consequente reflexividade. Integra ainda as estratégias do processo de Ensino-Aprendizagem que têm por base as experiências, motivações e conhecimentos prévios das crianças, com vista à efetivação de aprendizagens significativas.

A parte referente à intervenção pedagógica espelha o desenvolvimento da ação nas duas valências. Contextualiza-se a instituição escolar, os ambientes e recursos educativos, bem como as atividades desenvolvidas. Reflete-se ainda acerca da pertinência das intervenções realizadas com a comunidade educativa.

Por fim, procede-se às considerações finais que evidenciam a importância da adoção de uma atitude reflexiva para a profissão docente, salientando-se os aspetos que contribuíram para o crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional durante a intervenção pedagógica.

Palavras-chave: Intervenção Pedagógica; Educação Pré-escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Reflexividade; Ensino-Aprendizagem;

Abstract

This report aims to get a degree in Preschool Education and Primary School Teaching and brings together the theoretical and methodological assumptions which support the pedagogical intervention developed in the context of teacher training in the 1st Cycle of Basic Education and Preschool Education at Achada Basic School, located at municipality of Funchal.

In its structure there are two parts: theoretical and methodological framework and pedagogical intervention which, although different, are complementary.

It grants special emphasis on challenges arising from the *Curriculum* implementation that, even today, is considered official and unique, pointing for example, weaknesses in the articulation between pre-school education and the 1st cycle of Basic Education. It includes the construction process of teachers' identity and professionalism, as well as the action research methodology as a proposal of teachers' professional knowledge construction and consequent reflexivity. It also integrates the teaching-learning process strategies that are based on the experiences, motivations and prior knowledge of the children, aiming effective meaningful learning.

In what concerns pedagogical intervention it reflects action development in both valences. It contextualizes the school institution, educational environments and resources, as well as developed activities. It also cogitates on the relevance of interventions with the educational community.

Finally, it proceeds to the final considerations which highlight the importance of adopting a reflexive attitude towards the teaching profession by stressing the aspects that contributed to personal and professional growth and development during the pedagogical intervention.

Keywords: Pedagogical Intervention; Preschool Education; 1st Cycle of Basic Education; Reflexivity; Teaching/Learning;

Sumário

Agradecimentos	V
Resumo	VII
Abstract.....	IX
Sumário.....	XI
Lista de Siglas.....	XV
Índice de Figuras	XVII
Índice de Gráficos.....	XIX
Índice de Quadros	XXI
Introdução.....	1
Parte I – Enquadramento Teórico e Metodológico	5
Capítulo I – A Escola de Hoje e os Desafios de Sempre	9
1.1. O Currículo: da Teoria à Prática.....	9
1.1.1. A Autonomia Curricular Baseada na Escola e no Professor	12
1.1.2. A Articulação Curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico	15
1.2. A Identidade e a Profissionalidade Docente.....	17
1.2.1. O Perfil do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	19
1.2.2. A Importância de um Docente Reflexivo e Investigador na Promoção de uma Educação de Qualidade.....	21
1.3. A Voz das Crianças e a sua Participação no Processo Educativo	24
Capítulo II – A Intencionalidade Educativa da Intervenção Pedagógica.....	27
2.1. A Relevância da Planificação para uma Ação mais Eficiente	27
2.2. Os Conhecimentos Prévios dos Alunos como Contributo para Aprendizagens Significativas	29
2.3. Estratégias de Intervenção na Ação Pedagógica	31

2.3.1. O Trabalho Cooperativo	32
2.3.2. A Diferenciação Pedagógica	35
2.3.3. A Aprendizagem através do Jogo	38
2.4. A Inclusão: um Percorso Potenciador de Aprendizagens para Crianças com Necessidades Educativas Especiais.....	39
2.5. A Função Reguladora da Avaliação e o seu Impacto nas Aprendizagens dos Alunos	42
Capítulo III – Metodologia de Investigação – Ação no Processo de Intervenção Pedagógica	47
3.1. Investigar para melhor Intervir.....	47
3.1.1. A Investigação – Ação: um Processo Metodológico na Intervenção Pedagógica.....	48
3.1.2. Os Instrumentos de Recolha de Dados e as Fases da Investigação	50
Parte II – A Intervenção Pedagógica	53
Capítulo IV – Caraterização do Ambiente Educativo.....	57
4.1. O Meio Envolvente	57
4.1.1. A Instituição Escolar	59
Capítulo V – A Intervenção Pedagógica em Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico	62
5.1 A Turma do 3.º A	62
5.1.1. Caraterização da Turma.....	62
5.1.2. Organização do Ambiente Físico e Recursos Materiais	65
5.1.3. Organização do Tempo.....	66
5.2. A Intervenção Pedagógica Realizada com a Turma do 3.º A	67
5.2.1. Problemáticas Levantadas	67
5.2.2. Português	68
5.2.3. Estudo do Meio.....	77
5.2.4. Matemática	83

5.3. Avaliação Geral da Turma	88
5.4. A Intervenção com a Comunidade Educativa	92
5.5. Reflexão Final da Intervenção Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico	95
5.5.1. Síntese explicativa acerca das problemáticas e estratégias utilizadas	99
Capítulo VI – A Intervenção Pedagógica em Contexto de Educação Pré-Escolar	100
6.1. <i>A Sala do Arco-Íris</i>	100
6.1.1. Caracterização do grupo	100
6.1.2. Organização do ambiente físico e recursos materiais.....	104
6.1.3. Gestão das Rotinas	106
6.2. A Intervenção Pedagógica Realizada na <i>Sala do Arco-Íris</i>	108
6.2.1. Problemáticas Levantadas	109
6.2.2. O Dia Mundial da Terra.....	110
6.2.3. A Alimentação	114
6.2.4. Uma Sessão de Expressão Motora.....	118
6.3. Avaliação Geral do Grupo e de uma Criança em específico.....	121
6.4. A Intervenção com a Comunidade Educativa	126
6.5. Reflexão Final da Intervenção Pedagógica na Educação Pré-escolar.....	130
6.5.1. Síntese explicativa acerca das problemáticas e estratégias utilizadas	133
Considerações Finais	135
Referências Bibliográficas.....	137
Referências Normativas.....	145
Apêndices	147

Lista de Siglas

APA – American Psychological Association

BD – Banda Desenhada

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DL – Decreto - Lei

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

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar

OCEPEB1C – Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1.º Ciclo

PAG – Plano Anual de Grupo

PAT – Plano Anual de Turma

PEE – Projeto Educativo de Escola

PEI – Plano Educativo Individual

SAC – Sistema de Acompanhamento de Crianças

Índice de Figuras

Figura 1. Esquema geral de planificação com objetivos	28
Figura 2. Mapa Concetual sobre Diferenciação das Práticas Educativas.....	36
Figura 3. Esquema do Sistema Inclusivo centrado no Aluno.....	40
Figura 4. Avaliação Formativa	44
Figura 5. Freguesias do Concelho do Funchal	58
Figura 6. EB1/PE da Achada.....	59
Figura 7. Planta da Sala de Aula da Turma 3.º A.....	65
Figura 8. Elementos figurativos do conto A Fada Oriana.....	71
Figura 9. Texto projetado numa tela branca.....	72
Figura 10. Alunos a preencherem os guiões de leitura do conto.....	73
Figura 11. Exemplo de uma capa elaborada pelos alunos para guardar os guiões de leitura.....	73
Figura 12. Organização dos acontecimentos por ordem cronológica.....	74
Figura 13. Elaboração de uma Banda desenhada em grupo.....	75
Figura 14. A Fada Oriana em Poesia.....	77
Figura 15. Apresentação em Power Point e registo das ideias principais	79
Figura 16. Alunos a elaborarem o panfleto desdobrável "Eu no Mundo".....	82
Figura 17. Resolução do "Problema da Semana"	84
Figura 18. Exemplo de diferentes propostas de resolução do problema	85
Figura 19. Material Cuisenaire	86
Figura 20. Alunos a explorarem o material	86
Figura 21. Alunos a jogarem o "Jogo do Dominó das Frações"	88
Figura 22. Estrela do Bom Comportamento.....	91
Figura 23. Cartaz informativo da Feira Solidária.....	93
Figura 24. Elaboração de enfeites natalícios para a Feira Solidária.....	93
Figura 25. Artigos vendidos na Feira Solidária.....	94
Figura 26. Bens essenciais entregues no Centro da Mãe.....	94
Figura 27. Livro elaborado e oferecido pelos alunos do 3.º A	98
Figura 28. Planta da Sala do Arco-íris.....	106
Figura 29. Quadro dos comportamentos em relação ao Planeta Terra.....	111
Figura 30. Elaboração da “árvore da reciclagem” para a sala de atividades	112

Figura 31. Elaboração do ecoponto para a sala de atividades	112
Figura 32. Ecoponto e "Árvore da Reciclagem" da Sala do Arco-íris	113
Figura 33. Trabalho a pares: uma refeição saudável	115
Figura 34. Uma Refeição Saudável	115
Figura 35. A Roda dos Alimentos elaborada pelas crianças da Sala do Arco-íris	116
Figura 36. O Semáforo dos Alimentos	117
Figura 37. Dança "Vem que eu vou-te ensinar"	119
Figura 38. Jogo "A Estátua"	120
Figura 39. Formação dos grupos para o circuito de jogos tradicionais	127
Figura 40. Realização de jogos na Quinta da Universidade	128
Figura 41. Teatro de Fantoques	129
Figura 42. Realização de jogos tradicionais no pátio	130

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Nível de Formação dos Encarregados de Educação do 3.º A.....	64
Gráfico 2. Situação de trabalho dos Encarregados de Educação do 3.º A.....	64
Gráfico 3. Nível de formação dos encarregados de educação da Sala do Arco-íris....	104
Gráfico 4. Situação de trabalho dos encarregados de educação da Sala do Arco-íris .	104
Gráfico 5. Gráfico acerca dos níveis de bem-estar e implicação das crianças da Sala do Arco-íris.....	123

Índice de Quadros

Quadro 1. Elementos essenciais do trabalho cooperativo	34
Quadro 2. Estrutura Curricular da EB1/PE da Achada	60
Quadro 3. Horário da turma do 3.º A	66
Quadro 4. Sequência de atividades realizadas a partir do conto: A Fada Oriana	70
Quadro 5. Texto lido pela turma na sequência do estudo do passado do meio local....	78
Quadro 6. Textos resultantes da pesquisa em pequenos grupos	81
Quadro 7. Rotina diária da Sala do Arco-íris	107
Quadro 8. Horário das Atividades de Enriquecimento Curricular	108

Introdução

A realização deste Relatório de Estágio de Mestrado visa a conclusão deste ciclo de estudos e a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A ele estão associadas as intervenções pedagógicas concretizadas na vertente de Educação Pré-Escolar e na vertente de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Neste sentido, o presente relatório pretende mostrar e dar a conhecer o culminar de um processo de formação docente, pautado pela articulação entre a componente teórica e a componente prática.

A Prática Pedagógica que aqui se consigna realizou-se na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Achada, situada na freguesia de São Roque, no Concelho do Funchal. O estágio concernente ao 1.º ciclo decorreu na turma do 3.º A da referida escola, com crianças de idades compreendidas entre os oito e os dez anos, ao longo de oito semanas, três dias por semana. O estágio referente à vertente de Educação Pré-Escolar teve a mesma duração e decorreu no mesmo estabelecimento de ensino, na Sala do Arco-Íris, com crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos. Tanto a Professora Cooperante Maria João Leão, como a Educadora Cooperante Zélia Basílio, acompanharam e auxiliaram todo o percurso de intervenção pedagógica. A prática, quer na Educação Pré-Escolar, quer no 1.º Ciclo do Ensino Básico, teve como principal propósito o aprofundamento e alargamento das experiências e conhecimentos subjacentes à prática profissional docente.

Realça-se que este relatório não segue nenhuma norma de formatação em específico, mas rege-se pelas normas da *American Psychological Association* (APA) no que respeita às citações e às referências bibliográficas. Salienta-se ainda que os registos fotográficos presentes no relatório dispõem da devida autorização para o efeito, por parte dos Encarregados de Educação.

Procurou-se organizar e estruturar todo o relatório de forma sequencial e lógica, com vista a uma fácil consulta, leitura e compreensão de todo o percurso de intervenção pedagógica. Posto isto, o relatório encontra-se dividido em duas partes, sendo a primeira parte o Enquadramento Teórico e Metodológico e a segunda a Intervenção Pedagógica em ambas as valências.

Os primeiros três capítulos dizem respeito à primeira parte, ou seja, ao Enquadramento Teórico e Metodológico. O primeiro capítulo justifica teoricamente algumas temáticas pertinentes para todo o processo de Ensino-Aprendizagem. Evidencia-se a autonomia curricular e a articulação entre ciclos como desafios propostos pelo Currículo à escola e ao professor. Analisa-se brevemente o Perfil do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico e defende-se também a importância da reflexividade para estas profissões, salientando a qualidade na educação como principal propósito. Ainda neste capítulo, com o intuito de ressaltar a participação das crianças no seu percurso de aprendizagem, conjectura-se a escuta das vozes das crianças como principal fator para uma efetiva participação.

O segundo capítulo da primeira parte foca-se na intencionalidade educativa da intervenção pedagógica, em que se analisam e justificam as estratégias utilizadas em contexto de estágio, atendendo ao facto de que estas intervenções consistem na experimentação e aplicação dos pressupostos teóricos ao contexto real de sala de aula.

Já o terceiro capítulo desta primeira parte faz referência ao enquadramento metodológico, que tem por base a metodologia de investigação – ação. Esta metodologia é adotada nas salas de aula, com vista à constatação de problemáticas no seio de um determinado grupo, posterior investigação e consequente resolução dos problemas identificados. O principal propósito desta metodologia é a existência de um processo de Ensino-Aprendizagem significativo e profícuo para os alunos. Releva-se também os instrumentos necessários a uma boa recolha de dados numa investigação desta espécie.

Por fim, e relativamente à segunda parte - Intervenção Pedagógica, o quarto capítulo abarca a caracterização do ambiente educativo, em que se contextualiza a escola em relação ao meio envolvente. O quinto e sexto capítulos dizem respeito às intervenções pedagógicas realizadas em 1.º Ciclo e em Educação Pré-Escolar, respetivamente. Estes capítulos dão a conhecer o desenrolar da prática pedagógica, sendo perceptível a aplicação da teoria e dos pressupostos defendidos em relação à ação desenvolvida. Em ambos os capítulos executa-se uma reflexão acerca da intervenção pedagógica realizada.

De forma a encerrar este relatório tecem-se considerações finais a todas as experiências vivenciadas em contexto de estágio e evidencia-se o contributo destas intervenções para a formação e consolidação de uma identidade profissional coesa e ajustada ao contexto onde foi desenvolvida.

Em conclusão, engrandece-se a rigorosidade e a exigência inerentes à intervenção pedagógica e à construção deste relatório, que espelham a complexidade da profissão docente e dá a conhecer as suas intencionalidades, bem como todo o percurso da sua ação pedagógica.

Parte I – Enquadramento Teórico e Metodológico

Parte I – Enquadramento Teórico e Metodológico

De modo a fundamentar e analisar cuidadosamente os aspetos subjacentes à intervenção pedagógica, torna-se fulcral a realização de uma contextualização teórica desses pressupostos. Assim sendo, para que a intervenção do docente seja de máxima qualidade e, sabendo que aos olhos das crianças é visto como um modelo de aprendizagens a diversos níveis, é necessário ter em atenção a adequação das estratégias e metodologias que adota, em grupo e com cada criança com quem trabalha.

Nesta linha de pensamento, a Parte I – Enquadramento Teórico e Metodológico estrutura-se em três capítulos, que devem ser entendidos como a base de toda a Prática Pedagógica explicitada na Parte II do presente relatório. Com efeito, no Capítulo I – A Escola de Hoje e os Desafios de Sempre pretende-se evidenciar três partes fundamentais integrantes da ação educativa: o currículo, numa perspetiva de autonomia da escola e do professor, o papel do docente no sentido de uma educação de qualidade e ainda a relevância da escuta das vozes das crianças como fator primário do sucesso educativo; o Capítulo II – A Intencionalidade Educativa da Intervenção Pedagógica estabelece a ligação entre o referencial teórico e as intenções educativas do que se pretendia desenvolver com aquelas crianças, tendo em conta o contexto espacial e sociocultural em que estavam inseridas; já o Capítulo III – Metodologia de Investigação – Ação no Processo de Intervenção Pedagógica contempla esta opção metodológica enquanto processo que auxilia o professor a adotar estratégias para o seu grupo e a ver melhorada a sua ação.

Estes três capítulos abarcam então aspetos teóricos e temáticas já abordadas em situação de formação docente, mas que, devido à sua complexidade e constante desenvolvimento, merecem uma reflexão mais aprofundada em contexto de intervenção pedagógica.

Capítulo I – A Escola de Hoje e os Desafios de Sempre

O primeiro capítulo deste relatório abarca três grandes agentes ou partes, se assim quisermos entender, integrantes do processo educativo, são eles o currículo, o professor e as crianças. Pretende-se assim evidenciar algumas considerações acerca do currículo, perspetivando a sua relação com a autonomia das escolas, com a ação do professor e compreender também as vantagens da sua articulação entre os ciclos de ensino. Salienta-se ainda neste capítulo, os conceitos de identidade e profissionalidade docente, com o intuito de se clarificar os deveres e valores inerentes a esta profissão, bem como analisar a relevância da investigação e da reflexividade na promoção de uma educação de qualidade.

No sentido de realçar a cada vez mais pertinente participação das crianças no processo de Ensino-Aprendizagem, conjectura-se “as vozes das crianças” como a base para essa participação. Reflete-se então acerca da conveniência do envolvimento das crianças na tomada de decisões relativas à sua aprendizagem e ao seu desenvolvimento global. Compreende-se que, tanto a autonomia curricular como a articulação entre os ciclos e ainda a participação das crianças, constituem, ainda nos dias de hoje, desafios à escola que tenta ser e que quer cada vez mais inovadora.

1.1. O Currículo: da Teoria à Prática

Tendo noção da ambiguidade existente em torno do conceito de currículo, compreende-se que são raros os autores que chegam a um consenso relativamente à sua definição. Mesmo assim, Pacheco (2001) salienta que o vocábulo currículo provém do termo latino *currere* e significa caminho, jornada, percurso a seguir. Segundo o mesmo autor e transpondo este vocábulo para a vertente educativa, o currículo significa então o percurso educativo que cada aluno vai percorrendo ao longo da sua vida. Já Serra (2004) relembra a noção tradicional de currículo, vigente em Portugal até ao ano de 1974, que diz respeito a uma “sequência de matérias ou disciplinas propostas para todo o sistema escolar” (p.27). Esta autora assegura que esta conceção de currículo veio aumentar a visão dos professores como meros reprodutores de conhecimento. Acrescenta ainda que, com o passar do tempo e no sentido de contestar esta situação, os professores começaram a ter um papel mais ativo “nas questões do conhecimento ligadas à sua profissionalidade” (p.29).

Nesta perspectiva relevam-se autores como Zabalza (1987) que assume que o currículo representa:

O conjunto dos supostos de partida, das metas globais que se deseja alcançar e dos passos previstos para as alcançar. É também o conjunto dos aspetos, dimensões ou âmbitos que é considerado importante e necessário abordar durante e através do trabalho na escola ano após ano. Em ambos os casos, metas e âmbitos de aprendizagem e desenvolvimento, fazem também parte do currículo as razões ou considerações que justifiquem as opções assumidas (p.95).

A partir desta abrangente definição, compreende-se que o currículo abarca não só os conteúdos de cada área, mas também todo o processo para se atingir determinados objetivos. Neste sentido, salienta-se a importância da participação ativa do aluno na sua aprendizagem e tal como afirma Serra (2004) começa-se a entender que a aprendizagem dos alunos na escola não se cinge somente aos conhecimentos provenientes das disciplinas. Nesta linha de pensamento, Perrenoud (1995) corrobora esta perspectiva e assume que há um currículo verdadeiramente escondido na escola, assumindo-o como currículo oculto. Este autor evidencia assim “as aprendizagens que, sem figurarem muito explicitamente nos objetivos do ensino, são regularmente geradas pela escola” (p.54). Com efeito, sabe-se que tanto os pais, como os próprios docentes e não docentes das instituições educativas têm noção de que o papel da escola é preparar os alunos para a vida em sociedade e, mais importante do que o aprofundamento da cultura geral e formação profissional, é a socialização no geral.

Neste sentido, Roldão (2005) aborda um conjunto de aspetos que devem ser considerados fundamentais, no que ao currículo se refere. Realça então “a identificação de saberes de referência, quer disciplinares, quer integradores (...) os conteúdos curriculares, os mecanismos e processos de aceder ao saber (...) bem como as aprendizagens de natureza social e ética” (pp.14-15). A autora citada afirma que o currículo deve permitir o acesso e progresso dos alunos nos diferentes domínios do saber para poderem aplicar esses conhecimentos ao longo da sua vida, quer pessoal, quer profissional. Salienta as aprendizagens de natureza social e ética como imprescindíveis à coesão social e acrescenta ainda que estas aprendizagens são cada vez mais abordadas atualmente a nível internacional, uma vez que “a escola é quase o único espaço e tempo de passagem, convívio e encontro efectivo de todos os elementos de uma qualquer sociedade” (p.15).

Partindo do princípio de que a escola exerce um importante papel na formação dos indivíduos para a vida em sociedade, é crucial perceber-se de que forma é gerido o Currículo nas escolas. No sentido de contextualizar a gestão curricular perante a lei, evidencia-se o Decreto-Lei (DL) n.º 91/2013 que trata a gestão flexível do currículo e abarca a importância da adaptação ao contexto social e cultural dos alunos, no sentido das suas aprendizagens serem significativas. Numa análise breve à gestão do currículo na Educação Pré-Escolar e tal como é previsto, as aprendizagens querem-se contínuas, integradas e adaptadas ao contexto, daí que,

O currículo em educação de infância é concebido e desenvolvido pelo educador, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares com vista à construção de aprendizagens integradas. A organização do ambiente educativo, como suporte do trabalho curricular e da sua intencionalidade, compreende a organização do grupo, do espaço e do tempo, a relação com os pais e outros parceiros educativos. (Circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011, Avaliação na Educação Pré-Escolar, p.1).

Assim sendo, esta circular respeitante à Educação Pré-escolar, acentua o papel do educador para a concretização de aprendizagens integradas por parte das crianças. Releva também a importância do ambiente educativo como suporte de trabalho neste nível escolar e da relação que se estabelece entre as próprias crianças e com o educador. Torna-se fundamental referir que as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCPEPE), no seu sentido lato, devem ser vistas, tal como o próprio nome indica, pelo profissional de educação como orientações da sua ação e não como algo a seguir fielmente descurando o contexto das crianças com as quais lida diariamente.

No que concerne ao 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), esta gestão e organização já é um pouco diferente. Existem os programas de Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressão Físico-Motora e Expressões Artísticas que estão contemplados na Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1.º Ciclo (OCPEB1C). No entanto, ocorreram algumas mudanças em relação à organização dos programas, na medida em que os objetivos a atingir estão dispostos em metas curriculares a trabalhar anualmente neste ciclo de ensino. Analisando brevemente o currículo correspondente ao 1.º CEB, constata-se que o conjunto de conteúdos a trabalhar em cada ano de escolaridade é cada vez mais extenso e complexo, relevando o raciocínio lógico-matemático e a comunicação escrita e oral.

Importa assim desconstruir a ideia de que, no sentido de fazer frente a esta crescente complexidade, é necessário que o professor interligue as áreas que aborda no quotidiano das aulas e que tenha sempre em conta os conhecimentos que os alunos já detêm para que assim possam aprofundá-los, de forma contextualizada e profícua. Para ilustrar brevemente uma situação de gestão flexível do currículo, refira-se, por exemplo, que a partir da resolução de uma situação-problema de Matemática e subsequente apresentação oral à turma, recorre-se às formas de discurso abordadas em Português para a apresentação do processo de resolução do exercício. Tudo isto para ressaltar que é importante estabelecer uma certa interdisciplinaridade entre as áreas, com vista a articular conteúdos. Ao analisar o currículo é visível essa interdisciplinaridade, mas implicitamente.

Concludentemente, o currículo, que se diz oficial e centralizado, envolve um conjunto de competências que concorrem no sentido do desenvolvimento global da criança. Contudo, é fulcral que o docente tenha em conta as características da criança e adapte esse currículo e as competências a serem desenvolvidas às capacidades e motivações daquela criança e do grupo no geral. O currículo deve ser um auxílio à ação do professor e não a sua única ferramenta.

1.1.1. A Autonomia Curricular Baseada na Escola e no Professor

Tal como o conceito de currículo é plurissignificativo e pode ser interpretado de diversas formas, o conceito de autonomia também o é, daí a crescente necessidade de o clarificar, na medida em que o podemos associar, neste caso ao currículo, às escolas e aos professores. De acordo com Morgado (2000), o termo autonomia está intimamente associado ao conceito de liberdade. Assim, é imprescindível reforçar a ideia de que à autonomia está subjacente a liberdade na tomada de decisão. Neste sentido, Machado afirma que “uma instituição considera-se autónoma se gozar da faculdade de se autorregular e autodeterminar, ou seja, se juridicamente tiver capacidade e competência própria de decisão” (citado por Morgado, 2000, p.49).

Relativamente à instituição escolar e à sua autonomia, o DL n.º 137/2012 respeitante à gestão curricular, confirma que o Governo está a trabalhar no sentido de promover normas que garantam e difundam o reforço gradual da autonomia e a maior flexibilização organizacional e pedagógica das escolas, condições estas que devem ser consideradas fundamentais para a melhoria do sistema educativo. É ainda importante

acrescentar que o DL n.º 91/2013 que aprova as novas matrizes curriculares para o 1.º CEB, vem também reforçar a autonomia pedagógica e organizativa das escolas. Dito isto, e perante a lei, é evidente que as escolas têm autonomia no que à organização e gestão do currículo diz respeito, no entanto, o que se verifica é que não fazem jus a essa liberdade de ação que lhes é atribuída. Ainda mais recentemente, o Despacho Normativo n.º 6/2014, de 26 de maio, respeitante à autonomia pedagógica e organizativa das escolas, vem ampliar a tal autonomia pedagógica das escolas, na medida em que permite que cada estabelecimento tome, de forma livre e responsável, as opções pedagógicas que melhor se adaptem às características e necessidades dos seus alunos.

Tendo por base os factos acima referidos é evidente que, por um lado, as escolas são dotadas de autonomia em variadas competências, ou seja, tem autoridade em matérias relevantes, como por exemplo, na organização e gestão do processo de Ensino-Aprendizagem, na gestão dos recursos, entre outras. Por outro lado, e de acordo com Morgado (2000), a autonomia da escola deve ser entendida como um processo coletivo de construção que tem por base os objetivos específicos da própria escola, sendo que estes devem ser construídos e geridos em conformidade com as suas especificidades locais. Portanto, quer a organização escolar, quer os restantes elementos que a integram detêm autonomia e devem contribuir para que a escola seja vista como “um campo de forças, onde se confrontam e equilibram diferentes detentores de influência (externa e interna)” (Barroso citado por Morgado, 2000, p. 53). Estamos a falar claramente da administração da escola, dos pais, dos professores, dos alunos e de outros agentes do meio onde se insere a escola.

Note-se que cada vez mais a escola vê-se obrigada a responder a novos desafios e problemas e, a meu ver e segundo diversos autores, a essa capacidade de respostas está inerente a sua autonomia. Assim sendo, para Morgado (2011) abordar a autonomia curricular

Significa optar por novos caminhos educativos e criar condições que permitam a cada escola conceber e operacionalizar um projeto formativo próprio, atender às necessidades, interesses e expectativas da comunidade, decidir sobre as disciplinas, realizar atividades culturais adequadas a cada contexto, organizar mais eficientemente os recursos e aglutinar os pais, os alunos e os professores num estilo de educação partilhada (p. 799).

Dando particular destaque à autonomia curricular, esta surge, no caso do sistema educativo português, incluída na autonomia da escola, ou seja, na execução do projeto educativo de escola, que implica a intervenção dos diversos agentes integrantes desta instituição (Morgado & Paraskeva, 1998).

Sabemos que, no dia-a-dia das escolas, o professor, tal como assim se pretende, assume variadas competências curriculares, tais como a utilização e produção de materiais curriculares, a gestão dos conteúdos, métodos, técnicas e atividades, entre outros, no sentido de apresentar uma prática cada vez mais autónoma e inovadora. No entanto, para Formosinho e Machado (2008) “o trabalho na sala de aula continua a ser um espaço de privacidade e prática individual e o currículo prescrito, oficial e centralizado é o grande coordenador de toda a prática letiva” (p.11). Estes autores reforçam a ideia de que a esta conceção, contrapõe-se a de que o currículo é algo que pode ser criado em conjunto e articulado de forma própria no interior da escola.

Seguindo esta linha de pensamento, Roldão (1999) corrobora a ideia de que a relação entre professores e currículo é de execução, ou seja, os professores têm pouco poder de construção e decisão, apenas põem-no em prática. A mesma autora refere que as mudanças na organização curricular das escolas requerem, cada vez mais, um professor que se relacione de outra forma com o currículo, isto é, um professor que, de simples executor passe a gestor e decisor do currículo.

Devido a esta progressiva necessidade de resposta a uma sociedade cada vez mais exigente, “tem sido veiculada uma realidade para as escolas assente na autonomia, que pouco mais tem conseguido ser do que um manifesto, uma retórica inflamada de propósitos e de boas intenções” (Morgado & Paraskeva, 1998, p.122).

Assim sendo, é evidente que nem os professores nem as escolas estão motivados, tal como referem os autores supracitados, daí que esta autonomia é entendida como uma mudança administrativa e não como uma mudança pretendida pelos professores. Devido, porventura, ao legado centralista português, tal como referem Morgado e Paraskeva (1998), é inexequível que o poder central, neste caso o Ministério da Educação, se limite ao “o que fazer” e delegue ao poder local, que é a escola, a tarefa de “como fazer”, não possibilitando assim uma completa autonomia desta e consequente autonomia curricular.

É evidente que, devido ao seu caráter homogéneo, o currículo oficial, tal como o denominamos, não traz condições favoráveis às aprendizagens das crianças, dado que todas elas têm características e necessidades distintas. Neste sentido, o que se quer é que

cada escola e, mais concretamente, cada professor adote as opções curriculares que melhor se adaptem às especificidades dos seus alunos, assumindo com toda a legitimidade, essa responsabilidade que é intrínseca à sua profissão, tal como reitera Morgado (2000):

De facto, é a administração central que concebe o currículo através da elaboração de programas pelo ministério da educação, mas é a nível regional local, nomeadamente a nível da escola e por parte dos professores, que deverão ser criadas condições para uma verdadeira flexibilização curricular, condição imprescindível para uma verdadeira autonomia curricular da escola, como aliás prevê a própria Lei de Bases do Sistema Educativo (p.87).

Em suma e de acordo com Morgado (2000) o Ministério da Educação concebe os programas e determina que esses programas devem ser cumpridos. No entanto, cabe à escola e aos professores gerirem da melhor forma possível a flexibilização curricular que lhes é concedida, usufruindo da autonomia prevista pela lei em prol de um processo de Ensino-Aprendizagem significativo para a escola, para os professores e sobretudo para os alunos. Pretende-se então evidenciar que aliada a esta ideia, cada vez mais atual, de autonomia escolar, está intrínseca a necessidade do docente gerir o currículo de forma contextualizada, atendendo às motivações e necessidades das crianças.

1.1.2. A Articulação Curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico

Estando ciente de que a articulação entre os diversos níveis do percurso educativo envolve uma sequencialidade, é função do profissional de cada um desses níveis educativos aprofundar e completar o nível anterior (Circular 17/2007). De acordo com as OCEPE é claramente evidente que deve existir uma continuidade entre a Educação Pré-escolar e o 1.º CEB, com vista a evitar repetições e retrocessos que desmotivem e desinteressem as crianças.

Neste sentido, tal como o início da Educação Pré-escolar merece uma atenção muito especial por parte do educador para encontrar as respostas mais adequadas para cada criança, a transição para a escolaridade obrigatória assim também o exige.

Desta forma e tal como está expresso no Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto, que regulamenta as OCEPE, o educador deve facultar as condições para que cada

criança tenha uma aprendizagem com sucesso na etapa seguinte e, em cooperação com os pais e com os colegas do 1.º CEB, auxiliar e acompanhar a transição da criança para a escolaridade obrigatória.

Sabendo que à mudança de ambiente está subjacente a necessidade de adaptação por parte da criança e que, esta adaptação depende de diversos fatores, é essencial compreender “que uma boa *adaptação* ao jardim-de-infância e à escola básica permite construir uma base mais sólida para o sucesso educativo [...]” (Serra, 2004, p.74). Assim sendo, depreende-se que esta boa adaptação pode conduzir a uma significativa redução das sensações de angústia e mal-estar aquando da entrada na escolaridade obrigatória, tanto para as crianças como para as suas famílias.

De acordo com Dinello torna-se fundamental reconhecer a existência de diferenças quer de objetivos, quer de metodologias entre os dois níveis educativos, daí a crescente carência de se “estabelecer articulação curricular entre a educação pré-escolar e o ensino básico para que possamos respeitar o processo evolutivo natural da criança” (citado por Serra, 2004, p.76). Seguindo esta linha de pensamento e apesar de serem vistos como dois campos diferenciados, o 1.º CEB deve ser entendido como a continuação da Educação Pré-escolar. Acrescente-se que é devido a esse facto que é tão necessária uma articulação que possibilite um crescimento progressivo e continuado das atividades mais criativas e lúdicas características da educação pré-escolar, para as atividades mais metodizadas desenvolvidas no 1.º CEB.

Compreende-se que a articulação não se refere em exclusivo em termos legislativos. Mesmo assim, é evidente uma certa sequencialidade entre a legislação respeitante à Educação Pré-Escolar e a do 1.º CEB. Posto isto e com o intuito de se compreender se existe ou não uma efetiva articulação entre os dois níveis educativos, tentou-se, ao consultar os Decretos-Lei regentes da Educação Pré-escolar e do 1.º CEB, confirmar a existência de objetivos gerais semelhantes. Verificou-se que no DL n.º 5/97, de 10 de fevereiro, um dos objetivos gerais da educação pré-escolar é “promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania” (art.º 10, alínea a). Relativamente a um dos objetivos gerais do 1.º ciclo proposto pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, confirma-se também o intuito de “proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária” (art.º 7, alínea i). Assim sendo, analisando estes e outros objetivos gerais, parece haver uma intenção de continuidade

educativa que se prende a uma igualdade de conteúdos e a uma progressão e ampliação de diversas temáticas da educação pré-escolar para o 1.º CEB (Serra, 2004). A autora acrescenta ainda que, “quanto mais os docentes se inteirarem das especificidades e das similitudes entre Educação Pré-escolar e 1.º CEB mais se enriquece o universo pedagógico dos professores e educadores e maiores serão as oportunidades de sucesso para as crianças” (p. 78). Conforme o mesmo autor, é através da articulação curricular que se estabelece uma ligação entre estes níveis de ensino “o que implica uma postura docente que conduza a um planeamento conjunto de atividades integradas” (p.78).

Torna-se então crucial realçar, de acordo com as OCEPE, a importância da relação entre educadores e professores, para que se compreenda o que se faz em Educação Pré-Escolar e o que se faz no 1.º CEB e se analise ainda ambas as propostas curriculares para cada um dos ciclos, facilitando assim a transição. Deste modo conclui-se que o diálogo e a colaboração entre educadores e professores atenuam as dificuldades inerentes à mudança, e podem conduzir a uma atitude otimista da criança em relação à escolaridade obrigatória. Realça-se então que, tanto a realização de projetos comuns que integram docentes e crianças de ambos os níveis de ensino, como o contacto com a escola antes da sua entrada que possibilite o conhecimento mútuo, podem ser condições favoráveis e imprescindíveis a uma integração, que se quer o mais positiva possível.

Em síntese, é indispensável associar a articulação curricular à continuidade educativa e realçar que ambas são mecanismos encontrados pelos educadores e professores para facilitar a transição entre os ciclos. Tudo isto para que a educação seja de qualidade, as aprendizagens integradas e com uma sequencialidade progressiva, visando sempre o sucesso escolar.

1.2. A Identidade e a Profissionalidade Docente

É sabido que quando nos reportamos à identidade de uma pessoa, referimo-nos a um processo que é construído ao longo da vida. Assim sendo, relativamente à formação da identidade, Dubar refere que:

Ao nascer cada indivíduo inicia a sua construção identitária, processo este que se (re)constrói ao longo da vida, em função de tão variadas circunstâncias como os espaços que habita, as interações que estabelece, os tempos de presença em diferentes situações, os papéis sociais que desempenha, entre muitos outros (citado por Sarmiento, 2012, p. 24).

Tendo por base esta conceção de identidade, também no caso concreto dos docentes, este processo que é gradual, vai sendo construído através da interação de diversos fatores, sendo o docente um agente ativo nesta construção. Nesta profissão quando se aborda a identidade profissional, não podemos descurar a identidade individual e a identidade coletiva, sabendo que esta última implica interação com o seu grupo profissional (outros professores/educadores) e com outros grupos (as crianças e as suas famílias).

Seguindo esta linha de pensamento, Morgado (2011) defende que a construção da identidade docente, por ser um processo de carácter contínuo, está intimamente ligada aos valores de cada indivíduo e às experiências vivenciadas no decorrer da sua formação. Também para Sarmiento (2009) a construção da identidade profissional “corresponde a uma construção inter e intrapessoal, não sendo por isso, um processo solitário” (p.48). Isto significa que, para ambos os autores, o processo de construção da identidade profissional desenvolve-se tendo por base os contextos, as interações, as aprendizagens e as relações que se vão estabelecendo tanto a nível profissional, como a nível pessoal. Constata-se assim que o processo de formação da identidade, na sua visão mais social, parece ser formado pelas vivências pessoais em consonância com as vivências de âmbito profissional.

Já que o processo de construção da identidade docente tem por base tanto as vivências durante formação, como as vivências resultantes da sua prática, importa realçar a profissionalidade docente, como algo que é específico da ação do professor. Como tal, para Sacristán (1995) a profissionalidade docente não é mais do que “o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (p.65). Este autor assume ainda que, a profissionalidade, tal como a identidade docente, é construída de forma contínua e progressiva ao longo da sua carreira enquanto docente.

Dando particular atenção ao estabelecimento e reconhecimento da profissão docente como uma profissão efetiva, Seíça (2003) defende que o modelo de profissionalidade que os professores aspiram aproximar-se é o das profissões liberais, tal como a engenharia, a arquitetura e a medicina, que apresentam os seus próprios códigos de conduta profissional. O facto é que os professores tendem a fazer uma analogia, que se vê como errada, entre a docência e as profissões acima referidas. Assim, o que se pretende evidenciar são os aspetos da atividade docente que lhe permitira reivindicar a sua utilidade social e ser reconhecida como uma profissão. Seíça

(2003) defende ainda que o que importa para a profissão docente é a pessoa, neste caso o aluno, e não o problema, como nas outras profissões. Esta constitui uma das especificidades da profissão docente. Aliás, na relação pedagógica destacam-se como atores principais os alunos e os professores, havendo uma ligação inevitável entre ambos, ligação essa caracterizada pela proximidade e cuidado.

Importa ainda evidenciar algumas linhas orientadoras ou valores que caracterizam a prática docente e que, tal como refere Seiça (2003) “os professores orientam a sua ação por regras que apontam para o caráter exemplar do professor como pessoa, (...) para a competência pedagógica e (...) para a sua capacidade relacional” (p.87).

Deste modo, em relação aos valores inerente à profissão docente releva-se os valores da justiça e honestidade, e em relação à competência pedagógica realça-se a promoção da disciplina e a motivação do aluno como orientações primordiais. Importa ainda evidenciar a capacidade relacional como linha orientadora desta profissão, facto este que é deveras importante, visto que implica o respeito pelo aluno e a manifestação de uma atitude positiva em relação à sua pessoa e à sua aprendizagem. Contudo, Sacristán assegura que à profissionalidade docente estão subjacentes “os ditos saberes profissionais que constituem a especificidade de ser professor” (citado por Mesquita, 2011, p. 21). Por sua vez, Zabalza (1998) afirma que “a relação constitui, provavelmente, o recurso fundamental na hora de trabalhar com crianças pequenas” (p.27).

Em suma, torna-se então fundamental salientar que qualquer possibilidade de educação deve ter por base, tanto os saberes profissionais característicos da atividade docente, como os vínculos de relação que se querem o mais positivos possível entre o adulto e a criança, para um processo de Ensino-Aprendizagem significativo e proveitoso para ambos.

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

Quando se refere o perfil de um profissional de determinada profissão ou função, reporta-se a um conjunto de características inerentes ao desempenho daquele profissional. O educador de infância e o professor do 1.º CEB devem ter como principal preocupação a preparação da criança para a sua vida em sociedade, tendo sempre em vista o seu desenvolvimento global. Neste sentido, para Seiça (2003) “o professor é um

educador; para tal, deve possuir um saber profissional adequado e um modo próprio de estar na sua atividade” (p.83). Quer isto dizer que são tarefas de âmbito pedagógico, a organização e preparação de conteúdos e atividades, e ainda o domínio de competências a nível da relação com os pais e com a comunidade educativa, que fazem parte da atividade docente.

Em relação ao perfil geral do docente, tal como é explicitado no DL n.º 240/2001 (Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensino básico e secundário) o professor “assume-se como um profissional de educação, com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa e enquadrado em orientações de política educativa (...)” (artigo 4.º). Deve ser ainda função do professor e do educador, garantir a todos os alunos um conjunto de aprendizagens de natureza diversa, fomentar gradualmente a sua autonomia e promover a qualidade dos contextos educativos, por forma a garantir o bem-estar dos alunos, tal como conta no decreto acima referido. Já o DL n.º 241/2001 (Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico) contempla, de forma mais particularizada, as funções de ambos os profissionais de educação. Neste sentido, é função do educador de infância conceber e desenvolver o seu próprio currículo, tendo por base a planificação, organização e avaliação do ambiente educativo e ainda cooperar com toda a comunidade educativa.

No que concerne ao desempenho profissional do professor do 1.º CEB, é sua função desenvolver o currículo num ideal de escola inclusiva, por forma a potenciar as aprendizagens dos alunos; organizar, desenvolver e avaliar o processo de ensino; promover a autonomia; assegurar a continuidade educativa e ainda assegurar o desenvolvimento de aprendizagens nas áreas de português, matemática, ciências sociais, ciências naturais, educação física e educação artística.

Para concluir, e tendo por base o referencial teórico nesta área e ainda os DL acima referidos, importa patentear que o perfil do educador de infância e do professor do 1.º CEB é algo que se vai consolidando ao longo da sua carreira profissional, ou seja, as competências assinaladas nos referidos normativos vão-se aprofundando no decorrer de toda a sua carreira. Evidencia-se que lhe é incumbida a responsabilidade de repensar constantemente a sua ação, no sentido de estabelecer uma boa relação com as crianças, pautada pela autonomia e segurança.

1.2.2. A Importância de um Docente Reflexivo e Investigador na Promoção de uma Educação de Qualidade

Há já algum tempo se vem estabelecendo a relevância da reflexividade e da investigação para a profissão docente. Pretende-se então perceber qual a relação existente entre a investigação, a reflexividade e a promoção de uma educação de qualidade. Num sentido mais restrito, Jacinto (2003) afirma que a reflexão acerca da prática pode ser compreendida como uma ponderação de algumas opções ou decisões em relação a um problema específico. Já para Alarcão (2003) a conceção de docente reflexivo é de carácter mais geral, dado que “baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas” (p.44). A esta conceção de docente reflexivo está subjacente a noção de um profissional que, em situações imprevistas e momentâneas, atua de forma flexível e inteligente.

Neste seguimento, Jacinto (2003) assegura que a prática profissional, para ser reflexiva, “deve ter por objetivo a desconstrução e a reconstrução de novos saberes e conceções por parte dos professores” (p.50) Dito isto, o referido autor defende que o docente tem de ser capaz de refletir acerca do que pensa e do que faz. Para isso, tem de apresentar disponibilidade para aceitar diferentes opiniões, de modo a aprender com os seus erros, mostrando-se motivado para a renovação e mudança. Com isto, pretende assim fazer face aos hábitos rotineiros que, com o passar do tempo, se instalam na sua prática pedagógica.

Sabendo que cada vez mais “exige-se ao professor que seja ele a instituir o currículo, vivificando-o e co-construindo-o com os seus colegas e os seus alunos, no respeito, é certo, pelos princípios e objetivos nacionais e transnacionais” (Alarcão, 2000, p.2) é fundamental que o professor tenha a capacidade de adaptar o currículo aos seus alunos e ao contexto em que estão inseridos. Assim sendo, esta responsabilidade atribuída ao professor, exige portanto um espírito de pesquisa próprio, tal como nos diz o autor supracitado, de quem sabe e tem vontade de investigar. A mesma autora afirma que “ser professor-investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona” (p.6). Assume-se assim que o professor investigador deve ser capaz de, perante uma situação problemática, se questionar e pesquisar, com vista à compreensão e solução desse problema identificado. Na perspetiva de Jacinto (2003) a reflexão e a investigação são

capacidades que estão interrelacionadas dado que “o professor investigador, inovador apresenta hábitos de reflexão-ação” (p.68), ou seja, o docente identifica os problemas decorrentes da sua prática, que podem, por exemplo, estar relacionados com aprendizagens dos alunos e não só e, em seguida, pesquisa para tentar aplicar as soluções na sua prática.

Neste sentido, importa ainda evidenciar a significância de uma aprendizagem de qualidade e compreender que aspetos concorrem para que a educação assuma essa característica para as crianças, analisando qual o papel do docente na promoção dessa qualidade. À luz da perspectiva construtivista acerca da aprendizagem, compreende-se que aprender é um processo muito mais complexo do que apreender um conhecimento, isto na ótica do aluno. Já na ótica do professor, para Vayer e Trudelle (1999) “o conhecimento não se transmite, adquire-se” (p34). Para estes autores, as crianças já possuem, em si mesmas, os meios para o seu próprio desenvolvimento. Posto isto, o adulto, neste caso o docente, deverá facilitar as suas interações, de modo a que esta se sinta num ambiente caracterizado pela confiança, diálogo e autonomia. Os autores citados asseguram que “quando o ambiente é favorável e a criança é autónoma, ela constrói por si mesma os conhecimentos desejados pelo adulto e exprime-os espontaneamente” (p.167).

Tendo em conta que a principal das preocupações da escola é a aprendizagem e a forma como se efetiva essa aprendizagem, é fundamental realçar os aspetos que contribuem para que esse processo seja de qualidade para as crianças que aprendem. Atendendo à seguinte questão: Que aspetos se devem ter em conta para que a educação seja de qualidade para as crianças? Zabalza (1998) previu dez aspetos que, a seu ver, são indispensáveis a qualquer modelo pedagógico e que servem para amenizar a adaptação das componentes do currículo ao contexto das crianças. Com efeito, explicita-se os indicadores qualitativos referidos por Zabalza:

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

No sentido de refletir, no geral, acerca de cada um dos aspetos apontados pelo autor, torna-se essencial evidenciar a importância da implementação de todos, sem descuidar nenhum, para que o processo educativo seja efetivamente de qualidade. Saliente-se então a importância de espaços diversificados e diferenciados, uns para trabalho e interações em grande grupo, outros para trabalho mais individualizado. O espaço, tal como refere o autor, é uma das condições básicas para se levar avante os outros aspetos.

Relativamente à iniciativa das crianças em combinação com atividades dirigidas, Zabalza (1998) afirma que “A pressão do currículo não pode substituir, em nenhuma situação, o valor educativo da autonomia e da iniciativa própria das crianças” (p. 50), no entanto, concorda que há momentos em que é necessário o planeamento de atividades dirigidas para “o desenvolvimento daquelas competências específicas” (p.50). Compreende-se ainda a relevância dos aspetos emocionais referidos por Zabalza, dado que “a emoção age, principalmente, no nível de *segurança* das crianças, que é a plataforma sobre a qual se constroem todos os desenvolvimentos” (p.51). A aquisição de um vocabulário rico, também deve constituir uma das principais preocupações dos docentes, visto que é nos momentos de diálogo e conversação entre o educador e as próprias crianças, que é possível a estimulação de aspetos inerentes a uma linguagem que se pretende cada vez mais desenvolvida e rica. O autor considera ainda a diferenciação de atividades como um aspeto-chave da qualidade em educação, pois “cada área do desenvolvimento exige intervenções que o reforcem e vão estabelecendo as bases de um progresso equilibrado do conjunto” (p.52).

Sabendo que “as rotinas atuam como as organizadoras estruturais das experiências quotidianas”, é fulcral que estas sejam o mais estáveis possível, pois as crianças, principalmente as mais pequenas, têm dificuldades a nível da compreensão e construção de esquemas temporais a médio e a longo prazo. Uma das principais funções do educador é a de preparar e organizar um ambiente estimulante para o desenvolvimento das crianças, daí que, para Zabalza (1998), assegure que a sala de atividades tem de ser “capaz de facilitar e sugerir múltiplas possibilidades de ação” (p. 53). Compreende-se igualmente que a sala deve estar provida de diversos materiais, alguns comprados, outros construídos, de várias formas e tamanhos, para que a exploração dos mesmos seja o mais vantajosa possível. Para além do apetrechamento da sala de atividades, o autor evidencia a importância de momentos de atenção individualizada a cada criança, mas “pensar que é possível dar atenção a cada criança de

maneira separada durante todo o tempo é uma fantasia” (p.53). Neste seguimento, é necessário que o educador mantenha, mesmo que seja parcialmente, um contacto individual com cada criança, no sentido de orientar o seu trabalho e dar-lhe sugestões, potenciando assim a aquisição de novas habilidades. É fundamental referir também a relevância das anotações do educador, uma vez que são o reflexo dos avanços e retrocessos das crianças. Estes registos vão ajudar nos momentos de avaliação e denotam “a forma como cada uma das crianças vai progredindo no seu desenvolvimento global” (p. 54).

Por último, e não menos importante, é o trabalho que é desenvolvido com os pais, as mães das crianças e com o ambiente envolvente. O autor evidencia que este trabalho conjunto proporciona, não só atividades ricas às crianças, mas também aos seus pais, na medida em que permite uma melhor perceção acerca do seu comportamento e desenvolvimento, que pode ser potenciado tanto na escola como nas suas casas.

Em conclusão, estes aspetos anteriormente referidos e explicitados, que se podem aplicar também ao 1.º CEB, sugerem que a qualidade na educação é atingida quando as crianças são tidas como os principais atores do processo de aprendizagem. O docente que, devido às crescentes exigências, é cada vez mais reflexivo e investigador, tem de ter a capacidade para entender que cada criança é única, com características particulares, daí a necessidade de interagir e se relacionar com a mesma e contactar frequentemente com a sua família.

1.3. A Voz das Crianças e a sua Participação no Processo Educativo

Muito se investigou e ainda hoje se investiga acerca da importância do envolvimento e da participação da criança na sua aprendizagem, mas ainda há uma grande tendência para, na estrutura hierárquica da escola, relevar a figura do docente “e o aluno é, normalmente, reduzido à sua condição de “ser futuro” e não de “ser atual” (Teixeira & Flores, 2010, p. 134). No fundo para refutar este facto, há já alguns anos, mais concretamente em 1989, foi elaborada a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança. Ao analisar este documento que reforça a autonomia da criança no exercício dos seus direitos, verifica-se que um dos seus principais eixos é o direito à participação que evidencia a opinião da criança, tal como está expresso no artigo 12.º que concede “o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem” e ainda “é assegurada à criança a oportunidade de ser ouvida (...)” (p.10).

Assim sendo, esta convenção vem assegurar que, tanto o direito à participação como o direito a ser consultada e ouvida, são de inevitável cumprimento a todos os que lidam com crianças, quer seja no meio familiar ou no âmbito escolar. É então resultado, em parte, desta convenção a tão necessária e fundamental participação e “voz das crianças”.

Todavia, tal como afirmam Araújo e Andrade (2008) “é remetido para uma posição subsidiária: o direito à participação, mais concretamente o direito à participação nos processos educativos” (p.98). Mas, a mesma autora concorda que “é possível efetivar a participação da criança em questões da sua vivência quotidiana, fazendo com que tal participação transite de uma existência teórica e legislativa, que tantas vezes, serve apenas para endomringar a realidade, para uma existência concreta” (p.114).

No sentido de fazer face a esta situação, Azevedo e Oliveira-Formosinho (2008), realçam a Pedagogia da Participação e referem que a mesma “centra-se nos atores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, através do processo educativo, na cultura que os constitui como seres sócio-histórico-culturais” (p.140). Os autores, com esta conceção de pedagogia da participação, alude à prossecução da intencionalidade educativa nos contextos em que as crianças agem como atores, isto é são tidas como seres ativos, competentes e capazes de definir o seu percurso de aprendizagem. Dito isto, pretende-se evidenciar a pedagogia da participação não como uma solução, mas talvez como um caminho a seguir no sentido da emancipação das vozes das crianças e conseqüente participação nos contextos educativos.

Posto isto, é evidente que o docente deve ter o cuidado de não se dirigir só para a criança, mas falar com ela e escutá-la, pois tal como afirma Freire (1996) “o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele” (p. 127-128). É importante referir ainda que essa escuta não se deve limitar somente aos domínios da comunicação verbal, pois de acordo com Pinazza e Kishimoto (2008), existem outras maneiras de comunicar e concretizar que representam a voz das crianças em determinados contextos, permitindo desta forma “ouvir sons inaudíveis” (p.9) tal como afirmam os autores supracitados.

Deste modo, compreende-se que uma escuta atenta e cuidadosa por parte do docente permite perceber a utilização de outras linguagens infantis, que não só a linguagem verbal. Para Araújo e Andrade (2008) “a escuta das suas perspetivas não é um processo circunscrito à comunicação verbal, incidindo, antes, sobre todos os formatos que materializam e documentam a voz da criança” (p.114). Esta voz pode ser

expressa em momentos de diálogo, de conversa e convívio, mas também na sua história de aprendizagem, ou seja, as crianças verificam que o seu processo de desenvolvimento é respeitado e tido em conta como uma mais-valia. Neste sentido, Azevedo e Oliveira-Formosinho (2008) afirmam que:

As crianças constataam que a sua história de aprendizagem é narrada através da documentação múltipla das suas experiências de aprendizagem – os seus trabalhos (pinturas, desenhos, colagens, amostras de escrita), as imagens fotográficas que retratam as suas ações e interações e o seu envolvimento em atividades quotidianas significativas (as suas interações nas áreas da sala e no exterior, as atividades desenvolvidas em torno dos projetos) a escrita dos adultos significativos (a educadora e os pais) que colaboram nesse processo (p.121).

Compreende-se então que esta documentação, para além de ser representante da voz das crianças, auxilia a tomada de consciência da sua aprendizagem, a valorizá-la e a ver-se como um ser evolutivo e em constante crescimento.

Em conclusão, quando se reporta à “voz das crianças” incide-se sobre a sua participação concreta nas questões escolares, proporcionando assim um envolvimento ativo das mesmas na tomada de decisões relativamente a questões da sala de atividades ou da escola no geral (Teixeira & Flores, 2010). Assim sendo, compreende-se a importância da escuta das vozes das crianças como forma de melhor se conhecer e dar respostas eficazes às suas necessidades, interesses, competências e direitos. Deste modo, torna-se necessário reforçar os momentos de diálogo e conversa com as crianças nas escolas e noutros contextos, pois estes são enquadradores e respeitadores das suas vozes e possibilitam assim uma verdadeira participação no seu processo de aprendizagem.

Capítulo II – A Intencionalidade Educativa da Intervenção Pedagógica

Este capítulo abarca todas as intencionalidades do percurso de intervenção pedagógica, ou seja diz respeito a tudo o que se pretende concretizar com as crianças em contexto educativo. Procura-se clarificar o percurso de ação pedagógica que vai desde a planificação, às metodologias e estratégias utilizadas, com o intuito de que o processo de aprendizagem seja mais motivante, integrado e profícuo para as crianças. Mais se acrescenta que, para que a ação educativa seja contextualizada, entende-se os conhecimentos prévios como ponto de partida para aprendizagens significativas, portanto proveitosas para as crianças enquanto seres em desenvolvimento. No decorrer deste capítulo pretende-se também compreender qual o contributo da inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) no seio de uma turma. No fundo, entender que aspetos concorrem para que as aprendizagens se concretizem com sucesso.

O capítulo descrito expõe ainda o valor de uma avaliação reguladora e formativa para as aprendizagens das crianças. Pretende-se então esclarecer o contributo dessa avaliação para a efetivação de um processo de aprendizagem significativo.

2.1. A Relevância da Planificação para uma Ação mais Eficiente

Tal como em muitos outros domínios do conhecimento, a planificação em educação tem despertado a atenção de muitos investigadores, uma vez que “Tanto a teoria como o bom senso sugerem que a planificação de qualquer tipo de atividade melhora os seus resultados” (Arends, 1995, p. 45). Importa assim desconstruir qual a intenção do professor ao planificar a sua ação. Neste sentido impõem-se algumas questões centrais: Que significa planificar? Que aspetos devem ser tidos em conta aquando da planificação? Partindo da premissa “o ensino planificado é melhor do que o ensino baseado em acontecimentos e atividades não direcionadas” (Arends, 1995, p.45), o mesmo autor afirma que “uma boa planificação educativa caracteriza-se por objetivos de ensino cuidadosamente especificados (geralmente expostos em termos comportamentais), ações e estratégias de ensino concebidas para promoverem objetivos prescritos e medições cuidadas dos resultados, particularmente do rendimento escolar dos alunos” (p.44). No entanto, o autor supracitado também confirma que os professores privilegiam os conteúdos a lecionar e as atividades para a aprendizagem desses conteúdos, em detrimento da formulação de objetivos formais. Zabalza (1994a)

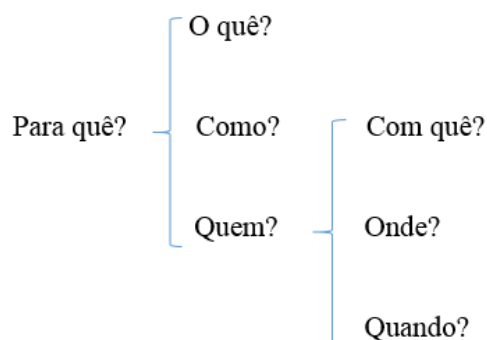
corroborar a ideia anteriormente explicitada, pois, a seu ver, muitos estudos constataram que:

os professores dedicam maior parte do tempo da planificação a decidir que conteúdos vão ensinar; depois concentram o seu esforço na preparação dos processos instrutivos, isto é, que estratégias e atividades se vão realizar; finalmente, dedicam uma escassa proporção de tempo aos objetivos (p.54).

O processo de planificação traduz-se na preparação da intervenção em momentos próprios, daí que o docente deve ter em conta os objetivos a desenvolver em determinada atividade. Contudo, é importante que tenha em atenção os objetivos de carácter mais geral propostos pelo currículo oficial, dado que dizem respeito a metas a alcançar no decorrer de um ano letivo ou ciclo de ensino. Posto isto, o professor deve estar consciente dos aspetos inerentes à ação de planificar, como por exemplo os recursos e as estratégias para se atingirem determinados objetivos. Para resultados mais profícuos é fundamental que o professor reformule a sua planificação, sempre que ache necessário, no sentido de que a sua intervenção seja de máxima qualidade para os seus alunos.

Segundo Cabral (2001) a planificação deve ter como base fundamental os objetivos que se pretende desenvolver, tendo sempre em conta o grupo com o qual se trabalha. Neste sentido, sugere-se o esquema seguinte (Figura 1), que traduz a essência das planificações realizadas aquando do estágio pedagógico que é exposto no presente relatório:

Figura 1. Esquema geral de planificação com objetivos



Fonte: Cabral, 2001, (p.212).

Neste sentido, compreende-se que os objetivos procuram responder à questão: Para quê?, ou seja, que objetivos se pretende atingir com aquela atividade ou sequência didática. Seguidamente, é fundamental destacar elementos que concorrem para a prossecução da planificação: os conteúdos que respondem à questão: O quê?, as estratégias e as atividades respondem à questão: Como?, e os sujeitos a quem se dirige a planificação respondem à questão: Quem?. Não se pode também descurar a pertinência do material (com quê?), o espaço onde se vai desenvolver determinada tarefa (onde?) e, por fim, o tempo/horário (quando?). Para resumir, segundo Cabral (2001) planificar implica “formular os objetivos (gerais, específicos e operacionais) e determinar os conteúdos ou unidades didáticas, estratégias, atividades, recursos materiais, o tempo e o lugar e, finalmente, o tipo de avaliação” (p.263). Esta planificação e consequente avaliação é necessária à obtenção de mudanças no comportamento e aproveitamento dos alunos.

Concluindo, é fulcral que o professor ao planificar tenha sempre em atenção o desenvolvimento e as características do grupo a quem se destina essa planificação. É essencial ainda que estabeleça, primariamente, os objetivos a serem atingidos e a partir daí decida os conteúdos e as atividades a preparar, não esquecendo a importância do espaço, do tempo e dos recursos. Estando seguro da planificação por si elaborada, a ação do docente será mais eficiente, logo mais proveitosa e benéfica para o processo de Ensino-Aprendizagem.

2.2. Os Conhecimentos Prévios dos Alunos como Contributo para Aprendizagens Significativas

Relevando novamente algumas das intenções do docente no processo educativo, compreende-se que é realmente crucial “observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades” (Portugal & Laevers, 2010, p.9). Neste sentido, é fundamental que o docente conheça bem cada criança na sua individualidade e as características do grupo no geral. Com a evolução dos estudos acerca das ideias das crianças, em que se passou a compreender que as crianças não são tábuas rasas mesmo antes da sua entrada na escola, Vitorasso (2010) assume que “os alunos já chegam à sala de aula trazendo noções estruturadas ou não, com toda uma lógica e desenvolvimento próprios” (p.10). A estes conhecimentos desenvolvidos anteriormente e que, no fundo constituem uma ponte para se aprender mais, denominamos de conhecimentos prévios.

Tal como está estabelecido no Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto), o docente é responsável pelo desenvolvimento do currículo e como tal deve ter por base “os conhecimentos prévios dos alunos, bem como os obstáculos e os erros, na construção das situações de aprendizagem escolar” (artigo 3.º). Portanto, disto depende-se que toda a aprendizagem deve partir dos conhecimentos que os alunos já possuem e, é então função do professor, contribuir para o aprofundamento e alargamento desses mesmos conhecimentos. Neste sentido, Mendonça (1994) certifica que a aprendizagem torna-se eficaz se partir da criança, dos seus interesses tendo em conta o seu ritmo de aprendizagem. Compreende-se então que, a par dos conhecimentos prévios dos alunos, o professor tem de ter por base os interesses, motivações e os ritmos de aprendizagem de cada um, pois só assim as aprendizagens serão mais profícuas.

Segundo Gouveia (2012) a “aprendizagem será tanto mais eficaz quanto mais se revelar significativa”(p.76), torna-se então fundamental desconstruir o significado de aprendizagem significativa e perceber qual a sua importância para o processo de Ensino-Aprendizagem. Importa relembrar, segundo Mendonça (1994) as ideias de Decroly que abrangem a integração global das experiências anteriores, na confluência das principais preocupações curriculares. Neste sentido, Gouveia (2012) reconhece este princípio assumido por Decroly e assegura que “a aprendizagem só se revela uma experiência significativa quando processa alterações na experiência de quem aprende” (p.76).

Na perspectiva de Pelizzari, Kriegl, Baron, Finck e Dorocinski (2001) acerca da Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel, verifica-se uma estreita relação entre a aprendizagem significativa e o conhecimento prévio, visto que “a aprendizagem é muito mais significativa à medida que o novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimento de um aluno e adquire significado para ele a partir da relação com seu conhecimento prévio” (p.38). Acrescentam ainda que, para que ocorra aprendizagem significativa, é crucial que o aluno tenha predisposição para aprender e o conteúdo tem que ser lógico e psicologicamente significativo. No que se refere à maneira como o aluno recebe os conteúdos a aprender, Ausubel (2000) distingue a aprendizagem por descoberta da aprendizagem recetiva e assume que na primeira, o indivíduo é quem descobre os conteúdos e, devido a esse facto, são recebidos de forma inacabada, ou seja, é necessário solucionar os problemas que advêm dessa descoberta e só depois é que se podem assimilar os conteúdos. Na aprendizagem por receção apenas se exige ao

indivíduo que aprenda, compreenda e recorde o significado dos conteúdos apreendidos, ou seja, esses conteúdos são dados ao aluno de forma final, acabada. Segundo o mesmo autor, e ao contrário do que eu pensava, mas que depois de analisar faz todo o sentido, “a aprendizagem significativa por recepção não é processo passivo (...) é, necessariamente, um processo ativo, que exige ação e reflexão do aprendiz” (p. 9). Portanto, não descurando a importância da descoberta, compreende-se que um conteúdo acabado é, por si só, mais significativo para a aprendizagem do aluno. Depreende-se assim que a aprendizagem foi significativa quando os conteúdos assimilados são aplicados na aprendizagem em situações novas.

Em suma, é essencial compreender, enquanto profissional da área da educação, que quando uma criança reflete acerca de um conteúdo novo, ele ganha significado e torna mais complexo o conhecimento já existente, portanto o conhecimento prévio. Assume-se então que os conhecimentos prévios dos alunos são a chave para que a aprendizagem seja significativa.

2.3. Estratégias de Intervenção na Ação Pedagógica

Ainda há, atualmente, a tendência em se confundir as estratégias de intervenção educativa com “opções estratégicas para a prática do ensino naquela situação particular” (Roldão, 2009, p. 29), tais como trabalho de grupo, pesquisa, execução de fichas, entre outros. A referida autora esclarece que uma estratégia de ensino deve procurar responder à questão: “*como* vou organizar a ação e *porquê*, tendo em conta o *para quê* e *para quem*?” (p.29). Não se trata portanto de encontrar uma forma de apresentação de um determinado conteúdo para que seja claro e perceptível, mas sim “conceber e realizar uma linha de atuação (que pode incluir a apresentação do conteúdo, estrategicamente organizada e articulada com outros dispositivos)” (Roldão, 2009, p.56) e ainda eleger os recursos e tarefas para conseguir que aquele grupo de alunos em concreto aprenda o que se pretende ensinar.

Enquanto docente em formação, tenho plena consciência de que os princípios estratégicos, na maioria das vezes, obedecem às ideologias dos professores que selecionam os meios com os quais se sentem mais à vontade para trabalhar. Devido a este facto, salienta-se a ideia de mudança e evolução aliadas a esta profissão e à educação no geral. Realça-se então a capacidade de reflexão, autoavaliação, a troca de ideias e comunicação com outros docentes, no sentido de se fazer frente à adoção de

práticas pouco sustentadas e que, apesar destas estratégias não estarem diretamente implicadas na planificação, deverão concorrer para que o processo de Ensino-Aprendizagem seja de máxima qualidade. Neste sentido, a autora supracitada clarifica “a estratégia enquanto conceção global de uma ação, organizada com vista à sua eficácia” (p.57). Portanto, conclui-se que o que define a estratégia é o seu grau de conceção intencional e orientadora de um conjunto estruturado de ações, com vista a auxiliar e melhorar a obtenção de uma nova aprendizagem.

Para Perraudeau (2006) no dia-a-dia das suas aulas, quando propõe determinadas situações de aprendizagem, o professor admira-se em relação à variedade de condutas dos alunos. Daí que algumas estratégias que “parecem pouco lógicas, revelam-se eficazes, enquanto outras, aparentemente mais acertadas, produzem resultados desconcertantes” (p. 7). Nesta linha de pensamento, o autor mencionado, tendo em conta todas as estratégias que podem ser utilizadas na intervenção educativa, salienta a diferenciação pedagógica, o trabalho em grupo em detrimento do trabalho individualizado a partir de fichas, a interdisciplinaridade e o respeito pelo ritmo de aprendizagem dos alunos como aspetos-chave da qualidade em educação e portanto, fundamentais a ter em conta no momento de planificação e adoção de estratégias.

Conclui-se que as estratégias de intervenção adotadas pelo docente são o instrumento base, o pilar de toda a ação pedagógica, na medida em que contribuem para que os objetivos propostos para determinado grupo sejam atingidos e concorram para o sucesso escolar desses alunos.

2.3.1. O Trabalho Cooperativo

Na maioria das vezes, os alunos tendem a ter uma impressão negativa do trabalho cooperativo, talvez por não compreenderem o seu verdadeiro significado, na medida em que pode ser confundido com competição e fornecimento de resolução de exercícios. Desta forma, é fundamental que a escola demonstre aos alunos que as aprendizagens são muito mais vantajosas quando compartilhadas com o outro, tal como afirma Burden “a cooperação é a convicção plena de que ninguém pode chegar à meta se não chegarem todos” (citado por Lopes & Silva, 2009, p.3). Neste sentido, importa desconstruir e trabalhar diariamente na sala de aula a verdadeira significância de trabalho cooperativo ou aprendizagem cooperativa. Assim sendo e de acordo com Johnson e Johnson (1990) trabalhar cooperativamente significa trabalhar em grupo com

o intuito de se alcançar determinados objetivos e resultados positivos para cada um e, no fundo, para todos os elementos do grupo.

Tendo presente a ideia de que o trabalho cooperativo deve ser implementado através da utilização de pequenos grupos de trabalho, em que os alunos trabalham juntos com vista a melhorarem a sua própria aprendizagem, no sentido de que “da competição se passe à cooperação, privilegiando o incentivo do grupo em vez do incentivo individual, se aumente o desempenho escolar, a interação dos alunos e as competências sociais.” (Sanches, 2005, p. 134) Esta aprendizagem ocorre, como o seu nome indica, em interação. Assim sendo e para fomentar a interação e relação entre os alunos, devem ser planeadas atividades desta tipologia, de forma a responder às suas necessidades relacionais, variando os grupos, locais de trabalho e número de elementos.

É importante salientar que a organização do trabalho em pequenos grupos, através da responsabilização de todos os elementos pertencentes a esse mesmo grupo, da diversidade das tarefas, bem como dos materiais a utilizar, pode ser construído o clima favorável ao desenvolvimento de competências de relacionamento com o outro. De acordo com Sanches (2005), sabendo que “coabitar no mesmo espaço físico com a multiculturalidade ou com a deficiência, não elimina, per si, os preconceitos e os estereótipos”, torna-se imprescindível desenvolver estratégias que vão promover uma interação positiva e dinâmica. Assim, o trabalho cooperativo, para além de promover a sucessiva autonomização dos alunos, exerce um papel fulcral a nível da interação com o outro, pois os vários elementos do grupo dependem uns dos outros para o sucesso final. Posto isto, todos esforçam-se para um bom desempenho, tendo em conta a máxima “não se pode ter sucesso sem os outros.” (Sanches, 2005, p.134)

Torna-se fundamental salientar que a aprendizagem cooperativa é mais complexa e completa comparativamente à aprendizagem individualizada sustentada pela competitividade, uma vez que implica que os discentes aprendam conteúdos programáticos, a par do desenvolvimento de competência relacionais, quer interpessoais, quer em grupo. Tudo isto para que sejam considerados parte integrante de um grupo (Lopes & Silva, 2009). Johnson, Johnson e Holubec (1999) também esclarecem o conceito de ‘cooperação’ em diversas atividades. Os autores referem os jogos de equipa, as dramatizações, entre outras, em que cada elemento do grupo, tendo um papel ativo e cooperando com os restantes, auxilia o seu grupo a atingir os objetivos pré-determinados. Tal situação pode ser aplicada à sala de aula, em que alunos distintos com características e necessidades diversificadas trabalham cooperativamente com vista

ao sucesso de todos e de cada um. Neste sentido, Lopes e Silva (2009) referem cinco elementos essenciais para a concretização de uma aula cooperativa, tal como está explicitado no quadro seguinte (Quadro 1):

Quadro 1. Elementos essenciais do trabalho cooperativo

1.	A interdependência positiva	“O trabalho de um beneficia com o trabalho de todos “ (p.16).
2.	A responsabilidade individual e de grupo	“Cada membro será responsável por cumprir com a sua parte, para o trabalho comum” (p.17).
3.	A interação estimuladora, preferencialmente face a face	“É a interação face a face que efetiva as possibilidades de que os alunos trabalhem em conjunto, promovam o sucesso uns dos outros e estabeleçam as relações pessoais (...)” (p.18)
4.	As competências sociais	“Para que haja uma verdadeira cooperação devem ensinar-se aos alunos competências sociais como, por exemplo: saber esperar pela sua vez; elogiar os outros; partilhar os materiais; pedir ajuda; falar num tom de voz baixo; encorajar os outros; comunicar de forma clara; aceitar as diferenças; escutar ativamente; resolver conflitos; partilhar ideias; celebrar o sucesso; ser paciente a esperar; ajudar os outros, etc.” (pp.18-19).
5.	O processo de grupo ou avaliação do grupo	“Os grupos devem determinar que ações dos seus membros são positivas ou negativas e tomar decisões sobre as condutas a manter ou a modificar em ocasiões futuras” (p.19).

Estes cinco elementos básicos do trabalho cooperativo são defendidos por Johnson, Johnson e Holubec (1999) que asseguram que a utilização da aprendizagem cooperativa na sala de aula requer uma ação disciplinada por parte do professor. Os autores mencionados acrescentam ainda que *“los cinco elementos básicos no sólo son*

características próprias de los buenos grupos de aprendizaje, también representan una disciplina que debe aplicarse rigurosamente para producir las condiciones que conduzcan a una acción eficaz” (p.23). Deste modo, constata-se que a aprendizagem cooperativa ou trabalho cooperativo é uma aprendizagem que se vai construindo ao longo do percurso escolar, na medida em que os alunos têm de aprender a lidar uns com os outros, pois são todos diferentes. Esta aprendizagem permite uma integração positiva no seio da turma e prepara os alunos para uma interação que se pretende o mais positiva possível com os seus colegas.

Para concluir, o trabalho cooperativo tem em vista a heterogeneidade dos alunos, visto que se distribuem as tarefas, repartem-se e partilham-se responsabilidades, sendo que todos alunos desempenham um papel ativo na concretização dos objetivos propostos para uma determinada atividade. O professor tem também um papel fulcral na concretização da aprendizagem cooperativa, pois tem a função de supervisionar e orientar todo o trabalho que vai sendo feito pelo grupo, bem como as relações que se vão estabelecendo.

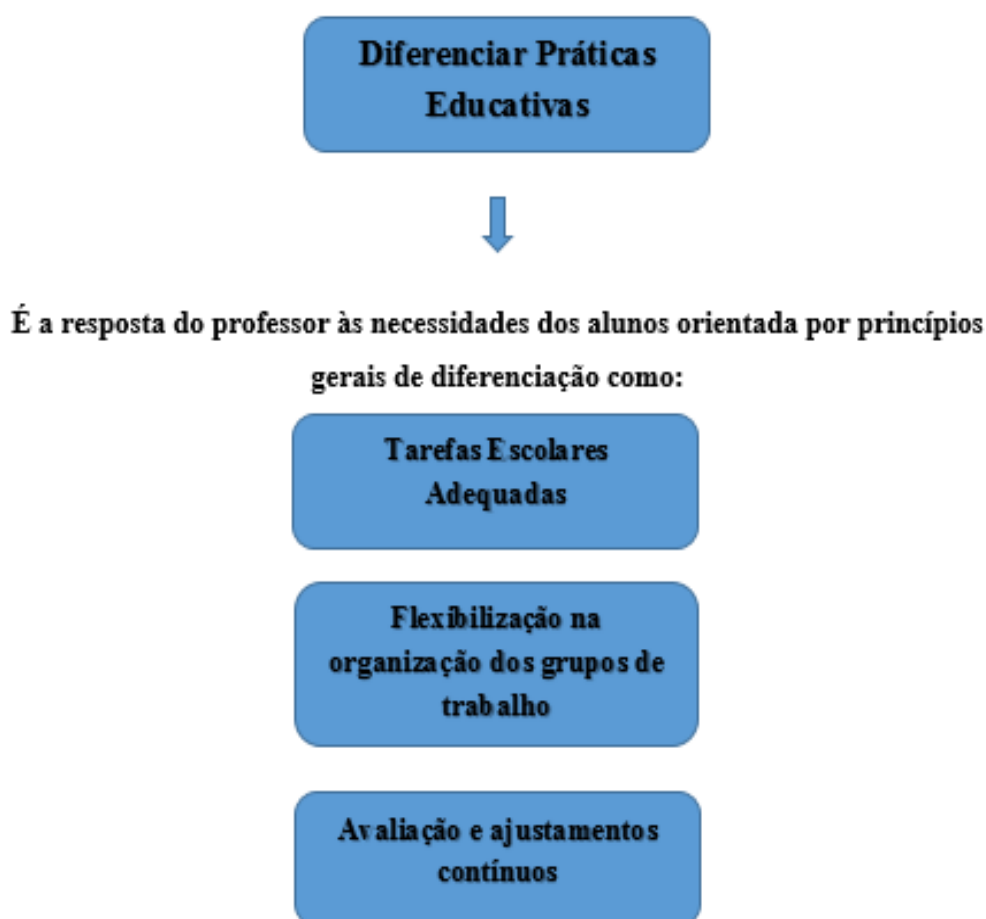
2.3.2. A Diferenciação Pedagógica

É crucial, na atualidade, que o docente reconheça e admita a importância de utilizar estratégias de diferenciação na sua sala de aula, uma vez que “os alunos aprendem melhor quando o professor toma em consideração as características próprias de cada um, visto que cada indivíduo possui pontos fortes, interesses, necessidades e estilos de aprendizagem diferentes” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p.14). É certo que muitos docentes apercebem-se dessa diversidade a nível de necessidades, interesses e motivações, mas nada fazem a esse respeito. Para refutar este facto, os autores supracitados asseguram que todos os alunos aprendem mais e melhor quando os professores respeitam a sua individualidade e têm em com as suas diferenças.

É certo que o currículo apresenta metas para cada ano que são de carácter geral e homogéneo, no entanto o educador/professor não pode ignorar o facto de os seus alunos apresentarem características distintas, a nível cognitivo e cultural. É essencial referir que cada criança evidencia um historial de experiências e vivências diferentes, umas mais ricas a nível cognitivo, outras mais monótonas e sem contexto. Tal facto depende da utilidade que a família da criança dá ao tempo extraescolar. É então função da escola, a de proporcionar oportunidades de aprendizagem diversificadas e contextualizadas que

permitam à criança enriquecer os seus conhecimentos e construir outros novos. No entanto, a tarefa de diferenciar não é, de todo, de fácil implementação para o professor, pois entende-se a diferenciação como “uma resposta pro ativa do professor face às necessidades de cada aluno (...) em vez do modelo mais típico de ensinar uma turma como se todos os indivíduos nela integrados tivessem características semelhantes” (Tomlinson & Allan, 2002, p. 14). Posto isto, os mesmos autores assumem que à medida que se vai implementando a diferenciação começam “a desafiar-se, então, de uma forma concreta, muitos dos pressupostos e das práticas rotineiras relacionadas com o ensino e com a aprendizagem” (p. 13). Atente-se então à seguinte figura que expressa em que aspetos se podem diferenciar as práticas educativas (Figura 2):

Figura 2. Mapa Concetual sobre Diferenciação das Práticas Educativas



Adaptado de: Tomlinson e Allan, 2002, (p.15).

Partindo do princípio de que os professores assumam que na sua sala de aula existem diferentes alunos que têm diferentes necessidades, devem delinear atividades que se ajustem às características de todos os alunos e de cada um em particular. Para Tomlinson (2008), é fundamental que o professor conheça, com alguma profundidade as diversas necessidades dos alunos, pois assim “há uma maior probabilidade de que as experiências de aprendizagem se ajustem melhor para a maioria dos alunos” (p. 16). Este autor salienta a importância que a avaliação assume para práticas educativas diferenciadas e refere “as conversas com os alunos, debates na sala de aula, o trabalho que cada um executa, a observação e a avaliação formal como formas de recolher mais informação sobre o que funciona com cada aluno” (p.17). Seguindo esta linha de pensamento, o autor corrobora que esta estratégia pode trazer vantagens para o processo de Ensino-Aprendizagem, visto que pressupõe que os docentes procurem compreender a relação existente entre o aluno e a forma como aprende, e a partir daí, realizar os ajustes necessários a cada situação.

A pedagogia diferenciada vem assim contrariar a mesma tarefa ou atividade a todos os alunos, dado que as suas características e necessidades não são as mesmas. Devido a este facto Niza (2004) esclarece que

Diferenciar é estabelecer diferentes vias – mas não pode ser nunca estabelecer diferentes níveis de chegada por causa das condições de partida. Diferenciar também não equivale a hierarquizar metas para alunos de grupos diferentes – mas antes tentar por todos os meios, os mais diversos, que todos cheguem a dominar o melhor possível as competências e saberes de que todos precisam na vida pessoal e social (p.67).

Neste sentido, diferenciar não pressupõe que cada aluno execute uma tarefa distinta, pressupõe sim que o professor tenha a capacidade de gerir o currículo de forma mais adequada, na medida em que seja possível a apropriação das atividades aos alunos, tendo em conta o conhecimento que se pretende que o aluno alcance e que veja a aprendizagem como algo positivo e significativo para o seu processo de desenvolvimento. Salienta-se então que a progressiva integração de crianças com NEE nas salas de ensino regular, por exemplo, vem acarretar muitas dificuldades à prática docente, principalmente aos docentes com escasso nível de formação a esse nível. Mais se acrescenta que, para que exista diferenciação pedagógica na sala de aula, que é cada vez mais necessária e fundamental, o professor tem de auxiliar e permitir o

envolvimento de todos os alunos nas aprendizagens da turma, para que se sintam realmente integrados e capazes.

2.3.3. A Aprendizagem através do Jogo

A atividade lúdica constitui, para as crianças, uma oportunidade para se envolverem na sua aprendizagem e treinarem a sua capacidade de comunicação e criatividade. Desta forma, o docente, enquanto agente auxiliar da aprendizagem, tem como função a motivação das crianças para a aprendizagem de conteúdos propostos pelo currículo. É neste sentido que Kishimoto (s.d.) afirma que a estratégia do jogo, traz benefícios para o processo de Ensino-Aprendizagem, dado que:

o jogo infantil é normalmente caracterizado pelos signos do prazer ou da alegria, entre os quais o sorriso. Quando brinca livremente e se satisfaz, a criança o demonstra por meio do sorriso. Esse processo traz inúmeros efeitos positivos aos aspetos corporal, moral e social da crianças (p. 115).

Torna-se assim fundamental salientar o benefício educativo do jogo, e admitir que é um recurso dinâmico, pois para além de divertir as crianças, proporciona momentos de interação com os colegas e de verdadeira descoberta.

É certo que a maioria dos educadores dos dias de hoje reconhece a importância do jogo para o desenvolvimento global da criança. No entanto, é certo que esta estratégia é mais utilizada na Educação Pré-escolar do que no 1.º CEB, pois, talvez devido à exigência do cumprimento do currículo, torna-se difícil a sua aplicação. Para Sousa (2003) o professor deve recorrer ao jogo no quotidiano da sala de aula, uma vez que é visível a satisfação dos alunos aquando da sua utilização, pois “estimulam de tal modo que quanto mais joga, mais se entrega e envolve na vivência lúdica” (p.152). Autores como Wasserman (1994) defendem que o jogo pode ser visto como um meio para introdução de conteúdos novos e consolidação de conhecimentos já existentes. Este autor acrescenta ainda que o jogo, como recurso educativo, permite aos alunos a aprendizagem de conteúdos curriculares e ajuda ainda no desenvolvimento de competências, como por exemplo o raciocínio e a comunicação.

É crucial que os alunos que frequentam, tanto a Educação Pré-Escolar, como o 1.º CEB, mantenham contacto frequente com este tipo de recurso, dado que esta constitui uma estratégia capaz de promover aprendizagens a nível moral, social e

peçoal, relacionadas com o cumprimento de regras e não só. Para além disto, promove ainda aprendizagens divertidas e interativas, de forma inteligente e refletida.

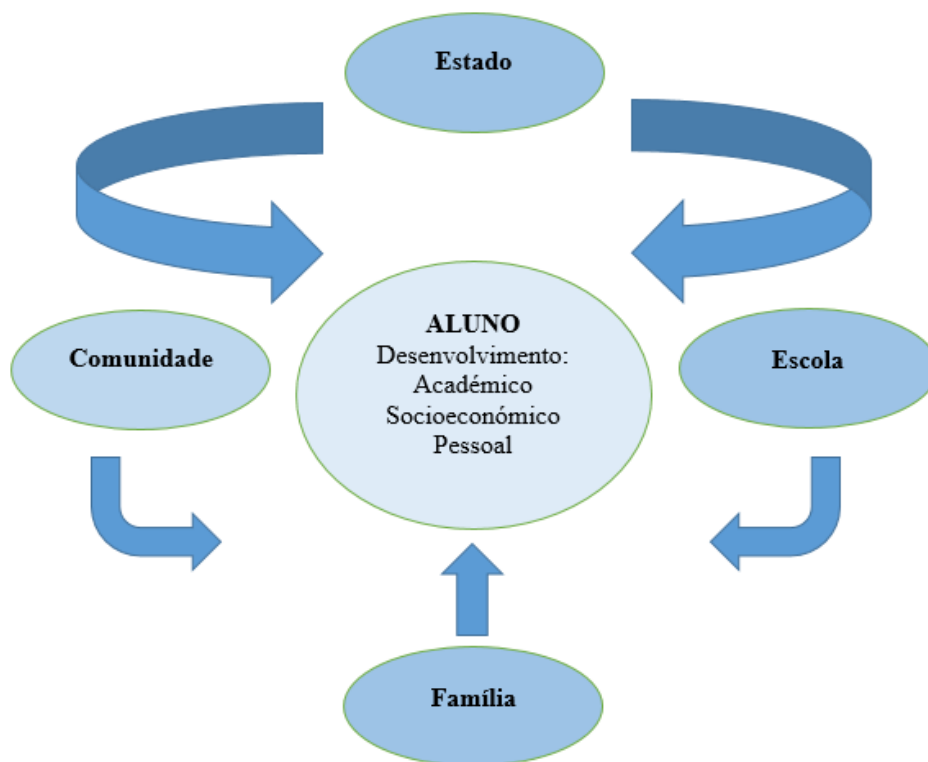
2.4 A Inclusão: um Percorso Potenciador de Aprendizagens para Crianças com Necessidades Educativas Especiais

Pode dizer-se que há uma Necessidade Educativa Especial (NEE) quando um problema físico, intelectual, social ou emocional afeta a aprendizagem de um aluno, ao ponto de terem de ser criadas condições de aprendizagem adaptadas às suas necessidades.

Neste sentido, Correia (1999), refere-se ao conceito de NEE, afirmando que este se pode aplicar a crianças e jovens com diversos problemas, tais como os referidos anteriormente, incluindo “dificuldades de aprendizagem derivadas de fatores orgânicos ou ambientais.” (p.48) Pode afirmar-se então que as NEE podem abranger todas as crianças e jovens com aprendizagens atípicas, ou seja, alunos que, devido a problemas de ordens diversas, não acompanham o currículo e, devido a esse facto necessitam de “uma atenção mais específica e uma gama de recursos educativos diferentes daqueles necessários para os seus companheiros da mesma idade” (Marchasi & Martin, citado por Correia, 1999, p. 48).

Já no que se refere ao conceito de inclusão está subjacente a ideia de educação de alunos com NEE em ambientes inclusivos, ou seja em ambientes onde estes sintam que fazem parte de um todo (Figura 3). De acordo com Correia (2013), para que tal aconteça “implica o desenvolvimento de um sentido de comunidade onde, em apoio mútuo, se fomente o sucesso escolar, para todos os alunos com NEE” (p.15).

Figura 3. Esquema do Sistema Inclusivo centrado no Aluno



Adaptado de: Correia, 2013, (p.9).

Para este autor, a inclusão baseia-se, portanto, em todas as necessidades da criança e não apenas no seu desempenho acadêmico. O autor realça que temos de ter em atenção “a criança-todo, não só a criança-aluno” (p.9), respeitando também as suas características pessoais e socio emocionais, com vista a proporcionar-lhe uma educação orientada para a maximização do seu potencial, enquanto ser em constante desenvolvimento. O esquema acima apresentado releva o modelo inclusivo sugerido por Correia (2013). Este autor considera o aluno com NEE como centro de atenção por parte da Escola, no entanto defende que a Família, a Comunidade e o Estado desempenham um papel fulcral no desenvolvimento de um sistema inclusivo que responda às necessidades destas crianças. Considera-se o Estado um fator essencial a ter em conta, uma vez que é um órgão fundamental em todo o processo que conduza à criação de um sistema inclusivo eficaz.

Assim sendo, e segundo o autor supracitado, o conceito de inclusão deve implicar a inserção dos alunos com NEE, quer em termos físicos, como em termos

sociais e acadêmicos nas escolas regulares, onde estes, por direito, possam usufruir de serviços ajustados às suas necessidades e características. Neste sentido, o conceito de inclusão vai além do conceito de integração, uma vez que incluir é aceitar que a heterogeneidade existente entre os alunos é um fator positivo e propício ao desenvolvimento de comunidades escolares mais profícuas e diversificadas.

Analisando estes conceitos, a profissão docente está intimamente ligada a conhecimentos investigativos, com vista a que o profissional da educação seja capaz de analisar e solucionar a problemática por si encontrada. Como tal, o professor, que é responsável pela turma, tem de se certificar de que as crianças com NEE são incluídas no seio da turma, uma vez que tanto a turma como toda a comunidade educativa têm um papel fulcral no seu desenvolvimento e progresso.

Posto isto, Nielsen (1999) afirma que o meio educativo exerce um enorme impacto, tanto nos alunos que apresentam NEE, como em todos os outros. Neste sentido, no decorrer do processo de inclusão dos alunos com NEE nas turmas, o professor deve demonstrar respeito e afeto pela criança em questão, pois as atitudes do professor serão rapidamente adotadas pelos restantes alunos da turma. O professor, para além de ser responsável pela criação de um ambiente positivo e confortável, o tipo de discurso que utiliza nunca, em momento algum, pode ter uma conotação negativa, uma vez que pode ser transmissor de atitudes negativas em relação a estes alunos e, consequentemente, pode entravar o desenvolvimento da sua auto estima. Assim sendo, e de acordo com Nielsen (1999) “a interação positiva entre alunos com e sem NEE depende da atitude do professor e da sua capacidade para promover um ambiente educativo positivo. Uma forma de o conseguir reside no recurso à aprendizagem cooperativa, propiciadora de interações em pequenos grupos” (p.25). O autor acrescenta ainda que, tendo por base a premissa de que o processo de inclusão “para ter sucesso, deve ser marcado pelo esforço cooperativo coletivo” (p.24) é também importante referir que para a inclusão dos alunos com NEE é essencial o apoio e interajuda, e este fato só é conseguido quando todos os envolvidos cooperam, no sentido de atingirem os objetivos de grupo, visando sempre, o sucesso do mesmo como um todo. Com o trabalho cooperativo (já anteriormente analisado) os alunos tendem a encorajar e apoiar os alunos com NEE, fomentando, deste modo, o espírito de união e cooperação. Podemos afirmar então que estas experiências positivas proporcionam a todos os alunos uma oportunidade de crescimento social, emocional e académico.

Em suma, o professor tem de ter a capacidade de assinalar na sua turma as crianças que apresentem NEE, encontrar os mecanismos e o caminho mais vantajoso para colmatar essas necessidades e dificuldades detetadas. A inclusão pode ser uma resposta ou um caminho mais proveitoso, no sentido de que as crianças quando contribuem para o desenvolvimento das aprendizagens da sua turma no geral, sentem-se úteis e por isso mais capazes.

2.5. A Função Reguladora da Avaliação e o seu Impacto nas Aprendizagens dos Alunos

A avaliação, para o profissional da educação, deve ser entendida como uma via de ponderação acerca do desenvolvimento do processo educativo, na medida em que reflete a necessidade da modificação de estratégias ou introdução de metodologias novas para que os objetivos propostos para o grupo/turma sejam alcançados. Mais do que se compreender o conceito de avaliação, importa analisar e refletir acerca das suas modalidades e compreender qual é, de uma forma mais eficaz, a que contribui para o desenvolvimento e sucesso das aprendizagens dos alunos. Com efeito, pretende-se assim salientar a forma de avaliação que se preocupa com o processo de Ensino-Aprendizagem, ao invés da que se preocupa com os resultados da aprendizagem.

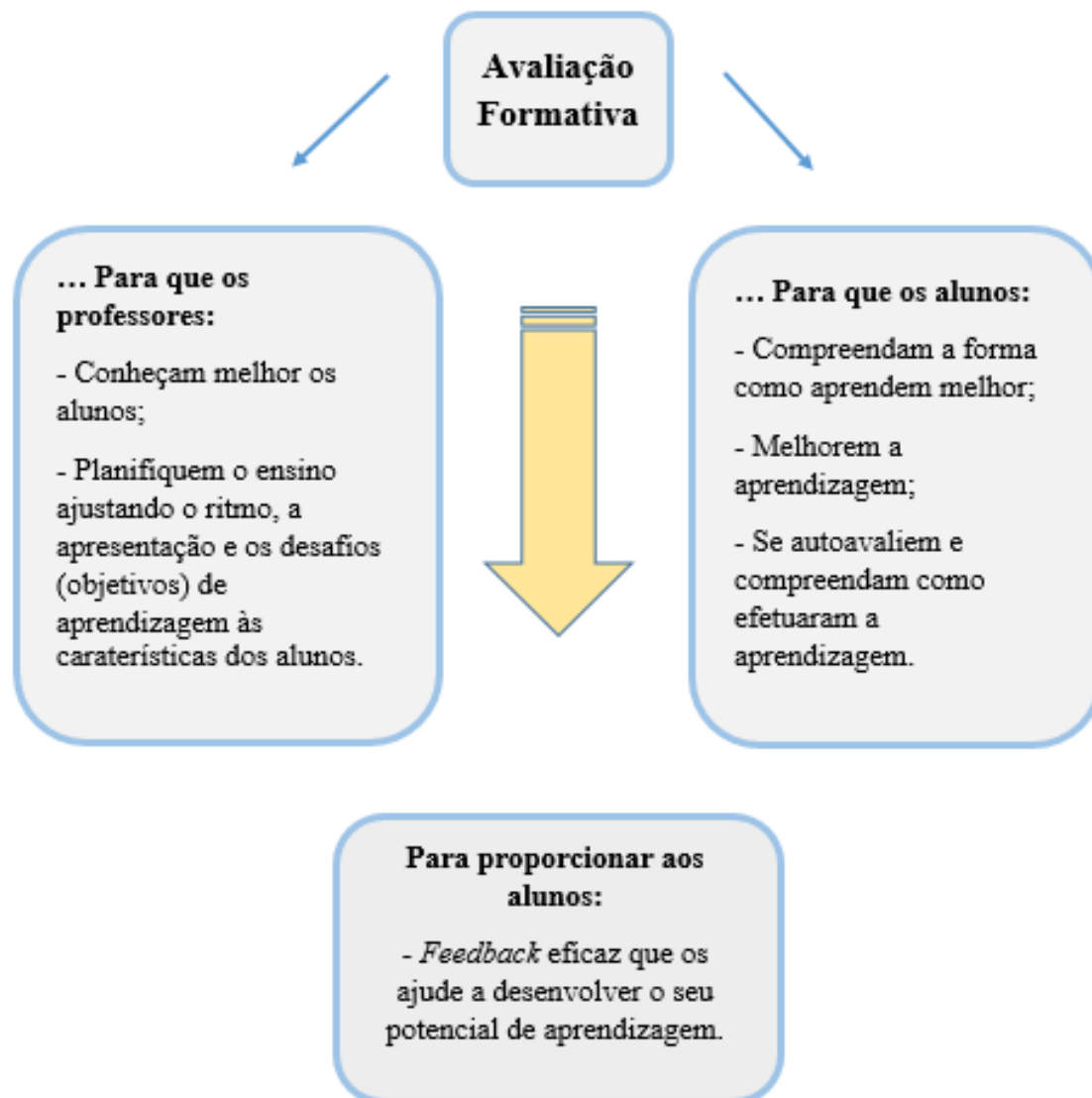
Sabe-se que a avaliação, há algum tempo atrás, não constituía uma preocupação nem para investigadores na área de educação, nem para os docentes. Para Estrela e Nóvoa (1993) *“o papel que a avaliação tem sido chamada a desempenhar nos últimos anos constitui, sem dúvida, uma das evoluções mais interessantes na área da educação”* (p.9). Decorrente deste facto, adveio a necessidade de se dar respostas às necessidades dos alunos, em tempos cada vez mais restritos, o que fez com que as dinâmicas avaliativas pertencessem *“cada vez mais ao durante, e não ao após”* (p.11). Quer isto dizer que, esta mudança em relação à perceção que antes se tinha da avaliação, vem instituir que esta não deve servir para julgar ou aprovar quem quer que seja, mas sim para atuar durante o processo de aprendizagem. Importa ressaltar que, no caso concreto de uma turma ou grupo, se os resultados das aprendizagens são o único meio de avaliação, o docente já não vai a tempo de reajustar a sua ação e auxiliar o trabalho dos seus alunos. Neste sentido, para Gómez citado por Lopes e Silva (2012) a avaliação deve ser entendida como:

um indicador que permite determinar a eficácia e o grau de avanço do ensino-aprendizagem e a formação dos alunos, uma vez que permite ao professor julgar o seu próprio trabalho e refletir sobre ele para o redirecionar e corrigir, de forma a contribuir significativamente para melhorar o ensino e, assim, promover uma melhor aprendizagem (p.1).

Posto isto, Lopes e Silva (2012) confirmam que “a avaliação tem a função de regular o processo de Ensino-Aprendizagem” (p. 2), na medida em que ajuda os professores a perceberem se os alunos estão a realizar os progressos pretendidos e escolher os caminhos mais acertados para que atinjam determinados objetivos estabelecidos. É, desta forma, delegada à avaliação a função de estruturar o processo de Ensino-Aprendizagem. Para Estrela e Nóvoa (1993) a função estruturante da avaliação é algo que deve estar sempre presente no dia-a-dia da escola, mais concretamente “*ao nível da regulação das práticas pedagógicas, das aprendizagens dos alunos e das relações com a comunidade envolvente*” (p.9). Contudo, a verdade é que a avaliação nem sempre tem sido utilizada na sala de aula com vista ao progresso das aprendizagens dos alunos, mas “tem sido usada mais frequentemente para rotular os alunos e colocá-los em situações de insucesso ou exclusão” (Lopes & Silva, 2012, p. 3). Acrescentam ainda que a avaliação tem atuado “como uma barreira ao invés de uma oportunidade para os alunos melhorarem a sua aprendizagem” (p.3).

Para fazer face a esta situação, os autores supracitados sugerem a ‘avaliação para a aprendizagem’ e a ‘avaliação como aprendizagem’ como principais objetivos da avaliação. Lopes e Silva (2012) acreditam que a avaliação para a aprendizagem leva a que os alunos aprendam de forma contínua e permaneçam confiantes no seu sucesso e persistam em tentar aprender. A avaliação como aprendizagem realça o papel do aluno como agente principal no processo de aprendizagem, visto que enfatiza a sua responsabilidade relativamente à aprendizagem e à auto e hétero avaliação. Assim sendo, os mesmos autores acreditam que “a avaliação **para a** aprendizagem e avaliação **como** aprendizagem têm caráter formativo: a sua finalidade/objetivo é que os alunos melhorem o seu rendimento escolar” (p.5). Posto, isto, asseguram que estas devem ser parte integrante do processo de Ensino-Aprendizagem, pois permitem aos alunos de repensar, ajustar e realizar outras aprendizagens. Sugere-se então o seguinte esquema acerca do caráter formativo da avaliação (Figura 4):

Figura 4. Avaliação Formativa



Fonte: Lopes e Silva, 2012, (p. 5).

Os autores asseguram também que a avaliação formativa fornece informações no decorrer do processo de ensino e assume-se como um processo “frequente, contínuo e dinâmico que envolve professores e alunos numa relação de cooperação, com vista a recolherem dados sobre a aprendizagem” (p.6-7), ao contrário da avaliação sumativa, que é utilizada para fazer julgamentos sobre as aprendizagens, pois serve para certificar a aquisição ou não de determinado conteúdo. Também Ribeiro (1997) confirma que a avaliação formativa visa determinar a posição do aluno durante uma unidade de ensino, “no sentido de identificar dificuldades e de lhes dar solução” (p. 84). Assim sendo,

compreende-se que a avaliação formativa permite, não só ao professor, mas também ao aluno, obter informações sobre o desenvolvimento das aprendizagens, com vista ao ajustamento de estratégias e métodos.

Para concluir, releva-se a função reguladora e formativa da avaliação para o desenvolvimento e progresso das aprendizagens dos alunos. Esta forma de avaliação promove a confiança e autoestima dos alunos, uma vez que estes compreendem, de uma forma mais clara, a forma como aprendem. Visa estabelecer sobretudo a monitorização das aprendizagens, em vez de as subjugar a um carácter sumativo.

Capítulo III – Metodologia de Investigação – Ação no Processo de Intervenção Pedagógica

A investigação-ação surge, em educação, como uma ferramenta imprescindível que ajuda o professor, que se quer cada vez mais reflexivo, no sentido de o tornar num observador atento dos seus alunos e adotar estratégias adequadas ao contexto, com vista ao melhoramento da sua ação e, conseqüentemente, das aprendizagens dos seus alunos. Assim sendo, neste capítulo pretende-se explicitar o processo de investigação e identificar os instrumentos adequados a uma eficaz recolha de dados, para se tentar compreender os reais envolvidos no processo e, a partir de uma reflexão e conseqüente investigação, proceder às mudanças necessárias (Bogdan & Biklen, 1994).

Ao longo deste capítulo salienta-se que a principal preocupação da investigação na área de educação, não é a de apontar problemas no seio escolar, mas a de tentar solucionar e colmatar alguns entraves ao sucesso do processo de aprendizagem e auxiliar as crianças nesse percurso tão importante.

Neste sentido, fundamenta-se a necessidade de investigação para uma intervenção pedagógica contextualizada e esclarece-se quais os instrumentos que se devem ter em conta para uma investigação qualitativa, sendo o professor um observador participante.

3.1. Investigar para melhor Intervir

A formação em educação exige, em qualquer área de ensino, um trabalho de pesquisa e reflexão constantes acerca das metodologias e estratégias a adotar, tendo em conta as características dos alunos, da instituição e do meio envolvente, para uma construção efetiva da aprendizagem.

Neste sentido, a investigação-ação é uma metodologia de investigação que tem como objetivo, através de uma reflexão e análise constante, ajudar os professores a melhorarem a sua ação, detetando os problemas que se verificam no contexto em que atua e, através de uma revisão literária sobre o assunto, encontrar estratégias que ajudem a suprir esse problema. Isto é, de acordo com Altrichter *et al.* (1996) citado por Máximo-Esteves (2008) a investigação-ação visa apoiar os professores a “lidarem com os desafios e problemas da prática e adotarem as inovações de forma refletida.” (p.18) Seguindo esta linha de pensamento, esta metodologia investigativa vem contribuir para que os professores, para além de ampliarem o seu conhecimento e as suas competências

profissionais, ajudem a construir uma educação de qualidade, já referenciada ao longo deste relatório. É também importante expor que esta investigação deve ser feita do ponto de vista colaborativo, na medida em que o professor, como sujeito e participante na investigação-ação, seja capaz de adaptar as suas metodologias e estratégias ao contexto com o qual se depara.

Segundo Máximo-Esteves (2008), o estudo e revisão literária subjacentes a esta metodologia investigativa sugerem uma reflexão acerca dos aspetos a melhorar, da sua ponderação e posterior aplicação. No que diz respeito à avaliação dos resultados e ao impacto da ação, o professor, como parte integrante desta investigação, deve salientar os contributos da ação para o desenvolvimento dos seus alunos, bem como das suas aprendizagens.

Conclui-se que é fundamental para a prática docente a adoção desta metodologia investigativa, pois só através de uma revisão literária e subsequente reflexão, é que o professor vai conseguir colmatar problemas por si assinalados, e realizar uma prática de qualidade, para si enquanto docente, e para os seus alunos.

3.1.1. A Investigação – Ação: um Processo Metodológico na Intervenção Pedagógica

De acordo com os autores Bogdan e Biklen (1994) a investigação-ação, usada como uma modalidade de investigação qualitativa, não deve ser entendida como uma verdadeira investigação, uma vez que o seu principal propósito é o de promover mudanças sociais e porque é um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve ativamente (Sanches, 2005).

Tal como já foi referido, o professor como ser reflexivo da sua ação, investiga para assinalar e detetar problemas e procurar as soluções mais adequadas, melhorando as aprendizagens dos alunos, sendo este o principal objetivo da investigação em educação. Neste seguimento, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), “Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.” (pp.47). Neste tipo de investigação qualitativa em que a sua prioridade não é apenas e só a análise de resultados, pretende-se proceder a mudanças efetivas, sendo que o investigador, neste caso o professor, é o motor de desenvolvimento deste processo. Assim, é essencial que o docente participe no

ambiente que observa e recolha dados sobre esse ambiente, para posterior investigação e análise.

Realizou-se então, em contexto de estágio pedagógico, uma investigação que foi concretizada a partir de um ponto de vista participativo, em que o docente, neste caso o docente estagiário, que faz parte integrante do grupo em estudo, adaptou as suas metodologias ao contexto com o qual se deparou. Devido a este facto, é importante clarificar ainda a relevância da investigação educacional, no sentido de uma prática adequada às crianças e às suas características. Segundo Sousa (2005), a investigação constitui para a educação uma ferramenta que tem como objetivo a sua promoção, “ajudando-a na realização do seu fim, que é o desenvolvimento holístico da pessoa.” (p.29) Assim sendo, e de acordo com Moreira citado por Sanches (2005), “a investigação-ação usada como estratégia formativa de professores, facilita a sua formação reflexiva, promove o seu posicionamento investigativo face à prática e a sua própria emancipação.” (p.129)

Neste sentido, esta metodologia investigativa visa constituir uma intensificação da prática reflexiva, através da interligação do processo investigativo com a prática de ensino, permitindo ao professor de cientificar o seu ato educativo, no sentido de o tornar mais rigoroso e sistemático e encontrar respostas pertinentes e oportunas à realidade em que trabalha. Assim sendo, importa realçar que a reflexão surge como uma capacidade que o professor tem e deve desenvolver, no sentido de poder dar resposta à diversidade dos seus públicos e aos grandes desafios a que a sua ação o propõe. Para se ser professor-investigador é necessário, referindo Alarcão (2000), ser capaz de questionar a sua prática constantemente e, ao interligá-la com a teoria, refletir sobre a mesma, com vista à compreensão de alguma problemática e posterior solução.

Em síntese, a investigação-ação é uma metodologia de investigação que procura auxiliar toda a ação educativa do professor, em prol do sucesso das aprendizagens dos alunos. Preocupa-se em dar respostas a problemáticas decorrentes do quotidiano da sala de aula, visando que o processo de Ensino-Aprendizagem seja de máxima qualidade para todos os intervenientes. Mais do que uma metodologia, deve ser entendida como uma proposta de construção todo o conhecimento profissional docente, que requer, sobretudo, investigação e reflexão.

3.1.2. Os Instrumentos de Recolha de Dados e as Fases da Investigação

Aquando da recolha de dados para levar a cabo a investigação-ação deve ser feita uma pesquisa sobre a sua localização geográfica, instituições e serviços envolventes, e nível sociocultural da população, bem como uma pesquisa acerca do próprio estabelecimento de ensino. Esta caracterização do meio permite, portanto, enquadrar situações que possam ser observáveis durante o contato direto com os alunos da turma. No local de prática, o professor, como investigador qualitativo, recolhe os dados através de notas de campo e diários. Sendo assim, e efetuando uma breve descrição das técnicas utilizadas, procedeu-se à descrição das situações relevantes, utilizando como ferramentas a **análise da documentação** individual dos alunos e o **diário de campo**.

Tal como referido, uma das estratégias de recolha de dados utilizadas foi a análise de documentos, análise essa fundamental para a investigação, visto que o acesso aos documentos individuais dos alunos e a todos os outros documentos respeitantes à sua vida escolar foram de extrema relevância para a elaboração de estratégias de trabalho e para a compreensão e análise de algumas das suas características individuais. Neste sentido, segundo Sousa (2005) “a investigação documental pode ser considerada como um procedimento indireto de pesquisa, reflexivo e sistemático, controlado e crítico, procurando dados, factos, relações ou leis sobre determinado tema, em documentação existente.” (p.88). Utilizei ainda os **registos fotográficos** no decorrer das atividades diárias, sendo estes uma mais-valia para esta investigação, pois registaram momentos relevantes e pertinentes para análise e reflexão e, de acordo com Máximo-Esteves (2008), o uso das novas tecnologias na sala de aula, tal como a câmara fotográfica, dá oportunidade a uma documentação acessível e de rápida consulta e compreensão e contribui, de forma prática, para uma análise posterior ao momento de intervenção.

Utilizei ainda como suporte um diário de campo no qual, durante e após a ação, pude descrever e verificar reações individuais e de grupo, formas de gerir o trabalho, reações às alterações efetuadas na sala e nas atividades e ainda, observar de forma direta, a concretização do trabalho efetuado. Compreende-se então que o diário possibilita “sistematizar as coisas que fizeste, escrevê-las e a seguir voltar a elas,

analisá-las, lê-las com calma, refletindo um pouco sobre o modo como as fizeste [...]” (Zabalza, 1994b, p.194).

As fases de desenvolvimento da investigação-ação são tão ou mais importantes do que os instrumentos para se levar a cabo essa investigação. Autores como Bogdan e Biklen (1994) e Máximo-Esteves (2008) afirmam que qualquer projeto de investigação-ação é composto por diferentes momentos de trabalho. Salienta-se assim as três fases estabelecidas na investigação-ação desenvolvida em contexto de prática pedagógica: a fase de diagnóstico e condução do problema, a fase de intervenção e a fase de análise e aferição de resultados. A primeira fase relaciona-se, sobretudo, com a observação participada no seio do grupo/turma, com vista a identificar uma problemática e, posteriormente, definir estratégias de intervenção ajustadas ao contexto observado. Neste sentido e no que concerne às investigações realizadas, esperou-se chegar a conclusões no que ao comportamento individual dos alunos diz respeito, bem como à sua relação com os restantes colegas, sobretudo os que apresentavam necessidades educativas especiais. A segunda fase de intervenção diz respeito à implementação de estratégias encontradas pelo professor/educador, com vista a colmatar as problemáticas identificadas. É nesta fase que o professor aplica o que analisou e leu através da revisão literária e recolhe dados com o intuito de comparar as proposições dos autores pesquisados. No que respeita às estratégias a implementar, destaca-se o trabalho cooperativo, bem como a aprendizagem com os pares, proporcionando momentos de discussão e partilha em grande grupo para estimular a interiorização e adoção de comportamentos mais adequados na convivência com o outro, no fundo, fomentar a cooperação e respeito perante todos os elementos do grupo/turma. A terceira fase abarca a revisão e análise dos resultados verificados na fase anterior. É nesta fase que se pretende observar eventuais mudanças provenientes das estratégias adotadas para fazer frente ao problema destacado. Assim sendo, pretendia-se observar e verificar se os alunos tornaram-se capazes de conviver e cooperar com os colegas independentemente das suas dificuldades e necessidades, incluindo-os no seio do grupo/turma e nas atividades por todos desenvolvidas. Através do trabalho cooperativo e discussões em grande grupo, pretendeu-se estimular valores de entajuda, cooperação e inclusão, dando assim a oportunidade de crescimento social e emocional a todos os envolvidos no processo de aprendizagem.

Para concluir, os instrumentos de recolha de dados auxiliam todo o processo de investigação-ação e contribuem para o seu desenvolvimento e posterior resolução, na

medida em que documentam e refletem toda a ação desenvolvida aquando da investigação. Já as fases da investigação permitem conduzir, de forma mais organizada e com um período de tempo específico, um projeto de investigação num determinado grupo/turma.

Parte II – A Intervenção Pedagógica

Parte II – A Intervenção Pedagógica

A segunda e última parte deste relatório é composta por três capítulos. O quarto capítulo corresponde à caracterização do ambiente educativo. Devido ao facto dos estágios pedagógicos se terem realizado na mesma escola, achou-se pertinente apresentar e caracterizar, primeiramente, o meio envolvente bem como a instituição educativa. Já o quinto e sexto capítulo correspondem às intervenções pedagógicas concretizadas no 1.º CEB e na Educação Pré-escolar, respetivamente. A estrutura destes capítulos é muito semelhante, dado que num primeiro ponto se opta por caracterizar tanto o grupo bem como a turma com a qual decorreu a intervenção, explicitando as suas rotinas, a organização do ambiente educativo e dos recursos materiais. De seguida procede-se à descrição de algumas das atividades desenvolvidas, procurando, em algumas delas, abordar a interdisciplinaridade de conteúdos. São ainda mencionadas e descritas as atividades realizadas com a comunidade educativa, tanto em contexto de Educação Pré-Escolar, como em 1.º CEB. Ainda no capítulo correspondente ao 1.º CEB são explanadas algumas problemáticas levantadas decorrentes do desenvolvimento de um projeto de investigação-ação naquela turma em concreto.

Para finalizar procede-se à realização de reflexões finais dos estágios pedagógicos, acerca de todo o desenvolvimento do percurso de intervenção.

Capítulo IV – Caracterização do Ambiente Educativo

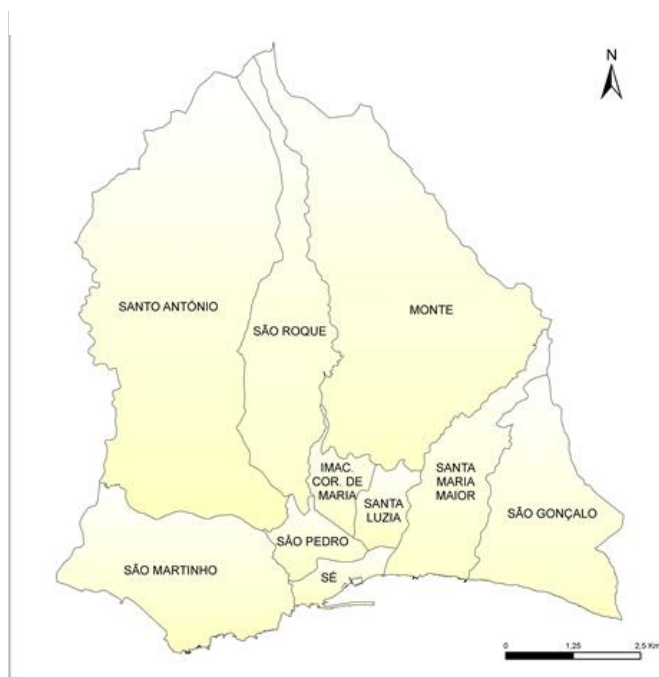
Devido ao facto da intervenção pedagógica, quer na Educação Pré-Escolar, quer no 1.º CEB se ter realizado na mesma instituição educativa, optou-se por estabelecer um único capítulo para a caracterização do ambiente educativo, realçando o meio envolvente e a o estabelecimento de ensino. Situa-se a freguesia de São Roque, onde está implantada a escola, em relação ao concelho do Funchal e salienta-se os principais serviços e instituições disponíveis para a população desta freguesia. No que concerne à escola onde decorreu a intervenção, releva-se os seus recursos físicos e humanos, a sua adaptabilidade a crianças portadoras de alguma deficiência e os espaços de recreio, como uma mais-valia para os alunos.

Por fim, realiza-se uma breve descrição do Projeto Educativo de Escola (PEE), onde são evidentes os princípios que norteiam a ação daquela instituição, bem como uma alusão à necessidade de participação dos pais e Encarregados de Educação naquilo que é a vida escolar dos filhos.

4.1. O Meio Envolvente

Tanto a intervenção pedagógica na vertente de Pré-Escolar como na de 1.º CEB desenvolveram-se na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré- Escolar da Achada (EB1/PE da Achada), na freguesia de São Roque, situada no concelho do Funchal.

A freguesia de São Roque está situada no concelho do Funchal, juntamente com mais dez freguesias. Faz fronteira com as freguesias de Santo António, Monte, Imaculado Coração de Maria e São Pedro. Existem ainda neste concelho as freguesias de Santa Luzia, Santa Maria Maior, São Martinho, Sé e São Gonçalo (Figura 5). Salienta-se que a freguesia de São Roque é constituída por imensos sítios, entre os quais se destacam os sítios do Galeão, Alegria, Lombo Segundo, Santana, Fundoa de Cima, Fundoa de Baixo, Bugieira, Lombo Jamboeiro, Água de Mel, Achada, Igreja Velha, Igreja Nova, Olival, Calhau, Salão, Terça e Quinta.

Figura 5. Freguesias do Concelho do Funchal

Relativamente às infraestruturas e serviços, a freguesia de São Roque possui um Centro Cívico onde estão estabelecidos os serviços autárquicos, tais como a Junta de Freguesia e a Casa do Povo. Relativamente à educação, esta freguesia dispõe de infantários e escolas da rede pública e privada. Do setor público fazem parte três escolas básicas e uma escola de 2.º e 3.º ciclo. A referida freguesia possui algumas estruturas e associações desportivas, musicais e um ATL. Existe também um centro de saúde, uma estação de correios, uma biblioteca e um centro de dia. A nível do comércio e serviços, a freguesia está bem equipada, fazendo com que seja desnecessária a deslocação dos habitantes ao grande centro urbano para a satisfação das suas necessidades. Neste sentido, São Roque é dotada de diversos híper e supermercados, oficinas de automóveis, pastelarias, padarias, lojas de mobiliário, cabeleireiros, mercado, carpintarias, bares, restaurantes, floristas, escola de condução, banco, lojas de ferragens e talhos.

A escola está enquadrada num meio onde a atividade económica desenvolve-se entre o comércio e serviços, com excelentes vias de acessibilidade. Na freguesia, ao longo do ano, salientam-se algumas festividades, maioritariamente de carácter religioso, nomeadamente a Festa da Vera Cruz (1.º domingo de maio), o Arraial da freguesia de São Roque (durante o mês de agosto) e ainda Festa de Nossa Senhora da Conceição (8 de dezembro).

Por fim e de acordo com os Censos 2011 a freguesia de São Roque abarca uma população de cerca de 9300 habitantes, sendo que o índice populacional mais elevado corresponde à população ativa.

4.1.1. A Instituição Escolar

A EB1/PE da Achada é uma instituição educativa de cariz público relativamente recente, pois iniciou o seu funcionamento no ano de 2009, num prédio construído de raiz para esse efeito e serve a população da localidade da Achada. Esta escola está situada a poucos quilómetros do centro da Cidade do Funchal, o que permite um fácil acesso a outras instituições de solidariedade social e serviços públicos, indo ao encontro do que é proposto pelo PEE.

É um edifício único composto por dois pisos, apresenta uma grande área de recreio e encontra-se rodeado por alguma vegetação e por algumas habitações

(Figura 6). Em termos de recursos físicos, a escola apresenta um *hall* de entrada e receção, uma secretaria, três salas para a Educação Pré-Escolar, quatro salas de atividades curriculares, quatro salas para as atividades de enriquecimento curricular, uma sala de apoio pedagógico acrescido, uma biblioteca, uma sala de professores, um gabinete da Direção onde funciona também o Apoio Especializado, dois balneários (um feminino e um masculino), oito instalações sanitárias para os alunos, sendo que duas delas estão adaptadas para os alunos com deficiência motora e ainda quatro instalações sanitárias para o pessoal docente e não docente. A escola integra ainda uma cantina e um espaço polivalente, uma área com lavatórios de apoio à cantina, uma cozinha com lavandaria, três arrecadações e uma área do economato. No exterior existe um espaço de recreio com parque infantil destinado à Educação Pré-Escolar, um espaço de recreio com cobertura, utilizado quando as condições climatéricas não são as melhores, e um campo polidesportivo utilizado também como espaço de recreio.

É de ressaltar que, devido à sua recente construção, o edifício está apetrechado com adaptações à mobilidade de alunos portadores de deficiência com rampas e pisos apropriados para a sua circulação. Salienta-se também que a escola utiliza um sistema

Figura 6. EB1/PE da Achada



de energia renováveis, tais como painéis solares. Contudo, devido ao facto de a escola estar situada numa zona urbana e aos espaços reduzidos para estacionamento destinado aos Encarregados de Educação, verifica-se muito congestionamento de trânsito nas horas de entrada e saída dos alunos.

A escola é gerida por uma diretora cuja função é coadjuvada por uma subdiretora que desempenha também a função de Educadora de Infância. No presente ano letivo, frequentam a escola cerca de 280 alunos distribuídos por nove turmas de 1.º CEB, quatro grupos de Educação Pré-Escolar e duas turmas de ensino recorrente, tal como consta de seguida (Quadro 2).

Quadro 2. Estrutura Curricular da EB1/PE da Achada

Nível de Escolaridade	Grupos/Turmas	Horário
Educação Pré-Escolar	4 Grupos	Manhã e Tarde (08h15-18h15)
1.º Ciclo do Ensino Básico	2 Turmas do 1.º ano 3 Turmas do 2.º ano	Atividades Curriculares no turno da manhã e Atividades de Enriquecimento Curricular no turno da tarde
	2 Turmas de 3.º ano 2 Turmas de 4.º ano	Atividades de Enriquecimento Curricular no turno da manhã e Atividades Curriculares no turno da tarde
Ensino Recorrente	2 Turmas	Turno noturno

Mais se acrescenta que o regime de funcionamento deste estabelecimento processa-se entre as 08h15 e as 18h15, considerando que possui o regime de escolas a tempo inteiro e que por isso, as atividades curriculares e as atividades de enriquecimento curricular desenvolvem-se em horários distintos entre as diversas turmas/grupo.

No que concerne ao corpo docente, este é constituído por cerca de nove educadoras de infância, nove docentes das atividades curriculares, sete docentes de atividades de enriquecimento curriculares e professores de apoio especializado. Já no que respeita ao corpo não docente, existe uma técnica superior responsável pela biblioteca escolar, uma coordenadora administrativa, assistentes de educação especial, assistentes operacionais e ainda ajudantes da ação educativa da educação pré-escolar.

De acordo com o PEE (2012-2016), verifica-se, no geral, um fraco acompanhamento escolar pelas famílias relativamente aos trabalhos escolares, delegando essa tarefa, exclusivamente à escola. Importa ainda salientar que a maioria dos alunos que frequentam esta escola é oriunda de famílias estruturadas e apresentam um nível socioeconómico médio. Também no que se refere às profissões dos pais, devido à diversidade dos níveis de escolaridade, é de grande heterogeneidade. Salienta-se ainda que os alunos que frequentam este estabelecimento de ensino não moram unicamente na freguesia de São Roque, também vivem na freguesia de São Pedro, Sé, Santo António e Caniço. Tal se verifica devido à proximidade e localização do trabalho dos pais e encarregados de educação.

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

O presente capítulo expõe a intervenção pedagógica desenvolvida na turma do 3.º A por um período de 120 horas, sendo que a ação era supervisionada, em todos os momentos, pela professora cooperante. Apresenta-se a semana de observação como a base e ponto de partida para o planeamento da ação. É evidente que não é, de todo, em três dias de observação que se passa a conhecer por inteiro as características e as necessidades dos alunos, mas facilita a criação de alguma cumplicidade e à-vontade. É de salientar que as atividades para esta intervenção pedagógica foram planificadas em conjunto com a professora titular da turma, tendo por base o Plano Anual da Turma (PAT).

Este capítulo pretende então espelhar a intervenção pedagógica desenvolvida nesta valência, dado que importa expor e explicar todo o processo de aprendizagem para e com os alunos.

5.1 A Turma do 3.º A

5.1.1. Caracterização da Turma

A presente caracterização da turma tem por base algumas conversas informais com a docente da turma, a consulta e análise do PAT e ainda a observação direta dos alunos resultante da semana de observação. Assim sendo, para esta caracterização tive em conta o facto de que cada turma tem as suas especificidades e características, daí ter necessidade e interesses particulares.

A turma do 3.º A é composta por 21 alunos, dos quais nove são do sexo masculino e 12 do sexo feminino. As suas idades estão compreendidas entre os 7 e os 10 anos e a grande maioria reside no Concelho do Funchal. A docente acompanha estes alunos desde o 1.º ano de escolaridade, exceto dois deles que vieram para esta escola no presente ano letivo, transferidos de outra escola.

É importante referir que dois alunos com NEE, acompanham sempre a turma desde o 1.º ano de escolaridade, no entanto, devido a crescentes dificuldades de aprendizagem realizam ainda currículo de 1.º ano, daí a necessidade da realização de ajustes e adaptações das suas atividades às atividades da turma em geral. Existe ainda uma terceira aluna que apresenta NEE, mas acompanha, na íntegra, as atividades

realizadas pela turma. Como tal, os três alunos com NEE beneficiam de apoio de educação especial. Decorrente do período de observação e da interação com a turma, verifiquei que, na sua generalidade, os alunos são ativos, têm iniciativa própria e demonstram curiosidade, principalmente, por temáticas que desconhecem. Ao consultar os Planos Educativos Individuais (PEI) dos alunos com NEE verifiquei que estes apresentam, não só dificuldades no funcionamento intelectual, bem como perturbações emocionais graves. A grande maioria dos alunos da turma participa ativamente nas atividades. Salienta-se, no entanto que os alunos com NEE, talvez devido às dificuldades que apresentam, manifestam alguma timidez e retração em participar nas atividades e em interagir com os restantes elementos. Em contrapartida, destaca-se três alunos da turma, pelo seu constante empenho, bom comportamento, domínio dos conteúdos e excelentes resultados.

A relação entre os elementos da turma e a docente titular é de respeito mútuo e de cumplicidade, mas por vezes, em momentos de muito ruído e alvoroço, a professora é rígida para com os alunos, no sentido de preservar e zelar por um bom ambiente de aprendizagem na sala de aula.

Destaco como principal potencialidade da turma o seu bom comportamento dentro da sala, mas pontualmente, uma minoria revela comportamentos desadequados nos espaços do recreio e do refeitório. Devido a este facto, demonstram alguma facilidade em cumprir as regras para o bom funcionamento da aula. A turma demonstra interesse, dedicação e gosto pela aprendizagem, dado que fazem imensas perguntas aquando da apresentação de novos conteúdos. São, no geral alunos empenhados e trabalhadores, no entanto alguns demonstram falta de hábitos de estudo e trabalho e alguma lentidão na realização das tarefas. No sentido de otimizar as potencialidades referidas, foram delineadas, pela professora e que estão descritas no PAT, algumas estratégias de ação, tais como a valorização das boas ações dos comportamentos exemplares, promover e incentivar a colaboração entre os alunos, bem como a valorização dos conhecimentos de cada aluno na sua individualidade. Salienta-se que estes aspetos foram tidos em conta durante o período de intervenção pedagógica.

No que concerne às aprendizagens, segundo o PAT “é uma turma bastante heterogénea, com diferentes ritmos de trabalho e de aprendizagem” (p. 28) e, como tal, apresenta diferentes dificuldades. Ao analisar alguns registos de avaliações presentes no PAT, consegui verificar que em relação ao Português, alguns alunos ainda apresentam dificuldades no domínio da escrita, mais concretamente na redação de pequenas

narrativas, registando-se alguns erros ortográficos e dificuldades em organizar as ideias. A grande maioria lê bem, com entoação e articula corretamente as palavras. Aplicam no dia-a-dia, nas suas conversações e nos seus textos, as noções gramaticais que vão aprendendo.

No entanto, as dificuldades da turma centram-se, sobretudo, na área da Matemática, mais particularmente no raciocínio lógico-matemático e cálculo mental. Contudo, alguns alunos dominam estratégias auxiliares da resolução de cálculos e, como tal, aplicam-nas na resolução de exercícios.

Em relação ao Estudo do Meio, a turma manifesta muito interesse por esta área. Os alunos participam ativamente nas atividades desenvolvidas e revelam muitos conhecimentos relativamente a temáticas que vão sendo abordadas nas aulas. Dominam os conteúdos e, no geral apresentam bons resultados.

Resultante da análise ao PAT, constatou-se que os elementos da turma são provenientes de agregados com um nível económico médio. No que respeita às habilitações literárias dos Encarregados de educação, estas variam entre o 1.º CEB e a Licenciatura. Existem ainda dois encarregados de educação sem nenhum nível de formação (Gráfico 1). Relativamente à situação de trabalho dos Encarregados de Educação, salienta-se que existe um número significativo de desempregados (Gráfico 2).

Gráfico 1. Nível de Formação dos Encarregados de Educação do 3.º A

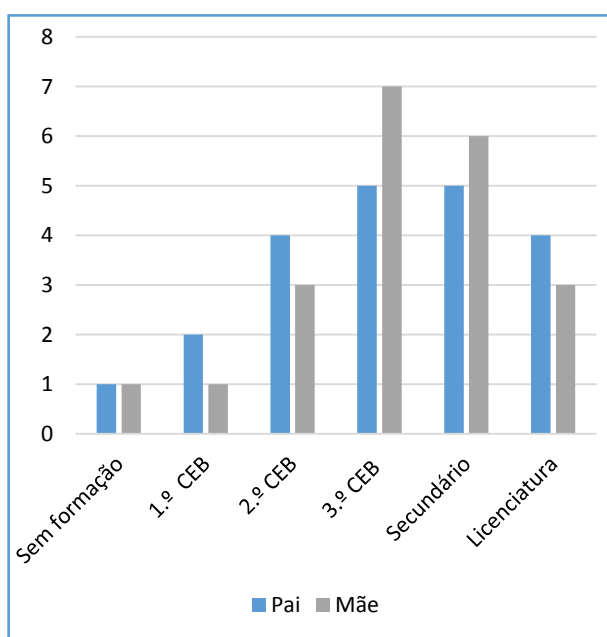
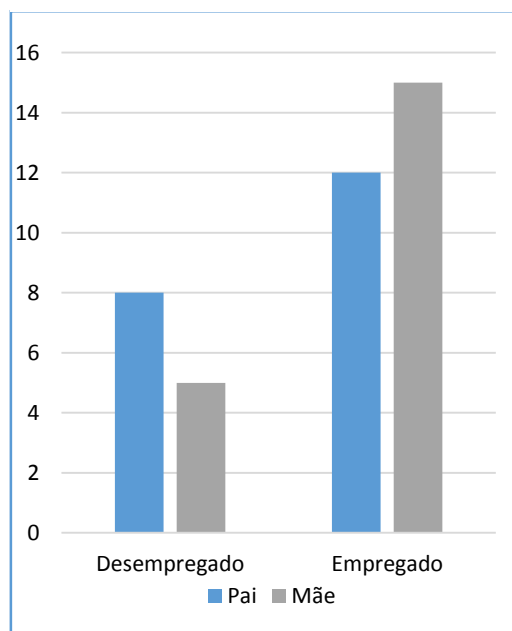


Gráfico 2. Situação de trabalho dos Encarregados de Educação do 3.º A



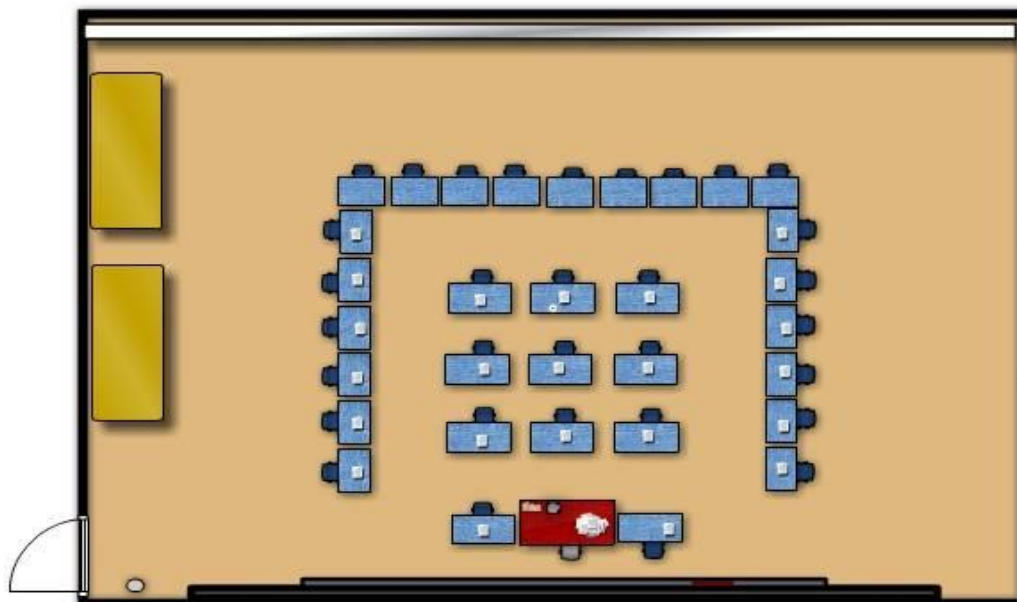
5.1.2. Organização do Ambiente Físico e Recursos Materiais

De acordo com Peterson (2012) a sala de aula deve ser vista como um espaço livre, onde sucede, diariamente, interação entre os alunos e o professor. É, efetivamente, o local onde se adquirem conhecimentos e se formam competências. Assim sendo, a sala de aula da turma do 3.º A é uma sala espaçosa e acolhedora. Esta sala está situada no 2.º piso da escola e é partilhada com o 1.º ano, que a ocupa no turno da manhã. A porta de entrada da sala dá acesso ao corredor existente no interior da escola. Uma das paredes da sala é composta por janelas, o que permite a entrada de luz natural. A sala está equipada com 30 mesas com cadeiras individuais que estão organizadas em “U”, com algumas mesas no meio, de modo a, de acordo com o PAT, facilitar a interação entre todos os elementos da turma.

Na sala há também uma secretária para a professor titular da turma acompanhada por uma mesa de menor dimensão para a colocação de material e livros da docente. Na parede em frente às mesas dos alunos existe um grande quadro preto para registo das atividades que vão sendo desenvolvidas. Atrás dessa parede existe um espaço com uma estante para arrumação de materiais de expressão plástica, entre outros.

Ao fundo da sala existem dois placards de cortiça para afixação de trabalhos e informações, um para cada turma. Ainda junto à porta de entrada existem dois armários para arrumação de manuais e cadernos dos alunos (Figura 7). Há ainda um armário com alguns livros para os alunos consultarem e lerem quando têm algum tempo livre ou quando necessitem para a realização de alguma atividade, no entanto estes livros são pouco procurados pelos alunos.

Figura 7. Planta da Sala de Aula da Turma 3.º A



5.1.3. Organização do Tempo

De acordo com o regime de escolas a tempo inteiro, todos os alunos desta escola têm aulas quer no turno da manhã, como no turno da tarde. O horário abaixo exposto demonstra as atividades curriculares e as atividades de enriquecimento curricular da turma do 3.º A. Neste sentido, no turno da manhã os alunos frequentam as atividades de enriquecimento curricular orientadas por professores especializados nas áreas e no turno da tarde têm a componente curricular com a professora titular da turma. De acordo com informações cedidas pela professora, este horário é de caráter flexível e pode sofrer algumas alterações sempre que assim se justifique, tudo em prol do sucesso escolar dos alunos. Para uma melhor perceção é abaixo apresentado o horário semanal dos alunos da turma do 3.º A (Quadro 3).

Quadro 3. Horário da turma do 3.º A

Horário	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
08:15 – 08:45	OTL	Biblioteca	OTL	OTL	OTL
08:45 – 09:45	Estudo	Biblioteca	Estudo	Exp. Físico – Motora	Clube
09:45 – 10:45	Exp. Musical	TIC	Inglês	Estudo	Clube
10:45 – 11:15	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
11:15 – 12:15	Inglês	Exp. Físico-Motora	Inglês	Exp. Musical	Exp. Plástica
12:15 – 13:15	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
13:15 – 14:15	TIC	Matemática	Matemática	Matemática	Exp. Musical
14:15 – 16:15	Matemática	Português	Português	Português	Português
16:15 – 16:45	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
16:45 – 17:45	Exp. Físico – Motora	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Estudo do Meio
17:45 – 18:15	Português	Matemática	Português	Matemática	Português

5.2. A Intervenção Pedagógica Realizada com a Turma do 3.º A

A intervenção com a turma do 3.º A teve por base os conteúdos programáticos previstos para este ano de escolaridade e ainda os objetivos emanados no PAT. Salienta-se ainda que os conteúdos a serem abordados em cada semana de intervenção foram fornecidos pela professora cooperante, contudo a professora deu-me total liberdade de ação no que concerne à dinamização das aulas e às planificações das atividades (Apêndices 1 a 7). Consentiu, sem qualquer problema, as minhas sugestões e auxiliou-me em muitos momentos.

Durante o estágio pedagógico preocupei-me em construir uma relação positiva, de cumplicidade e respeito para com os alunos. Procurei valorizar todos da mesma forma, tendo por base as suas qualidades, com o intuito de ultrapassar eventuais dificuldades. Através das atividades planificadas e das estratégias de implementação dessas atividades, procurei desenvolver o espírito de entreaajuda e cooperação entre os alunos, tendo sempre em vista o seu crescimento enquanto cidadãos conscientes dos seus deveres, direitos e capacidades.

5.2.1. Problemáticas Levantadas

Através da observação participada de aulas com esta turma, foi possível uma análise e reflexão sobre possíveis problemas que necessitavam de estratégias e respostas adequadas. O primeiro momento de diagnóstico em que se evidenciam questões problemáticas corresponde, neste contexto, ao momento de aproximação e estabelecimento de relações com a turma. É na referida fase, que o professor investigador indica aspetos para mudar ou reformular. No caso específico deste núcleo social (turma do 3.º A), a problemática baseou-se no desenvolvimento de atitudes inclusivas, daí a elaboração de questões como:

- Que metodologias de trabalho podem fomentar a aquisição de atitudes inclusivas em relação a alunos com necessidades educativas especiais?
- Que estratégias utilizar para a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no seio da turma (turma vista como um todo)?

O apuramento destas questões, como já foi referido, foi fruto de pequenos conflitos aquando da realização de trabalho em grupo, pois os alunos demonstraram não ter capacidade de interajuda e cooperação com os colegas que apresentam NEE. A meu

ver, tal situação ocorre pois as competências de cooperação e inclusão também são aprendidas, tal como qualquer outro conhecimento. Ao refletir mais pormenorizadamente sobre as questões a investigar, deduz-se que enquanto a primeira centra-se, sobretudo, nas metodologias de trabalho a adotar, mais ligada ao relacionamento entre os alunos, a segunda prende-se ao papel do professor na implementação de estratégias que fomentem atitudes inclusivas. Assim sendo, a questão escolhida foi a seguinte:

Como fomentar a aquisição de atitudes inclusivas em relação a alunos com necessidades educativas especiais numa turma de 3.º ano?

Procedeu-se à escolha desta questão visto que o principal aspeto a otimizar são as atitudes de entreajuda, cooperação e valorização do outro. Posto isto, estas problemáticas foram o cerne de toda a ação, pois o objetivo era dar resposta a estas questões, com vista a melhorar as relações entre os alunos, fomentando a aprendizagem significativa.

De seguida, é elucidado o percurso de intervenção pedagógica desenvolvido na sala de aula. São então abordadas, de forma reflexiva, algumas atividades construídas para e com a turma, a par das estratégias adotadas para a resolução dos problemas que foram surgindo. É importante salientar que nem todas as problemáticas foram encontradas logo na primeira semana de observação, uma vez que algumas ocorreram durante o estágio. Releva-se ainda que em todas as aulas foram aplicados os pressupostos metodológicos referenciados no capítulo II, como tentativa de respostas às questões mencionadas, apesar de algumas atividades darem mais destaque a uns pressupostos do que outros.

5.2.2. Português

A aprendizagem do Português define-se como componente fundamental da formação escolar (...). Sendo a língua de *escolarização* no nosso sistema educativo, o português afirma-se, antes de mais por essa razão, como um elemento de capital importância em todo o processo de aprendizagem, muito para além das suas “fronteiras” disciplinares. O princípio da *transversalidade* afirma aqui toda a relevância, o que significa que a aprendizagem do português está diretamente relacionada com a questão do sucesso escolar (ME, 2009b, p.12).

De acordo com o Ministério da Educação (2009b), o Português é considerada uma área transversal, na medida em que está presente no percurso escolar da criança, bem como no percurso de toda a sua vida, portanto é algo que já é desenvolvido e trabalhado desde tenra idade, num ambiente familiar. Para além disso, acrescenta-se que “o Português constitui um saber fundador, que valida as aprendizagens em todas as áreas curriculares” (p.21).

Neste sentido, no decorrer da intervenção pedagógica efetivada nesta área curricular, procurei aplicar estratégias e desenvolver atividades que contribuíssem para o desenvolvimento de novas aprendizagens e consolidação dos saberes dos alunos. Neste sentido, tal como a leitura e a escrita são domínios essenciais imprescindíveis à comunicação e à aquisição de novos conhecimentos, a oralidade, a educação literária e a gramática também são competências fundamentais a esse nível. Esta área curricular, bem como as restantes, foi organizada por atividades que se encontram devidamente identificadas.

O Conto: A Fada Oriana, de Sophia de Mello Breyner Andresen

De acordo com informações cedidas pela professora cooperante, os alunos demonstram ter imenso gosto pela leitura, devido ao facto de já ser habitual a exploração de obras literárias e textos diversos desde o 1.º ano de escolaridade. Como tal, partindo de um diálogo, consultei os alunos sobre a sua preferência acerca de possíveis obras ou textos a trabalhar na sala. Através das suas respostas foi possível aferir que os alunos têm um maior interesse por histórias de fantasia: “Eu gosto de histórias que têm fadas, porque as fadas são boas!” (A.V.) ou “Eu prefiro histórias de fantasia, com fadas e bruxas!” (J. D.). Perante as respostas obtidas pelos alunos da turma, em conversa com a professora cooperante, por forma a decidir que obra ou texto se iria trabalhar, surgiu a ideia da obra *A Fada Oriana*. Conscientes de que este texto, de acordo com o Plano Nacional de Leitura, está indicado para um 5.º ano de escolaridade, a dúvida instalou-se. No entanto, devido ao à-vontade manifestado pelos alunos na leitura e interpretação de textos e ao seu interesse pela temática, avançámos para a preparação da leitura do referido conto. Por ser um texto longo, foi obviamente, trabalhado por etapas. O quadro seguinte espelha, de forma geral, a sequência de atividades realizada a partir do referido conto (Quadro 4) e apresenta o número de aulas, as etapas, os assuntos tratados e as competências inerentes ao trabalho realizado. É

ainda importante realçar que a leitura deste texto serviu de mote para a realização de outras atividades, mais adiante relatadas.

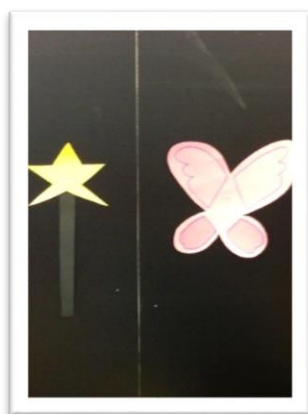
Quadro 4. Sequência de atividades realizadas a partir do conto: *A Fada Oriana*

N.º de Aulas	Etapas de trabalho	Atividade	Competências
Aula 1	Etapa 1	De que história se trata?	Educação Literária Leitura e Escrita
	Etapa 2	Pesquisa sobre a vida e obra da autora	Oralidade Leitura e Escrita
	Etapa 3	Leitura dos três primeiros capítulos da obra	Educação Literária
Aula 2	Etapa 4	Reconto oral dos três primeiros capítulos	Oralidade
	Etapa 5	Guiões de Leitura: Fadas boas e Fadas más; Oriana; O Homem muito rico;	Educação Literária
	Etapa 6	Leitura do capítulo IV Previsão dos acontecimentos dos dois capítulos seguintes	Educação Literária Leitura e Escrita
Aula 3	Etapa 7	Leitura dos capítulos V e VI e reconto oral Guiões de Leitura: O Peixe; A Rainha das fadas; A floresta abandonada;	Leitura e Escrita Oralidade Educação Literária
	Etapa 8	Realização de uma ficha de gramática	Gramática
	Etapa 9	Leitura dos capítulos VII e VIII Reconto oral dos capítulos lidos	Educação Literária Oralidade
Aula 4	Etapa 10	Como irá terminar esta história?	Educação Literária Leitura e Escrita
	Etapa 11	Leitura do último capítulo e confronto com a previsão do desfecho da história	Educação Literária
	Etapa 12	Guiões de Leitura: A cidade; A árvore e os animais; O abismo;	Leitura e Escrita
	Etapa 13	Reconto oral e escrito da obra em grande grupo Ordenar cronologicamente a	Oralidade Leitura e Escrita

Aula 5		história tendo por base o reconto	
	Etapa 14	<i>A fada Oriana</i> em banda desenhada	Leitura e Escrita
Aula 6	Etapa 15	<i>A fada Oriana</i> em poesia: elaboração conjunta de poemas e respetiva ilustração	Educação Literária

Considera-se de extrema importância a leitura de textos, uma vez que “contribui para um melhor conhecimento e aceitação do outro e do mundo” (ME, 2009b, p. 64). Neste sentido para a leitura deste texto, tive em conta as três etapas fundamentais do ato de ler, são elas a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura. Na fase da pré-leitura, releva-se a importância de “privilegiar a mobilização dos conhecimentos prévios dos alunos, (...) antecipando o seu sentido” (ME, 2009b, p. 70). Assim sendo, nesta fase, e com intuito de motivar os alunos para a leitura e interpretação deste texto literário, afixou-se no quadro umas asas e uma varinha mágica, para que os alunos pudessem sugerir possíveis títulos, personagens e temas para a história (Figura 8). Salienta-se ainda que foi feita durante a leitura da obra a atividade de antecipação e previsão de possíveis acontecimentos, no sentido dos alunos mobilizarem as ideias que têm para elaborarem, por exemplo, um possível desfecho da história.

Figura 8. Elementos figurativos do conto *A Fada Oriana*



Na fase da leitura que “consiste na configuração e na construção dos sentidos de texto” (ME, 2009, p. 70), realça-se a própria leitura do texto. Essa leitura foi feita a partir da projeção do texto numa tela branca (Figura 9).

Figura 9. Texto projetado numa tela branca



Tal se verificou, para que todos os alunos pudessem seguir a leitura atentamente. De acordo com o ME (2009b), o professor deve ter a preocupação de promover hábitos de leitura, com vista a tornar os alunos em leitores autónomos e com gosto pela leitura. Contudo,

devido a ser um texto longo, decidi, primeiramente, que a leitura era feita pelas professoras, única e exclusivamente para rentabilizar o tempo de trabalho, e os alunos seguiam atentamente o texto projetado na tela. A leitura foi feita em três aulas e logo na primeira aula de leitura apercebi-me de que esta não foi a melhor estratégia, uma vez que os alunos não estavam a seguir a leitura com entusiasmo. A partir de então passaram a ser os alunos, os responsáveis pela leitura do texto e já foi notória uma atenção redobrada (Reflexão semanal, 21 a 23 de outubro de 2013).

Sabendo que a “pós-leitura engloba atividades que pretendem integrar e sistematizar conhecimentos”, logo após a leitura era feito o reconto oral dos capítulos lidos. Realizaram-se também diversos guiões de leitura (Apêndice 8) (Figura 10), por forma a apreender e sistematizar os acontecimentos da história.

Figura 10. Alunos a preencherem os guiões de leitura do conto



É de salientar que foi também elaborada, em tempo de aula de português, uma capa para os alunos guardarem as fichas de leitura (Figura 11). Acrescento ainda que os alunos fizeram, na aula de TIC, com a ajuda da professora, uma pesquisa bibliográfica acerca da autora Sophia de Mello Breyner Andresen. Os alunos já conheciam também outros contos desta autora.

Figura 11. Exemplo de uma capa elaborada pelos alunos para guardar os guiões de leitura



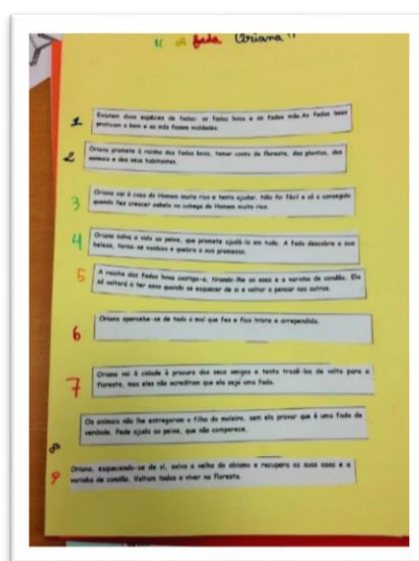
Realça-se que a leitura deste conto foi muito apreciada pelos alunos, talvez devido à mudança de estratégia de leitura. Quase todos os alunos, participaram de livre

vontade, de forma geral, na leitura, reconto oral e no preenchimento dos guiões de sistematização. Saliento ainda que foi feito, depois de finalizada a leitura do conto, um reconto escrito em grande grupo no quadro, registado no caderno diário (Apêndice 9). No que respeita à atividade concreta de leitura e exploração, esta permitiu aos alunos de experimentarem uma dinâmica de leitura conjunta diferente e de entreadjada no preenchimento dos guiões de leitura, através da partilha de ideias acerca dos acontecimentos da história.

Construção de uma banda desenhada em sequência do estudo do conto A Fada Oriana

A atividade de Banda Desenhada (BD) surgiu na sequência do estudo do conto *A Fada Oriana* e foi realizada em grupo. Começou-se por dar a cada grupo frases-síntese de cada capítulo e os alunos tinham de as organizar por ordem cronológica (Figura 12).

Figura 12. Organização dos acontecimentos por ordem cronológica



Por sugestão dos alunos essas frases foram utilizadas para as legendas da BD. Seguidamente e partindo do diálogo acerca dos elementos constituintes da BD, foi possível, através de algumas respostas dadas pelos alunos, aferir os seus conhecimentos relativamente a este tipo de texto: “As Bandas Desenhadas têm balões de fala que servem para as falas das personagens! (A.V.) e “As Bandas Desenhadas têm que ter vinhetas e pranchas!” (A. T). Perante os conhecimentos enunciados pelos alunos, fez-se uma revisão conjunta acerca dos elementos constituintes da BD.

Os grupos foram formados pelos alunos, no entanto, como essa formação foi acompanhada por alguns atritos e confusão, foi fundamental a minha intervenção, no sentido de evitar mais ruído e continuidade desta situação. Assim sendo,

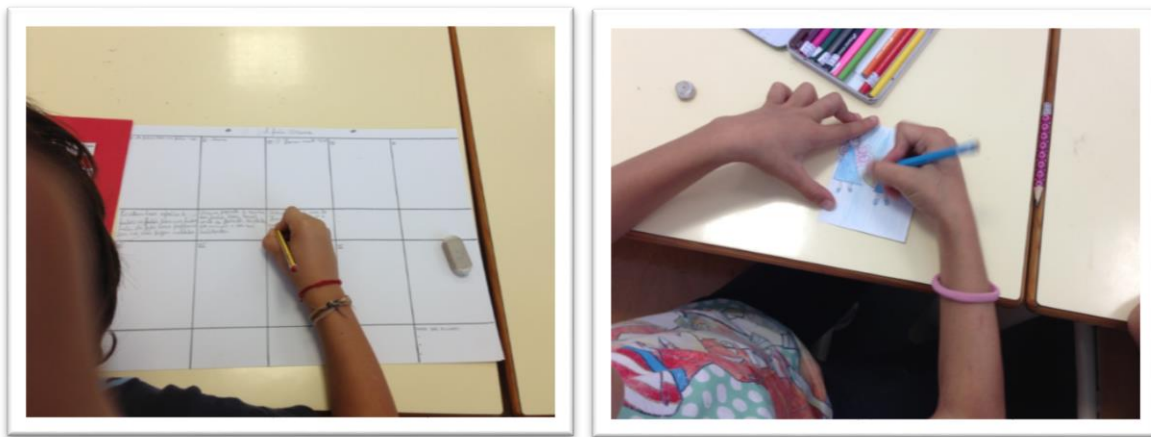
Talvez devido a escassas oportunidades de trabalho em grupo, era notório muito ruído na sala. Devido a este facto, senti-me obrigada a intervir, no sentido de impedir o seguimento de comportamentos disruptivos. Com efeito, adotei o método utilizado pela professora cooperante para gerir os comportamentos dos alunos. Comecei por desenhar um quadrado no quadro e escrevi os nomes dos alunos que estavam a perturbar o bom funcionamento da aula. Não sei se foi a melhor resolução para o problema, mas o facto é que resultou, tanto quando foi utilizada pela professora cooperante, como por mim (Reflexão semanal, 11 a 13 de novembro de 2013).

No decorrer da atividade cada grupo elaborou então uma BD sobre *A Fada Oriana*. Foi decidido em grande grupo que cada BD iria ter dez vinhetas, sendo que nove correspondiam aos nove capítulos do conto e a última vinheta correspondia ao acontecimento ou situação do conto mais apreciada pelo grupo. Assim sendo, cada elemento do grupo ficou responsável por elaborar três vinhetas.

A meu ver, esta estratégia permitiu a cada aluno de participar ativamente no seio de um grupo de trabalho, uma vez que gerou muitos momentos de diálogo e de discussão de ideias acerca da BD a construir e contribuiu ainda para que os alunos percebessem que cada elemento do grupo tinha uma função importante a desempenhar. Para mim constituiu uma preocupação, a integração dos alunos com NEE no seio de um grupo. No entanto, estes alunos como já conheciam a BD, não manifestaram grandes dificuldades na realização da atividade e aceitaram algumas sugestões dos colegas na elaboração das vinhetas. Todos os alunos vivenciaram momentos de partilha e cooperação e demonstraram também algumas aptidões na expressão plástica (Figura 13).

Figura 13. Elaboração de uma Banda desenhada em grupo





A Fada Oriana em Poesia

Na sequência de todo o trabalho já realizado, e tendo em conta que nos aproximávamos da semana do livro, por sinal muito comemorada na escola, em conversa decidimos elaborar um livro para entregar à biblioteca da escola. Como estávamos a trabalhar o conto *A Fada Oriana*, de Sophia de Mello Breyner Andresen, e já tínhamos feito uma BD, alguns alunos sugeriram que se escrevessem poemas sobre o conto.

Neste sentido, começou-se por aferir os conhecimentos dos alunos acerca da poesia. Muitos referiram de imediato as quadras, rimas, versos e estrofes: “Os poemas normalmente rimam!” (M. S.) e “Podem ser escritos em quadras!” (J. C.). Recapitulou-se então alguns poemas já trabalhados na sala de aula, como por exemplo *Tudo ao Contrário*, de Luísa Ducla Soares, por forma a se verificar a sua estrutura, a classificar o número de versos e as rimas. Assim sendo, começou-se por decidir que os poemas iriam ser feitos em quadras com rimas duas a duas. E, tal como aconteceu na atividade anterior, foram feitos nove poemas correspondentes aos nove capítulos do conto.

Os poemas foram escritos em grande grupo no quadro. De seguida, alguns alunos leram em voz alta os poemas, com o intuito de se destacar e verificar as palavras a melhorar ou substituir. Depois de feita a correção, a turma dividiu-se em grupo. Saliento que desta vez já não ocorreu a mesma confusão e, no geral, os alunos ficaram com os colegas da atividade anterior. Posto isto, cada grupo ficou responsável pela escrita e ilustração de uma quadra. Por fim, passou-se à montagem do livro

propriamente dita (Figura 14). Achou-se por bem forrar o livro com plástico para ficar mais resistente, uma vez que ia ser consultado pelos alunos de toda a escola.

No dia seguinte, a turma dirigiu-se à biblioteca da escola para entregar o livro de poesia.

Figura 14. *A Fada Oriana* em Poesia



5.2.3. Estudo do Meio

Pretende-se que todos se vão tornando observadores ativos com capacidade para descobrir, investigar, experimentar e aprender. Com o estudo do Meio os alunos irão aprofundar o seu conhecimento da Natureza e da Sociedade, cabendo aos professores proporcionar-lhes os instrumentos e as técnicas necessárias para que eles possam construir o seu próprio saber de forma sistematizada. (...) Assim será através de situações diversificadas de aprendizagem que incluam o contacto direto com o meio envolvente, da realização de pequenas investigações, (...) que os alunos irão aprendendo e integrando, progressivamente, o significado dos conceitos (Ministério da Educação, 2004, p.102).

Procurei, sobretudo nesta área curricular, uma vez que, por ser de carácter mais exploratório e por possibilitar a utilização de mais imagens e vídeos, recorrer ao uso do computador e do projetor, na maior parte das aulas. A meu ver, estes equipamentos tecnológicos são facilitadores e promotores de aprendizagens ricas e diversificadas. Ao

optar pela visualização de vídeos e imagens, senti necessidade de ter que pesquisar acerca dessas temáticas. Tinha sempre em atenção a informação disponibilizada, bem como a faixa etária a que se destinavam determinadas imagens e vídeos, de modo a que fossem adequadas aos alunos.

Certifico que a utilização destes recursos proporcionou, tanto para mim como para os alunos, a introdução de novas temáticas de uma forma mais interativa, na medida em que foram feitas pesquisas de imagens e de informação na sala de aula. Penso que estes recursos motivam os alunos a aprenderem, ao invés dos já rotineiros métodos tradicionalistas, tais como o quadro, o giz e o retroprojetor, pois de acordo com Carvalho (2011) o recurso às novas tecnologias de informação, para além de enriquecer as aulas “permite cativar a atenção dos alunos” (p. 30). A verdade é que os alunos, talvez por não estarem habituados à utilização destes meios para a efetivação da aprendizagem formal, mostraram-se satisfeitos e desempenharam como sucesso as tarefas desta área.

Em semelhança às outras áreas, esta área também está organizada por atividades. Por só ser trabalhada à terça e quarta-feira, num período de 45 minutos, serão apresentadas menos atividades, comparativamente às restantes áreas.

Estátuas e Monumentos da Região Autónoma da Madeira

Na sequência do estudo das figuras da história local presentes na toponímia e na estatuária, inseridas no Bloco 2 – À Descoberta dos outros e das instituições, tomou-se, como ponto de partida para uma pesquisa, a leitura de um texto do manual. De seguida, para uma melhor compreensão, apresentou-se o texto que foi lido por toda a turma (Quadro 5).

Quadro 5. Texto lido pela turma na sequência do estudo do passado do meio local

O Passado do Meio Local
<p>Cada localidade possui a sua história, desde a sua formação até à atualidade, marcada por acontecimentos e personalidades importantes, pelas mudanças no modo de vida das pessoas, nos costumes, nos instrumentos utilizados no dia-a-dia e nas construções. Os factos e datas mais significativos da história de uma localidade podem ser, por exemplo, uma batalha, uma lenda, um documento antigo, uma festa tradicional, ou a inauguração de um edifício.</p> <p>Adaptado de: Lima, Barrigão e Pedroso (2013)</p>

Num diálogo em grande grupo acerca do assunto do texto, os alunos destacaram os elementos principais, assinalados no texto a *negrito*, que contribuíram para que, atualmente, tenham valor, tendo em conta a sua existência no passado. Alguns alunos, previamente à pesquisa, destacaram já algumas estátuas existentes na nossa região: “Existe, junto ao Banco de Portugal, a Estátua de João Gonçalves Zarco!” (A. V.). Associaram, de imediato, a figura de João Gonçalves Zarco à descoberta da ilha. Tendo em conta estes saberes já adquiridos pelos alunos, propus a pesquisa de mais estátuas e monumentos existentes e a respetiva informação acerca da estátua ou monumento pesquisados. Para esta tarefa, os alunos puderam contar com o auxílio da professora de TIC e tiveram o tempo desta aula para realizar a pesquisa. Saliento que apenas foi feita pesquisa em relação às estátuas e aos monumentos por uma questão de economizar o tempo de trabalho. Neste sentido, a professora de TIC facultou-me as imagens pesquisadas pelos alunos e elaborei uma apresentação em Power Point (Apêndice 10) para discussão em aula (Figura 15).

Figura 15. Apresentação em *Power Point* e registo das ideias principais



Assim sendo, os alunos, na sua pesquisa, encontraram e selecionaram diversas estátuas e monumentos, tais como: a estátua de João Gonçalves Zarco, a estátua em homenagem ao Club Sport Marítimo, a estátua em Homenagem ao Emigrante Madeirense, a Estátua de Cristóvão Colombo, a Estátua em Homenagem à Princesa

Sissi, a Sé do Funchal, o Forte de São Tiago, entre outros. Posto isto, fruto da pesquisa, da apresentação de imagens e de informação acerca dos monumentos e estátuas, os alunos demonstraram ter apreendido alguns factos relevantes acerca do passado do seu meio, uma vez que à medida que iam sendo apresentadas as imagens, os alunos enunciavam, oralmente, a informação pesquisada acerca dessa imagem. Em grande grupo, íamos formando e debatendo ideias-chave acerca das estátuas e dos monumentos pesquisados. Foi feito também um registo no caderno diário. Desta forma,

(...) apercebi-me da relevância da pesquisa nesta área curricular. Por forma a despertar nos alunos a curiosidade acerca de tudo o que esteja relacionado como o meio envolvente, neste caso em específico, acho que a estratégia de recurso às novas tecnologias, tanto para pesquisa de informação como a apresentação, motivou os alunos para o desenrolar desta atividade. No geral, demonstraram boa capacidade de seleção de informação. (Reflexão semanal, 18 a 20 de novembro de 2013).

Eu no Mundo

A respetiva atividade foi preconizada pela professora titular da turma do 3.º C, uma vez que, tanto esta turma (3.º A), como a turma do 3.º C, estavam a trabalhar conteúdos respeitantes ao Bloco 1 – À Descoberto de si mesmo, mais concretamente as noções de país, distrito, concelho e freguesia, mas de um modo mais abrangente. Como as professoras titulares de ambas as turmas costumam trabalhar e planificar atividades em conjunto, sugeri a realização de uma atividade, que embora tenha sido realizada separadamente, no fim foi apresentada à outra turma.

Neste sentido, foi dado o tema “Eu no Mundo”, para que os alunos chegassem à sua localização, partindo do concreto para o vasto. Comecei por colocar a seguinte questão: “Onde estamos?” e os alunos responderam: “Em São Roque!” e assim estava encontrado o primeiro tópico: freguesia. O desenvolvimento desta atividade seguiu basicamente esta lógica. Iniciou-se na freguesia de São Roque, que está inserida no Concelho do Funchal, na Região Autónoma da Madeira, em Portugal, no Continente Europeu, no conjunto de todos os Continentes, no Planeta Terra, no conjunto de todos os Planetas, inseridos na Via Láctea. Partiu-se então de algo concreto, portanto a freguesia de São Roque, para algo mais abstrato e vasto, como a Via Láctea. Decidi realizar este esquema em conjunto com os alunos, por forma a que pudessem perceber melhor a ideia e a sequência em si. Seguiu-se a fase de pesquisa e seleção de

informação e imagens acerca dos tópicos escolhidos. Assim sendo, a turma dividiu-se em pequenos grupos, sendo que cada grupo ficou responsável por tratar de um tópico. A pesquisa foi feita na internet, durante uma aula de TIC. Já na sala de aula, os alunos ainda dispostos em grupo, analisaram a informação pesquisada acerca do seu tópico e formaram um texto com algumas curiosidades. Seguidamente, apresenta-se um quadro (Quadro 6) com os textos escritos por cada grupo em relação aos diversos tópicos.

Quadro 6. Textos resultantes da pesquisa em pequenos grupos

São Roque	A freguesia de São Roque está situada numa zona alta da cidade do Funchal. Por isso mesmo, beneficia de bonitas vistas sobre a cidade. Tem um clima muito fresco e tem cerca de 9300 habitantes. É onde está situada a Escola da Achada!
Funchal	A cidade do Funchal é a capital da ilha da Madeira. É a cidade mais populosa do arquipélago e é composta por 10 freguesias: Santo António, São Roque, Monte, São Gonçalo, Santa Maria Maior, Santa Luzia, Sé, São Pedro, Imaculado Coração de Maria e São Martinho.
Ilha da Madeira	A Madeira é a principal ilha do arquipélago da Madeira. Este arquipélago é constituído pelas ilhas da Madeira, Porto Santo, pelas Selvagens e pelas Desertas. É uma ilha de origem vulcânica. É uma ilha turística.
Portugal	Portugal é um país localizado no sudoeste da Europa. É delimitado a norte e leste pela Espanha e a sul e oeste pelo Oceano Atlântico. Tem uma parte continental e duas regiões autónomas: Açores e Madeira. A parte continental é constituída por 18 distritos.
Continente Europeu	A Europa é um dos seis continentes do mundo. É limitada pelo Oceano Atlântico, Mar Negro e Mar Mediterrâneo. É constituída por 50 países, aproximadamente.
Continentes	Um continente é uma grande massa de terra cercada por água. Existem seis continentes: América, Europa, Ásia, África, Oceânia e Antártida.
Planeta Terra	A Terra é o terceiro planeta do sistema solar, a contar a partir do Sol. Entre os planetas do sistema solar, a Terra tem condições únicas: mantém grandes quantidades de água. A ciência confirma que a Terra é o único planeta que possui vida, na forma como o conhecemos. É o único planeta com oceanos e terra (continentes).
Planetas	O sistema solar é constituído por 8 planetas: Mercúrio, Vénus, Terra, Marte, Júpiter, Saturno, Úrano e Neptuno.
Via Láctea	A via láctea é uma galáxia em espiral onde está o sistema solar. É constituída por milhões de estrelas. Foi formada há cerca de 13,6 biliões de anos.

É de elucidar que,

(...) dois grupos manifestaram alguma dificuldade, tanto em pesquisar a informação na internet, como em elaborar um texto acerca do tópico pesquisado. Foi necessária, frequentemente, a minha intervenção nestes grupos, para auxílio e supervisão do trabalho. Os restantes grupos mostraram-se satisfeitos e entusiasmados com a atividade e iam fazendo questões acerca de algum vocabulário ou aspeto que desconhecassem, questões essas mais ligadas à geografia. Alguns grupos escreveram textos com mais pormenores e curiosidades interessantes, outros nem tanto (Reflexão Semanal, 4 a 6 de novembro de 2013).

Depois de recolhidas as imagens e escrito o texto, é chegada a hora de decidir o formato da apresentação. Num diálogo em grande grupo, decidiu-se organizar a informação recolhida num panfleto desdobrável (Figura 16), de forma a ser de fácil consulta, para que os alunos da outra turma o pudessem visualizar facilmente.

Figura 16. Alunos a elaborarem o panfleto desdobrável "Eu no Mundo"



Depois de finalizadas as tarefas, uma turma visitou a outra para visualização e apresentação dos trabalhos realizados. Embora a temática tenha sido a mesma, os resultados foram diferentes, bem como o formato da apresentação. Esta turma optou por realizar um panfleto e a outra elaborou uma apresentação em *Power Point*.

Notei, ainda mais do que nas restantes atividades expostas neste relatório, um especial interesse e entusiasmo da parte de todos os alunos em relação a esta atividade, desde a fase da pesquisa à fase de elaboração do panfleto.

5.2.4. Matemática

Todas as crianças e jovens devem ter possibilidade de contactar. A um nível apropriado, com as ideias e os métodos fundamentais da matemática e de apreciar o seu valor e a sua natureza (...). Isto implica que todas as crianças e jovens devem desenvolver a sua capacidade de usar a matemática para analisar e resolver situações problemáticas, para raciocinar e comunicar, assim como a autoconfiança necessária para fazê-lo (Abrantes, Serrazina & Oliveira, 1999, p.17-18).

Neste sentido, releva-se a matemática como uma área indispensável a uma compreensão e análise adequada às situações que vivenciamos no quotidiano. Assim, é fulcral que propiciar aos alunos a oportunidade de desenvolverem características e competências próprias da matemática, entre as quais destaco as definições concretas, o raciocínio lógico, a aplicabilidade dos conceitos e a precisão dos resultados.

Como já foi referido neste relatório, a principal dificuldade manifestada por grande parte dos alunos desta turma diz respeito a esta área curricular, mais precisamente ao raciocínio lógico e cálculo mental. Desta forma, procurei encontrar estratégias diferentes e planificar atividades que despertassem interesse nos alunos. Procurando aliar o lúdico à aprendizagem formal, optei por trazer alguns materiais e usar outros já existentes na sala, de modo a proporcionar momentos de aprendizagens diversificados. Tal como refere o ME (2007), “os materiais manipuláveis (estruturados e não estruturados) devem ser utilizados nas situações de aprendizagem em que o seu uso seja facilitador da compreensão dos conceitos e das ideias matemáticas” (p.17). Assim

sendo, tentei, através da utilização de materiais e resolução de situações problemáticas, motivar os alunos e aumentar a sua implicação nos diversos momentos de trabalho.

Tal como ocorreu nas outras áreas, pretendi privilegiar os momentos de diálogo e discussão de ideias em grande grupo, de modo a desenvolver e melhorar, não só competências de comunicação, mas também de raciocínio. É importante referir que optei, também nesta área, pela realização de trabalho cooperativo, de modo a estimular a boa relação entre todos os alunos e o desenvolvimento intelectual. À semelhança das outras áreas, esta área curricular também está organizada por atividades. De seguida, apresenta-se algumas das atividades realizadas com a turma.

Introdução ao estudo das Frações

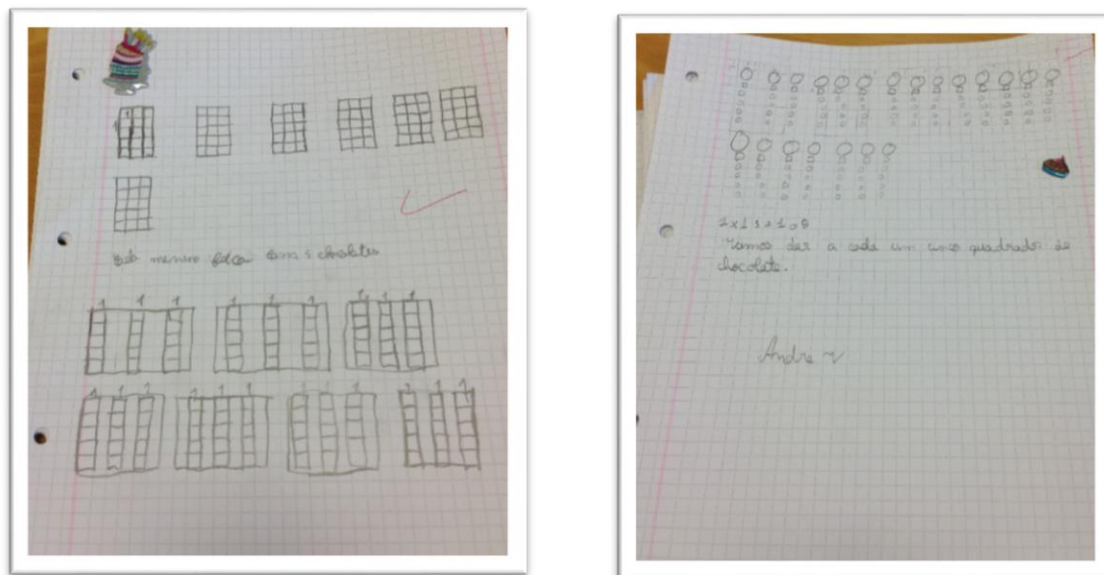
O processo de introdução ao estudo das frações fez-se em duas fases, sendo que a primeira diz respeito à resolução e análise do “problema da semana” e a segunda corresponde à utilização e exploração a pares do material *cuisenaire*. Tal como é habitual nesta turma, à segunda-feira resolve-se, no tempo destinado a esta área curricular, o “problema da semana”, assim intitulado pelos alunos. Por forma a introduzir as frações, resolvi aproveitar o tempo destinado à resolução do problema da semana para este fim. Neste sentido, construí um problema que constava na divisão equitativa de 7 chocolates pelos elementos da turma. Para esse efeito, agrupei as mesas da sala no centro e coloquei os 7 chocolates no centro das mesas. Os alunos sentaram-se em torno da grande mesa (Figura 17) e, por fim, leu-se o problema: “Como devem ser divididos 7 chocolates com 15 quadrados cada e cada um dos alunos fique com a mesma quantidade?”.

Figura 17. Resolução do "Problema da Semana"



Foi entregue a cada aluno uma folha quadriculada para a resolução do problema. Solicitei ainda aos alunos, que tentassem encontrar e registrar uma ou mais propostas de resolução (Figura 18).

Figura 18. Exemplo de diferentes propostas de resolução do problema



Depois de cada um tentar resolver o problema à sua maneira, tentou-se, em grande grupo, encontrar a melhor proposta de resolução. Assim sendo, concluiu-se que o primeiro passo seria encontrar o total de quadrados, sendo que cada chocolate tinha 15 quadrados, surgindo comentários como: “Temos de fazer 15×7 que é igual a 105” (M. F.) e “Temos que multiplicar os 7 chocolates pelos 15 quadrados e depois dividir o resultado por 21, porque somos 21 alunos” (L. S). Posto isto, as propostas acima representadas evidenciam a divisão dos quadrados de chocolates pelos 21 alunos. Fruto dessa divisão, conclui-se então que cabia a cada aluno 5 quadrados de chocolate. No final desta discussão, partilhou-se então os 5 quadrados de chocolate pelos alunos. Procurei levar os alunos a chegarem à representação desta divisão equitativa em fração, questionando-os acerca do número total de quadrados de chocolate (todo) e o número de quadrados que coube a cada menino (parte). Assim, um aluno representou no quadro esta forma de representação da fração. Introduziu-se assim conceitos como: numerador, denominador, traço fracionário e divisão equitativa. Saliento ainda que,

Através da utilização de algo concreto e delicioso para as crianças, como é o caso do chocolate, procedeu-se à introdução do conceito de fração. No geral, os alunos

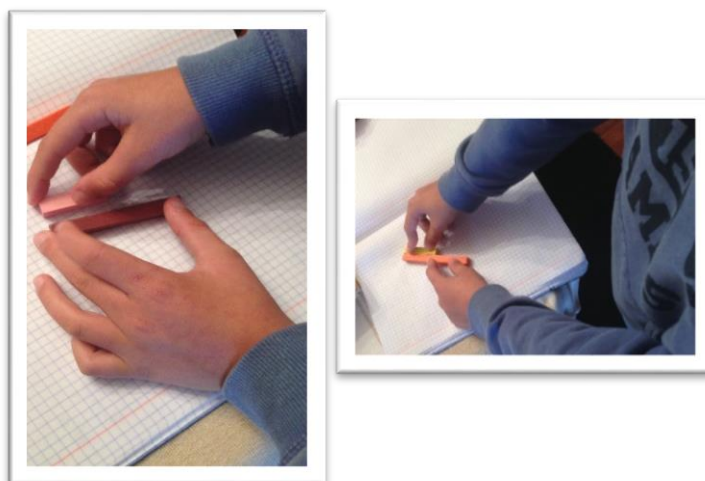
mostraram-se interessados na resolução do problema e contribuíram, de forma significativa, para a exploração de elementos fundamentais constituintes das frações. Perceberam que o todo, ou o denominador representa o total de algo e que a parte correspondente ao numerador significa o resultado da divisão equitativa do todo, por um determinado número de pessoas (Reflexão Semanal, 18 a 20 de novembro de 2013).

Por forma a dar continuidade ao estudo das frações, resolvi utilizar, como ferramenta de trabalho o material *cuisenaire* (Figura 19). Quando mostrei o referido material aos alunos, reparei, de imediato, que estes nunca tinham contactado com este material e, devido a este facto, foi necessário um tempo específico para os alunos explorarem e se familiarizarem com as peças, para então depois se passar à sua utilização para, por exemplo, resolver exercícios. Foi entregue, a cada par de alunos as peças do *cuisenaire* (10 peças) para exploração (Figura 20).

Figura 19. Material Cuisenaire



Figura 20. Alunos a explorarem o material



Realço ainda que, aquando do momento de exploração do material *cuisenaire*, os alunos encontraram relações entre as peças e posso, devido a este facto, referir que a utilização deste material obteve muitos bons resultados: “A barra amarela é metade da barra laranja e a cor-de-rosa é metade da barra castanha!” (A.V). Os alunos vinham aos pares registar no quadro, por forma a aprofundar e treinar o registo de números fracionários, as relações que iam encontrando entre as barras.

Medir com Frações e o Jogo do Dominó das Frações

A exploração a pares acima referida, serviu de mote para esta atividade. Nesta aula, foram distribuídas as 10 peças do cuisenaire por cada par. Sabendo que os alunos, na aula anterior já tinham explorado as peças do *cuisenaire*, nesta aula procedeu-se à realização de uma ficha de trabalho intitulada “Medir com Frações” (Apêndice 11). Fruto da exploração feita anteriormente, os alunos já estavam familiarizados com o conceito de metade, e de fração propriamente dita. Serviu então esta ficha para desenvolver conceitos como terça parte, quarta parte, dobro, através das peças do *cuisenaire*. Salienta-se ainda que os exercícios foram todos corrigidos e discutidos em grande grupo. Importa assim relevar que,

A ficha de trabalho foi uma mais-valia, no sentido de que os alunos passaram a compreender que, através das decomposições feitas a partir da utilização das barras, se chega à representação em fração. O facto de trabalharem a pares também ajudou muito nesta atividade, uma vez que era visível a discussão de ideias entre os alunos. Realço que nesta aula, talvez por já estarem mais habituados, já não era notório tanto ruído na realização de trabalho em grupo (Reflexão Semanal, 18 a 20 de novembro de 2013).

Na sequência do estudo das frações, optei por elaborar o jogo do “Dominó das Frações”. Elaborei quatro jogos, por forma a que os alunos jogassem em grupo, simultaneamente. Realço que, em todas as atividades realizadas nesta área, esta foi talvez a que mais despertou o interesse dos alunos, pois sabemos que aliar o lúdico à aprendizagem dita formal é profícuo para o desenvolvimento de imensas competências, pois tal como defende Sousa (2003), através do jogo a criança desenvolve e cria imensas potencialidades. Novamente em pequenos grupos, entreguei um dominó aos alunos. Primeiramente, procedeu-se ao esclarecimento do procedimento do jogo e das suas regras. De seguida, os alunos iniciaram o jogo (Figura 21). Realço que, apenas um dos grupos manifestou dificuldades em associar as imagens à representação escrita da fração.

Figura 21. Alunos a jogarem o "Jogo do Dominó das Frações"



Por fim, saliento ainda que o recurso à estratégia do trabalho em grupo, em quase todas as atividades realizadas nesta área curricular, possibilitou a entreatajuda entre os alunos. Procurou-se, acima de tudo, privilegiar a autonomia e a participação dos alunos na procura e na consolidação das suas aprendizagens. Os alunos que apresentavam mais dificuldades, foram sempre ajudados pelos restantes colegas de grupo.

5.3. Avaliação Geral da Turma

A partir do desenvolvimento de atividades nas áreas curriculares de Português, Estudo do Meio e Matemática foi possível a realização de um quadro síntese para cada uma dessas áreas, resultante do processo de avaliação formativa realizado ao longo de todo o estágio (Apêndice 12). Sabendo que as aprendizagens dos alunos nem sempre se pautam pela facilidade, uma vez que estes confrontam-se imensas vezes com avanços e recuos, com sucesso e com fracasso, importa realçar a função fulcral da avaliação nesse processo de aprendizagem. De acordo com Perrenoud citado por Pinto, Martins e Sousa (s.d.) “a avaliação, ou melhor os atos do avaliador, está orientada para ajudar o aluno a aprender e o professor a ensinar melhor”. Acrescente-se ainda que a tarefa de avaliar exige disponibilidade, interesse e reflexão, de ambas as partes, aluno e professor.

A avaliação realizada no âmbito do Português foi estruturada segundo as *Metas Curriculares de Português: Ensino Básico – 1.º, 2.º, 3.º Ciclos* (Ministério da Educação, 2012); já a avaliação de Estudo do Meio teve por base a OCEPEB1C (Ministério da Educação, 2004) e a de Matemática teve em conta as *Metas Curriculares do Ensino Básico – Matemática* (Ministério da Educação, 2012).

Já no que concerne à avaliação das competências adquiridas pelos alunos com NEE (com currículo de 1.º ano), por opção da professora cooperante e da professora de educação especial, esta tarefa ficou à sua responsabilidade, dado que, por ter estado menos tempo com esses alunos, poderia não ter os elementos necessários a uma avaliação fundamentada. Sendo assim, fiquei responsável pela avaliação dos restantes elementos da turma. Tal situação se verificou, porque, na grande parte dos dias em que decorria a intervenção pedagógica, a professora de educação especial estava a trabalhar com esses alunos, separadamente. Torna-se importante realçar que os referidos alunos têm um ensino diferenciado e, como tal, no tempo em que estavam juntamente com a restante turma, as atividades realizadas eram as mesmas, mas ajustadas às suas dificuldades e limitações. Procurei, sempre que possível, nos momentos de trabalho cooperativo, que os alunos participassem sem diferenciação concreta, efetuando tarefas menos complexas, sempre com o auxílio dos restantes colegas. Evidencio ainda que a avaliação diagnóstica da turma, à qual tive acesso, mas que não ficou a meu cargo, dado que tinha sido realizada pela professora cooperante no início do ano letivo.

O processo de avaliação teve por base as observações contínuas, as notas de campo, as conversas informais com as crianças, as suas produções e as reflexões realizadas semanalmente. Sabendo que o processo de avaliação vai muito além das imensas competências presentes nas diferentes áreas do currículo, tive o cuidado de, nos meus registos, realçar também a importância, das atitudes, dos valores e dos comportamentos manifestados pelos alunos no seu quotidiano, pois a avaliação “não se restringe à dimensão cognitiva, integra, indissociavelmente, conhecimentos, capacidades, comportamentos e atitudes” (Pacheco, 2002, p.60).

Posto isto, e tendo por base a análise dos artefactos dos alunos, e os resultados das atividades, verificou-se no final da intervenção pedagógica, que a nível do Português, alguns alunos melhoraram a sua leitura, principalmente, em voz alta. Revelaram um progresso significativo na leitura com entoação. Realço o gosto que, no geral, a turma apresenta pela leitura de textos diversos. Pude constatar que têm noções concretas acerca da estrutura de vários tipos de textos, tais como a narrativa, a BD e a

poesia, trabalhadas durante a minha intervenção. Apercebi-me também de que os alunos apresentam facilidade em interpretar questões relativas a textos lidos e conseguem extrair a informação do texto para justificar as respostas. Através da análise ao ditado realizado, como forma de treino para a ficha de avaliação, verifiquei que a nível da escrita, alguns alunos ainda precisam de trabalhar muito, pois apresentam muitos erros ortográficos.

Sabemos que a língua portuguesa e as competências que abarca, não são algo que se pode desenvolver ou consolidar instantaneamente, dado que, por ser algo complexo, necessita de ser trabalhado de forma persistente e contínua. E, devido ao curto tempo de estágio, tive consciência de que, no fim, não iria atingir resultados muito distintos. Tenho plena consciência de que dei uma pequena ajuda, através das atividades planificadas, sempre com o intuito de os fazer evoluir.

No caso concreto do Estudo do Meio, não consigo apontar uma evolução concreta, mas constatei que os objetivos para as atividades desenvolvidas nesta área foram atingidos com sucesso. Os alunos demonstram interesse por esta área e é, sem margem para dúvida, a área em que mais participam. Têm já algumas ferramentas-base de investigação, pois conseguem selecionar as informações mais pertinentes, tal como se verificou na pesquisa efetuada para a atividade “Eu no mundo”.

Relativamente à Matemática, a área em que as dificuldades são mais evidentes, denotei, na semana de observação, que alguns alunos estavam desmotivados para aprenderem e evoluírem nesta área. Assim sendo, procurei desenvolver atividades em grupo e com alguns materiais, a ver se a motivação e o interesse regressavam pouco a pouco. As principais dificuldades prenderam-se às frações, mais concretamente à representação de uma fração num desenho, e à utilização de diferentes estratégias para a resolução de situações problemáticas. Verifiquei também, talvez, devido a não o usarem com muita frequência, que os alunos apresentaram dificuldades em manusear o compasso para fazer uma circunferência. Tive mesmo que prestar apoio individualizado a quase todos os alunos nessa tarefa. Denotei, semana a semana, alguma evolução nos algoritmos da adição e da subtração, após a resolução de exercícios e exploração conjunta no quadro. Os materiais utilizados, como os chocolates, o *cuisenaire* e o dominó das frações também foram essenciais à compreensão e consolidação das frações.

Tal como fiz questão de frisar anteriormente, no ponto correspondente à caracterização do grupo, a turma apresenta, no geral, um comportamento exemplar. Mas,

verifiquei logo na primeira semana de intervenção, aquando da realização de trabalho em grupo, que tal já não acontecia. E, posto isto, para os motivar a manter esse comportamento, era entregue, todos os dias “a estrela de bom comportamento” (Figura 22) ao aluno que demonstrasse um comportamento exemplar, quer em atividades de grupo, quer atividades individuais. A decisão da atribuição da estrela era tomada no final da aula em grande grupo, por toda a turma.

Figura 22. Estrela do Bom Comportamento



No entanto, saliento que, também devido a não ser habitual a realização de trabalho em grupo, quase todos os alunos ainda continuam com dificuldades em ouvir o outro, em aceitar sugestões e ideias. Com a entrega da “estrela do bom comportamento”, verifiquei alguns progressos a esse nível. Os alunos mantinham uma competição saudável entre eles, para ver quem ganhava a estrela. O esforço era diário e contínuo.

Para concluir, evidencio que, a professora cooperante já tinha estipulado com eles uma autoavaliação das aprendizagens. A grelha era feita para uma avaliação mensal, sendo que era todos os dias preenchida pelos alunos. No fim, cada aluno conversava comigo sobre a sua avaliação, tirando algumas dúvidas ou inquietações. Este processo ajudou-os a compreender as suas dificuldades e a encontrar, com o meu auxílio, o melhor caminho a seguir, pois, tal como certificam Cosme e Trindade (2002) a avaliação permite aferir a qualidade do desempenho dos alunos e possibilita que estes aprendam a “autoavaliar o que realizam e a monitorizar os seus progressos, as suas dificuldades e os seus comportamentos” (p.94).

Os alunos da turma mantêm fortes ligações de amizade entre si, o que, a meu ver, é uma mais-valia para o professor e, sobretudo, para os alunos. É uma turma que apresenta, no geral, um bom comportamento e predisposição para aprender mais todos os dias.

5.4. A Intervenção com a Comunidade Educativa

A profissão docente não está somente ligada ao trabalho na sala de aula com os alunos, mas deve alargar-se a um trabalho em parceria com toda a comunidade educativa, em prol do envolvimento de todos, quer sejam pais, alunos ou professores, na vida escolar. Ao analisar o PEE, juntamente com as restantes colegas que estavam a estagiar na valência de 1.º CEB, e com o aproximar da época natalícia, procurou-se destacar e aprofundar o valor da solidariedade, através da realização de um **Feira Solidária** (Apêndice 13).

Neste sentido, pensou-se em realizar uma feira solidária, realçando o valor da solidariedade, com vista a envolver não só os encarregados de educação, mas também os alunos, os professores e os funcionários da escola. Após falar com a direção da escola, por forma a combinar o local e a data da realização da feira, pensou-se em discutir e decidir com as três turmas envolvidas, que produtos ou artigos se poderiam vender na feira. Já em segundo lugar, debateu-se acerca da entidade para a qual iriam reverter os lucros. Depois de cada professora estagiária reunir com a sua turma, ficou decidido que a turma do 2.º B iria recolher livros e brinquedos, a turma do 2.º A iria confeccionar bolos e doces e a turma do 3.º A iria elaborar enfeites de natal a partir de materiais recicláveis e de desperdício. Cada turma ficou também responsável, em conjunto com a professora estagiária, pela atribuição de preços aos artigos e produtos. Os alunos sugeriram que se entregasse os lucros, sob a forma de um cabaz de natal a uma instituição que envolvesse crianças. Após alguma pesquisa, e com consentimento dos alunos e das docentes, decidiu-se que os lucros desta feira iriam reverter a favor das crianças do Centro da Mãe.

Alguns dias antes da realização da feira, procedeu-se à elaboração de cartazes (na aula de TIC) no computador e posterior afixação no recinto escolar, com vista a informar toda a comunidade educativa acerca da realização da feira. Discutiu-se em grande grupo, quais os elementos que deveriam constar nos cartazes informativos (Figura 23).

Figura 23. Cartaz informativo da Feira Solidária



Decidiu-se então, em reunião com a direção da escola, que a feira solidária se realizaria durante os dias 3 e 4 de dezembro junto à porta de entrada da escola. Cada estagiária ficou também responsável pela redação de um comunicado aos pais e encarregados de educação dos alunos da sua turma a pedir a colaboração na elaboração dos produtos e artigos a vender e também para visitarem a feira (Apêndice 14).

Assim sendo, a turma do 3.º A ficou responsável por elaborar enfeites natalícios com materiais recicláveis e de desperdício. Os alunos fizeram alguns enfeites em casa em conjunto com os pais e foi dado ainda um tempo na sala de aula, para a realização de mais alguns enfeites (Figura 24).

Figura 24. Elaboração de enfeites natalícios para a Feira Solidária



Neste sentido, a feira solidária realizou-se entre 3 e 4 de dezembro com produtos elaborados pelas três turmas. Abaixo são apresentados o conjunto de todos os produtos que foram vendidos na feira (Figura 25).

Figura 25. Artigos vendidos na Feira Solidária

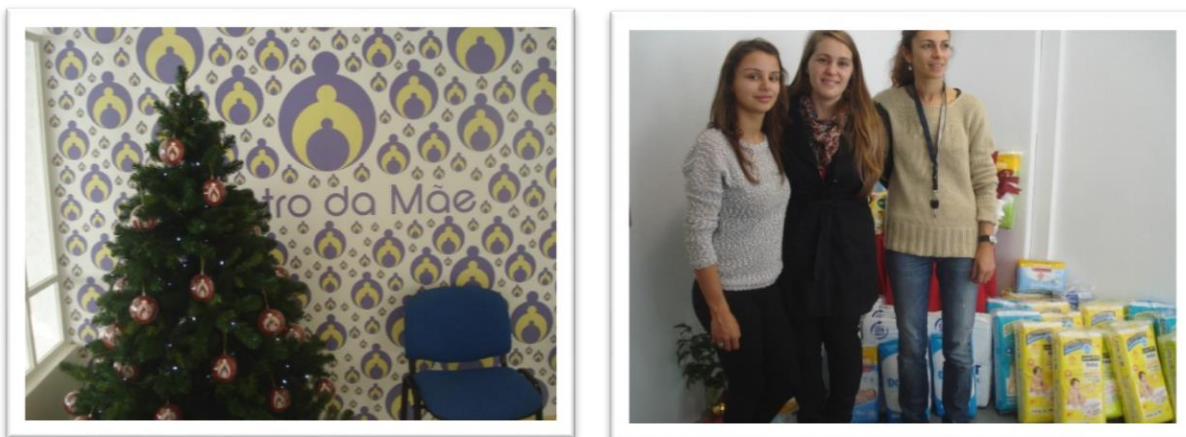


Cada turma convidou os seus pais e encarregados de educação e outros familiares a visitarem a feira e a colaborarem com a iniciativa de ajudar quem mais precisa. Os alunos compreenderam que para termos algo ou atingirmos determinado objetivo temos de trabalhar e colaborar com o grupo. À vez os alunos, a pares ou trios, vinham acompanhar a professora estagiária na supervisão das vendas.

Os pais, encarregados de educação, professores, funcionários e outros familiares dos alunos aderiram positivamente à feira e contribuíram para o seu sucesso. O facto é que se conseguiu angariar uma boa verba para a compra de bens essenciais para as crianças do Centro da Mãe. Pensou-se em levar os alunos das três turmas para a entrega do cabaz, mas devido a dificuldades em encontrar transporte para todos os alunos, optou-se, por sermos nós as estagiárias a fazer a entrega dos produtos (Figura 26).

Figura 26. Bens essenciais entregues no Centro da Mãe





Na minha opinião, os alunos sentiram-se plenamente envolvidos nesta feira, desde o momento de preparação e planificação até ao momento de venda dos produtos e artigos por eles confeccionados e recolhidos. Realizaram-se aprendizagens num ambiente descontraído, pois os alunos puderam sair um pouco da rotina habitual e realizar tarefas distintas. Foi visível o entusiasmo e o espírito de cooperação entre todos os alunos. As expectativas também foram superadas em relação à participação da comunidade educativa na compra dos produtos desta feira. Foram vendidos quase todos os produtos, cujos lucros serviram para comprar os bens essenciais acima destacados.

5.5. Reflexão Final da Intervenção Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico

O estágio pedagógico nas escolas corresponde, durante toda a formação inicial, a um período indispensável para essa formação, uma vez que contribui para a construção de uma identidade profissional própria e, devido a esse facto torna-se fulcral refletir acerca deste percurso de intervenção.

Posso afirmar que o período de tempo antecedente ao estágio foi caracterizado por uma grande ansiedade e dúvida em relação às minhas capacidades para gerir uma turma do 3.º ano de escolaridade. Desta forma, procurei inteirar-me ao máximo das dinâmicas da turma, apropriar-me do trabalho desenvolvido pela professora cooperante e conhecer cada um dos seus elementos, o seu comportamento, as suas necessidades, no sentido de estruturar uma prática adequada às características dos alunos. Considero fundamental a fase de observação para esta caracterização, pois tal como defende

Máximo-Esteves (2008) “permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (p. 87). Neste sentido, estava consciente de que esta seria uma oportunidade única para aprofundar e consolidar os meus saberes, no sentido de aliar e articular a teoria adquirida durante estes anos de formação, à prática *in loco*.

A minha intervenção foi, sempre que possível, acompanhada por momentos de reflexão e introspeção, no sentido de elencar os aspetos menos positivos, para, numa próxima aula, tentar melhorar. De dia para dia, tentava corrigir o que tinha corrido menos bem e, sempre que necessário, alterava a minha planificação diária, tendo em vista um melhor desempenho da minha parte, pois, de acordo com Alemany, Majós e Giménez (2000) “a prática mais adequada é a que vem acompanhada de reflexão consciente sobre o próprio processo de desenvolvimento das atividades” (p. 320).

Realço como aspeto muito positivo deste estágio pedagógico, a ajuda da professora cooperante, pois através dos nossos diálogos informais e das reflexões conjuntas, consegui progredir e auxiliar os alunos na construção das suas aprendizagens. Também a partilha de conhecimentos e experiências veio enriquecer esta minha intervenção, pois concorreu para o desenvolvimento de uma prática de qualidade.

Durante este estágio, numa tentativa de relegar a transmissão de conhecimentos, procurei posicionar o aluno no centro da aprendizagem, escutando-o e privilegiando os momentos de diálogo, dado que “não é só na formação de professores que já não acreditamos na possibilidade de transferência direta de conhecimento” (Korthagen, 2009, p. 41). Por não aceitar a eficácia de uma prática baseada em transferência de conhecimentos, tentei que os alunos fossem os protagonistas da construção das suas aprendizagens, começando toda e qualquer atividade por aferir os conhecimentos que já possuíam, procurando desencadear situações de aprendizagem significativa. Neste sentido, tentei ser uma professora que, através do diálogo e do questionamento, orienta os alunos a alcançarem as suas aprendizagens. Esta postura construtivista nem sempre foi de fácil adoção, uma vez que senti dificuldades em elaborar questões mais abertas para a introdução de conteúdos por exemplo, sentindo necessidade de ser um pouco mais diretiva, apesar de, tal como já frisei, partir sempre dos conhecimentos prévios dos alunos.

Adotei ainda durante este percurso de intervenção, uma atitude investigativa, no sentido de procurar soluções às problemáticas encontradas no seio da turma, bem como aprofundar as aprendizagens dos alunos de forma integrada e contextualizada. Procurei

assim organizar um ambiente educativo estimulante e promover atividades motivadoras e enriquecedoras. No entanto, organizar este tipo de atividades não é, de todo, fácil e, devido a esse facto, nem sempre correu como planeado. A meu ver, penso que se me tivesse aproximado mais dos professores, que já são mais experientes do que eu, no sentido de lhes pedir sugestões ou tirar dúvidas, teria beneficiado o meu trabalho e, conseqüentemente, o meu desempenho na sala de aula.

Saliento que senti algumas dificuldades em gerir o tempo letivo, principalmente nos dias em que os alunos que apresentavam NEE com currículo de 1.º ano estavam sob a minha responsabilidade. Existiram dias em que ficaram atividades por realizar, sendo concretizadas no dia seguinte, acabando por atrasar todo o trabalho. Por ser uma profissão difícil é, simultaneamente, desafiante e, numa fase de formação inicial é normal que nem tudo corra sempre bem. É fundamental que o professor, que enfrenta diversas situações no quotidiano da sua ação, saiba retirar alguns ensinamentos e aplicá-los em práticas futuras, tendo em vista o melhoramento progressivo da sua prática pedagógica.

Refletindo sobre o meu trajeto e estando ciente de que “o caminho faz-se caminhando” (Gago, 2012, p.28) e de que eu ainda tenho um longo caminho a percorrer, denoto uma evolução considerável em relação a práticas pedagógicas de anos anteriores. A meu ver, este progresso concretizou-se, principalmente devido ao facto de ter tido o privilégio de contactar e cooperar com uma professora que nunca se opôs às minhas sugestões, procurou sempre colmatar as minhas dúvidas e incertezas e ajudou-me a organizar as aulas da melhor forma. Sinto que cresci como pessoa, através sobretudo da convivência com os alunos, mas cresci enquanto futura profissional de educação, devido aos alunos, mas também à professora cooperante.

Para finalizar, gostaria de relevar a afetuosa relação, que procurei estabelecer desde o início com os alunos, o que me permitiu um à-vontade para trabalhar com a turma, e que me possibilitou um contacto com cada um deles, tendo um conhecimento amplo acerca das suas potencialidades e das suas limitações. Esta relação de respeito e carinho mútuo pode ser testemunhada através de um livro, oferecido pela turma no final do estágio, com desenhos e produções escritas (Figura 27) em relação à minha prestação e a todo o trabalho por nós desenvolvido.

Figura 27. Livro elaborado e oferecido pelos alunos do 3.º A



5.5.1. Síntese explicativa acerca das problemáticas e estratégias utilizadas

No desenrolar do estágio pedagógico e, tal como está referido no presente relatório, foram levantadas algumas problemáticas que sustentaram toda a minha intervenção nesta turma, no sentido de as colmatar ou ajudar a resolver. De seguida, apresento as estratégias adotadas por forma a responder eficazmente às questões orientadoras deste período de intervenção.

Através da realização de trabalho cooperativo em diversos momentos de aprendizagem, troca de saberes, consolidação de conhecimentos com o par mais capaz e da realização de atividades que fomentem o desenvolvimento de atitudes que envolvam a cooperação e entreajuda, procurei responder à questão: “Que metodologias de trabalho podem fomentar a aquisição de atitudes inclusivas em relação a alunos com necessidades educativas especiais?”. Neste sentido, planifiquei atividades que implicassem os alunos em trabalhos de pares e em trabalhos de pequeno e grande grupo, com vista à concretização de aprendizagens significativas para todos os intervenientes. Pretendi também envolver, em quase todas as atividades da turma, os alunos com NEE com currículo de 1.º ano, diferenciando, sempre que possível, a sua aprendizagem, tendo em conta as suas necessidades, mas procurando, sobretudo, incluí-los neste núcleo social, que é a turma do 3.º A, indo assim ao encontro da segunda questão.

Esta segunda questão: “Que estratégias utilizar para a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no seio da turma?” prende-se, maioritariamente, ao papel do professor, no sentido de fazer desenvolver nos seus alunos algumas atitudes inclusivas em relação aos colegas com NEE. Procurei, através da introdução de diversos materiais para partilha entre eles, frequentes momentos de diálogo, apresentação de pesquisas e trabalhos feito em grupo, desenvolver atitudes de respeito e valorização dos colegas, sobretudo dos que apresentam NEE.

Capítulo VI – A Intervenção Pedagógica em Contexto de Educação Pré-Escolar

Neste capítulo será explanado o estágio pedagógico desenvolvido na Educação Pré-Escolar na sala do Arco – Íris, por um período de 120 horas, tendo sido a ação supervisionada pela educadora cooperante. Salienta-se que a intervenção decorreu durante três dias por semana, sempre no turno da manhã, dado que, como as educadoras têm horários fixos, não havia rotatividade semanal.

Torna-se relevante realçar que é uma mais-valia a forma como decorreu a integração no grupo, uma vez que ocorreu de um modo gradual, ou seja, num período de seis dias de observação participante antes da intervenção pedagógica. Este período revelou-se fulcral na adequação da ação, dado que permitiu um conhecimento mais aprofundado do grupo, a sua rotina, as suas maneiras de interação, a identificação das suas necessidades, fragilidades e potencialidades, ao contrário do que ocorreu no 1.º CEB, devido ao curto espaço de tempo de observação.

Salienta-se ainda que a planificação da intervenção pedagógica, realizou-se em conjunto com a educadora cooperante e de acordo com as planificações mensais para aquele grupo de crianças.

6.1. A Sala do Arco-Íris

6.1.1. Caracterização do grupo

A presente caracterização do grupo tem por base os dados recolhidos aquando das duas semanas de observação antes da intervenção e algumas conversas informais com a educadora cooperante e com as auxiliares da sala. Uma consulta mais aprofundada às OCEPE acerca das áreas de conteúdos e da articulação entre as mesmas, auxiliou no levantamento de dados em relação às aprendizagens e ao desenvolvimento das crianças.

Neste sentido, o referido grupo é composto por 25 crianças, sendo que 16 são do género masculino e 9 do género feminino. É um grupo heterogéneo, visto que as idades das crianças variam entre os três e os seis anos. No grupo existem duas crianças que apresentam NEE e sete delas têm sessões de terapia da fala. Uma das crianças com NEE tem paralisia cerebral e, como tal, tem apoio personalizado de uma Professora especializada na área e ainda apoio de uma Educadora da escola.

A grande maioria dos membros deste grupo já se conhece do passado ano letivo, e, devido a esse facto, são evidentes fortes ligações entre as crianças. No entanto, algumas das crianças que ingressaram pela primeira vez na Educação Pré-escolar, demonstram alguma dificuldade em se separar dos seus pais aquando da entrada na sala no início do dia. Durante o período de estágio foi notória uma evolução em relação a essa situação, dado que as crianças já se relacionavam melhor com os colegas e participavam nas atividades ativamente.

Optou-se por, com vista a uma caracterização mais aprofundada, analisar o desenvolvimento e aprendizagens de todo o grupo, a par dos objetivos e das estratégias para a concretização dessas aprendizagens, em relação a cada área de conteúdo. Esta análise teve por base a categorização das OCEPE, bem como o Plano Anual do Grupo (PAG).

Neste seguimento, na área de **Formação Pessoal e Social**, considerada uma área transversal a todas as outras, ressalta-se o fraco sentido de cooperação e a falta de confiança em si próprias e nas suas capacidades. A competência de autonomia ainda não foi apropriada pela maioria das crianças, dado que tomam as suas decisões, mas têm dificuldade em explicar e encontrar critérios para justificar essas mesmas decisões. No período de almoço e higiene, os mais novos necessitam de ajuda. A responsabilidade é também um aspeto a desenvolver, uma vez que o material que as crianças utilizam é frequentemente deixado pela sala, sendo necessária a intervenção do adulto para a chamada de atenção em relação à sua arrumação. O restante grupo procura integrar no seu seio as crianças com NEE, sendo evidente uma constante preocupação com a participação dessas crianças em todas atividades do grupo. Um dos objetivos propostos pelo PAG para esta área é, sobretudo, o aprofundamento do respeito pela diferença e cumprimento das regras de comunicação. Relativamente ao primeiro, nota-se uma crescente evolução de todas as crianças, o que já não acontece em relação ao segundo. As crianças apresentam dificuldades em cumprir regras de comunicação, na medida em que, nos momentos de resolução e gestão de conflitos, falam todas ao mesmo tempo e recusam-se a ouvir os pontos de vista dos restantes colegas. O recurso à agressão física ainda é recorrente.

No que concerne à área de **Conhecimento do Mundo**, é uma área que desperta curiosidade nas crianças, uma vez que são exploradas diversas temáticas que explicam e justificam tudo o que nos rodeia. O grupo questiona com frequência o adulto acerca de temas e assuntos que não sabe e procura sempre aprofundar o que já sabe. Praticamente

todas as crianças deste grupo sabem a sua idade, o seu nome, o nome dos pais e dos irmãos. Identificam com facilidade alguns sentimentos e emoções e manifestam especial interesse por temáticas ligadas à plantação e ao crescimento de sementes.

Realça-se que a área de **Expressão e Comunicação** é deveras abrangente, pois abarca os domínios das Expressões Motora, Musical, Plástica e Dramática, o domínio da linguagem e abordagem à escrita e ainda o domínio da matemática. É evidente um interesse especial por parte das crianças em relação às diversas expressões e vontade em participar nas atividades ligadas a essas expressões. Em relação à **Expressão Musical**, denota-se que, talvez por ser algo comum nesta sala de atividades, as crianças gostam muito de ouvir música. Aprendem com facilidade a letra das músicas e inventam gestos para mimar as canções. Pedem com frequência à educadora para dançarem uma música, sendo eles próprios a elaborar a coreografia, de acordo a letra da canção. Na **Expressão Motora**, a grande maioria demonstra interesse e entusiasmo em participar nas aulas. Interessam-se muito por jogos que envolvam movimento, principalmente corridas. No entanto, reconheço que muitas das crianças ainda apresentam dificuldades no que respeita à motricidade fina. Já no que concerne à **Expressão Dramática**, nem todos os elementos deste grupo demonstram interesse em participar nos momentos de dramatização e a área do faz-de-conta é raramente utilizada pelas crianças. No entanto, o grupo empenha-se muito no reconto das histórias, em inventar, por exemplo, finais diferentes e ouvir contar uma história. Nesta área de conteúdo, a que mais fascina estas crianças, é, sem dúvida, a **Expressão Plástica**. Tive a oportunidade de constatar que as crianças adoram fazer trabalhos que envolvam a utilização de tintas, atividades de colagem e modelagem com plasticina. Têm dificuldade em respeitar as regras de limpeza e conservação do material de expressão plástica e algumas crianças, principalmente as mais novas, não limpam, nem guardam o seu material. Quando se realizam atividades que envolvam o manuseamento da tesoura, as crianças mais novas são ajudadas e supervisionadas por um adulto. No geral, o grupo manifesta interesse pelo desenho e apresenta facilidade em representar cenas do seu quotidiano.

No domínio da **Linguagem Oral e Abordagem à Escrita**, a maioria do grupo apresenta um vocabulário adequado à sua idade. Os mais novos, devido à notória falta de confiança, ainda sentem alguma vergonha em falar em frente a todo o grupo. Nota-se que alguns manifestam-se de forma espontânea, outros só o fazem quando são solicitados pelo adulto. Essa vergonha em se expressar e conseqüente medo de errar é mais visível nas crianças que têm acompanhamento da terapia da fala. No que respeita à

abordagem à escrita, as crianças compreendem a sua função e os elementos mais velhos já conseguem escrever e reconhecer algumas letras. A grande maioria escreve as letras do seu nome e as letras do nome de alguns colegas da sala.

Por fim, no **Domínio da Matemática**, o grupo, no geral, apresenta dificuldades em encontrar padrões e sequências, no entanto reconhecem e representam muitos números. Apresentam facilidades em identificar propriedades comuns em objetos e selecionam alguns critérios para agrupá-los, como o tamanho e a cor. A sequência temporal é algo ainda muito abstrato e, por isso, difícil para este grupo, dado que não conseguem organizar os acontecimentos por ordem cronológica.

Surgiu, ainda durante o período de observação, a necessidade de fazer um levantamento geral acerca dos interesses e necessidades das crianças, com vista a uma intervenção mais profícua para as crianças. Esse levantamento foi realizado a partir de conversas informais com a educadora e da consulta do PAG. Salienta-se como principais interesses: ouvir histórias e canções, fazer jogos de construção e de movimento, ver vídeos no computador e na televisão, frequentar a área da casinha e da garagem, realizar atividades no exterior. Já como necessidades refere-se: o aperfeiçoamento do respeito pelas regras da sala, do respeito pelas opiniões dos colegas, da autonomia, da confiança, aprender a partilhar os materiais e os brinquedos, desenvolver a capacidade de decisão.

Para finalizar esta caracterização, importa referir e analisar o nível socioeconómico das famílias das crianças, pois sabe-se que tem um impacto fulcral nas suas aprendizagens. Grande parte dos pais e Encarregados de Educação demonstram interesse pela vida escolar dos seus educandos e participam de forma ativa em atividades inerentes a toda a comunidade educativa. No que se reporta às suas habilitações literárias, variam entre o 1.º CEB e a Formação Superior. Uma parte significativa dos Encarregados de Educação apresenta formação superior (Gráfico 3). Já no que se refere à situação dos encarregados de educação perante o emprego, alguns estão, no momento, desempregados (Gráfico 4).

Gráfico 3. Nível de formação dos encarregados de educação da Sala do Arco-íris

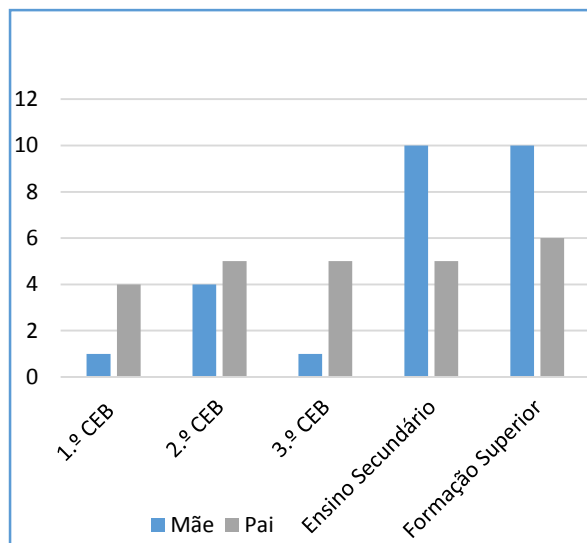
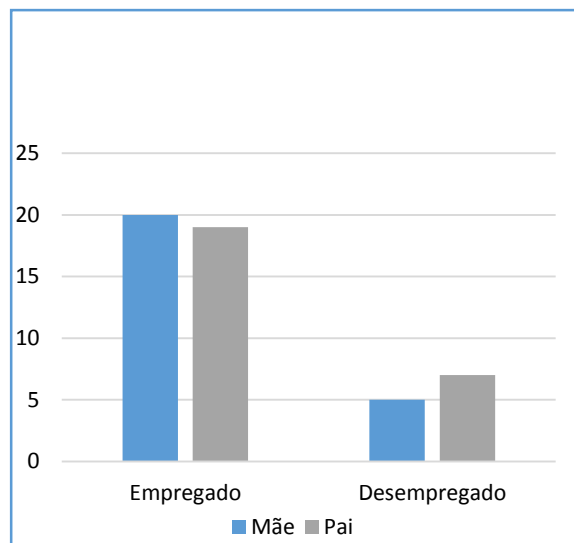


Gráfico 4. Situação de trabalho dos encarregados de educação da Sala do Arco-íris



6.1.2. Organização do ambiente físico e recursos materiais

A sala onde decorreu a prática pedagógica denomina-se *Sala do Arco-íris*. Sendo que o grupo é constituído por 25 crianças, constata-se que as dimensões da sala são satisfatórias. No entanto, reconheço que todo o espaço, bem como os materiais podiam ser melhor utilizados e organizados, uma vez que “os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” (Ministério da Educação, 2009a, p. 37). Posto isto, constato que os materiais deveriam estar mais à disposição das crianças, ou seja, deveriam estar em sítios mais acessíveis e de manuseamento livre, pelo menos em momentos de atividades livres. Tenho consciência de que, nesta sala, existem muitos aspetos que valorizam e contribuem para a qualidade do ambiente educativo, como por exemplo a grande porta de vidro que permite a entrada de luz natural para a sala, as casas de banho ajustadas ao tamanho e idades das crianças e o amplo espaço exterior comum às três salas de pré-escolar.

A sala está equipada com diversos materiais, salienta-se os armários que auxiliam a arrumação de material e os diversos placards para a afixação dos trabalhos que se vão realizando e informações necessárias à prática das educadoras. À entrada da sala existe ainda um pequeno placard para afixação dos comunicados aos pais e

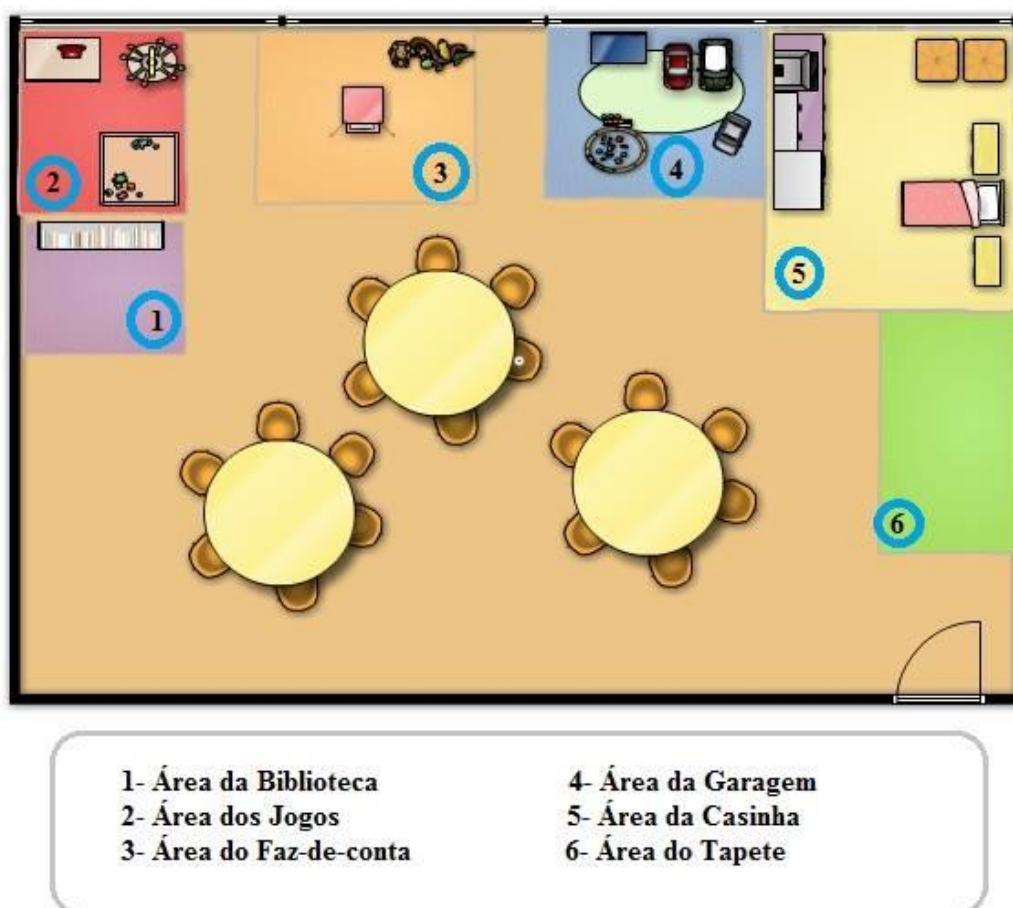
Encarregados de Educação e outro de maior dimensão, que é decorado pelas crianças de acordo com alguma festividade ou época do ano (Primavera, Natal, Dia da Mãe, entre outros). Como aspeto extremamente positivo, realço a existência de um armário que contém um lavatório, onde as crianças lavam as mãos e limpam os pincéis e os boiões das tintas, por exemplo. Existe ainda, um móvel com uma televisão, um rádio e vários tapetes e colchões utilizados no momento de descanso. Cada criança dispõe ainda de um cacifo situado ao longo do corredor de acesso às salas de Educação Pré-escolar, onde são guardados os seus pertences e objetos pessoais.

No que concerne à organização do espaço, salienta-se a importância de o organizar da melhor forma possível, para que as crianças o possam explorar na sua plenitude. Neste sentido, a espaço da *Sala do Arco-íris* é composto por diversas áreas.

Ao fundo da sala, é visível a área dos jogos e construções, que é dotada de jogos de mesa e de construção, como puzzles e legos. É evidente um grande interesse das crianças em relação a esta área. Já a área da biblioteca, provida de imensos livros, uns mais recentes, outros nem tanto, é área da sala que notei ser das menos requisitadas pelas crianças, a não ser que o adulto proponha a sua exploração. Junto a estas áreas, está situada a área do faz-de-conta, que, durante o período de estágio, denotei ser a área menos utilizada ou, praticamente, inutilizada pelas crianças. Uma das áreas mais procuradas, a par da área da casinha, é a área da garagem. Contém alguns meios de transporte, como carros, autocarros, tratores, um tapete com o desenho de uma estrada e a garagem propriamente dita. Os meninos frequentam muito esta área. Por sua vez, são raras as meninas que escolhem brincar na área da garagem. Já a área da casinha é a área mais frequentada, tanto por meninas, como por meninos. Está equipada com diversos equipamentos, como uma mesa de cozinha, um armário, diversos utensílios de cozinha, como panelas, talheres e um fogão, e ainda uma cama com bonecas e um telefone. Esta é a área com maior procura, talvez, devido ao simples facto de estar apetrechada com materiais que as crianças estão habituadas a ver e utilizar no quotidiano das suas casas. Por ser uma área muito requisitada, as crianças demonstram dificuldade em cumprir o limite de cinco crianças naquela área, simultaneamente. Esta é uma das regras da sala e aplica-se a todas as áreas. À entrada da sala, temos a área do tapete, muito utilizada no dia-a-dia, quer em atividades orientadas, quer em atividades livres. No tapete é realizado o acolhimento e os “bons dias”. Já no centro da sala, existem três mesas redondas com seis cadeiras cada. A grande maioria das atividades é desenvolvida nestas

mesas. A imagem abaixo apresentada, representa a planta da sala de atividades (Figura 28).

Figura 28. Planta da Sala do Arco-íris



Reconheço que nem todas as áreas acima representadas são procuradas entusiasticamente pelas crianças, o que indica que, talvez, não estejam adequadas às suas necessidades e motivações ou precisem de alguma remodelação para captar a atenção das crianças. Torna-se então fundamental “que as crianças compreendam como o espaço está organizado e como pode ser utilizado e que participem nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar” (Ministério da Educação, 2009a, p. 38).

6.1.3. Gestão das Rotinas

A Rotina Diária, tal como o próprio nome indica, diz respeito às tarefas que são realizadas no dia-a-dia das crianças e, tal como afirma Zabalza (1987) “a rotina baseia-

se na repetição de atividades e ritmos de organização espaço-temporal da sala e desempenha importantes funções na configuração do contexto educativo” (p.169). Assume-se ainda que “nem todos os dias são iguais, as propostas do educador ou das crianças podem modificar o cotidiano habitual” (Ministério da Educação, 2009a, p. 40). Posto isto, compreende-se a rotina como algo que transmite segurança, porque diz respeito a práticas diárias e, devido a esse facto as crianças conhecem e sabem as suas rotinas, sentindo maior confiança no seu papel em cada momento. No entanto, pontualmente e quando se justifica, os momentos da rotina podem sofrer alterações.

Neste grupo, é notória a existência de momentos em que a gestão da rotina é mais flexível e outros em que tal não se verifica, uma vez que são de cumprimento obrigatório diariamente. Estes últimos são, por exemplo, a alimentação, a higiene pessoal, o descanso, que têm um carácter mais rotineiro e que acontecem em, praticamente, todas as salas de Educação Pré- Escolar. As restantes atividades podem ser livres e/ou orientadas são de índole menos limitada e apresentam margem para negociação, conforme os interesses e necessidades das crianças.

A *Sala do Arco-íris* apresenta uma rotina diária com momentos de atividades livres, orientadas e outras que se executam todos os dias, tal como está explicitado no quadro seguinte (Quadro 7):

Quadro 7. Rotina diária da Sala do Arco-íris

Horário	Atividades
08h15 – 09h00	Entrada/Acolhimento e Atividades livres
09h00 – 09h30	Bons dias/História do dia
09h30 – 09h45	Higiene e Lanche da manhã
09h45 – 10h45	Atividades livres ou orientadas
10h45 – 11h15	Recreio da manhã
11h15 – 12h00	Atividades livres ou orientadas
12h00 – 12h45	Higiene e Almoço
12h45 – 13h00	Higiene
13h00 – 14h30	Hora do Descanso
14h30 – 14h45	Arrumação das camas e da sala
15h00 – 15h15	Higiene e Lanche da tarde
15h15 – 16h15	Atividades livres ou orientadas
16h15 – 16h45	Recreio da tarde

16h45 – 18h15	Atividades livres ou orientadas/ Saída das crianças
---------------	---

O grupo frequenta ainda algumas atividades de enriquecimento curricular, tais como o Inglês, a Expressão Motora e a Expressão Musical, que são parte integrante do horário acima exposto e são da responsabilidade de professores especializados. Assim sendo, o quadro abaixo apresentado espelha a distribuição dessas atividades no horário das crianças (Quadro 8):

Quadro 8. Horário das Atividades de Enriquecimento Curricular

Horas/ Dias	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
11h15 – 11h45		Expressão Musical	Expressão Motora	Inglês	
15h45 – 16h15			Expressão Musical		

Acrescenta-se ainda que a equipa pedagógica desta sala é composta por duas educadoras, com horário fixo, sendo que uma exerce na componente da manhã, outra na componente da tarde. As crianças são ainda acompanhadas por duas assistentes operacionais, cujo horário é rotativo e ainda um professora de Educação Especial. É importante realçar que, diariamente, na mudança de turno, as educadoras, dialogam durante cerca de 30 minutos. Neste breve período de tempo as educadoras conversam sobre as atividades desenvolvidas, sobre os comportamentos das crianças, de modo a estabelecer uma sequência lógica e a percorrer as intencionalidades educativas delineadas para o grupo de crianças. Durante o período de estágio, verifiquei que a relação entre as educadoras era pautada pela confiança e companheirismo, havendo assim um feedback constante e crítica construtiva da parte de ambas as educadoras em relação ao trabalho que se desenvolvia diariamente.

6.2. A Intervenção Pedagógica Realizada na Sala do Arco-Íris

Pouco tempo após terminado o estágio no 1.º CEB, surgiu a necessidade de me adaptar, neste caso, a um grupo de pré-escolar com idades entre os três e os cinco anos. Esforcei-me para compreender e respeitar as suas rotinas e a natureza das atividades

desenvolvidas pela educadora cooperante e pela restante equipa pedagógica. De acordo com a educadora, as atividades desenvolvidas nesta sala não seguiam uma metodologia específica. Contudo, preocupei-me em centrar a criança como o principal agente responsável pela sua aprendizagem, privilegiando os seus saberes prévios na construção de aprendizagens significativas. Posto isto, a intervenção com o grupo de crianças da *Sala do Arco-íris*, teve por base as OCEPE, bem como os objetivos propostos no PAG. Saliento que as temáticas a serem abordadas em cada semana de intervenção foram programadas em conjunto com a educadora cooperante. Realço que a educadora cooperante deu-me total liberdade em relação à dinamização das atividades e ao modo como eram planificadas (Apêndices 15 a 21). Aceitou, de bom grado, as minhas sugestões e auxiliou-me na concretização das atividades.

6.2.1. Problemáticas Levantadas

À semelhança do que ocorreu com o 1.º CEB, a partir da observação participada a este grupo e de diversos momentos de diálogo com a educadora cooperante, emergiram algumas problemáticas que necessitavam de estratégias e respostas adequadas e ajustadas às características das crianças. É na fase de diagnóstico, momento de aproximação e estabelecimento de relações com o grupo, que se evidenciam questões problemáticas a analisar. É nesta fase, que o educador investigador elenca aspetos que necessitam de ser mudados ou reformulados. No que concerne a este núcleo social, a problemática baseou-se na heterogeneidade das idades das crianças e na gestão das suas aprendizagens, daí a elaboração de questões como:

- **Como gerir um grupo com idades heterogéneas, de modo a que todos desenvolvam competências próprias da sua idade?**
- **Que metodologias de trabalho podem auxiliar a aprendizagem e a interação entre crianças de idades heterogéneas?**

De modo a tentar responder às questões acima enunciadas, procurei planificar a minha intervenção, atentando aos interesses, características e necessidades das crianças, tendo sempre em conta as suas opiniões e os seus ritmos de aprendizagem, procurando provocar alguma mudança em relação às problemáticas detetadas e obter resultados positivos em relação às questões levantadas.

A meu ver, tal situação ocorre, porque, não é fácil, de todo, gerir um grupo com idades tão distintas. Por exemplo, enquanto algumas crianças têm três anos e ainda

apresentam algumas dificuldades em se concentrar para ouvir uma história, as de seis anos, já preferem histórias mais longas, com peripécias, e já conseguem estar concentradas mais tempo. Ao refletir mais pormenorizadamente acerca das questões a investigar, deduz-se que enquanto a primeira centra-se, principalmente, no desenvolvimento de competências de um grupo de crianças de pré-escolar com idades heterogéneas, a segunda prende-se às metodologias de trabalho que podem ser utilizadas para desenvolver as aprendizagens e fomentar a interação entre essas crianças.

De seguida, é elucidado o percurso de intervenção pedagógica desenvolvido na sala de atividades. São abordadas, de forma reflexiva, algumas atividades construídas para e com o grupo, a par das estratégias adotadas para a resolução dos problemas que foram surgindo. Relewa-se ainda que tentei, todos os dias, aplicar os pressupostos metodológicos referenciados no capítulo II, como tentativa de resposta às questões mencionadas. Umhas atividades dão mais ênfase a uns pressupostos do que outros.

6.2.2. O Dia Mundial da Terra

Durante as semanas de observação, pude aferir alguns dos interesses das crianças da sala do Arco-íris, ainda que em traços gerais. As crianças demonstram grande interesse em ouvir histórias, a par de atividades de Expressão Plástica, que envolvam tintas e de Expressão Motora, que envolvam corridas e danças. Nessa fase inicial, denotei que não havia na sala nenhum elemento ligado à preservação do ambiente, nem um ecoponto.

Neste sentido, na segunda semana de intervenção todas as atividades foram desenvolvidas tendo como tema comum **O Dia Mundial da Terra** de modo a contribuir para o desenvolvimento e aprofundamento dos objetivos mensais e anuais propostos pelo PAG. Importa realçar que procurei sempre respeitar os interesses e necessidades na realização de todas as atividades.

Iniciou-se a semana com um diálogo acerca dos comportamentos do Homem para com o Planeta Terra. Num quadro previamente elaborado (Figura 29) e por forma a aferir os conhecimentos das crianças acerca da temática, registaram-se os maus comportamentos e os comportamentos a adotar relativamente ao Planeta em que vivemos. Realço que, a meu ver, é fundamental fomentarmos desde tenra idade algumas das funções da escrita como instrumento de planificação, de registo de ideias e de realização de tarefas, daí o registo das ideias das crianças num quadro.

Figura 29. Quadro dos comportamentos em relação ao Planeta Terra

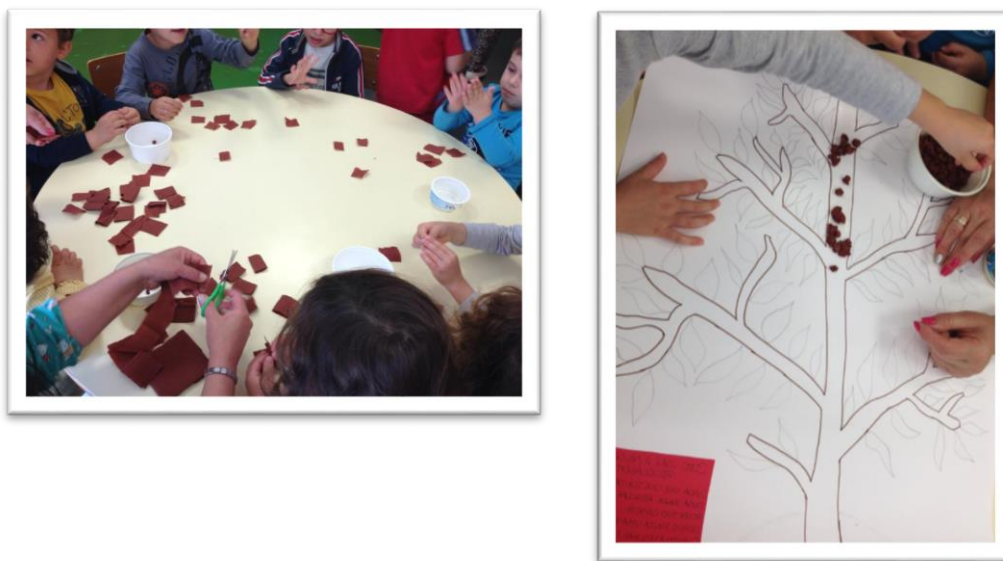


Neste sentido, percebeu-se que as crianças tinham uma noção acerca dos comportamentos menos bons e dos que devemos adotar em relação ao nosso Planeta, apontando ideias como: “Devemos usar o Ecoponto!” (P. H.), “Não podemos cortar nem queimar as árvores!” (M. V.) e “As pessoas não devem gastar muita água!” (S. F.). Depois desta primeira etapa, procedeu-se à leitura da história “Cuida do teu Planeta”, de Bridget Hurst. Antes da leitura da história, é essencial realizar uma pequena atividade de pré-leitura, uma vez que não importa só a forma como se lê uma história, mas sim “toda a exploração que a antecede ou lhe dá continuidade” (Mata, 2008, p.79). Todos estes elementos promovem a curiosidade e o interesse pelos livros e pela leitura. Assim sendo, houve uma exploração em grande grupo acerca da ilustração da capa do livro. A partir das imagens e do título do livro, algumas crianças, nomeadamente as mais velhas (5 anos) conseguiram prever a temática central da história, revelando uma boa capacidade de imaginação. Já durante a leitura da história surpreendeu-me o facto de as crianças mais novas terem estado muito atentas à leitura. Realço que, por implicar muito vocabulário novo, à medida que fui lendo a história interrompi para explicar algumas palavras mais difíceis, tais como reutilizar, reciclar e preservar.

Tal como é importante a fase da pré-leitura, também não podemos descurar a pós-leitura. Assim sendo, recapitulou-se os principais acontecimentos da história e as suas personagens. Realço que, na história a personagem principal chamava-se Lola e, por haver muito lixo em sua casa, resolveu criar uns caixotes para separar o lixo. E foi desta forma que propus às crianças a criação de uns caixotes para a sala de atividades. Rapidamente as crianças associaram esses caixotes ao ecoponto e identificaram as suas cores e as suas funções. Na história havia uma árvore que, servia de motivação para a

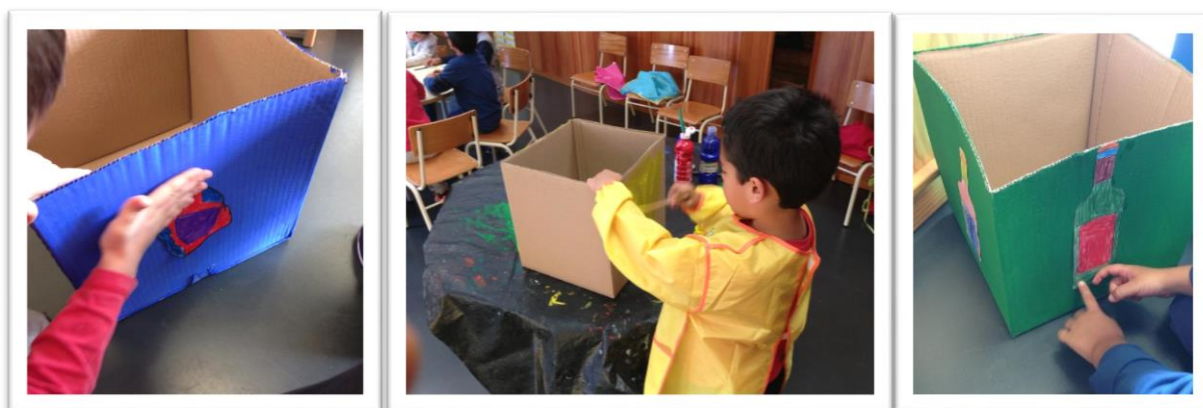
separação de lixo. Fiquei muito surpreendida quando as crianças propuseram a elaboração de uma árvore da reciclagem (Figura 30), sendo que cada vez que alguém fosse deitar lixo no ecoponto, pintava uma folha da árvore. A forma e o preenchimento da árvore ficaram ao critério das crianças. A pedido das mesmas, eu desenhei a árvore, mas o preenchimento foi feito com papel de crepe e as folhas foram desenhadas, para depois serem pintadas cada vez que alguém utilizasse o ecoponto. A árvore foi afixada na parede junto ao ecoponto.

Figura 30. Elaboração da “árvore da reciclagem” para a sala de atividades



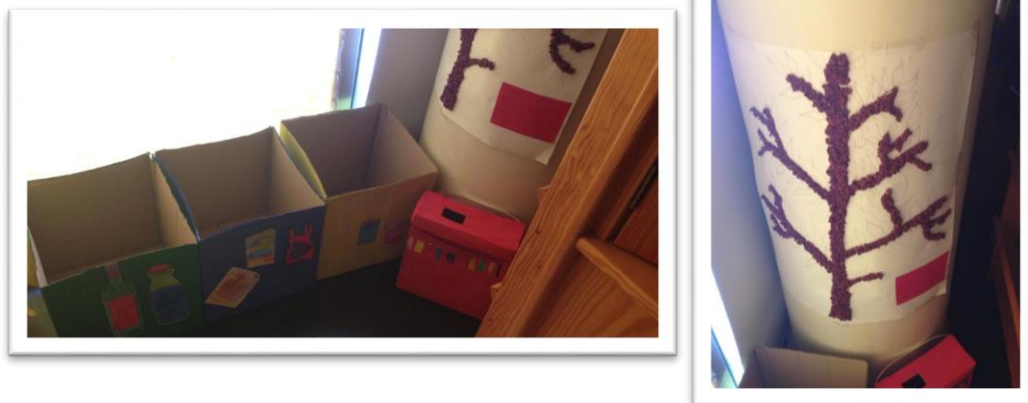
Deste modo, dividimos o grupo em dois, sendo que uma parte ficou responsável pela elaboração do ecoponto (Figura 31) e a outra pela “árvore da reciclagem”, assim denominada pelo grupo. O ecoponto foi feito com caixotes de cartão e pintado com tintas. As crianças recolheram, em algumas revistas, imagens para identificar os caixotes e outras preferiram desenhar e colorir as imagens.

Figura 31. Elaboração do ecoponto para a sala de atividades



Abaixo apresenta-se a atividade já finalizada (Figura 32).

Figura 32. Ecoponto e "Árvore da Reciclagem" da Sala do Arco-íris



De modo a motivar os alunos a reciclar e a utilizar o ecoponto da sala, depois de finalizada a atividade, informei as crianças que, assim que a árvore da reciclagem estivesse toda preenchida, iria trazer uma árvore para plantarmos na horta da escola. As crianças escolheram plantar uma bananeira.

Posto isto, é de elucidar que, no geral o grupo reconheceu que os Homens apresentam comportamentos errados em relação ao Planeta Terra. Elencaram alguns comportamentos a adotar para termos um Planeta melhor. O facto de identificar a coluna dos comportamentos errados com um “x” e a coluna dos comportamentos a adotar com um “v” ajudou na compreensão desses mesmos comportamentos. Acrescente-se que,

(...) possivelmente, devido à história possuir muitas imagens coloridas e, por isso, apelativas, as crianças mostraram-se sempre atentas e interessadas durante toda a história. (...) O facto de “passarmos” situações e acontecimentos da história para a realidade da sala de atividades, tais como a elaboração de um ecoponto e de uma árvore para colorir, motivou as crianças para a realização e conclusão dessas tarefas com muito entusiasmo. As crianças esforçaram-se para utilizar corretamente os caixotes do ecoponto e não se esqueciam, a cada vez que o utilizavam, de pintar uma folha da árvore da reciclagem (Reflexão Semanal, 22 e 23 de abril de 2014).

6.2.3. A Alimentação

Esta temática desenvolveu-se durante a quinta semana de intervenção na *Sala do Arco-íris*. À semelhança do que ocorre no 1.º CEB, é fundamental que haja uma certa continuidade educativa, um fio condutor entre as atividades. Por fazer parte do PAG e por ter sido abordada, indiretamente, decorrente de outra atividade da semana anterior, optou-se por explorar **a Alimentação**. Realizaram-se diversas atividades, desde a elaboração da Roda dos Alimentos, a diversos jogos a ela associados.

Como se ia falar sobre a alimentação durante toda a semana, achei pertinente começar por aferir os hábitos alimentares das crianças, através de um diálogo em grande grupo. As crianças identificaram, no decorrer do diálogo, vários alimentos que consomem no seu quotidiano e outros que não consomem, por serem prejudiciais à saúde. De seguida, procedeu-se à leitura de uma história intitulada “A Alimentação”, de Sylvie Albou. As crianças mostraram-se interessadas e, durante a história, fiz várias pausas, de modo a que as crianças fossem colocando questões, ou tirando dúvidas acerca de vocabulário menos conhecido, tal como nutrientes, proteínas e vitaminas. Na história, um menino vai a um restaurante e elabora a sua própria refeição. À semelhança do que ocorre na história, propus a elaboração de uma refeição saudável. Uma das crianças mais pequenas perguntou de imediato: “Laura, o que é saudável?” e eu dirigi essa questão ao restante grupo, obtendo como resposta: “É o que faz bem à saúde!”.

De modo a colmatar, progressivamente, as problemáticas verificadas no seio deste grupo, optei por, nesta atividade, realizar trabalho a pares, juntando as crianças mais velhas com as mais novas. No geral esta sugestão foi bem aceite pelo grupo, no entanto duas crianças não aderiram de imediato a esta metodologia de trabalho. Devido a esse facto, dei mais atenção a esse grupo e ajudei-os na realização da atividade. Esta atividade consistia em elaborar uma refeição, mais concretamente, o prato principal e a sobremesa e, para isso, entreguei a cada par um prato fundo e um prato de sobremesa. Foram entregues a cada par, várias revistas, imagens retiradas da internet, jornais para escolherem os alimentos que preferissem para elaborar uma refeição saudável (Figura 33).

Figura 33. Trabalho a pares: uma refeição saudável



Depois de elaborados todos os pratos, cada par apresentou o seu prato e justificou as suas escolhas. Foram discutidos vários aspetos acerca dos alimentos saudáveis e dos prejudiciais à saúde. Por fim, os pratos foram afixados no placard junto à sala (Figura 34). É de salientar que, no geral, as crianças, escolheram os alimentos que costumam consumir no seu dia-a-dia na escola.

Figura 34. Uma Refeição Saudável



A segunda atividade acerca desta temática diz respeito à Roda dos Alimentos. Por forma a abordar, ainda que de forma superficial, os vários grupos da Roda dos Alimentos, optei por explorar o livro “A Roda dos Alimentos – Alimentação Saudável”, do Projeto Escola. Por ser um livro extenso não o li na íntegra. Selecionei previamente as partes, a meu ver, fundamentais para a perceção acerca dos vários grupos que compõem a Roda dos Alimentos. Saliento que, quase todas as crianças conheciam os

principais grupos da Roda, como os Frutos, o leite e os derivados, as leguminosas, entre outros. Na semana anterior conversei com as crianças e decidiu-se de que íamos abordar a Alimentação e pedi a colaboração dos pais e encarregados de educação para trazerem materiais para elaborarmos a Roda dos Alimentos. Tanto os pais, como as crianças foram trazendo diversos materiais durante a semana. Faseadamente, de quatro em quatro as crianças dirigiam-se às mesas de trabalho e preenchiam um grupo da Roda. Simultaneamente, as restantes crianças iam terminando alguns trabalhos em atraso da semana anterior ou fazendo algum jogo na área dos jogos. Todas as crianças participaram ativamente na elaboração da Roda dos Alimentos (Figura 35) e aprenderam o nome dos grupos que a compõem.

Figura 35. A Roda dos Alimentos elaborada pelas crianças da Sala do Arco-íris



Na semana de observação, apercebi-me de que o grupo, no geral, demonstra muito gosto e interesse pela realização de jogos. Como tal, achei pertinente consolidar as aprendizagens efetivadas acerca da alimentação, a partir da realização de jogos. Assim sendo, primeiramente jogámos ao “Semáforo dos Alimentos” (Figura 36) e, por fim ao “Saquinho das Surpresas”.

Figura 36. O Semáforo dos Alimentos

À vez, cada criança retirava de um envelope, uma peça com imagens de alimentos e colocava-a em frente ao semáforo adequado. Saliento que, primeiramente, explorou-se o significado das cores do semáforo e associamos essas cores aos alimentos, sendo que o verde significava os alimentos que podíamos comer, o amarelo os que devemos ter cuidado e o vermelho os que não podemos consumir. É importante referir que, cada criança descreveu o seu alimento, com vista a que os colegas adivinhassem, de acordo com a sua descrição, de que alimento se tratava. As crianças demonstraram muito empenho em tentar adivinhar os alimentos e associá-los, de acordo com as suas características, a uma das cores do semáforo.

Quanto ao segundo jogo “Saquinho das Surpresas”, por estar envolvida diretamente no mesmo, não me ocorreu o seu registo fotográfico, mas como fez parte da temática acho pertinente referi-lo. Assim sendo, coloquei vários alimentos dentro de um saco, tais como arroz, vários frutos, feijão, batatas, cenoura e pão. À vez, cada criança, com os olhos vendados, retirava do saco segurado por mim, um alimento. Através do tacto e do olfato, tentava perceber de que alimento se tratava. Saliento que, os jogos foram, entre todas as atividades realizadas, os que mais despertaram interesse e entusiasmo nas crianças.

Para concluir,

(...) as crianças ficaram com uma noção mais aprofundada acerca dos alimentos e das suas características. Talvez por não estarem habituados a trabalhar a pares, houve uma certa dificuldade em partilharem os pratos e em escolherem, em conjunto, os alimentos para a confeção da refeição saudável. Foi necessária a minha intervenção para gerir

pequenos conflitos. Fiquei satisfeita com o desempenho das crianças nos jogos de consolidação, dado que mostraram já saber alguns termos importantes associados à alimentação e selecionaram, para a elaboração da Roda dos Alimentos, os que devemos ou não consumir, de com acordo com as suas características (Reflexão Semanal, 12 a 14 de maio de 2014).

6.2.4. Uma Sessão de Expressão Motora

A meu pedido, esta sessão de expressão motora ficou sob a minha responsabilidade e, assim sendo, na semana anterior e, por forma a planificar uma sessão que fosse ao encontro dos interesses das crianças, optei por questionar as crianças acerca de possíveis atividades a realizar. As crianças, na sua maioria, pediram que se realizassem jogos e danças.

Neste sentido, esta aula de expressão motora desenvolveu-se na última semana de estágio e contempla dois momentos: o primeiro diz respeito à realização de uma dança em grande grupo e o segundo a um jogo intitulado “A Estátua”. Importa referir que, devido a se fazer sentir imenso calor nesse dia, a sessão de expressão motora realizou-se no interior da sala de atividades.

Tal como está previsto pelo Ministério da Educação (2009a):

A diversificação de formas de utilizar e de sentir o corpo – trepar, correr e outras formas de locomoção, bem como deslizar, baloiçar, rodopiar, saltar a pé juntos ou num pé, etc. – podem dar lugar a situações de aprendizagem em que há um controlo voluntário desse movimento – iniciar, parar, seguir vários ritmos e várias direções. A inibição do movimento, ou seja, a capacidade de estar quieto e de relaxar faz também parte do trabalho a nível da motricidade global (p. 58).

Durante as semanas de estágio denotei que algumas crianças apresentavam ainda dificuldades em relação à distinção entre a esquerda e a direita. Já os conceitos de frente, trás, cima, baixo já estavam bem interiorizados. Devido a este facto, optei por escolher uma música para a realização da dança que envolvesse esses conceitos ainda não assimilados. A música escolhida tem como título: “Vem que eu vou-te ensinar”, da Banda do Panda. Comecei por colocar, primeiramente, a música no leitor de CD para as crianças ouvirem. De seguida, sem música, fomos associando alguns movimentos à letra da canção, tais como: a mão direita à frente, a mão direita atrás, a mão esquerda à frente, a mão esquerda atrás, a perna direita à frente, a perna direita atrás, a perna

esquerda à frente, a perna esquerda atrás, rodar a cabeça, entre outros. Depois de executados todos os movimentos combinados em grande grupo, procedeu-se à realização da dança com acompanhamento musical (Figura 37).

Figura 37. Dança "Vem que eu vou-te ensinar"



Explorou-se então a distinção entre esquerda e direita, tanto com as mãos, como com as pernas. No final, as crianças executaram a dança sem o meu auxílio, não demonstrando dificuldades. No geral, a realização desta coreografia auxiliou na consolidação das aprendizagens realizadas em relação a situar o corpo no espaço, e na diferenciação entre esquerda e direita.

No segundo momento da sessão, tal como já foi referido, realizou-se um jogo intitulado pelas crianças: “A Estátua” que teve como principal propósito a inibição de movimento, num determinado período de tempo. Foi escolhido pelas crianças um chefe para o jogo. Esse chefe virava-se de costas para o restante grupo e contava até três, mas quando se voltasse para trás todos os participantes não se podiam mexer, ou seja, tinham de estar como uma estátua. Os participantes que não conseguiram permanecer sem se mexer tiveram de voltar para trás. Já o primeiro a chegar à meta, ocupava o lugar do chefe. O jogo repetiu-se três vezes a pedido das crianças (Figura 38).

Figura 38. Jogo "A Estátua"

Salienta-se que principalmente as crianças mais pequenas tiveram alguma dificuldade na realização deste jogo, uma vez que não queriam ficar quietas, quase em posição de estátua, e por isso não o conseguiram realizar até ao fim.

Em suma, penso que foi uma sessão de expressão motora muito proveitosa, tanto a nível da dança em que se procurou explorar o corpo ao máximo, como em relação ao jogo, cujo objetivo era a inibição do movimento num tempo específico. Realça-se ainda que talvez teria sido mais interessante realizar esta sessão no exterior, mas devido às condições climáticas, a sessão concretizou-se na sala de atividades.

6.3. Avaliação Geral do Grupo e de uma Criança em específico

A avaliação das crianças que frequentam a Educação Pré-escolar é também uma enorme responsabilidade decorrente da intervenção pedagógica e, como tal, deve ser realizada de forma contínua, de modo a ter em conta os ritmos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Essa avaliação constitui também um suporte para a planificação diária, uma vez que é adequado à evolução e às necessidades do grupo e de cada criança em particular (Ministério da Educação, 2009a).

Neste sentido, os processos de observação, planificação e ação estão em constante relação com a dimensão avaliativa, uma vez que só assim é possível refletir acerca das reais necessidades do grupo e gerir todas as suas aprendizagens, no sentido de satisfazer as suas necessidades e interesses, a todos os níveis.

No decorrer do estágio, foram avaliadas as principais competências trabalhadas nas atividades proporcionadas ao grupo. Neste caso em concreto, baseei-me nas metas de aprendizagem e nas OCEPE para formalizar essa avaliação. De modo a facilitar esta avaliação, foi construído um quadro síntese de avaliação geral (Apêndice 22). Resolvi não realizar uma avaliação semanal, uma vez que algumas competências foram trabalhadas ao longo do tempo e, por esse facto, faz mais sentido uma avaliação de carácter mais global. A avaliação dos níveis de bem-estar emocional e implicação tiveram por base o Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC), preconizado por Portugal e Laevers, que:

oferece ao educador uma base para avaliação e desenvolvimento do currículo na sua prática quotidiana, com base num ciclo contínuo de observação, avaliação, reflexão e ação, considerando o bem-estar, implicação/envolvimento, aprendizagem e desenvolvimento das crianças como dimensões norteadoras de todo o processo. O SAC é, assim, um instrumento de apoio à prática pedagógica que procura agilizar a relação entre práticas de observação, documentação, avaliação e edificação curricular (Portugal & Laevers, 2010, p.74).

Neste sentido importa desconstruir os conceitos de bem-estar emocional e implicação, defendidos pelos autores supracitados. Entenda-se que o bem-estar emocional diz respeito a “um estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior, sente a sua energia e vitalidade e está acessível e aberta ao que a rodeia” (Portugal & Laevers, 2010, p. 20), sendo os seus indicadores: a abertura e recetividade, a

flexibilidade, a autoconfiança e autoestima, a assertividade, a vitalidade, a tranquilidade e o autoconceito positivo. Por sua vez a implicação é definida como a “qualidade da atividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia” (p. 25), avaliada de acordo com os indicadores de energia, de complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência, precisão, tempo de reação, expressão verbal e satisfação.

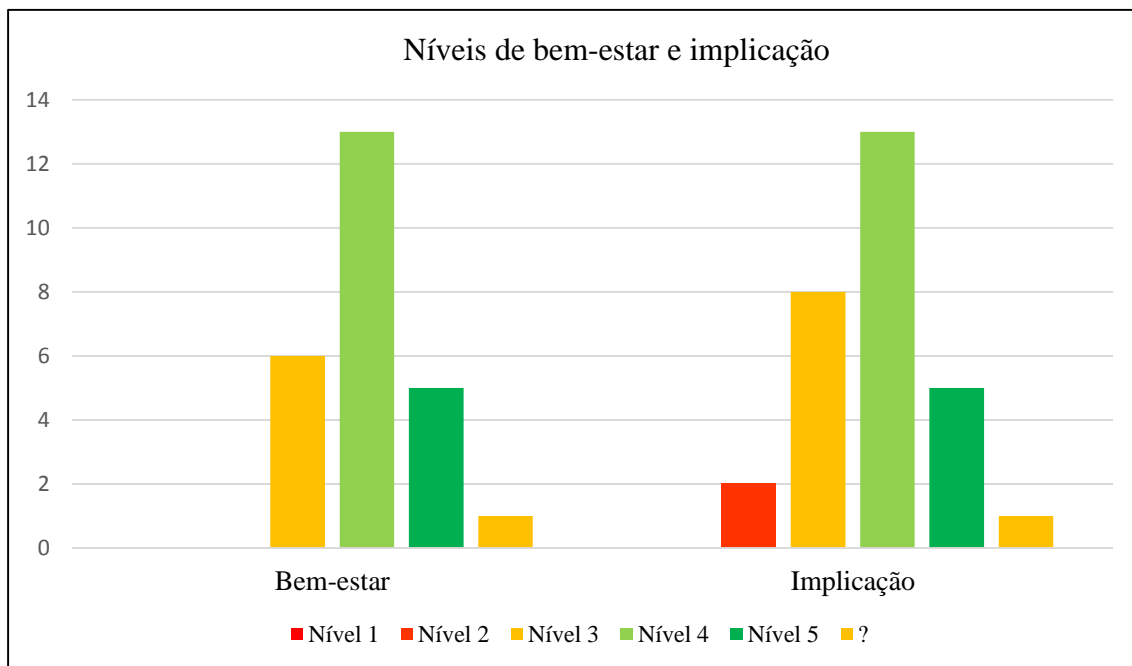
Deste modo, o nível de bem-estar emocional e de implicação de cada criança determina e afeta diretamente a aquisição de competências. Torna-se essencial avaliar em que níveis se encontram as crianças, dado que possibilita ao educador melhorar o seu trabalho e criar atividades e experiências estimulantes que vão ao encontro dos interesses e das necessidades das crianças, tendo sempre em vista o seu desenvolvimento global (Portugal & Laevers, 2010). De acordo com estes autores, a aplicação das fichas que compõem o SAC, comporta três fases: a primeira que corresponde à avaliação, a segunda que é a análise e reflexão e a terceira abarca a definição de objetivos e de iniciativas.

Assim sendo, num primeiro ponto é explanada a avaliação geral do grupo e, num segundo ponto, é efetivada a avaliação de uma criança em particular, no que respeita à prática pedagógica desenvolvida em contexto de estágio.

Avaliação geral do grupo

Para a avaliação geral do grupo foi preenchida a ficha 1g do SAC, onde se verificou e assinalou os níveis de bem-estar e implicação para cada criança, numa escala de 1 a 5 valores, sendo que o 1 é o nível mais baixo e o 5 corresponde ao nível mais alto, tendo sido realizados comentários sempre que se considerou pertinente (Apêndice 23). Os resultados obtidos nesta ficha foram organizados num gráfico (Gráfico 5), por forma a facilitar uma verificação mais clara dos níveis de implicação e de bem-estar emocional do grupo.

Gráfico 5. Gráfico acerca dos níveis de bem-estar e implicação das crianças da Sala do Arco-íris



Legenda relativa às cores:

- **Vermelho** – assinala as crianças que suscitam preocupação em termos de bem-estar ou implicação (níveis baixos);
- **Laranja** – assinala as crianças que parecem funcionar em níveis médios, tendencialmente baixos, ou criança que suscitam dúvidas;
- **Verde** – assinala as crianças que, claramente, parecem usufruir bem da sua permanência no jardim- de-infância (níveis altos);

A partir da análise do gráfico e, atentando aos níveis de bem-estar e implicação, o grupo encontrava-se, na sua grande maioria, no nível 4 em ambas as escalas. As 13 crianças que se encontravam neste nível de bem-estar emocional e de implicação evidenciam sinais claros de felicidade e contentamento, manifestando, poucas vezes, alguns sinais de desconforto em superar obstáculos. O seu envolvimento nas atividades ocorria, praticamente, sem interrupções, no entanto, em alguns momentos foi necessária a minha intervenção, no sentido de continuarem a atividade.

Seis crianças encontravam-se no nível de 5 de bem-estar emocional e de implicação, demonstrando imensa vitalidade, autoestima, autoconfiança e facilidade em

estabelecer relações positivas com os seus pares. Eram crianças muito motivadas que apresentavam um elevado nível de implicação, concentração e participação.

Das 25 crianças avaliadas, seis estavam no nível de 3 de bem-estar e aparentavam estar serenas e com alguma autoconfiança e vitalidade, porém evidenciavam ocasionalmente sinais de desconforto. No que diz respeito à implicação, também seis crianças apresentavam fraca motivação e concentração e alguns sinais de pouca energia na realização de atividades.

Na *sala do Arco-íris*, duas crianças encontravam-se no nível 2, no que à implicação diz respeito. São crianças que demonstravam pouca capacidade de concentração, pouco ativas na realização das atividades e raramente demonstravam motivação e interesse. Consequentemente, os seus níveis de bem-estar emocional também eram baixos, pois não se sentiam à vontade em determinadas situações, o que se verificava nas suas expressões faciais e na sua postura. Neste grupo havia uma criança que suscitava dúvidas em ambos os níveis, pois era uma criança que, por apresentar NEE, fazia, quase sempre, trabalho individual e à parte dos restantes colegas com uma educadora de educação especial. Posto isto, por não ter dados suficientes optei por não a classificar em nenhum nível.

A análise a estas duas dimensões é uma referência para o educador no que concerne à verificação do grau de desenvolvimento sócio emocional das crianças envolvidas. Se por um lado os níveis altos de bem-estar e implicação evidenciam que as necessidades afetivas e de aprendizagem das crianças estão a ser satisfeitas, por outro lado os níveis mais baixos desencadeiam preocupações e devem ser entendidos como uma chamada de atenção, de modo a que se intervenha e adeque a ação às necessidades das crianças com maiores fragilidades (Portugal & Laevers, 2010). Decorrido o estágio, o *feedback* do grupo foi muito positivo. Pouco a pouco as crianças foram desenvolvendo cada vez mais competências, principalmente sociais e comunicativas. Algumas delas perderam um certo medo que tinham em criticar e apresentar a sua opinião. Alguns dos elementos do grupo que evidenciaram fracas competências sociais, começaram a seguir os colegas e a saber gerir melhor as suas atitudes para com os outros. Contudo, uma minoria ainda requer muita atenção em relação, principalmente, à sua implicação na aprendizagem.

Importa referir que após a aplicação da ficha 1g nas semanas de observação e na primeira semana de estágio, realizou-se uma análise e reflexão em torno do grupo e do contexto, bem como uma definição, embora muito breve, dos objetivos e iniciativas

dirigidas ao grupo, através da aplicação das fichas 2g e 3g (Apêndices 24 e 25 respetivamente).

Avaliação específica de uma criança

A avaliação efetuada através da ficha 1g possibilitou uma visão geral acerca do grupo. Para além disso, foi essencial para o levantamento dos elementos do grupo que suscitavam alguma preocupação, havendo a necessidade de se realizar uma avaliação de carácter mais individual através da ficha 1i, a fim de ter em conta as necessidades dessa criança na preparação das atividades (Apêndice 26).

Tendo em conta o pouco espaço de tempo do estágio pedagógico, não foi fácil escolher apenas uma criança, uma vez que o ideal, para uma avaliação mais fidedigna, seria esta avaliação individualizada a todos os elementos com níveis de bem-estar emocional e implicação baixos ou muito baixos. Neste sentido, a escolha recaiu sobre uma criança com um comportamento particularmente inquietante, que desde logo captou a minha atenção e preocupação. Procedeu-se então a uma avaliação individualizada através do preenchimento da ficha 1i, na sua versão completa, do SAC que diz respeito a competências pessoais e sociais em Educação Pré-escolar. Neste processo individual de avaliação, foram avaliados vários indicadores que correspondem a parâmetros ligados às atitudes, ao comportamento no grupo e aos domínios essenciais.

Ao analisar a sua avaliação individual, verifica-se que esta era uma criança com grandes dificuldades relativamente aos domínios sociais e linguísticos, que se encontram pontuados com nível 2 (baixo), indicando a necessidade de uma intervenção adequada por parte do adulto em relação a esta criança, com vista a não pôr em causa todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Era uma criança com alguns problemas relacionais, era autoritário e, por vezes, violento para com os colegas, falava com um tom de voz excessivamente alto e recusava-se, certas vezes, em realizar trabalhos a pares ou em grupo. Manifesta dificuldades em reconhecer as emoções e sentimentos dos colegas, por exemplo quando estão tristes, zangados ou exaltados, pois não liga à existência de sentimentos, opiniões e interesses que não sejam os seus, ou os mesmos que os seus. De um modo geral, esta criança não consegue resolver os conflitos e situações menos positivas de forma amistosa, demonstrando pouco respeito pela voz, tanto da criança, como do adulto.

Apresentava alguma implicação em atividades orientadas que eram do seu interesse, como histórias e o seu reconto oral. Sentia particular interesse pelo domínio das Expressões: Plástica e Motora. Gosta de pintar, desenhar e recortar, porém não se empenhava muito em tarefas com elevado grau de complexidade, desistindo facilmente. Apresentava facilidade em manusear instrumentos da sala como apara-lápis, lápis, borracha, folhas, pincéis, tintas e manifesta muito interesse em brincar na área da garagem e na área da casinha. Era uma criança curiosa e demonstrava interesse em vivenciar experiências diferentes.

Depois da aplicação da ficha 1i, achei pertinente prosseguir com a avaliação individualizada desta criança, passando para a ficha 2i e 3 i que dizem respeito à análise e reflexão individualizada e à definição de alguns objetivos e iniciativas, no sentido de atenuar algumas das dificuldades verificadas (Apêndices 27 e 28 respetivamente).

Sintetizando, toda a intervenção, em relação a esta criança em particular, prendeu-se à necessidade de colmatar algumas dificuldades a nível do desenvolvimento social, por ser um domínio muito abrangente e o mais preocupante, podendo pôr em causa as aprendizagens até então efetivadas, bem como o seu progresso.

6.4. A Intervenção com a Comunidade Educativa

À semelhança da intervenção realizada no 1.º CEB, esta intervenção com a comunidade educativa também foi programada pelas estagiárias da vertente da educação pré-escolar. Realizaram-se dois momentos de intervenção, um com todas crianças de pré-escolar e outro que envolveu toda a comunidade escolar.

Circuito de jogos tradicionais

O primeiro momento realizou-se no dia 19 de maio na Quinta da Universidade, um pouco acima da Escola da Achada. Em conjunto, as três estagiárias prepararam um circuito de jogos tradicionais para as três salas de educação pré – escolar: a Sala dos Super Amigos, a Sala do Arco-íris e a Sala dos Cristais. É importante referir que optou-se por realizar jogos com as crianças, uma vez que através do jogo “a criança cria novas potencialidades e desenvolve a sua personalidade” (Sousa, 2003, p. 167). Dado que “na instituição, a criança está habitualmente inserida num grupo (...), partilhando um espaço e um tempo comuns” (ME, 2009a, p. 32) o principal objetivo era a interação e

convívio entre as crianças dos três grupos, num ambiente diferente. Também se delinearam alguns objetivos respeitantes à área de formação pessoal e social, relacionados com os comportamentos em grupo e outros objetivos de expressão física – motora ligados à motricidade. Primeiramente, começou-se por formalizar um pedido à Universidade para a utilização da Quinta em momento de estágio, que foi de imediato autorizada. Concordou-se também em enviar um comunicado aos pais a solicitar a autorização da ida dos educandos à Quinta da Universidade (Apêndice 29). Em seguida, deu-se início à pesquisa e seleção de vários jogos tradicionais e dos recursos fulcrais à sua realização. Depois de escolhidos os jogos, decidiu-se fazer os jogos por estações, de modo a que as crianças não tivessem de esperar enquanto outras jogavam, evitando assim alguma confusão e desordem. Em seguida e depois de feitas e ponderadas as escolhas, procedeu-se à planificação da atividade (Apêndice 30), que foi, de imediato, aprovada pelas três educadoras cooperantes.

Já no recinto da quinta, os alunos lancharam. De seguida, começou-se por fazer a divisão dos grupos. Sendo que o principal objetivo era interação entre os elementos dos diferentes grupos, optou-se por dar um papel colorido a cada criança (Figura 39). Neste sentido, cada criança tinha que se juntar a outras que tivessem o papel da mesma cor.

Figura 39. Formação dos grupos para o circuito de jogos tradicionais



Enquanto as crianças lancharam, com a supervisão das educadoras cooperantes e das assistentes operacionais, nós educadoras estagiárias preparamos os jogos e os materiais necessários para a realização do circuito. Após essa preparação, reunimo-nos

com as crianças, com vista a especificar e esclarecer algumas regras relativas ao funcionamento do circuito, tais como o processo de mudança de estação, bem como os cuidados a ter com os materiais. Em cada estação havia um cartão com a explicação do jogo, para que o adulto responsável por determinada estação soubesse qual a tarefa a executar (Apêndice 31). Neste sentido, tentou-se ajustar jogos tradicionais, como por exemplo o jogo da raposa, a colher com a batata, a serpente, a dança dos arcos, a concentração e o derrubar os pinos, às capacidades das crianças. Apresenta-se de seguida algumas imagens dos jogos tradicionais (Figura 40):

Figura 40. Realização de jogos na Quinta da Universidade



Após a realização do circuito, as crianças tiveram tempo para brincar livremente e explorar a quinta. Tínhamos previsto a realização de um exercício de relaxamento

após o tempo de brincadeira, mas, devido ao aproximar da hora de almoço tivemos de regressar à escola.

A meu ver, o circuito planeado decorreu da melhor forma possível, pois as crianças interagiram umas com as outras e os jogos foram executados sem dificuldades e com muito entusiasmo. Foi notória uma alegria e uma boa disposição por parte das crianças. O tempo de brincadeira livre também foi muito apreciado pelas crianças, pois puderam apreciar e desfrutar da quinta e dos seus espaços verdes.

Comemoração do Dia da Criança

Há na Escola da Achada um grupo denominado de *Crianças Felizes*, formado por professores e educadoras, que é responsável pela organização das festividades e dias especiais, tal como o Dia da Criança. Nós estagiárias, como soubemos que estavam a preparar a comemoração do dia da Criança, oferecemo-nos para ajudar nessa organização. Realizaram-se então várias atividades durante esse dia. Ficámos encarregues de preparar um teatro de fantoches com a duração de trinta minutos, que se repetiu três vezes no turno da manhã para que todas as crianças da escola pudessem assistir. A história (Apêndice 32) foi criada por nós e retratava a vida de um menino que tinha pressa para crescer, mas os seus amigos ajudam-no a aperceber o quão bom é ser criança. O teatro foi dramatizado numa das salas de atividades da educação pré-escolar (Figura 41). Os fantoches utilizados para a realização deste teatro pertenciam às três salas de educação pré- escolar.

Figura 41. Teatro de Fantoches



O teatro de fantoches foi muito aplaudido, quer pelas crianças, quer pelos seus professores. As crianças estiveram atentas durante a apresentação e participaram no final, cantando, juntamente com as estagiárias, uma canção alusiva ao dia da criança.

Já no turno da tarde ficámos responsáveis pela dinamização de uma gincana de jogos que se realizou no campo polidesportivo (Figura 42). Como éramos três estagiárias, preparámos três jogos: o jogo dos sacos, o jogo da colher com a batata e o arco e a bola. Todas as crianças da escola realizaram os jogos. Os jogos foram adaptados às idades das crianças.

Figura 42. Realização de jogos tradicionais no pátio



Foram ainda preparadas outras atividades sob a responsabilidade de outros professores e educadores, tais como um espetáculo de palhaços, uma sessão de cinema, uma aula de ginástica aeróbica, insufláveis, entre outras.

Na minha opinião, as atividades por nós organizadas correram da melhor forma, visto que as crianças demonstraram interesse e entusiasmo aquando da sua participação. Era visível a satisfação na realização da gincana de jogos, uma vez que era algo mais descontraído e ao ar livre, diferente da rotina do quotidiano.

6.5. Reflexão Final da Intervenção Pedagógica na Educação Pré-escolar

À semelhança do estágio efetivado no 1.º CEB, esta intervenção no Pré-Escolar também contribuiu significativamente para a construção da minha própria identidade profissional. Correspondeu à segunda etapa do estágio pedagógico que se traduziu, tal

como o do 1.º CEB, numa experiência enriquecedora e profícua em relação ao desenvolvimento de competências profissionais. Assim sendo, a esta reflexão crítica estão subjacentes aspetos referentes ao meu desempenho profissional durante a intervenção. Neste sentido, esta reflexão representa o culminar de oito semanas de estágio na *Sala do Arco-íris*. Saliento ainda o contributo deste estágio pedagógico para a minha evolução, para o meu crescimento pessoal e profissional e conclusão desta etapa da minha formação.

Tal como ocorreu no estágio referente ao 1.º CEB, também senti grande ansiedade e receio no período inicial da intervenção, pois estava num ambiente diferente, com rotinas específicas, entre crianças com dificuldades, interesses e necessidades distintas.

Realço a importância da fase de observação, uma vez que permite uma apropriação mais fidedigna acerca das dinâmicas de grupo, do comportamento das crianças, das suas rotinas e das suas atitudes perante determinadas atividades. É fulcral o estabelecimento de interações individuais e em grupo com as crianças, dado a essência da construção gradual de uma relação afetiva com as mesmas para o desenvolvimento de uma prática ajustada aos reais interesses e necessidades das crianças.

Não havendo uma metodologia a seguir em específico, procurei tomar opções adequadas às especificidades do contexto e do próprio grupo, no sentido de lhes facultar maior autonomia e poder de escolha. Tentei assim, dar-lhes oportunidades para dialogarem uns com os outros, questionarem livremente, experimentarem e terem “voz ativa” nas escolhas diárias. Neste sentido, reuni esforços para promover e seguir uma pedagogia ativa, na medida em que tentei implementar a diferenciação pedagógica ao longo do processo, com vista a fazer jus às capacidades das crianças e à sua predisposição para aprender.

Aprendi que de facto, é essencial que as crianças se sintam bem para que a sua implicação seja maior, havendo assim uma aprendizagem mais significativa. Procurei partir sempre dos conhecimentos já existentes, para, posteriormente, aprofundar e construir novos saberes.

Este estágio contribuiu para articular, de forma contínua, a teoria e a prática, aspeto que sempre foi incutido durante este percurso de formação académica e que sempre foi tido em conta durante a intervenção pedagógica, tendo sempre presente a máxima “uma não funciona sem a outra”. Citando Oliveira-Formosinho (2002) o

Educador de Infância é “alguém que precisa de conhecimentos teóricos e aprendizagens conceituais, mas igualmente de aprendizagens experienciais e contextuais” (p.11).

A par desta construção das minhas próprias teorias sobre a prática, a reflexão também foi um aspeto fundamental que procurei ter em conta no quotidiano da minha intervenção. O ato de refletir é por nós praticado e adotado diariamente, seja ou não intencionalmente e é realmente muito importante para o desenrolar de qualquer situação na nossa vida. Neste sentido, a reflexão foi um elemento que esteve sempre presente ao longo da minha prática e constituiu a base de toda a ação. Tal como afirma Alarcão (2003) o educador deve ser reflexivo e, como tal, deve deter a “capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano” (p.33), procurando promover a sua evolução e crescimento, tanto profissional, como pessoal.

Saliento que, ao invés do que aconteceu no estágio anterior, procurei as colegas que estagiaram na mesma escola, por forma a partilharmos experiências e a planificarmos conjuntamente as atividades. Senti-me mais apoiada e consegui, a meu ver, estruturar melhor as planificações e, conseqüentemente as atividades, uma vez que “o desenvolvimento profissional de cada professor se torna mais consistente e facilitado num clima de cooperação com os pares, de solidariedade e interajuda face a dificuldades” (Morgado, 2004, p.50).

O profissional de educação vai, conforme evolui no seu percurso de formação, desenvolvendo muitas competências, mas outras apropria-as através da interação com alguém mais experiente, como é o caso da educadora cooperante. Os vários momentos de reflexão e de partilha de experiências e conhecimentos, contribuíram, de forma significativa, para o desenvolvimento da minha prática pedagógica. Deu-me a oportunidade de aperfeiçoar competências inerentes à prática profissional em educação de infância, dando-me sempre a sua opinião e algumas sugestões de melhoria. Foi uma prática prolongada, exigente e, por isso, complexa. Senti alguma pressão, pois tinha muita responsabilidade a meu cargo, contudo, constituiu uma oportunidade de desenvolvimento e crescimento. Senti que estava próxima daquele que será o meu futuro a nível profissional.

Tal como defendo ao longo deste relatório, procurei, na minha intervenção, compreender e valorizar a importância da continuidade educativa, entre o pré-escolar e o 1.º CEB. É importante que haja uma articulação entre as diversas etapas do processo de Ensino-Aprendizagem e que a escola seja responsável por dar sentido à ação educativa, “como se de um fio condutor se tratasse” (Serra, 2004, p. 112), procurando

valorizar e dar significado aos saberes construídos pelas crianças. No decorrer do estágio pedagógico preocupei-me em desenvolver uma relação positiva com as crianças, de cumplicidade e respeito mútuo. Tive como principal preocupação, a valorização de todos por igual, tendo em conta as suas potencialidades e aspetos a melhorar. Através das atividades planificadas e das estratégias de implementação dessas atividades, procurei integrar todas as crianças na realização dessas atividades, envolvendo-as o máximo possível nas suas aprendizagens diárias.

Para concluir, esta prática pedagógica permitiu-me desenvolver novas competências, aperfeiçoar as que já detinha e a ser uma profissional mais consciente e responsável pelo trabalho. Senti que, para além de ter sido para mim uma experiência motivadora e vantajosa, também o foi para as crianças da *Sala do Arco-íris*, pois vivenciaram experiências diferentes, dado que algumas das atividades realizadas nunca tinham sido desenvolvidas por aquele grupo. Estou satisfeita por ter contribuído para a construção de novas aprendizagens, para a aquisição de novas competências, que concorreram para o processo de construção cognitivo, pessoal e social daquelas crianças.

6.5.1. Síntese explicativa acerca das problemáticas e estratégias utilizadas

No decorrer deste estágio pedagógico foram levantadas, na fase de observação, algumas problemáticas que sustentaram toda a minha intervenção neste grupo, com o intuito de as colmatar e promover a sua resolução. Seguidamente, são apresentadas as estratégias adotadas com vista a responder às questões orientadoras durante esta intervenção.

Sabendo que “a interação com os pares mais competentes promove não somente novas aprendizagens, mas o desenvolvimento” (Sanches, 2005, p. 136), procurei que esta estratégia fosse para além das aprendizagens, na medida em que “as conquistas não são somente no domínio cognitivo, mas também na socialização, na modificação de atitudes académicas e também no domínio dos afetos” (César, citado por Sanches, 2005, p. 136). O trabalho cooperativo, a par da aprendizagem com os pares, foram as estratégias encontradas para responder às questões: “Como gerir um grupo com idades heterogéneas, de modo a que todos desenvolvam competências próprias da sua idade?”

e “Que metodologias de trabalho podem auxiliar a aprendizagem e a interação entre crianças de idades heterogêneas?”.

Desta forma, planifiquei atividades que implicassem os alunos em trabalhos de pares e em trabalhos de pequeno e grande grupo, em prol da concretização de aprendizagens significativas para todos os envolvidos. A meu ver, ao trabalharem juntos, apesar de apresentarem idades e capacidades distintas, os alunos deixaram de competir, passando a cooperar uns com os outros, uma vez que lutavam por um mesmo objetivo. Verifiquei que, para além da concretização de aprendizagens escolares, efetivaram-se aprendizagens, sobretudo a nível das competências sociais e da interação com o outro.

Considerações Finais

Na minha perspectiva, as considerações finais não servem unicamente para se refletir acerca das intervenções pedagógicas e da elaboração deste relatório, mas sim para elucidar as aprendizagens adquiridas no decorrer destes cinco anos de estudos e que concorreram assim para a formação da minha identidade profissional enquanto futura docente. Assim sendo, salienta-se não só a importância dos saberes aprofundados durante estes ciclos de estudos, mas também a concretização dos estágios pedagógicos para a formação e consequente estabilização da referida identidade. O estágio é um momento da formação inicial docente em que se efetivam descobertas e se consolidam aprendizagens essenciais à atividade docente, tal como confirmam Amaral, Moreira e Ribeiro (1996) “a prática surge como espaço privilegiado de integração de competências” (p. 98). Formosinho e Niza (2002) acrescentam ainda que o estágio permite a aquisição e o aprofundamento de competências consideradas primárias para a ação docente “entendidas como capacidade de mobilização dos saberes necessários para a resolução dos problemas colocados pela prática docente no quotidiano das escolas” (p.18).

Desta forma, posso afirmar que as intervenções pedagógicas realizadas facultaram-me as ferramentas fundamentais ao desenvolvimento da dimensão pessoal, ética, social e reflexiva, que serão, num futuro próximo, a base da minha identidade pessoal e profissional. Saliento que no decorrer da Prática Pedagógica deparei-me com desafios que, em momentos de maior angústia, pareciam não ter solução ou forma de colmatação. Esses desafios prenderam-se, essencialmente, à gestão de comportamentos e à diversidade de níveis de aprendizagens, causados sobretudo, pelas diferentes necessidades individuais de cada criança. Devido a este facto compreende-se o quão relevante é a investigação e a reflexividade para a profissão docente, pois só desta forma se pode desenvolver uma prática de qualidade, ajustada às características das crianças.

Tendo como referência o pensamento “*é com os erros que se aprende*”, tenho plena consciência de que durante esta intervenção pedagógica, e até durante todo o percurso formativo, vivi boas e menos boas experiências, contudo asseguro que todas elas contribuíram para o meu crescimento, principalmente enquanto profissional, umas como caminho a seguir, outras como modelo daquilo que não deverá repetir-se. A nível interpessoal, procurei estabelecer uma boa relação com as crianças e com as cooperantes de ambas as valências, com vista a uma intervenção de qualidade.

Considero que adotei uma postura flexível e adequada em ambos os estágios, no entanto, reconheço que ainda tenho de amadurecer e adotar uma postura mais assertiva, principalmente em relação à educação pré-escolar, algo que, com certeza, será ultrapassado com a experiência profissional. Durante este percurso de formação aprendi que a profissão docente constrói-se, sobretudo, a partir das vivências profissionais e pessoais, pelas relações que se vão mantendo e estabelecendo e pela necessária formação contínua.

Sei e tenho plena noção de que ainda estou a dar os primeiros passos em relação à minha profissão como docente, contudo asseguro que a atitude reflexiva e investigativa auxiliará no meu percurso profissional, como forma de aperfeiçoar, continuamente, a minha ação pedagógica. É então missão de um docente, refletir para adequar as suas práticas e aprofundar os seus conhecimentos, construindo processos participativos que coloquem a criança no centro da sua aprendizagem e conseqüente desenvolvimento, não fosse ela o foco desta profissão.

Referências Bibliográficas

Abrantes, P. Serrazina, L. & Oliveira, I. (1999). *A Matemática na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.

Alarcão, I. (2000). Professor investigador: Que sentido? Que formação? In. *Cadernos de Formação de Professores*. N.º 1, pp. 21-30. Universidade de Aveiro.

Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.

Aleman, I. Majós, T & Giménez, E. (2000). A Aprendizagem dos conteúdos curriculares. In Salvador (Org.) *Psicologia do Ensino* (pp.285-346). Porto Alegre: Artmed.

Amaral, M., Moreira, M. & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: Estratégias de supervisão. In I. Alarcão (org.). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 89-122). Porto: Porto Editora.

Araújo, S. & Andrade, F. (2008). Da participação convencionada à participação efectiva: um estudo de caso alicerçado na escuta da criança em contexto de Educação de Infância. In J. Oliveira-Formosinho, (org.). *A Escola Vista pelas Crianças*. (pp.95-116). Porto: Porto Editora.

Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.

Ausubel. D. (2000). *Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

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. 117-140). Porto: Porto Editora.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.

Cabral, A. (2001). *O Jogo no Ensino*. Lisboa: Editorial Notícias.

Carvalho, J. (2011). *Sou Professor e Adoro!* Braga: Edições Psifala.

Correia, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2013). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores* (2.^a edição). Porto: Porto Editora.

Cosme, A. & Trindade, R. (2002). *Manual de Sobrevivência para professores*. Porto: Edições ASA.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Formosinho, J. & Machado, J. (2008). Currículo e Organização: as equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem Fronteiras*, 8 (1), 5-16.

Formosinho, J. & Niza, S. (2002). Anexo às recomendações sobre a iniciação às atividades de iniciação à Prática Profissional nos Cursos de Formação Inicial de Professores. In Ministério da Educação *Recomendação sobre a componente de Prática Profissional dos Cursos de Formação Inicial de Professores*. Lisboa: INAFOP.

Estrela, A & Nóvoa, A. (1993). *Avaliação em Educação: Novas Perspetivas*. (Col. Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

Gago, M. (2012). *Pluralidade de olhares: Construtivismo e multiperspetiva no processo de aprendizagem*. Maputo: ERM-CELP.

Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

Gouveia, F. (2012). *Gestão Flexível do Currículo rumo à Diferenciação Pedagógica: contributos para a promoção de Aprendizagens Significativas*, Tese de Doutoramento em Ciências de Educação na área do Currículo. Funchal: Universidade da Madeira.

Jacinto, M. (2003). *Formação inicial de professores – conceções e práticas de orientação*. Col. Ciências da Educação. Lisboa: Ministério da Educação.

Johnson, D. & Johnson, R. (1990). *Learning together and alone: Cooperation, competition and individualism*. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall.

Johnson, D., Johnson, R. & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Kishimoto, T. (s.d.). O jogo e a educação infantil. *Perspectiva*, 22, 105-128.

Korthagen, F. (2009). A Prática, a Teoria e a Pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In Flores & Simão (Orgs.) *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores: contextos e práticas*. (pp. 39-60). Portugal: Edições Pedagogo.

Lima, E. Barrigão, N. & Pedroso, N. (2013). *Estudo do Meio 3 – 3.º ano*. Porto: Porto Editora.

Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: Um Guia prático para o Professor*. Lisboa: Lidel Edições Técnicas.

Lopes, J. & Silva, H. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: Lidel Edições Técnicas.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita – Textos de Apoio para Educadoras de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação - DGIDC.

Mesquita, E. (2011). *Competências do professor: representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.

Mendonça, M. (1994). *A Educadora de Infância. Traço de União entre a Teoria e a Prática*. (Col. Horizontes da Didática). Porto: Edições ASA.

Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas – 1.º CEB*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2009a). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. 4.ª edição. Lisboa: Ministério da Educação e Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Ministério da Educação (2009b). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Ministério de Educação (2013). *Programa e Metas Curriculares de Matemática*. Lisboa: Ministério da Educação.

Morgado, J. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular* (Col. Perspetivas Atuais). Porto: Edições ASA.

Morgado, J. (2004). *Qualidade em Educação – Um Desafio para os Professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Morgado, J. (2011). Identidade e Profissionalidade Docente: Sentidos e (Im)possibilidades de Escola Atual. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 21 (80),793-812.

Morgado, J. & Paraskeva, J. (1998). Autonomia Curricular: uma nova ferramenta ideológica. In J. Pacheco, J. Paraskeva & A. Silva (org.). *Reflexão e Inovação Curricular: atas do Colóquio sobre Questões Curriculares*. (pp. 107-126). Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Nielsen, L. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula: Um Guia para Professores*. Porto: Porto Editora.

Niza, S. (2004). A Ação de Diferenciação Pedagógica na Gestão do Currículo. *Escola Moderna*, 21 (5), 64-69.

Oliveira-Formosinho J. (2002). A Supervisão na formação de professores II: Da organização à pessoa. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Praxis*. (Col. Ciências da Educação). Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. (2002). Critérios de avaliação na escola. In Paulo Abrantes (Org.), *Reorganização curricular do ensino básico. A avaliação das aprendizagens: das conceções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Pelizzari, A., Kriegl, M., Baron, M., Finck, N. & Dorocinski, S. (2001). Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 2 (1), 37-42.
- Perraudeau, M. (2006). *As Estratégias de Aprendizagem. Como acompanhar os alunos na aquisição de conhecimentos*. (Col. Horizontes Pedagógicos). Lisboa: Instituto Piaget.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Col. Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Peterson, P. D. (2012). *O Professor do Ensino Básico: Perfil e Formação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Pinazza, M. & Kishimoto, T. (2008). In J. Oliveira-Formosinho (org.). *A Escola Vista pelas Crianças*. (pp. 7-10). Porto: Porto Editora.
- Pinto, J. Martins, A. & Sousa, G. (s.d.). *A Avaliação reguladora no 1.º ciclo: instrumentos e tormentos*. Setúbal: Escola Superior de Educação de Setúbal.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento de Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Ribeiro, L. (1997). *Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação: Departamento de Educação Básica.
- Roldão, M. C. (2005). Gerir o Currículo é Preciso – A Questão da Qualidade, In Roldão (coord.) *Estudos de Práticas de Gestão do Currículo – que qualidade de ensino e de aprendizagem*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sacristán, G. (1995). *Consciência e Acção sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores*. In A. Nóvoa (org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.

Sanches, I. (maio 2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir: Da Investigação-Ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.

Sarmiento, T. (2009). *As Identidades Profissionais em Educação de Infância*. *Locus Soci@l*, 2/2009, 46-64.

Sarmiento, T. (2012). *Narrativas de Professoras- estagiárias sobre os contributos da formação em análise organizacional para a construção de uma identidade profissional*. In Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP (pp.24-36). Brasil, Campinas.

Seiça, A. (2003). *A Docência como Praxis Ética e Deontológica: um estudo empírico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico* (Col. Educação). Porto: Porto Editora

Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação: bases psicopedagógicas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Teixeira, C. & Flores, M. (2010). O ensino e os professores na perspetiva dos alunos. In Alves & Flores (Orgs.). *Trabalho Docente, Formação e Avaliação*. (pp. 129-151). Lisboa: Edições Pedagogo.

Tomlinson, C. & Allan, S. (2002). *Liderar Projetos de Diferenciação Pedagógica*. (Col. Práticas Pedagógicas). Porto: Edições ASA.

Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade*. (Col. Educação Especial). Porto: Porto Editora.

Unicef (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*.

Vayer, P. & Trudelle, D. (1999). *Como aprende a criança*. (Col. Horizontes Pedagógicos). Lisboa: Instituto Piaget.

Vitorasso, M. (2010). *Conhecimentos Prévios: conceções de dois professores de uma escola particular de São Paulo*. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Wasserman, S. (1994). *Brincadeiras Sérias na Escola Primária*. Lisboa: Instituto Piaget.

Zabalza, M. (1987). *Didática da Educação Infantil*. (Col. Horizontes da Didática). Porto: Edições ASA.

Zabalza, M. (1994a). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.

Zabalza, M. (1994b). *Diários de Aula*. Porto: Porto Editora.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: ArtMed.

Referências Normativas

Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 (Avaliação na Educação Pré-Escolar).

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 (Gestão do Currículo na Educação Pré-escolar).

Decreto-Lei n.º5/97, de 10 de fevereiro. (Lei-Quadro da Educação Pré-escolar).

Decreto- Lei n.º 137/2012, de 2 de julho (Gestão Escolar).

Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho. (Novas matrizes curriculares do 1.º Ciclo do Ensino Básico e dos Cursos Profissionais).

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 específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo).

Despacho Normativo n.º 5220/97, de 4 de agosto. (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar).

Despacho Normativo n.º 6/2014, de 26 de maio. (Autonomia Pedagógica e Organizativa das Escolas).

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Apêndices

Pasta – Documentos Gerais

Relatório de Estágio (versão eletrônica)

Pasta – Intervenção Pedagógica em contexto de 1.º CEB

Apêndice 1 a 7 – Planificações semanais do 1.º CEB

Apêndice 8 – Guiões de leitura de “A Fada Oriana”, de Sophia de Mello Breyner Andresen

Apêndice 9 – Reconto escrito coletivo

Apêndice 10 – Power Point: Estátuas e Monumentos da Madeira

Apêndice 11 – Ficha de trabalho: Medir com Frações

Apêndice 12 – Quadro de Avaliação do 1.º CEB

Apêndice 13 – Planificação da Feira Solidária

Apêndice 14 – Comunicado aos pais a pedir a colaboração na Feira Solidária

Pasta – Intervenção Pedagógica em contexto de Pré-Escolar

Apêndice 15 a 21 – Planificações semanais da Educação Pré-escolar

Apêndice 22 – Avaliação global da Educação Pré-escolar

Apêndice 23 – Ficha 1g do SAC

Apêndice 24 – Ficha 2g do SAC

Apêndice 25 – Ficha 3g do SAC

Apêndice 26 – Ficha 1i do SAC

Apêndice 27 – Ficha 2i do SAC

Apêndice 28 – Ficha 3i do SAC

Apêndice 29 – Comunicado aos pais para autorização da ida à Quinta da Universidade

Apêndice 30 – Planificação da ida à Quinta da Universidade

Apêndice 31 – Regras dos jogos realizados na Quinta da Universidade

Apêndice 32 – História elaborada pelas estagiárias para a comemoração do Dia da Criança