



**RELATÓRIO DE ESTÁGIO
DE MESTRADO**

Cláudia Joana Sousa Luz
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO



UNIVERSIDADE da MADEIRA
A Nossa Universidade
www.uma.pt

abril | 2016

TRM
34
LUZ Rel
ten. B
ex. 1

UNIVERSIDADE DA MADEIRA
BIBLIOTECA

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Cláudia Joana Sousa Luz

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

ORIENTAÇÃO

Maria Gorete Gonçalves Rocha Pereira



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

Cláudia Joana Sousa Luz

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

Orientadora: Prof^ª Doutora Maria Gorete Gonçalves Rocha Pereira

Funchal e Uma, fevereiro de 2016

Citação

Agradecimentos

Resumo

O presente relatório tem como intuito a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, alicerçando-se em torno das práticas pedagógicas vivenciadas nos dois níveis de ensino supramencionados. Por conseguinte, estas intervenções concretizaram-se na EB1/PE da Achada, nomeadamente na turma do 4.ºA, no período entre 13 de outubro e 15 de dezembro e no Infantário “O Carrocel”, na sala laranja, de 6 de abril a 3 de junho.

Visando uma prática estruturada e adequada aos grupos em questão e a real construção de aprendizagens significativas, primeiramente serão revelados os pressupostos teóricos e metodológicos que guiaram todo este percurso e permitiram que as crianças fossem elas próprias as construtoras da sua aprendizagem.

Não obstante, a observação e a reflexividade na docência foram pontos igualmente primordiais na identificação de problemáticas, mais concretamente no âmbito das competências comunicativas e sociais de ambos os grupos, sendo estas desenvolvidas em torno da metodologia de Investigação-Ação. Desta forma, as questões encontradas foram respetivamente *Como desenvolver competências de comunicação em crianças com dificuldades nesta área?*, no que concerne ao grupo do 4.ºA, e *Como desenvolver as relações interpessoais e de pares num grupo de crianças de Pré-Escolar?*, relativamente ao grupo da sala laranja.

Por outro lado, a organização de todo o ambiente educativo e as sequências didáticas, a partir das quais toda a práxis se sucedeu, ocuparão um lugar de destaque no corpo deste relatório. Sendo por fim, tecido todo o processo de reflexão após o culminar destas duas práticas pedagógicas, que evidenciaram o primeiro desafio enquanto futura profissional da área da educação e consistirão claramente na base para um longo e contínuo percurso de formação.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Práticas Pedagógicas; Investigação-Ação; Formação.

Abstract

The present report intends the achievement of the degree of master of Pre-School Education and First Cycle of Basic Education, supporting itself in the pedagogical practices performed at both of the levels mentioned before. Therefore, these interventions occurred at EB1/PE da Achada with the children from 4.ºA, between the period of October 13th and December 15th, and at Daycare “O Carrocel”, more precisely at the orange room, between April 6th and June 3th.

Aiming for a structured and appropriated to the groups and their significant learnings’ practice, in the first place will be revealed the theoretical and methodological assumptions that guided this whole journey and allowed the children to be the main agents of their learnings’ processes.

Beside these assumptions, the teachers’ observation and reflexivity were also essential aspects at the definition of the problematics, specifically regarding communicative and social skills of both groups, being these developed around the Research-Action methodology. Therefore, the questions that emerged were: *How is it possible to develop communication skills in children with difficulties*, with the children from 4.ºA and *How is it possible to develop interpersonal and among peers relationships in a group of children from Pre-School Education?* with the children from the orange room.

On the other hand, the organization of all the educative environment and the didactical sequences responsible for all the praxis developed, will be highlighted in this report. Thus, will be mentioned some reflections regarding the pedagogical practices that showed the first challenge as a future educational professional and will represent the base of a long and continuous formation process.

Key-words: Pre-School Education; 1st Cycle of Basic Education; Pedagogical Practice; Research-Action; Formation.

Sumário

Resumo	VII
Abstract.....	IX
Índice de Quadros	XV
Índice de Figuras	XVII
Índice de Gráficos.....	XIX
Índice de Apêndices.....	XXI
Lista de Siglas.....	XXIII
Introdução.....	24
Capítulo 1 – Do currículo à praxis	29
1.1- Contextualização histórica e gestão:	31
1.1.2- O 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB).....	34
1.2- A transição da Educação Pré-Escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico	37
1.3- Formação docente: Educador/Professor um processo contínuo	39
1.3.1- Perfil do Educador de Infância e do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico	42
1.3.2- A reflexão na docência: porque e para quê?	44
1.3.3- Planificação e Avaliação como ferramentas fundamentais à docência	45
1.3.3.1- Sistema de Acompanhamento das Crianças	49
Capítulo 2 – Como promover o sucesso escolar?.....	53
2.1- Aluno: ator ou autor do conhecimento?.....	55
2.1.1- Construtivismo.....	57
2.1.2- Aprendizagem significativa.....	59
2.1.3- A aprendizagem cooperativa	61
2.2- Todos iguais ou todos diferentes: diferenciação pedagógica.....	65
2.3- A Literatura para a Infância como estratégia de intervenção	67
Capítulo III – Metodologia de Investigação-Ação	71
3.1- Investigação-Ação e suas fases.....	71
3.2- Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	74
Capítulo 4 – Intervenção pedagógica em contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico.....	79
4.1- Contextualização do ambiente educativo	79
4.1.1- A Freguesia de São Roque.....	79
4.1.2- A EB1/PE da Achada.....	81

4.1.3- A sala do 4.ºA	82
4.1.4- A turma do 4.ºA	85
4.1.5- Contexto familiar do 4.ºA	87
4.1.6- Equipa educativa e horário curricular da turma do 4.ºA.....	91
4.2- Intervenção Pedagógica na sala do 4.ºA.....	93
4.2.1- Atividades desenvolvidas na turma do 4.ºA	94
4.2.1.1- Português.....	95
4.2.1.2- Matemática.....	104
4.2.1.3- Estudo do Meio	110
4.2.2- Questão de Investigação-Ação.....	116
4.2.2.1- Atividades desenvolvidas enquanto resposta à questão de Investigação- Ação.....	117
4.2.3- Intervenção com a Comunidade Educativa.....	119
4.3- Avaliação do grupo de alunos	123
4.4- Reflexão final do Estágio em contexto do 1ºCiclo do Ensino Básico.....	126
Capítulo 5 - Intervenção Pedagógica em contexto de Pré-Escolar.....	131
5.1- Contextualização do ambiente educativo	131
5.1.1- A Freguesia de São Martinho	131
5.1.2- O Infantário “O Carrocel”	133
5.1.3- A Sala Laranja.....	134
5.1.3.1- O grupo de crianças da Sala Laranja.....	137
5.1.3.2- A Rotina Diária	139
5.1.3.3- A Equipa Pedagógica	141
5.1.4- Contexto familiar da Sala Laranja	141
5.2- Intervenção Pedagógica na Sala Laranja.....	145
5.2.1- Atividades desenvolvidas na Sala Laranja.....	145
5.2.1.1- Aprender com as histórias	145
5.2.1.2- A Natureza.....	156
5.2.1.3- A Família.....	162
5.2.2- Questão de Investigação-Ação.....	166
5.2.2.1- Atividades desenvolvidas enquanto resposta à questão de Investigação- Ação.....	167
5.2.3- Intervenção com a Comunidade Educativa.....	174
5.2.4- Avaliação do grupo de crianças: Sistema de Acompanhamento das Crianças.....	180

5.2.5- Reflexão final do Estágio em contexto do Pré-Escolar	185
Referências	191
Referências Normativas.....	197

Índice de Quadros

Quadro 1 – Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Quadro 2 – Organização do tempo no turno da manhã

Quadro 3 – Organização do tempo dos apoios fornecidos

Quadro 4 – Organização do tempo do turno da tarde

Quadro 5 -

Quadro 6 -

Quadro 7 -

Quadro 8 – Aspectos positivos e de maior preocupação

Quadro 9 – Rotina diária da sala laranja

Quadro 10 – Epítome dos indicadores processuais de bem-estar emocional e implicação

Quadro 11 – Implementação do SAC na prática pedagógica

Índice de Figuras

- Figura 1** – Cinco alicerces da aprendizagem cooperativa
- Figura 2** – As fases da Investigação-Ação
- Figura 3** – Divisão das freguesias pertencentes ao concelho do Funchal
- Figura 4** – EB1/PE da Achada
- Figura 5** – Planta da sala do 4.º A
- Figura 6** – Imagem da nau distribuída pelos alunos
- Figura 7** – Cartaz acerca de Vasco da Gama
- Figura 8** – Problema da semana
- Figura 9** – Material didático distribuído pelos alunos
- Figura 10** – Receitas criadas pelos alunos
- Figura 11** – Capa e contracapa do livro “As nossas pizzas”
- Figura 12** – Relógios distribuídos pelos alunos
- Figura 13** – Produto final da atividade de revisão das frações
- Figura 14** – Jogo “O baralho das frações”
- Figura 15** – Bilhete de identidade de D. Afonso Henriques
- Figura 16** – Friso cronológico: fase inicial
- Figura 17** – Friso cronológico: fase final
- Figura 18** – Mapa do mundo
- Figura 19** – Poster de divulgação da intervenção com a comunidade
- Figura 20** – Intervenção dinamizada pela Doutora Luísa Paolinelli
- Figura 21** – Exposição do livro “Piri-Piri e o caso do desaparecimento da estátua”
- Figura 22** – Infantário “O Carrocel”
- Figura 23** – Planta da sala laranja
- Figura 24** – Exposição dos trabalhos realizados pelas crianças
- Figura 25** – Reconto da história
- Figura 26** – Criação da coreografia
- Figura 27** – Dinamização das atividades
- Figura 28** – Atividade âncora: puzzle didático
- Figura 29** – Reconto da história A Branca de Neve e os Sete Anões
- Figura 30** – Apresentação do fantocheiro e exploração das personagens da história
- Figura 31** – Dinamização das atividades e produto final
- Figura 32** – Atividades âncora desenvolvidas pelas crianças

Figura 33 – Exploração da história “Os Animais da Floresta”

Figura 34 – Realização do cenário

Figura 35 – Elaboração das máscaras e adereços para a dramatização

Figura 36 – Ensaios para a dramatização final

Figura 37 – Ilustrações utilizadas para o reconto da história

Figura 38 – Atividades realizadas pelas crianças

Figura 39 – Livro “Um Amor de Família”

Figura 40 – Atividades âncora realizadas pelas crianças

Figura 41 – Livro No Reino dos Penteados

Figura 42 – Dinamização da atividade inerente ao quadro “A nossa estrelinha”

Figura 43 – Registo dos seus amigos e quadro do “Ser amigo é...”

Figura 44 – Jogo “A teia da amizade”

Figura 45 – Gincana de jogos tradicionais

Figura 46 – Realização do “Bolo da Amizade e da Partilha”

Figura 47 – Momento de leitura pelo autor António Castro

Figura 48 - Poster de divulgação do projeto de intervenção com a comunidade

Figura 49 – Presentes para o autor

Figura 50 – Atividade “A nossa estrelinha”

Figura 51 – Correspondência entre as crianças do Infantário “O Carrocel” e da EB1/PE da Lombada

Figura 52 – Atividade realizada pelos pais

Figura 53 – Processo de implementação do SAC ao longo do ano letivo

Índice de Gráficos

Gráficos 1 e 2 – Género e faixa etária dos alunos do 4.º A

Gráficos 3 e 4 – Género e faixa etária do 4.ºA, após transferência de um educando

Gráfico 5 – Situação profissional dos pais

Gráfico 6 – Nível de escolaridade dos pais

Gráfico 7 – Género das crianças da sala laranja

Gráfico 8 – Situação profissional dos pais

Gráfico 9 – Nível de escolaridade dos pais da sala laranja

Gráfico 10 – Níveis de bem-estar emocional e implicação na fase de observação

Gráfico 11 – Níveis de bem-estar emocional e implicação na fase final da prática pedagógica

Índice de Apêndices

Lista de Siglas

EPE – Educação Pré-Escolar

SAC – Sistema de Acompanhamento das Crianças

1º CEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

Introdução

A formação docente que objetiva uma prática de sucesso e um olhar sobre a criança como o principal ator do processo de ensino-aprendizagem é contínua, visando muito mais que apenas uma formação inicial. Assim sendo, o seguinte relatório irá espelhar um olhar reflexivo acerca da primeira etapa da carreira profissional docente, centrando-se nas experiências vivenciadas aquando do primeiro contacto com a passagem da teoria para a respetiva práxis.

Seguindo esta linha de pensamento, as práticas pedagógicas mencionadas concretizaram-se nas valências de Educação Pré-Escolar, com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos, e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, nas faixas etárias dos sete aos 10 anos. Não obstante, toda esta intervenção teve duração de 120 horas em cada um dos níveis de ensino, caracterizando-se pelo primeiro contacto direcionado para a observação participante de ambos os grupos e posteriormente a planificação e concretização das sequências didáticas estruturadas.

O vigente relatório está estruturado em duas partes, correspondendo a primeira aos fundamentos teóricos e metodológicos que alicerçaram toda a prática e o percurso académico presenciado até ao término do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Todavia, a segunda parte centrar-se-á na intervenção pedagógica protagonizada com o grupo do 4.º Ano A e da sala laranja, englobando de igual modo a caracterização e organização de todo o ambiente educativo.

No que alude à primeira fase, intitulada Parte I – Enquadramento Teórico e Metodológico, estruturar-se-á em três capítulos distintos. O Capítulo 1 – Do currículo à práxis enunciará os aspetos referentes à contextualização teórica e gestão curricular da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, enfatizando a relevância e pertinência de uma articulação plena entre estas duas valências. Ainda assim, o perfil do professor/educador e a sua formação a longo prazo será igualmente explorada, especificando os documentos chave que regem esta profissão e a gestão flexível e adequada do currículo nas suas práticas educativas. A reflexividade na docência é um ponto fulcral dos pressupostos teóricos que apoiam o presente relatório, como também de toda a prática pedagógica, tendo em vista a sua urgência na carreira docente e os benefícios que esta acarreta. Contudo, é primordial explorar os conceitos de planificação e avaliação como duas ferramentas essenciais no desenvolvimento de toda

a ação educativa, que em sintonia e em conformidade com as necessidades e interesses das crianças garantirão o sucesso escolar do grupo. Importa ainda referir que a proposta de avaliação para o contexto de Educação Pré-Escolar foi o Sistema de Acompanhamento de Criança.

Relativamente ao Capítulo 2 – Uma prática para o sucesso, enaltecerá as teorias da aprendizagem que guiaram as práticas instituídas e permitiram a real aquisição de aprendizagens significativas. Sendo assim, o construtivismo constituirá a referência teórica para a abordagem do aluno enquanto o construtor do seu próprio conhecimento, sendo este o ator principal de toda a aprendizagem. Face ao exposto, a aprendizagem significativa, a aprendizagem cooperativa e a diferenciação pedagógica são estratégias fulcrais para a consequente prática da teoria educacional supramencionada. A Literatura Infantil apresenta-se como o alicerce de toda a intervenção na valência de Pré-Escolar, mencionando-se a sua importância e contribuição para o desenvolvimento pessoal, social e cognitivo para estas idades.

O último capítulo da respetiva parte inicial, denominado Capítulo 3 – Metodologia de Investigação-Ação, abarca os fundamentos teóricos desta metodologia emergente na área da Investigação na Educação. Por consequência, aspetos como as fases e as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados no decorrer de ambos os estágios, como resposta às problemáticas identificadas, serão explicitados e analisados.

A Parte II – Enquadramento da Prática pedagógica estará dividida em dois grandes capítulos, respetivamente a intervenção pedagógica no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico e no contexto de Pré-Escolar. Num primeiro momento serão apresentadas as instituições educativas e o ambiente circundante às mesmas, englobando de igual modo a contextualização das salas onde se protagonizaram os referidos estágios. Seguidamente, enumerarei as caracterizações dos diferentes grupos e do seu contexto familiar, tendo em consideração as suas habilitações literárias e os índices socioprofissionais. Posteriormente, desenvolverei a intervenção pedagógica propriamente dita, organizada segundo as áreas curriculares, no 1.º Ciclo, e as diferentes temáticas exploradas, no Pré-Escolar, culminando com a avaliação geral de cada grupo. Não obstante, contará com a presença de ambos os projetos e atividades inerentes à intervenção com a comunidade, assim como os dois projetos de Investigação-Ação, onde estarão presentes as problemáticas identificadas e as estratégias desenvolvidas com o intuito de colmatá-las. Para terminar, refletirei acerca de cada umas das práticas

pedagógicas vivenciadas, destacando as dificuldades sentidas, e apresentarei as considerações finais do culminar de todo este percurso.

As referências bibliográficas consultadas para a formulação de todo este relatório constituem a parte final do mesmo, em conjunto com os anexos e apêndices apresentados em formato digital, através de um CD.

É importante referir que a redação do presente relatório guiou-se pela *American Psychological Association* (6.^a edição) no que alude às citações diretas e indiretas e às referências bibliográficas. Por outro lado, o texto que o compõe foi realizado segundo o novo acordo ortográfico, excetuando as citações diretas que permanecem segundo a ortografia utilizada pelos respectivos autores.

Parte I – Enquadramento teórico e metodológico

Capítulo 1 – Do currículo à praxis

O currículo, a sua importância e implicação no Sistema Educativo Português, assim como a sua ação nos estabelecimentos de ensino, é, sem dúvida, um ponto obrigatório a abordar ao longo deste relatório. Assim sendo, o papel do currículo na comunidade educativa e o seu desenvolvimento por parte do docente serão diretrizes a enfatizar e a refletir seguidamente.

De acordo com Lopes (2003), o currículo e a sua gestão propriamente dita são cada vez mais temáticas que suscitam, hoje em dia, preocupações por parte dos organismos pertencentes ao Sistema Educativo e de diversos autores entendidos nesta questão. A principal inquietação prende-se com o facto da escola de hoje em dia centrar-se na máxima da inclusão e integração de todas as crianças, proporcionando a todas elas uma educação de qualidade e uma garantia de sucesso escolar. Desta forma, toda a comunidade escolar e, mais concretamente, cada docente, terá de adequar o currículo existente, transformando-o e gerando estratégias e métodos de ensino que correspondam às necessidades e competências de todos os seus educandos.

Mas afinal de contas qual é o significado atribuído à palavra currículo? Qual a sua constituição? A resposta a estas perguntas é bastante abrangente e não assim tão consensual como poderíamos imaginar. Contudo, decidi enfatizar uma possível definição de currículo apresentada por Zabalza (1998):

O currículo é o conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar; é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, etc. que são considerados importantes para serem trabalhados na escola, ano após ano. E, supostamente é a razão de cada uma dessas opções (p.12).

No entender de Roldão (1999), aquando do currículo podemos identificar três elementos que influenciam a sua edificação e conseqüente progresso, sendo estes: “a sociedade, os saberes científicos e o conhecimento e representação do aluno” (p.15). Desta maneira, todos estes elementos associam-se, transformando e modificando o currículo num conjunto, ou seja, todos eles estão interligados entre si e cada um deles depende e interliga-se com os restantes.

Segundo Pacheco (2001), o currículo está em constante transformação, sofrendo pressões tanto culturais como sociais. Porém, ele próprio é um elemento principal da progressão da educação e das práticas educativas existentes. Nesta perspetiva, e utilizando a expressão tão conhecida de João Formosinho, os *currículos pronto-a-vestir*

fazem cada vez menos face às necessidades da nossa atual sociedade, visto que não existem duas turmas iguais, nem tão pouco duas crianças. Posto isto, a crescente inserção de novos conteúdos e um currículo cada vez mais extenso exige de cada instituição escolar uma prática de gestão flexível do currículo, permitindo que os docentes colaborem entre si e adequem as diretrizes presentes neste documento de forma contextualizada e diferenciada.

Prosseguindo na linha de pensamento de Zabalza (1998), este autor refere ainda que é fulcral refletirmos acerca da gestão e prática do currículo, tendo em conta a importância do docente neste campo e a influência do mesmo na aprendizagem dos seus alunos. O professor que se limita apenas a dar prosseguimento ao que já está decidido por organismos exteriores de uma forma generalizada e não tendo em conta as necessidades de cada sala e de cada criança de forma individual, não conseguirá ter o mesmo sucesso obtido por um docente que faz a sua própria gestão do currículo em função das problemáticas e necessidades encontradas aquando da sua prática pedagógica. Este último educador/professor saberá argumentar e dar sentido às suas escolhas e métodos adotados e fundamentalmente ter em conta o desenvolvimento dos seus educandos.

Na opinião de Lopes (2003), existem ainda alguns pontos a reformular, sendo que um deles refere-se, sem dúvida, uma vez mais ao encargo do docente. Este terá urgentemente de deixar de ser visto como apenas a lecionação de um extenso número de conteúdos e temáticas segundo uma sequência muito pouco flexível e planeada antes mesmo do próprio professor conhecer os seus educandos. É necessário que os docentes de hoje contrariem esta situação, partindo deles mesmos a necessidade de impor a sua posição e opinião e participar ativamente nas decisões tomadas pela instituição onde está inserido.

É primordial salientar que deverá ser sempre o educando o elemento principal da gestão do currículo efetuada pelo docente. Deste modo, os seus objetivos deverão sempre centrar-se no desenvolvimento pleno do aluno e no seu sucesso escolar. Consequentemente, o agente educativo terá de planear uma sequência lógica a nível temporal e didático, tendo em conta as competências dos seus alunos e visando sempre uma articulação de conhecimentos e disciplinas, ao invés de uma aprendizagem contínua de conhecimentos fragmentados (Roldão, 1999 e Lopes, 2003).

Uma boa gestão do currículo terá de ser realizada em cooperação entre os estabelecimentos de ensino e os professores, desempenhando, cada um destes

elementos, o seu papel. Por um lado, depende da respetiva escola a delimitação das instruções gerais e da primeira gestão do currículo, para, por fim, o docente ser capaz de adequar todas estas primeiras bases à sua praxis. A presente adequação curricular apresenta como principal finalidade responder às necessidades de cada turma, partindo da identificação e valorização das especificidades de cada um dos alunos. Neste sentido, tal como sublinha Silva (2000), o currículo na sua generalidade “é uma questão de saber, identidade e poder” (p.152).

1.1- Contextualização histórica e gestão:

De um modo introdutório é pertinente tecer uma pequena abordagem acerca da Educação Pré-Escolar (EPE) e do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), as duas valências educativas às quais este relatório se destina e se efetuou a prática pedagógica enfatizada na Parte 2 do presente documento. Assim sendo, ao longo dos próximos dois tópicos realizar-se-á uma descrição histórica das reformas educativas desde o Período da Monarquia até os dias atuais, seguida da gestão educativa da EPE e 1º CEB.

1.1.1-A Educação Pré-Escolar (EPE)

A educação pré-escolar é hoje definida como a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, devendo favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. (Ministério da Educação, 1998, p.20).

De acordo com o Sistema Educativo Português e tendo em conta o supracitado, podemos considerar que atualmente a EPE restringe-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso na escola primária, sendo fornecida em estabelecimentos de ensino de cariz público ou privado. Todavia, em períodos históricos anteriores este tipo de educação era idealizado de diferentes formas, surgindo assim a necessidade de em primeiro lugar contextualizar a EPE historicamente.

A EPE emergiu em Portugal no século XIX como resultado das novas necessidades da sociedade, nomeadamente o novo estatuto da mulher e o crescente processo de industrialização, e de uma nova perspetiva da educação da criança. Desta forma, como afirma Vasconcelos e Assis (2008), na segunda metade deste século surgiram diplomas legais que asseguravam a educação para crianças entre os 0 e 6 anos.

No período da Monarquia, entre 1834 e 1909, foi decretado que todos os municípios tinham o dever de implementar instituições de ensino que auxiliassem o ingresso de crianças, entre os 3 e os 6 anos, na escola primária (Cardona, 2008). Assim sendo, salientava-se uma grande preocupação com o sucesso escolar, que era transposta para os planos educativos da educação de infância.

As instituições escolares neste período, segundo Vasconcelos e Assis (2008), deveriam conter um indivíduo especializado no curso de professores da escola primária e duas ajudantes, ambos do sexo feminino, para salas com um número de crianças não superior a vinte.

A criação do primeiro jardim-de-infância, Froebel, em 1882 e o surgimento da *Cartilha Maternal* de João de Deus, em 1876, são considerados dois marcos da EPE no período em questão.

Posto isto, é no período da 1.^a República, entre 1910 e 1926, que a Educação Pré-Escolar alcança oficialmente um estatuto próprio no sistema de ensino, destinando-se a crianças dos 4 aos 6 anos e de ambos os sexos (Ministério da Educação, 2000). Passou também a ser perspetivada não só como mecanismo de preparação para a escola primária, mas sim como mecanismo de desenvolvimento cognitivo e social da criança.

Nesta época eram impingidas certas finalidades a cumprir aquando da educação infantil, idealizando-se que a mesma deveria preocupar-se com o “desenvolvimento integral, físico, moral e intelectual das crianças”. (Vasconcelos & Assis, 2008). À semelhança do período histórico anterior, é de realçar de igual modo a criação de escolas infantis oficiais e a execução de uma prática educativa semelhante ao trabalho de projeto.

Poucos anos após o início do período do Estado Novo, entre 1926 e 1974, verificou-se que o número de crianças a frequentar escolas destinadas à EPE correspondia a 1%, procedendo-se assim à abolição do ensino infantil, por parte do Ministério da Educação, com a justificação de que este reduzido número de crianças não assegurava o gasto (Ministério da Educação, 2000). Apenas a partir do final dos anos 60 procedeu-se à fundação de creches e jardins-de-infância com vista a fazer face às alterações sociais registadas. Ainda assim, a educação das crianças era idealizada como tarefa da família, funcionando estas instituições de ensino como um complemento, que em muitos casos verificava-se não aquém das expetativas (Cardona, 2008).

Terminado o período do Estado Novo, em 1973, a EPE volta a afirmar-se como parte integrante do Sistema Educativo Português, criando-se as denominadas Escolas Normais de Educadores de Infância, que forneciam a formação base para as educadoras.

O último período marcante na história da EPE em Portugal diz respeito ao Período Democrático, a partir do ano 1974, acontecimento marcado por um novo olhar e abertura da sociedade. Desta forma, a repercussão na EPE foi igualmente significativa passando-se a valorizar as vivências da criança e a sua inserção desde cedo em contextos educativos.

É de salientar, de acordo com Vasconcelos e Assis (2008), os vários acontecimentos de referência existentes a partir da Revolução de 25 de abril, são: a criação da Lei n.º5/77 em 1977, que visava diminuir as discriminações a nível sociocultural existentes no ingresso ao ensino; a criação do Estatuto dos Jardins de Infância, em 1979, que determinava as “normas e regras de funcionamento destas instituições, finalidades e objetivos inovadores, nomeadamente a articulação com as famílias e comunidades” (p.62); a instauração de um denominado “ano preliminar” nos estabelecimentos de ensino primário, de modo a oferecer uma aprendizagem de qualidade que garantisse o sucesso escolar futuro destas crianças; um aumento das instituições públicas de EPE e a aprovação das Orientações Curriculares e a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, determinadas pelo Ministério da Educação.

Segundo Formosinho (2013), cada vez mais a EPE é caracterizada como a “primeira etapa da educação básica” (p.10), determinando um elo de ligação com o ingresso no 1º Ciclo do Ensino Básico. Deste modo, ao garantirmos à EPE a importância devida é crucial a definição de bases que sustentem este tipo de educação, sendo uma delas as Orientações Curriculares, documento referido anteriormente. Porém, este documento por si só não garante a realização de práticas educativas adequadas e significativas para a criança, sendo também necessário que o docente esteja consciente dos modelos curriculares existentes e que tenha por base da sua prática profissional a sua formação contínua.

Atualmente a EPE em Portugal rege-se pela Lei de Bases do Sistema Educativo e pela Lei-Quadro 5/97, de 10 de fevereiro, visando fazer face ao desenvolvimento pessoal e social da criança, à sua inserção em sociedade, ao desenvolvimento da expressão, comunicação e espírito crítico, ao apelo da participação da família na educação de cada criança e por fim, na garantia de igualdade e oportunidade de ensino

para todas as crianças, tendo em conta cada criança em particular e valorizando as suas vivências (Ministério da Educação, 2000).

Numa outra perspetiva, Lucas (2008) afirma que é nesta fase da vida de criança que esta apresenta um “grande progresso ao nível da representação do mundo social” (p.33), sendo imprescindível garantir à criança experiências e partilhas sociais ativas, favorecendo as suas relações interpessoais e o conhecimento acerca dos outros e de si mesmo. Deste modo, a criança conseguirá progredir ao nível das suas competências sociais, emocionais e cognitivas, assimilando valores e princípios morais essenciais para a sua vida enquanto membro de um grupo e consequente da sociedade.

A Educação Pré-Escolar na Região Autónoma da Madeira, segundo o Ministério da Educação (2000), rege-se através do Decreto Legislativo Regional nº25/94/M, de 19 de setembro.

De acordo com os dados oficiais, atualmente, a região conta com a existência de creches e jardins-de-infância que operam com dois educadores de infância em cada sala e dois ajudantes. Ainda assim, cada estabelecimento de ensino Pré-Escolar é dirigido por um diretor, um conselho pedagógico e um conselho executivo.

Por outro lado, regista-se também a existência de Unidades de Educação Pré-Escolar, entre os 3 e 5 anos ou apenas a partir dos 5 anos, incorporadas em instituições de ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. As crianças que frequentam estas unidades não têm qualquer mensalidade e são inseridas em grupos entre vinte e vinte e cinco crianças.

1.1.2-O 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB)

Ao abordamos o 1º CEB remetemo-nos automaticamente para o termo Ensino Básico, correspondendo este a um conjunto de três ciclos organizados num total de nove anos. Este nível de ensino é visto como o ensino mínimo ou ensino obrigatório, definido por Pereira (2008), como sendo a base para a preparação para uma vida futura, o alicerce de todos os conhecimentos que serão especificados em níveis de ensino superiores ao Ensino Básico.

Atualmente o Ensino Básico mantém algumas das suas características e particularidades iniciais, afirmando-se mesmo, que a visão acerca deste ensino continua a mesma de outros períodos mais antigos. Assim sendo, e tal como o descrito relativamente à EPE surge a necessidade de caracterizar todo o processo evolutivo do Ensino Básico, tornando assim mais perceptível a sua compreensão.

No período medieval a educação, de um modo geral, era da responsabilidade da família e não do Estado, como atualmente. Desta forma, apenas as crianças e jovens de famílias ditas abastadas detinham o direito a um determinado tipo de educação ministrada pela igreja, nas escolas paroquiais, monásticas e catedrais, uma educação baseada em disciplinas eclesiásticas (Pereira, 2008).

Em 1772 a Carta de Lei, de 6 de novembro, tentou uma vez mais estruturar um ensino primário oficial, levando à criação de uma rede de escolas primárias, destinadas ao “ensino da gramática, da aritmética simples, do catecismo e das regras de civilização.” (Pereira, 2008, p. 90). Por outro lado, pretendia-se também uma definição de professores idóneos para o cargo da instrução das crianças, garantindo assim a expansão da cultura portuguesa.

No período da Revolução Liberal, principiado no ano 1820, é de realçar o Decreto de 30 de junho de 1821, devido ao seu papel na garantia da educação para todas as crianças e qualquer membro da sociedade que assim cobixasse frequentar a educação denominada primária. Porém, esta época registou vários retrocessos e avanços nas políticas educativas findando com a divisão do ensino primário em dois graus, sendo o primeiro obrigatório, e a reestruturação de escolas, tornando possível a frequência de alunos dos dois sexos.

A implantação da 1.^a República foi caracterizada, segundo Pereira (2008), pela instauração do Decreto de 29 de Março de 1911, que ditava a existência de um ensino primário elementar, definido em três ciclos, gratuito e obrigatório para todas as crianças desde os sete anos. Ainda assim, em 1919 o Decreto n.º5787-A, estabeleceu uma escolaridade obrigatória de cinco anos ao invés de três, tendo por objetivo a obtenção por parte de cada criança das ferramentas fulcrais à edificação do saber, garantindo a sua preparação para a vida em sociedade.

Terminada a 1.^a República, no período do Estado Novo, foram diversas as reformas educativas registadas, sendo a primeira delas em 1927, com a diminuição do ensino primário elementar (para crianças dos sete aos doze anos) e com uma reestruturação das finalidades educativas definidas até outrora, enfatizando a trilogia “Deus, Pátria e Família”. A redução da carga curricular e o encerramento das Escolas do Magistério Primário, possibilitando a contratação de pessoas não habilitadas ao cargo de professor, constituem outras medidas adotadas pelo sistema político da época. Ainda no decorrer desta época registaram-se a fixação da escolaridade obrigatória num total de seis anos, o primeiro ciclo com quatro anos e o segundo ciclo com dois anos (a quinta e

a sexta classes), assim como a realização de um livro único do ensino primário elementar. (Pereira, 2008).

A revolução de 25 de abril possibilitou a extinção do exame existente no ensino primário, como também uma nova visão da avaliação, passando esta a ser realizada pelos próprios docentes, segundo provas concretizadas pelos mesmos e observações aos alunos. Por outro lado, a possibilidade de uma garantia de ensino igual para todos e gratuita durante os nove anos, tornou exequível a idealização de uma diminuição das taxas de analfabetismo em Portugal.

Segundo Fernandes (2011), a reforma educativa dos finais da década de 80 e início da década de 90 marcou de forma inigualável o Sistema Educativo Português, muito devido à criação da Lei de Bases do Sistema Educativo Português em 1986. Assim sendo, é atribuída a responsabilidade destas novas medidas à entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia e a urgência de criar uma sociedade escolarizada e informada, capaz de promover o progresso do nosso país.

O documento supracitado, a Lei de Bases do Sistema Educativo Português, de acordo com Pacheco (2008), veio regir todo o Sistema Educativo, possibilitando uma melhor gestão dos planos curriculares, das instituições de ensino e das finalidades educativas de cada ciclo em específico. É também a partir deste normativo que o Ensino Básico passou a organizar-se em três ciclos distintos, num total de nove anos, estipulando a necessidade de todos estes anos surgirem articulados entre si e atribuindo a denominação de 1º CEB ao até então designado ensino primário (Ferreira, 2001).

Marchão (2012) ressalta o facto do denominado atualmente 1º CEB passar a ser visto como parte integrante do Ensino Básico ao invés de ser reconhecido pelas suas características próprias. Ainda assim, isso não invalida que não tenhamos uma visão particular deste ciclo, tendo em conta a sua peculiaridade a nível curricular e de prática docente.

Concluído o percurso evolutivo do 1º CEB resta proceder a uma pequena abordagem da organização atual deste ciclo de acordo com o Ministério da Educação (2004). Sendo assim, e tendo em conta o exposto na *Organização Curricular e Programas – 1.º Ciclo do Ensino Básico*, para além deste documento ser fulcral para o enquadramento e funcionamento deste ciclo à que considerar também o Decreto-Lei n.º6/2001, a Declaração Rectificação n.º4-A/2001 e o Decreto-Lei n.º209/2002.

Após uma leitura e análise dos documentos supracitados apercebemo-nos que estes ditam a obrigatoriedade da frequência deste ciclo por parte das crianças a partir

dos seis anos, sendo este gratuito e aplicado de forma a tornar o ensino homogêneo e combatendo as discriminações. Por outro lado, é também fundamental proporcionar a todas as crianças a garantia de sucesso escolar, baseada na prática de aprendizagens diversificadas, integradoras, ativas, significativas e socializadoras.

No que concerne à sua organização curricular, propriamente dita, esta está assente na Educação para a cidadania e conseqüente Formação Pessoal e Social. Para tal, é pretendido que os alunos ao longo de vinte e seis horas semanais tenham contacto com áreas curriculares disciplinares de frequência obrigatória, áreas curriculares não disciplinares e áreas curriculares de frequência facultativa, acrescendo ainda as atividades de enriquecimento. Saliento, de igual modo, que cada uma destas áreas curriculares dispõe de um programa específico, que servirá de base para o desenvolvimento de estratégias e metodologias que potenciem um percurso escolar de sucesso.

1.2- A transição da Educação Pré-Escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico

O início de um novo ano escolar é sempre marcado pelo nervosismo e ansiedade sentidos tanto pela criança em questão como pelo seu seio familiar. Esta preocupação com a transição escolar para um nível superior enfatiza-se ainda mais quando este implica uma mudança de ciclo, sendo assim é fulcral referenciar a articulação e continuidade educativa da EPE para o 1º CEB, abordando algumas preocupações e opiniões acerca desta temática.

Em primeiro lugar é essencial estabelecer uma diferença entre os dois termos “articulação curricular” e “continuidade educativa”, apesar de depararmos-nos diversas vezes com o uso dos mesmos como se de sinónimos se tratassem. De acordo com Serra (2004), a utilização do termo “continuidade educativa” está intimamente interligada com a organização do Sistema Educativo Português como um todo, de forma organizada e contínua. Por outro lado, a expressão “articulação curricular” implica por si só uma continuidade educativa, assegurada, claro, por um elo de ligação entre os dois níveis de ensino, garantindo a valorização e preocupação com as experiências e conhecimentos adquiridos por cada criança anteriormente.

Posto isto, e indo ao encontro do exposto no primeiro parágrafo, a transição da EPE para o 1º CEB deverá ser precedida de uma fase de adaptação da criança a uma

nova realidade, a um novo ciclo de ensino com características próprias e um tanto ao quanto divergentes do ciclo anterior. Para tal, o autor Ribeiro (2002), questiona os leitores acerca do facto de ser da responsabilidade da EPE alicerçar a sua intencionalidade educativa no ingresso para o Ensino Básico ou se pelo contrário será o 1º CEB o responsável pela continuação das práticas pedagógicas realizadas na EPE.

A afirmação da EPE como a primeira etapa da educação básica não poderá ser motivo para a visão da mesma como uma preparação para o 1º CEB, visto que esta está assente nos seus próprios princípios e metodologias, direcionadas para a “educação e não o ensino”. (Serra, 2004, p.75). Porém, pretende-se que qualquer um destes níveis de ensino detenha a preocupação com a correta adaptação das crianças a este novo desafio, garantindo assim uma boa articulação e continuidade do ensino.

No que concerne a esta temática não existe um currículo que guie o docente na prática de metodologias que garantam o sucesso escolar dos alunos na transição para o 1º CEB, existem sim algumas diretrizes expostas por exemplo nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Deste modo, o documento referido refere que a criança ao completar este ciclo deverá apresentar as competências necessárias para ingresso no Ensino Básico propiciador de sucesso, fator este alcançado através da cooperação com os pais e com docentes do 1º CEB, inteirando-se das metodologias e planos curriculares deste novo ciclo. Ainda assim, citando o Ministério da Educação (1997), deparamo-nos com três requisitos mínimos para uma boa transição e adaptação da criança ao nível de ensino seguinte, sendo estas “as que dizem respeito ao comportamento da criança no grupo, as que implicam determinadas aquisições indispensáveis para a aprendizagem formal da leitura, escrita e matemática e as que se relacionam com atitudes.” (p.90).

De um modo geral, podemos considerar os educadores, os professores e os pais os agentes principais na garantia de uma boa articulação entre a EPE e o 1º CEB. Em primeiro lugar, uma boa cooperação entre educadores e professores possibilita um conhecimento especificado do desenvolvimento e aprendizagens de cada criança e permite ainda, se possível, um conhecimento tanto por parte do educador como das crianças das escolas do Ensino Básico e de todo o ambiente educativo subjacente às mesmas. Em segundo lugar e igualmente importante, a colaboração entre docentes e pais permitirá o conhecimento da criança no contexto educativo como familiar, garantindo que a criança tenha um melhor acompanhamento, tendo em conta as suas necessidades.

É imprescindível considerarmos que cada criança irá adaptar-se a esta mudança de maneira diferente, dependendo em muito da sua personalidade, do seu desenvolvimento e claro das suas experiências e vivências. Deste modo, é um dever do 1º CEB na fase inicial apoiar-se nas competências e experiências pessoais que a criança traz, facilitando este processo de transição de toda uma aprendizagem de cariz mais lúdico e liberal para uma aprendizagem mais rigorosa e sistemática. Todavia, citando Serra (2004), não é igualmente benéfico para a criança se os educadores/professores “camuflarem” a entrada da criança no Ensino Básico, devido ao facto da necessidade de esta passar por estes novos desafios, crescendo com os mesmos e preparando-se para uma vida futura que certamente estará repleta de novas mudanças.

Em síntese, a concretização de uma articulação moderada e bem planeada entre a EPE e o 1º CEB será indiscutivelmente benéfica para a criança. Não obstante, todos os agentes educativos (educadores e professores) e assim como os pais serão igualmente favorecidos através desta colaboração e cooperação, que irá resultar numa boa adaptação da criança e conseqüente sucesso escolar.

1.3- Formação docente: Educador/Professor um processo contínuo

“O professor constrói-se em todos os momentos da sua vida (...)”

Sousa (2012, p.120)

A formação docente é a base para a construção do educador/professor enquanto pessoa e profissional, guiando as práticas e metodologias utilizadas pelos docentes ao longo de toda a sua carreira profissional. Assim sendo, é indispensável a perceção de como é construída a identidade docente e qual o papel da formação dita inicial e contínua do educador/professor, de acordo com diversos autores.

A formação profissional do educador/professor e sua respetiva qualificação estava apenas direcionada, até o período da Revolução de Abril, para única e exclusivamente a formação inicial docente, ou seja, a formação atribuída por institutos e escolas competentes para a qualificação de futuros docentes. Apenas na década 80, através da Lei de Bases do Sistema Educativo, formalizou-se a necessidade da formação contínua dos docentes, de forma a fazer face às novas metodologias e técnicas de ensino que foram surgindo e a garantir um ensino diversificado e adequado a todas as crianças (Pereira, 2001).

De acordo com Ribeiro (1993), atualmente a concepção da formação de professores é cada vez mais encarada como permanente, até ao fim da carreira profissional docente. Para tal, o mesmo autor identifica diferentes etapas ao longo da formação do educador/professor, sendo a formação inicial e contínua as mais enfatizadas e alvos de maior discussão. Porém, é necessário demarcar algumas etapas chave da construção de toda uma identidade docente, iniciando-se esta com o período da candidatura a futuro docente, o estágio realizado aquando da formação inicial, o exercício da profissão nos primeiros anos (denominado por indução profissional) e por fim, o profissional docente com vários anos de serviço e conseqüente experiência.

Tal como refere Sousa (2012) a formação inicial de docentes deverá ser encarada como a “primeira etapa de capacitação e socialização (através do estágio pedagógico) para a formação profissional” (p.115). Desta forma, ficam assim garantidas as diretrizes e competências chave para o exercício da profissão, sejam elas correspondentes ao domínio das sequências didáticas e metodologias de ensino ou das novas tecnologias emergentes. É após este processo que de forma anónima e através de um concurso realizado a nível nacional que os professores são colocados, pelo Estado, nas diferentes escolas.

Por outro lado esta primeira etapa da formação profissional docente é descrita por Mesquita (2015) como a passagem formal do aluno a professor, onde todas as percepções e idealizações sentidas pelos novos aspirantes a educadores/professores enquanto alunos podem ser postas em causa por uma nova visão desta vez enquanto professores qualificados profissionalmente. Ainda assim, e retomando opinião de Ribeiro (1993), a formação inicial docente deve ser capaz de proporcionar ao futuro docente os alicerces e competências básicas para o cumprimento da profissão e para o seu conseqüente desenvolvimento e construção profissional.

De acordo com Roldão (1999), a formação docente, tal como a de todos os profissionais, deverá ter um carácter contínuo, possibilitando a aquisição não só de conhecimentos, como também de formas/estratégias para pô-los em prática e proporcionar um ensino de qualidade. Não se pretende com isto menosprezar a formação inicial, mas sim que a formação construída ao longo de todo o percurso docente seja adequada e equilibrada tendo em conta as suas diferentes fases, permitindo num primeiro momento a aquisição de saberes e numa fase posterior, a adaptação e questionamento da prática pedagógica vivenciada de modo a gerar novos saberes.

Seguindo esta linha de pensamento Sousa (2012) afirma que “Antes uma pessoa formava-se para toda a vida, hoje forma-se durante toda a vida” (p.161). Desta forma, está intrínseco o dever de todo o profissional docente manter-se em constante contacto com as novas reformas e idealizações educativas. Todavia, esta formação dita permanente não deverá existir só porque sim, deve provir da necessidade do professor e até mesmo dos alunos em saber mais e em possibilitar um processo de ensino-aprendizagem adequado a todos e às suas necessidades. De um modo geral, deve surgir e partir do próprio profissional, para aperfeiçoar e adquirir conhecimentos que são fulcrais para um progresso na qualidade de ensino ministrado aos seus alunos e não como apenas um mecanismo utilizado para a progressão de carreira

A formação contínua não só envolve atividades relacionadas com a prática docente em si ou o desenvolvimento de aptidões profissionais, como também deverá ter como intuito a resolução de problemas detetados na instituição educativa onde o agente educativo está inserido. Assim, esta formação pode ser designada por um processo de construção pessoal e profissional do docente que tem como objetivo fazer face à evolução cultural e científica que se encontra em constante mudança (Sousa, 2012).

No âmbito da formação docente, é essencial que o educador/professor seja autónomo e autodidata, detendo um papel principal na construção da sua própria identidade profissional. Sendo assim, cabe aos respetivos formadores e instituições competentes proporcionar os instrumentos e saberes essenciais ao exercício desta profissão, assim como garantir que todos os agentes educativos terão direito a uma formação permanente (Cró, 1998). Ainda assim, Nóvoa (1992), lembra-nos da necessidade do docente alicerçar a sua prática na reflexão crítica acerca da sua praxis e numa (re)edificação da sua identidade.

Para terminar, é fulcral referir a temática formação docente como um processo construtivo e contínuo, tendo este o agente educativo como o ator principal da sua evolução e edificação. Porém, a construção da identidade docente não pode nem deve ser vista como uma mera atribuição de “qualificações e competências profissionais” (Pereira, 2001, p.41).

1.3.1-Perfil do Educador de Infância e do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico

A Lei de Bases do Sistema Educativo é um documento que devemos ter em conta quando abordamos a temática do perfil do Educador de Infância e do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico, devido ao facto de conter as diretrizes gerais para a formação docente, presentes no artigo 31. Sendo assim, no presente documento o Ministério da Educação define que qualquer orientação e atividade pedagógica deve ser assegurada por agentes de ensino certificados para tal, em Institutos Universitários, cabendo ao Estado fornecer a formação necessária e adequada ao exercício desta profissão.

Relativamente à formação docente esta deverá ser contínua, de modo a fomentar a inovação pedagógica e a prática de novos métodos/estratégias que se adequem às necessidades e características de todas as crianças. Por outro lado, a formação contínua dará a possibilidade ao Educador/Professor de progredir profissionalmente, tendo os mesmos direito a períodos destinados a este fim.

Posto isto, é pertinente fazer uma pequena abordagem aos Decretos-Lei n.º 240/2001 e 241/2001, de 30 de agosto, visto que estes dois documentos abordam o perfil geral e o perfil específico do Educador de Infância e Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico respetivamente.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 240/2001 e Educador de Infância e o Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico devem ser capazes de desenvolver práticas pedagógicas fundamentadas na articulação de diversos saberes de rigor metodológico e científico, promovendo assim uma aprendizagem de qualidade.

As atividades realizadas pelos agentes educativos devem ter sempre em conta a inter-relação com toda a comunidade educativa e com o contexto familiar dos alunos, fazendo assim com que toda a instituição escolar detenha uma participação ativa nos seus percursos académicos.

A formação contínua do docente, a investigação e a reflexão são uma vez mais um dos pontos bastante assentes neste documento, enaltecendo o facto de o professor dever edificar o seu desempenho profissional através das suas necessidades e das reflexões fundamentadas da sua prática pedagógica.

No que diz respeito ao Decreto-Lei nº 241/2001, este aborda o perfil específico do Educador de Infância e Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico em separado, estipulando uma ligação com as várias áreas do saber.

Segundo este documento o Educador de Infância é o responsável pela realização e prática do currículo, do qual advém uma planificação e estruturação do ambiente educativo adequadas a uma aprendizagem de qualidade. Desta forma, a prática pedagógica deve proporcionar aprendizagens integradas tendo em conta as experiências de cada criança em particular e as suas necessidades.

A expressão e comunicação e o conhecimento do mundo são duas áreas que têm a obrigação de estarem integradas no currículo, favorecendo as inter-relações, o desenvolvimento da linguagem oral, fomentando o aparecimento de competências no âmbito da leitura e da escrita, proporcionando o conhecimento do seu corpo, ou até mesmo, criando o gosto pelas tradições locais.

O professor do 1º Ciclo do Ensino Básico é também responsável pela prática do currículo, tendo em vista uma escola inclusiva. Deve também relacionar os conhecimentos científicos próprios de cada área do saber e as aptidões indispensáveis a uma boa prática pedagógica e aprendizagem dos seus alunos.

É de realçar ainda o incentivo às competências sociais, para uma boa inserção dos alunos na sociedade, tornando-os cidadãos ativos e responsáveis. Assim sendo, este parâmetro deve ser inserido nas atividades e propostas didáticas de forma integrada, partindo dos pressupostos exigidos pelo currículo nas mais variadíssimas áreas da Língua Portuguesa, da Matemática, das Ciências Sociais e da Natureza, da Educação Física e a da Educação Artística.

De um modo geral, os documentos analisados anteriormente remetem para um perfil base de um Educador de Infância e Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico, porém cabe a cada docente em particular dar continuidade à sua formação ao invés de conformar-se. Sendo assim, é da responsabilidade do educador/professor envolver-se e empenhar-se nas propostas didáticas, tendo sempre em vista não apenas o trabalho realizado pelo mesmo, mas sim uma avaliação e reflexão realizada posteriormente, garantindo um aperfeiçoamento das suas qualidades enquanto profissional e uma aprendizagem de qualidade.

1.3.2-A reflexão na docência: porque e para quê?

A reflexividade e o termo “professor reflexivo” são extremamente atuais, sendo salientados por diversos autores de renome no campo da educação e fundamentalmente da formação docente. Desta forma, cada vez mais os futuros educadores/professores são preparados e alertados para a urgência de uma prática reflexiva que seja capaz de combater as lacunas presentes aquando da intervenção pedagógica e gerar mudanças potenciadoras de uma aprendizagem de sucesso.

De acordo com Garcia (1995), a temática reflexão no contexto de formação de docentes é cada vez mais uma nova atração. Porém, as suas origens e consequentes evoluções devem-se a Dewey e Schön, o último autor em particular pela conceção de reflexão-na-ação, garantido que o agente educativo evolui através de uma reflexão crítica acerca da sua intervenção pedagógica. Nesse sentido Gómez (1995), afirma que o docente reflexivo tem como elemento principal a sua práxis, desta forma é a partir deste contexto que ainda em aspirante a educador/professor conseguirá observar, interpretar, refletir sobre todo o processo e por fim ter a capacidade de atuar em função das conclusões retiradas de todo este ciclo.

É importante salientar que após cada intervenção o docente pode e deve refletir sobre aquilo que observou, da maneira que agiu e partir deste pensamento crítico e reflexivo para a adoção de novos métodos/estratégias que promovam a aprendizagem de todos os alunos e a satisfação das suas necessidades e dificuldades. Ainda assim, é frequente que a observação e reconhecimento das características e ações dos seus alunos gerem um estado de confusão no docente, porém só através deste o educador/professor conseguirá identificar as problemáticas existentes e refletir sobre a sua explicação e consequente solução e mudança a efetuar (Schön, 1995).

Atualmente damos-nos conta cada vez mais da necessidade da formação de docentes capazes de produzir a sua própria prática, no sentido em que cada turma e cada contexto educativo com que se depara diverge de todos os outros. Segundo Alarcão (2010), um professor dito reflexivo não se pode limitar apenas a reproduzir os conhecimentos e práticas que lhe são externos, mas sim deter a capacidade de pensar e refletir de forma crítica para efetuar um processo de ensino-aprendizagem flexível e contextualizado.

Em contexto de formação o supervisor detém de igual modo um papel fulcral na potencialização de capacidades reflexivas e críticas no formando, visto que o início de

carreira é muitas vezes marcado pelas práticas realizadas pelos formadores, partindo destes últimos a primeira conceção da realidade profissional. É na formação inicial que se devem inculcar as primeiras bases para o desenvolvimento de docente reflexivo, ao qual Amaral, Moreira e Ribeiro (1996) caracterizam como profissionais “que examinam, questionam e avaliam criticamente a sua prática” (p.100). Por conseguinte, os mesmos autores enfatizam todo este processo e a sua finalização (caracterizada pela implementação de estratégias que possibilitem a resolução de lacunas e problemas identificados) como a garantia de uma prática de sucesso tanto para os seus educandos como para o docente enquanto profissional.

Como afirma Alarcão (2010), as idealizações geradas em torno desta metodologia foram substantivas, olhando para a reflexividade como a solução para muitos ou quase todos os problemas existentes nos mais variados contextos educativos e da construção da identidade docente. Todavia, o sucesso desta prática não depende única e exclusivamente do docente, é necessário que a própria instituição escolar acredite nesta metodologia e trabalhe em conformidade com o docente e segundo as mesmas perspetivas. Assim sendo, a mesma autora enaltece a necessidade da existência de professores reflexivos mas igualmente importante a de escolas ditas reflexivas. Ou seja, estabelecimentos educativos capazes de serem eles próprios a refletir, planificar e atuar, que sejam capazes de identificar as necessidades dos seus alunos e garantir a adoção de estratégias eficazes, e que por fim, seja capaz ela própria de justificar e argumentar as suas escolhas.

De um modo geral, e seguindo a linha de pensamento de Alarcão (2001), é inconcebível continuarmos a formar docentes que não sejam capazes de questionar a suas práticas e também a si mesmos, questionar os planos curriculares e sequências didáticas exteriores ou até mesmo o insucesso dos seus educandos, culminando com uma reflexão exaustiva e crítica. Apenas deste modo, conseguiremos obter profissionais capazes de suscitar mudanças educativas significativas tanto para si, como para toda a sociedade.

1.3.3-Planificação e Avaliação como ferramentas fundamentais à docência

No âmbito da docência e sua formação, a planificação e a avaliação afirmam-se como componentes chave para a efetivação de um eficaz desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Assim sendo, ao abordarmos a planificação está intrínseca

uma remitência à avaliação do processo de aprendizagem, visto estas duas temáticas estarem interligadas entre si e serem interdependentes.

A planificação, de um modo geral, remete a uma transformação de um conteúdo temático numa sequência didática, isto é, na passagem de uma competência a adquirir para as estratégias/métodos a utilizar com os educandos, desenvolvendo aprendizagens de qualidade e efetivas. Ainda assim, existem determinados pontos cuja sua presença na planificação assegura-se como obrigatória, sendo estes: a definição dos objetivos a alcançar, tanto a nível geral como específico, o conteúdo temático a abordar, as metodologias e atividades didáticas, os recursos (materiais ou físicos) necessários à realização das atividades propostas, o tempo especulado e por fim, o processo de avaliação (Cabral, 2001).

No que diz respeito aos conteúdos propostos em cada planificação e assim como o tempo necessário à sua concretização, podemos distinguir diversos tipos de planificação. De acordo com Pacheco (2001), podemos diferenciar as planificações diárias, semanais, de unidade, trimestrais e anuais. Desta maneira, cada docente tem a oportunidade de planificar cada unidade didática num todo, uma planificação generalizada, culminando com a planificação pormenorizada de cada aula em específico, a denominada planificação diária.

A realização da planificação está sempre diretamente relacionada com as características e necessidades da turma para a qual se direciona e das metodologias de aprendizagem utilizadas no contexto de sala de aula. Por conseguinte, uma excelente planificação estruturada previamente, por vezes mesmo antes do primeiro contacto com os educandos, poderá como refere Zabalza (1998), “ficar no papel” (p.55), pois cada turma apresentará diferentes mecanismos de aprendizagem e o que parece ser perfeito no ponto de vista de planificação, pode resultar num fracasso quando posto em prática.

Prosseguindo nesta linha de pensamento, apesar da planificação ser um instrumento primordial para o docente, na medida em que permite estruturar previamente os conteúdos a abordar, definindo a sua práxis, o agente educativo tem de estar ciente que este corresponde a um plano flexível e não final. Durante a prática pedagógica surgirão sempre imprevistos e dúvidas que não estavam estipulados e dependerá do educador/professor fazer face a estas novas situações. Apesar de tudo isto, é um facto que a planificação proporciona ao docente uma sensação de segurança e orientação (Pacheco, 2001).

No que concerne às vantagens da realização de uma boa planificação, como esperado são diversas, tanto para o docente como também para o aluno. Assim sendo, num primeiro momento e como já supracitado, auxilia o agente educativo na consciencialização do produto final pretendido, isto é, nas aprendizagens e nos objetivos a alcançar, assim como, possibilita aos alunos uma visão daquilo que é pretendido realizar e de que estratégias poderão utilizar. Permite, de igual modo, uma antevisão de algumas das dificuldades e estratégias secundárias para combatê-las, como também uma gestão do tempo e dos recursos a utilizar mais eficaz, perante as atividades idealizadas (Ribeiro, 1997).

Lopes e Silva (2015) afirmam que a realização da planificação como sabemos irá definir toda a aprendizagem realizada no contexto de sala de aula, todo o processo de ensino-aprendizagem. Por conseguinte, é fulcral que o educador/professor demonstre dedicação e empenho na sua elaboração, tendo sempre em vista os seus alunos e o seu pleno desenvolvimento. A definição dos objetivos é crucial não só para a delimitação das metas a atingir pelo aluno, mas também no âmbito do passo seguinte, a avaliação, que se estiver já sequenciada e bem assente irá suscitar uma melhoria no desempenho dos seus educandos.

Prosseguindo com a temática avaliação, normalmente deparamo-nos com a ideia do momento final não só da planificação, como também do processo de ensino-aprendizagem. Porém, a avaliação é muito mais do que a fase final da aprendizagem e deverá ser realizada de forma contínua e não apenas nesta fase. Como refere Pacheco (1994), o processo de avaliação caracteriza-se pela existência de várias etapas, que requerem a procura de informações acerca dos alunos, do seu desempenho e das metas atingidas, para por fim, chegarmos a um resultado, expresso numa vertente quantitativa e qualitativa.

O objetivo da avaliação não é apenas atribuir uma simples classificação ao aluno, rotulando-o com uma determinada nota e muitas vezes sem a preocupação de debater e esclarecer os motivos da mesma. É sim, um mecanismo de perceção do alcance dos objetivos pretendidos inicialmente, do percurso feito pelo aluno a nível do seu desenvolvimento e das dificuldades e necessidades sentidas, podendo muitas vezes nem estar associada a atribuição de classificações (Ribeiro, 1997). Assim sendo, apesar do seu objeto ser o aluno, o docente pode e deve retirar conclusões acerca das metodologias adotadas, fazendo a sua própria autoavaliação e refletindo sobre os aspetos a melhorar. Nesta perspetiva, Almeida (2012) destaca no seu parecer os dois

objetivos da avaliação, sendo estes a atribuição de uma classificação aos educandos tendo em conta a aquisição das competências propostas e a avaliação enquanto reguladora do processo de ensino-aprendizagem.

Ribeiro (1997) enuncia os três tipos de avaliação: a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa. Sendo assim, para o processo de avaliação ser o mais correto e fiável, qualquer uma das suas fases terá de ser tida em conta, isto é, independentemente do papel de cada tipo de avaliação, nenhum é menos relevante que o outro.

Num primeiro momento, a avaliação diagnóstica terá como finalidade o conhecimento das aprendizagens prévias dos alunos, possibilitando uma perceção, ao docente, do nível de desenvolvimento cognitivo da criança e das possíveis dificuldades que possam surgir aquando dos conteúdos temáticos futuros. Este tipo de avaliação poderá ser realizado no decorrer de todo o ano letivo, incluindo o final do mesmo.

Relativamente à avaliação formativa é o tipo de avaliação mais valorizado e tido como essencial para todo o processo de aprendizagem, pois avalia o aluno e define o seu desenvolvimento e dificuldades ao longo de um grande espaço de tempo, de uma unidade temática. Na opinião de Lopes e Silva (2012) a denominada pelos mesmos de avaliação formativa ou avaliação da aprendizagem, permite ao docente não só a consciencialização do processo de desenvolvimento dos seus alunos e da sua própria metodologia, como também a possibilidade de adotar diferentes estratégias e corrigir pequenas lacunas enquanto ainda é tempo. Porém, a avaliação formativa não tem por obrigação a utilização dos famosos testes ou de apenas um momento final de avaliação, mas sim um processo permanente e contínuo da aprendizagem, por vezes realizado muito informalmente. Este facto deixa muitos docentes inquietos, devido à falta de documentos palpáveis e credíveis e à impossibilidade de dedicação a cada aluno de um processo de avaliação tão extenso.

Por último, salienta-se ainda a avaliação sumativa realizada no fim de uma unidade temática, após abordadas todas as competências sobre um determinado conteúdo. Através deste tipo de avaliação é feito um juízo final das aprendizagens dos alunos, resultando na atribuição de uma classificação. Desta maneira, os docentes por vezes sentem-se pouco à vontade na atribuição das ditas notas finais, pois estas podem resultar na transição ou reprovação do aluno, o que pode ter um grande peso para os educandos (Pinto & Santos, 2006).

Frequentemente o processo de avaliação no entender de Pinto e Santos (2006) está muito centralizado na avaliação final, sumativa, resultando numa perspectiva redutora de todo este procedimento. Não importa apenas avaliarmos os nossos alunos no final do processo de aprendizagem, mas sim desde o seu início até o seu término, possibilitando que o próprio aluno possa refletir acerca da sua prestação e desenvolvimento. Assim sendo, as crianças estarão cientes das suas dificuldades e necessidades, podendo melhorar e aperfeiçoar as suas competências.

Se a avaliação for vista apenas como uma forma de certificação das aprendizagens e de classificação dos alunos, transforma-se num mero instrumento de distribuição que, na maioria dos casos, acaba em exclusão. (Lopes & Silva, 2012, p.2).

1.3.3.1- Sistema de Acompanhamento das Crianças

Ao longo de prática pedagógica realizada no contexto de EPE foi utilizado o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC), como mecanismo de avaliação das crianças e da intervenção e estratégias utilizadas durante todo este processo. Assim sendo, é de salientar a importância e os procedimentos em que este sistema de avaliação se sustenta.

O SAC foi estruturado por um núcleo de investigadores da Universidade de Aveiro, tendo como responsável Gabriela Portugal. Aquando da formulação deste sistema as ideologias de Vandebussche, Kog, Depondt e Laevers, assim como a abordagem experiencial da educação, tiveram um grande impacto na sua construção (Portugal & Laevers, 2010).

Este projeto tem em vista uma avaliação dinâmica da criança, num contexto de escola inclusiva, tendo em conta a diferenciação pedagógica. Ainda assim, o SAC defende uma perspectiva da avaliação enquanto um processo contínuo, baseando-se não só na avaliação das competências e aprendizagens adquiridas em contexto escolar, como também na real importância de garantir a qualidade de vida nas crianças.

De forma a proporcionar um desenvolvimento pleno e adequado a cada criança, tendo em vista as suas características e necessidades, o SAC alicerça a sua prática em torno de duas dimensões, o bem-estar emocional e a implicação, ambas avaliadas ao longo de cinco graus (desde o “Muito baixo” ao “Muito alto”).

Em primeiro lugar, Laevers (2010) define o bem-estar emocional como “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 o rodeia” (p.20). Este estado permitirá ao educador aperceber-se da forma como as crianças se sentem em relação ao ambiente educativo e se há alguma lacuna a preencher neste campo.

No que diz respeito à implicação, o mesmo autor, afirma que esta dimensão tem de ser avaliada relativamente à concentração, interesse e motivação demonstradas pelas crianças no decorrer das práticas pedagógicas. Por outro lado, o agente educativo deverá ter em mente a qualidade das suas metodologias, planos curriculares e ambiente educativo, avaliando não a criança e se esta está ou não implicada, mas sim o que os parâmetros anteriormente referidos despertam na mesma e como garantem o seu sucesso escolar.

De um modo geral e como supracitado este sistema proporciona ao educador não só uma avaliação completa e dinâmica da criança, das suas necessidades e do grupo enquanto um todo, como também da sua própria prática pedagógica, “com base num ciclo contínuo de observação, avaliação, reflexão e ação” (Portugal & Laevers, 2010, p.74). Cada um destes ciclos está organizado em três fases, cada uma delas estruturada através de fichas previamente elaboradas, que se encontram interligadas entre si. Terminadas todas as fases do primeiro ciclo procede-se a realização de um segundo ciclo, de forma a realizar uma nova avaliação às crianças e assegurar o seu correto desenvolvimento.

Sintetizando...

Ao longo deste capítulo foram enaltecidas temáticas que enfatizaram o currículo, a sua implicação na prática pedagógica e o educador/professor e suas competências. Assim sendo, remetemo-nos para o importante papel do docente na (re)construção do currículo, apelando a um ensino individualizado e adequado às características e necessidades dos educandos.

Por outro lado, a prática docente e a sua formação são aspetos cada vez mais investigados e abordados, tendo em vista a construção da identidade docente e a sua formação permanente. No âmbito da práxis, a planificação e a avaliação revelam-se duas componentes essenciais para a promoção de uma educação de qualidade e eficaz, no sentido em que uma prática estruturada previamente, de acordo com o grupo em questão, terá uma maior garantia de sucesso. Ainda assim, o facto do docente necessitar de avaliar e, fundamentalmente, de refletir sobre a sua prática pedagógica com o intuito

de melhorar as suas metodologias e aperfeiçoar a sua carreira docente, faz com que o conceito de professor reflexivo seja incontestável.

Capítulo 2 – Como promover o sucesso escolar?

Não existem receitas ideais para a promoção do sucesso escolar, e como futuros docentes temos de estar conscientes que cada criança tem as suas próprias características e capacidades, apresentando cada uma delas um nível de desenvolvimento próprio. Assim sendo, poderão ser apresentadas algumas diretrizes e teorias da aprendizagem promotoras de um melhor desenvolvimento do educando e conseqüentemente potenciadoras do sucesso escolar do mesmo.

Na opinião de Peixoto (1999), o sucesso escolar do educando e a sua avaliação no contexto educativo, não poderá apenas basear-se nos critérios estabelecidos a nível nacional para a aprovação ou reprovação dos alunos. Deste modo, um aluno que obtém um aproveitamento suficiente para a passagem para um nível de ensino superior pode ter ficado aquém das suas capacidades, isto é, o seu desenvolvimento tanto a nível pessoal como cognitivo não terá sido estimulado e utilizado de forma plena e eficaz.

O aluno e a sua motivação, no ponto de vista de Gonçalves (2001), são o fator determinante do sucesso escolar e como consequência este elemento caracterizará a forma de pensar e agir do educando e condicionará, em certos casos, a sua aprendizagem. Por conseguinte, o educador/professor terá de estar ciente da predisposição de cada um dos seus alunos aquando da planificação e estruturação da sua práxis. Se um aluno estiver motivado irá empenhar-se na realização das suas tarefas e na aprendizagem dos conteúdos propostos pelo docente, e o seu êxito potenciará novamente uma maior motivação para aprendizagens futuras.

É impossível negarmos que o agente educativo detém um papel primordial na garantia de estratégias e metodologias geradoras de um processo de ensino-aprendizagem de sucesso. Tendo isto em conta, a motivação não será uma componente decisiva apenas para o aluno, mas também para o docente. Um docente realmente motivado deixará trespassar o gosto pelo ensino e criará nos seus educandos a predisposição desejada. Ainda assim, outra estratégia que auxiliará o docente na promoção de motivação dos seus alunos é o facto destes possuírem a oportunidade de participar e sentirem a sua opinião valorizada. A aula não será assim caracterizada por apenas mais uma apresentação de conteúdos, mas funcionará quase que como um debate entre os conhecimentos do docente e as aprendizagens prévias e dúvidas dos alunos (Estanqueiro, 2010).

Outra característica igualmente imprescindível num docente é a sua capacidade de gerar aprendizagens diversificadas, apelativas e desafiantes para os seus alunos. De que vale depositarmos uma série de conteúdos, se os alunos irão apenas reter uma pequena parte deles? O educador/professor terá de estar consciente do seu papel como mediador do processo de aprendizagem do aluno, dando importância dos conhecimentos prévios dos seus educandos e elaborando uma gestão adequada tanto das sequências didática como do tempo e espaço. Desta forma, certificar-se-á que todos os momentos serão promotores de novas aprendizagens e que estas serão realmente significantes (Almeida, 1993).

Outro ponto importante a reter, aquando do sucesso escolar dos alunos, é a certificação de um ensino individualizado e adequado às características e capacidades de cada aluno. Como referia Gonçalves (2001), apesar do docente e do método de ensino ser exatamente igual para toda a turma, cada aluno aprende de forma diferente, cada educando apresenta o seu próprio nível de desenvolvimento. Logo, é tarefa do docente analisar cada aluno, apercebendo-se dos seus comportamentos e competências, para assim, adequar a sua planificação coletiva aos métodos e ritmos que cada discente necessita. Só esta dedicação entre docente e discente, assegurará o sucesso e a consciencialização por parte da crianças dos seus pontos fortes e das suas fragilidades, tendo sempre presente que o professor estará ali para auxiliar sempre que necessário (Postic, 1995).

Por outro lado, Dias (1989) chama-nos à atenção do facto da formação docente ter um grande impacto na futura prática pedagógica, na medida em que no ponto de vista de discentes perspetivamos e adquirimos as ideias-chave para a futura profissão. A ideia de que o tempo de aluno de um professor e a prática observada dos seus supervisores é bastante abordada como fulcral e determinante nas práticas futuras. Assim sendo, e realçando uma questão colocada pelo mesmo autor “Se o candidato à docência não recebe uma formação individualizada, como vamos exigir-lhe que compreenda e pratique um ensino deste tipo?” (p. 24).

Por fim, importa ainda realçar que apesar de ao longo deste texto terem sido enaltecidas algumas peculiaridades e características tanto do docente como do aluno, ao longo deste capítulo serão expostas determinadas teorias da aprendizagem e estratégias que no entender de autores de renome são potenciadoras de um correto desenvolvimento da criança e do sucesso escolar da mesma.

2.1- Aluno: ator ou autor do conhecimento?

O papel do aluno na perspectiva de criador e construtor do seu próprio conhecimento, nos dias de hoje, está cada vez mais comprovado e enfatizado. Para tal, as teorias do construtivismo e os seus ideais estão cada vez mais presentes nas práticas pedagógicas docentes, sendo um requisito obrigatório na boa formação tanto dos educadores como professores.

Freire (2003) apela-nos a uma visão do professor, não como uma autoridade máxima do conhecimento a transmitir, mas sim na “posição humilde daquele que comunica um saber relativo a outros que possuem outro saber relativo” (p.29). Sendo assim, é imprescindível deixar de parte a denominada, pelo mesmo autor, *Educação bancária*, que olha para o aluno como um banco onde são arquivados e depositados todos os conhecimentos, apelando à memorização como estratégia de ensino. Ensinam-se assim crianças que num futuro próximo terão dificuldades no âmbito da criatividade, autonomia e até mesmo, na sua capacidade de pensar e refletir.

Atualmente, as pedagogias vigentes ambicionam um processo de ensino-aprendizagem direcionado para as necessidades e características de cada criança, ou seja num ensino individualizado. Contrariamente, a pedagogia por transmissão detém uma maior preocupação com os conteúdos temáticos e metas curriculares a atingir do que propriamente com as estratégias e metodologias mais eficazes para os seus educandos (Formosinho, 2013).

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) referenciam a *Pedagogia-em-Participação* pela implicação e experienciação da aprendizagem por parte do aluno, remetendo à importância dos educandos se sentirem estimulados para aprender. O contexto de sala de aula e as atividades desenvolvidas são idealizadas numa cooperação entre docente e alunos, onde os alunos participam ativamente no decorrer de todo o processo de ensino, expondo as suas opiniões e aprendendo a ouvir e aceitar, de igual modo, a opinião dos seus colegas. Tendo isto em conta, se visamos o desenvolvimento de educandos capazes de se inserir corretamente em sociedade, capazes de criar e desenvolver os seus próprios projetos e definir a sua opinião, é primordial criar mecanismos onde desde cedo, nas instituições de ensino, as crianças se envolvam e colaborem na construção do seu conhecimento. De um modo geral, possam intervir e debater em conjunto com o restante grupo e o agente educativo, pois a sua participação

não tem de ser feita de forma forçada e momentânea, mas sim livre e valorizada (Oliveira-Formosinho & Lino, 2008).

Assistimos frequentemente a um menosprezar das capacidades das crianças, resultando na sua falta de motivação e interesse para com a sua aprendizagem. Na opinião de Wassermann (1994), a preocupação excessiva por parte dos docentes e a ideia de que as crianças muitas vezes não são capazes de realizar determinadas tarefas, leva a que muito do trabalho seja realizado pelos agentes educativos, demonstrando a falta de confiança nos seus alunos. Por conseguinte, as crianças assumem de forma natural que não conseguem fazer e acomodam-se com esta situação. Por outro lado, se proporcionarmos a oportunidade às crianças de serem os próprios autores do seu conhecimento, ao invés de reproduzir apenas o transmitido pelo educador/professor, estaremos a valorizar e respeitar o seu trabalho, desenvolvendo a sua confiança e capacidade de iniciativa. Crianças que acreditam nas suas capacidades e no seu trabalho, futuros adultos conscientes e confiantes do seu real valor.

Nesta perspetiva, e tal como supracitado, o docente tem a importante tarefa de planificar sequências didáticas inovadoras e desafiantes que visem sempre à construção do conhecimento por parte da criança. Ainda assim, é igualmente fulcral que todas as suas estratégias/métodos adotados mobilizem aprendizagens significativas e possibilitem o desenvolvimento de boas relações entre pares, o que permitirá que todas as crianças se sintam incluídas no grupo e motivadas para aprender (Perrenoud, 1995).

No entender de Freire (2012), “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (p.39), desta forma os conhecimentos prévios dos alunos e as suas vivências não podem ser postas de parte logo a partida, devem sim ser valorizadas e se possível interligadas com as temáticas a abordar futuramente. Ainda assim, a curiosidade demonstrada pelas crianças não deve, igualmente, ser menosprezada, pois será a alavanca para o desenvolvimento e afirmação da criança como construtora da sua aprendizagem.

Fundamentalmente, enquanto futuros docentes temos de estar conscientes que as crianças aprendem com os seus próprios erros, como diz a famosa expressão “nós aprendemos fazendo” e as crianças não são diferentes. Ao permitirmos que os nossos educandos experienciem e reflitam sobre as propostas didáticas e sobre a sua aprendizagem, estamos a permitir o seu desenvolvimento pleno não só a nível pessoal, como também cognitivo e social.

2.1.1- Construtivismo

“o termo «construtivismo» refere-se ao processo pela qual um indivíduo elabora a sua própria inteligência adaptativa e o seu próprio conhecimento” (Kamii, 1996, p.30)

Ao enaltecermos o papel do aluno na construção do seu próprio conhecimento e no seu papel ativo na dinâmica de sala de aula e do processo de ensino-aprendizagem, sentimo-nos automaticamente “obrigados” a realçar a prestigiada teoria da aprendizagem – o construtivismo.

De acordo com Moigne (1999), esta teoria surgiu há aproximadamente um século, desenvolvendo-se no campo da matemática. Porém, e já na opinião de Fosnot (1999), na década de 60, com a contribuição de Lev Vygotsky e Jean Piaget o construtivismo realmente efetivou a sua relevância e reconhecimento no campo da educação e do papel do docente na promoção de competências e real aprendizagem nos seus educandos. Ainda assim, realça também o construtivismo como *não-positivista* e como objeção ao maturacismo e ao behaviourismo.

Esta teoria cognitiva acredita que a construção de um sujeito não é baseada apenas na realidade, nem num reflexo da mesma. Mas é sim, produto da interação do mesmo com o meio onde está inserido, da sua própria estrutura cognitiva e processos desenvolvidos, e por fim, das suas vivências e experiências. Desta forma, é crucial que o docente esteja ciente dos processos de desenvolvimento de cada um dos seus educandos, das suas experiências e conhecimentos anteriores e dos conteúdos programáticos a trabalhar e adquirir (Gago, 2012).

Prosseguindo, Fosnot (1999) refere ainda que Piaget e a ideia de que o conhecimento não é novamente produto de uma representação da realidade, ou seja, de apenas fatores externos, mas uma adaptação do indivíduo tendo em conta as relações entre fatores internos e externos, referidos anteriormente, vieram reforçar ainda mais esta teoria. Nesta perspetiva, não nos podemos apenas cingir a uma visão do conhecimento e da aprendizagem como algo completamente extrínseco à criança, pois a sua correta aquisição depende em muito dos mecanismos de aprendizagem produzidos pela mesma, isto é, por mais simples que possa parecer um conteúdo, cada criança terá a sua própria perceção do mesmo e procederá a uma diferente compreensão e assimilação (Solé & Coll, 2001).

O processo de ensino-aprendizagem apresentado pela teoria do construtivismo vem corroborar todas as teorias tradicionais do ensino, que detinham no educador/professor o papel principal da aprendizagem. Assim sendo, anteriormente era o docente o responsável pela debitação de conteúdos e pretendia-se que o aluno a partir do mero uso da linguagem adquirisse todas as competências. A partir desta nova idealização do processo de ensino-aprendizagem, ambiciona-se que o aluno seja o próprio autor do seu próprio conhecimento, que analise, construa, interprete, produza,... todo o conhecimento, refletindo sobre o mesmo e atingindo um novo grau de desenvolvimento cognitivo (Gago, 2012).

A visão de que a aprendizagem é ela própria desenvolvimento e não um resultado do mesmo é igualmente enaltecida. Desta maneira, os alunos têm a oportunidade de apresentar a sua própria opinião e criar as suas questões, que serão mais tarde desenvolvidas, reformuladas e refletidas pelos mesmos, potenciando a construção de um conhecimento significativo. Os erros encontrados ao longo deste processo de aprendizagem devem ser tidos em conta, e nunca esquecidos, assegurando o docente que os mesmos são esclarecidos e se possível debatidos em grande grupo. Desta forma, são despistadas contradições e interpretações erradas por parte dos educandos, assim como, é enfatizada a importância de cada criança e o seu papel ativo tanto no seu desenvolvimento como no do grupo (Fosnot, 1999).

Aquando da teoria do construtivismo, Vygotsky foi o responsável pela introdução do conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)*, caracterizada pelo espaço delimitado entre o nível de desenvolvimento que um aluno apresenta e o desenvolvimento alcançado pela produção de novas competências segundo orientação do docente ou de outros educandos com um nível de desenvolvimento acrescido. Assim sendo, está intrínseco que as propostas de aprendizagem terão de ser ambiciosas e desafiadoras para a criança, de modo a que suscitarem realmente um desenvolvimento, produto do seu próprio trabalho em cooperação com o restante grupo e com o docente (Fontes & Freixo, 2004).

Para concluir, é de salientar o papel inovador da teoria do construtivismo e da sua crescente inserção nas escolas atuais. Ainda assim, não é permitido um olhar para esta teoria como a resolução para todos os problemas a nível do ensino, nem como um guia irrefutável. Mas sim, a reflexão acerca dos seus princípios e objetivos, seguida de uma adequação por parte do docente tendo em conta as características e necessidades do seu grupo.

2.1.2-Aprendizagem significativa

No âmbito da educação, é crucial avaliar e refletir acerca de todo o processo de ensino-aprendizagem, perspetivando quais as ferramentas e objetivos que um docente pretende que os seus educandos atinjam. Assim sendo, é pertinente abordar a aprendizagem significativa e o modo como esta pode influenciar um aluno na correta aquisição de competências relevantes para o seu pleno desenvolvimento, considerando sempre que não basta o docente ensinar e transmitir conhecimentos para que as crianças realmente aprendam.

A aprendizagem significativa é fundamentalmente construtivista, na medida em que olha para o aluno como o próprio gestor da sua aprendizagem, e teve como principal fundador David Ausubel, nos inícios da década de 60. Esta teoria tem por base os conhecimentos que os alunos já detêm anteriormente, partindo do pressuposto que estes têm um peso significativo, para não dizer total, na aquisição e perceção de novas competências, de novos significados. Tal como refere Valadares e Moreira (2009), “todo o ser humano é um captador de significados” (p.13), porém cabe ao agente educativo adequar a aprendizagem de novas competências de forma significativa para a criança, pensando não apenas na memorização de conteúdos, mas sim na sua compreensão e permanência dos mesmos na memória a longo prazo de cada criança.

É relativamente simples deprendermos que este tipo de aprendizagem é substancialmente mais produtiva para uma criança, pois permite que as mesmas deem um real significado aos novos conhecimentos. Partindo de uma pequena analogia entre a aprendizagem significativa e a aprendizagem por memorização, constatamos que esta última direciona-se mais para a apreensão de competências relativamente básicas, isto é, a menos que estes conteúdos sejam aprendidos de forma bastante eficiente e significativa, ainda que por mecanismos de memorização, ficarão detidos na memória do educando por um período de tempo bastante reduzido.

De acordo com Ausubel (2003), a denominada *aprendizagem por recepção significativa* pode organizar-se em três diferentes categorias, sendo estas: representacional, proposicional e conceptual. De maneira a que esta aprendizagem ocorra com sucesso estão intrínsecos dois fatores essenciais, tanto a existência de um *mecanismo de aprendizagem significativa* como também a utilização de material didático potenciador de uma aprendizagem que gere significados para a criança. Ainda assim, é fulcral que o material utilizado esteja de alguma forma interligado, de maneira

“não arbitrária e não literal” (p.1), com alguma ideia ou conhecimento adquirido pelo aluno anteriormente, permitindo assim efetuar uma analogia entre os novos conhecimentos e as ideias já apropriadas na estrutura cognitiva do educando e garantir um processo de ensino-aprendizagem eficaz.

Após a aquisição de um novo conhecimento/significado, o aluno efetua uma interligação com aquilo que já sabia anteriormente, dando assim um real significado ao novo conteúdo e permitindo a sua correta arquivagem na sua estrutura cognitiva, de uma forma sólida e firme. Ainda assim, nada garante que estes conhecimentos permaneçam na memória da criança de forma definitiva, podendo resultar também mais tarde no esquecimento dos mesmos, se não forem trabalhados e conseqüentemente atualizados com novos saberes (Ausubel, 2003).

Tal como todos os processos de ensino-aprendizagem e teorias no âmbito da educação, a aprendizagem significativa e o sucesso subjacente à mesma, estão diretamente influenciados pela predisposição e motivação do educando para as novas aprendizagens. Por conseguinte, Valadares e Moreira (2009) enfatizam o papel do docente como motivador e propiciador de aprendizagens diversificadas e desafiadoras para a criança, justificando que esta deve ser realizada num nível cognitivo superior ao aluno, de forma a garantir que este se entregue e sinta curiosidade acerca de um novo conteúdo.

Ausubel (2003) aponta ainda alguns dos entraves para a teoria da aprendizagem significativa, referindo que as práticas educativas com as quais os educandos têm contacto anteriormente, interferem na aprendizagem dos mesmos, nomeadamente a aprendizagem por memorização (que pode fazer com que o aluno opte por apenas memorizar um determinado conceito, ao invés de compreendê-lo e assimilá-lo com sucesso). Não obstante, a confiança sentida pelo aluno aquando deste tipo de aprendizagem é um fator chave para a sua eficácia, pois muitas crianças sentem medo de fracassar, pensando que a única maneira de obterem sucesso numa determinada disciplina é recorrer à memorização, muitas vezes para terem a certeza que as respostas serão iguais às fornecidas pelo docente ou até pelos manuais escolares com os quais têm contacto.

Por fim, é importante realçar que o modo como o docente delineia a sua prática pedagógica e motiva os seus alunos é fulcral tanto para a teoria da aprendizagem significativa como para outro mecanismo/método de aprendizagem adotado. Desta forma, para que todo este processo seja realmente significativo o aluno tem de se sentir

estimulado pelos novos conhecimentos e devem-lhe ser proporcionados os meios necessários ao seu correto desenvolvimento, tornando-se assim estes mesmos os construtores do seu próprio conhecimento.

2.1.3-A aprendizagem cooperativa

“A Aprendizagem Cooperativa é mais do que um simples trabalho de grupo”

(Lopes & Silva, 2008)

A aprendizagem cooperativa, como supracitado, pressupõe muito mais do que um simples trabalho de grupo, põe à prova as inter-relações existentes entre os educandos, assim como o trabalho colaborativo entre os mesmos. Desta forma, a ideia de um grupo como um todo e do trabalho em conjunto para os mesmos objetivos, independentemente da heterogeneidade existente no mesmo, são peças fundamentais para a eficácia da aprendizagem cooperativa.

A metodologia da aprendizagem cooperativa não é uma temática recente, de acordo com Fontes e Freixo (2004), deparamos com algumas das raízes deste tipo de aprendizagem nas teorias de Vygotsky, nomeadamente na conceção e desenvolvimento da zona de desenvolvimento proximal. Assim sendo, as crianças ao se relacionarem com os seus colegas e até mesmo com o agente educativo, desenvolvem-se a nível cognitivo e social, fazendo um aproveitamento das competências e áreas mais fortes de cada elemento do grupo.

No entender de Bessa e Fontaine (2002), a aprendizagem cooperativa define-se por uma metodologia de trabalho em grupo, grupos estes que devem sempre apelar à heterogeneidade dos seus constituintes. Ainda assim, no contexto desta metodologia e de acordo com estes autores, podemos diferenciar três diferentes métodos/estratégias de trabalho, sendo estes: “a aprendizagem cooperativa propriamente dita, a explicação por pares e a colaboração entre pares” (p.43).

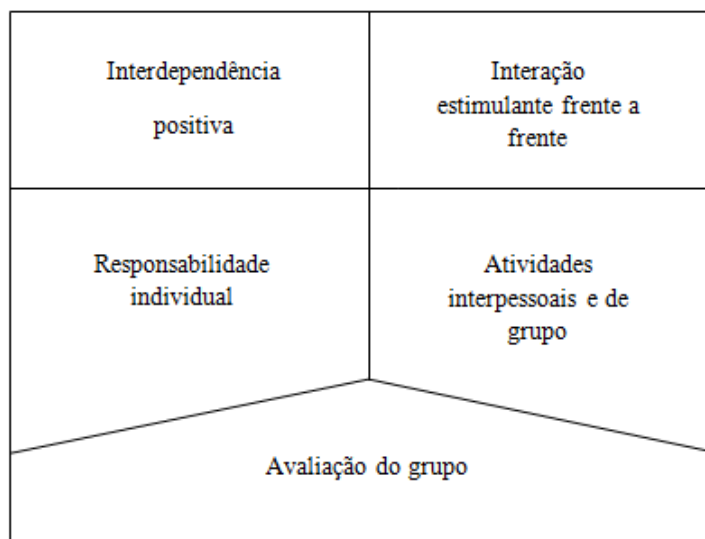
Mas afinal o que é que distingue a aprendizagem cooperativa do trabalho de grupo dito tradicional? A resposta a esta questão é um tanto ao quanto vasta, porém podemos ressaltar um ponto fulcral neste tipo de aprendizagem. Esta diferença prende-se com o facto de que na aprendizagem cooperativa todos os elementos detem uma responsabilidade para com o trabalho a realizar e para com o grupo. Desta forma, anula-se a existência de elementos que muitas vezes não se sentem motivados com o trabalho

a realizar, depositando a sua plena realização nos restantes colegas (Lopes & Silva, 2008).

O professor deverá ter em conta que a prática desta metodologia de trabalho terá de ser feita gradualmente, ou seja, os alunos têm de ser preparados para tal e tem de haver um entendimento entre aluno e professor dos objetivos e dos procedimentos chave do trabalho cooperativo. Sendo assim, e recorrendo a um esquema de Fontes e Freixo (2004, adaptado de Johnson e Johnson, 1999), apresento os cinco alicerces da aprendizagem cooperativa, no entender destes autores:

Figura 1

Cinco alicerces da aprendizagem cooperativa



No que concerne às componentes elucidadas anteriormente, Leitão (2006) efetua uma pequena analogia entre as mesmas, enfatizando o seu papel e importância aquando do trabalho cooperativo. A *interdependência positiva* é a capacidade que os alunos devem ter presente de que todo o êxito obtido pelo grupo é da responsabilidade de todos os elementos, isto é, cada um deles é vital para atingir as metas propostas, e todos têm a responsabilidade de se entrelaçarem nos bons e nos maus momentos como um todo. Desta forma, vamos ao encontro da *responsabilidade individual*, procurando que cada aluno ajude os seus colegas, compartilhando competências e fazendo com que todos os elementos se sintam bem e motivados dentro do grupo. No que diz respeito, às *competências sociais* está intrínseco o seu desenvolvimento através da convivência de

cada criança com o seu grupo e da conseqüente promoção do bem-estar de todos os educandos. As *relações face-a-face* deverão sempre ser incentivadas, anulando o individualismo e possibilitando a troca de opiniões e cooperação entre colegas. Por fim, a *avaliação*, nunca deverá ser posta de parte ou esquecida, pois constitui uma forma dos alunos se aperceberem dos pontos a melhorar tanto individualmente como em relação ao grupo, e é fulcral que esta parta tanto do docente como das próprias crianças.

A formação dos grupos e a sua caracterização são também temáticas igualmente essenciais, sendo assim e de acordo com Johnson e Johnson (1999, citado por Fontes & Freixo, 2004), os grupos de aprendizagem cooperativa devem ser formados por um total de dois a quatro elementos, porém os mesmos autores afirmam ainda que os grupos podem ser constituídos por mais elementos, tendo em conta o número crescente de práticas sociais e relações interpessoais que irão resultar. Não obstante, Fontes e Freixo (2004), referem uma vez mais que os grupos devem sempre apelar à heterogeneidade, gerando diferentes opiniões, experiências, possibilidades e salvaguardando o desenvolvimento de capacidades de cidadania e respeito pelo outro. Como última problemática, surge-nos o tempo em que cada grupo deverá manter a mesma constituição, o qual não apresenta nenhuma regra rígida. Desta forma, os grupos de trabalho devem ser mantidos até haver uma garantia de sucesso para com as tarefas pretendidas e o bom desenvolvimento de competências sociais entre os seus elementos.

A referência às competências sociais tem sido frequente ao longo deste tópico, tendo em conta a sua otimização e importância para com a metodologia de aprendizagem cooperativa. Consequentemente, Lopes e Silva (2009), reconhecem que o docente deve ter em atenção que nem todos os educandos estão preparados e predispostos a trabalhar em conjunto com os seus colegas, não se sentindo à vontade ou muitas vezes não sabendo mesmo como realizar um trabalho cooperativo. Posto isto, é fulcral um pequeno diagnóstico inicial das competências sociais apresentadas por todas as crianças, com vista à correção de algumas lacunas e possibilitando o sucesso da aprendizagem cooperativa, que como sabemos depende em muito das relações geradas entre colegas de grupo e de turma.

As responsabilidades do docente perante esta metodologia de trabalho são diversas e muitas vezes é o fator medo que impede a sua implementação na sala de aula, optando por apenas proceder à realização de um trabalho de grupo simples ao invés de seguir os parâmetros exigidos pela metodologia de aprendizagem cooperativa. Posto isto, o educador/professor tem de ser capaz de promover atividades apelativas e

desafiadoras aos seus educandos, assegurar que todos os elementos do grupo têm tarefas igualmente significativas para a obtenção do objetivo final proposto e garantir que o grupo interage entre si e que todas as crianças se sentem bem e motivadas (Lopes & Silva, 2008). Por outro lado, e de acordo com Fontes e Freixo (2004), o professor detém um papel importante na escolha dos grupos, tendo em conta cada criança e as suas características e necessidades. Deve, de igual modo, fornecer continuamente todas as informações necessárias para o bom desempenho dos grupos, certificar-se que todos os grupos tiveram o seu acompanhamento, passando por todos eles e esclarecendo as dúvidas que vão surgindo, e por último, proceder a um levantamento da motivação e empenho de todas as crianças nas tarefas propostas, constatando o bom funcionamento de todos os grupos.

Ao enfatizarmos o papel fulcral do docente na implementação da aprendizagem cooperativa, remetemo-nos obrigatoriamente para a importância do educando para o sucesso desta metodologia. Numa primeira fase, é imprescindível que todas as crianças participem ativamente na estruturação das atividades e propostas de trabalho a realizar e que estejam cientes, de igual forma, de todos os objetivos pretendidos, questionando sempre que o docente e esclarecendo as suas dúvidas. Aquando da realização do trabalho cooperativo, propriamente dito, cada educando tem de desempenhar a tarefa pretendida, trabalhando em conjunto com os seus colegas e tendo sempre em conta as diferentes opiniões que vão surgindo. Ainda assim, após terminado o trabalho cooperativo deve ser realizada uma avaliação/reflexão dos aspetos positivos e negativos, tanto do grupo em geral, como de cada criança. Este último parâmetro irá permitir que cada grupo reflita sobre os pontos a melhorar num próximo trabalho cooperativo, como também o docente ficará ciente das dificuldades sentidas por cada criança e de algumas competências tanto cognitivas como sociais a recordar e trabalhar (Lopes & Silva 2009).

Para concluir, é importante salientar que a implementação do trabalho cooperativo terá de ser obrigatoriamente realizado gradualmente, pois só terá sucesso se os educandos compreenderem na totalidade o seu funcionamento e os seus benefícios. Assim sendo, tanto o docente como os seus alunos estão implicados ativamente nesta metodologia, compartilhando as suas opiniões e decidindo sempre em conjunto todos os passos do trabalho pretendido. Apenas desta forma, a aprendizagem cooperativa não se cingirá somente a mais um processo de ensino-aprendizagem de conteúdos académicos, mas sim de desenvolvimento pessoal e social de todas as crianças.

2.2- Todos iguais ou todos diferentes: diferenciação pedagógica

“cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem” (Unesco, 1994)

A Declaração de Salamanca, definida em 1994, pela Unesco, já fazia referência à necessidade de implementação de uma pedagogia diferenciada, visando uma correta inclusão de todas as crianças na escola. Para tal, está intrínseco a ideia de que todos os educandos apresentam as suas próprias características e necessidades, sendo fundamental um olhar individual sobre cada criança.

Cadima (1998), faz referência à presença de diversos documentos atuais que reconhecem e delimitam metodologias e estratégias base para a realização da diferenciação pedagógica tanto na sala de aula como relativamente a toda a instituição escolar. Desta forma, o currículo existente não deverá ser um entrave para a adoção de uma pedagogia diferenciada.

Nesta linha de pensamento, Bastos (2003), afirma que a defesa da inclusão de todas as crianças nas escolas e de uma escola para todos não é suficiente para assegurar uma aprendizagem de qualidade a todos os educandos. É necessário sim, que as instituições escolares criem meios que possibilitem a colaboração de todos os agentes educativos neste processo. Assim como, é “importante promover a igualdade de oportunidades de sucesso” (p.9) a todas as crianças desde cedo, a partir da sua frequência na EPE, com a observação e identificação das particularidades e competências de cada criança, permitindo que todas elas apresentem o melhor desenvolvimento possível.

Os educadores/professores normalmente associam a implementação desta metodologia a turmas que apresentam um reduzido número de educandos, ao recurso a materiais didáticos e muitas vezes à existência de um docente com formação própria. Por consequência, o ensino nestas salas continua a ser fornecido de maneira igual para todas crianças, por vezes com a argumentação de não salientar as diferenças entre os alunos, e combater a discriminação, levando assim a uma intensificação das dificuldades de aprendizagem (Grave-Resendes & Soares, 2002).

Mas afinal o que é a diferenciação pedagógica? O que pretendemos dizer com ensino diferenciado? Como resposta a estas questões Tomlinson e Allan (2002), apresentam-nos a sua possível definição de diferenciação:

como uma forma de resposta proactiva do professor face às necessidades de cada aluno. (...) A diferenciação pedagógica resume-se simplesmente à prestação de atenção às necessidades de aprendizagem de um aluno em particular, ou de um pequeno grupo de estudantes, em vez do modelo mais típico de ensinar uma turma como se todos os indivíduos nela integrados tivessem características semelhantes. (p.14).

Ao designarmos que cada criança independentemente das suas características e interesses tem direito a uma educação de qualidade, está intrínseca a inclusão e implementação da diferenciação pedagógica. De modo a possibilitar esta diferenciação, numa primeira fase é fundamental o docente proceder a uma análise pormenorizada dos pontos de interesse de todos alunos, assim como do processo de ensino-aprendizagem mais adequado a cada um. Este procedimento auxiliará o educador/professor a adotar as metodologias mais adequadas e a anular entraves no desenvolvimento dos educandos (Grave-Resendes & Soares, 2002).

Numa sala de aula onde é defendida uma pedagogia diferenciada, as diferenças entre os alunos não podem ser motivo de bloqueio para o docente, pelo contrário, deverão ter importância extrema no processo de ensino-aprendizagem e as semelhanças deverão funcionar como elo de ligação com o restante grupo, permitindo a evolução dos alunos. Deste jeito, estas mesmas salas não necessitam de currículo dito diferente para todos os alunos, mas sim de adoção de métodos e estratégias adequadas às características de todos os alunos, ou seja, não são os conteúdos que devem diferir ou serem simplificados, mas por outro lado a forma como estes são abordados (Tomlinson, 2008).

Outro ponto igualmente importante a reter, segundo Tomlinson (2008) é o facto da aprendizagem numa sala diferenciada ter em vista o envolvimento pleno do aluno em todo o processo, partindo dos seus interesses e motivando e desafiando assim a criança para os conteúdos. Contudo, os educandos deverão ser parte integrante do seu processo de aprendizagem, cooperando com o docente na avaliação e escolha de estratégias a seguir. A atribuição desta responsabilidade aos alunos, fará com que o docente esteja mais livre para concentrar-se em todos os pequenos grupos e crianças, além de que ajudará na aquisição de competências sociais relevantes.

De acordo com Tomlinson e Allan (2002) o “objetivo de uma sala de aula, onde se diferenciem as práticas pedagógicas que aí têm lugar, é o crescimento máximo do aluno e o seu sucesso individual.” (p.17). Sendo assim, existem três grandes fatores de destaque, sendo estes: o modo como a criança se demonstra recetiva à aprendizagem, os interesses de cada aluno e por último, diversos fatores, por exemplo culturais, que podem ser entraves para o sucesso escolar dos alunos.

Para finalizar, um docente capaz de implementar uma metodologia de diferenciação pedagógica plena e adequada, está consciente que o processo nunca está finalizado, a cada nova evolução e avaliação surgem novos desafios e necessidades. Todavia, a pedagogia diferenciada não é algo a ser implementado quando os alunos já terminaram as tarefas e como forma de ocupar “tempos mortos”, e muito menos como uma simples atribuição de “mais tarefas a alguns alunos e menos a outros” (Tomlinson, 2008).

2.3- A Literatura para a Infância como estratégia de intervenção

“o livro deve estar ao lado do biberão” (Rui Veloso, 2005, p.151)

É do senso comum que os livros são uma fonte inesgotável de conhecimento, potenciando à criança um vastíssimo leque de experiências que apenas são possíveis no mundo da ficção. Assim sendo, está intrínseca a sua utilidade no contexto de sala de aula, tendo em conta a diversidade de competências que podem ser promovidas aquando da sua exploração.

Como todos sabemos o livro é uma fonte de enriquecimento e desenvolvimento da linguagem para a criança, porém este não é o único campo onde a literatura infantil pode atuar. Na opinião de Traça (1992) o livro auxilia também a edificação da personalidade da criança e o seu desenvolvimento cognitivo, pessoal e social. Ainda assim, temos de estar cientes que a leitura e a sua apropriação é um processo difícil e muitas vezes pouco motivador para a criança, pois muitas vezes desistem em prol de outros meios de comunicação mais atraentes e de rápida perceção.

Atualmente, e muito devido ao facto da relevância conquistada pela Literatura Infantil, os livros mudaram muito, no sentido em que ao abriremos um livro infantil já não nos deparamos apenas com a história propriamente dita (texto), mas sim com ilustrações cada vez mais apelativas e com uma série de atividades dinâmicas. Assim sendo, a visão do livro para a criança acaba por ser lúdica e dinâmica, deixando apenas de tentar compreender a história em si, mas também todos os outros fatores que constituem o livro, isto é, “para além do “quê” que nos é comunicado importa, também, ler o “como” nos é comunicado” (Carvalho, 2010, p.40).

No entender de Balça (2010) o livro é um potenciador do desenvolvimento social e moral da criança, permitindo o apelo a questões e valores primordiais no âmbito

do aceitar o outro e das boas relações interpessoais entre o grupo. Desta maneira, e também devido à sociedade atual cada vez mais multicultural, cabe ao docente investigar e informar-se da panóplia de livros ao seu dispor, permitindo que as suas escolhas sejam as mais adequadas tendo em conta a sua planificação e claro, as necessidades e interesses das crianças.

A hora do conto na EPE é um dos momentos mais fulcrais e motivadores para a criança, o qual não pode nem deve ser apenas baseado no improviso, deve ser previamente estruturado e planeado tendo em conta a sua real significância (Veloso, 2002). Oliveira (2008) apresenta-nos uma série de estratégias para apresentar um livro às crianças, dos quais destacamos a apresentação através do próprio texto, com recurso a imagens, ao teatro de sombras, a canções, ao vídeo, ao flanelógrafo ou até mesmo a um quadro magnético.

Ao ouvir a história, a criança tem a capacidade não só de se apropriar da mesma e imaginar as suas personagens e recriá-las, como também de idealizar outros desfechos. Assim sendo, a criança entra no mundo do imaginário, ao qual nós, enquanto adultos, já não conseguimos de forma tão plena (Mesquita, 2010). Desta forma, a história deixa de ser vista apenas como um extra ou até uma distração, mas sim a reflexão de “uma estrutura essencial e poderosa através da qual atribuímos sentido ao mundo e à experiência” (Oliveira, 2008, p.15).

O papel do docente em motivar e criar interesse pela leitura nas crianças deverá ser realizado desde muito cedo, a partir dos primeiros anos de vida. As crianças, principalmente as mais pequenas, são tremendamente curiosas, querendo saber sempre o porquê de todas as coisas e fazendo uma infinidade de perguntas, o que se acentua ainda mais quando um adulto conta uma história. Desta forma, os educandos podem ainda não saber ler nem decifrar o código escrito, mas a motivação transmitida pelo educador/professor através das histórias e do seu conto, irá fomentar o gosto pela leitura (Traça, 1992). Ainda como refere Mesquita (2010) as histórias e o seu (re)conto são ainda hoje um dos melhores métodos de transmissão de cultura e de conhecimento.

Frequentemente ouvimos educadores dizerem que a manipulação e exploração do livro na EPE é quase impossível, devido ao facto das crianças muitas vezes o estragarem ou até mesmo por não fazer sentido, tendo em conta o facto de não saberem ler. Contudo, Veloso (2002) afirma não entender estas práticas docentes, no sentido em que apenas com o conto oral das histórias e diálogos com o educador, a criança aprende a falar e motiva-se para a leitura e para o livro em si. Relativamente à manipulação do

livro, como refere o mesmo autor, as crianças necessitam de explorar os objetos através de experiências sensoriais, como por exemplo cheirar e morder, para efetivamente perceberem o seu real significado e poderem aprender com o mesmo.

Por fim, é importante salientar que a leitura além de permitir uma excelente forma de motivação para o processo de ensino-aprendizagem, é igualmente primordial para o mesmo. Por conseguinte, uma criança que não demonstre interesse nenhum em ler e detenha uma visão negativa desta experiência, muito provavelmente terá dificuldade não só na área curricular do Português, como também em todas as outras, podendo conduzi-la ao insucesso escolar.

Sintetizando...

O sucesso escolar e a sua promoção, como é do conhecimento geral, está dependente de diversos fatores, não dependendo apenas do docente, dos seus educandos, ou até mesmo da instituição escolar, mas sim da cooperação entre todos estes agentes. Porém, como anteriormente analisado e refletido ao longo deste capítulo, existem determinadas estratégias e teorias da aprendizagem que têm um papel fulcral na possível salvaguarda de uma aprendizagem e de um desenvolvimento pleno do educando.

Nesta linha de pensamento, a ideia do docente como ator principal da prática pedagógica está desmitificada, permitindo um olhar do aluno como autor do seu próprio conhecimento, ao invés de um simples reprodutor das aprendizagens e competências debitadas pelo agente educativo. Desta maneira, o ensino diferenciado e a aprendizagem cooperativa surgem como elementos chave para motivar e manter o interesse e empenho das crianças ao longo do processo de ensino-aprendizagem, permitindo que as mesmas, em colaboração com o docente, tenham uma participação ativa em todas as decisões e se tornem autónomas.

Capítulo III – Metodologia de Investigação-Ação

A investigação-ação e a investigação, de um modo geral, são estratégias cada vez mais reconhecidas no campo da educação, devido ao seu valor e vantagens para a melhoria do processo de aprendizagem e da prática pedagógica realizada pelo docente. Desta forma, torna-se fulcral fazer uma pequena abordagem acerca do papel da investigação na educação e dos seus frutos para a melhoria do sucesso escolar dos educandos.

Ao longo de toda a carreira docente, o educador/professor depara-se com diversas problemáticas e lacunas nas estratégias/métodos utilizados, e por diversas vezes sente dificuldade e alguma insegurança nos mecanismos e mudanças a fomentar no âmbito da sua práxis. Na opinião de Ponte (2002) muitas tentativas de melhoria e resolução destas problemáticas por parte dos docentes não são as mais adequadas e não produzem os resultados esperados. Assim sendo, é necessária uma procura de informação e de novas técnicas (investigação) que possam fazer face às suas dificuldades e dos seus educandos.

De acordo com Alarcão (2001) a perspetiva do professor como investigador surgiu já nos anos 60, efetivando-se cada vez mais como crucial na prática docente e tendo em vista uma formação permanente. Neste entender, não é aceitável que o agente educativo não se interrogue acerca das suas metodologias, da sequência didática adotada e das dificuldades sentidas e insucesso dos seus alunos. Só desta forma serão instituídas práticas fundamentadas e com capacidade de promover nos seus alunos aprendizagens significantes e adequadas às suas necessidades.

3.1- Investigação-Ação e suas fases

Ao abordarmos as origens da Investigação-Ação deparamo-nos com um vasto leque de teorias e de possíveis fundadores deste tipo de investigação. Sendo assim, não é possível precisar de forma certa este facto, assim como encontrar apenas uma definição que seja aceite por todos estes autores.

Como o próprio nome indica, este tipo de investigação distingue-se de todos os outros por não se limitar apenas à pesquisa e à procura de informações sobre um determinado problema, mas também à realização de ações e à utilização de estratégias para solucionar o mesmo.

Na opinião de Cohen e Manion (1987, citado por Sousa, 2005), a Investigação-Ação tem como objetivo solucionar um problema num determinado contexto. Sendo assim, o processo é verificado de etapa em etapa e recorrendo a diversas ferramentas de avaliação, como por exemplo, entrevistas e questionários. É necessário salientar que após a avaliação pode ocorrer a necessidade de realizar alterações no processo de forma a que este alcance os objetivos pretendidos.

Os autores Bogdan e Biklen (1994) defendem que para realizarmos uma investigação não temos de estar necessariamente no meio académico ou ser investigadores profissionais. Por outro lado, os tipos de investigações produzidas são distintas, pretendendo-se a nível académico, uma investigação rigorosa e seguida pelos parâmetros da investigação tradicional, seja esta qualitativa ou quantitativa.

Relativamente à Investigação-Ação estes autores afirmam que este tipo de investigação consiste na procura de informações sistemáticas com o propósito de fomentar mudanças sociais (Bogdan & Biklen, 1994). Desta forma, está intrínseco o envolvimento do investigador no problema, recolhendo as informações necessárias para a apresentação de estratégias que possibilitem melhorar ou mudar o que está estabelecido.

Ao falarmos de Investigação-Ação remetemo-nos na grande maioria das vezes para a prática deste tipo de investigação no contexto educativo, devido ao facto de a escola ser um ambiente propício ao surgimento de problemas, dúvidas e há necessidade de haver novas mudanças e uso de novos métodos.

De acordo com Sousa (2005), a “investigação-acção baseia-se essencialmente na observação de comportamentos e atitudes constatadas no decorrer da acção pedagógica e lidando com os problemas concretos localizados na situação imediata.” (p.96).

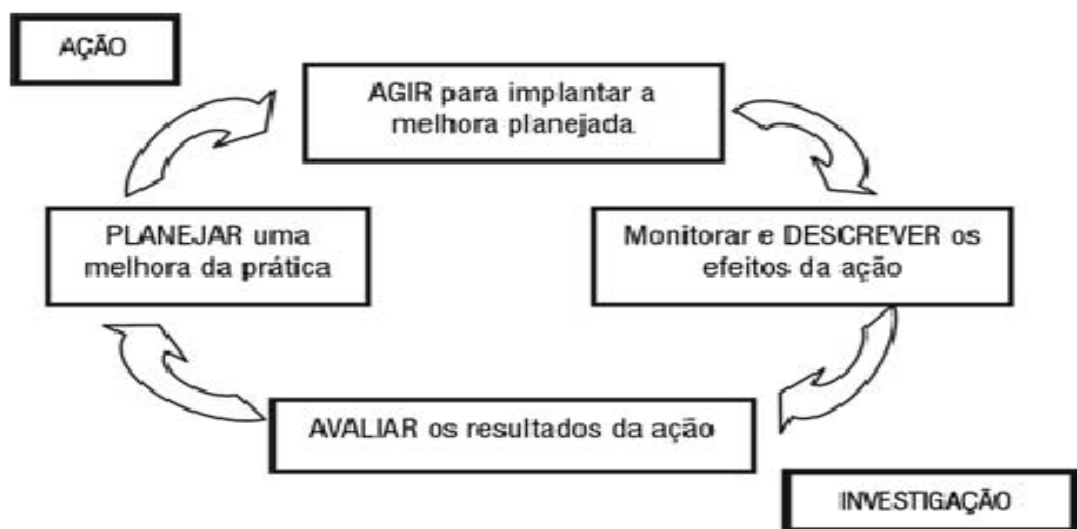
A prática desta metodologia está dividida em várias etapas, onde são planificadas as ações que pretendemos realizar, segundo uma calendarização predefinida. Assim sendo, terminada cada etapa segue-se a avaliação dos mecanismos utilizados e do desenvolvimento dos participantes, de maneira a que o investigador tenha um feedback do trabalho realizado e, se necessário, realize mudanças na sua estratégia.

Como supracitado esta investigação está dissociada em diferentes fases, interligadas entre a procura de informação e a prática no campo de investigação pretendido. Segundo Tripp (2005), a Investigação-Ação gere-se segundo um ciclo onde

estão representadas as diferentes fases, sendo elas a planificação da ação e sua implementação, a recolha de dados e descrição do processo e a avaliação da prática.

Figura 2

As fases da Investigação-Ação



De um modo geral, a Investigação-Ação é uma investigação cíclica na medida em que mesmo após avaliarmos toda a prática realizada e informação recolhida o trabalho não está terminado, há sempre coisas a alterar e mudanças a realizar. Desta forma, todo o processo volta a repetir-se surgindo novos problemas e a necessidade de criar novas soluções, novas estratégias.

Este tipo de investigação é fundamentalmente prática e colaborativa, pois cabe ao investigador unir a teoria à prática e intervir junto dos participantes, gerando novas mudanças e envolvendo todos os sujeitos no projeto. Por outro lado, é também auto-avaliativa, devido ao facto de todo o processo estar em constante avaliação por parte do investigador (Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S., 2009, pp.361-362).

Por fim, é importante salientar que a Investigação-Ação não se rege apenas pela existência de um problema que vai permanecer constante até a investigação estar concluída. Segundo Sousa (2005), o “ponto de partida, na Investigação-acção é o *Objectivo*” (p.99), surgindo assim novos problemas há medida que o investigador intervém e põe em prática novos métodos.

3.2- Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Para todo o tipo de investigação a recolha de dados é fulcral, cabendo ao investigador a correta escolha das técnicas e instrumentos de recolha de dados mais adequados para o seu trabalho.

De acordo com Skate (2009), a recolha de dados é feita de forma natural e informal, iniciando-se antes mesmo da realização do estudo, com o contacto com outros casos e o registo das primeiras impressões.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), o “termo *dados* refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base da análise” (p.149), podendo incluir documentos de outros autores. Estes dois autores consideram também que são os dados que dão origem a toda a análise, são o seu alicerce, permitindo-nos argumentar e fundamentar a visão mais apropriada acerca do que estamos a investigar.

É importante salientar que os dados recolhidos e a importância dada aos mesmos é da responsabilidade de cada investigador e da sua visão. Desta forma, o que para um determinado tipo de investigação pode ser considerado como irrelevante, pode tornar-se num dado crucial para outro investigador.

O leque de técnicas e instrumentos de recolha de dados de acordo com Latorre (2003, citado por Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S., 2009), pode ser organizado em três categorias, sendo estas: as técnicas baseadas na conversação, que dizem respeito aos momentos de interação e diálogo tidos com os sujeitos da investigação; as técnicas baseadas na observação, centradas no investigador e na sua visão daquilo que é observado; e a análise de documentos, centrada no investigador, novamente, e baseada em toda a pesquisa e leitura de documentos realizada pelo mesmo.

O mesmo autor propõe ainda a divisão das técnicas e instrumentos de recolha de dados como apresentado na tabela seguinte.

Quadro 1*Técnicas e instrumentos de recolha de dados.*

Instrumentos (lápiz e papel)	Estratégias (Interativas)	Meio Audio-Visuais
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Testes; ▪ Escalas; ▪ Questionários; ▪ Observação sistemática. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entrevista; ▪ Observação participante; ▪ Análise documental. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vídeo; ▪ Fotografia; ▪ Gravação áudio; ▪ Diapositivos.

Adaptado: Latorre (2003, citado por Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S., 2009)

No que diz respeito aos projetos de investigação-ação realizados na valência de EPE e 1.º CEB, referidos numa fase posterior deste relatório, recorreram essencialmente à utilização da observação direta dos sujeitos, numa primeira fase, permitindo a compreensão das características de cada criança e as possíveis estratégias a utilizar consoante as problemáticas encontradas. Posteriormente, o recurso às notas de campo, como registo do progresso diário das crianças e da sua reação aos métodos utilizados, às reflexões semanais e também ao registo fotográfico foram recursos chave para a análise e reflexão do projeto desenvolvido.

De acordo, com Bogdan e Biklen (1994) a observação com técnica e instrumento de recolha de dados no campo da investigação terá de ser realizada segundo vários estádios, ao longo de todo o processo. Num primeiro momento, o investigador permanece um pouco afastado, e forma a permitir que os sujeitos o possam observar e aceitar. Posteriormente, irá envolver-se com o grupo e participar nas suas atividades, porém tendo sempre em conta os seus objetivos, não deixando que o seu envolvimento deixa afetar as metas que se propôs a alcançar.

No que concerne à utilização das notas de campo como técnica de registo das observações diárias do estudo, os mesmos autores, consideram primordial que este registo seja efetuado ao fim de cada dia, garantindo que “notas de campo detalhadas, precisas e extensivas” (p. 150) são a chave para o sucesso da investigação. Este registo diário das observações, conversas e experiências vivenciadas deverá ser acompanhado de pequenas reflexões acerca dos dados recolhidos.

Sintetizando...

Atendendo à emergência do conceito de professor investigador e à sua ação na promoção de uma prática fundamentada e adequada às necessidades dos educandos, a investigação-ação surge como uma metodologia qualitativa eficaz no combate e estudo de problemáticas no contexto da educação.

Por outro lado, este tipo de investigação vem acentuar também a urgência da formação de profissionais reflexivos, que analisem, atuem e reflitam sobre a sua prática, com o intuito de suscitar mudanças capazes de promover aprendizagens efetivas e significativas nos educandos.

Parte II – Enquadramento da Prática pedagógica

Capítulo 4 – Intervenção pedagógica em contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico

O presente capítulo, tal como o seu título evidencia, irá retratar os pontos fulcrais da prática pedagógica realizada no 1º Ciclo do Ensino Básico, mais concretamente na turma do 4ºA da EB1/PE da Achada. Deste modo, a intervenção pedagógica realizou-se num período formal de 120 horas, porém ao invés de dedicar apenas 15 horas para a observação participante do grupo em questão, perfiz esta primeira fase ao longo de 30 horas. É importante salientar que estes primeiros contactos com a turma do 4ºA, acompanhados de uma observação rigorosa do grupo, constituíram a base para toda a práxis realizada posteriormente, permitindo o conhecimento das características e necessidades de cada criança, ainda que de forma geral.

Assim sendo, será possível constatar não só uma caracterização do grupo e das suas famílias, como também de todo o seu ambiente educativo, desde a freguesia e a escola até à sala onde se desenrolou toda a prática pedagógica. Não obstante, serão explanadas também as atividades desenvolvidas com a turma do 4ºA nas diversas áreas curriculares, a problemática identificada nas duas semanas de observação participante e respetivas estratégias adotadas, bem como o projeto desenvolvido para a comunidade educativa. Por fim, será apresentada a avaliação geral do grupo, seguindo-se com uma reflexão final de toda a prática pedagógica concretizada.

4.1- Contextualização do ambiente educativo

4.1.1- A Freguesia de São Roque

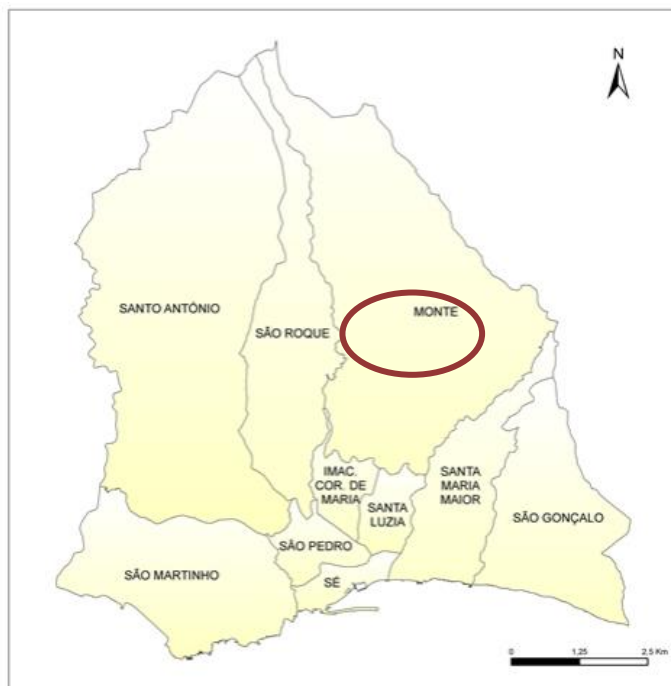
A prática pedagógica realizada em contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico, como supracitado, concretizou-se na EB1/PE da Achada, situada na freguesia de São Roque, concelho do Funchal. Desta forma, é pertinente uma pequena abordagem a esta freguesia e à sua história.

A freguesia de São Roque possui uma área de aproximadamente 7,52 km² e tem por limites as freguesias de Santo António, Monte, Imaculado Coração de Maria e São Pedro. Ainda assim, posso enumerar alguns dos 14 sítios que fazem parte desta freguesia sendo estes: Fundoa, Achada, Alegria, Lombo Segundo, Calhau, Muro da Coelha e Santana.

De acordo com as informações facultadas online pela Câmara Municipal do Funchal e tendo por base uma análise estatística realizada através dos Censos de 2011, a freguesia de São Roque conta com cerca de 9385 habitantes, num total de 3130 famílias.

Figura 3

Divisão das freguesias pertencentes ao concelho do Funchal



Fonte: Câmara Municipal do Funchal, 2015. Retirado de http://www.cm-funchal.pt/images/stories/Cidade/Concelho_do_Funchal/caracterizacao/dados_sobre_concelho/DadosConcelho.pdf

No que concerne às instituições e infraestruturas pertencentes à freguesia de São Roque, podemos denotar que esta está equipada nos mais variadíssimos serviços desde a educação, ao lazer ou até mesmo ao desporto e à cultura. Sendo assim, e tendo como alicerce o Projeto Educativo da Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar da Achada, é fácil fazermos uma divisão pelas diversas áreas, iniciando com a área da Educação, que conta com um conjunto de quatro escolas de caráter público e instituições de Educação Especial; a área Saúde, com a criação de um centro de saúde e de uma farmácia; relativamente à Segurança Social, encontramos dois centros de convívio, dois centros de dia e um lar de idosos; a construção de um complexo desportivo, onde estão inseridas as piscinas, veio acentuar uma melhoria no setor desportivo; e por fim, a área do Comércio com um mercado e um centro de lojas e restauração.

De um modo geral, podemos afirmar que esta freguesia encontra-se muito bem equipado a nível de diversos sectores e serviços nas mais variadíssimas áreas, permitindo assim que os residentes da mesma não necessitem de se deslocar para fazer face às suas necessidades diárias.

Por fim, posso ainda realçar a existência de algumas festividades de relevância para a freguesia e para os seus residentes, sendo estas: o Arraial da freguesia de São Roque, a Festa de Nossa Senhora da Conceição e a Festa da Vera Cruz.

4.1.2- A EB1/PE da Achada

A Escola EB1/PE da Achada situa-se na freguesia de São Roque, mais concretamente no sítio da Achada, na Estrada Dr. João Abel de Freitas. Esta instituição é moderna, tendo sido construída de raiz no ano 2009.

Figura 4

EB1/PE da Achada



Fonte: escolas. Madeira.edu, 2015. Retirado de http://www.cm-funchal.pt/educacao/index.php?option=com_content&view=article&id=179&Itemid=334.

A instituição escolar em questão funciona num edifício único, constituído por dois pisos e cercado por pátios e zonas verdes. Ainda assim, é de realçar que o edifício está adaptado com casas de banho e rampas que facilitem a mobilidade de deficientes.

No que diz respeito ao estacionamento, e tendo como referência o exposto no Projeto Educativo da Escola, denotamos a existência de um parque para os docentes, no piso inferior, e de uma zona privada de circulação de automóveis para os pais, que tende

a não ser suficiente para combater o congestionamento de trânsito causado nas horas de entrada e saída dos alunos.

De um modo geral, a divisão dos espaços interiores do edifício está efetuada em três partes, sendo estas o piso inferior, o rés-do-chão e o primeiro piso. Assim sendo, no piso inferior podemos encontrar duas arrecadações, um monta-cargas, escadas de acesso direto à escola e, como já referido, uma área de estacionamento; o rés-do-chão é constituído pela secretaria e o gabinete da direção, pelas salas de Pré-Escolar, uma cantina e espaço polivalente, casas de banho, lavatórios, cozinha e lavandaria, um pátio coberto e recreio com parque infantil; para terminar, o primeiro piso está equipado com nove salas, sendo estas de atividades curriculares e extracurriculares, uma sala para os docentes, uma biblioteca, um campo polidesportivo, um recreio coberto, balneários e casas de banho.

A EB1/PE da Achada acolhe alunos desde o Pré-Escolar (3 aos 6 anos), num total de três grupos, até ao 1º Ciclo do Ensino Básico, contando com nove turmas, em regime diurno. Por outro lado, abarca também duas turmas de ensino recorrente em regime noturno.

De um modo geral frequentam esta instituição alunos residentes nas proximidades, desde a freguesia de São Roque, São Pedro, Sé, à freguesia de Santo António, ou em alguns casos pontuais crianças cujos pais trabalham numa localização próxima à escola.

Por fim, é de salientar que na sua grande maioria os alunos vivem num seio familiar de nível socioeconómico médio, proveniente das mais diversas profissões, salvo algumas exceções de crianças com graves dificuldades que são acompanhadas pelas devidas instituições. Ainda assim, denota-se uma falta de preocupação com os trabalhos escolares, deixando a responsabilidade para a instituição de ensino.

4.1.3- A sala do 4.ºA

A sala do 4ºA está situada no primeiro piso do estabelecimento de ensino EB1/PE da Achada e como a grande maioria das salas presentes neste edifício é um espaço partilhado com outra turma. Assim sendo, no turno da manhã é ocupada pelo grupo do 2ºA e posteriormente à tarde pela turma do 4ºA. Estas duas turmas mantêm a mesma organização do espaço e partilham o material, nomeadamente armários de arrumação e placards, entre si.

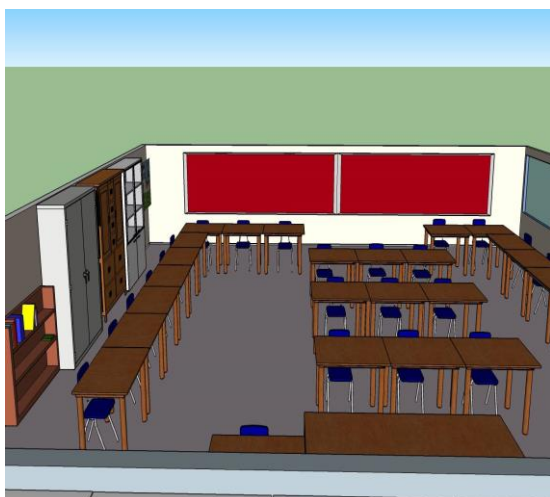
Podemos afirmar que este recinto detém uma ótima luminosidade, devido à existência de diversas janelas ao longo de uma das paredes laterais, assim como espaços de arrumação amplos com a presença de uma divisão à parte com armários e estantes para organização dos materiais escolares e trabalhos realizados pelos alunos. Por outro lado, a parede que se encontra atrás das secretárias dos alunos está designada para afixar os trabalhos realizados ao longo do ano letivo e para comemoração de épocas festivas, como o Natal, Carnaval e Páscoa, através de dois placards grandes.

A disposição das mesas é realizada em formato de U com três filas no centro, permitindo assim uma boa deslocação dos alunos e da docente, como também uma correta visibilidade do quadro. Não obstante, sempre que necessário procede-se a uma alteração da organização do espaço, visando o desenvolvimento pleno dos alunos e a sua efetiva aprendizagem. Nos momentos de avaliação ou de trabalho a pares e em grupo a disposição das salas sofre, de igual modo, uma pequena alteração, recorrendo a uma organização das secretárias individualizada.

No que concerne a outros recursos presentes neste mesmo espaço, é de salientar a presença de um quadro, com dimensões bastante razoáveis, armários para colocação dos materiais de cada grupo (como por exemplo: cadernos, manuais, dicionários e materiais de expressão plástica e educação musical), uma secretária para os docentes, com gavetas de arrumação, e ainda o “Cantinho da Leitura”, constituído por uma estante com diversos livros para consulta nos tempos livres e sempre que pertinente.

Figura 5

Planta da sala do 4ºA



Por fim, é fulcral referir que para além desta sala a turma do 4ºA recorre à sala de Informática, à sala de Música e ao pátio, para realização de atividades curriculares e extracurriculares. No entanto, quando se verifica oportuno deslocar-se a novos recintos com o intuito de possibilitar e garantir aprendizagens significativas aos educandos através do contacto real com as temáticas exploradas, a docente investe na visita a espaços exteriores à instituição de ensino.

4.1.4- A turma do 4.ºA

A turma do 4.º ano A inicialmente era constituída por 21 alunos, dos quais 9 do género masculino e 12 do género feminino, com idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos. Ainda assim, é de realçar que apenas uma criança apresentava, no ato da matrícula 7 anos e outra 10 anos. As informações referidas podem ser também analisadas, de uma forma consolidada, a partir dos seguintes gráficos:

Gráfico 1 e 2

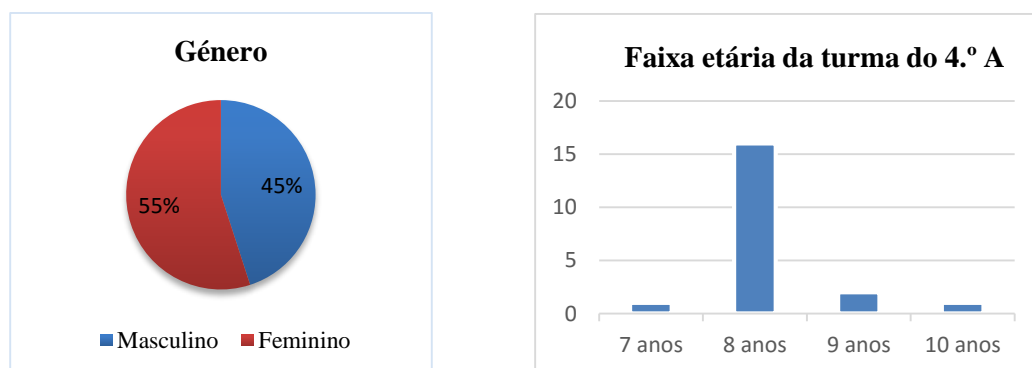
Género e faixa etária dos alunos do 4.º A



Principiado o estágio, após a segunda semana de observação, um educando, devido a problemas pessoais, teve de ser transferido para outra instituição de ensino. Desta forma, a turma do 4.º A passou então a ser constituída por 20 alunos, sendo nove do género masculino e 11 do género feminino, englobando igualmente crianças com faixas etárias compreendidas entre os 7 e os 10 anos. Posto isto, obtemos os gráficos seguintes:

Gráficos 3 e 4

Género e faixa etária do 4.º A, após transferência de um educando



De um modo geral, podemos afirmar que o nível socioeconómico da turma do 4º Ano A é considerado médio/baixo, sendo prestado apoio da Ação Social Escolar a 14 alunos. Por outro lado, a grande maioria dos alunos são provenientes do Concelho do Funchal, muitos deles residindo em áreas próximas à respetiva instituição escolar.

No que diz respeito à turma em questão, podemos destacar a presença de quatro alunos com NEE, dos quais duas crianças a cumprir na íntegra as atividades e propostas curriculares do grupo na sua generalidade. Relativamente aos dois outros casos, as alunas apesar de acompanharem o 4º Ano A, estão matriculadas no 3º Ano, cumprindo o currículo designado para o 2º Ano de escolaridade. A área curricular do Estudo do Meio, caracteriza-se por ser o momento em que toda a turma segue o mesmo plano curricular e se orienta pelo mesmo currículo. Não obstante, é importante salientar que ambos os casos possuem um acompanhamento individualizado por uma docente de Apoio Especializado, tendo sempre em conta as suas necessidades e o seu desenvolvimento pleno.

É importante ainda mencionar que um total de seis alunos beneficia de apoio pedagógico acrescido, lecionado por um professor cooperante da turma em questão, no período de atividades extracurriculares. O apoio fornecido a estes educandos tem por objetivo auxiliá-los essencialmente nas áreas curriculares do Português e da Matemática, no âmbito da escrita, da contagem e das decomposições, assim como, do raciocínio mental.

Na sua totalidade comprovamos que o 4º Ano A é sem dúvida um grupo bastante ativo e interessado, apresentando sempre uma grande motivação e realizando diversas perguntas aquando da iniciação de novos conteúdos. Ainda assim, caracterizamos esta turma pela sua heterogeneidade, o que irá resultar na presença de não só de diversos ritmos de trabalho, como também de aprendizagem. Desta forma, o Estudo do Meio é predominantemente a disciplina de eleição e pelo constatado no contexto de prática pedagógica, surgem muitas vezes pesquisas e trabalhos realizados em tempo extracurricular acerca das futuras competências a adquirir. Porém, a área curricular da Matemática constitui a maior preocupação, pois aqui estão centradas as maiores dificuldades da turma, no campo cognitivo e nomeadamente no domínio da atenção e concentração dedicadas a esta disciplina.

A nível comportamental a turma é sem dúvida exemplar, constatando-se um respeito pleno pela docente e uma grande cumplicidade. Assim sendo, dentro da sala de aula são raros os comportamentos menos adequados, apenas o registo de pequenas

distrações e conversas paralelas entre pares, que na sua generalidade não influenciam o ritmo de trabalho do grupo nem o desempenho final dos alunos. Numa análise pormenorizada ao PAT refere-se a presença de alguns incidentes já em contexto extra-aula, especificamente no refeitório e no recreio, os quais são debatidos no final de cada aula em grande grupo.

Pelo observado e através do diálogo com a professora cooperante foi possível verificar que as relações existentes entre o grupo em geral e, de igual modo, entre pares são sem dúvida bastante positivas, incentivando-se sempre o espírito de “família”. Assim sendo, todos os alunos se sentem integrados na turma e parte fundamental da mesma. Contudo, como em todos os grupos existem sempre pequenos conflitos, que uma vez mais, como supracitado, são debatidos por todos, chegando-se assim a um consenso e possibilitando a criação de um ambiente positivo entre colegas permanente.

Recuando uma vez mais ao PAT, a docente cooperante, ao longo da prática pedagógica, enfatiza ainda alguns problemas detetados ao longo do contacto com a turma, explicitando uma série de estratégias a adotar para colmatar as respetivas lacunas. Posto isto, o desrespeito de algumas regras estabelecidas em conjunto com a turma, as dificuldades sentidas na execução de tarefas solicitadas e os diversos ritmos de trabalho e de aprendizagem existentes são algumas das problemáticas destacadas. Numa tentativa de atenuá-las foram propostas estratégias/metodologias de carácter essencialmente inovador e dinâmico, enfatizando-se a instituição de um “Cantinho de Leitura”, com a realização uma vez por semana da hora do conto e conseqüente realização de uma atividade acerca do mesmo, o recurso a atividades âncora, um ensino individualizado segundo as características e necessidades de cada educando e o incentivo à autoconfiança dos alunos no seu trabalho e nas tarefas realizadas.

4.1.5- Contexto familiar do 4.ºA

Hoje em dia cada vez mais as escolas estão adequadas às novas necessidades atuais, neste caso mais concreto, ao contexto familiar. Assim sendo, devido ao excessivo ritmo e horário de trabalho os pais procuram as ditas escolas a tempo inteiro, que ofereçam não apenas as componentes curriculares obrigatórias, como também às famosas atividades extracurriculares.

Por outro lado, a preocupação com a formação e com o pleno desenvolvimento das crianças é vista como primordial, estando associado não só às comunidades

educativa como ao próprio educando e ao papel fundamental da família para o seu sucesso escolar. Desta forma, Marques (1997) refere-nos que a organização do Sistema Educativo vigente já enaltece a importância do envolvimento da família na rotina e atividades realizadas pelas crianças. Porém, apesar de estarem reunidas as condições favoráveis para este acontecimento, nem todas as famílias têm possibilidades de deter uma participação ativa na vida escolar dos seus educandos, cabendo à escola a consciencialização de que o contexto familiar influencia de modo significativo o sucesso escolar.

No entender de Muñiz (1993) é fundamental que numa primeira fase a família e os pais, mais precisamente, compreendam qual o seu real papel da educação dos seus filhos, de forma a perceber o impacto que têm e a influência que exercem nos mesmos. Assim sendo, o mesmo autor elucida-nos para a necessidade de os pais participarem e envolverem-se ativamente no percurso escolar dos seus filhos, porém com conta e medida. Ou seja, pais excessivamente controladores e preocupados, vão conduzir a criança a um caminho que foi escolhido por eles e não pelo próprio filho, caminho esse que na opinião de Muñiz (1993) muitas vezes acaba por se caracterizar numa desilusão de expectativas constante. Por outro lado, o ideal não será também pais caracterizados pela exagerada permissão e liberdade, mas sim pessoas conscientes e que forneçam os meios certos e suficientemente amplos para o correto desenvolvimento da criança pleno e autónomo.

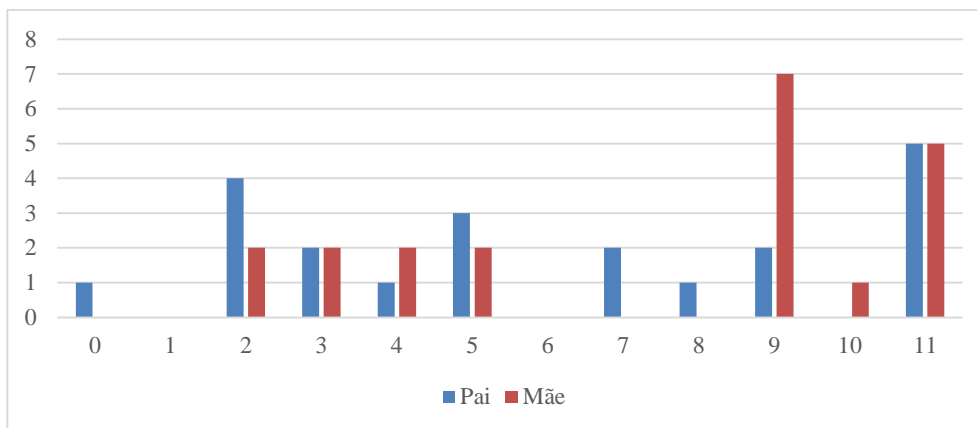
De acordo com Perrenoud (2001), o professor é responsável pela aquisição de informações pessoais relevantes acerca da família de cada um dos seus alunos, muitas vezes conhecidas até de forma informal. Estes dados, resultam no conhecimento não só do contexto familiar de cada um dos seus alunos, como também auxiliam o docente na compreensão de certas atitudes, necessidades e traços característicos da personalidade dos educandos. Não obstante, o mesmo autor afirma ainda que nenhum percurso escolar é inteiramente definido “pela condição social da família ou pelo seu modo de funcionamento” (Perrenoud, 2001, p.61).

Seguindo esta linha pensamento no contexto da prática pedagógica realizada no 1.º Ciclo do Ensino Básico, mais especificamente na turma do 4.ºA da Escola Básica da Achada, foram recolhidos dados pertinentes para uma melhor compreensão de cada criança e da realidade vivenciada pela mesma em contexto familiar. Em primeiro lugar, é oportuno realizar um levantamento dos dados referentes ao contexto profissional dos

pais dos educandos, estes mesmos organizados tendo em consideração a Classificação Portuguesa das Profissões de 2010. Assim sendo, obteve-se o gráfico seguinte:

Gráfico 5

Situação profissional dos pais



Legenda:

0 – Profissões das Forças Armadas.

1 – Representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, diretores e gestores executivos.

2 – Especialistas das atividades intelectuais e científicas.

3 – Técnicos e profissões de nível intermédio.

4 – Pessoal administrativo.

5 – Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores.

6 – Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura, da pesca e da floresta.

7 – Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices.

8 – Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem.

9 – Trabalhadores não qualificados.

10 – Doméstica.

11- Desempregados.

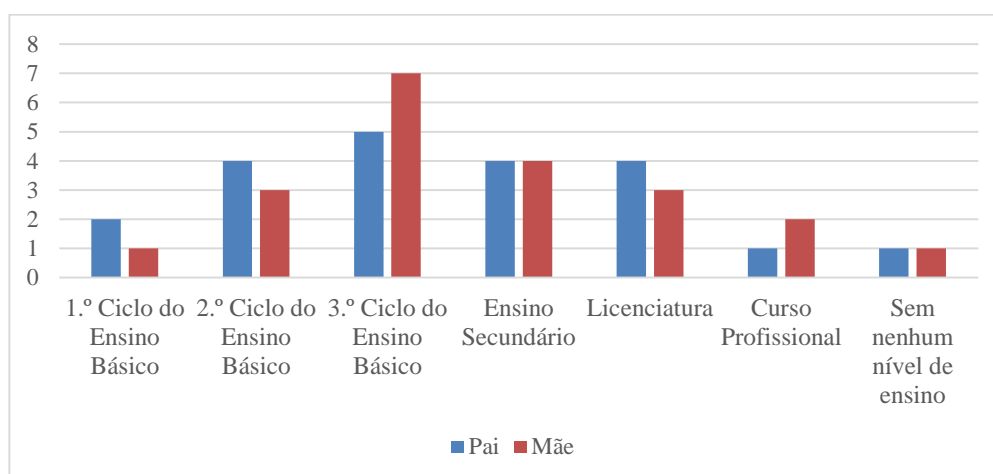
Analisando o gráfico acima exposto confrontamo-nos com a grande realidade sentida ao longo de todo o país, a crescente taxa de desemprego, apresentando a variável número 11 (relativa aos pais que estão atualmente desempregados) um total de 10 pessoas, sendo estas cinco pais e cinco mães. No que diz respeito aos pais podemos conferir que não estão inseridos em três das categorias, a 1, 6 e 10, esta última direcionada para o desempenho de trabalho de cariz doméstico, normalmente mais associado ao género feminino. Ainda assim, apesar da sua maior percentagem dizer respeito ao grupo das pessoas desempregadas, a variável 2 e 5, ostentam também um número significativo, caracterizando profissões como advogado, biólogo, contabilista e cozinheiro.

Relativamente às mães, como supracitado, a percentagem de desemprego é um tanto ao quanto preocupante e uma das com maior relevância. Por outro lado, ao observarmos o gráfico 5 é a categoria 9 (trabalhadores não qualificados) é a que sem dúvida mais sobressai, com um total de sete mães. As restantes categorias apresentam uma percentagem, de um modo geral, bastante similar, numa média de duas pessoas.

Outro aspeto igualmente relevante, não só para o efetivo conhecimento do contexto familiar dos alunos e das suas ligações com a escola, como também da implicância sentida pelos alunos tendo em conta esse fator, é o nível de escolaridade dos pais. Uma vez mais, é fulcral afirmar que o percurso escolar dos pais não define nem caracteriza na sua totalidade o percurso dos seus filhos, porém pode resultar em determinadas privações ou benefícios em relação aos diferentes colegas de turma.

Gráfico 6

Nível de escolaridade dos pais



No que concerne às habilitações literárias dos pais destacamos o 3.º Ciclo do Ensino Básico como o grau com maior percentagem tanto de pais como de mães. Não obstante, o facto de existirem dois pais sem registo de quaisquer níveis de ensino, deixamos um pouco apreensivos, tendo em conta que nos dias que correm já não é um dado assim tão frequente. No que concerne às variáveis de ensino secundário, licenciatura e 2.º Ciclo do Ensino Básico, apresentam valores semelhantes, tais como as duas variáveis com menos percentagem o 1.º Ciclo do Ensino Básico e os cursos profissionais. Para finalizar, podemos afirmar que tendo em consideração o gráfico obtido, os pais dos alunos do 4.º A apresentam níveis de escolaridade razoáveis,

registrando-se apenas algumas situações pontuais, como três pessoas com apenas o 1.º Ciclo do Ensino Básico e dois pais sem nenhum nível de ensino.

4.1.6- Equipa educativa e horário curricular da turma do 4.ºA

O trabalho realizado com a turma do 4.º A está dependente de toda uma equipa educativa, constituída por docentes nas mais variadas áreas, desde as componentes curriculares, às não curriculares e ao apoio acrescido e especializado fornecido às crianças com mais dificuldades. Desta forma, destacamos em primeiro lugar a professora titular de turma, responsável pela lecionação das áreas curriculares do Português, Matemática e Estudo do Meio. Ainda assim, cada área seguidamente explicitada é coordenada por um professor distinto, desde a Expressão Físico-Motora, à Expressão Musical, ao TIC, ao Estudo, ao Inglês, à Biblioteca, à Expressão Plástica e Clube, ao Apoio Pedagógico Acrescido e ao Apoio Especializado.

É importante salientar que todos os docentes que mantêm contacto com a turma em questão estão em permanente contacto, dialogando sempre entre si e tentando adequar as melhores estratégias e metodologias para o sucesso destas crianças.

Relativamente ao horário curricular desta turma, para uma melhor compreensão será explicitado através de quadros, onde estará presente a carga horária definida para cada componente curricular. O primeiro quadro esclarecerá as atividades curriculares e extracurriculares propostas para o turno da manhã, durante o período que abrangia a prática pedagógica.

Quadro 2

Organização do tempo no turno da manhã

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-Feira
8h15 – 8h30	OTL	OTL	OTL
8h30 – 9h30	Biblioteca	Educação Física	Expressão Musical
9h30 10h30	Biblioteca	Estudo	Expressão Plástica
10h30 – 11h	Intervalo		
11h – 12h	TIC	Clube	Inglês
12h – 13h15	Almoço e OTL		

No quadro acima explanado temos presente as OTL (Ocupações de tempos livres), o Estudo, a Biblioteca e o Clube como possíveis mecanismos de colmatar dúvidas e necessidades que vão surgindo aquando das aulas e conteúdos abordados e de novas aprendizagens. Não obstante, é também durante a manhã que são trabalhadas algumas das áreas curriculares de frequência obrigatória, como a Expressão Musical, a Expressão Físico-Motora e a Expressão Plástica.

Podemos ainda salientar o horário curricular dispensado para o apoio acrescido e especializado dos alunos com dificuldades essencialmente na área do Português e da Matemática, e dos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Quadro 3

Organização do tempo dos apoios fornecidos

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-Feira
9h30 – 10h30		Apoio Individualizado	
11h – 12h		Apoio Individualizado	
	Passagem do turno da manhã para o turno da tarde		
13h15 – 14h15			Apoio Cooperativo
14h15 – 15h30	Apoio Cooperativo		Apoio Cooperativo
16h – 17h	Apoio Cooperativo		

No turno da tarde, entre as 13h15 e as 18h15, é onde são lecionadas as áreas curriculares de frequência obrigatória acima mencionadas e ainda a disciplina do Português, da Matemática e do Estudo do Meio, e TIC.

Quadro 4*Organização do tempo do turno da tarde*

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-Feira
13h15 – 14h30	Matemática	Matemática	Matemática
14h30 – 15h30	Português	Português	Português
15h30 – 16h	Intervalo		
16h – 17h	Português	Estudo do Meio	Estudo do Meio
17h – 18h	Expressão Físico-Motora	Matemática	Português

Importa ainda salientar que apesar das disciplinas da Matemática, do Português e do Estudo do Meio serem apresentadas segundo esse horário rígido, é apenas uma forma de organizar o tempo letivo dedicado a cada uma destas componentes. Como sabemos a planificação e o tempo destinado a todas as áreas curriculares são flexíveis, dependendo sim do ritmo de trabalho e de aprendizagem dos alunos. Sendo assim, tanto a ordem de lecionação como o tempo despendido na grande maioria das vezes não corresponde à realidade, pois os imprevistos acontecem e nem sempre a forma como são edificadas e planeadas as sequências didáticas são as mais eficazes, sendo, na prática, o recurso a novas estratégias bastante frequente.

4.2- Intervenção Pedagógica na sala do 4.ºA

A intervenção pedagógica realizada na turma do 4ºA da EB1/PE da Achada será exposta de seguida, tendo em vista não apenas a concretização das sequências didáticas, como também outros elementos chave e caraterizadores da práxis executada. Assim sendo, num primeiro momento serão enfatizadas diversas atividades realizadas com o grupo em questão ao longo das três disciplinas do Português, da Matemática e do Estudo do Meio.

Por outro lado, será também abordado o Projeto de Investigação-Ação desenvolvido com este grupo, visando colmatar lacunas na área das competências comunicativas. Desta forma, será apresentada tanto a questão encontrada como as estratégias definidas aquando da problemática observada. Não obstante, a intervenção

com a comunidade e todo o projeto desenvolvido no âmbito desta temática merecerá, de igual forma, um lugar de destaque.

4.2.1- Atividades desenvolvidas na turma do 4.ºA

Ao longo da intervenção pedagógica concretizada em contexto de 1.º Ciclo, foram desenvolvidas, num total de 120 horas, diversas atividades com a turma do 4º A. Fundamentalmente, as sequências didáticas que ditaram a práxis foram idealizadas tendo por alicerce a *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo* e o *Programa e Metas Curriculares* específico de cada disciplina, nomeadamente o Português, o Estudo do Meio e a Matemática. Assim sendo, antes de iniciar a exposição e reflexão acerca das atividades dinamizadas, é crucial abordar, de forma generalizada, os conteúdos programáticos propostos pelo Ministério da Educação, mais concretamente para este nível de ensino.

No que concerne à disciplina do Estudo do Meio o seu programa está organizado em torno de seis blocos, sendo estes:

➤Bloco 1 – À Descoberta de si mesmo: a exploração deste bloco visa a abordagem a conteúdos relacionados com a história (passado) e características de cada criança, o conhecimento do corpo e a sua saúde e segurança;

➤Bloco 2 – À Descoberta dos outros e das instituições: permite que os educandos sejam capazes de interligar o seu passado com o das pessoas que lhe são mais próximas, findando com a criação de um elo de ligação com seu meio local e consequente passado nacional;

➤Bloco 3 – À Descoberta do ambiente natural: são trabalhadas temáticas como o meio físico, os seres vivos, as formas de relevo, o clima e os astros;

➤Bloco 4 – À Descoberta das inter-relações entre espaços: pretende que a criança adquira noções de espaço, partindo numa primeira fase das suas deslocações nos meios próximos (do seu quotidiano), para por fim num meio mais longínquo e não tão familiar;

➤Bloco 5 – À Descoberta dos materiais e objetos: direcionado para o ensino experimental e a realização deste na sala de aula;

➤Bloco 6 – À Descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade: dada relevância ao meio ambiente e às atividades económicas, sensibilizando as crianças com a preservação do nosso planeta e da natureza.

A disciplina de Português no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico é fulcral para o desenvolvimento não só dos conteúdos inerentes a esta área curricular como a todas as outras, visto ser a leitura, a escrita e a oralidade a base para a aquisição de aprendizagens significativas. Sendo assim, o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* define quatro grandes domínios onde se agrupam diversos conteúdos, sendo estes: a Oralidade, onde se pretende que o aluno adquira competências que fomentem um discurso oral adequado e coeso, expanda o seu vocabulário e aprenda a exprimir tanto os seus sentimentos como as suas opiniões; a Leitura e a Escrita, abrangendo competências relacionadas com a compreensão e produção textual, a fluência da leitura, a ortografia e a pontuação e a pesquisa e registo de informação; a Educação Literária, com o contacto com diferentes obras e tipos de texto, tanto através da leitura como da audição; e por último, a Gramática, onde se pretende que os alunos saibam identificar as classes das palavras e dominem conteúdos temáticos da morfologia e lexicologia e da sintaxe.

Relativamente à disciplina da Matemática, uma vez mais o *Programa e Metas Curriculares Matemática – Ensino Básico*, organiza as diferentes temáticas em três blocos distintos: Números e Operações, onde são trabalhadas as quatro operações, apelando ao cálculo mental e à resolução de situações problemáticas, os números naturais e os números racionais e a abordagem às frações; Geometria e Medida, apresentando temáticas relacionadas com a localização e orientação no espaço, os ângulos, as medidas e algumas propriedades geométricas; Organização e Tratamento de Dados, com especial atenção para a noção de percentagem, de frequência absoluta e relativa, os conjuntos e organização de diversos tipos de dados, por exemplo através de gráficos.

4.2.1.1- Português

O Português, ou seja a nossa língua e a sua aquisição, como todos nós sabemos é a competência base para o crescimento de todas as crianças e conseqüentemente um alicerce para o seu sucesso escolar. Tal como reconhece o Ministério da Educação (2004) a nossa Língua Materna é “o elemento mediador que permite a nossa identificação, a comunicação com os outros e a descoberta e compreensão do mundo que nos rodeia” (p.135). Assim sendo, as lacunas que podem surgir aquando da apropriação desta disciplina podem conduzir a um desenvolvimento incorreto, tanto

pessoal e social como cognitivo, da criança, limitando o seu alcance ao conhecimento, à comunicação e à sociedade ao qual está inserido.

As atividades desenvolvidas ao longo da disciplina de Português tiveram sempre por base o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*, pretendendo sempre trabalhar os seus quatro domínios ao longo de todas as atividades realizadas, de forma articulada e contextualizada. Ainda assim, posso afirmar que as duas atividades que se seguem terão como elemento chave a produção textual, visto ser uma das componentes onde determinado grupo de educandos apresentavam alguma reticência e dificuldade na articulação e construção de frases.

Vasco da Gama

A primeira atividade teve por base a temática e os textos propostos pelo manual de Português adotado pela instituição educativa em questão, sendo este *O Mundo da Carochinha 4 – Língua Portuguesa – 4º Ano*. Sendo assim, foi planificada a leitura dos dois poemas apresentados, a análise e interpretação do texto, a realização de exercícios de gramática e por fim, a produção e criação textual.

Tendo em conta a sequência didática idealizada, esta enquadrava-se nos domínios: da Oralidade, desenvolvendo aspetos relacionados com a compreensão e expressão; da Leitura e Escrita, com a fluência de leitura, a compreensão do texto e a produção textual; e por último da Educação Literária novamente com a compreensão do texto, mais especificamente o texto poético.

A aula iniciou-se com uma pequena atividade de pré-leitura à qual os alunos apenas através dos dois títulos dos poemas, respetivamente “Uma nau maravilhosa” e “O marujo Manuel” teriam de tentar descobrir que tema seria retratado nestes textos poéticos. Na sua generalidade as crianças responderam logo “Os Descobrimentos”, surgindo também respostas como “Vai falar sobre o mar” ou “Sobre as naus e os marinheiros”. Prosseguiu então um pequeno diálogo acerca do tema Os Descobrimentos que seria abordado futuramente na disciplina de Estudo do Meio, tendo em vista a perceção dos conhecimentos dos alunos acerca desta temática e as suas dúvidas e curiosidades.

De seguida foi solicitado que os alunos efetuassem uma leitura silenciosa de cada um dos poemas, sublinhando o vocabulário que não conheciam. Como era rotina, um das tarefas implícitas após a leitura do texto era a verificação do vocabulário através do dicionário, assim sendo as primeiras crianças a terminarem a sua leitura ficavam

responsáveis pela distribuição do dicionário pelos restantes colegas. Após isto, cada aluno ficaria responsável pela procura e consequente escrita no quadro do vocabulário que desconhecia, de modo a que todos pudessem registar no seu caderno as novas palavras e a sua definição.

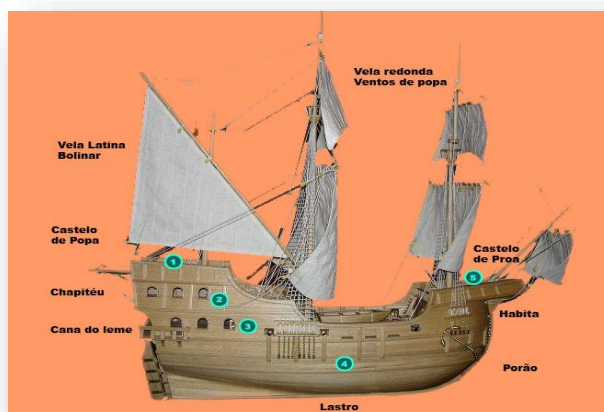
Esta atividade possibilitava não só o conhecimento de como manusear e utilizar o dicionário para a procura de palavras que os alunos não conhecem o significado, como também a aquisição de vocabulário novo. Este último ponto é parte obrigatória do *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* e garante uma maior fluência do discurso oral e escrito e uma maior variedade e precisão dos vocábulos utilizados nestas duas vertentes.

Posto isto, iniciou-se a leitura em grande grupo dos poemas anteriores, sendo esta realizada com recurso à denominada “leitura pipoca”. Desta forma, foi escolhida uma criança para iniciar a leitura, a qual no momento que desejasse diria o nome de um dos seus colegas, que ficaria responsável pela continuação da leitura do texto. Inicialmente os alunos ficaram muito presos a porção do texto que liam, optando por cada um ler exatamente a mesma quantidade de versos, assim sendo voltamos a realizar uma segunda leitura mas desta vez mais livre, sem restrições da quantidade de texto/versos atribuída a cada criança.

Como anteriormente referido o título de um dos poemas era “Uma nau maravilhosa” no qual eram enunciadas algumas das características deste tipo de barco. De forma a possibilitar o conhecimento e visualização efetivas deste tipo de barco, foi distribuído por cada aluno uma imagem com uma nau e as suas características mais significativas, permitindo a sua análise e a realização de um paralelismo com as características apontadas no texto explorado.

Figura 6

Imagem da nau distribuída pelos alunos



Após o debate acerca das características da nau e do seu registo no caderno, os alunos prosseguiram com a análise e interpretação dos textos e com a realização de exercícios de gramática, todos eles presentes no manual de Português. Como habitual durante a realização dos exercícios circulava por todas as mesas de forma a esclarecer as dúvidas dos alunos, sendo posteriormente a correção feita oralmente, com recurso ao quadro apenas quando surgiam dúvidas.

Terminada esta fase propus a realização de uma atividade em pequenos grupos que consistiria na montagem de um cartaz acerca da vida de Vasco da Gama, visto os poemas abordarem na sua generalidade “Os Descobrimentos” e mais concretamente o caminho marítimo para a Índia. A turma foi então organizada em grupos de 5 elementos, cada grupo ficando responsável por uma tarefa, sendo estas: a elaboração de um bilhete de identidade de Vasco da Gama, um acróstico com a palavra Índia, as ilustrações que iriam constar no cartaz e duas quadras acerca deste navegador e da sua grande conquista.

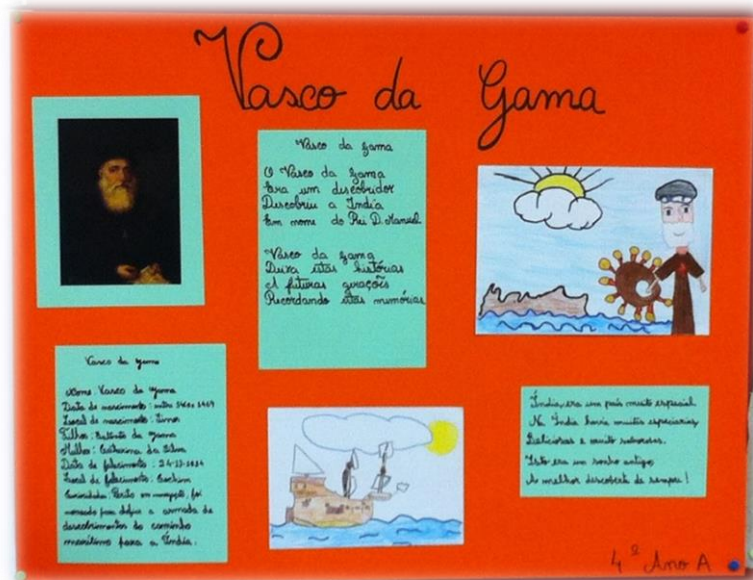
Conforme cada grupo terminava a realização da sua tarefa podia auxiliar os restantes colegas, claro que de forma ordeira e respeitando sempre o trabalho e opinião dos mesmos. Terminados os trabalhos, um elemento de cada grupo ficou responsável pela apresentação à restante turma, visto algumas crianças deterem dificuldades na área da comunicação e especialmente ao falar para o grande grupo.

A fase final deste projeto ficou destinada à efetiva montagem do cartaz, com a adição de uma foto do navegador. Assim sendo cada grupo pôde escolher onde queria

colocar a sua cartolina chegando a um acordo com a restante turma de como ficaria mais apelativo.

Figura 7

Cartaz acerca de Vasco da Gama



No geral, posso afirmar que o cartaz resultou bastante bem, tendo em conta que é um tema pelo qual os alunos demonstram bastante interesse e curiosidade. Desta forma, denotou-se um empenho e trabalho notório de todos os grupos, funcionando todo o grande grupo em prol do objetivo comum, a montagem final do cartaz acerca da vida de Vasco da Gama. Após a efetiva apresentação de cada pequeno grupo surgiram ainda algumas questões e curiosidades acerca da descoberta do caminho marítimo para a Índia e dos Descobrimentos na sua generalidade, temática que irá ser abordada posteriormente na disciplina de Estudo do Meio. (Reflexão Semanal, 24 a 26 de novembro).

Texto instrucional

Tal como refere o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*, nomeadamente no domínio da Leitura e Escrita, a produção textual é uma componente obrigatória onde se pretende que o aluno tenha contacto com variados tipos de texto e as suas características de forma a conseguir planifica-los e consequentemente

elaborá-los. Sendo assim, a seguinte atividade irá incidir no texto instrucional e na construção individual do mesmo.

É importante salientar que a presente sequência didática idealizava a interdisciplinaridade entre as disciplinas de Matemática e de Português.

A primeira fase desta proposta didática iniciou-se com a realização de situações problemáticas, pois tal como era habitual a semana iniciava-se sempre com a resolução do problema da semana. Para esta semana foi preparado um problema diretamente relacionado com as probabilidades, exposto de seguida:

Figura 8

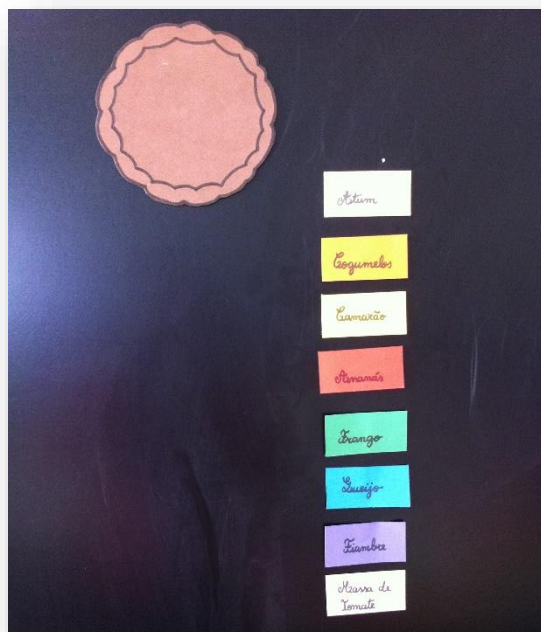
Problema da semana

Problema da Semana	10
<p>O João e a Inês queriam fazer para o jantar uma pizza. Para tal, sabiam que a massa era um ingrediente obrigatório.</p> <p>Na sua cozinha tinham estes ingredientes disponíveis: massa de tomate, queijo, fiambre, cogumelos, camarão, ananás, frango e atum.</p> <p>Sabendo que os dois amigos podiam utilizar apenas dois ingredientes, para além da massa, quantas pizzas diferentes podiam fazer?</p>	

Num primeiro momento pretendia-se que os alunos em grupos de dois elementos tentassem resolver o problema apresentado, recorrendo unicamente ao raciocínio, às operações aprendidas até outrora ou à utilização de diagramas ou tabelas. Assim sendo, durante a realização desta atividade surgiram muitas dúvidas, sendo que apenas um grupo conseguiu chegar ao resultado esperado rapidamente. Para tal, procedi então à distribuição de material didático que pudesse auxiliar os educandos na resolução desta situação problemática, facto que veio a revelar-se bastante benéfico para a perceção do raciocínio necessário.

Figura 9

Material didático distribuído pelos alunos



Terminada a resolução do problema e a troca de raciocínios entre os diferentes grupos, passamos para a segunda fase, onde primeiramente foi estabelecido um diálogo através da realização de algumas questões aos alunos, como por exemplo:

“Já alguma vez prepararam alguma pizza?”

“Que ingredientes serão necessários para a realização de uma pizza?”

“Como será uma possível receita de uma pizza?”

Durante este período os alunos tiveram oportunidade de expor aos seus colegas as suas experiências e vivências, assim como as suas curiosidades relativamente a confeção deste tipo de refeição. Prosseguindo, questionei os alunos acerca da receita e de que tipo de texto estaríamos a realizar, o texto instrucional, e que exemplos do seu quotidiano poderiam apontar. As respostas obtidas foram diversas desde as receitas, às instruções que acompanham os jogos, englobando também as instruções de montagem e os procedimentos da ingestão de medicamentos.

De seguida, com recurso a um diálogo, foi explorado o texto instrucional, de modo a que os alunos pudessem perceber em quê que este consistia, a sua correta utilização e a sua principal finalidade e objetivo. Sendo assim, tendo em conta a atividade realizada anteriormente (problema da semana), foi proposta a realização de um texto instrucional, que integrava a formulação de uma receita para uma pizza através

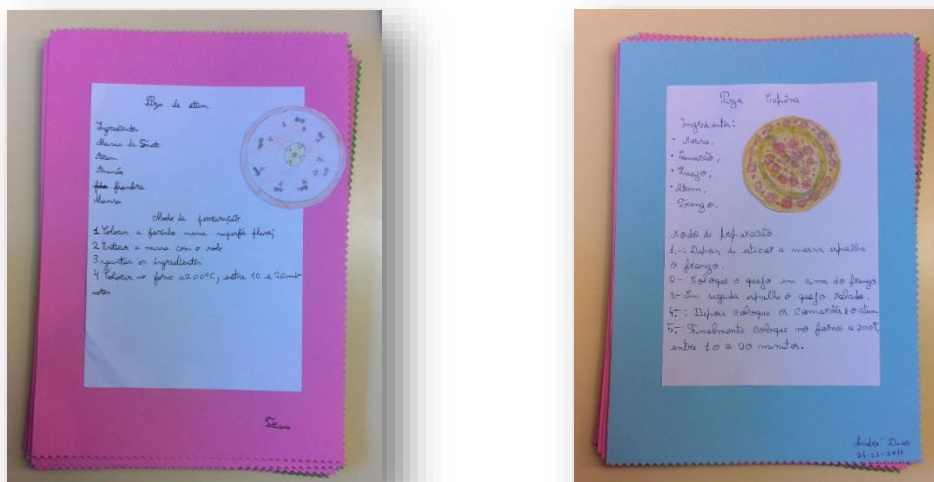
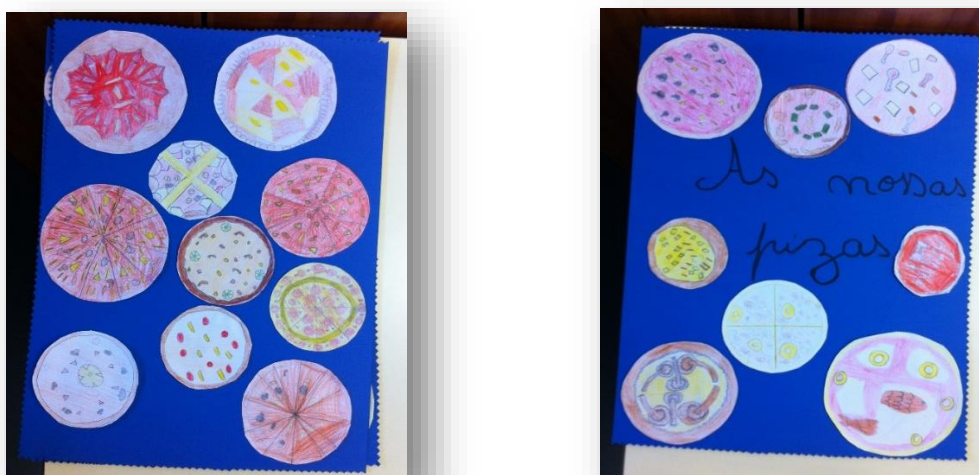
da escolha de dois ou três dos ingredientes supramencionados, para futuramente procedermos à compilação de um livro intitulado “As nossas pizzas”.

Primeiramente, em grande grupo, procedemos à indicação dos ingredientes necessários à realização da massa da respetiva pizza e da forma como esta era confeccionada. Posteriormente, cada aluno teria de formular tanto a receita da massa como a da restante preparação desta refeição, não esquecendo a escolha dos ingredientes e a criação de nome para a sua pizza.

No decorrer da preparação do texto instrucional proposto alguns alunos demonstraram dificuldades na organização da sequência dos passos necessários à preparação da pizza, assim como na formulação das frases. Deste modo, circulei pela sala garantindo que todos os alunos teriam a oportunidade de esclarecer as suas dúvidas e auxiliando os educandos que apesar de apresentarem algumas dificuldades sentem-se pouco à vontade em verbaliza-las, optando por frequentemente permanecerem em silêncio.

Terminado o trabalho de escrita do texto instrucional foram distribuídas duas pequenas folhas de papel cavalinho para que os alunos realizassem duas ilustrações da sua pizza, uma a colocar junto com a sua receita e a segunda para a capa do livro a compilar posteriormente. Ainda assim, conforme as crianças iam terminando a sua ilustração e corrigiam pequenas lacunas na sua receita, foram também facultadas cartolinas A4 para o registo da receita e colagem de uma das ilustrações. Os primeiros alunos a finalizar esta última parte do seu texto instrucional ficaram ainda responsáveis pela elaboração e montagem da capa e contracapa do livro “As nossas pizzas” (Reflexão semanal, 24 a 26 de dezembro).

Após terminados todos os trabalhos os alunos procederam a uma apresentação do trabalho realizado, expondo aos seus colegas quais os ingredientes escolhidos, o nome dado à sua pizza e a montagem final da sua cartolina. Não obstante, as apresentações terminaram com a edição final da capa e contracapa do livro realizado pelos alunos.

Figura 10*Receitas criadas pelos alunos***Figura 11***Capa e contracapa do livro “As nossas pizzas”*

Para concluir, posso afirmar que esta “atividade veio revelar-se bastante motivadora para os alunos, na medida em que estes mostraram-se bastante interessados e motivados para a realização da mesma, proporcionando um bom momento de aprendizagem.” (Reflexão semanal, 24 a 26 de dezembro). Não obstante, através deste momento dinâmico os alunos conseguiram explorar e adquirir as competências chave deste conteúdo, entreajudando-se, inclusive, nas dúvidas que iam surgindo e garantindo o sucesso deste pequeno projeto.

4.2.1.2- Matemática

No 1.º CEB a disciplina de Matemática exige do docente uma maior dinâmica e diversificação de atividades tendo em conta os seus conteúdos caracterizarem-se pela sua conceção abstrata, de difícil perceção para a criança. Assim sendo, como explícito no *Programa e Metas Curriculares Matemática – Ensino Básico* os conteúdos temáticos deverão ser “introduzidos de forma progressiva, começando-se por um tratamento experimental e concreto” (Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2013, p.6).

Como já mencionado anteriormente era nesta disciplina que se encontravam as maiores preocupações e dificuldades dos alunos, principalmente para com a realização do exame final deste nível de escolaridade, 4.º Ano. Desta forma, as propostas didáticas idealizadas ao longo da intervenção pedagógica visaram desde sempre o recurso a material didático, principalmente para a iniciação a novos conteúdos, permitindo a sua manipulação e facilitando a efetiva compreensão dos mesmos.

Ângulos

A planificação desta sequência didática prolongou-se ao longo dois dias de prática pedagógica, visto que no último dia desta semana realizava-se a ficha de avaliação, tendo de ser reservado um período ao longo destes dias para a revisão dos conteúdos abordados anteriormente. Desta forma, ao longo deste período introduzimos uma nova temática, os ângulos, enquadrando-se esta do domínio das grandezas e medidas, no que concerne:

- Ângulos convexos e ângulos côncavos;
- Comparação da amplitude dos ângulos;
- Ângulos nulos, rasos e giros;
- Ângulos verticalmente opostos.

Tal como era habitual a semana teve início com a realização do problema da semana, o qual não suscitou grandes dificuldades, sendo realizado rapidamente pelos alunos.

De seguida estava programada a exploração dos vários tipos de ângulo, a sua representação e os ângulos côncavos e convexos. Para tal, começamos por falar um pouco de vários exemplos práticos onde eram utilizados

ângulos, permitindo que os alunos se familiarizassem com situações do seu quotidiano (Reflexão semanal, 17 a 19 de novembro).

Alguns dos exemplos adotados estavam presentes no manual adotado pela instituição educativa para esta disciplina, nomeadamente ao jogo de futebol e à marcação de golos, tendo em conta os ângulos formados e analisando a baliza. Por conseguinte, a turma deu a sua opinião do que seria um ângulo e dos conhecimentos que detinham acerca deste conteúdo, surgindo nesta fase algumas questões (“Professora existem vários ângulos diferentes?”, “ Como se chamam os vários ângulos?”, “Como sabemos o seu valor?”).

Posto isto, solicitem que os alunos se organizassem em grupos de dois elementos, juntando-se se possível ao colega que estava mais próximo, e distribuí por cada grupo um relógio. Este material tinha por objetivo a criação livre de vários ângulos, que deveriam ser representados nos cadernos para cada grupo posteriormente apresentar as conclusões retiradas.

Figura 12

Relógios distribuídos pelos alunos



Ao longo da atividade fui circulando de grupo em grupo de modo a auxiliar os alunos que detinham algumas dúvidas, na grande generalidade no que diz respeito ao registo dos ângulos, e supervisionar o trabalho realizado pelas crianças. Por fim, cada grupo teve a oportunidade de se direccionar ao quadro para explicar aos colegas, com recurso ao relógio, os ângulos encontrados e efetuar o registo dos mesmos.

Após todos os grupos terem procedido à apresentação dos seus ângulos surgiram diversas questões entre os alunos:

“- O ângulo formado às 9h é o mesmo que as 3h? E às 8h e às 4h?”

“-Existem ângulos iguais com representações diferentes?”

“- Se tivermos os dois ponteiros um em cima do outro que ângulo temos?”

“-Como é que podemos medir os ângulos?”

“-Professora e os nomes deles, não vamos falar disso?”

Tendo em conta as questões apresentadas, de um modo geral, posso afirmar que seriam estas as dúvidas e curiosidades pretendidas, as quais pudemos debater em grande grupo, de forma a compreender a opinião da turma e a que conclusões poderíamos chegar até o ponto em que estávamos. Prosseguindo o estudo desta temática recorremos ao manual para a resolução dos exercícios iniciais e para a abordagem dos ângulos convexos e côncavos, os quais os alunos não demonstraram grandes dúvidas na sua perceção.

Para terminar o dia efetuamos uma leitura dos vários tipo de ângulo e das suas denominações, a qual culminou com o recurso aos relógios e aos ângulos registados pelos alunos no decorrer da atividade anterior. Deste modo, em grande grupo tentamos identificar e classificar os diferentes ângulos e descobrir novos exemplos com o material didático facultado.

No segundo dia, 18 de novembro, realizou-se um pequeno diálogo acerca da matéria abordada no dia anterior na disciplina de Matemática. Os alunos tiveram então oportunidade de recordar os vários tipos de ângulo e os ângulos côncavos e convexos, com o auxílio dos relógios. Depois disto, realizamos alguns exercícios de consolidação desta matéria, nos quais denotei algumas dúvidas relativamente às denominações dos vários tipos de ângulo (Reflexão semanal, 17 a 19 de novembro).

As dúvidas apresentadas pelos alunos foram esclarecidas individualmente numa primeira fase e posteriormente em grande grupo, recorrendo ao quadro e ao material didático. Após isto, retomamos a realização da ficha de revisões para a ficha de avaliação, devido ao facto desta realizar-se no dia seguinte e ser necessário corrigir as lacunas existentes nestes conteúdos temáticos.

Em síntese, este conteúdo veio a constatar-se de difícil percepção para alguns alunos, principalmente no que diz respeito à classificação dos diferentes ângulos tendo em conta a variação da sua amplitude. Ainda assim, foi notório o papel do material didático, os relógios, na melhor compreensão de toda esta temática estando presente em todos os passos desta proposta didática.

Frações

As frações e a sua abordagem neste nível de ensino vêm ditar a iniciação da representação dos números na forma decimal, requerendo bastante rigor e precisão, de forma a garantir a correta aprendizagem das mesmas. Assim sendo, a sequência didática idealizada foi proposta para uma semana de prática pedagógica pretendendo trabalhar essencialmente o domínio dos Números e Operações, especificamente:

- As frações e a sua representação;
- A décima, centésima e milésima;
- Representação do número na forma decimal e sua leitura.

Uma vez mais, para iniciar esta semana realizamos o problema da semana o qual suscitou diversas dúvidas na turma, sendo necessária a sua correção em grande grupo no quadro. Devido a este fator esta primeira fase demorou um pouco mais do que o suposto, atrasando as atividades programadas para este dia.

Numa segunda fase, foi iniciado um diálogo com as crianças partindo das seguintes questões:

“-Alguém sabe que conteúdo iremos trabalhar?”

“-O que é que nós já sabemos acerca das frações?”

“-Como é que representamos as frações?”

A partir das respostas apresentadas pelos alunos pude verificar que já detinham efetivas bases acerca desta temática, sendo possível realizar de seguida uma pequena atividade de revisão. Para tal, a turma foi organizada em grupos de dois elementos, como habitual, e foram distribuídos por cada par quatro círculos de diferentes cores, pequenas figuras de papel eva e uma imagem. Com recurso a estes elementos os alunos teriam de representar nos círculos facultados a sua unidade e a percentagem que cada elemento ocupava na mesma, através de frações.

Ao longo da atividade circulei pelos grupos, auxiliando, quando necessário, na divisão dos círculos e nas pequenas dúvidas que iam surgindo. Assim sendo, um pequeno número de alunos apresentou dúvidas significativas na efetiva representação

percentagem ocupada por alguns elementos, principalmente na fração um oitavo. Terminada esta atividade alguns grupos apresentaram o seu trabalho ao grande grupo, de forma a colmatar as dificuldades sentidas anteriormente.

Figura 13

Produto final da atividade de revisão das frações



A aula terminou com a realização dos exercícios presentes no manual, consolidando estes primeiros conteúdos. Posteriormente, realizamos a correção oral dos mesmos, com recurso ao quadro nos exercícios que suscitaram mais dúvidas.

“No segundo dia, 2 de Dezembro, iniciamos com a disciplina de Matemática, onde efetuamos uma breve revisão dos conteúdos abordados no dia anterior, mais concretamente a representação e leitura de frações” (Reflexão semanal, 1 a 3 de dezembro). Esta primeira etapa do dia teve como recurso a atividade realizada no dia anterior, recapitulando assim as frações utilizadas, como também o nome de cada uma das suas partes (numerador e denominador).

De seguida abrimos o manual de forma a explorar a informação que este continha acerca das décimas e das centésimas, prosseguindo com uma leitura e exploração das imagens alusivas aos conteúdos em questão. Ainda assim, em grande grupo dialogamos e registamos no quadro a tradução de uma décima e de uma centésima, estabelecendo ainda ligação com a representação através do número e da percentagem.

Após realizados os exercícios propostos neste livro e efetuada a sua correção pude constatar que aparentemente os alunos haviam nesta primeira fase compreendido

de forma clara e eficaz as temáticas abordadas. Deste modo, mesmo que de forma mais superficial efetuamos um paralelismo entre a décima, a centésima e a milésima, ficando este registado posteriormente no caderno dos educandos.

A consolidação de todos estes conteúdos abordados ao longo destes dois dias concretizou-se através de uma atividade didática, denominada “O baralho das frações”. Sendo assim, a turma foi dividida em grupos de quatro elementos aos quais foram entregues um baralho de cartas e enumeradas as respetivas regras do jogo, sendo estas:

- ✓ Distribuir por todos os jogadores exatamente o mesmo número de cartas, que deverão permanecer todas juntas e viradas para baixo;
- ✓ Cada jogador, na sua vez, devera virar a primeira carta e coloca-la na mesa;
- ✓ Após obtermos as quatro cartas o portador da maior fração terá de recolhe-las a todas;
- ✓ No caso de haver dois jogadores com frações iguais e maiores que as dos restantes jogadores as cartas permanecem todas na mesa, dando início a uma nova rodada. Quem perder este novo ciclo recolhe todas as cartas;
- ✓ O vencedor será aquele que terminar as suas cartas em primeiro lugar.

Figura 14

Jogo “O baralho das frações”



O jogo resultou bastante bem, sendo repetido por três vezes. Esta atividade tinha por objetivo consolidar a matéria abordada e auxiliar os alunos na constatação da existência de frações equivalentes, ou seja, apesar de serem frações diferentes poderiam representar a mesma quantidade (por exemplo um quarto e 25 avos) (Reflexão semanal, 1 a 3 de dezembro).

No último dia devido ao facto da ficha de avaliação ter sido realizada no início da aula, optamos por efetuar uma pequena revisão dos conteúdos que havíamos trabalhado acerca das frações. Num segundo momento, a pedido das crianças, voltamos a repetir a atividade das cartas das frações, consolidando uma vez a matéria abordada e garantindo um momento lúdico aos alunos após a execução da ficha de avaliação.

Em síntese, posso referir que os alunos mantiveram-se na grande generalidade atentos e motivados para a realização das mais variadas atividades ao longo de toda esta semana. Ainda assim, como é do conhecimento geral as frações correspondem a uma temática à qual muitos alunos detêm alguns entraves ou que muitas vezes pode dar aso ao surgimento de diversas dúvidas e conseqüentemente dificuldades. Desta forma, a manipulação de materiais e a sua visualização, desde que aproveitado de forma positiva, irão facilitar na aquisição de aprendizagens significativas e relevantes para a criança.

4.2.1.3- Estudo do Meio

A disciplina de Estudo do Meio, como é do conhecimento geral, é uma das áreas pela qual os alunos normalmente sentem maior curiosidade e interesse, apresentando inúmeras questões. Desta forma, ao analisarmos a *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo*, o Ministério da Educação (2004) realça os conhecimentos já adquiridos pelas crianças ao entrar para este nível de ensino, sendo dever da instituição educativa e particularmente do docente partir destes e das experiências vivenciadas para explorar e trabalhar as novas temáticas, potenciando assim aprendizagens significativas.

Apesar desta disciplina estar estruturada em torno de seis blocos, como anteriormente referido, ao longo da intervenção pedagógica no contexto de 1.º CEB tive a oportunidade de explorar apenas o Bloco 1 – À Descoberta de si mesmo e o Bloco 2 – À Descoberta dos outros e das Instituições. Sendo assim, os conteúdos abordados visavam na sua generalidade a área da história, mais concretamente a História de

Portugal, visto a turma em questão estar no 4º Ano e já ter ultrapassado a primeira fase do conhecimento do meio local.

A 1.ª Dinastia

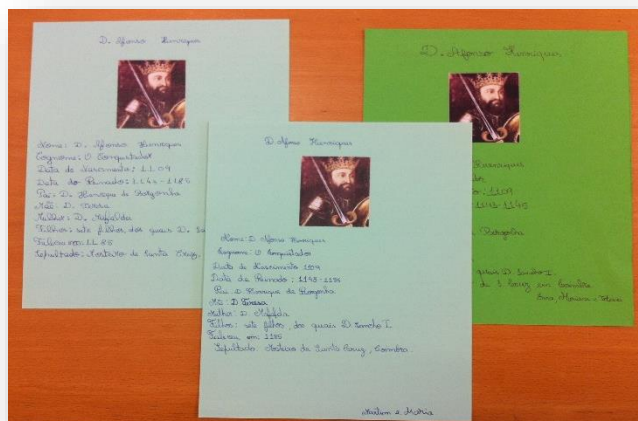
A sequência didática explorada de seguida encontrava-se enquadrada no Bloco 2 – À Descoberta dos outros e das Instituições, explorando mais concretamente:

- ❖ O passado nacional: conhecer personagens e factos da história nacional.

Após serem trabalhados conteúdos relacionados com a Reconquista Cristã e a formação do Condado Portucalense estava proposta a iniciação da temática a 1.ª Dinastia – A Dinastia Afonsina. Por conseguinte, devido à relevância de D. Afonso Henriques para a nossa independência e visto este ser o primeiro Rei de Portugal, como primeira atividade realizamos um pequeno bilhete de identidade desta personalidade, estudando um pouco mais ao pormenor a sua vida e os acontecimentos mais relevantes.

A aula iniciou-se então com a distribuição do material correspondente a esta disciplina e a organização da turma em grupos de três elementos. Assim sendo, numa primeira fase dialogamos acerca dos conteúdos temáticos abordados até outrora, esclarecendo as dúvidas que iam surgindo. Posteriormente, propus aos alunos a realização do bilhete de identidade de D. Afonso Henriques, explicando que seria distribuída uma folha com uma biografia desta personalidade a partir da qual teriam de ler em grupo e retirar as informações necessárias à realização de um bilhete de identidade (foi facultado um exemplar deste documento que circulou pela turma).

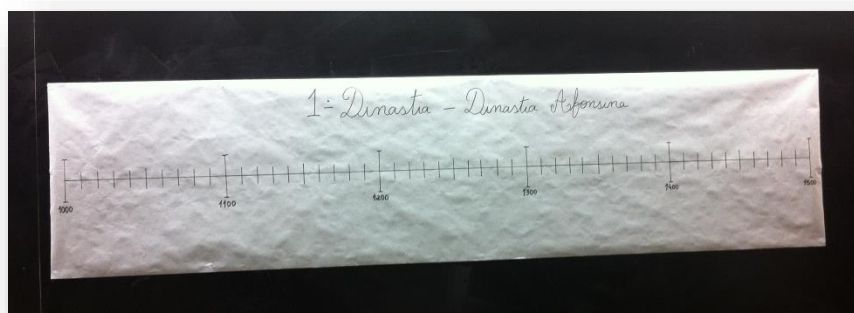
De um modo geral posso afirmar que os educandos não sentiram grandes dificuldades na realização desta tarefa, sendo necessário apenas o auxílio a alguns grupos em pontos específicos, como datas. Dando seguimento a esta proposta, foi facultada uma imagem deste rei a cada grupo, assim como uma cartolina para registo do trabalho realizado. Terminada esta fase, cada grupo procedeu à apresentação do seu bilhete de identidade e teve a oportunidade de afixá-lo no placard da sala.

Figura 15*Bilhetes de identidade de D. Afonso Henriques*

Na aula seguinte recordamos, uma vez mais, os conteúdos abordados anteriormente, de forma a perceber as dúvidas que os alunos ainda detinham e se realmente haviam percebido de forma plena estas temáticas. De seguida questionei os alunos acerca de que temática iríamos trabalhar, recebendo desde logo respostas como “Os reis” e “A primeira dinastia”.

É importante salientar que três alunos fizeram uma pesquisa autónoma acerca da 1.^a Dinastia, trazendo documentos que retratavam a ordem cronológica dos reis, algumas informações biográficas sobre os mesmos e ainda os feitos mais relevantes do seu reinado. Este trabalho foi apresentado posteriormente aos restantes colegas durante a realização da uma atividade, completando as informações presentes no manual e fornecendo algumas curiosidades.

O diálogo iniciado anteriormente terminou com a colocação de um friso cronológico no quadro, sendo explicado aos alunos que procederíamos ao consequente preenchimento do mesmo com a sucessão dos reis da 1.^a Dinastia e com o registo no caderno de pequenos bilhetes de identidade e fotos dos mesmos. Esta atividade para além de apelar à dinamização da intervenção pedagógica e da exploração dos conteúdos temáticos de forma lúdica e dinâmica, surgiu da necessidade de colmatar a escassa informação presente no manual adotado.

Figura 16*Friso cronológico: fase inicial*

Posto isto, demos início à realização desta atividade, prosseguindo com um diálogo e várias questões:

“- Vocês sabem qual foi o primeiro rei de Portugal?”

“- Quem quer vir colocar a sua fotografia no friso cronológico?”

“- Quem é que se lembra do ano em que se iniciou o seu mandato?”

“- Será em que século?”

Conforme o aluno escolhido para a colocação da fotografia e registo do reinado no friso cronológico realizava esta tarefa, era distribuído por cada educando uma pequena fotografia deste rei e procedíamos à leitura e diálogo acerca dos acontecimentos que ditaram este reinado. Para terminar era registado no quadro e no caderno de cada aluno um pequeno bilhete de identidade de todos os reis, concretizando estes passos para todos eles sucessivamente.

Figura 17*Friso cronológico: fase final*

No decorrer desta atividade conseguimos de igual modo recapitular a matéria explorada anteriormente, mais concretamente os séculos, procedendo à passagem de cada ano que surgia para esta unidade de tempo. Ainda assim, os alunos sentiram-se motivados ao longo da realização do friso cronológico, estando particularmente curiosos pela fotografia de cada rei, para saber como eram e aquilo que vestiam na altura, e pelas curiosidades que iam sendo apresentadas por mim e pela leitura do trabalho realizado pelos seus colegas.

Expansão Marítima – Os Descobrimentos

Tal como supracitado a disciplina de Estudo do Meio ao longo da intervenção pedagógica descrita direcionou-se maioritariamente para a área da História de Portugal, assim sendo, uma vez mais, a proposta didática que se irá apresentar de seguida, enquadra-se no Bloco 2 – À Descoberta dos outros e das Instituições:

- ❖ O passado nacional: conhecer personagens e factos da história nacional.

Como modo introdutório numa primeira fase recorreremos ao manual para efetuar uma leitura e análise da informação presente no mesmo acerca da 2.^a Dinastia. Sendo assim, em grande grupo lemos a parte designada a esta temática e recordamos os conteúdos abordados na semana anterior, esclarecendo as dúvidas existentes.

Seguindo esta linha cronológica o conteúdo proposto posteriormente era a Expansão Marítima – Os Descobrimentos, sobre a qual no pequeno cantinho da biblioteca tínhamos um livro acerca desta temática e um aluno trouxe para a sala uma pequena coleção que enumerava a grande maioria dos feitos dos navegadores portugueses nesta época. Para tal, e a pedido das crianças tivemos a oportunidade de ler alguns excertos destas obras, possibilitando o conhecimento da grande maioria das conquistas.

É importante salientar que duas semanas antes havíamos abordado na disciplina de Português dois poemas acerca deste conteúdo, mais concretamente de Vasco da Gama e do caminho marítimo para a Índia. Por conseguinte, os alunos tiveram a oportunidade de explorar a vida deste navegador e compilar num cartaz todo o trabalho realizado.

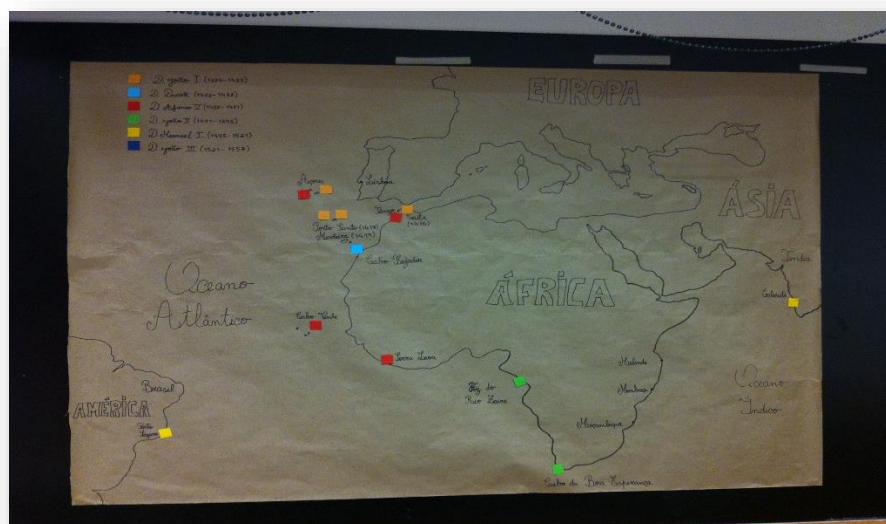
Desde logo surgiram inúmeras questões e uma curiosidade imensa, observada já na atividade supramencionada, acerca dos sítios onde chegaram os navegadores portugueses, as datas, os povos que lá habitavam, entre outras. Deste modo, com o auxílio de alguns alunos coloquei no quadro um mapa do mundo, questionando os

alunos do que se tratava aquela imagem e o que é que esta continha, obtendo as seguintes respostas: “É o mapa do mundo professora!”, “Esta ali o nosso país.” e “Em cima podemos ver os reinados com várias cores.”.

Após terminadas as questões expliquei ao grupo que o objetivo deste mapa do mundo era delimitar as descobertas feitas pelos navegadores portugueses entre o reinado de D. João I e o reinado de D. João III. Assim sendo, numa caixinha tínhamos vários quadrados da mesma cor dos que se encontravam junto a cada reinado e à medida que assinalávamos no mapa uma descoberta tínhamos de colocar o quadrado com a cor correspondente ao reinado onde este foi concretizado, obtendo assim o resultado final exposto seguidamente.

Figura 18

Mapa do mundo



Não posso deixar de referir que muitas das marcações no mapa de cada conquista foram acompanhadas da leitura de excertos dos livros referidos anteriormente, aguçando a curiosidade dos alunos e fornecendo-lhes um pouco mais de informação acerca deste conteúdo, visto que o manual fazia acompanhar-se apenas das datas das diferentes conquistas. Desta forma, demos por terminada esta aula fazendo uma breve leitura das conquistas enunciadas no manual adotado para esta disciplina e verificando se tínhamos realmente assinalado todas elas.

No segundo dia iniciamos a aula com novamente o recurso ao mapa do mundo, revendo todos os conteúdos abordados anteriormente através do mesmo. Ainda assim,

em grande grupo efetuamos um esquema, género de um mapa conceptual, que reunia as ideias-chave da Expansão Marítima – Os Descobrimentos, desta forma os alunos ficaram com a informação mais relevante registada no caderno, auxiliando-os posteriormente no estudo desta temática e facilitando a sua perceção.

Para terminar, recorreremos ao manual e ao diálogo em grande grupo para explorar os diferentes monumentos existentes no nosso país como símbolo e homenagem a esta época. Não obstante, foram ainda realizados os exercícios presentes no manual acerca das temáticas exploradas até então.

No que concerne à exploração desta temática, na minha opinião, na medida dos possíveis correu bem, sendo o empenho e dedicação dos alunos um fator crucial para o desenvolvimento da sequência didática. Este último ponto dita na grande maioria das vezes a intervenção pedagógica, pois a disciplina de Estudo do Meio é a que mais suscita interesse neste grupo e onde raramente surgem grandes dificuldades e dúvidas, resultando na rápida aquisição significativa destas temáticas.

4.2.2- Questão de Investigação-Ação

No contexto de estágio tive a oportunidade de observar diversas problemáticas, sendo que o que me chamou mais a atenção foram os diversos problemas de comunicação existentes.

De um modo geral deparei-me com algumas dificuldades nas apresentações orais e na capacidade de resposta perante o grande grupo. Sendo assim, os restantes alunos tendiam a não proporcionar uma correta entreaajuda a estes alunos, não os motivando a melhorar e expor de um modo fluente a sua opinião e os seus conhecimentos.

Como supracitado esta problemática suscitou interesse desde as duas primeiras semanas de observação, surgindo assim a necessidade de investigar e encontrar estratégias para solucionar este problema. De maneira a conseguir proporcionar uma melhoria nas competências comunicativas destas crianças, a questão problema encontrada para esta Investigação-Ação foi:

➤ Como desenvolver competências de comunicação em crianças com dificuldades nesta área?

É importante realçar que as crianças estão em constante desenvolvimento e que cada criança apresenta o seu ritmo. Apesar disto, na minha opinião era essencial desenvolver algumas estratégias para motivar e estimular estes alunos na área da comunicação.

4.2.2.1- Atividades desenvolvidas enquanto resposta à questão de Investigação-Ação

Ao longo das duas primeiras semanas de estágio, direcionadas para uma observação participante dos sujeitos em questão, constatei a existência de um grupo de alunos em que a sua participação era escassa e na realização de trabalhos em grupo pouco se manifestavam. Sendo assim, surgiu a necessidade da procura de informação sobre esta problemática, para a implementação de algumas estratégias que surtisses efeito no desenvolvimento das competências comunicativas destas crianças.

De acordo com Antão (2001) é essencial o docente perceber quais são os fatores que originam esta inibição e timidez por parte dos alunos, pois só assim conseguirá atuar e desenvolver os melhores métodos para contrariar este problema. Para tal, em primeiro lugar e seguindo a linha de pensamento deste autor, a boa relação entre professor e alunos será a primeira estratégia a aplicar, desenvolvendo momentos de descontração na aula (como por exemplo pequenos jogos didáticos ou a exploração de temas do interesse dos alunos) e dando oportunidade e importância aos pensamentos destes e às suas intervenções.

O trabalho de grupo e trabalho a pares será também bastante utilizado e valorizado, como forma de proporcionar uma melhor relação entre alunos e um maior à vontade e comunicação no grande grupo. Por outro lado, o início deste método é crucial, no qual começarei com a escolha de um grupo em que o aluno se sinta mais à vontade, seguindo para a escolha de grupos em o aluno de forma gradual terá de se manifestar e impor a sua opinião com maior frequência.

Seguindo o trabalho realizado em pequeno e grande grupo, as apresentações à turma serão também exploradas, em primeiro lugar pelo grupo todo e por fim, apenas por um aluno. Desta forma, é essencial procurar desenvolver temas que cativem o interesse destes alunos, cativando-os para o trabalho em si e proporcionando-lhes à vontade para apresentá-lo à turma.

Como refere Ball (1997), na grande maioria dos casos não é proporcionado com muita frequência aos alunos a oportunidade de falar e de se exprimir em aula, partindo

do docente a exposição completa dos conteúdos a abordar. Este fator pode ser uma das causas da inibição dos alunos, dificultando o desenvolvimento das suas competências comunicativas e do uso correto da linguagem.

Durante a realização dos trabalhos em grupo e até mesmo do próprio decorrer das aulas terei em atenção os conteúdos nos quais estes alunos se destacam e têm um maior interesse, pedindo para que expliquem aos seus colegas aquilo que entenderam ou esclarecerem algumas das suas dúvidas. Deste modo, pretendo aumentar a confiança dos alunos, permitindo que estes sejam capazes de realizar apresentações e falar para o grande grupo sem constrangimento.

É importante salientar que uma estratégia fundamental para diminuir a inibição dos alunos é elogiá-los quando estes intervêm em contexto de sala de aula voluntariamente. Contudo, não é correto elogiar estes alunos pelo seu comportamento, quando estes não participam, pois será um fator de estimulação para a continuação deste tipo de atitude.

Outro dos pontos fulcrais é a correta transmissão dos conteúdos aos alunos, na qual devemos tentar diversificar os métodos utilizados, criando interesse nos alunos e vontade de intervir. Por outro lado, devemos sempre certificar-nos que estes alunos entenderam os conteúdos abordados, pois estes não irão manifestar voluntariamente as suas dúvidas.

Conforme refere Antão (2001), o professor não deve perder a motivação para estimular a comunicação nestes alunos e deve sempre desenvolver estratégias para desenvolver as competências comunicativas mesmo quando algumas destas não surtiram os efeitos desejados.

O diálogo com a professora cooperante é igualmente crucial para a perceção dos problemas de cada aluno e da sua origem, permitindo assim adequar da melhor forma as estratégias às características dos alunos em questão.

Concluindo, é importante salientar que algumas das estratégias apresentadas ao longo deste parâmetro não estão expostas nas planificações inseridas em anexo, devido ao facto de terem sido postas em prática no contexto de sala de aula sem planificação prévia.

4.2.3- Intervenção com a Comunidade Educativa

A intervenção com a Comunidade Educativa surgiu através de um diálogo com a estagiária da turma do 3ºA, no qual pensamos em convidar uma escritora para apresentar um dos seus livros direcionados para a faixa etária pretendida, entre os 8 e os 9 anos. Desta forma, recorreremos à literatura infantil dada à sua mais que comprovada extrema relevância para o desenvolvimento pessoal, social e cognitivo da criança, apelando ao imaginário desta e à sua criatividade. Por outro lado, o currículo definido para o 1º Ciclo do Ensino Básico exige de igual modo que os educandos tenham contacto com diversas obras e que possam analisá-las e explorá-las, aprendendo com as mesmas os mais variadíssimos conteúdos temáticos.

Após definida e organizada a atividade a realizar dirigimo-nos aos nossos professores cooperantes e respetiva diretora da instituição educativa informando-os daquilo que pretendíamos fazer e se concordavam ou não com a realização deste projeto. Ambos os docentes mostraram-se bastante recetivos à ideia, apresentando as suas sugestões para garantir o sucesso da atividade.

A autora que decidimos convidar para a dinamização desta atividade foi a Professora Doutora Luísa Paolinelli, docente da Universidade da Madeira, com o seu livro *Piri-Piri e o caso do desaparecimento da estátua*. Este livro chama a atenção das crianças pelo mistério e aventura que o envolve, visto ser um policial onde três galinhas detetives vão em busca do ladrão da estátua. Aquando do convite realizado por nós a escritora Luísa Paolinelli prontificou-se desde logo a realizar este projeto, ficando bastante entusiasmada e motivada com a ideia.

De forma que toda a instituição e comunidade educativa, inclusive encarregados de educação, pudessem tomar conhecimento da realização desta iniciativa procedemos à realização de um poster com a data da vinda da autora à EB1/PE da Achada e com algumas informações relevantes acerca do seu percurso profissional e da obra em questão. Os posters foram afixados na porta da instituição, de modo a que os encarregados de educação tivessem fácil acesso, e nas salas do 3ºA e 4ºA.

Figura 19

Poster de divulgação da intervenção com a comunidade



É importante realçar que como o próprio nome indica, intervenção com a comunidade, decidimos convidar as turmas do 3ºB, 4ºB e 4ºC de modo a poderem participar, de igual modo, na atividade idealizada e visto as faixas etárias à qual se destinava serem as mesmas. Assim sendo, para que a dinamização da atividade fosse realizada com sucesso e todas as crianças tivessem a oportunidade de participar na mesma, surgiu a necessidade de realizá-la em dois momentos distintos, o primeiro dirigido às turmas do 3º Ano e por último às turmas do 4º Ano.

O presente projeto concretizou-se no dia 15 de dezembro, data final da prática pedagógica em contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico, desde as 13h15 às 15h30, na biblioteca da EB1/PE da Achada. Contudo, na aula anterior à vinda da escritora Luísa Paolinelli procedeu-se a um pequeno diálogo com os alunos, consciencializando-os para a realização da apresentação de uma nova história e familiarizando-os com um pouco da vida da autora.

No próprio dia a aula teve início às 13h15 com a realização da uma atividade de pré-leitura, tendo em conta a obra que iria ser apresentada posteriormente. Assim sendo, a turma organizou-se em grupos de quatro elementos de forma a proceder à elaboração de uma capa e contracapa unicamente através do título do livro, *Piri-Piri e o caso do desaparecimento da estátua*. Os alunos puderam desta forma imaginar o que estaria

retratado nesta obra através de um pequeno texto e efetuar uma ilustração de um momento da história imaginada ou das suas personagens.

Após concretizada esta primeira atividade, em conjunto com as turmas do 4ºB e 4ºC dirigimo-nos para a biblioteca da instituição, de maneira a assistir à apresentação da autora Luísa Paolinelli. O primeiro momento caracterizou-se pelo contacto com os educandos através de um pequeno diálogo e de algumas questões, sendo posteriormente apresentados e entregues à autora os trabalhos realizados pelas três turmas presentes. De seguida, a escritora iniciou a apresentação da obra em questão, visando sempre o contacto com as crianças e a sua participação ativa no desenrolar da história.

Figura 20

Intervenção dinamizada pela Doutora Luísa Paolinelli



Terminada a apresentação protagonizada pela autora os alunos tiveram ainda algum tempo para expor as suas dúvidas ou até pequenas curiosidades acerca da vida das personagens ou das suas características. Posto isto, após os alunos retornarem do intervalo estava planeada a abordagem a um novo conteúdo matemático, porém devido aos ensaios que estavam a decorrer para a festa de natal e ao reduzido número de alunos dentro da sala terminamos a aula com a realização de ilustrações acerca da história ouvida.

É importante salientar que a autora Luísa Paolinelli efetuou um convite para a nova reedição do livro *Piri-Piri e o caso do desaparecimento da estátua* em formato ebook. Esta exposição contava não só com as novas ilustrações desta obra, como também com alguns dos desenhos realizados pelas crianças da EB1/PE da Achada, os quais foram motivo de destaque pela escritora enfatizando as novas interpretações às personagens da obra. Assim sendo, dirigimo-nos a escola de forma a convidar todos os alunos a visitarem a exposição e puderem assim ver os seus trabalhos expostos e valorizados.

Figura 21

Exposição do livro “Piri-Piri e o caso do desaparecimento da estátua”



4.3- Avaliação do grupo de alunos

Quadro

Avaliação dos alunos na disciplina de Matemática

Parâmetros		Avaliação geral dos alunos
Números e operações	Divisão inteira	<ul style="list-style-type: none"> • Na grande generalidade, exceto três alunos, demonstravam dificuldades significativas na realização da divisão utilizando divisores com mais do que um algarismo; • Quatro alunos não conseguiam identificar de forma eficaz o termos utilizados nesta operação; • Grandes dificuldades na realização da ficha de revisões, mais concretamente na divisão com três algarismos; • Foi necessária a realização de novos exercícios para os alunos com maiores dúvidas; • Registaram alguma reticência do uso do material didático destinado ao conteúdo temático: os divisores de um número natural até 100; • Quatro alunos compreenderam desde logo o conceito e o raciocínio necessário a esta temática, mesmo antes de utilizar o material didático; • Três alunos sentiram demonstraram dificuldades significativas; • Os alunos que dominaram este conteúdo auxiliaram os seus colegas com recurso ao material didático; • Detinham dificuldades na distinção entre os dois termos divisor e divisível; • Confusão entre a utilização do termo múltiplo e divisível.
	Números naturais	<ul style="list-style-type: none"> • Não tinham dificuldades na identificação e leitura das classes e ordens até um milhão; • A leitura de um número por ordens gerava em determinados alunos, mais concretamente três, algumas dúvidas, devido à sua extensão; • A classe dos milhares de milhão e bilião geraram algumas dificuldades, nomeadamente na realização da leitura por classes e por ordens; • Foi necessária a exploração do material didático e de exercícios por diversas vezes, para a efetiva compreensão das diferentes ordens da classe dos milhares de milhão; • Identificaram de forma eficaz os números pertencentes à classe dos milhões e biliões em revistas e livros.

	Números racionais não negativos	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentavam dificuldades na correta utilização dos símbolos $<$ e $>$ no que concerne aos números decimais; • Revelaram domínio na revisão das frações e sua representação; • Sentiram dificuldade na representação de um oitavo e na sua identificação; • Realizaram os exercícios de forma eficaz; • Dominaram os conteúdos subjacentes às diferentes partes de uma fração e à sua leitura; • Não manifestaram dificuldades na compreensão da décima e centésima e na sua representação; • Cinco alunos não consolidaram de forma eficaz o conteúdo temático milésima e a sua representação em fração e percentagem; • Realizaram de forma pleno o jogo “O Baralho das Frações” identificando a mesma fração segundo diferentes representações; • Tiveram dificuldades na identificação das frações maiores e menores; • Apresentaram dificuldades na compreensão e representação da milésima; • Manifestaram algumas dúvidas na resolução da ficha de exercícios de consolidação.
	Situações Problemáticas	<ul style="list-style-type: none"> • Resolviam de forma eficaz situações problemáticas que envolviam as operações da soma e da multiplicação; • Detinham dificuldades, principalmente 7 alunos, na realização de operações que envolvessem as operações da divisão e subtração; • Efetuvam por vezes uma leitura muito rápida e pouco cuidada dos enunciados, dificultando a perceção do problema; • Quatro alunos efetuavam tão rapidamente os problemas apresentados, muitas vezes esquecendo-se de passos essenciais à sua resolução; • Dois alunos necessitavam muitas vezes do recurso a material didático para compreender o raciocínio necessário à resolução da situação problemática; • Apresentavam de forma eficaz várias estratégias de resolução de um problema; • Conseguiram transmitir de forma clara o raciocínio utilizado; • Apresentaram dificuldade no raciocínio lógico para a resolução da situação problemática das diferentes possibilidades para confecionar uma <i>pizza</i>, segundo os seus ingredientes; • Apenas dois alunos chegaram desde logo ao raciocínio correto;

		<ul style="list-style-type: none"> • A utilização do material didático garantiu a resolução do problema apresentado; • Não demonstraram dificuldades na concretização de várias estratégias para solucionar o problema.
Geometria e Medida	Ângulos	<ul style="list-style-type: none"> • Detinham conhecimentos básicos acerca dos ângulos e do conceito em si; • Apresentaram diversos exemplos do cotidiano acerca da utilização dos ângulos; • Não apresentaram dificuldades na utilização do material didático (relógios) identificando desde logo vários exemplos e diversas questões; • Compreenderam de forma plena os conceitos de ângulo convexo e ângulo côncavo; • Apenas três alunos tiveram dificuldades significativas na realização dos exercícios; • Surgiram dúvidas na percepção dos diversos tipos de ângulo, principalmente no ângulo agudo e obtuso; • Com recurso ao relógio conseguiram apresentar vários exemplos para o mesmo tipo de ângulo; • Identificaram corretamente o instrumento utilizado para a medição da amplitude de um ângulo; • Não manifestaram dificuldades na divisão do ângulo raso em três diferentes ângulos; • Sugeriram desde logo hipóteses para a denominação dos tipos de triângulo; • Sete alunos manifestaram dificuldades na compreensão da soma dos ângulos internos de um triângulo; • De forma geral, todos os alunos compreenderam a categorização dos vários tipos de triângulo; • Quatro crianças sentiram dificuldades na medição, com recurso ao transferidor, da amplitude dos ângulos formados; • Demonstraram algumas dificuldades na resolução da ficha de exercícios.

	Propriedades geométricas	<ul style="list-style-type: none"> • Recordaram de forma ativa e eficaz os vários tipos de reta, mais concretamente as retas perpendiculares; • Cinco alunos adquiriram de forma plena o conceito de ângulos verticalmente opostos e com a mesma amplitude; • Utilizaram corretamente o papel vegetal na realização de ângulos com a mesma amplitude, mas em posições diferentes; • Demonstraram algumas dúvidas na resolução de exercícios, nomeadamente nos tipos de ângulo; • Manusearam de forma correta o material didático distribuído, apresentando diferentes exemplos de retas não paralelas que não se intersectam; • Não apresentaram dúvidas significativas na resolução dos exercícios.
--	--------------------------	--

A matemática, tal como já mencionado ao longo deste relatório, era a disciplina na qual os alunos apresentavam maior dificuldade. Assim sendo, sentia a necessidade de preparar atividades dinâmicas sempre que possível, tanto para a iniciação de novos conteúdos temáticos como para a sua consolidação. O material didático utilizado estimulava o raciocínio lógico dos alunos, apelando ao seu cálculo mental e à criação de várias estratégias para a resolução de um só problema, utilizando futuramente aquela que se caracterizou como a mais eficaz para cada um dos alunos.

No que alude às situações problemáticas e à divisão com mais do que um algarismo, eram as temáticas que registavam uma maior preocupação e dificuldade. Todavia, denotava-se que a grande maioria da turma costumava falhar, principalmente na resolução dos problemas apresentados, devido à falta de concentração e à leitura demasiado rápida do enunciado.

4.4- Reflexão final do Estágio em contexto do 1ºCiclo do Ensino Básico

Numa fase inicial, não posso deixar de referir que as dúvidas e receios relativamente ao estágio a realizar na Escola EB1/PE da Achada, no 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, eram imensas. Sendo assim, as duas primeiras semanas de observação e o primeiro contacto com a professora cooperante foram cruciais para uma boa integração na turma e uma boa percepção das dificuldades sentidas pelos alunos.

A minha maior preocupação prendia-se com o facto de não ser capaz de utilizar as melhores estratégias e abordar os conhecimentos com os alunos da melhor forma,

chegando assim a todos eles e garantindo que qualquer aluno compreendia os conceitos abordados e esclarecia as suas dúvidas.

Na minha opinião a relação criada com a professora cooperante foi sem dúvida uma grande ajuda para um bom desempenho na prática pedagógica. Desde cedo, a docente mostrou-se disponível para qualquer ajuda e dúvida que surgisse, integrando-me e inteirando-me das características de cada aluno. A confiança e o à vontade que esta transmitiu vieram revelar-se essenciais para o aumento da minha auto-confiança e para a perda de todos os receios sentidos no início do estágio.

Posso ainda salientar que a turma em questão era sem dúvida uma turma bastante boa, na qual os alunos demonstravam bastante empenho e interesse, realizando até trabalhos fora do contexto de sala de aula sem serem solicitados. Por exemplo, na semana em que iríamos abordar a Primeira Dinastia dois alunos realizaram uma pequena biografia de cada rei e recolheram alguma informação essencial deste período da História de Portugal.

Um dos aspetos positivos que tenho de referir foi a relação criada com os próprios alunos, que revelou-se ser extremamente positiva. No início, pensei que iria ser complicado adoptar uma postura adequada que permitisse aos alunos adoptar um bom comportamento, mas que por outro lado se sentissem a vontade para questionar e colocar as suas dúvidas sempre que necessário. Este receio sentido durante as primeiras aulas foi desde logo "esquecido", devido ao apoio da professora cooperante e à boa relação criada com a turma, surgindo pequenos momentos de descontração entre os conceitos a abordar e criando uma maior confiança entre professor (estagiária) e alunos.

O primeiro dia como professora propriamente dita, foi sem dúvida um desafio para mim, o medo de ter uma turma inteira à minha responsabilidade e de toda a sua aprendizagem depender do meu trabalho realizado com estes alunos, era uma preocupação constante. Assim sendo, num primeiro momento senti-me bastante nervosa não sabendo como iniciar a aula, como adequar da melhor forma o discurso ou mesmo como transmitir os conceitos aos alunos. Todo aquele conhecimento adquirido ao longo da licenciatura e das práticas pedagógicas tinha de ser posto agora em prática, de forma consciente e adequada à turma em questão.

Por outro lado, estou bastante convicta que ainda estou a aprender e que tenho um longo percurso pela frente, o qual será caracterizado tanto por aspetos positivos como menos positivos, e que sem dúvida são com estes últimos que mais aprendemos e evoluímos como futuros docentes.

Um dos momentos que mais me marcou ao longo da prática pedagógica foi um erro cometido na transmissão da classe dos bilhões, matéria abordada na disciplina da Matemática. Esta aula foi iniciada com a apresentação de uma tabela com as três classes abordadas até este momento com os alunos, a classe das unidades, dos milhares e dos milhões, nas quais os alunos teriam de apresentar diferentes números e representá-los através dos símbolos nas tabelas. Após este trabalho, abordei então a classe dos bilhões, deixando que os alunos percebessem que quando tínhamos 10 unidades na ordem dos milhares de milhões teríamos de iniciar uma nova classe. No seguimento deste trabalho houve um pequeno engano na abordagem da classe dos milhares de milhão, no qual tive de voltar a realizar a atividade anterior corrigindo o lapso cometido e realizando mais tarde uma nova revisão e novos exercícios de forma a garantir uma boa aprendizagem por parte dos alunos.

Posso ainda salientar algumas pequenas dificuldades sentidas na gestão do tempo, devido ao facto de por vezes demorar um pouco mais na disciplina da Matemática, na qual alguns alunos demonstravam algumas dificuldades significativas. Desta forma, e visto que os alunos demonstravam um grande interesse pela disciplina do Estudo do Meio, estas lacunas eram maioritariamente resolvidas com o rápida aprendizagem e compreensão dos conceitos abordados nesta disciplina.

Na disciplina do Português gostaria de ter realizado um maior número de estratégias e ter abordado novos métodos no que diz respeito à leitura. Ao longo do estágio utilizei maioritariamente uma leitura em que os alunos tinham o poder de escolher quando decidiam passar a leitura para um colega à sua escolha, permitindo assim que estes se sentissem mais seguros e perdessem o medo de falhar e de ler para o grande grupo. A utilização do dicionário esteve também bastante presente ao longo das aulas, nas quais os alunos quando se deparavam com vocabulário desconhecido, procuravam no dicionário e escreviam a palavra e o seu significado no quadro, para que os seus colegas que detinham a mesma dúvida pudessem esclarece-la e registá-la no seu caderno.

Uma dificuldade sentida ao longo do estágio, na qual se centrou o meu Projeto de Investigação-Ação, foi a existência de algumas lacunas, sentidas por um pequeno grupo de alunos, no desenvolvimento das capacidades comunicativas. Estes alunos demonstravam uma grande inibição no que dizia respeito a pequenas exposições ao grande grupo, tanto a nível de apresentações orais, como no esclarecimento de dúvidas perante a turma. Para tal, tive de adoptar algumas pequenas estratégias que

possibilitassem uma melhoria na sua auto-confiança, permitindo que estes alunos se voluntariassem e perdessem o medo de se afirmar e comunicar em grande grupo.

Na minha opinião este estágio foi uma mais valia, sem dúvida, para uma melhor percepção do trabalho que futuramente iremos realizar como docentes e como supracitado um grande desafio para mim e para a avaliação das minhas competências e aspetos a melhorar num futuro próximo. Por outro lado, a prática pedagógica exigiu uma grande dedicação e trabalho, muitas vezes realizado com a cooperação e grande ajuda da professora cooperante, assim como das colegas.

Por fim, posso referir que o sentimento de pertença à turma e da ligação criada, fez-me perceber que é realmente esta a profissão que pretendo exercer no futuro.

Capítulo 5 - Intervenção Pedagógica em contexto de Pré-Escolar

Com a consulta do capítulo que se segue será possível conhecer, de um modo geral, a intervenção pedagógica realizada no contexto de Pré-Escolar, na sala laranja, no Infantário “O Carrocel”, mais concretamente durante um período de 120 horas de observação participante e efetiva intervenção.

Desta forma, será possível consultar a rotina, a equipa pedagógica e a respetiva caracterização do grupo e do seu ambiente educativo, contando com a sua freguesia e a instituição educativa onde se protagonizou toda a prática pedagógica. Além disto, estará patenteado a caracterização das famílias, das diversas atividades desenvolvidas com o grupo da sala laranja, a avaliação segundo o SAC e os dois projetos de intervenção para a comunidade e Investigação-Ação. Para finalizar, será possível realizar uma leitura da reflexão final de estágio, mencionando os seus aspetos positivos e menos positivos.

5.1- Contextualização do ambiente educativo

5.1.1- A Freguesia de São Martinho

O Infantário “O Carrocel”, instituição onde foi realizada a prática pedagógica no contexto de Pré-Escolar, situa-se no Bairro da Nazaré, na Freguesia de São Martinho, concelho do Funchal. Esta freguesia inclui vários sítios, entre eles a Nazaré, a Vitória, Casa Branca, Lombada, Pico do Fundo, Quebradas, Igreja, Areeiro, Amparo, Piornais, Ajuda, Pico de São Martinho e Casa Branca. Fazendo ainda fronteira com as freguesias da Sé, de São Pedro, Santo António e Santo Amaro.

Atualmente, a freguesia de São Martinho na sua generalidade é uma freguesia maioritariamente urbana, acartando um número razoável de serviços essenciais ao funcionamento da freguesia e aos seus habitantes. Ainda assim, regista-se também a existência de diversas instituições no ramo da hotelaria, comércio e educação.

A Câmara Municipal do Funchal publica online os dados relativos à população residente da freguesia de São Martinho, dados estes facultados tendo por base uma análise estatística concretizada através dos Censos de 2011, que nos apela à existência de 26482 residentes nesta mesma freguesia, contabilizados num total de 10022 famílias. A população desta freguesia apresenta níveis socioeconómicos bastante diferentes,

residindo em habitações de vários tipos: vivendas, casas geminadas e blocos de apartamentos.

No que concerne aos serviços disponibilizados pela freguesia de São Martinho na área do comércio, é de realçar a presença de vários supermercados, centros comerciais, fotógrafos, tabacarias, lojas de pronto-a-vestir, restaurantes, cafés, papelarias, estações de serviço e padarias. Por outro lado, a nível da saúde a população residente pode dirigir-se tanto ao Centro de Saúde da Nazaré como ao Hospital Dr. Nélio Mendonça.

Relativamente aos recursos que possibilitam a existência de práticas recreativas e culturais na freguesia em questão, podemos salientar os de cariz: educativo, como o Gabinete de Expressão Artística; cultural, Igrejas, capelas e a biblioteca; recreativo, com a presença da Casa do Povo de São Martinho, a Quinta Magnólia, parques e jardins, e ainda, salões de jogos e complexos balneares; desportivo, desde o campo de futebol dos Barreiros e da Nazaré e os clubes Naval e amigos do basquete; por fim, não se pode deixar de referir a presença da Junta de Freguesia, de um Centro de dia, da Segurança Social, do Mercado Abastecedor, do Instituto de Habitação, do Regime de Guarnição de São Martinho e de associações de apoio às mais variadíssimas causas.

A freguesia de São Martinho está equipada com distintas instituições de ensino, tanto de carácter público como privado, estabelecimentos estes que garantem a educação da população residente, assim com emprego e estabilidade. São exemplos destas o infantário enunciado anteriormente, “O Carrocel”, “O Girassol”, a Pré de São Martinho, a Pré da Nazaré, o Infantário “Primaveras” e o Jardim-escola João de Deus.

No que diz respeito à zona circundante ao infantário, afirma-se que a nível de acesso à mesma tem ótimas condições, tanto de acessos rodoviários como de serviço de transportes públicos.

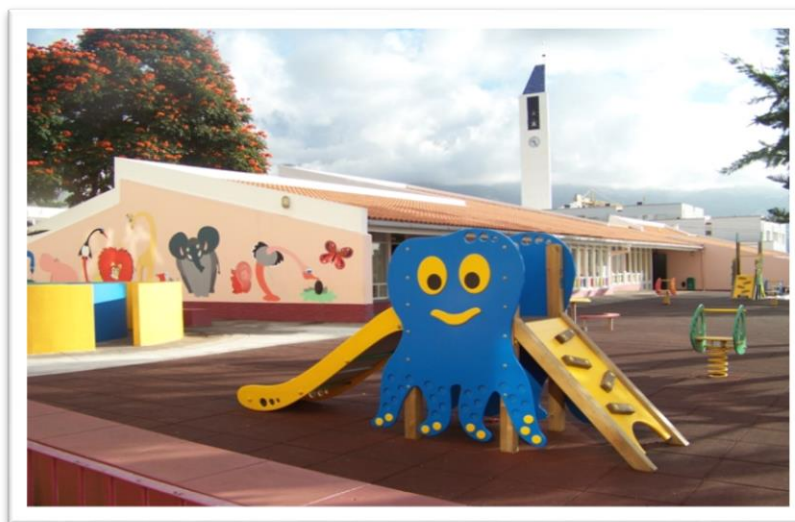
Terminando, é importante referir a realização de Festas Populares e Religiosas instituídas na Freguesia de São Martinho ao longo de muitos anos, sendo estas: o Arraial de São Martinho, o Arraial de Santa Rita, o Arraial da Nazaré, o Arraial da Ajuda e as Festas de São João e dos Patudos.

5.1.2- O Infantário “O Carrocel”

O Infantário “O Carrocel”, onde se realizou a prática pedagógica, é uma instituição de cariz público situada no Bairro Social da Nazaré, freguesia de São Martinho. Este estabelecimento educativo foi fundado em 1988, com o intuito de abranger as duas valências de Creche e Jardim-de-infância. O seu horário de funcionamento é desde as oito horas da manhã às dezoito horas e trinta minutos, englobando crianças dos mais variadas níveis socioeconómicos, num total de 129 crianças, desde residentes do Bairro Social da Nazaré, onde está inserido, a crianças de freguesias próximas ou até de outros concelhos.

Figura 22

Infantário “O Carrocel”



Fonte: PEE, 2013.

O infantário em questão apresenta ótimas condições tanto interiores como exteriores, contando com boa luminosidade, arejamento, higiene e um vasto leque de materiais à disposição das crianças de todas as faixas etárias a que pretende fazer face. Sendo assim, o seu interior é constituído por cinco salas na valência de Creche, duas delas salas de transição, três salas de Jardim-de-infância, e ainda alguns serviços de apoio, como uma lavandaria, uma cozinha e copa, refeitório, biblioteca, salas polivalente e parque, despensas, sala de isolamento, gabinetes e uma sala de descanso

para o pessoal. O espaço exterior está dividido em dois parques, o parque da Creche e o parque do Jardim-de-infância, ambos devidamente equipados e revestidos com pavimento de “Tartan”.

A comunidade educativa deste estabelecimento educativo está organizada em dois grandes grupos, o pessoal docente e não docente. No que concerne ao primeiro grupo este é composto por um total de dezassete educadoras, uma educadora do ensino especial, um professor de Educação Física, um professor de inglês e um professor de Expressão Musical. Por outro lado, o grupo de pessoal não docente abarca dezoito assistentes de apoio educativo, uma assistente técnica principal, sete assistentes de serviços gerais e uma operadora de lavandaria.

É fundamental salientar que toda a equipa que constitui e permite o funcionamento do Infantário “O Carrocel”, prima pela colaboração feita entre si, enaltecendo-se o bom trabalho em equipa, que vem garantir condições propícias à realização de um bom trabalho.

Para concluir, e não menos importante que todos os aspetos referidos anteriormente, realça-se a preocupação desta instituição com a participação e inserção das famílias das crianças nos planos curriculares propostos e no trabalho desenvolvido diariamente. Ainda assim, e tal como referido no Projeto Educativo do Infantário “O Carrocel” cada vez mais denotamos uma maior preocupação e sensibilização dos pais relativamente ao trabalho desenvolvido pelos seus educandos.

5.1.3- A Sala Laranja

A prática pedagógica realizada na valência de Pré-Escolar, como já referido, concretizou-se no infantário “O Carrocel”, nomeadamente na Sala Laranja, a sala dos finalistas. Este espaço encontrasse no piso do rés-do-chão, junto ao refeitório da instituição e às salas polivalente e parque e caracteriza-se por ser bastante amplo, com uma ótima capacidade de deslocação e realização das mais variadas atividades, e bastante iluminado.

De um modo geral, e tendo em conta a faixa etária para a qual a sala se destina apresenta uma organização do espaço educativo próprio, relativamente aos equipamentos e materiais necessários ao bom funcionamento e aprendizagem do grupo. Ainda assim, é importante salientar que a sala laranja está organizada segundo diversas áreas, sendo estas a área do faz-de-conta, dos jogos e da matemática, das construções,

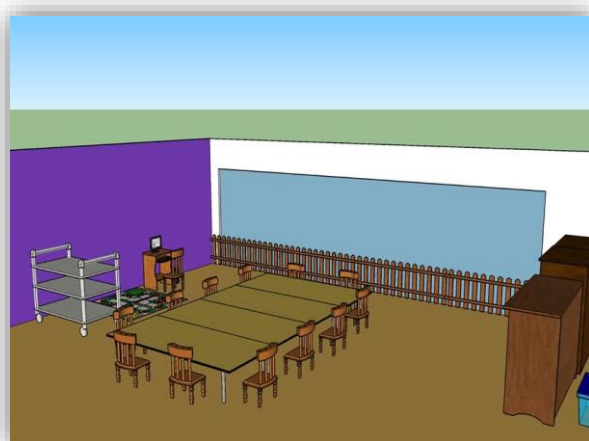
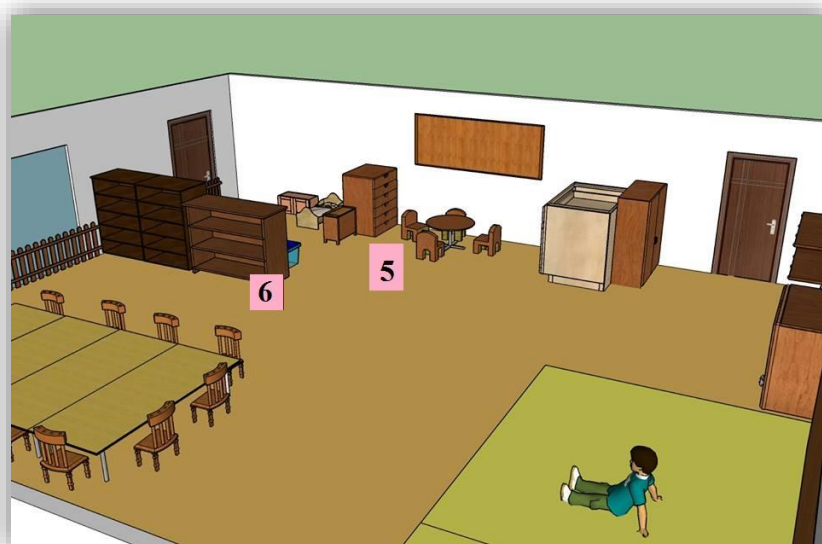
das atividades plásticas, do acolhimento e da biblioteca. Todas estas áreas estão bem delimitadas e organizadas, visando a possibilidade do trabalho tanto individualizado como em grupo e permitindo que a criança mesmo escolhendo determinado espaço consiga ter uma visão abrangente da sala na sua totalidade e das atividades desenvolvidas pelos seus colegas.

No que concerne à área do acolhimento está equipada com dois tapetes, onde são realizadas tanto atividades livres como orientadas, apoiadas pelo uso de um placard posicionado na parede atrás dos tapetes. A área do faz-de-conta é constituída por dois espaços, o da cozinha e da casinha das bonecas ou quarto. Assim sucessivamente, o primeiro espaço apresenta uma mesa circular com quatro cadeiras, um móvel (com lava-loiça) e diversos utensílios próprios de uma cozinha – pratos, talheres, copos, jarros, a toalha do piquenique, entre outros. Relativamente à casinha das bonecas, abarca uma cama, um roupeiro, uma tábua de engomar, uma mesinha de cabeceira e dois nenucos. No que diz respeito à área da expressão plástica detém quatro mesas retangulares, duas destas de apoio à área dos jogos, e dois armários abertos para que as crianças possam ser autónomas na escolha dos materiais e atividades a realizar. A área das construções encontra-se ao lado das mesas retangulares, onde está colocada uma estante com diversos jogos de construção, de fácil acesso para qualquer criança. Por último, a área dos jogos didáticos e da matemática e da biblioteca encontram-se lado a lado, dividindo a mesma estante, que contém numa das suas partes os jogos didáticos e noutra os livros de apoio à biblioteca. Ainda assim, é fulcral referir que a área da biblioteca possui um tapete, onde as crianças podem sentar-se confortavelmente e explorar os livros, e um computador.

Ao longo desta sala estão distribuídos três placards, dois destes junto à área do acolhimento, tendo como finalidade a exposição dos trabalhos realizados pelas crianças e os quadros intrínsecos à rotina diária deste grupo, sendo estes: o mapa de presenças, o quadro do chefe do dia, o quadro do bom comportamento, o quadro do tempo e por fim, o quadro das novidades. O terceiro placard, localizado junto da área do faz-de-conta, serve para a afixação do plano anual e mensal de atividades da instituição e do grupo, do mapa de presenças e medicamentos e de informações que sejam relevantes acerca das crianças e para transmissão aos encarregados de educação.

Figura 23

Planta da sala laranja



Legenda:

- 1 – Área do acolhimento.
- 2 – Área dos jogos didáticos e da matemática.
- 3 – Área da biblioteca.
- 4 – Área da expressão plástica.
- 5 – Área do faz-de-conta.
- 6 – Área das construções.

Para além deste recinto, o grupo da sala laranja frequenta também outros espaços e salas deste estabelecimento educativo, nomeadamente o pátio e jardim, tanto na hora designada para o recreio como para a realização de outras atividades, visto que a sala laranja possui a grande vantagem de ter acesso direto para o exterior. Não obstante, quando o tempo não é propício a frequência destes espaços o grupo dirige-se para a sala polivalente ou para a biblioteca.

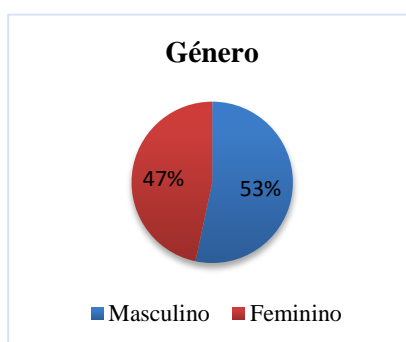
Para terminar, resta ainda salientar que todas as áreas acima mencionadas não são estritamente fixas, podendo sofrer alterações ao longo do ano letivo, sendo estas para a própria melhoria da organização do espaço da sala e das aprendizagens das crianças ou para a realização de diversas atividades que obrigam uma reorganização de determinadas áreas e recursos supracitados.

5.1.3.1- O grupo de crianças da Sala Laranja

A prática pedagógica realizada no Infantário “O Carrocel”, foi protagonizada na sala laranja com um grupo constituído por 15 crianças, sendo estas sete do género feminino e oito do género masculino. Ainda assim, posso salientar que este grupo apresentava na sua generalidade idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos. As informações descritas anteriormente estão expostas no gráfico seguinte para uma melhor perceção.

Gráfico 7

Género das crianças da sala laranja



É importante salientar que a grande maioria destas crianças apresenta um desenvolvimento característico desta faixa etária, existindo apenas algumas dificuldades em áreas específicas, que serão descritas de forma pormenorizada posteriormente. Não obstante, realço a existência de uma criança com Necessidades Educativas Especiais, à

qual é garantido o acompanhamento de uma educadora de ensino especial, especialmente no horário designado à realização de atividades orientadas.

De um modo geral as crianças da sala laranja caracterizavam-se por ser bastante ativas e energéticas, exigindo a planificação de sequências didáticas dinâmicas, com atividades diversificadas e de pouca duração. Por outro lado, a curiosidade e interesse manifestado por estas crianças pelo meio que as rodeava e pelas situações novas do seu quotidiano era de igual forma contagiante e representativa da grande vontade de aprender e conhecer novas coisas.

Outra característica igualmente crucial deste grupo é a criatividade demonstrada, na sua grande generalidade, por todas as crianças, uma simples história ou acontecimento bastava para a criação de diversos cenários, para a representação das personagens ou até a criação de diálogos. A cada nova atividade era lançado um novo desafio uma nova questão, uma nova sede inesgotável de saber.

Ao longo do estágio deparei-me ainda com algumas melhorias no que concerne ao tempo de concentração em cada atividade, principalmente nas atividades dirigidas no tapete em que algumas crianças tinham uma grande dificuldade em permanecer atentas. Por outro lado, a fluência do discurso oral destas crianças era na sua generalidade bastante boa e clara, elaborando imensas conversas, caracterizadas cada vez mais pelo recurso a um vocabulário rico e rigoroso, por vezes apelando ao sentido de humor.

No campo das expressões, é crucial referir a enorme dedicação e inclusão das mesmas nas propostas didáticas da educadora cooperante, denotando-se um grande à vontade deste grupo principalmente no desenho. Nesta componente a grande maioria das crianças apresenta já uma grande noção de espaço, respeitando a folha e organizando os seus esboços, observam-se já bastantes pormenores e a preocupação com o retrato da realidade e com a identificação e significado dos diferentes constituintes. Sendo assim, relativamente à coordenação motora e à motricidade fina destas crianças estão essencialmente bem definidas, não existindo nenhuma dificuldade relevante a registar.

Na hora designada para o repouso um pequeno grupo de crianças apresentava alguma resistência, demorando um pouco mais a adormecer que os seus colegas e muitas vezes perturbando o seu descanso. Estas pequenas lacunas provém da mudança gerada pela união de duas salas que dificultou o processo de adaptação destas crianças à rotina e às regras instituídas.

Ao analisarmos o Projeto Curricular de Grupo deparamo-nos com o resultado da análise diagnóstica realizada pelas duas educadoras da sala laranja ao grupo em questão, enfatizando assim os aspectos positivos e os aspectos de maior preocupação, especificados de seguida.

Quadro 5

Aspectos positivos e de maior preocupação

Aspectos positivos	Aspectos de maior preocupação
<ul style="list-style-type: none"> ➤Curiosidade e interesse pelas propostas didáticas apresentadas; ➤Identificação das suas emoções; ➤Maior domínio do jogo simbólico; ➤Concentração e tempo de permanência cada vez maior na realização das suas tarefas; ➤Capacidade de permanência nos trabalhos em grande grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤Os níveis de bem-estar e implicação de um pequeno grupo de crianças nas atividades; ➤Organização das tarefas apresentadas; ➤Relações interpessoais; ➤A realização de tarefas sem a supervisão de adultos;

5.1.3.2- A Rotina Diária

A rotina diária da sala laranja, como esperado, foi realizada tendo em conta os interesses e as necessidades do grupo ao qual se destina, tendo sempre em vista uma organização do tempo flexível e adaptável às circunstâncias e imprevistos que vão surgindo ao longo da prática pedagógica. Assim sendo, de uma maneira geral a sua estruturação teve por base os elementos prioritários, como a higiene, alimentação, repouso e o denominado recreio. Por outro lado, o acolhimento e as atividades orientadas e livres vêm proporcionar tanto a existência de momentos de trabalho individualizado, como também em grupo.

Quadro 6

Rotina diária da sala laranja

<u>Horário</u>	<u>Atividade</u>
8h00 – 9h30	Acolhimento/Atividades livres
9h30 – 10h00	Lanche Higiene Recreio
10h30 – 11h40	Atividades orientadas

11h50 – 12h30	Almoço
12h30 – 13h00	Higiene
13h00 – 15h00	Repouso
15h30 – 16h30	Lanche Higiene Recreio
16h30 – 18h30	Atividades orientadas/livres
18h30	Saída

Tal como podemos visualizar, através da tabela anterior, o primeiro elemento chave é o acolhimento e as atividades livres, onde as crianças por iniciativa própria ou com a orientação do educador podem escolher que atividades pretendem desenvolver e explorar. Neste período de tempo, enquanto as crianças esperam pelos seus colegas, podem escolher uma área que desejam para brincar e experienciar sozinhos ou acompanhados. Não obstante por volta das 9h00 ou quando o grupo está praticamente completo as crianças reúnem-se no tapete, havendo um diálogo acerca do seu dia anterior ou do fim-de-semana, das suas novidades - atividades em contexto familiar, histórias que possam querer mostrar ou algo de novo que possa ter surgido no seu quotidiano – sendo estas registadas posteriormente, a escolha diária de um chefe de grupo e o registo do tempo e das presenças por parte do chefe.

Após cada lanche ou almoço, existe sempre o período de higiene em que as crianças, apesar de supervisionadas, realizam esta tarefa autonomamente. Tal como no recreio, os educandos têm a oportunidade de explorar o espaço livremente e escolherem o seu brinquedo, que deverá ser respeitado por parte dos restantes colegas e se possível partilhado entre todos. Ainda assim, visto que os rapazes detinham um grande gosto pelo futebol, à quarta-feira no turno da manhã, as crianças podiam formar duas equipas e jogarem num espaço delimitado do jardim. Estes pequenos momentos são os que apresentam uma flexibilidade mais restrita, pois estão também relacionados com os horários das outras salas existentes e com a utilização de espaços exteriores à sala laranja. Porém, sempre que se exigir, esporadicamente, podem ser modificados mesmo que de forma ligeira, como a nível temporal – com a pequena alteração do horário estabelecido – ou a nível físico – com a realização do lanche ao ar livre, quando as atividades assim o exigem.

No que concerne às atividades orientadas, na sua generalidade iniciam-se com a reunião das crianças no tapete e com uma pequena atividade, seja esta um diálogo, uma

história ou até uma canção. Posteriormente, há a liberdade de escolha do espaço a utilizar, podendo até serem realizadas no exterior desde que as condições climáticas o permitam.

5.1.3.3- A Equipa Pedagógica

A sala laranja, tal como todas as outras salas pertencentes ao Infantário “O Carrocel”, conta com duas educadoras de infância, que ao longo de todo o ano letivo organizam o seu trabalho em dois turnos distintos. Assim sendo, durante uma semana uma educadora fica responsável pelo turno da manhã, das 8h00 às 13h00, e outra pelo turno da tarde, das 13h30 às 18h30, havendo uma troca de horário na semana seguinte. É importante salientar que durante o período delimitado entre as 13h00 e as 13h30 as duas educadoras reúnem-se, fora da sala, de forma a efetuar a passagem de turno, transmitindo todas as informações relevantes do turno da manhã e o trabalho realizado ao longo do mesmo.

Tendo em conta a idade para a qual esta sala está designada é apenas constituída por uma assistente operacional, que efetua um horário fixo das 8h30 às 17h00. Ainda assim, semanalmente existe uma educadora de ensino especial para fornecer apoio a uma das crianças deste grupo possuidora de NEE, um docente de Educação Musical, de Expressão Físico-Motora e de Inglês.

É igualmente fulcral enfatizar a colaboração e trabalho de toda a comunidade educativa, desde membros da direção a pessoal auxiliar, que permitem o bom funcionamento e manutenção da instituição educativa. Não obstante, pelo observado ao longo da prática pedagógica realizada a relação existente entre os diferentes profissionais desta instituição é bastante positiva, caracterizada por um clima de entreajuda, cooperação e partilha de opiniões.

5.1.4- Contexto familiar da Sala Laranja

A família, como todos nós sabemos, é um alicerce fulcral para todas as crianças e para o seu bom desempenho escolar em qualquer nível de ensino. Assim sendo, está mais do que comprovado que o contexto e relação familiar existentes podem influenciar significativamente qualquer educando e a sua predisposição para com o ambiente educativo.

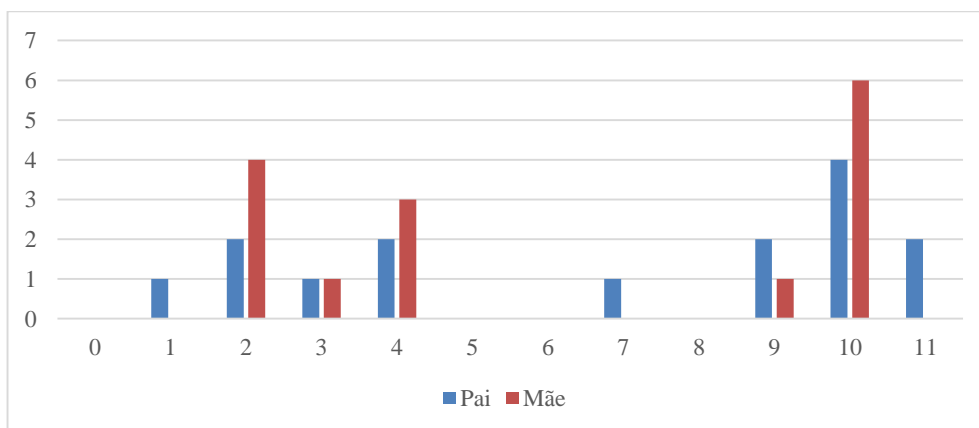
Tal como afirma o Ministério da Educação (1997) o estabelecimento de uma boa relação entre a instituição escolar e os pais na EPE vai permitir um melhor conhecimento da criança e uma melhor adequação da prática pedagógica às suas características, visto esta idade corresponder à primeira etapa da vida escolar e a dependência do contexto familiar ser bastante relevante. Nesta linha de pensamento as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* definem que o educador deve, sempre que possível, informar a família do trabalho realizado na instituição e do percurso de cada criança, permitindo que os pais tenham um papel ativo na educação do seu filho e se sintam realmente integrados neste percurso.

O conhecimento do grupo e de cada criança de forma individualizada passa indiscutivelmente pelo contexto familiar e pela troca de informações existente entre o educador e os pais. Desta forma, numa primeira fase o agente educativo terá de recolher as informações essenciais não só acerca da criança como também dos seus pais, dados estes que podem auxiliar na idealização de atividades e momentos caracterizados pela participação da família no quotidiano da instituição escolar e nomeadamente das crianças.

No que concerne à sala laranja e ao seu contexto familiar especificamente, aquando da prática pedagógica foram recolhidas as informações essenciais acerca dos pais, que serão analisados posteriormente tendo em conta o contexto profissional e as habilitações literárias. Primeiramente, será apresentado um gráfico com a situação profissional dos pais e das mães deste grupo, considerando a Classificação Portuguesa das Profissões de 2010.

Gráfico 8

Situação profissional dos pais



Legenda:

- 0 – Profissões das Forças Armadas.
- 1 – Representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, diretores e gestores executivos.
- 2 – Especialistas das atividades intelectuais e científicas.
- 3 – Técnicos e profissões de nível intermédio.
- 4 – Pessoal administrativo.
- 5 – Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores.
- 6 – Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura, da pesca e da floresta.
- 7 – Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices.
- 8 – Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem.
- 9 – Trabalhadores não qualificados.
- 10 – Desempregados.
- 11 – Sem dados.

Ao visualizarmos o gráfico acima exposto damos conta da diferença significativa da variável 10, correspondente aos desempregados, em comparação às restantes, sendo esta a variável com maior percentagem na sua totalidade e em separado, relativamente aos pais e às mães. Este fator está estreitamente relacionado com a crise atual que o país atravessa, estando a realidade da falta de emprego cada vez mais presente no nosso quotidiano e afetando inúmeras famílias.

No que diz respeito às mães podemos observar que apresentam profissões divididas ao longo das categorias 2, 3, 4 e 9, nomeadamente na área administrativa, da educação e farmacêutica. As variáveis com maior percentagem pertencem ao grupo dos “Especialistas das atividades intelectuais e científicas” e “Pessoal administrativo”. Por outro lado, as restantes duas categorias, 3 e 9, ostentam percentagens semelhantes, constituídas por apenas um elemento.

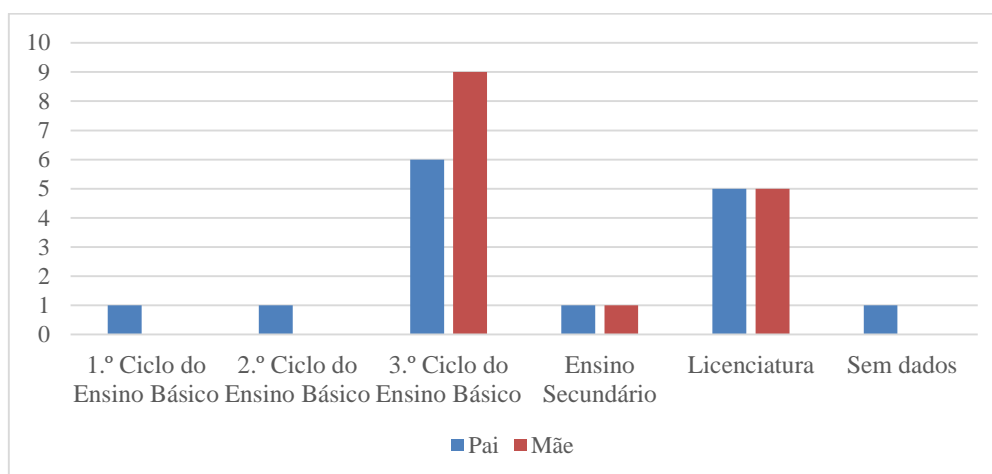
Por fim, denotamos que a profissão dos pais subdivide-se nas várias categorias existentes, registando apenas a variável 0, 5, 6 e 8 nenhum elemento pertencente. A par da categoria 10, os “Especialistas das atividades intelectuais e científicas”, o “Pessoal administrativo” e os “Trabalhadores não qualificados” são as profissões que registam um número mais significativo de constituintes, ou seja dois elementos, especificamente nos serviços de hotelaria, proteção civil e na área da agronomia. Por outro lado, o grupo das “Profissões das Forças Armadas”, dos “Técnicos e profissões de nível intermédio” e os “Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices”, com apenas um constituinte.

Para além do índice socioprofissional dos pais do grupo da sala laranja, como referido, será ainda apresentada a análise das habilitações literárias, visto este componente ser igualmente revelante e influenciador tanto das características do contexto

familiar como das crianças. Tal como refere Muñiz (1993) “cada criança, cada família e cada situação são peculiares e singulares, com modos e formas de relação muito pessoais” (p.65). Assim sendo, é necessário ter em conta cada contexto de forma individualizada, não havendo assim receitas pré-feitas nem conselhos restritos para cada contexto familiar.

Gráfico 9

Nível de escolaridade dos pais da sala laranja



Relativamente às habilitações literárias dos pais do grupo da sala laranja denotamos que na sua generalidade se centram no 3.º Ciclo do Ensino Básico e na Licenciatura, tanto para os pais como para as mães. No caso das mães o 3.º Ciclo do Ensino Básico é a variável com maior número de constituintes, contando com um total de 9 mães, ainda assim a licenciatura apresenta uma percentagem significativa, com 5 elementos neste nível de escolaridade. Por último, temos o ensino secundário com apenas uma mãe.

Como anteriormente referido os pais deste grupo revelam uma maior percentagem nas variáveis do 3.º Ciclo do Ensino Básico e da Licenciatura, com um total de 6 e 5 elementos, respetivamente. No que concerne aos restantes níveis de escolaridade podemos observar que apresentam o mesmo número de constituintes, sendo este 1 elemento em cada um deles, registando-se ainda um pai ao qual não foram fornecidos dados acerca das suas habilitações literárias.

5.2- Intervenção Pedagógica na Sala Laranja

5.2.1- Atividades desenvolvidas na Sala Laranja

No desenrolar da prática pedagógica efetuada na valência de Pré-Escolar, com o grupo de crianças da sala laranja, foram desenvolvidas diversas atividades, sempre de acordo com os temas propostos no plano anual de atividades da instituição educativa. Assim sendo, após o período destinado para a observação participante deste grupo prosseguiu-se a planificação e concretização das sequências didáticas idealizadas em conformidade com os objetivos/metapas expostos nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*.

O documento supracitado tem por finalidade auxiliar os educadores na sua práxis, servindo de guia condutor para todo este processo e garantindo o efetivo desenvolvimento pleno de todas as crianças. Porém, é a partir dos seus princípios que o educador terá de realizar o seu próprio currículo, adequando às necessidades das suas crianças e proporcionando desta forma aprendizagens significativas a todo o seu grupo.

O Ministério da Educação organiza as *Organizações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* em torno de diferentes Áreas de Conteúdo, termo utilizado para “designar formas de pensar e organizar a intervenção do educador e as experiências proporcionadas às crianças” (Ministério da Educação, 1997, p.47). Estas Áreas de Conteúdo são especificadas como sendo: a Área de Formação Pessoal e Social, que está intrínseca em todas as componentes letivas e pretende fomentar nas crianças o seu espírito crítico e os valores subjacentes a uma vida plena em sociedade; a Área de Expressão e Comunicação, que está organizada em vários domínios – expressões (motora, dramática, plástica e musical), linguagem oral e abordagem à escrita e matemática – que devem estar interligados entre si, apelando para uma articulação de conteúdos; e a Área do Conhecimento do Mundo, dando aso e valor à curiosidade sentida pela criança acerca do seu mundo e do seu quotidiano e tendo sempre em consideração as aprendizagens e idealizações que estas já detêm.

5.2.1.1- Aprender com as histórias

As histórias, como todos nós sabemos, são um elemento primordial para incentivar nas crianças o gosto pela leitura, desenvolvendo não só a sua imaginação e

criatividade, assim como o seu espírito crítico e atenção. Desta forma, a sua inserção ao longo da prática pedagógica permite a exploração das mais variadas temáticas cruciais para o desenvolvimento pleno das crianças.

Ao longo deste tópico serão apresentadas duas propostas didáticas que partiram de duas histórias mundialmente conhecidas e presentes na infância da grande maioria das crianças, sendo estas *O Capuchinho Vermelho* e *A Branca de Neve e os Sete Anões*. A escolha destas duas obras teve em conta dois fatores, por um lado a temática principal do plano anual desta instituição educativa, “Aprender com as histórias”, e por outro a participação na festa final do infantário que seria a dramatização de uma história onde estão englobadas diversas personagens e versículos de diferentes histórias infantis.

O Capuchinho Vermelho

A sequência didática proposta para a primeira semana de efetiva intervenção pedagógica, de 20 a 22 de abril, teve como tema principal a história infantil *O Capuchinho Vermelho*. Ao longo desta semana foram exploradas diversas competências presentes nas três áreas de conteúdo designadas nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*.

No primeiro dia, após as crianças regressarem do lanche e do recreio, reunimo-nos todos no tapete e dialogamos um pouco acerca do trabalho realizado no turno da manhã e da história explorada na semana anterior, de forma a que as crianças tivessem um primeiro momento de relaxamento antes de iniciarmos as atividades propostas. Posto isto, através de uma pequena analogia com a história *A Bela e o Monstro*, questionei as crianças acerca de *O Capuchinho Vermelho*, recorrendo à capa do livro e à sua ilustração.

O diálogo resultante deste primeiro contacto com a capa do livro foi bastante positivo, ao qual as crianças desde logo começaram a criar a sua abordagem partindo apenas do nome ou no caso de outras, que já conheciam, queriam iniciar o reconto da história. Assim sendo, através do PowerPoint iniciei a apresentação da história unicamente através de imagens (estratégia escolhida de forma a evidenciar as diversas formas de explorar uma história).

Num primeiro momento, senti alguma dificuldade em controlar o grupo, surgindo a necessidade de encontrar pequenas estratégias que cativassem a atenção das crianças. Desta forma, a exposição das imagens veio revelar-se

uma grande ajuda para cativá-las para a história, ao mesmo tempo que apelou, de igual modo, à imaginação do grupo em relação ao que se sucederia (Reflexão semanal, 20 a 22 de abril).

Após explorada a história organizei as crianças em três grupos de cinco elementos, ficando dois responsáveis pela elaboração de uma ilustração do momento que mais gostaram e o último grupo pela organização da sequência cronológica das imagens apresentadas anteriormente, recontando a história. Terminada a atividade designada para cada grupo, estes trocavam de tarefa explorando as diferentes opções ou, por outro lado, após passarem por todos os passos podiam escolher a atividade que desejassem.

No fim do dia com o auxílio das crianças que ainda se encontravam na sala afixamos os trabalhos realizados pelas mesmas, colocando no placard as imagens da história apresentada e os desenhos realizados pelas crianças.

Figura 24

Exposição dos trabalhos realizados pelas crianças

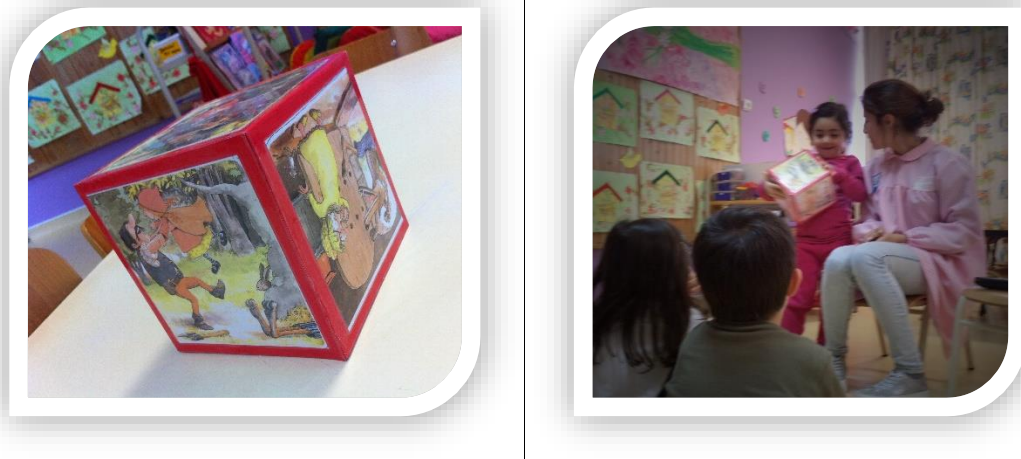


O segundo dia estava reservado para a aprendizagem de uma canção acerca da história d'*O Capuchinho Vermelho* e para a criação de uma coreografia para a mesma. Porém, antes de iniciarmos esta atividade propriamente dita realizamos um reconto da história, partindo inicialmente daquilo que as crianças se lembravam e de como se iniciava esta história para a utilização de um cubo, que reunia todas as ilustrações exploradas no dia anterior, como recurso a este momento. Deste modo, uma criança voluntariou-se para iniciar o reconto, dirigindo-se para a frente de todo o grupo e

selecionando no cubo a ilustração correspondente à parte da história que iria falar, repetindo-se assim este processo para toda a história.

Figura 25

Reconto da história



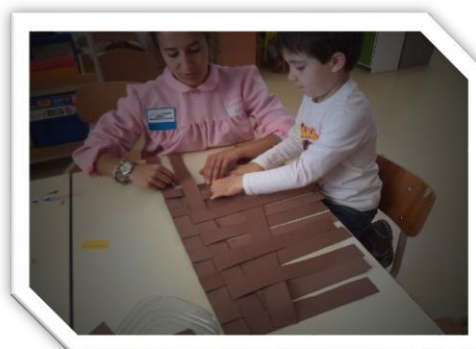
Através desta primeira atividade além das crianças poderem recordar a história e recontá-la uma vez mais através das suas imagens, conseguimos de igual modo explorar as noções de tempo, mais concretamente o antes e o depois. Ainda assim, é importante salientar que algumas “crianças demonstraram alguma inibição em falar para o grande grupo, sendo necessário incentivá-las e pedir em alguns casos que algum colega desse uma pequena ajuda” (Reflexão semanal, 20 a 22 de abril).

Numa segunda fase apresentei uma música que retratava a história d’*O Capuchinho Vermelho*, através da qual as crianças puderam familiarizar-se com a sua melodia e com a sua letra. Assim sendo, iniciamos a aprendizagem da letra da canção verso a verso, repetindo cada um deles com o ritmo certo, passando posteriormente para a repetição de cada quadra. Após a letra e o seu ritmo estar interiorizado cantamos todos juntos com recurso à audição da música no computador.

Seguidamente, chegou então o momento da criação de uma coreografia para a melodia em grande grupo, na qual as crianças num primeiro momento demonstraram-se bastante inibida. Para tal, foi necessário um pequeno exemplo para o primeiro verso, tentando incluir as crianças neste processo e incentivá-las a participar.

Figura 26*Criação da coreografia*

Devido ao facto de no dia anterior poucas crianças terem estado presentes na realização da coreografia para a música explorada, iniciamos o terceiro dia com a apresentação da mesma às restantes crianças e pela sua realização em grande grupo. Finalizado este momento, reunimo-nos no tapete de forma a distribuir as tarefas e atividades a realizar posteriormente, mais concretamente a realização da personagem Capuchinho Vermelho em três dimensões e dos adereços necessários para a festa de final de ano. Sendo assim, foram formados pequenos grupos de entre dois a três elementos, os quais puderam escolher o trabalho que mais gostariam de realizar, chegando a um acordo com os seus colegas.

Figura 27*Dinamização das atividades*



Conforme os grupos terminavam a sua tarefa auxiliavam os seus colegas nas suas atividades ou recorriam ao jogo de organização da sequência cronológica das ilustrações da história ou ainda à atividade âncora, que consistia num puzzle (jogo que quase todas as crianças apresentavam bastante interesse) de cubos, garantindo a possibilidade de formar as seis ilustrações exploradas anteriormente.

Figura 28

Atividade âncora: puzzle didático



Em suma, esta primeira semana veio revelar-se na sua generalidade bastante desafiadora, na medida em que constituiu o primeiro contacto com o controlo e motivação do grupo. Deste modo, posso referir que a minha maior dificuldade ao longo destes três dias foi, sem dúvida, o controlo do grupo no tapete, pois as crianças não querem permanecer durante muito tempo no tapete e na mesma atividade (Reflexão semanal, 20 a 22 de abril).

A Branca de Neve e os Sete Anões

Na semana de 4 a 6 de maio retomamos a preparação para a festa final, continuando com o contacto e exploração das histórias infantis enquadradas na dramatização final desta sala para a festividade. Assim sendo, chegou o momento de recapitularmos a obra infantil *A Branca de Neve e os Sete Anões*, através de uma sequência didática direcionada maioritariamente para a Expressão Dramática e Expressão Plástica.

Devido ao facto deste grupo de crianças já conhecer a história em questão, foi dinamizado um reconto oral da mesma, recorrendo a um flanelógrafo. Deste modo, reunimo-nos todos no tapete iniciando com um diálogo acerca das novidades que as crianças gostariam de partilhar e de como havia sido o seu fim-de-semana. Terminada esta partilha de vivências questioneei o grupo acerca da história *A Branca de Neve e os Sete Anões*, obtendo respostas como:

“-É da princesa e da bruxa má”

“-E dos anões também”

“-Ela vai comer uma maçã e fica a dormir”

“-E o príncipe aparece”

Desde este momento desenrolaram-se uma série de respostas iniciando-se quase por completo o reconto da história, sendo bastante visível o conhecimento de quase todos os pormenores desta narrativa. De seguida, mostrei então às crianças o flanelógrafo, sem quaisquer personagens, explicando que através daquela ferramenta iríamos recontar a história, porém faltava ali alguma coisa. Sendo assim, conforme as crianças se voluntariavam para o decorrer desta atividade, tinham de se levantar e retirar de um saco a(s) personagem(ns) que entravam na parte em que estavam a recontar.

Figura 29

Reconto da história A Branca de Neve e os Sete Anões



As últimas duas imagens anteriormente expostas dão-nos conta do final da atividade, demonstrando-nos numa a colocação de todas a personagens da história e noutra o dito “final feliz”. Por conseguinte, a atividade correu dentro do planeado e as crianças demonstraram bastante conhecimento da obra e da sequência lógica dos acontecimentos, aliás como sucedido ao longo da grande maioria das histórias exploradas no decorrer de toda a intervenção pedagógica.

Numa segunda fase recordamos a dramatização realizada na passada semana através de uma peça de teatro, questionando as crianças acerca de que outra forma poderíamos dramatizar esta história (visto denotar bastante interesse por parte de uma criança em realizar novamente uma dramatização). Posteriormente, chegada à denominação de fantoches e fantocheiros dialogámos acerca da atividade a desenvolver, na qual seria necessário organizar as crianças em pequenos grupos, ficando cada um responsável por uma tarefa e possibilitando deste modo um auxílio individualizado e mais adequado.

Antes de procedermos à efetiva concretização das atividades a Educadora cooperante dirigiu-se à entrada da escola trazendo duas representações das personagens Branca de Neve e de um anão, para que as crianças pudessem não só explorá-las, como brincar com elas e com a sua representação.

Figura 30

Apresentação do fantocheiro e exploração das personagens da história



Posto isto, foram apresentadas as tarefas, sendo estas:

- ❖ A pintura do fantocheiro;
- ❖ A decoração do fantocheiro;
- ❖ A realização de uma ilustração para colocar como cenário dentro do fantocheiro;
- ❖ Os respetivos fantoches.

A dinamização destas atividades ocorreu na área de Expressão Plástica, nas suas mesas, e na área do faz-de-conta, mais concretamente na cozinha. É importante salientar ainda, que as crianças apesar de puderem escolher que atividade mais gostariam de desenvolver, após um período trocavam de tarefa dando a possibilidade a todo o grupo sentir-se parte integrante de todo este projeto.

Figura 31*Dinamização das atividades e produto final*

As crianças demonstraram grande interesse na realização das atividades propostas, apresentando um elevado nível de implicação e interesse na realização das mesmas. Posso ainda salientar que algumas crianças ficaram um pouco apreensivas relativamente à realização da rasgagem do papel crepe para a formação das árvores, sendo necessário algum incentivo e orientação inicial (Reflexão semanal, 4 a 6 de maio).

A realização do fantocheiro e consequentes fantoches terminou no início do terceiro e último dia desta semana de intervenção pedagógica, chegando então o momento da tão aguardada dramatização. Para tal, primeiramente recorremos ao flanelógrafo e recontamos uma vez mais a história d'*A Branca de Neve e os Sete Anões*, relembrando todos os acontecimentos fulcrais da mesma.

Posto isto, foram escolhidas duas crianças para proceder a uma primeira dramatização da história, efetuando uma divisão prévia das personagens por cada

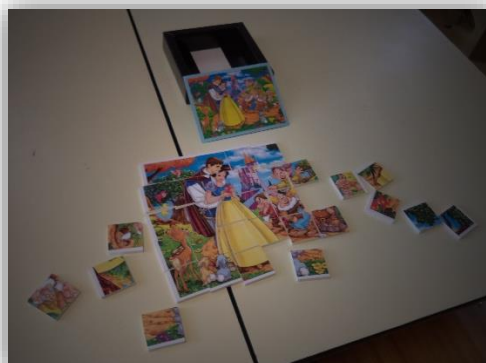
criança. Este passo repetiu-se por mais duas vezes dando a oportunidade ao restante grupo de protagonizar este momento lúdico e manipular os fantoches contruídos.

No que diz respeito à dramatização final tenho de apontar alguns aspetos, um deles o fantocheiro. Sendo assim, posso afirmar que a inexperiência na realização deste elemento, visto ser o primeiro contacto com a realização de um fantocheiro, levou a que a sua base estivesse um pouco pequena para a realização da dramatização com duas crianças. Era assim necessário que a parte de trás do fantocheiro estivesse aberta, facilitando a realização desta atividade e permitindo que as crianças estivessem mais à vontade (Reflexão semanal, 4 a 6 de maio).

Para concluir, realço ainda a concretização de duas atividades âncora que serviram de apoio conforme as crianças terminavam o trabalho proposto ao longo destes três dias. Desta maneira, a primeira dizia respeito à formação de conjuntos partindo da cesta de maçãs da Branca de Neve, onde as crianças teriam de organizar em dois ou três conjuntos o total de maçãs existentes. Por outro lado, a segunda atividade era caracterizada por um puzzle didático que incluía algumas das personagens principais desta história.

Figura 32

Atividades âncora desenvolvidas pelas crianças



5.2.1.2- A Natureza

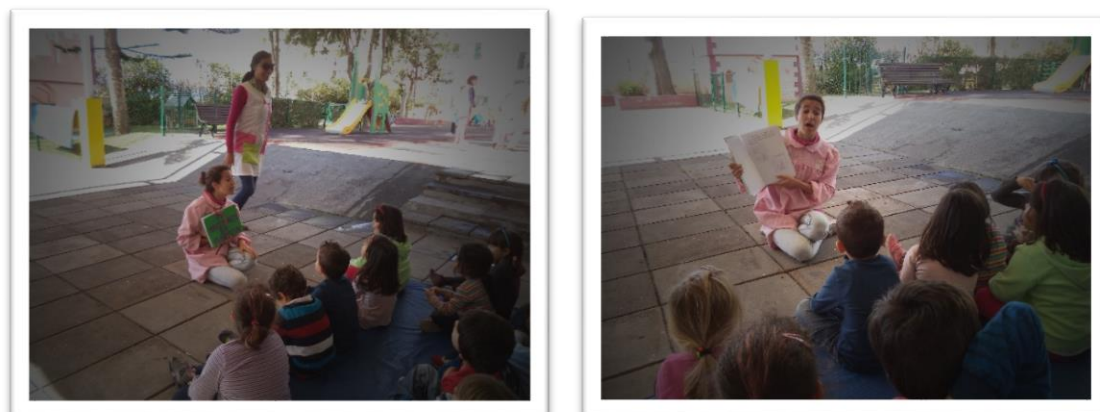
A temática “A Natureza – Os Animais da Floresta” e todas as atividades idealizadas para estas duas semanas, de 27 a 29 de abril e 18 de maio, foram ao encontro de um projeto realizado para a Unidade Curricular Didática das Expressões, contando com a exploração das quatro expressões, Dramática, Físico-Motora, Plástica e Musical. Sendo assim, este projeto englobava tanto a valência de Pré-Escolar como o 1.º Ciclo do Ensino Básico, abarcando a instituição em questão, a EB1/PE da Lombada e a EB1/PE do Lombo Segundo.

Tal como anteriormente referido, o intuito principal deste projeto é enaltecer a relevância das expressões na educação de todas as crianças e a sua efetiva inclusão nas atividades diárias de todas as instituições educativas. O Ministério da Educação (1997) refere ainda que

O domínio das diferentes formas de expressão implica diversificar as situações e experiências de aprendizagem, de modo a que a criança vá dominando e utilizando o seu corpo e contactando com diferentes materiais que poderá explorar, manipular e transformar de forma a tomar consciência de si próprio na relação com os objectos (p.57).

É importante salientar que visto que o tempo demonstrou-se propício, na primeira semana, para a realização de atividades no espaço exterior da instituição, no pátio, e a nossa sala ter saída direta para a zona em questão, as atividades desenvolveram-se na sua totalidade neste espaço. Assim sendo, procedemos ao transporte dos materiais necessários e do tapete para o exterior, sendo necessário a utilização da sala apenas para a realização das máscaras e adereços para a dramatização final e da sala polivalente para a gravação desta última fase.

A sequência didática proposta iniciou-se com a exploração da história intitulada “Os Animais da Floresta”, realizada pelas turmas do 2º Ano de escolaridade da EB1/PE do Lombo Segundo. Por conseguinte, após as atividades destinadas à hora do acolhimento apresentei a capa do livro, através da qual tivemos a oportunidade de explorar e registar alguns exemplos dos animais pertencentes à floresta, para por fim, conhece-la efetivamente com recurso às suas ilustrações.

Figura 33*Exploração da história “Os Animais da Floresta”*

Numa segunda fase estava planeada a realização de um cenário para a nossa dramatização e consequente utilização dos restantes três grupos incorporados neste projeto. Desta maneira, questionei as crianças acerca de que elementos as crianças queriam que estivessem presentes e do material que iríamos utilizar, mais concretamente um lençol branco e tintas.

“-Uma árvore”

“-Não, muitas árvores”

“Um sol”

“Uma borboleta”

“O circo”

“Os Animais da história”

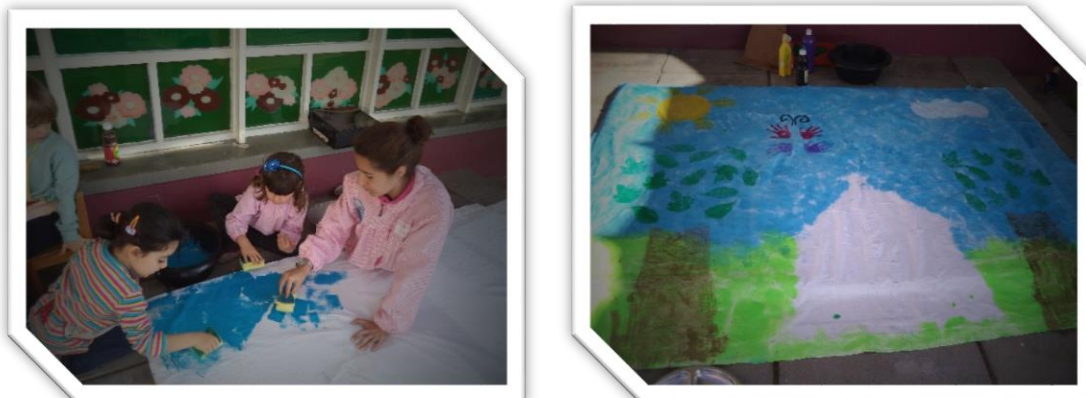
Para proceder à concretização deste cenário foi necessária a divisão por grupos, garantindo um acompanhamento adequado a cada criança e a sua participação efetiva na atividade. Sendo assim, enquanto um grupo de no máximo três crianças encontrava-se a realizar o cenário, o restante grupo estava a desenvolver outras atividades intrínsecas à comemoração do Dia da Mãe.

O cenário propriamente dito, terminou por incorporar:

- ✓ Duas árvores: realizadas através da carimbagem;
- ✓ O céu e a relva: com recurso à esponja;
- ✓ O circo e as nuvens: pintura através do pincel;
- ✓ O sol: pintura com pincel e impressão das mãos;
- ✓ Borboleta: impressão das mãos.

Figura 34

Realização do cenário



As crianças reagiram bastante bem à realização desta atividade, querendo fazer parte de todos os momentos de pintura. O facto de este processo implicar o trabalho em pequeno grupo, facilitou a orientação da atividade, apesar de revelar-se um pouco difícil no âmbito em que é necessária a orientação permanente das crianças, de forma a que estas experimentem da forma correta as técnicas pretendidas (Reflexão semanal, 27 a 29 de abril).

No segundo dia, iniciamos as atividades com o reconto oral da história explorada no dia anterior, lembrando a sequência lógica dos acontecimentos e as personagens envolvidas nesta narrativa. De seguida, questionei as crianças acerca de que animal mais gostavam, para a concretização das máscaras e respetivos adereços para a dramatização final. Consequentemente, enquanto um grupo ficou responsável pela concretização das máscaras, outro grupo efetuou as asas dos pássaros (utilizando a técnica da rasgagem e colagem de papel de lustro) e as asas da borboleta (técnica de pintura com berlindes).

Figura 35

Elaboração das máscaras e adereços para a dramatização final



Terminados os acessórios e o respetivo cenário, todos os elementos estavam reunidos para o início dos ensaios da dramatização final. Deste modo, no último dia após um pequeno reconto oral da história “Os Animais da Floresta”,

Dividi as crianças em dois grandes grupos, ao contrário do que estava planejado (em três grupos de cinco elementos), devido ao número de crianças que se encontrava neste dia e de forma a proporcionar um melhor acompanhamento aos diferentes grupos. Posto isto, cada elemento do grupo pode escolher a personagem que gostaria de representar, respeitando sempre a escolha e opinião dos seus colegas (Reflexão semanal, 27 a 29 de abril).

Os primeiros ensaios foram caracterizados pela inibição sentida pelas crianças e pelo adiantar extremo na dramatização da história. Para tal, optei por deixá-los ensaiar livremente numa primeira fase, auxiliando sempre que necessário os grupos, para posteriormente cada grupo apresentar a sua dramatização aos restantes colegas.

Figura 36

Ensaaios para a dramatização final



Numa fase final dirigimo-nos para a sala polivalente para a realização e gravação da dramatização final. Visto esta atividade ter sido realizada no fim da manhã e bastante perto da hora designada para a refeição, as crianças estavam bastante cansadas, sendo apenas realizada uma gravação final.

Esta quarta semana de estágio revelou-se bastante produtiva, na qual as crianças tiveram a oportunidade de realizar diversas atividades nas mais variadas Áreas de Conteúdo, mais concretamente na Área das Expressões. Ainda assim, uma vez mais o controlo do grupo e das atividades propostas, mais concretamente a dramatização final e orientação das crianças na realização do cenário, revelou-se bastante difícil, constituindo o meu primeiro contacto com a realização destas atividades na valência do Pré-Escolar (Reflexão semanal, 27 a 29 de abril).

No dia 18 de maio retomamos este projeto com o intuito de explorar uma melodia para a história “Os Animais da Floresta”, criada pelas turmas do 2º Ano da EB1/PE do Lombo Segundo, e efetuar uma pequena coreografia para a mesma, recorrendo de igual forma aos instrumentos musicais elaborados pela sala laranja da EB1/PE da Lombada. Sendo assim, tendo em conta o período de tempo e as atividades que decorreram entre estas duas semanas designadas para este projeto, surgiu a necessidade de relembrar a história, desta vez através de pequenas ilustrações em jeito de fantoche.

Figura 37

Ilustrações utilizadas para o reconto da história



Através das imagens expostas anteriormente uma criança foi escolhida para dar início ao reconto da história manuseando os pequenos fantoches. Prosseguindo, era escolhido um novo colega repetindo os seguintes passos até terminar o consequente reconto oral. Todavia, denotei que o grupo, na sua generalidade, teve algumas dificuldades em relembrar a sequência lógica dos acontecimentos, demorando assim um pouco mais na realização desta atividade.

No que concerne à exploração da canção, propriamente dita, esta iniciou-se com a declamação dos versos, associada ao ritmo intrínseco aos mesmos, para posteriormente passar para a declamação das quadras na sua totalidade. Após a aquisição da letra da música em questão, coloquei a melodia a tocar, com recurso ao computador, e cantamos todos juntos por diversas vezes.

A segunda fase desta proposta didática estava direcionada para a criação de uma coreografia para a música explorada, a qual foi realizada pelas crianças em grande grupo, tendo cada uma delas um papel ativo na escolha dos gestos e movimentos finais. Ainda assim, posso realçar que primeiramente a grande maioria do grupo demonstrou-se bastante inibida na apresentação de sugestões para a atividades em questão, soltando-se um pouco mais após a escolha dos primeiros movimentos.

Para terminar, foram distribuídos os instrumentos musicais realizados pela sala laranja da EB1/PE da Lombada dando a oportunidade das crianças os explorarem livremente e numa fase posterior com recurso aos módulos rítmicos pulsação e divisão. Todo este projeto culminou com a realização da gravação final da exploração da música aprendida, recorrendo à sua coreografia e ao manuseamento dos instrumentos musicais.

Em suma, posso afirmar que o projeto “A Natureza – Os Animais da Floresta” revelou-se bastante ambicioso e complexo, exigindo uma grande orientação e diversidade de atividades nas quatro expressões, Dramática, Musical, Plástica e Físico-Motora. Por outro lado, importa ainda salientar que este caracterizou-se por ser o primeiro contacto com este género de atividades, mais concretamente a dramatização e a exploração de instrumentos musicais, exigindo uma planificação prévia eficaz e bem delineada para que resultasse num real momento de ensino-aprendizagem para estas crianças.

5.2.1.3- A Família

Ao longo da sexta semana de prática pedagógica, de 11 a 13 de maio, explorou-se o tema “A Família”, tendo em conta a comemoração do Dia da Família a 15 de maio e a realização da festa final desta instituição no mesmo dia. Assim sendo, não foi possível cumprir com todas as atividades que haviam sido idealizadas, devido aos ensaios que decorreram durante esta semana para a preparação das apresentações de cada sala.

É importante realçar, que tal como é do conhecimento geral, a família é um dos alicerces fundamentais para o crescimento e desenvolvimento da criança, sendo assim é essencial o envolvimento e inserção da mesma no decorrer de todas as etapas e conquistas da criança. Por outro lado, a família garante a transmissão dos valores primordiais, proporciona meios que favoreçam a educação e a saúde e fornece um ambiente propício ao bem-estar da criança.

No decorrer destes três dias a rotina da sala laranja sofreu pequenas modificações no horário designado para o acolhimento e para as atividades dirigidas, sendo o primeiro realizado entre as 8h e as 9h e o segundo entre as 9h e as 9h30 e das 10h20 às 11h. Desde as 11h até à hora reservada para a higiene e conseqüente almoço das crianças eram realizados os ensaios para a festa final, alguns deles em conjunto com todas as salas da valência de Pré-Escolar.

No primeiro dia reunimo-nos todos no tapete, efetuando inicialmente as atividades reservadas para o acolhimento, como o registo das presenças e do tempo e a escolha do chefe. De seguida, dialogamos acerca do dia que se avizinhava, questionando as crianças que data que iríamos celebrar na sexta-feira, dia 15 de maio, ao qual obti diversas respostas, como:

“-A festa final”

“-O dia da criança”

“-O dia em que vamos apresentar a história”

“-O dia em que os pais vêm ao infantário”

Chegando, por final, ao Dia da Família e abordando um pouco o contexto familiar de cada criança e a suas tradições, como por exemplo como é que é o Natal em família, a Páscoa, em que é que cada um ajuda os pais em casa, os jantares em família, entre outros. Terminada esta primeira abordagem, procedi à projeção de uma história, intitulada *As famílias do mundinho*”, que explorava os vários tipos de família existentes, desde as famílias monoparentais, à emigração, engobando ainda a relação com os irmãos e as crianças órfãs.

Através da exploração desta história o grupo teve contacto com os vários contextos familiares dos seus colegas e as crianças puderam partilhar as suas vivências e experiências pessoais. Na grande generalidade, as crianças nesta fase foram bastante ativas e participadoras, havendo um pequeno número, três crianças, que necessitou de algum incentivo para comunicar em frente ao grande grupo.

Posteriormente, informei as crianças que cada um iria efetuar um retrato da sua família, para podermos colocar no placard da sala e no dia da festa final poder ser visualizado pelos seus pais e restantes membros da família. Assim sendo, na semana anterior as crianças tinham procedido à pintura de folhas de papel cavalinho A4, com recurso à técnica da esponja, utilizadas como base para a atividade a realizar.

Prosseguindo, reunimo-nos todos nas mesas presentes na Área da Expressão Plástica e foi distribuída uma folha com diversos corações por cada criança, para a concretização de um retrato individual dos membros da sua família. Conforme, as mesmas iam terminando o seu trabalho, auxiliei na identificação das personalidades retratadas, dialogando acerca de algumas das suas características e da sua importância para a dada criança.

É importante realçar que esta atividade foi efetuada ao longo dos dois últimos dias, culminando com a consequente exposição e com a realização em paralelo da decoração para a porta da sala, a qual contou com a participação das crianças que iam terminando em primeiro lugar a tarefa designada.

Figura 38*Atividades realizadas pelas crianças*

No segundo dia, dia 12 de maio, estava ainda planeada a realização de uma atividade que tinha por intuito o conhecimento das tradições familiares de todas as crianças, como o Natal, Carnaval ou as tarefas diárias. Deste modo, ao som de uma música iriam circular imagens que caracterizavam estas vivências, sendo que ao parar a música cada criança teria de transmitir aos seus colegas como é que este acontecimento se processava no seu contexto familiar. Porém, devido aos ensaios que decorreram ao longo desta semana e de toda a preparação necessária para a festa final não foi de todo possível realizar este pequeno jogo.

Na quarta-feira, último dia de intervenção pedagógica desta semana, após terminados todos os trabalhos e realizada a exposição final exposta anteriormente, reunimo-nos uma vez mais no tapete para a exploração de um livro didático realizado por mim, que se intitulava “Um Amor de Família”. A partir deste livro, pretendia dar a

conhecer às crianças a história de vida de uma família peculiar, explorando não só os vários membros da família e as suas denominações, como também a associação do grafismo de cada palavra à imagem e características apresentadas.

Figura 39

Livro “Um Amor de Família”



De um modo geral, as crianças identificaram rapidamente o membro da família caracterizado na história, ficando as mesmas responsáveis pela colocação da consequente palavra no livro em questão. Ainda assim, a maior dificuldade deveu-se à palavra “bisavô”, pois apenas duas crianças tinham efetivo contacto com essa realidade, sendo solicitado que uma delas contasse ao restante grupo como era o seu bisavô e as experiências partilhadas com o mesmo.

Ao longo do decorrer de todas estas atividades as crianças puderam ainda pôr em prática competências do domínio da matemática através das atividades âncora planeadas, sendo estas: a classificação de objetos de acordo com a cor e a ordenação de figuras do maior ao mais pequeno e do mais pequeno ao maior. No entanto, realço de igual modo que estas pequenas atividades estavam relacionadas com a temática abordada ao longo destes três dias, a família.

Figura 40

Atividades âncora realizadas pelas crianças



Por fim, posso afirmar que esta semana foi bastante trabalhosa e atarefada, visto estarem intrínsecas diversas atividades, desde a exploração da família e dos vários contextos familiares vivenciados por estas crianças, como também os ensaios gerias para a festa final realizada na sexta-feira, dia 15 de maio. Não obstante, apesar de ter de proceder a algumas modificações na sequência didática idealizada para esta semana de intervenção pedagógica na minha opinião o resultado obtido foi bastante gratificante superando as expetativas.

5.2.2- Questão de Investigação-Ação

No decorrer da prática pedagógica realizada na valência de Pré-Escolar, mais concretamente durante as duas primeiras semanas reservadas para a observação participante do grupo da sala laranja, foi possível constatar alguns problemas no que diz respeito às relações interpessoais e de pares. Assim sendo, foi no contexto de atividades livres e recreio que estas problemáticas se evidenciaram de forma mais significativa.

Na generalidade ao analisar o grupo pormenorizadamente defrontei-me com lacunas na capacidade de partilha de um simples brinquedo ou jogo entre determinadas crianças, assim como com a frequente criação de pequenos grupos e conseqüente exclusão de alguns elementos. Deste modo, estava intrínseca uma perceção crítica das relações estabelecidas entre as crianças da sala laranja e das conseqüências destas mesmas atitudes observadas ao longo do período de observação participante.

Ao longo da intervenção pedagógica realizada nesta sala a problemática encontrada foi sempre um ponto primordial para a planificação e estruturação das

seqüências didáticas futuras, exigindo uma pesquisa e uma reflexão rigorosas, vindo a culminar com a seguinte questão/problemática de Investigação-Ação:

➤ Como desenvolver as relações interpessoais e de pares num grupo de crianças de Pré-Escolar?

É fulcral enfatizar o fator tempo como determinante para a correta adequação e realização de estratégias/metodologias que garantam o sucesso e melhoria da problemática encontrada. Assim sendo, apesar de terem sido idealizadas diversas propostas que visassem o desenvolvimento do espírito de grupo e de relações interpessoais essencialmente positivas para este grupo a limitação das horas designadas para o desenvolvimento deste projeto foi determinante no resultado final.

5.2.2.1- Atividades desenvolvidas enquanto resposta à questão de Investigação-Ação

“O grupo social está para o indivíduo como o aquário para o peixe: o comportamento individual é controlado pelo feedback do grupo a que pertence”

(Lima, 1978, p.20)

Não é novidade nenhuma que o homem não consegue viver sozinho, isolado de todos os outros seres humanos e sem manter qualquer relação social efetiva. Como refere Lima (1978) nós existimos e somos diretamente influenciados pela sociedade e pelos pequenos grupos nos quais estamos inseridos, esquecendo-nos muitas vezes daquilo que realmente somos em função do que a sociedade exige de nós.

Seguindo a mesma linha de pensamento, as competências sociais devem ser desenvolvidas desde cedo nas crianças, possibilitando o primeiro passo para a sua capacidade de desenvolver relações interpessoais positivas e de se sentir incluída no seu grupo. Desta forma, Katz e McClellan (1996) afirmam que as razões para as lacunas existentes nas relações sociais estabelecidas pelas crianças são diversas e dependem de muitos fatores, desde a “aparência ou nome pouco comuns” (p.14), à escassa oportunidade para aprendê-las e praticá-las ou até mesmo a práticas pedagógicas, por parte do educador, desadequadas.

As estratégias/metodologias delineadas com o intuito de colmatar os problemas existentes nas relações interpessoais deste grupo em questão, tiveram por base um

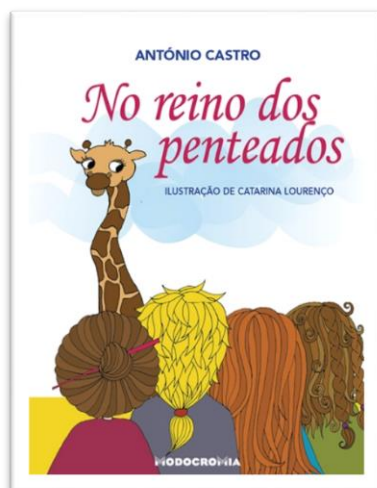
primeiro conhecimento das relações existentes entre as crianças, para posteriormente entender a sua noção de amizade. Após esta primeira fase foram então efetuadas algumas atividades de forma a fomentar o espírito de grupo e as relações existentes no mesmo, assim como o desenvolvimento de valores morais essenciais para a convivência em sociedade.

No entender de Katz e McClellan (1996) o professor é um interveniente essencial ao longo deste processo, desempenhando muitas vezes a função de mediador e garantindo um clima propício ao bom desenvolvimento das suas crianças. Porém, o agente educativo não pode intervir excessivamente, terá de deixar que as crianças aprendam a resolver os seus conflitos sozinhas, tornando-as autónomas e confiantes. Ainda assim, deve ser igualmente capaz de evitar que algum membro do grupo seja excluído e se sinta desconfortável no seu ambiente educativo.

Primeiramente, iniciou-se um diálogo com as crianças acerca do respeito pelo outro e das diferenças existentes entre cada elemento do grupo, possibilitando o conhecimento da opinião de cada criança e desenvolvendo a sua linguagem oral. Posto isto, foi apresentada a obra de António Castro, intitulada *No Reino dos Penteados*, que retratava a crítica social e o desrespeito existente num pequeno reino que se encontrava cada vez mais em decadência.

Figura 41

Livro No Reino dos Penteados



Após a exploração da história e um pequeno diálogo acerca de como as consequentes personagens viviam e tratavam os restantes habitantes, efetuamos um

novo fim para a mesma. Desta forma, pretendia que as crianças assimilassem os valores morais intrínsecos à vida em sociedade e à convivência em grupo, apelando ao elogio ao invés da crítica e discriminação.

De seguida, procedemos à inclusão de um novo quadro, denominado “A nossa estrelinha”, na rotina diária da sala. Assim sendo, era pretendido que uma vez por semana fosse escolhida uma criança, através de um sorteio, que seria a estrelinha da semana. Cada um dos elementos deste grupo ficaria responsável pela atribuição de uma qualidade à criança escolhida, sendo todo este processo registado numa pequena estrela que seria posteriormente colocada no quadro mencionado.

Figura 42

Dinamização da atividade inerente ao quadro “A nossa estrelinha”



A estratégia mencionada anteriormente visava a identificação das qualidades (“coisas boas”) que cada criança tinha, enfatizando o facto de devermos apontar as

qualidades e não os defeitos das pessoas. Desta forma, todas as crianças teriam oportunidade de receber elogios dos seus colegas, aumentando a sua autoestima e autoconfiança e sentindo-se parte integrante do grupo em questão.

Numa segunda fase, cada criança registou, através do desenho os seus amigos e a sua definição de “Ser amigo”. Esta estratégia tinha por intuito a perceção das relações de amizade existentes no seio deste grupo, instituindo o respeito por todas as crianças e a criação de relações interpessoais e entre pares positivas, promotoras de um bom desenvolvimento pessoal e social.

Algumas das opiniões das crianças, tendo em conta a introdução “Ser amigo é...”:

“- dar abraços e beijinhos” (AF)

“- ser bom” (LJ)

“- dizer eu gosto de ti.” (M)

“- não dizer coisas feias” (V)

“- dizer coisas bonitas” (ML)

“- gostar de toda a gente” (MT)

“- pedir desculpa” (R)

“- brincar com todos os amigos” (F)

“- brincar com os amigos todos” (MD)

Figura 43

Registo dos seus amigos e quadro do “Ser amigo é..”





Esta estratégia foi ainda acompanhada pela realização da teia da amizade, para a qual as crianças em círculo passavam uma lâ que era atirada para um amigo à escolha das mesmas. Desta maneira, não era permitido que nenhuma criança ficasse excluída da nossa teia da amizade, pois todos nós podíamos brincar todos juntos e partilhar com todos os colegas os nossos jogos e atividades.

Figura 44

Jogo “A teia da amizade”



O culminar desta segunda etapa foi bastante motivador, na medida em que pude comprovar a aquisição de valores que são essenciais para a convivência social destas crianças e as pequenas tentativas de aproximação de algumas destas a colegas que até outrora muitas vezes excluía do seu grupo. Porém, estou consciente que este foi apenas o início de um processo de aprendizagem longo e que muitas lacunas na área das competências sociais necessitam ainda de muito apoio e estimulação.

Posteriormente, optei por realizar uma gincana de jogos tradicionais, de forma a apelar ao espírito de grupo e ao respeito às regras de convivência essenciais para a permanência no mesmo. Sendo assim, os jogos escolhidos foram a famosa corrida dos sacos por equipas e o jogo do ceguinho, onde era colocada uma venda numa criança e esta tinha de atravessar um campo cheio de armadilhas (os seus colegas) apenas com o apoio e direções fornecidas pelo seu guia.

Figura 45

Gincana de jogos tradicionais



Neste contexto as crianças tiveram a oportunidade de vivenciar estes dois jogos com todos os seus colegas, sem exceção, colmatando a formação de pequenos grupos e a conseqüente exclusão de um pequeno número de crianças. Por outro lado, foi também incentivada a confiança no outro, através do “Jogo do Ceguinho, no qual cada criança poderia apenas contar com o apoio de um dos seus colegas, sentindo-se na obrigação de confiar neste independentemente de quem fosse.

Outra das estratégias que importa ainda mencionar foi a realização do nosso “Bolo da Amizade da Partilha”, um bolo de bolacha que o grupo já há algum tempo demonstrava bastante interesse em realizar. Assim sendo, recolhemos todos os ingredientes e foi preparado previamente os pudins necessários, para por fim as crianças em pequenos grupos e respeitando sempre os seus colegas puderem confeccionar o bolo.

Figura 46

Realização do “Bolo da Amizade e da Partilha”



É importante salientar que ficou acordado numa fase inicial que o bolo iria ser decorado com os nossos corações da amizade e que seria partilhado com todos os colegas do infantário. Desta forma, após a hora do almoço todas crianças, da valência de Pré-Escolar tiveram a oportunidade de receber uma fatia do bolo oferecida pelos amigos da sala laranja.

O culminar de todo este projeto caracterizou-se pela vinda do autor do livro “*No Reino dos Penteados*”, história escolhida para a primeira abordagem a esta problemática e conseqüente desenvolvimento de todas as estratégias apresentadas. Por conseguinte, as crianças apresentaram ao autor o novo fim da história realizado pelo grupo e puderam questioná-lo acerca do reino e das personagens presentes na obra (atividade desenvolvida no seguinte tópico, intitulado “Intervenção com a Comunidade Educativa”).

Figura 47

Momento de leitura pelo autor António Castro



Em suma, estou ciente que o tempo destinado para a implementação deste projeto foi reduzido, tendo em conta a identificação da problemática, a reflexão e consequente dinamização de estratégias/ metodologias eficazes. Todavia, dentro do leque supramencionado de estratégias desenvolvidas, na minha opinião os resultados foram razoavelmente positivos para uma primeira fase inicial de perceção das relações interpessoais mantidas dentro deste grupo e aquisição de valores intrínsecos ao bom desenvolvimento das competências sociais.

5.2.3- Intervenção com a Comunidade Educativa

A intervenção pedagógica decorrida no contexto de Pré-Escolar, tal como em 1.º Ciclo incluiu um projeto de intervenção dedicado à comunidade educativa e à inclusão e participação de todos estes agentes para uma garantia do sucesso escolar das suas crianças. Assim sendo, tal como nos remete o Ministério da Educação (1997) todo o “processo de colaboração com os pais e com a comunidade tem efeitos na educação das crianças e, ainda, consequências no desenvolvimento e na aprendizagem dos adultos que desempenham funções na sua educação” (p.23).

Seguindo esta linha de pensamento é crucial que tanto os pais como toda a comunidade e o meio que rodeia a instituição possa estar inserido e possa ter uma participação mesmo que indireta nas atividades e rotinas deste estabelecimento de ensino. O Ministério da Educação (1997) apresenta o exemplo da participação destes

elementos na realização do projeto educativo do estabelecimento que pode e deve ser efetuada sempre que possível.

O projeto idealizado surgiu de uma conversa com a estagiária da EB1/PE da Lombada visto as duas salas apresentarem determinados problemas respetivamente aos valores morais, ligados à convivência em sociedade e em grupo, e às lacunas existentes no campo das relações interpessoais e de pares. Por conseguinte, por sugestão de uma docente da Universidade da Madeira, a Professora Aline Bazenga decidimos convidar o Professor António Castro para protagonizar um momento de leitura com a sua mais recente obra *No Reino dos Penteados*, onde é retratada a história de um reino onde todos estavam sempre prontos a criticar os outros, preocupando-se apenas com eles próprios.

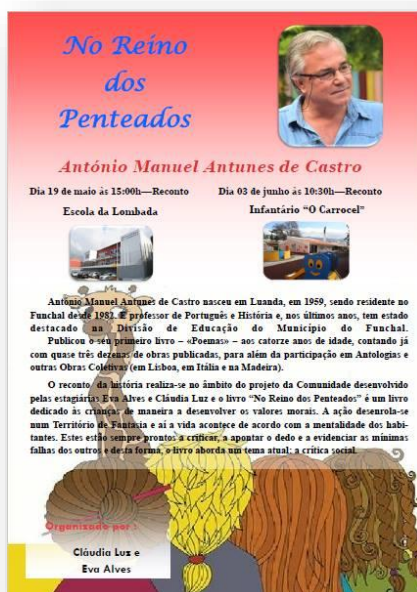
Em primeiro lugar expusemos a nossa ideia às educadoras cooperantes e consequentes diretoras das instituições educativas em questão, explicando que pretendíamos interligar esta atividade entre as duas salas e estabelecimentos através de uma correspondência, intitulada o “Amigo de correspondência”. A ideia foi desde logo bem recebida, enquadrando-se no plano anual de atividades do infantário onde decorreu a prática pedagógica que tinha como tema principal “Aprender com as histórias” e no qual estava planeada a visita de um autor à instituição.

Posto isto, efetuamos o convite ao professor António Castro, questionando-o acerca da sua disponibilidade para dirigir-se a ambas as instituições e apresentar a sua mais recente obra *No Reino dos Penteados*. O escritor prontificou-se de imediato a comparecer nas duas instituições sugerindo ainda a presença do professor Rui Caetano e a apresentação de uma pequena história pelo mesmo.

De forma a divulgar a nossa iniciativa decidimos realizar um poster informativo, onde estavam implícitos o dia e hora das duas apresentações, os traços biográficos mais relevantes do professor e um pequeno excerto acerca da sua obra. Sendo assim, optamos por colocar os posters à porta das salas de ambas as instituições garantindo que todos os intervenientes em ambas as comunidades educativas tinham acesso a esta informação.

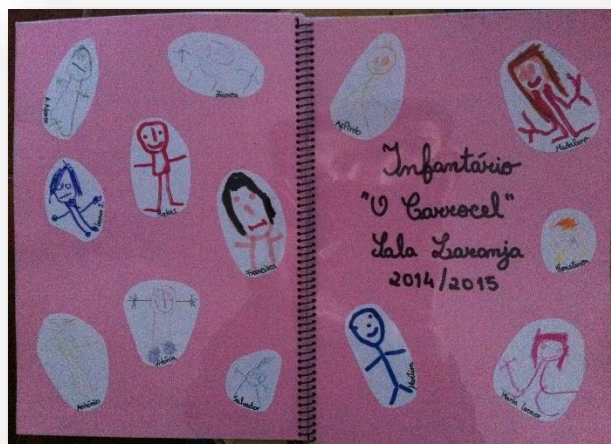
Figura 48

Poster de divulgação do projeto de intervenção com a comunidade



Seguidamente, e tendo em conta que a obra se enquadrava nas problemáticas observadas no contexto de prática pedagógica, para iniciar o desenvolvimento e implementação de estratégias de Investigação-Ação dialoguei com as crianças recorrendo a uma pequena apresentação do início da história, informando-as que futuramente o professor António Castro iria deslocar-se ao infantiário e apresentar-lhes ele mesmo toda a história. Ainda assim, esta atividade inicial finalizou-se com a idealização do fim da história e elaboração de uma ilustração acerca do mesmo. Todos estes elementos foram compilados num pequeno livro, cuja capa caracterizava-se pela presença de pequenos autorretratos elaborados pelas crianças, para entrega aos dois professores como forma de agradecimento pela sua presença.

Por outro lado, não posso deixar de realçar o pedido feito pelas crianças de um bolo de bolacha para o pequeno lanche com o autor, bolo este realizado pelas crianças, com a minha orientação, da educadora cooperante e da auxiliar desta sala.

Figura 49*Presentes para o autor*

O momento de leitura, propriamente dito, protagonizado pelo autor António Castro e pelo professor Rui Caetano realizou-se no dia 3 de junho pelas 10h30, na biblioteca, e reunindo a sala laranja e duas outras salas da instituição. A atividade iniciou-se com a entrega da prenda realizada pelas crianças aos autores e pela leitura do novo fim criado. De seguida o professor António Castro apresentou a sua obra interagindo sempre com as crianças e apelando à sua participação. As crianças gostaram imenso da dinamização desta atividade, pois sentiram-se incluídas e valorizadas, podendo efetivamente estar em contacto com o autor e colocar questões acerca das características das personagens da história.

Antes do seguimento da apresentação da história do professor Rui Caetano o escritor António Castro solicitou a apresentação de uma atividade que havia visualizado momentos antes na sala laranja, que se intitulava "A nossa estrelinha". Esta estratégia foi escolhida, uma vez mais, para colmatar as lacunas existentes nas relações interpessoais entre pequenos grupos, que tal como a grande mensagem transmitida pela obra *No Reino dos Penteados* apelava ao elogio e não à crítica realizado aos outros, ao respeitarmos o outro e sabermos ver as suas qualidades ao invés dos defeitos. Desta maneira, todas as semanas era sorteada uma criança que seria a estrelinha da semana e à qual todas as crianças teriam de atribuir uma qualidade, que ficaria registada numa estrela com a fotografia da criança e colocado no respetivo quadro.

Figura 50

Atividade “A nossa estrelinha”



Numa fase posterior deu-se início ao lanche preparado previamente, onde as crianças tiveram a oportunidade de apresentar aos dois convidados o bolo elaborado pelas mesmas como forma de agradecimento. Os dois professores ficaram lisonjeados pela iniciativa destas crianças, agradecendo uma vez mais e valorizando o seu trabalho e dedicação.

De volta a sala laranja dialogamos um pouco acerca da atividade que havia decorrido e da história em si, chegando o momento da entrega da prenda/correspondência das crianças da sala laranja da EB1/PE da Lombada, consistindo esta numa mensagem para o nosso grupo e em ilustrações da história. Assim sendo, a nossa sala elaborou a sua correspondência, registando a sua mensagem e anexando o novo fim criado, algumas ilustrações e o registo fotográfico da ida dos autores ao Infantário “O Carrocel”.

Figura 51

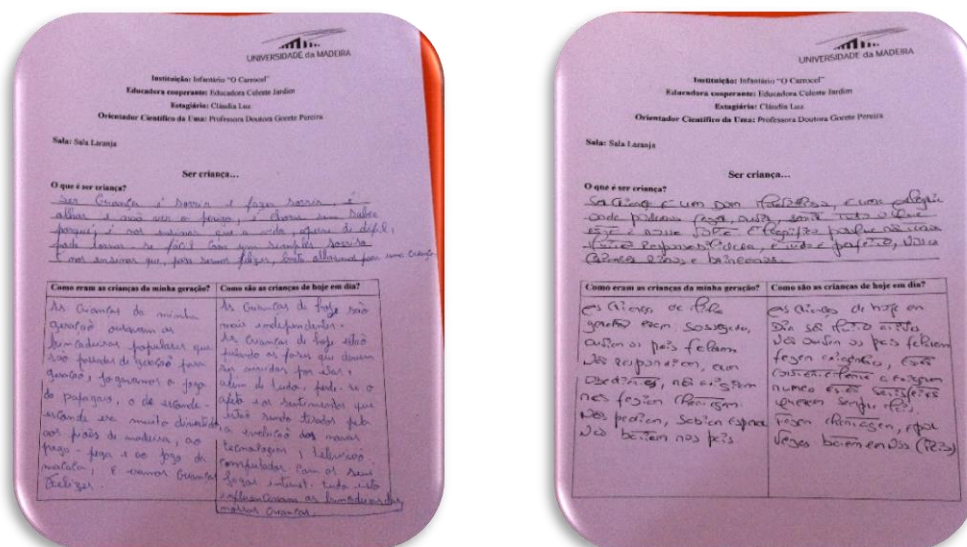
Correspondência entre as crianças do Infântario “O Carrocel” e da EB1/PE da Lombada



Para terminar, é importante referir que o horário definido para a dinamização deste projeto não foi o mais adequado à comparência e inclusão dos pais no mesmo, porém optamos por efetuar um pequena atividade para estes caracterizando-se pela sua perspectiva acerca do “Ser Criança” e de uma pequena analogia entre como era ser criança na sua altura e como é ser criança atualmente. Posso afirmar que todos os pais prontificaram-se a realizar a atividade solicitada, da qual surgiu uma partilha de ideias e comparações interessantes.

Figura 52

Atividade realizada pelos pais



5.2.4- Avaliação do grupo de crianças: Sistema de Acompanhamento das Crianças

A avaliação é um dos pontos basilares de qualquer intervenção pedagógica, não podendo ser menosprezado pelos educadores/professores, nem devendo ficar à margem de uma avaliação sumativa. Assim sendo, e ainda mais em contexto de Pré-Escolar urge a necessidade de considerarmos não apenas a evolução das crianças no que concerne aos conteúdos temáticos explorados, como também ao desenvolvimento pessoal e social da mesma, tendo em vista a sua predisposição e bem-estar para com as atividades desenvolvidas e para com a própria frequência no estabelecimento educativo.

A avaliação do grupo de crianças da sala laranja teve como guia a *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento de Crianças*, fundamentalmente numa análise aos níveis de bem-estar emocional e implicação. Este sistema acredita numa avaliação formativa, tendo como princípio orientador a emergência da avaliação enquanto um processo contínuo, que apela não só o desenvolvimento cognitivo da criança, como também ao desenvolvimentos pessoal e social da mesma como a base para a garantia do seu crescimento pleno e propiciador de aprendizagens significativas.

Este tipo de avaliação assenta-se em duas grandes dimensões, referidas anteriormente, o bem-estar emocional e implicação vivenciados pelas crianças no âmbito da práxis. Assim sendo, estes autores estabelecem a definição de bem-estar emocional, como sendo a complexidade de sentimentos vivenciados pela criança que podem ser identificados através da sua “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).

No que concerne a esta dimensão as necessidades básicas da criança e a sua plena satisfação são apontadas como um ponto fulcral para a garantia do seu bem-estar, influenciando diretamente os níveis obtidos e conseqüentemente as conclusões retiradas. Ainda assim, Portugal e Laevers (2010) enunciam ao longo deste documento um conjunto de indicadores chave para a avaliação deste ponto, como por exemplo a vitalidade, autoestima, recetividade e alegria, que não têm de se traduzir necessariamente em simultâneo.

Relativamente à dimensão implicação é definida como a capacidade da criança em estar envolvida ao longo das suas atividades diárias, podendo ser traduzida “pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio,

abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia” (*Ibidem*, p.25). Não obstante, tendo em conta que este indicador se traduz na forma como as crianças se sentem predispostas e motivadas para as propostas didáticas apresentadas, é primordial uma análise e reflexão da parte do educador acerca dos resultados que advém deste indicador, questionando-se se a metodologia/estratégia utilizada foi a mais eficaz ou adequada aquele grupo de crianças.

A avaliação destas duas dimensões supramencionadas é realizada através de cinco níveis, sendo estes: muito baixo, baixo, médio/ neutro ou flutuante, alto e muito alto. Desta forma, cada nível é acompanhado de uma descrição geral das características apresentadas pelas crianças presentes em cada um destes grupos e por fim, de uma síntese apresentada com recurso ao quadro seguinte.

Quadro

Epítome dos indicadores processuais de bem-estar emocional e implicação

Bem-estar emocional	Implicação
<u>Indicadores chave</u>	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Feliz; ✓ Espelha vitalidade, tranquilidade, relaxamento, confiança em si mesma (autoestima positiva); ✓ Boa adaptação a novos desafios e situações. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Concentrada; ✓ Tempo de permanência na atividade; ✓ Está aberta a novos estímulos, motivada, interessada, mentalmente ativa; ✓ Parece funcionar no limite máximo das suas capacidades.
<u>Nível baixo</u>	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nunca ou raramente se sente feliz; ▪ Nunca ou quase nunca desfruta do contexto educativo; ▪ Está tranquila ou tensa; ▪ É pouco aberta e espontânea; ▪ É vulnerável e pouco flexível; ▪ Tem falta de confiança em si mesma; ▪ Nunca ou quase nunca se sente à vontade. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nunca ou quase nunca está concentrada; ▪ Desliga ou distrai-se facilmente; ▪ Está sempre ou quase sempre desmotivada ou desinteressada; ▪ Nunca ou quase nunca está mentalmente ativa; ▪ Nunca ou quase nunca realiza uma atividade com prazer evidente; ▪ Limita-se a utilizar as suas competências atuais.
<u>Nível médio ou moderado</u>	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Em geral não esta nem feliz nem infeliz; ▪ De vez em quando parece desfrutar de alguma coisa; ▪ Por vezes está intranquila ou tensa; ▪ Por vezes é aberta e espontânea; ▪ Por vezes é vulnerável; ▪ Tem autoconfiança limitada; ▪ Por vezes sente-se à vontade, ousando ser ela própria. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A concentração é mediana; ▪ Por vezes custa-lhe prestar atenção; ▪ Não está verdadeiramente motivada ou interessada; ▪ Tem uma atividade mental pouco intensa; ▪ Não desfruta inteiramente das atividades; ▪ Não mobiliza completamente as suas competências.
<u>Nível alto</u>	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sempre ou quase sempre está à vontade, sente-se bem e feliz; ▪ Desfruta bem do programa educativo em 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Muitas vezes denota concentração; ▪ Não se distrai facilmente e persiste na atividade;

<p>oferta;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sempre ou quase sempre irradia tranquilidade; ▪ Sempre ou quase sempre está aberta e é espontânea e flexível; ▪ É capaz de se defender; ▪ Denota confiança em si mesma. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Muitas vezes está motivada e interessada; ▪ É mentalmente ativa, com intensidade; ▪ Desfruta plenamente das atividades e explorações; ▪ Funciona no limite mais elevado das suas atuais capacidades.
---	---

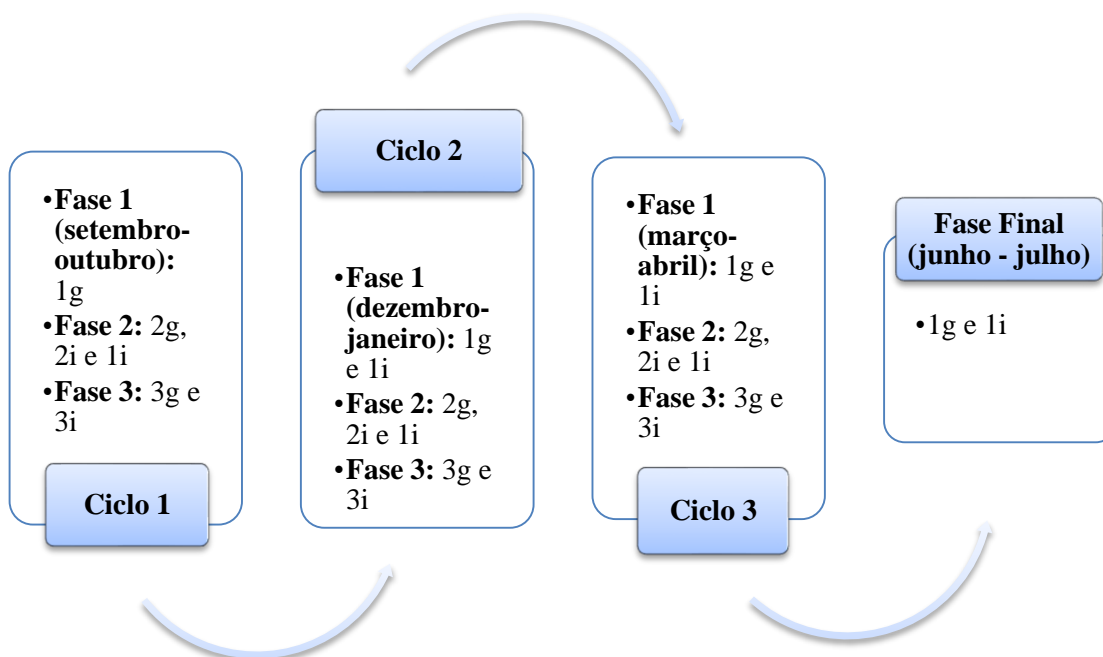
Fonte: Adaptado de Portugal e Laevers (2010).

É a partir dos indicadores e níveis expostos no quadro anterior que serão preenchidas as fichas correspondentes a este sistema de avaliação e será realizada uma reflexão não só da qualidade de vida vivenciada pela criança no contexto educativo, como também da eficácia das práticas pedagógicas e das metodologias adotadas pelo próprio educador.

O SAC é um instrumento de avaliação que se centra “ num ciclo de observação, avaliação, reflexão e acção” (Portugal & Laevers, 2010, p.74) e garante ao educador uma visão geral do grupo e do seu funcionamento e um conhecimento individualizado das suas crianças, identificando as suas necessidades e dificuldades e permitindo uma gestão adequada da intervenção pedagógica. Desta forma, estes autores definiram a implementação do SAC ao longo de um ano letivo segundo três ciclos que se subdividem em três diferentes fases:

- ❖ Fase 1: definida pela caracterização e avaliação geral do grupo segundo as dimensões do bem-estar emocional e implicação.
- ❖ Fase 2: realização da análise geral do grupo e do contexto e da caracterização e avaliação individual de cada criança;
- ❖ Fase 3: são definidos os objetivos e iniciativas, tanto gerais como individuais.

É importante salientar que todas estas fases baseiam-se na aplicação das fichas g e das fichas i, respetivamente para a caracterização e avaliação geral do grupo e para a individual, e culminam com a fase final destinada a avaliação geral do grupo e à avaliação desenvolvimental individualizada.

Figura 53*Processo de implementação do SAC ao longo do ano letivo***Fonte:** Adaptado de Portugal e Laeveres (2010).

Analisado o esquema exposto anteriormente e tendo em conta o período no qual se realizou a prática pedagógica no contexto de Pré-Escolar, de 6 de abril e 3 de junho, é primordial salientar que não foi de todo possível proceder à implementação do SAC na sua totalidade. Assim sendo, foi realizada a fase correspondente à análise e avaliação geral do grupo através da implementação das fichas 1g, 2g e 3g nas duas primeiras semanas (período de observação participante) e novamente a ficha 1g no final da intervenção pedagógica (vide Quadro x).

Quadro*Implementação do SAC na prática pedagógica*

6 a 15 de abril	Caraterização e avaliação geral do grupo (bem-estar emocional e implicação) Ficha 1g
16 de abril	Análise e reflexão geral do grupo Fichas 2g e 3g
1 a 3 de junho	Caraterização e avaliação geral do grupo (bem-estar emocional e implicação) Ficha 1g

Avaliação geral do grupo de crianças da sala laranja

De seguida, serão expostos e analisados os dados decorrentes da implementação da ficha 1g, avaliando os níveis de bem-estar emocional e de implicação do grupo na fase de observação da prática pedagógica e na sua finalização. Ainda assim, através da consulta dos anexos x será facultado o acesso na sua totalidade as fichas 1g, 2g e 3g.

A análise dos níveis desta duas dimensões será realizada segundo as três cores definidas por este sistema de avaliação, correspondendo o vermelho aos níveis 1 e 2, o laranja ao nível 3 e o verde ao nível 4 e 5.

Gráfico 10

Níveis de bem-estar emocional e implicação na fase de observação

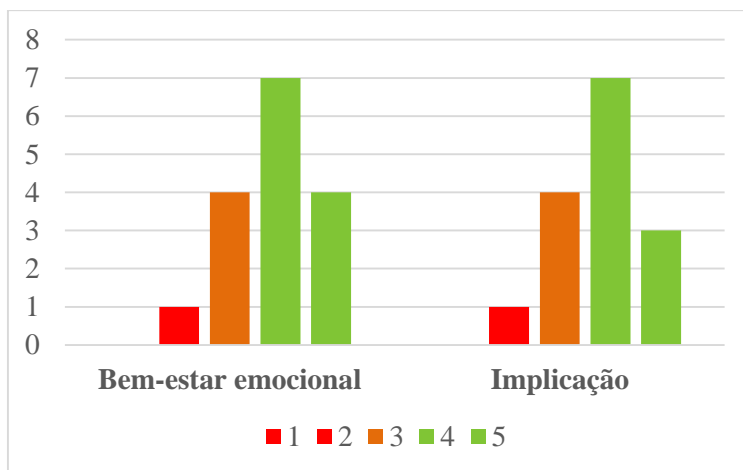
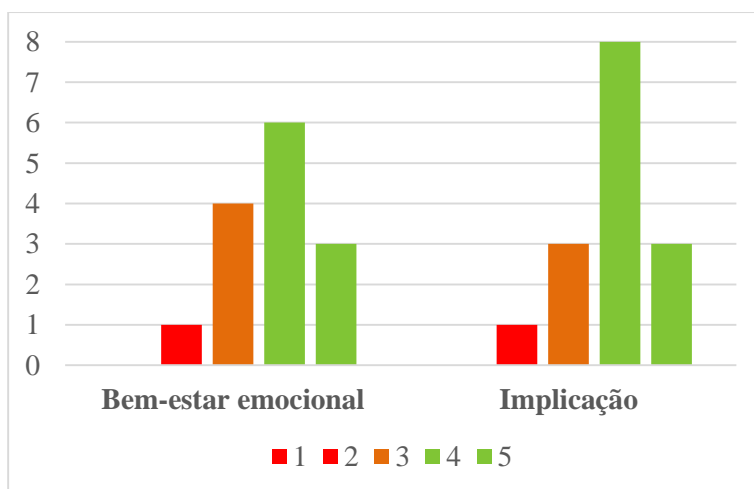


Gráfico 11

Níveis de bem-estar emocional e implicação na fase final da prática pedagógica



Ao observarmos os gráficos **x** e **y** verificamos que as alterações são bastante reduzidas, prendendo-se essencialmente com o período de tempo em que foi realizada a prática pedagógica. Desta maneira, o grupo em questão não demonstrou grande constrangimento aquando da minha presença da respetiva sala, registando apenas duas crianças que ofereceram uma maior resistência, sendo que passadas duas semanas de intervenção pedagógica efetiva melhoraram significativamente.

Relativamente ao nível 2, registo a presença de uma criança possuidora de NEE que muitas vezes apresenta sinais de desconforto, chegando a magoar os seus colegas maioritariamente na hora destinada ao recreio. Porém, denota-se uma melhoria na capacidade de expressar os seus sentimentos. No que concerne à sua implicação, esta necessita de incentivo para a realização das atividades e de orientação permanente, de forma a garantir a sua concentração ao longo da atividade.

No nível 3, tanto de bem-estar emocional como de implicação, regista-se uma média de quatro crianças, que apresentam algumas situações de desconforto e não se habituando de forma plena as regras instituídas (principalmente na hora do sono). Não obstante, os seus níveis de concentração baixam consideravelmente com uma pequena distração ou imprevisto, sendo necessário de igual forma um grande incentivo para as atividades pelas quais não apresentam interesse e curiosidade.

Por fim, é de constatar, com recurso aos gráficos expostos anteriormente, que a maioria das crianças encontra-se nos níveis 4 e 5 de bem-estar emocional e implicação. Por conseguinte, estas crianças sentem-se bastante à vontade neste espaço e para com o grupo, desfrutam das atividades propostas, apresentam quase sempre iniciativa para todas as tarefas e conseguem permanecer durante bastante tempo na realização dos seus projetos e trabalhos.

5.2.5- Reflexão final do Estágio em contexto do Pré-Escolar

Primeiramente, é de salientar que todas as semanas de intervenção pedagógica realizaram-se no Infantário “O Carrocel”, mais precisamente na sala laranja com crianças de idades compreendidas entre os 4 e 5 anos. Toda esta intervenção prática teve a supervisão e o apoio da Educadora Cooperante Celeste Jardim.

No que diz respeito ao grupo este é constituído por 15 crianças, sendo 7 do género masculino e 8 do género feminino. Saliento que uma das crianças possui necessidades educativas especiais, necessitando de um apoio extra. É um grupo que

denota alguma agitação, requerendo atividades mais lúdicas e dinâmicas. Tendo isto em conta, afirmo que na hora do repouso torna-se um tanto ou quanto complicado tranquilizar algumas crianças.

Relativamente à instituição educativa supracitada apresenta bons espaços e equipamentos, quer no seu interior como no seu exterior, permitindo a realização de diversas atividades nas mais variadas áreas, proporcionando um desenvolvimento global das crianças. O facto de a sala ter ligação direta ao espaço exterior facilita a elaboração de práticas mais inovadoras e motivadoras para qualquer grupo de crianças.

Realço que desde o início da minha intervenção pedagógica fui muito bem recebida por toda a comunidade educativa, em especial pela Diretora Isabel Gouveia, pelas Educadoras e pela Auxiliar da Sala Laranja.

No que concerne à Diretora do Infantário “O Carrocel” é crucial realçar que ao longo de todo o estágio mostrou-se uma pessoa muito recetiva e preocupada com a minha integração, estando sempre atenta a todas as atividades realizadas e ao meu percurso no decorrer de todas as semanas.

Quanto à Educadora Cooperante Celeste Jardim acho indispensável vincular todo o seu apoio e dedicação, semana após semana, visto que desempenhou um papel extremamente relevante na aquisição de competências chave para o meu futuro profissional, servindo como um modelo exemplar.

No entanto, destaco também todo o apoio constante da Auxiliar Leonilde e das Educadoras Lurdes e Maria da Luz que garantiram um percurso coerente e coeso.

Durante as duas semanas de observação constatei que a Educadora Celeste explorava as diversas áreas. Ainda assim, enfatizo que em todas estas atividades as crianças desempenhavam um papel protagonista, cabendo à Educadora a mediação de todo o processo de ensino-aprendizagem.

Nas semanas de intervenção mostrou-se igualmente preocupada e recetiva, apresentando ideias/sugestões que poderiam ser postas em prática. Aceitou de igual modo todas as minhas atividades propostas, mesmo que muitas dessas atividades fossem totalmente novas, deixando por completo o grupo ao meu critério.

Um dos aspetos que desde início cativou a minha atenção foi o fato da maioria das crianças apresentar um grande desenvolvido na área das expressões. Sendo uma área que sempre me cativou bastante. Deste modo, tive a possibilidade de promover inúmeros atividades nesta área, na medida em que as crianças sempre se mostraram

motivadas e empenhadas na execução destas atividades, apresentando assim um produto final bastante positivo.

Outro aspeto igualmente positivo é a curiosidade sentida por todas as crianças, facilitando o diálogo e antevendo as atividades a serem realizadas. Este pormenor faz com que a criatividade e a imaginação das crianças sejam fomentadas de um modo quase que natural, proporcionando aprendizagens significativas através de pequenos momentos de lazer.

As atividades em pequenos grupos, contrariamente ao que idealizava, não se relevaram um entrave à minha intervenção, na medida em que as crianças possuíam um à vontade com esta metodologia de trabalho, tendo mesmo oportunidade de escolher a área que mais lhes apelava. Sendo assim, decidi dar continuidade a esta prática como estratégia motivadora para o envolvimento das crianças nas atividades planificadas.

No entanto, a minha prática não se cingiu apenas a aspetos positivos e, por assim ser, considero fundamental registar os aspetos menos positivos efetuando um paralelismo com as dificuldades sentidas.

Na primeira pessoa, considero o primeiro momento bastante decisivo. O contato inicial com as crianças mostrou-se desde logo o meu maior receio, querendo sempre dar “voz” às crianças e interligar as suas experiências e vivências aos conteúdos a serem explorados.

No decorrer das restantes semanas o controle do grande grupo no tapete exigiu uma pesquisa extra com o intuito de encontrar mecanismos e estratégias que cativassem a atenção das crianças ao longo de toda a atividade a ser realizada. Este fato surgiu como consequência da agitação referida anteriormente.

Tendo em conta as perspetivas atuais da criança como agente principal do seu próprio conhecimento, tentei ao máximo fazer com que fossem elas próprias a concretizar todos os materiais necessários para uma posterior abordagem. Exemplificando, na construção do fantocheiro e respetivos fantoches senti uma grande dificuldade em encontrar uma forma de ser um trabalho concretizado na grande maioria pelas crianças, resultando num produto final apenas da sua autoria.

Por fim, no que diz respeito às dificuldades sentidas destaco de igual forma a gestão do tempo. O facto de querer dar “voz” às crianças, apesar de ser algo indispensável, revelou-se em alguns aspetos comprometedor no desenrolar das atividades planificadas.

Todavia, considero a minha intervenção pedagógica bastante positiva pois tentei ao máximo realizar atividades diversificadas e que fossem ao encontro das necessidades e problemas sentidos pelo grupo, inclusive as relações interpessoais entre as crianças.

Em suma, todos estes aspetos permitiram consciencializar-me que o educador desempenha um papel fulcral no desenvolvimento e bem-estar de todas as crianças. Contudo, é necessário ter em conta que o caminho a percorrer é longo e que ainda existem muito aspetos que têm de ser melhorados e outros que devem ser aprendidos, pois nem todos os grupos são iguais e todas as crianças diferem umas das outras.

Todos os conselhos e todas as vivências serão encarados como alicerces a ter em conta para um futuro profissional bem-sucedido e propiciador do melhor desenvolvimento das crianças.

Assim sendo, em modo conclusivo, considero este estágio fundamental para a aquisição de competências e estratégias que permitem a interligação da teoria com a prática.

Considerações Finais

Antes de mais, o culminar de toda esta fase e da concretização deste relatório foi sem dúvida um marco substancial, tanto a nível pessoal como para a futura carreira profissional como educadora/professora. Desta forma, posso afirmar que esta última etapa, a prática pedagógica, foi sem dúvida desafiante, permitindo-me interligar todos os conteúdos adquiridos ao longo da licenciatura e mestrado com a intervenção pedagógica realizada. Assim, todos os pressupostos teóricos e metodológicos explorados no decorrer deste percurso enriqueceram toda a práxis, quer no 1.º Ciclo do Ensino Básico, como na Educação Pré-Escolar.

Tal como foi referido anteriormente no presente relatório, a identidade docente encontra-se em constante construção. Face a isto, todas as práticas educativas revelam-se e irão revelar-se cruciais para um melhor desempenho enquanto profissional da área da educação, sendo necessária uma constante reflexão sobre toda a ação desenvolvida de modo a proporcionar mudanças que irão garantir um desenvolvimento pleno de todas as crianças.

Foram vários os desafios encontrados ao longo destes meses de intervenção, nomeadamente no que diz respeito ao primeiro contacto com as crianças, ao receio de cometer lacunas que impossibilitassem uma fácil compreensão aos alunos e de não ter a capacidade e a experiência necessária para facultar aprendizagens significativas ao grupo com o qual iria trabalhar. Todavia, a educadora e a professora cooperantes demonstraram-se, desde logo, bastante recetivas e motivadoras, apresentando sempre uma palavra de conforto e confiança para o sucesso das duas intervenções. Deste modo, com o passar das semanas, todos estes receios iniciais foram passados para segundo plano, garantindo uma postura confiante e otimista que me permitisse uma realização pessoal e profissional. Não obstante, destaco que a relação estabelecida com as crianças, quer do 4.º A como da sala laranja, foi bastante enriquecedora, criando-se climas de confiança e de constante interação que vieram proporcionar uma intervenção de qualidade.

Realço ainda que todos estes momentos transmitiram um leque de experiências, positivas ou menos positivas, que se espelharam como aprendizagens indispensáveis para a construção da minha própria identidade enquanto profissional.

Em suma, todo este contacto com a componente prática consciencializou-me não só da importância da observação e da reflexão na e sobre a ação, como também da extrema necessidade de dar voz às crianças, ouvindo-as e valorizando todos os seus desabafos, todas as suas experiências, todas as suas necessidades, todos os seus interesses, ou seja, apreciando todo o seu verdadeiro eu repleto de uma inigualável essência.

Referências

- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação?. *Cadernos de Formação de Professores, 1*, 21-30.
- Alarcão, I. (2010). *Professores Reflexivos Em Uma Escola Reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- Almeida, L. (1993). *Capacitar a escola para o sucesso: Orientações para a prática educativa*. Vila Nova de Gaia: EDIPSICO.
- Almeida, L. (2012). Avaliação dos Alunos: Combinando as Razões e os Modos. In J. Karpicke, H. Sousa & L. Almeida. *A Avaliação dos Alunos*. (pp.73-88). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Amaral, J., Moreira, M. & Ribeiro, D. (1996). O Papel do Supervisor no Desenvolvimento do Professor Reflexivo. In I. Alarcão (org.). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. (pp.89-122). Porto: Porto Editora.
- Ausubel, D. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspetiva cognitiva*. Lisboa: Plátano Universitária.
- Balça, Â. (2010). Representações da alteridade na literatura infantil. In F. Azevedo (Coord.). *Infância, Memória e Imaginário. Ensaios sobre Literatura Infantil e Juvenil*. (pp.47-56). Braga: Universidade do Minho.
- Bastos, G. (2003). *Diferenciação Pedagógica para a Diversidade na Infância: Caderno de Apoio*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bessa, N. & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender – Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. & Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Cabral, A. (2001). *O Jogo no Ensino*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Cadima, A. (1998). A Experiência de um Currículo de Estudos para uma Pedagogia Diferenciada. In A. Cadima, C. Gregório, T. Pires, C. Ortega & N. Horta. *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico*. (pp.11-22). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Cardona, M. (2008). Contributos para a História do Grupo dos Profissionais de Educação de Infância em Portugal. *Interacções*, 9, 4-31.
- Carvalho, M. (2010). Ler, ver, desconfiar... Um exercício de leitura a partir de um álbum narrativo. In F. Azevedo (Coord.). *Infância, Memória e Imaginário. Ensaios sobre Literatura Infantil e Juvenil*. (pp.39-46). Braga: Universidade do Minho.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII, 2, 455-479.
- Cró, M. (1998). *Formação Inicial e Contínua de Professores/Educadores: Estratégias de Intervenção*. Porto: Porto Editora.
- Dias, E. (1989). *Em Busca do Sucesso Escolar*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação – O Papel dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Fernandes, P. (2011). *O Currículo do Ensino Básico em Portugal: Políticas, Perspetivas e Desafios*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, J. (2001). *Continuidades e Descontinuidades no Ensino Básico*. Leiria: Magno Edições.
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa. Uma Forma de Aprender Melhor*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Formosinho, J. (2013). Modelos curriculares na educação básica – o caminho das pedagogias explícitas. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma praxis de participação*. (pp.9-24). Porto: Porto Editora.
- Fosnot, C. (1999). *Construtivismo e educação: teoria, perspectivas e prática*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Freire, P. (2003). *Educação e mudança*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (2012). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Gago, M. (2012). *Pluralidade de olhares – Construtivismo e multiperspetiva no processo de aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- García, C. (1995). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In A. Nóvoa (coord.). *Os Professores e a sua Formação*. (pp.51-76). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

- Gómez, A. (1995). O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. In A. Nóvoa (coord.). *Os Professores e a sua Formação*. (pp.93-114). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Gonçalves, M. (2001). *Aprender com Sucesso*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Kamii, C. (1996). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Leitão, F. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Cacém: Ramos Leitão.
- Lima, L. (1978). *Conflitos no Lar e na Escola: Teoria e Prática da Dinâmica de Grupo segundo Piaget*. Rio: Zahar Editores.
- Lopes, A. (2003). *Projecto de gestão flexível do currículo: os professores num processo de mudança*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Lopes, J. & Silva, H. (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim-de-Infância*. Porto: Areal Editores.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: Um Guia Prático para o Professor*. Lisboa: Lidel.
- Lopes, J. & Silva, H. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: Lidel.
- Lopes, J. & Silva, H. (2015). *Eu, Professor, Pergunto – 20 Respostas sobre Planificação do Ensino-Aprendizagem, Estratégias de Ensino e Avaliação*. Lisboa: Lidel.
- Lucas, C. (2008). *A Inspeção e a Educação de Infância*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico: gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.
- Marques, R. (1997). *Professores, Famílias e Projecto Educativo*. Porto: Edições ASA.
- Mesquita, A. (2010). Memórias de uma cavalinho de pau. In F. Azevedo (Coord.). *Infância, Memória e Imaginário. Ensaios sobre Literatura Infantil e Juvenil*. (pp.31-38). Braga: Universidade do Minho.
- Mesquita, E. (2015). Formação inicial, profissão docente e competências para a docência – A visão dos futuros docentes. In J. Formosinho, J. Machado & E. Mesquita. *Formação, Trabalho e Aprendizagem – Tradição e Inovação nas Práticas Docentes*. (pp.19-42). Lisboa: Edições Sílabo.

- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (1998). *Sistema Educativo Português: Caracterização e propostas para o futuro*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2000). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Primeira Infância em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Moigne, J. (1999). *O construtivismo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Muñiz, B. (1993). *A família e o insucesso escolar*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1995). Formação de Professores e Profissão Docente. In A. Nóvoa. *Os Professores e a sua Formação*. (pp.15-34). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Oliveira, M. (2008). *Dinâmicas de Literatura Infantil*. São Paulo: Editora Paulinas.
- Oliveira-Formosinho, J. & Lino, D. (2008). Os papéis das educadoras: as perspectivas das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *A Escola Vista pelas Crianças*. (pp.55-74). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma praxis de participação*. (pp.25-60). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (1994). *A Avaliação dos Alunos na Perspectiva da Reforma – Propostas de Trabalho*. Porto: Porto: Editora.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2008). Estrutura curricular do sistema educativo português. In J. A. Pacheco (Org.). *Organização Curricular Portuguesa*. (pp.11-52). Porto: Porto Editora.
- Peixoto, L. (1999). *Auto-Estima, Inteligência e Sucesso Escolar*. Braga: APPACDM.
- Pereira, M. (2001). *Transformação educativa e formação contínua de professores: os equívocos e as possibilidades*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Pereira, N. (2008). Ensino primário/Ensino Básico: 1.º ciclo. In J. A. Pacheco (Org.). *Organização Curricular Portuguesa*. (pp.85-128). Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora.

- Perrenoud, P. (2001). O que a Escola faz às Famílias. In C. Montadon & P. Perrenoud. *Entre Pais e Professores, Um Diálogo Impossível? – Para Uma Análise Sociológica das Interações Entre a Família e a Escola*. (pp.57-152). Oeiras: Celta Editora.
- Pinto, J. & Santos, L. (2006). *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ponte, J. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org.). *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. (pp.5-28). Lisboa: APM.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)*. Porto: Porto Editora.
- Postic, M. (1995). *Para uma Estratégia Pedagógica do Sucesso Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Ribeiro, A. (1993). *Formar professores – elementos para uma teoria e prática da formação*. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, L. (1997). *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, A. (2002). *A Escola Pode Esperar*. Porto: Edições ASA.
- Roldão, M. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.
- Schön, D. (1995). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (coord.). *Os Professores e a sua Formação*. (pp.77-92). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Silva, T. (2000). *Teorias do Currículo: Uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.
- Stake, R. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Solé, I. & Coll, C. (2001). Os professores e a concepção construtivista. In C. Coll et al. *O Construtivismo na Sala de Aula – Novas perspectivas para a acção pedagógica*. (pp. 8-27). Porto: Edições ASA.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, J. (2012). *A Formação Contínua de Professores: Modelos, Políticas e Percursos*. Fafe: Labirinto.
- Tomlinson, C. & Allan, S. (2002). *Liderar Projectos de Diferenciação Pedagógica*. Porto: ASA Editores.

- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade: Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Traça, M. (1992). *O Fio da Memória – Do Conto Popular ao Conto para Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: Uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, 3, 443-466.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na área das Necessidades Educativas Especiais*. Espanha: Ministério da Educação e Ciências de Espanha.
- Valadares, J. & Moreira, M. (2009). *A Teoria da Aprendizagem Significativa: sua segmentação e implementação*. Coimbra: Edições Almedina.
- Vasconcelos, T. & Assis, A. (2008). Documentos curriculares para a Educação de Infância: um olhar sobre o passado, questões para o futuro. In J. A. Pacheco (Org.). *Organização Curricular Portuguesa*. (pp.53-84). Porto: Porto Editora.
- Veloso, R. (2002). “Curtir” Literatura Infantil no Jardim de Infância. In F. Viana, M. Martins & E. Coquet (Coord.). *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. (pp.107-116) Braga: Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho.
- Veloso, R. (2005). Não-receita para escolher um bom livro. In Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Beja (Org.). *No Branco do Sul As Cores dos Livros- Encontros sobre Literatura para Crianças e Jovens* (itálico). Beja: Editorial Caminho.
- Wassermann, S. (1994). *Brincadeiras Sérias na Escola Primária*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Zabalza, M. (1998). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições Asa.

Referências Normativas

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 (Perfis Específicos de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico).