

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Telma Cristina Gouveia Vasconcelos
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

fevereiro | 2015

UMa

Rel

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Telma Cristina Gouveia Vasconcelos

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

ORIENTAÇÃO

Maria Gorete Gonçalves Rocha Pereira



Centro de Competência de Ciências Sociais
Departamento de Ciências da Educação
Ano Letivo – 2014/2015

Telma Cristina Gouveia Vasconcelos

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

Orientadora: Doutora Maria Gorete Gonçalves Rocha Pereira

Funchal e UMa, fevereiro de 2015

DEDICATÓRIA

*A todas as estrelinhas do céu que sempre me acompanham,
Em especial, a minha querida avó, que não chegou a ver esta caminhada concluída.*

Agradecimentos

Esta caminhada contou com o apoio e orientação de inúmeras pessoas, sem as quais teria sido muito difícil, senão impossível de concluir. A todos os que me acompanharam, o meu sincero agradecimento:

À Orientadora Científica de estágio na valência de Educação Pré-Escolar e inclusive no presente relatório, Professora Doutora Maria Gorete Pereira, pelo apoio, disponibilidade e sobretudo pela partilha de conhecimentos.

Ao Orientador Científico de estágio na valência de 1.º Ciclo do Ensino Básico, Professor Doutor Paulo Brazão, pelo incentivo, aconselhamento e constante preocupação demonstrada com os seus alunos.

A todo o pessoal docente e não docente da Escola Básica com Pré-Escolar da Camacha, bem como da Escola Básica com Pré-Escolar da Ladeira, pelo respeito e carinho demonstrados ao longo das minhas práticas pedagógicas nestas instituições. De modo especial à Professora e Educadora Cooperantes, por me terem acolhido nas suas salas.

A todas as crianças com quem tive oportunidade de trabalhar, pelos momentos, sorrisos, experiências e conhecimentos partilhados.

Às colegas de curso que me acompanharam nesta caminhada, pelo trabalho em equipa e pelo apoio. De modo especial à Vanessa, pelo incentivo e constante motivação para que pudesse concluir esta etapa da minha vida com sucesso, pelos inúmeros momentos e preocupações partilhadas; e à Lígia, companheira de biblioteca, pelo companheirismo e apoio constante. Às duas, o meu agradecimento especial pelo carinho e amizade demonstrados ao longo destes anos.

À minha família, namorado e amigos, pelo apoio incondicional, carinho e compreensão, pelo tempo que não vos dediquei: À minha mãe, por mil e uma razões... Ao Élvio, pelo apoio, carinho, e, sobretudo, por me distrair nos momentos de maior stress e desânimo. Aos meus irmãos, Tânia, Hugo e Tatiana, pelo carinho, suporte, alegria, força, e, acima de tudo, por acreditarem em mim. Um agradecimento especial à minha “cucas” linda, Lara, pela brincadeira e diversão, em todos os momentos em que estamos juntas.

A todos e a cada um, OBRIGADA!

Resumo

O presente relatório de estágio foi construído para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste relatório é apresentado um conjunto de atividades desenvolvidas ao longo dos estágios finais realizados na Escola Básica com Pré-Escolar da Camacha e na Escola Básica com Pré-Escolar da Ladeira relativas à vertente de 1.º Ciclo do Ensino Básico e Educação Pré-Escolar, respetivamente.

As práticas desenvolvidas assentaram em determinados modelos curriculares e princípios da ação pedagógica, de forma a dar resposta às diversas capacidades e necessidades das crianças. Assim, todo o trabalho desenvolvido teve por base uma reflexão e avaliação constantes, espelhando, deste modo, um melhoramento na prática pedagógica. Saliente-se que em ambas as componentes foi adotada a metodologia de investigação-ação, que se caracteriza pelo seu formato cíclico e contínuo, e é fundamentada por quatro fases de análise: planificação, ação, observação e reflexão.

Palavras-chave: Prática Pedagógica; Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Crianças; Investigação-Ação.

Abstract

The present stage report was built for the purpose of award for the degree of Master of Pre-School Education and Teaching 1st Cycle of Basic Education. This report is presented with a set of activities developed during the final stages carried out in the “Escola Básica com Pré-Escolar da Camacha” and in “Escola Básica com Pré-Escolar da Ladeira” relative to the slope of 1st. Cycle of Basic Education and Pre-School Education, respectively.

The practices developed were based on certain curriculum models and the principles of pedagogical action, in order to respond to the diverse abilities and needs of children. Thus, all the work was based on a reflection and evaluation constants, mirroring, thus, an improvement in teaching practice. It should be noted that, in both of the componentes, was adopted the methodology of research action, which is characterised by its cyclical and continuous format, and is supported by four stages of analysis: planning, action, observation and reflection.

Keywords: Pedagogical Practice; Pre-School Education; 1st. Cycle of Basic Education; Children; Research-Action.

Sumário

Agradecimentos.....	III
Resumo.....	V
Abstract.....	VII
Sumário.....	IX
Índice de Figuras.....	XIII
Índice de Tabelas	XV
Lista de Abreviaturas	XVII
Introdução	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO.....	3
Capítulo 1 – A Identidade Docente	5
1.1. Ser Educador/Professor.....	5
1.2. Perfil do Educador de Infância e do Professor do 1.º CEB.....	7
1.3. Planificar, Refletir e Avaliar	9
1.4. A Articulação entre o PE e o 1.º CEB.....	11
Capítulo 2 - Teorias da Aprendizagem	15
2.1. Jean Piaget.....	16
2.2. Lev Vygotsky	19
2.3. Jerome Bruner	20
2.4. David Ausubel.....	21
Capítulo 3 – Modelos Curriculares e Princípios que Sustentaram a Prática Pedagógica	25
3.1. Modelos Curriculares.....	25
3.1.1. Modelo Curricular Movimento da Escola Moderna.....	25
3.1.2. Modelo Curricular High/Scope.....	27
3.2. Princípios de Ação Pedagógica.....	30
3.2.1. Aprendizagem Cooperativa	30
3.2.2. Pedagogia-Em-Participação.....	31
3.2.3. Diferenciação Pedagógica.....	34

Capítulo 4 – Metodologia de Investigação	37
4.1. A Investigação-Ação e Respetivas Fases	37
4.2. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	39
4.3. Limites da Investigação.....	40
PARTE II – ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	43
Capítulo 5 – Prática Pedagógica em Contexto de 1.ºCEB.....	45
5.1. A Freguesia da Camacha: Caraterização.....	45
5.2. A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Camacha.....	46
5.3. A Sala do 2.ºB	47
5.4. A Turma do 2.ºB	49
5.4.1. Organização do Tempo.....	50
5.5. Levantamento da Problemática Observada	51
5.5.1. Estratégias de Intervenção	52
5.6. Intervenção Pedagógica na Sala do 2.ºB: Atividades Desenvolvidas	54
5.6.1. Português	54
5.6.1.1. Avaliação das Aprendizagens do Português	65
5.6.2. Matemática	67
5.6.2.1. Avaliação das Aprendizagens da Matemática	72
5.6.3. Estudo do Meio.....	73
5.6.3.1. Avaliação das Aprendizagens do Estudo do Meio	80
5.7. Resposta à Problemática Assinalada	81
5.8. Intervenção com a Comunidade Educativa: Ação de Sensibilização Sobre a Importância da Prática Desportiva.....	82
5.9. Reflexão Final do Estágio em Contexto de 1.ºCEB	84
Capítulo 6 – Prática Pedagógica em Contexto de EPE	87
6.1. A Freguesia de Santo António: Caraterização	88
6.2. A Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira	89
6.3. A Sala Pré 2	90

6.4. O Grupo de Crianças	95
6.4.1. A Rotina Diária – Organização do Tempo	99
6.5. Levantamento da Problemática Observada.....	100
6.5.1. Estratégias de Intervenção	100
6.6. Intervenção Pedagógica na Sala Pré 2: Atividades Desenvolvidas	103
6.6.1. A Primavera	104
6.6.2. Os Animais	105
6.6.3. Dia Internacional da Família.....	112
6.6.4. Projeto ExpressARTE.....	114
6.7. Resposta à Problemática Assinalada.....	117
6.8. Avaliação Geral do Grupo	118
6.9. Intervenção com a Comunidade Educativa: Construção de um Brinquedo. 121	
6.10. Reflexão Final do Estágio em Contexto de EPE	123
Considerações Finais	125
Referências	127
Apêndices – Conteúdos do CD-ROM.....	135

Índice de Figuras

Figura 1. Esquema de Organização Geral do Modelo Curricular MEM (Fonte: S. Niza, 2013)	26
Figura 2. Roda da Aprendizagem Pré-Escolar High/Scope (Fonte: Adaptado de Hohmann & Weikart, 2007)	28
Figura 3. Eixos Pedagógicos da Pedagogia-Em-Participação (Fonte: Adaptado de Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013)	33
Figura 4. Processo Cíclico das Fases da Investigação-Ação (Fonte: Adaptado de Almeida & Freire, 1997)	38
Figura 5. Freguesias do Concelho de Santa Cruz (Fonte: Site da Junta de Freguesia da Camacha)	46
Figura 6. Planta da Sala do 2.ºB no Início da Prática Pedagógica	47
Figura 7. Planta da Sala do 2.ºB Após Reorganização da Disposição das Mesas ...	48
Figura 8. Género dos Alunos da Sala 2.ºB	49
Figura 9. Organização do Poema Efetuado em Grupos	57
Figura 10. Identificação das Palavras que Rimam	59
Figura 11. Estrofes Criadas com os Alunos	60
Figura 12. Divisão das Palavras em Sílabas	61
Figura 13. Cartões do Jogo das Sílabas	62
Figura 14. “Fichas” do Jogo das Sílabas	63
Figura 15. Cartões Preenchidos e Coloridos	63
Figura 16. Sequência	69
Figura 17. Sequências Desenhadas pelos Alunos	69
Figura 18. Construção dos Sólidos Geométricos	72
Figura 19. Apresentação dos Sólidos Geométricos à Turma	72
Figura 20. Poema da Alimentação	76
Figura 21. Identificação dos Alimentos para a Roda	77
Figura 22. Apresentação do Produto Final	78
Figura 23. Apresentação Final do Trabalho de Projeto	80
Figura 24. Convite Entregue à Comunidade Educativa	83
Figura 25. Freguesias do Concelho do Funchal (Fonte: Site do Município do Funchal)	88
Figura 26. Planta da Sala Pré 2	90

Figura 27. Área da Casinha das Bonecas	92
Figura 28. Área dos Trabalhos Manuais	92
Figura 29. Área do Tapete	93
Figura 30. Área dos Jogos de Mesa.....	93
Figura 31. Área da Biblioteca	94
Figura 32. Área da Garagem	94
Figura 33. Área do Computador	95
Figura 34. Gênero das Crianças da Sala Pré 2	95
Figura 35. Habilitações Literárias dos Pais das Crianças da Sala Pré 2.....	96
Figura 36. Situação Laboral dos Pais das Crianças da Sala Pré 2.....	97
Figura 37. Fatores que Contribuem para o Desenvolvimento Comunicativo (Fonte: Sim-Sim et al., 2008, p. 33).....	101
Figura 38. Fase de Pintura das Abelhas	104
Figura 39. Favo Contruído para a Decoração da Sala	105
Figura 40. Reconto da História “A Quinta do Senhor Francisco”	107
Figura 41. Jogo dos Sons.....	108
Figura 42. Dramatização dos Animais Selvagens	109
Figura 43. Pintura dos Animais do Meio Aquático, Aéreo e Terrestre	110
Figura 44. Lengalenga “1, 2, 3, 4”	111
Figura 45. Rimas Identificadas com o Grupo na Lengalenga “1, 2, 3, 4”	111
Figura 46. Identificação de Letras Iguais à do seu Nome	112
Figura 47. Desenho da Família com Recurso à Digitinta.....	113
Figura 48. Pintura da Árvore Genealógica	114
Figura 49. Desenho da Família	114
Figura 50. Exploração dos Materiais e Construção dos Adereços.....	116
Figura 51. Exposição dos Brinquedos das Três Salas da Pré	122

Índice de Tabelas

Tabela 1. Horário Escolar da Turma do 2.ºB	51
Tabela 2. Competências Fomentadas na Área de Português	55
Tabela 3. Avaliação das Aprendizagens de Português	66
Tabela 4. Síntese dos Conteúdos Abordados na Área da Matemática	67
Tabela 5. Avaliação das Aprendizagens da Matemática.....	73
Tabela 6. Síntese dos Conteúdos Abordados na Área de Estudo do Meio	74
Tabela 7. Avaliação das Aprendizagens de Estudo do Meio	80
Tabela 8. Rotina da Sala Pré 2	99

Lista de Abreviaturas

1.º CEB	1.º Ciclo do Ensino Básico
APEI	Associação de Profissionais de Educação de Infância
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação de Infância
EPE	Educação Pré-Escolar
ME	Ministério da Educação
EB	Ensino Básico
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal
MEM	Movimento da Escola Moderna
PE	Pré-Escolar
EB1/PE	Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar
PCT	Projeto Curricular de Turma
CEL	Conhecimento Explícito da Língua
OCPEB	Organização Curricular e Programas Ensino Básico
PEE	Projeto Educativo de Escola
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PEA	Perturbações do Espectro do Autismo
PCG	Projeto Curricular de Grupo

Introdução

O presente relatório de estágio marca a fase final do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e visa a obtenção do grau de Mestre. O estágio, bem como o relatório final, surgiram da avaliação de uma Unidade Curricular designada “Relatório da Prática Pedagógica”, que destaca o estágio como a entrada para o mundo profissional, onde o mestrando põe em prática os conhecimentos teóricos apreendidos até então, sempre com uma atitude crítica e reflexiva. A prática pedagógica executada nas duas componentes realizou-se durante um período de sensivelmente oito semanas. O estágio relativo à componente de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) decorreu na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar (EB1/PE) da Camacha, com uma turma do 2.º ano de escolaridade. Relativamente à componente de Educação Pré-Escolar (EPE), o estágio realizou-se na EB1/PE da Ladeira, freguesia de Santo António, com um grupo de crianças com cinco e seis anos de idade.

O presente relatório encontra-se organizado em duas partes, sendo elas o Enquadramento Teórico e Metodológico e o Enquadramento da Prática. A existência destas duas partes distintas sucede devido à necessidade do profissional da educação deter um conjunto de saberes teóricos e práticos, indissociáveis e complementares um do outro. Por esta razão, o Enquadramento Teórico e Metodológico está estruturado em quatro capítulos, sendo o primeiro alusivo à identidade docente, nomeadamente ao perfil do educador e do professor do 1.º CEB, fazendo-se referência a algumas ferramentas consideradas essenciais na carreira docente (planificar, refletir e avaliar), bem como à importância e necessidade de haver uma boa articulação entre a EPE e o 1.º CEB. No segundo capítulo faz-se uma pequena apresentação do conceito de aprendizagem ao longo dos anos, seguindo-se os contributos de alguns teóricos para as teorias de aprendizagem. No que concerne ao terceiro capítulo, são expostos os modelos curriculares e princípios que sustentaram a prática pedagógica realizada nas duas componentes, nomeadamente, os modelos curriculares Movimento da Escola Moderna (MEM) e High/Scope, bem como os princípios de ação pedagógica relativos à aprendizagem cooperativa, Pedagogia-Em-Participação e diferenciação pedagógica. O quarto e último capítulo desta primeira parte engloba as bases metodológicas que se tornaram fundamentais ao longo de todo o processo da prática pedagógica realizada nas duas componentes, nomeadamente a investigação-ação. Neste sentido, primeiramente faz-se referência ao conceito de investigação-ação e suas fases, passando para uma análise geral de algumas técnicas e

instrumentos utilizados aquando da recolha de dados. Por fim, e na perspetiva de vários autores, são referidos alguns dos limites da investigação.

Na segunda parte deste relatório, denominada Enquadramento da Prática, é apresentado o relato da prática pedagógica. Neste sentido, encontra-se dividido em dois capítulos, referentes às duas componentes onde foram realizados os estágios finais. A estrutura dos dois capítulos segue as mesmas diretrizes, iniciando-se pela caracterização das instituições educacionais onde decorreram os estágios e seus ambientes educativos. Em ambas as valências faz-se um levantamento da problemática observada e possíveis estratégias de intervenção. Posteriormente é mencionada toda a intervenção pedagógica, sendo que apresenta uma organização própria; a intervenção alusiva ao 1.º CEB está estruturada por áreas disciplinares e a da EPE por temáticas. Sendo este o ponto que evidencia todo o trabalho realizado aquando da prática pedagógica nos dois contextos, tentou-se fazer referência, de forma clara e objetiva, às atividades desenvolvidas, os quais proporcionaram aos grupos de estágio um desenvolvimento harmonioso. De seguida são apresentadas as avaliações finais dos dois grupos, tendo em atenção os desenvolvimentos apresentados ao longo de todo o estágio. Realça-se que a avaliação do grupo do 1.º CEB é apresentada no final de cada área curricular. A resposta à problemática assinalada no início de cada estágio é exposta logo de seguida, bem como a intervenção com a comunidade educativa e a reflexão final dos dois estágios. Para findar o relatório apresentam-se as considerações finais. Por questões de organização a nível temporal, a prática pedagógica apresentada em primeiro lugar refere-se ao estágio em contexto de 1.º CEB.

Realça-se que as fotos apresentadas ao longo do relatório têm a autorização dos respetivos encarregados de educação. A nível da estrutura do mesmo, importa salientar que não obedece a nenhuma norma específica, à exceção das referências e citações diretas e indiretas, que seguem as normas da American Psychological Association (APA), referente à 6.ª edição. A nível do conteúdo, foi redigido tendo em conta o novo acordo ortográfico.

**PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E
METODOLÓGICO**

Capítulo 1 – A Identidade Docente

O primeiro capítulo tem como finalidade tecer algumas considerações relativamente à identidade docente. Ao longo deste capítulo reflete-se não só sobre a essência do ser educador/professor, mas ainda sobre o perfil de cada um destes profissionais da educação, preconizados em decretos-lei. Posteriormente, são destacadas várias ferramentas fundamentais no decorrer da carreira docente, nomeadamente a planificação, a reflexão e a avaliação. Por último, e tendo em conta que a formação docente se encontra atualmente direcionada para as duas valências, é apresentada uma reflexão sobre a importância e a necessidade de haver uma boa articulação entre a EPE e o 1.ºCEB.

Saliente-se que, sempre que forem mencionados os profissionais da educação, pretendemos designar os Educadores de Infância e os Professores do 1.º CEB.

1.1. Ser Educador/Professor

Ser educador/professor: um desafio para qualquer indivíduo que escolhe esta profissão para a sua vida. Uma adaptação constante aos diferentes contextos onde está inserido, uma necessidade de responder eficazmente e de forma inovadora a várias situações que se desenrolam num mesmo espaço temporal, uma necessidade urgente de formação são algumas das necessidades que um profissional da educação encontra ao longo do seu percurso enquanto docente (Lapo, 2010).

“O docente deve agir como mediador no processo de aprendizagem dos alunos; deve estimular e motivar, diagnosticar situações de aprendizagem, de cada aluno e da turma no seu todo, tendo como objetivo «conduzir» o aluno à autonomia” (Belo, 2013, p. 241). Tudo isto leva a que o profissional da educação se torne um líder perante um grupo de crianças marcado pela diversidade cultural, social e intelectual. Neste sentido, o educador/professor tem um papel deveras importante na criação de diversas situações de aprendizagem, em resposta às necessidades de cada criança (Lapo, 2010).

O autor anteriormente mencionado afirma ainda que “Ser professor é uma procura, é uma profissão multifacetada para a qual não há receitas, nem melhores maneiras de o fazer” (p. 23). Obviamente, todos os profissionais apaixonados pela sua profissão desejam “marcar a diferença”; no entanto, ser educador/professor não é uma tarefa simples. Para Cardoso (2013) e Lapo (2010), o profissional da educação é certamente um modelo de

valores, práticas, atitudes e comportamentos. Para ser um modelo que transmite estes aspetos de forma positiva, o profissional da educação tem não só de o afirmar oralmente, como também de o demonstrar através da sua postura perante todo o ambiente escolar. Assim, ao longo da sua carreira, o docente deverá demonstrar atitudes de cidadania, nomeadamente a pontualidade, a assiduidade, o respeito pelo outro, pelas diferenças e opiniões. Neste sentido, Cardoso (2013) defende que ser professor não é uma profissão que se restringe às paredes da sala de aula, tampouco ao ato de ensinar, pelo contrário, esta profissão vai muito além da instituição escolar. Sendo professor ou aluno, estamos todos em constante aprendizagem uns com os outros.

Efetivamente, a profissão docente exige uma grande “bagagem” de conhecimentos, tanto a nível teórico como prático. Formosinho (2013) considera que esta “bagagem” é construída e reconstruída ao longo dos vários anos que frequentamos a escola, pela observação dos nossos professores e vivência do que é ser aluno. Contudo, não podemos ficar por aqui, pois é necessária uma adaptação à sociedade, um acompanhamento da evolução da educação. Como sabemos, as mudanças científicas, culturais e tecnológicas têm avançado a um ritmo cada vez maior, essencialmente no que toca às tecnologias da informação. Estas inovações exigem do profissional da educação uma pesquisa e um saber cada vez mais detalhado, de modo a auxiliar as crianças no que respeita à seleção e organização de toda a informação disponível, assim como a um desenvolvimento de uma atitude mais crítica perante as novas tecnologias (Loureiro, 2000).

A atividade docente requer disponibilidade para a pesquisa, sendo indispensável que o educador/professor seja recetivo e ambicioso na procura de formações contínuas, sejam elas formais ou informais. Nesta ordem de ideias, e de acordo com Perrenoud (1993), “(...) os professores nunca estão suficientemente formados” (p. 199), pelo que é fundamental que o docente invista não apenas na sua formação inicial, como numa formação dita mais informal, motivada pelo seu desejo de conhecer e aplicar novas metodologias de ensino-aprendizagem.

Atentemos, por fim, num pequeno texto de Júlio César (s.d., citado por Cury, 2007):

Os professores não são valorizados socialmente como merecem, não surgem nos noticiários que passam na televisão, vivem no anonimato da sala de aula, mas são os únicos que têm o poder de causar uma revolução social. Com uma das mãos, eles escrevem no quadro, com a outra, movem o mundo, pois trabalham com a maior riqueza da sociedade: a juventude. Cada aluno é um diamante que, bem lapidado, brilhará para sempre (p.99).

Os profissionais da educação possuem um papel verdadeiramente importante nas escolas, porque, para além de trabalharem com indivíduos, participam da formação das crianças que futuramente passarão a ser os adultos da nossa sociedade. Por este motivo, estamos a preparar crianças que poderão ser impulsionadores de uma transformação social (Freire, 2003), com a possibilidade de “mover o mundo”. É sabido que as crianças já vêm com uma vasta “carga” de conhecimentos para a escola, pelo que cabe ao educador/professor conduzir o grupo, tendo como ponto de partida os conhecimentos pré-adquiridos. Utilizando atividades adaptadas ao grupo com quem estamos a trabalhar, estaremos a fomentar uma variedade de competências tanto a nível pessoal como social que ser-lhes-ão proveitosas para o futuro profissional.

Enfim, a profissão docente é, de facto, única e insubstituível, “É ela que torna todas as outras possíveis” (Cardoso, 2013, p. 37). Trata-se de uma profissão repleta de desafios, esperanças e também de obstáculos que vão surgindo a cada dia, à medida que a sociedade vai mudando.

1.2. Perfil do Educador de Infância e do Professor do 1.º CEB

O Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, apresenta-nos o Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, onde podemos reconhecer alguns pontos comuns às atividades dos profissionais da educação nos diversos níveis de ensino, nomeadamente no que concerne às dimensões profissional, social e ética. Neste documento, são referenciados alguns conceitos que os profissionais da educação deverão ter sempre presentes, dando particular atenção ao grupo de crianças com quem estão a trabalhar. Deste modo, é dada grande importância à investigação e à reflexão sobre momentos da prática educativa que o professor sinta necessidade de ponderar com os colegas, ao estímulo dado às crianças para o desenvolvimento de atitudes como a autonomia, a inclusão, o respeito perante as diferenças culturais e sociais, nunca esquecendo a valorização perante os saberes preestabelecidos pelas crianças. Para além das dimensões já referidas, são ainda mencionadas neste Decreto-Lei outras dimensões, designadamente a participação responsável na instituição escolar, as relações construídas com a comunidade escolar e, por fim, o desenvolvimento a nível profissional, que é construído ao longo de toda a carreira docente.

No que concerne aos Perfis Específicos de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.ºCEB, estes são apresentados no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Este documento apresenta as linhas orientadoras que os profissionais da educação deverão ter em conta para uma intervenção pedagógica de qualidade, valorizando e respeitando a criança como um ser ativo e em constante aprendizagem.

Relativamente ao Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, preconizado no Decreto-Lei referido anteriormente e em conformidade com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), o educador de infância é o responsável pela construção de um currículo, através de uma planificação flexível, de uma organização dos espaços e de materiais diversificados e estimulantes, assim como de uma avaliação constante do desenvolvimento de cada criança, do ambiente educativo e da sua intervenção. Isto tudo tendo sempre em conta as necessidades e os interesses do grupo em geral, assim como de cada criança em particular, não descurando nunca os projetos curriculares nem as atividades da instituição onde está inserido. O educador deverá, igualmente, envolver a comunidade educativa nos projetos que se compromete a desenvolver, estimulando a cooperação entre as crianças, assegurando a integração e valorização de cada uma delas no seio do seu grupo.

Com base na prática pedagógica na valência de PE e tendo ainda em conta o perfil específico do educador de infância presente no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, pode-se concluir que os pressupostos supramencionados se revestem de extrema importância. É igualmente fulcral proceder à reflexão e avaliação de todos os momentos da prática, de modo a verificar se as estratégias utilizadas com o grupo são ou não as mais adequadas às suas necessidades e interesses. Além disso, o educador deverá transmitir segurança às crianças, para que estas se sintam bem e o vejam como alguém de confiança.

Para além do Decreto-Lei referenciado, a Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI) concebeu, em 1981, a “Carta de Princípios dos Associados da APEI para a Tomada de Decisão Eticamente Situada”. Esta carta assinala uma quantidade de competências que o educador de infância deverá adquirir para uma educação de excelência, relacionando o saber teórico que possui com o saber prático e nunca esquecendo as relações que deverão ser construídas com as crianças, as famílias, a equipa de trabalho e a comunidade envolvente.

No que diz respeito ao 1.º CEB, este já possui programas curriculares para todas as áreas disciplinares, pelos quais o professor deve reger toda a sua prática educativa. A lei preconiza alguns princípios orientadores relativamente à gestão e organização do

currículo no EB, à “(...) avaliação dos conhecimentos a adquirir, [às] capacidades a desenvolver pelos alunos [assim como ao] processo de desenvolvimento do currículo” (Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho, Artigo 1.º, p. 4013). Ainda assim, o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, apresenta-nos o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Professor do 1.º CEB, onde o professor é visto como um profissional da educação que desenvolve atividades interligando todas as áreas disciplinares, de forma a relacionar os conhecimentos científicos das diversas áreas curriculares com as competências necessárias a desenvolver nas crianças. Neste sentido, este documento espelha um conjunto de competências que deverão ser promovidas pelo professor do 1.º CEB no âmbito das diversas áreas disciplinares. Ainda assim, no referido Decreto-Lei, são indicados alguns pressupostos que o professor deverá ter em conta durante o desenvolvimento do currículo, à semelhança do que acontece no PE, nomeadamente: o desenvolvimento da autonomia e do interesse pelos conteúdos programáticos; o respeito pelo outro; a participação ativa e atitudes de cooperação.

1.3. Planificar, Refletir e Avaliar

O profissional da educação, encontrando-se em constante formação (pessoal e profissional), sente necessidade de planificar, refletir e avaliar sobre todo o espaço educativo, bem como as atividades e estratégias utilizadas, a fim de as adaptar ao grupo que está a orientar. Já as OCEPE alertam-nos para a importância de considerarmos estas três etapas no decorrer de qualquer intervenção pedagógica (planificar, refletir e avaliar).

Para Zabalza (1994), a planificação é vista como um instrumento único de trabalho do educador/professor, que estabelece a metodologia de intervenção e adequa os recursos ao grupo com quem trabalha. Assim sendo, ao planificar, há que ter em conta o grupo-alvo e um conjunto de fatores determinantes, como as características, os interesses e as necessidades de todos e de cada um. Na opinião de Amado e Freire (2005), a planificação é um elemento essencial para uma boa gestão da sala de aula, quando se apresenta flexível e interativa.

Arends (1995) fala-nos igualmente da importância desta etapa, mencionando que a sua construção aponta para uma melhoria na preparação de qualquer género de atividades. Para isto, é fundamental que o profissional da educação tenha em conta algumas questões como: O quê? Como? Quando? E para quê?, já que a planificação deve dar resposta a cada uma delas. Neste sentido, o autor afirma que a planificação do educador/professor

deverá apresentar uma característica multifacetada, “(...) aliada ao facto de que muitos aspectos do ensino e da decisão acerca dos propósitos e do conteúdo de uma aula requerem a elaboração de planos” (pp. 51-53). Embora a planificação seja considerada de carácter flexível, de modo a que o profissional possa adaptar-se às situações e aos acontecimentos diários, o autor supracitado defende a necessidade de construir um plano de forma a dar um sentido de direcção e um certo controlo ao profissional da educação principiante.

A reflexão, por sua vez, é considerada uma necessidade na prática de qualquer profissional da educação. Segundo Gómez (1997), “A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afectivas, interesses sociais e cenários políticos” (p.103). Dewey (s.d., citado por Zeichner, 1993) defende ainda que a reflexão não se baseia num conjunto de procedimentos e técnicas que se possa ensinar, mas sim num momento onde o educador/professor recria a ação mentalmente e elabora uma análise detalhada dos acontecimentos. Mais do que a procura de soluções, o momento de reflexão implica uma abertura de espírito, onde a possibilidade de erro é admitida e revista. Embora autores como Cadório e Simão (2013) considerem que o momento de reflexão deverá ser concretizado a dois níveis (individual e coletivo), Zeichner (1993) entende a reflexão como uma prática social, uma vez que constitui uma forma de aprendermos em conjunto com outros colegas que enfrentam situações semelhantes e que poderão partilhar as suas ideias e vivências.

Na perspectiva de Estrela (2010), um educador/professor investigador é necessariamente um educador/professor reflexivo, visto que investiga, seleciona e mantém uma posição crítica e reflexiva relativamente ao conteúdo pesquisado. Este tema é também referenciado nas OCEPE, que destacam a importância de o profissional da educação refletir sobre as suas ações, sobretudo sobre a forma de adequar as atividades às dificuldades e necessidades de cada criança, isto sem nunca esquecer os objetivos que se encontram subjacentes a cada atividade. Assim sendo, o educador/professor reflexivo tenta encontrar um equilíbrio entre a ação e o seu pensamento (ideias, conceções), pelo que uma nova prática deverá implicar sempre uma reflexão sobre o conhecimento que já possui. A reflexão é, então, um modo de o profissional da educação estar em constante autoanálise, o que pressupõe uma análise rigorosa a todos os elementos intervenientes na sua prática e uma consciência de todo o ambiente social onde está envolvido, para que possa entender as crianças com quem está a trabalhar, compreendendo o seu papel na formação de cada uma (J. Sousa, 2012). Todo o educador/professor que apresenta atitudes

de questionamento sobre a sua prática sente necessidade de refletir e avaliar a sua intervenção (Alarcão, 1996).

García (2013) defende a prática reflexiva como um meio de desenvolver nos profissionais da educação “(...) competências metacognitivas que lhes permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente” (p.153). Isto levará a que o educador/professor detenha uma maior autoconsciência da sua prática, levando-o a criar um ambiente de qualidade para as suas crianças. No parecer de Zabalza (1998), estes métodos são concebidos pela avaliação, uma vez que esta nos proporciona todo um conjunto de informações indispensáveis para uma reformulação da prática. Esta linha de pensamento é igualmente defendida pelas OCEPE (1997), que nos asseguram que “Avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (p.27).

A avaliação é definida por Arends (1995) como uma etapa que abrange um leque de informações recolhidas ao longo de um certo período de tempo, que o educador/professor analisa e sobre as quais reflete. De acordo com a Circular n.º 4/2011, de 11 de abril, a avaliação em educação é uma componente reguladora da prática educativa em todos os níveis de educação e ensino, embora cada nível possua princípios adequados às suas particularidades. Transversal a todos os níveis, a avaliação é considerada como um procedimento intrínseco a todo o processo de ensino-aprendizagem e “(...) desempenha um papel específico relativamente ao conjunto de componentes que integram o ensino como um todo” (Zabalza, 1998, p. 222). A avaliação das práticas educativas oferece ao profissional da educação uma oportunidade de pensar e refletir sobre a sua ação, podendo reajustar as suas práticas de acordo com as características do grupo.

Assim, podemos concluir que a observação, a reflexão e a avaliação constituem instrumentos de apoio ao educador/professor, uma vez que possibilitam ao mesmo conhecer a criança, adequar as práticas ao grupo, acompanhar os processos de aprendizagem de cada criança em individual e refletir sobre os efeitos da ação educativa (Circular n.º 4 /2011, de 11 de abril).

1.4. A Articulação entre o PE e o 1.º CEB

Durante a minha formação inicial e ao longo de todas as práticas pedagógicas, a ansiedade das crianças e das suas famílias relativamente à transição para o 1.º CEB era

bastante notória. Como a maioria das crianças da sala de PE onde se realizou a prática pedagógica final iria efetuar a transição para o 1.º CEB no ano letivo imediato, considerou-se relevante refletir sobre a articulação que deverá ocorrer entre estes dois contextos educativos.

Com efeito, a presença de ambientes educativos diversos e de agentes da ação educativa desconhecidos para as crianças conduz a comportamentos imprevisíveis por parte das mesmas. Nesta ordem de ideias, o documento das OCEPE destaca a necessidade de o educador prestar maior atenção a estes dois momentos-chave marcados pelo início da EPE e pela transição para o 1.º CEB. A entrada para um novo ambiente educativo, que se caracteriza pela transição entre estes dois momentos, requer uma adaptação por parte da criança a um meio onde lhe são apresentadas novas exigências. Dado que as crianças enfrentam estas mudanças de diversas formas, Serra (2004) acredita que uma boa adaptação à escola básica contribui para o sucesso educativo.

A boa relação criada entre o educador e o professor do Ensino Básico (EB), o conhecimento e a compreensão do que é realizado nestes dois ambientes educativos são considerados facilitadores do processo de transição (OCEPE). Cabe ao educador/professor apaziguar possíveis sentimentos de medo e ansiedade que poderão surgir nas crianças, criando um clima de segurança e harmonia perante esta transição.

Crianças e docentes têm de perceber os desafios que lhe serão colocados no nível seguinte para que se possam ir preparando interiormente, mas naturalmente, com a consciência de que as mudanças e as adaptações individuais fazem parte do processo conhecido como *Crescer* (Serra, 2004, p.91).

Neste sentido, a autora supracitada defende que deve haver uma comunicação entre o educador e o professor, de modo a que o professor tenha em consideração os conhecimentos que as crianças trazem consigo. Dado que o 1.º CEB é a continuidade educativa da EPE, é de extrema importância que o EB se baseie nas vivências das crianças, “(...) sendo necessária uma articulação que possibilite um crescimento apoiado, desde as actividades lúdicas e criativas da educação pré-escolar até às aprendizagens mais sistematizadas do ensino básico” (Serra, 2004, p.76). A Circular n.º17/2007, de 10 de outubro, realça a importância de haver uma planificação conjunta entre o educador e o professor sobre a transição das crianças, como condição determinante para o sucesso da integração do grupo na escolaridade obrigatória. Este processo deverá ser realizado não apenas pelo educador de infância e pelo professor do 1.º ciclo, como também pelos encarregados de educação, portanto, a troca de informações deverá existir entre todos os

intervenientes. Uma estratégia, realçada em vários documentos como as OCEPE e a Circular n.º 17/2007, de 10 de outubro, mencionada como facilitadora da transição é a possibilidade de estabelecer visitas aos ambientes educativos do 1.º ciclo, de modo a que as crianças possam conhecer e familiarizar-se com os espaços educativos, diminuindo, assim, certos receios.

Em suma, é essencial que os educadores e professores do 1.º ciclo estejam conscientes da importância de uma continuidade educativa entre estes dois contextos, de forma a favorecer a integração das crianças no ciclo imediato e, conseqüentemente, a minimizar os impactos que estes processos poderão desencadear.

Capítulo 2 - Teorias da Aprendizagem

O presente capítulo tem como principal finalidade apresentar os contributos de alguns teóricos para as teorias de aprendizagem, dando particular relevância às teorias do desenvolvimento cognitivo. No entanto, antes de abordar as teorias da aprendizagem, far-se-á uma apresentação sobre o desenvolvimento do conceito de aprendizagem, que abrange diversas definições.

No início do século XX, a aprendizagem era vista meramente como a aquisição de respostas, logo, o principal objetivo residia no facto de as crianças responderem acertadamente ao maior número de questões. Posteriormente, durante as décadas de 50 e 60, este conceito passa a ser visto como a aquisição de conhecimentos, sendo que as crianças recebiam a informação transmitida pelo professor. A criança era vista como um “depósito” de informações, enquanto o educador/professor era o responsável por transmitir um maior número de conhecimentos ao grupo. A partir da década de 80, este conceito sofre novas transformações, passando a aprendizagem a ser vista como a “(...) construção de conhecimentos e/ou de significados” (Oliveira, 2007, p. 71). Nesta etapa, a criança já não é vista como um “recipiente” onde o educador/professor deposita os saberes, tornando-se num construtor dos seus próprios conhecimentos, detentor de capacidades metacognitivas de seleção e interpretação de informação. Oliveira (2007) afirma ainda que a aprendizagem é agora vista como “(...) um processo que, prevalentemente depois de uma experiência, produz mudança, relativamente estável, no comportamento ou na capacidade de operar do sujeito” (p. 71), encontrando-se estritamente relacionada com a prática.

Após esta breve introdução sobre o conceito de aprendizagem e com a preocupação de desenvolver uma intervenção pedagógica de qualidade, tornou-se necessário analisar e compreender as várias perspetivas de alguns teóricos que estudaram o desenvolvimento da criança.

Embora existam várias teorias da aprendizagem, dadas as diversas correntes psicológicas, incidir-se-á sobre o que Oliveira (2007) define como “Modelo interaccionista (construtivismo psicogenético – cognitivismo)” (p.74), onde são destacados vários autores, nomeadamente Piaget, Bruner, Ausubel e ainda Vygotsky. Neste modelo é dada grande importância à estrutura interior do indivíduo, pelo que a aprendizagem resulta do desejo de o ser humano encontrar significado e dar sentido ao mundo que o rodeia. Da mesma forma que a motivação, as expectativas pessoais e o conhecimento que já possuímos tem grande influência sobre a aprendizagem de novos

conceitos. Estes autores, tendo por base o construtivismo, defendem que o ser humano é um ser ativo, que procura e analisa a informação para resolver os seus problemas, reorganizando, assim, o que já fora aprendido.

Gago (2012) refere-se ao construtivismo como uma teoria de ensino/aprendizagem que se insere dentro das teorias cognitivas. Nesta perspetiva construtivista, a criança assume um papel crucial na construção e desenvolvimento do seu próprio conhecimento, fortalecendo esta construção a partir de reflexões sobre as suas experiências com o mundo que a rodeia e do seu próprio sistema cognitivo (Cardoso, 2013). Neste sentido, podemos afirmar que a aprendizagem é um processo que se encontra em constante construção, “(...) no qual a criança compara, expande, restaura e interpreta o conhecimento, recorrendo à experiência e à informação que a todo o momento recebe” (Gago, 2012, p. 24). O educador/professor possui igualmente um papel essencial, uma vez que deverá despertar o gosto e a responsabilidade na criança pela autoaprendizagem e, conseqüentemente, estimular o desenvolvimento de um sentido crítico relativamente à informação que nos é exposta por todos os meios de comunicação (Cardoso, 2013).

Por outro lado, Solé e Coll (2001) alertam-nos para o facto de a conceção construtivista não ser um livro de receitas que temos de seguir, pelo contrário, apresentam-nos como um conjunto de princípios estruturados que nos elucidam sobre os processos de aprendizagem.

Nesta ordem de ideias e citando Pinto (2002), “O paradigma do construtivismo permitiu compreender o fenómeno da aprendizagem como um fenómeno activo facilitado por actividades construtivas que passam, muitas vezes, pela ligação ao ambiente, ao contexto e, sobretudo, aos outros” (p. 294). Como já referido, nesta perspetiva construtivista, a criança apresenta-se como o centro do processo de aprendizagem, embora os vários intervenientes detenham, igualmente, um papel fundamental neste processo. Solé e Coll (2001) defendem que as potencialidades da conceção construtivista são reveladas maioritariamente entre pares e/ou grupos de trabalho, pois as interações com os outros podem conduzir a um maior sentido crítico sobre informações debatidas em grupo.

2.1. Jean Piaget

Jean Piaget (1896-1980) foi um dos construtivistas que contribuiu mais significativamente para a compreensão do desenvolvimento intelectual do ser humano.

Durante muito tempo, este observou e analisou de forma direta e sistemática o comportamento de várias crianças, incluindo o dos seus próprios filhos. Através deste percurso exaustivo de observações e apontamentos dos padrões de pensamento de crianças desde o nascimento até à adolescência, Piaget compreendeu que a estrutura cognitiva de um indivíduo está estritamente relacionada com o seu comportamento, nos diversos momentos da sua vida (Astolfi, Darot, Ginsburger-Vogel & Toussaint, 2002). Assim, após verificar que existiam sistemas consistentes em várias faixas etárias, Piaget construiu um mapa dos estádios de desenvolvimento cognitivo, definindo quatro estádios ou períodos de desenvolvimento principais, apresentados por Sprinthall e Sprinthall (1993):

- Estádio *sensório-motor* (desde o nascimento até aos 2 anos): a atividade cognitiva baseia-se essencialmente em experiências que envolvam a interação com o meio, através dos sentidos;
- Estádio *pré-operatório* (2 anos - 7 anos): podemos verificar um desenvolvimento do vocabulário, sendo notável a compreensão e capacidade de usar certas palavras. É neste estágio que as crianças iniciam e desenvolvem a construção de imagens mentais;
- Estádio *operatório concreto* (7 anos - 11 anos): é possível verificar a aquisição da capacidade de dedução, registando-se uma maior compreensão das relações funcionais. É neste estágio que as crianças apresentam uma maior capacidade de imaginar e fantasiar com o que é real e concreto;
- Estádio *operatório formal* (11 anos - 16 anos): caracteriza-se pela capacidade de a criança pensar sobre o pensamento dos outros e, acima de tudo, sobre o seu próprio pensamento. Aqui, há uma consciencialização sobre o facto de haver pensamentos diferentes sobre uma mesma ideia.

Sprinthall e Sprinthall (1993) alertam-nos para o facto de cada um dos estádios referidos corresponder a uma alteração fundamental nos processos de pensamento, sendo essencial que a criança passe por todos eles, pois cada estágio corresponde a uma continuação do anterior. Deste modo, a criança precisa de vivenciar experiências apropriadas em cada estágio, de modo a prosseguir de forma positiva para o estágio imediato. Não é possível “saltar” nenhum estágio, uma vez que “(...) o desenvolvimento cognitivo depende da acção” (*Ibidem*, p. 113), que por sua vez está relacionada com todas as etapas do desenvolvimento cognitivo da criança.

Oliveira (2007) fala-nos ainda da importância dada por Piaget à adaptação do indivíduo ao meio. Esta adaptação, segundo o autor, é realizada por dois princípios designados por *assimilação* e *acomodação* (p.83). O primeiro aponta para a reorganização de um esquema aquando da presença de novas informações, enquanto o segundo princípio consiste na criação de novos esquemas de organização de informação, sempre que a aplicação de um esquema anterior já não é satisfatória. É de referir que este último conceito desenvolve novos esquemas, resultando na mudança e provocando a evolução do sistema cognitivo da criança.

O papel do profissional da educação é igualmente reconhecido por Piaget ao longo das suas obras. O autor (1999) entende que o professor deverá incentivar as crianças a questionarem o mundo que as rodeia, encorajando-as a formularem questões. Valorizando esse espírito crítico por parte da criança, é fundamental que a mesma compreenda e tome consciência que a sua opinião é importante e contribui igualmente para a formação do grupo em geral. Paralelamente a este espírito, o educador/professor deverá estimular as crianças a procurar respostas para as suas questões, manipulando e utilizando os materiais adequados presentes na sala. Vários estudos antropológicos referidos por Sprinthall e Sprinthall (1993) apontam que o desenvolvimento do cérebro no ser humano encontra-se intimamente relacionado com a manipulação de materiais e/ou utensílios. Desta forma, os mesmos autores compreendem o desenvolvimento cognitivo como produto da ação.

Piaget (1999) defende ainda que, sendo a criança “(...) que procura e encontra soluções para os problemas que se coloca pelos seus próprios meios intelectuais” (p. 20), tornar-se-á num indivíduo ativo na construção do seu próprio conhecimento. A partir dos anos 50, este autor começa a alertar os profissionais da educação para a necessidade de eles próprios se tornarem investigadores, desenvolvendo pesquisas específicas nas suas áreas (Morgado, 2005).

Em suma, e através de uma análise ao conteúdo apresentado anteriormente, verifica-se o grande contributo dado pela teoria de desenvolvimento de Piaget ao ensino e aprendizagem. É de salientar o papel do profissional da educação ao longo do desenvolvimento da criança, o qual deverá respeitar o ritmo de cada uma e, acima de tudo, abordar os temas para que o grupo os compreendam, e não como o educador/professor os vê. Ressalve-se ainda a forma como Piaget aborda a aprendizagem, salientando o seu processo harmónico, de exploração e descoberta por tudo o que nos rodeia. Considera-se que estas experiências deverão ser adequadas a cada faixa etária, com o intuito de a criança continuar para o estágio imediato de forma a provocar uma mudança positiva e, conseqüentemente, uma evolução do sistema cognitivo.

2.2. Lev Vygotsky

Lev Vygotsky (1896-1934) concebeu grande importância à interação no desenvolvimento cognitivo da criança, seguindo a perspectiva de Piaget. No entanto, Vygotsky foi mais além, sendo o primeiro autor a avaliar a aquisição e construção do conhecimento enquanto processo social, fruto dos contextos social, cultural e histórico da criança (Fontes & Freixo, 2004). Assim, uma vez que o desenvolvimento cognitivo encontra-se diretamente relacionado com o desenvolvimento social, Lebrun (2008) defende que o que a criança aprende e a forma como pensa reflete o meio sociocultural e histórico onde está inserida.

Na perspectiva de Vygotsky, a aprendizagem é vista como um processo social que provoca na criança um conjunto de sistemas internos que atuam apenas quando o sujeito se encontra em interação com outros indivíduos. É neste sentido que Vygotsky vê a criança não apenas como um ser ativo mas também interativo, uma vez que constrói o seu conhecimento a partir das relações interpessoais (relações com outros indivíduos) para um plano mais individual, ou seja, intrapessoal (Pinto, 2002).

C. Sousa (2005), na reflexão que faz acerca da teoria sociocultural de Vygotsky, apresenta-nos dois conceitos que considera determinantes na construção de conhecimento. Estes conceitos, provenientes do meio cultural, são os *instrumentos* e os *sinais*.

Os *instrumentos* são definidos como orientadores da actividade exercida sobre objectos, alternando-os a partir do exterior (como o exemplo da linguagem), enquanto os *sinais* são definidos como meios de actividade interna, não alterando os objectos, residindo a principal diferença na maneira como orientam a actividade humana (p.44).

Os *instrumentos*, como é o caso da linguagem, foram igualmente destacados por Vygotsky na formação dos processos mentais, representando-a como o *instrumento* mais importante no desenvolvimento cognitivo (Fontes & Freixo, 2004). A aquisição da linguagem é um salto fundamental no desenvolvimento da criança, pois é através deste instrumento que a criança desenvolve as suas capacidades de comunicação. Estas capacidades são desenvolvidas ao longo dos anos, passando de pensamentos não-verbais nos primeiros anos de vida, palavras soltas, a discursos mais elaborados realizados com outros indivíduos (Canavarro, 1999).

O estudo das relações entre criança/colegas/profissional da educação levou a que Vygotsky analisasse as funções cognitivas da criança ainda em desenvolvimento (nível

de desenvolvimento potencial). É nesta perspetiva que surgiu o conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZDP), caracterizado pela área temporal que separa o nível de desenvolvimento real da criança e o nível de desenvolvimento atingido pela mesma aquando da realização de tarefas com o auxílio do educador/professor ou de outro colega mais desenvolvido a nível cognitivo (Canavarro, 1999). Nesse momento, o par envolve-se na tarefa, partilhando conhecimentos e responsabilidades na execução da atividade. Por conseguinte, aquela tarefa que é realizada pela criança com o auxílio de um educador/professor ou de outro colega mais capaz será realizada futuramente pela própria criança sem necessitar de ajuda. Os autores afirmam ainda que não existe uma só ZDP mas infinitas, “(...) que se vão criando em função das tarefas que a criança tem a realizar” (Fontes & Freixo, 2004, p.19).

Após uma análise ao exposto, salienta-se a importância desta teoria para o entendimento dos processos de aprendizagem. Como defendido por Vygotsky, existe uma grande conexão entre o processo de aprendizagem e a socialização da criança ao meio envolvente, sendo que a interação que se desenvolve com o mundo dá-se por intermédio de outros indivíduos. Neste sentido, é fundamental que o educador/professor tenha conhecimento destes fatores, de modo a proporcionar à criança um contacto com diversos ambientes adequados e estimulantes à sua faixa etária. A ZDP, por sua vez, torna-se uma ferramenta fundamental para os profissionais da educação, pois a sua compreensão possibilita o entendimento do desenvolvimento interno da criança.

2.3. Jerome Bruner

Jerome Bruner, enquanto cognitivista e construtivista, construiu uma teoria que designou por “teoria instrucional” (Oliveira, 2007). Para este autor, a sua teoria apresenta características prescritivas e normativas, ou seja, estabelece previamente como um assunto pode ser ensinado, ao invés das teorias de aprendizagem que possuem carácter descritivo, descrevendo os factos à *posteriori* (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

O tópico principal da teoria de Bruner centra-se na aprendizagem pela descoberta, onde a criança é vista como um ser ativo que constrói os novos conceitos alicerçados nos conhecimentos pré-adquiridos (Pinto, 2002). Segundo Sprinthall e Sprinthall (1993), as informações que as crianças adquirem através das suas próprias descobertas adquirem maior sentido para a criança, ao invés de ser somente o professor a transmitir os conceitos. Durante este processo de descoberta, o desenvolvimento cognitivo da criança é

estimulado a selecionar e transformar a informação recolhida, de modo a interligá-la com os conhecimentos obtidos anteriormente. Assim, é possível desenvolver várias capacidades na criança, entre as quais a capacidade de pensar de forma crítica.

Nesta sequência, Bruner defende que qualquer assunto poderá ser abordado e transmitido a crianças de várias idades, em várias fases de desenvolvimento, sendo que a atenção deverá ser dada unicamente às estratégias utilizadas neste processo. Deste modo, apresenta algumas condições fundamentais para uma boa aprendizagem, a saber: a motivação (intrínseca a qualquer ser humano; no entanto deverá ser estimulada); a estrutura dos conhecimentos (a forma como os conhecimentos estão organizados, de modo a serem transmitidos e compreendidos por qualquer criança), a sequência dos conteúdos a serem transmitidos no processo de ensino-aprendizagem e, por fim, o reforço (Oliveira, 2007).

É de salientar ainda o papel do educador/professor em proporcionar condições para que a aprendizagem pela descoberta seja desenvolvida de uma forma estimulante, encorajando a criança a desenvolver as suas pesquisas em torno deste processo. Neste sentido, Sprinthall e Sprinthall (1993) realçam o facto de ensinar pela descoberta não ser um processo fácil. Consequentemente, estes autores mencionam uma série de características que um educador/professor que pretenda ensinar pela descoberta deverá deter. Estas baseiam-se essencialmente na flexibilidade do profissional da educação, na capacidade de persistência, perseverança, paciência e, acima de tudo, no domínio do conhecimento.

O currículo é também mencionado na teoria de Bruner, que defende uma reorganização do mesmo em todas as disciplinas (Oliveira, 2007). Este deverá ser organizado em espiral, de modo a que as construções que a criança realiza se produzam continuamente sobre outras aprendizagens efetuadas, construindo, assim, novas aprendizagens (Pinto, 2002). Para Oliveira (2007), esta reorganização auxilia a criança a criar sistemas de codificação e fundamenta o princípio da aprendizagem por descoberta, ou seja, o fundamento “(...) de que a aprendizagem procede do mais simples ao mais complexo, do concreto ao abstracto, do particular ao geral” (p.88).

2.4. David Ausubel

David Ausubel (1918-2008) foi um psicólogo e pedagogo que analisou a importância da significação na aprendizagem (Marques, 2000). De todas as teorias

cognitivas da aprendizagem concebidas por outros autores, P. Reis (1995) destaca a teoria de Ausubel, uma vez que esta se centra no que a criança já sabe e parte daí para novos conhecimentos (Oliveira, 2007).

A teoria de Ausubel é conhecida pela teoria da aprendizagem significativa (Marques, 2000) e enquadra-se nas teorias construtivistas (Valadares & Moreira, 2009). Embora esta teoria tenha sido enriquecida com o contributo de outros investigadores, a sua origem remonta ao ano de 1963 com a publicação de um trabalho de Ausubel. Com esta teoria, David Ausubel tinha como principal propósito explicar as características da aprendizagem, que se traduzem numa mudança intencional do sistema cognitivo, tudo isto com significado individual e social para a criança (Ausubel, 1968, mencionado por Valadares & Moreira, 2009).

Nesta linha de pensamento, Ausubel considerava que os novos conhecimentos só poderiam ser compreendidos de forma significativa se relacionados com os saberes previamente adquiridos pelas crianças. P. Reis (1995) declara ainda que só existe aprendizagem significativa se os novos conhecimentos estiverem relacionados com os conhecimentos pré-existentes e se a criança reconhecer estas ligações entre conceitos. Deste modo, o autor defende que aprender é não só conhecer o significado do conceito, como também compreendê-lo. Para P. Reis (1995), “Toda a aprendizagem implica um processo de assimilação/reflexão/interiorização de novos conceitos, capaz de criar novas estruturas cognitivas e atitudes que poderão ser utilizadas, futuramente, na resolução dos problemas do dia-a-dia” (p.115).

A teoria da aprendizagem significativa refere-se, assim, aos mecanismos onde são acionadas a aquisição e retenção de uma grande quantidade de significados. Esta teoria não consiste apenas no processo de assimilação, mas também no produto deste processo. Uma vez compreendida a nova informação, esta será relacionada com outros conhecimentos, resultando daí uma reorganização da estrutura cognitiva. Por este motivo, Valadares e Moreira (2009) caracterizam este processo não só como construtivo mas igualmente reconstrutivo, na medida em que as concepções da criança vão sendo enriquecidas ao longo do tempo.

Assim sendo, podemos afirmar que a aprendizagem significativa difere da memorização na medida em que há uma relação e ligação de conhecimentos na estrutura cognitiva (Oliveira, 2007). Cabe ao educador/professor criar situações de ensino-aprendizagem onde os novos conceitos são relacionados com os conhecimentos prévios das crianças, observando e refletindo com os mesmos sobre as suas semelhanças e diferenças (P. Reis, 1995).

Terminando as perspectivas revisitadas sobre a aprendizagem, importa destacar a importância do profissional da educação possuir um conjunto de conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança, de acordo com os diversos autores, nomeadamente Piaget, Vygotsky, Bruner e Ausubel, sendo estes os autores com maior destaque na investigação das teorias de aprendizagem. Ressalve-se que, o educador/professor que detenha um leque variado de conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança, poderá contribuir de forma significativa para o crescimento e desenvolvimento pleno da mesma, uma vez que estes conhecimentos permitem ao profissional da educação reunir um conjunto de ferramentas que promovam o desenvolvimento da criança em cada estágio de desenvolvimento.

Capítulo 3 – Modelos Curriculares e Princípios que Sustentaram a Prática Pedagógica

No terceiro capítulo são apresentados os modelos curriculares e os princípios que sustentaram a prática pedagógica nas duas valências, tendo em vista a criança como um ser ativo e em desenvolvimento. Deste modo, faz-se referência aos modelos curriculares MEM e High/Scope, bem como a alguns princípios de ação pedagógica, nomeadamente a aprendizagem cooperativa, a Pedagogia-Em-Participação e a diferenciação pedagógica. Com a utilização destas metodologias, pretendeu-se o desenvolvimento de uma prática de qualidade.

A prática pedagógica não deve ser considerada como uma mera atividade rotineira, pelo contrário, “(...) é uma prática fundamentada, situada e contextualizada, baseada num conhecimento explícito” (Formosinho, 2013, p.15). Neste sentido, foram privilegiados os modelos curriculares supramencionados, que defendem a criança como construtora da sua própria aprendizagem. É de referir que as pedagogias explicitadas logo de seguida não foram integralmente aplicadas.

3.1. Modelos Curriculares

3.1.1. Modelo Curricular Movimento da Escola Moderna

Fundado em 1966, este modelo deriva da pedagogia defendida por Freinet face aos problemas originados pela democratização do ensino (Freinet, 1973). Logo após a sua constituição em Portugal, o MEM sofreu várias alterações, passando “(...) de uma “Pedagogia Freinet” para um modelo contextualizado teoricamente pela reflexão dos professores portugueses que o vêm desenvolvendo” (S. Niza, 2013, p.142). Ao longo dos tempos, o MEM foi reconstruído graças à participação e reflexão dos educadores e professores sobre as suas práticas. Valorizando as práticas democráticas realizadas dentro da sala, este é um modelo que influenciou e continua a influenciar a ação pedagógica de cada vez mais professores e educadores em Portugal (Mesquita-Pires, 2007).

Para uma melhor compreensão sobre o MEM, apresenta-se o seguinte esquema de organização geral (ver Figura 1) que sintetiza um conjunto de princípios sobre a organização do grupo, do espaço e ainda do tempo.

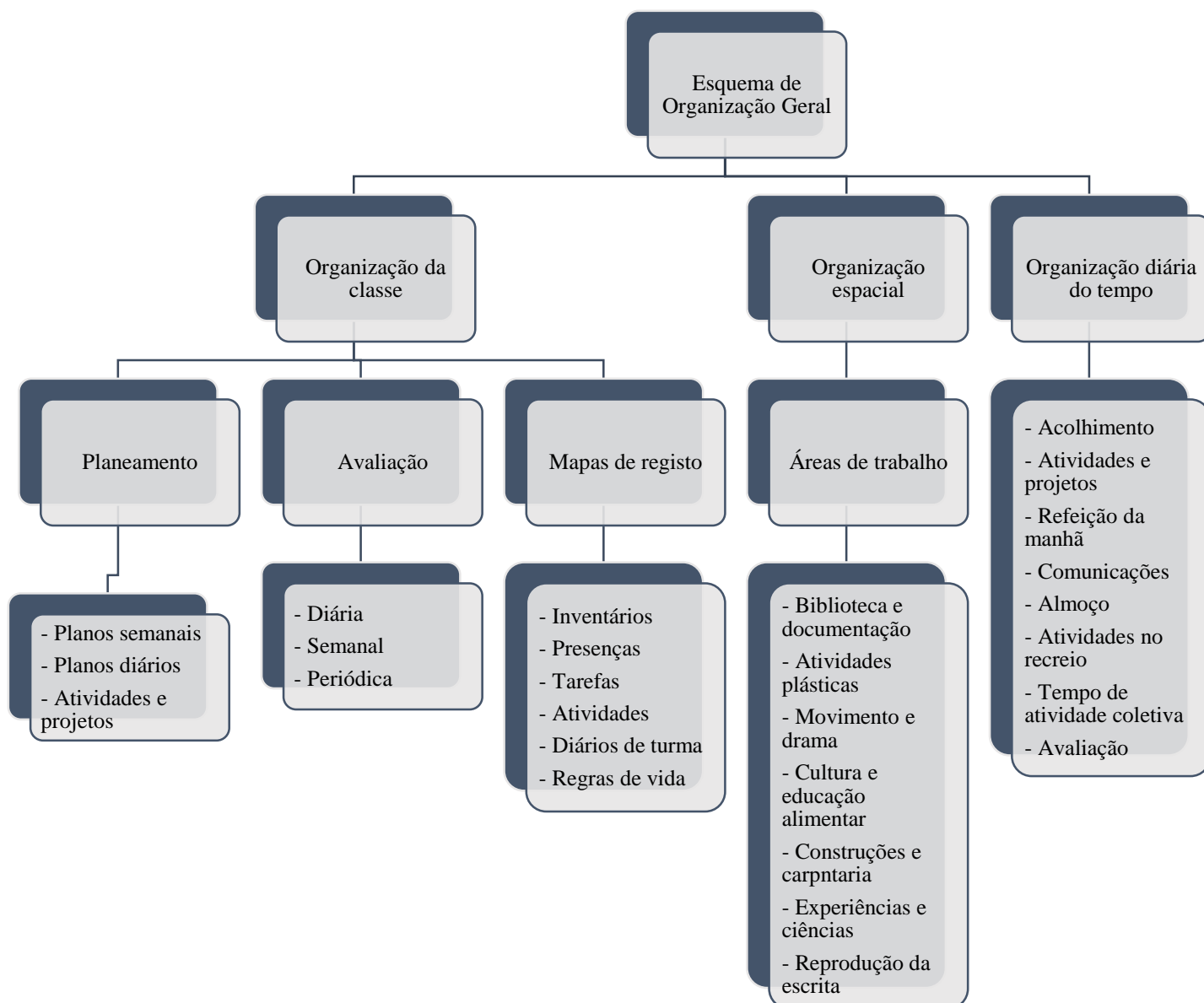


Figura 1. Esquema de Organização Geral do Modelo Curricular MEM (Fonte: S. Niza, 2013)

Este modelo curricular vê a instituição escolar como um espaço onde são desenvolvidas práticas de cooperação e democracia. Assim, privilegia a formação de grupos heterogêneos, onde o respeito pelas diferenças e a entreatajuda são valorizados e estimulados. Os grupos deverão ser formados, preferencialmente, por crianças de diferentes faixas etárias (S. Niza, 2013), onde haja uma consideração e valorização relativamente à sua diversidade, dinâmica e cultura (Gonçalves, 2008).

As crianças têm liberdade para se expressar livremente, sendo as suas experiências valorizadas e transmitidas aos elementos da ação educativa. Por outro lado, o tempo que é permitido à criança para explorar o meio é também valorizado, uma vez que é nestes momentos que as crianças questionam tudo o que as rodeia. Esta interrogação poderá levar à criação de projetos, onde a criança desenvolve a sua autonomia na pesquisa de respostas às suas interrogações (S. Niza, 2013). Neste sentido, a escola é vista como um

ambiente dinâmico, promotor de “Princípios como a democracia, o cooperativismo, o progresso, a equidade e a justiça nas relações humanas” (Gonçalves, 2008, p.45). Esta mesma autora acrescenta ainda a valorização dada ao sentido de responsabilidade, à criatividade e à predisposição para a descoberta.

O espaço educativo deverá ser igualmente estimulante e agradável. Os materiais deverão situar-se num local de fácil acesso para as crianças, de forma a promover o trabalho autónomo e responsável (Gonçalves, 2008). Durante a prática pedagógica nas duas valências, e indo ao encontro do que é defendido no MEM, os trabalhos realizados com as crianças foram, sempre que possível, expostos na sala, nomeadamente nos placares e inclusive nas paredes. Deste modo, qualquer indivíduo que passasse pela sala poderia observar e seguir o trabalho realizado pelos grupos. Esta era também uma forma de as crianças observarem e identificarem os seus trabalhos, mostrando-os aos seus familiares.

Será também numa das paredes, de preferência perto de um quadro preto à sua altura, que as crianças poderão encontrar todo o conjunto de mapas de registo que ajudam a planificação, gestão e avaliação da atividade educativa participada por elas (S. Niza, 2013, p.151).

Estes mapas de registo foram, sobretudo, o quadro da distribuição de tarefas (que dava apoio à rotina do grupo), o quadro de presenças, o quadro do tempo e o diário, que se tornaram essenciais para a vida semanal do grupo. Importa referir que este último instrumento foi implementado apenas na valência de 1.º CEB.

O MEM foi uma das metodologias utilizadas e aplicadas durante a prática pedagógica e, embora não tenha sido aplicado na íntegra, foi dado grande enfoque à aprendizagem cooperativa no que respeita às duas valências. Gostaria ainda de salientar que, no estágio referente ao 1.º CEB, a professora cooperante tinha já iniciado a implementação deste modelo na sala, pelo que quis dar continuidade ao trabalho desenvolvido até então.

3.1.2. Modelo Curricular High/Scope

O Modelo Curricular High/Scope teve os seus primeiros contributos na década de 1960, por David Weikart, que trabalhava como psicólogo com crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Em 1962, David Weikart criou um programa designado *Ypsilanti Perry Pre-School Project* com o objetivo de preparar as crianças do PE para a

entrada no 1.º CEB. Oliveira-Formosinho (2013) destaca este projeto como o primeiro passo para o desenvolvimento do modelo curricular High/Scope, embora ainda estivesse muito longe da forma como o modelo se apresenta atualmente.

Posteriormente, as divulgações das investigações de Jean Piaget tornaram-se impulsionadoras de mudanças neste modelo, nomeadamente no que concerne ao pensamento das crianças, ao seu interesse pela aprendizagem pela descoberta e às suas atitudes de observadoras atentas a todas as experiências. “Piaget considera o ser humano, desde o nascimento, como um organismo basicamente activo, explorador, manipulador, processador de informação” (Formosinho, 1996, p.55). Deste modo, é fundamental que o profissional da educação organize o espaço educativo com materiais diversificados e adequados à faixa etária das crianças, para que as aprendizagens possam, efetivamente, tornar-se significativas na medida em que devem responder às necessidades, interesses e curiosidades de cada criança em particular e no seu todo.

O Modelo Curricular High/Scope apresenta como principal propósito o desenvolvimento da criança enquanto ser autónomo, pelo que são destacados quatro fatores facilitadores e promotores da autonomia (Cadório & Simão, 2013): o ambiente de aprendizagem, a rotina diária, as interações desenvolvidas entre adulto-criança e a avaliação (Hohmann & Weikart, 2007). Estes princípios são representados pelos autores supramencionados na designada *Roda da Aprendizagem Pré-Escolar High/Scope* (ver Figura 2).

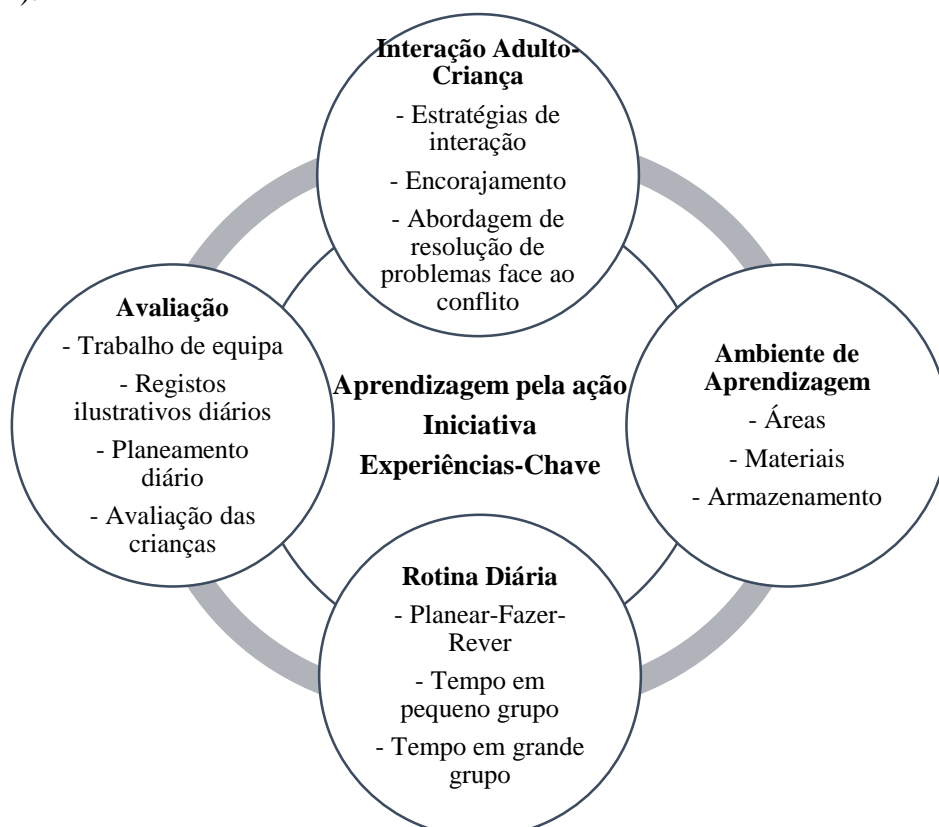


Figura 2. Roda da Aprendizagem Pré-Escolar High/Scope (Fonte: Adaptado de Hohmann & Weikart, 2007)

Durante a prática pedagógica nas duas valências foi dada grande importância às interações e à aprendizagem pela ação. A organização do espaço, promovida por este modelo, foi aplicada na valência de EPE.

Post e Hohmann (2003) defendem as interações como um meio através do qual as crianças constroem as suas percepções de tudo o que as rodeia, a partir do seu envolvimento ativo com outras crianças, adultos, materiais e ideias. As crianças aprendem brincando, explorando e manipulando vários materiais, pelo que o adulto tem como papel principal o de “(...) criar situações que desafiem o pensamento atual da criança e, assim, provocar o conflito cognitivo” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.89). Por este motivo, Post e Hohmann (2003) afirmam que o conhecimento que a criança possui sobre o mundo está em constante mudança, desenvolvendo-se a partir das interações que realiza ao longo de cada dia. Assim, a colaboração do adulto, juntamente com o empenho intrínseco da criança em explorar e querer saber mais, tornam-se impulsionadores da construção do conhecimento, que a ajuda a dar sentido ao mundo que a rodeia. Todas estas interações, realizadas de forma positiva para o desenvolvimento da criança, são defendidas por Hohmann e Weikart (2007) como aprendizagem pela ação.

A aprendizagem pela ação caracteriza-se pela postura natural que as crianças têm de retirar significados de todas as experiências vividas. É característico de todas elas a curiosidade por tudo o que as rodeia e a energia que possuem em ir à procura de respostas para as suas questões. Neste sentido, vão interagindo com outros indivíduos, sejam eles adultos ou crianças, com materiais e ideias que promovam o seu desenvolvimento enquanto ser intelectual, emocional e social (Hohmann & Weikart, 2007).

Outro princípio básico deste modelo é a organização do espaço, que possui um peso muito grande no desenvolvimento da criança enquanto ser autónomo. Nesta ordem de ideias, valoriza-se igualmente a seleção e distribuição dos materiais pela sala. Durante todo o dia, as crianças fazem escolhas e tomam decisões de acordo com os seus interesses, pelo que o espaço deverá estar organizado em áreas de interesse específicas, com o propósito de auxiliar o interesse constante que as crianças possuem nas mais diversas atividades (Hohmann & Weikart, 2007). As áreas mais comuns que podemos encontrar nas salas do Pré-Escolar (PE) são: a área da casinha, a área da biblioteca, a área de acolhimento/tapete, a área da garagem e a área da expressão plástica. Estas áreas deverão estar apetrechadas de diversos materiais, apropriados à faixa etária do grupo e em locais de fácil acesso. Deste modo, as crianças poderão escolher os materiais que desejam explorar e, após a exploração, voltar a guardá-lo sem que seja necessária a ajuda de um adulto.

A rotina diária é igualmente planeada de modo a apoiar a aprendizagem ativa. O seu planeamento é construído para que a criança saiba o que se sucede a cada momento do dia, o que lhe proporciona um maior sentido de controlo sobre aquilo que irá realizar.

Por fim, a avaliação no modelo curricular High/Scope é baseada num trabalho em equipa, construído sobre as relações fortalecidas entre os adultos. Hohmann e Weikart (2007) afirmam que “Em cada dia os membros da equipa reúnem informação válida sobre as crianças através da observação, da interacção com elas e do registo diário de notas ilustrativas, apoiando-se naquilo que vêem e ouvem quando observam as crianças” (p.8). Contudo, não basta observar as crianças, é fundamental que a equipa se reúna de modo a trocar informações sobre o que observou, analisando essas informações com os outros elementos da equipa para, posteriormente, planear as atividades futuras de modo a irem ao encontro dos interesses e competências de cada criança.

3.2. Princípios de Ação Pedagógica

3.2.1. Aprendizagem Cooperativa

A aprendizagem cooperativa não é uma metodologia nova. Em muitas escolas, esta já era aplicada quando as crianças mais velhas, dominando a matéria, ajudavam os mais novos na realização de tarefas que apresentavam um maior grau de dificuldade. Contudo, a sua divulgação deveu-se à publicação dos trabalhos de Johnson e Johnson na década de setenta, nos Estados Unidos (Fontes & Freixo, 2004).

Esta metodologia supõe muito mais do que um trabalho de grupo, uma vez que “(...) assenta na responsabilidade individual, elemento que torna a contribuição de cada criança necessária para o bom desempenho do grupo” (Lopes & Silva, 2008, p.6). As atividades cooperativas são essenciais na medida em que permitem que os elementos do grupo tenham conhecimento e se esforcem para atingir um objetivo em comum. Deste modo, todos trabalham para o sucesso do grupo e reconhecem que, juntos, mais facilmente alcançam os objetivos a que se propõem alcançar (Fontes & Freixo, 2004), sendo necessária uma verdadeira cooperação entre as crianças (Lebrun, 2008). Os grupos deverão ser heterogéneos a nível cognitivo, uma vez que o autor acima referido acredita que estes grupos permitem gerar ideias diversificadas, pois todos os elementos expõem as suas opiniões e têm oportunidade de as defender, confrontando-as com as dos restantes colegas.

Com vista à aquisição de conhecimentos sobre um dado objeto, a aprendizagem cooperativa conduz ao desenvolvimento de um conjunto de competências (Lopes & Silva, 2009), que poderão surgir a vários níveis, entre os quais: social, relacional e social (Lebrun, 2008). Sprinthall e Sprinthall (1993) defendem que esta metodologia estimula a participação das crianças, tendo como efeito um melhoramento no desempenho académico. Por sua vez, Marchão (2012) defende que as atividades cooperativas contribuem não apenas para a aquisição de novos conhecimentos, mas também para o desenvolvimento de outras competências sociais. Assim, independentemente dos estudos realizados, podemos verificar o efeito positivo realçado pelos autores na aplicação da aprendizagem cooperativa na sala de aula (Bessa & Fontaine, 2002).

Para concluir, e recorrendo à teoria de Vygotsky mencionada no Capítulo 2, podemos verificar que a zona de desenvolvimento proximal da criança está diretamente relacionada com a aprendizagem cooperativa, uma vez que esta última é vista por Fontes e Freixo (2004) como uma prática capaz de estimular e desenvolver nas crianças a ZDP. Quer isto dizer que a interação que ocorre durante a realização de tarefas, com o auxílio do educador/professor ou de outro colega mais competente, leva ao desenvolvimento cognitivo, assim como ao desenvolvimento de competências sociais.

Durante a prática pedagógica nas duas valências, e sempre que possível, procurou-se planear atividades a pares e/ou grupos que envolvessem a cooperação. Com esta estratégia, tinha como principal intuito desenvolver várias competências, nomeadamente a entajuda, a partilha de ideias e materiais e o respeito pelo outro. No que respeita à prática realizada no 1.º CEB, a problemática encontrada na sala ia ao encontro desta estratégia, embora um dos objetivos fosse igualmente desenvolver nas crianças diversas competências sociais.

3.2.2. Pedagogia-Em-Participação

A pedagogia é considerada por Marques (2000) como a ciência da educação das crianças que apresenta como finalidade o melhoramento dos meios para a aquisição dos fins educativos. Para Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), a pedagogia sustenta-se “(...) numa *práxis*, isto é, numa ação fecundada na teoria e sustentada num sistema de crenças” (p.98).

Existem dois modos de produzir pedagogia: a transmissão e a participação. Enquanto a pedagogia da transmissão baseia-se nos conhecimentos a transmitir, a

pedagogia participativa centra-se nos indivíduos que participam nos processos de aprendizagem, construindo, assim, os seus conhecimentos. Esta última pedagogia considera a criança como um ser competente e participativo no processo de aprendizagem, e o educador/professor como organizador do ambiente, com vista a proporcionar ao grupo as mais variadas experiências.

A Pedagogia-Em-Participação, enquadrada na pedagogia participativa, é uma perspetiva educativa da Associação Criança, que focaliza a democracia como o centro dos seus princípios e crenças. Segundo Dewey (1939, citado por Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013), “(...) a democracia é mais do que uma forma de governo, é uma forma de viver em comunidade, de experiência comunicativa e partilhada” (p.29).

A criança desenvolve-se através de interações contínuas, em ação e participação, construindo e desenvolvendo os seus conhecimentos. A promoção de valores na EPE e igualmente no 1.º CEB revela-se não apenas no desenvolvimento de atividades de cooperação, mas também no modelo que o educador/professor apresenta à criança. É essencial que o profissional da educação dê o exemplo de respeito pelo grupo, por cada criança em particular, deixando-a participar nas atividades e partilhar as suas experiências e vivências.

Neste sentido, podemos afirmar que esta pedagogia participativa revela-se um desafio para os profissionais da educação que pretendem criar condições para que as crianças cresçam enquanto seres humanos livres e colaborativos, com capacidades reflexivas e de pensamento sobre tudo o que as rodeia. Nesta linha de pensamento, e de acordo com Oliveira Formosinho e Formosinho (2013), “As crianças e os adultos que desenvolvem atividades e projetos (através do pensar, fazer e refletir em companhia) afirmam-se como coatores da aprendizagem como uma base para a construção do saber” (p.31). Por esta razão, o principal propósito da educação nesta pedagogia é o envolvimento da criança durante a construção das suas aprendizagens, através de experiências interativas e contínuas, reconhecendo e dando a conhecer à criança que possui o direito à participação, assim como o apoio encorajador por parte do profissional da educação.

Esta pedagogia é representada por quatro eixos pedagógicos (ver Figura 3) que devem ser incutidos durante o processo de criação da intencionalidade pedagógica, caracterizados por Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) como estreitamente interdependentes e fundamentais na construção de identidades sócio-histórico-culturais.

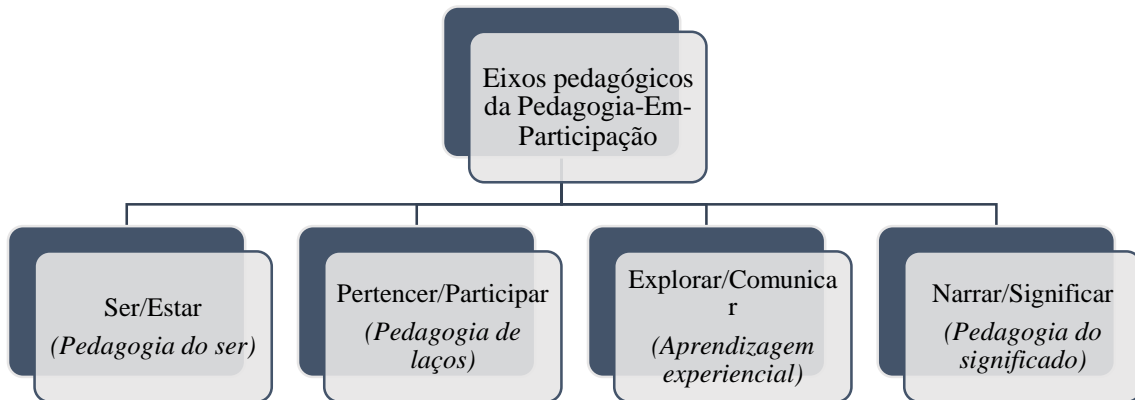


Figura 3. Eixos Pedagógicos da Pedagogia-Em-Participação (Fonte: Adaptado de Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013)

Os quatro eixos pedagógicos apresentados na figura anterior são apontados pelos autores mencionados como as linhas centrais para a intencionalidade pedagógica, constituindo mediadores entre a teoria e a prática. O primeiro eixo, designado eixo Ser/Estar, exige o desenvolvimento de identidades plurais, cuja principal preocupação consiste na criação de um ambiente educativo onde haja compreensão, convívio e respeito pelas diferentes identidades. Na sequência deste, o segundo eixo baseia-se no desenvolvimento de laços, de relacionamentos e conduz a criança ao desenvolvimento de uma noção de pertença relativamente à sua família e ao contexto onde está inserida. Por sua vez, o eixo Explorar/Comunicar define uma *Aprendizagem Experiencial*, em que a criança tem oportunidade de explorar, experienciar, refletir e comunicar de forma contínua e em interação com outras crianças. Finalmente, o quarto eixo pedagógico, nomeado Narrar/Significar, evidencia a aprendizagem através da vivência, seguida da narração dos acontecimentos, pois, como referem Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), “(...) compreende-se melhor quando se vivencia e se narra” (p.36).

Ao longo do estágio, procurou-se desenvolver uma prática participativa, onde o centro de todo o processo fosse a criança. Assim, sustentada na valorização das experiências, saberes e cultura do grupo, tentei sempre proporcionar momentos de partilha de vivências, interação e reflexão conjunta, onde a autonomia e o direito de participação fossem encorajados e estimulados.

3.2.3. Diferenciação Pedagógica

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), no seu artigo n.º 3, expressa o direito de todas as crianças à igualdade de oportunidades relativamente à orientação escolar e profissional. Alguns anos depois, em 1994, realizou-se uma conferência mundial que tinha como principal objetivo a divulgação de uma Educação Para Todos (UNESCO, 1994). Na sequência desta conferência, aprovou-se a Declaração de Salamanca, que, inspirada no princípio da inclusão, defende uma educação para todos “(...) que incluam todas as pessoas, aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais” (p.iii).

Os princípios acima referidos geram vários desafios aos profissionais da educação, que reconhecem a necessidade de incluir todas as crianças no processo educativo, “(...) aceitando, integrando e valorizando a diversidade como factor natural em todos os grupos humanos” (M. Gomes, 2011, p.48).

Nesta sequência de ideias, pressupõe-se que o profissional da educação planifique e adeque a sua prática pedagógica ao grupo, tendo em atenção as características de cada criança, os seus interesses e necessidades. De acordo com as OCEPE, o educador/professor deverá optar por uma pedagogia diferenciada, que aceite as características individuais de todas as crianças e onde sejam criadas condições estimulantes de modo a garantir o sucesso na aprendizagem de todos, independentemente das suas características individuais.

M. Gomes (2011) declara que não existe uma definição precisa de Diferenciação Pedagógica, dada a ampla dimensão da expressão. No entanto, Valadares e Sansão (1999) elucidam-nos, dizendo que a diferenciação pedagógica, contrariamente à pedagogia tradicional, encara cada criança como uma realidade diferente. Cada indivíduo tem as suas próprias características, as suas competências e dificuldades, pelo que não existem duas crianças iguais. Cada um possui vivências, experiências, paixões e emoções que diferem do outro. Assim, não há duas crianças que aprendam da mesma forma. Nesta linha de pensamento, Grave-Resendes e Soares (2002) defendem que as crianças aprendem melhor quando o educador/professor tem em conta as suas próprias características e respeitam a sua individualidade.

Para M. Gomes (2011), a pedagogia diferenciada salienta o papel do profissional da educação como um organizador de respostas às necessidades de cada indivíduo. Grave-Resendes e Soares (2002) vão mais além, definindo o conceito de diferenciação pedagógica como “(...) a identificação e a resposta a uma variedade de capacidades de

uma turma, de forma que os alunos, numa determinada aula não necessitem de estudar as mesmas coisas ao mesmo ritmo e sempre da mesma forma” (p.22). Assim, a diferenciação assume como principal objetivo criar condições de modo a que todas as crianças alcancem o sucesso individual, sejam quais forem as suas diferenças (cognitivas, linguísticas e/ou socioculturais) (Tomlinson & Allan, 2002).

“Diferenciar é, também, diversificar” (M. Gomes, 2011, p.58). É essencial clarificar que a diferenciação pedagógica é heterogénea a nível da tutoria entre crianças, pelo que não implica a eliminação de momentos de trabalho coletivo, de grupos ou entre professor/criança. Deste modo, as estratégias de cooperação são muito valorizadas na diferenciação pedagógica, sendo a criança encarada como o centro do processo de aprendizagem (Grave-Resendes & Soares, 2002).

Durante a prática pedagógica houve a preocupação de implementar os princípios essenciais à diferenciação pedagógica tendo em conta as capacidades, os interesses, as necessidades e os ritmos de aprendizagem de cada criança. No entanto, foram sentidas algumas dificuldades na sua aplicação. Como destaca M. Gomes (2011), a aplicação desta estratégia não é fácil, dado que “A diversidade das crianças exige a diversidade de respostas no processo educativo” (p.48). Sendo uma pedagogia centrada no grupo, o educador/professor deverá aceitar, integrar e valorizar a diversidade de cada criança como um fator natural dos seres humanos (Grave-Resendes & Soares, 2002).

Capítulo 4 – Metodologia de Investigação

Neste quarto capítulo, expõe-se a metodologia de investigação adotada ao longo da prática pedagógica nas duas valências, nomeadamente a investigação-ação. Neste sentido, é feita uma análise geral sobre o conceito de investigação-ação e respetivas fases e, logo de seguida, são apresentadas as técnicas e instrumentos utilizados durante a recolha de dados. Por fim, são referidos alguns dos limites da investigação na perspectiva de vários autores.

4.1. A Investigação-Ação e Respetivas Fases

A investigação-ação é caracterizada por Almeida e Freire (1997) como uma metodologia de investigação e enquadra-se na investigação qualitativa. De acordo com M. Sousa e Baptista (2011), a “(...) investigação qualitativa centra-se na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores” (p.56). A investigação qualitativa é guiada pela descrição e compreensão de fenómenos e possui um género de instrumentos de observação habitualmente relacionados com esta metodologia (Almeida & Freire, 1997), que abordaremos mais à frente. É de salientar ainda que os dados apresentados no decorrer da apresentação desta metodologia deverão ser de carácter descritivo e rigoroso, de forma a dar a perceber qual a situação e o ambiente decorrente da investigação realizada.

Hodgkinson (1957, citado por A. Sousa, 2005) considera que existem cinco itens fundamentais que caracterizam a investigação-ação, a saber: um meio (1) de corrigir problemas observados em situações específicas; (2) de formar educadores/professores na procura de novas metodologias e técnicas para a resolução dos problemas; (3) de fomentar uma reformulação e inovação contínua; (4) “(...) que leva o professor a ser o investigador da ciência pedagógica que baseia a sua profissão como docente e (5) que proporciona uma alternativa que une os professores e alunos num mesmo projecto, oferecendo-se por isso como extremamente motivacional” (p.98).

A investigação-ação surge, assim, como uma metodologia de investigação que tem como principal objetivo a resolução de um dado problema observado em situação real de sala, com vista a um melhoramento na qualidade da ação (Almeida & Freire, 1997). Para Bogdan e Biklen (1994), “(...) a investigação-ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais” (p.292). O investigador,

durante a sua pesquisa neste campo, encontra-se envolvido de forma ativa, agindo e participando em atividades realizadas com o grupo-alvo.

Esta metodologia de investigação é caracterizada pelo seu formato cíclico e contínuo (ver Figura 4), distribuído em quatro fases de análise: planificação, ação, observação e reflexão (Almeida & Freire, 1997). Estas fases são igualmente mencionadas por M. Sousa e Baptista (2011), que revelam os duplos objetivos da investigação-ação: a ação (no sentido de alcançar uma mudança num dado grupo ou programa) e a investigação (como a compreensão por parte do investigador sobre as ações de um determinado grupo ou comunidade).

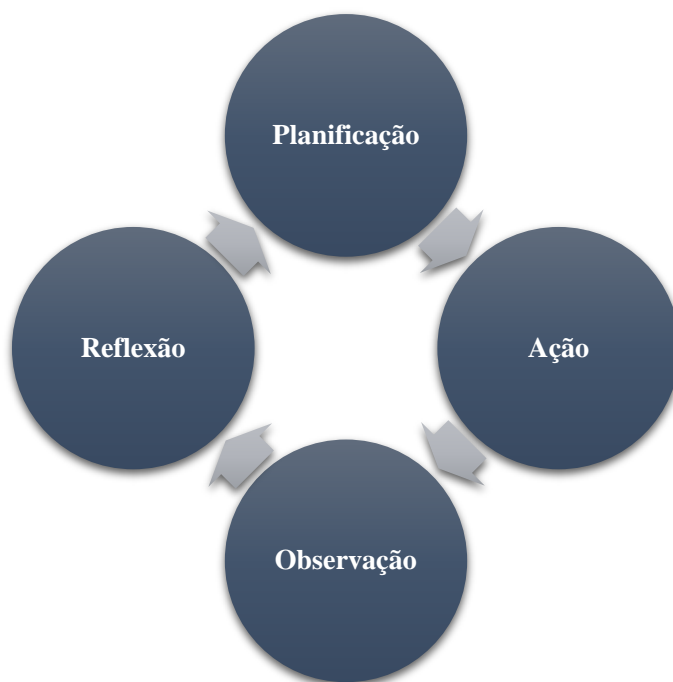


Figura 4. Processo Cíclico das Fases da Investigação-Ação (Fonte: Adaptado de Almeida & Freire, 1997)

Neste processo, Grave e Walsh (1998, citados por Máximo-Esteves, 2008) consideram a observação e a reflexão etapas fundamentais para o desenvolvimento de um projeto desta dimensão. Observar para planificar, agir, refletir sobre a intervenção para voltar a reformular a questão, se necessário, e voltar a planificar de acordo com o *feedback* obtido. Este processo cíclico, evidente durante toda a investigação, é uma das particularidades da investigação qualitativa.

M. Sousa e Baptista (2011) afirmam que, durante todo este processo, os investigadores passam a adotar um papel ativo sobre o grupo acerca do qual realizam a investigação, considerados por Bogdan e Biklen (1994) como “agentes de mudança”. Deste modo, é fundamental que o investigador tome uma posição de honestidade no que

se refere aos dados recolhidos, nos mais diversos instrumentos de recolha de dados utilizados.

O investigador possui um papel fundamental no decorrer da sua pesquisa, sendo essencial uma observação detalhada e uma análise pormenorizada dos dados recolhidos no terreno, de forma a chegar às suas próprias conclusões e não partindo dos dados recolhidos para testar qualquer teoria ou modelo. Só a partir deste método, o investigador poderá chegar a uma melhor compreensão de certos acontecimentos decorrentes daquele local e com aqueles determinados participantes (M. Sousa & Baptista, 2011).

Durante a prática pedagógica realizada no PE e no 1.º CEB, surgiu a necessidade de desenvolver um projeto de investigação-ação em ambas as valências. Este projeto foi planeado e realizado tendo em conta as diversas fases da investigação-ação, no entanto, o tempo disponível para a realização do mesmo foi reduzido, não se verificando o ciclo completo.

4.2. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Em ambos os projetos realizados, os instrumentos de recolha de dados consistiram na observação participante, notas de campo e análise de documentos com extração de informação pertinente para o enquadramento do problema.

A observação participante foi selecionada uma vez que oferece ao educador/professor investigador uma participação mais direta e realista nos acontecimentos da sala. Segundo Máximo-Esteves (2008), a observação ajuda o investigador a compreender melhor os contextos e as pessoas que nele se encontram e, deste modo, facilita o entendimento e perceção sobre o que acontece e porque acontecem certas situações dentro da sala. Uma vez que a observação participante é uma forma de o investigador se envolver pessoalmente com o grupo em estudo, como membro integrante, A. Sousa (2005) destaca algumas das suas vantagens, concretamente: o acesso privilegiado a acontecimentos imprevisíveis, a rapidez e facilidade com que adquire dados sobre os vários momentos vividos e uma melhor e maior compreensão das motivações e opiniões do grupo. Assim sendo, a observação participante tem como principal objetivo “(...) recolher os dados (sobre acções, opiniões ou perspectivas) aos quais um observador exterior não teria acesso” (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2005, p.155).

Quanto às notas de campo, referem-se essencialmente às descrições realizadas pelo investigador relativamente aos acontecimentos e comportamentos observados. Nas palavras de A. Sousa (2005), são “Descrições escritas do que o observador vê, ouve, experimenta e pensa, durante o decorrer dos acontecimentos e da sua reflexão naquele momento” (p.260). Bogdan e Biklen (1994) vão mais além, separando as notas de campo em dois tipos de materiais: o descritivo e o reflexivo. Enquanto o descritivo descreve apenas os acontecimentos, tentando transmitir uma imagem por palavras, o reflexivo apresenta-nos o ponto de vista do investigador, as suas ideias e preocupações.

4.3. Limites da Investigação

Em qualquer projeto de investigação-ação, o investigador está sujeito a algumas limitações (Máximo-Esteves, 2008). As observações, reflexões e avaliações realizadas pelo investigador durante todo o processo de investigação-ação poderão ser alvo de diversas interpretações, uma vez que cada indivíduo interpreta a realidade de acordo com os seus pressupostos. Para A. Sousa (2005), todas as descrições realizadas pelo investigador sobre os acontecimentos observados encontram-se “embebidas” de opiniões pessoais, que dificultam a análise e interpretação final dos dados recolhidos.

A validade suscita várias questões ao investigador em causa, que procura sempre que os seus dados correspondam àquilo que deseja representar (Lessard-Hébert et al., 2005). Por este motivo, A. Sousa (2005) defende que “(...) a investigação-ação preocupa-se com a objectividade na integridade do investigador e na honestidade colocada no relato dos eventos, descrevendo detalhadamente e com o maior rigor tudo aquilo que observou” (p.102).

Por todos estes motivos, ao longo da recolha de dados praticada nos dois contextos educativos onde decorreu os estágios, houve a consciência de algumas limitações que poderiam surgir, pelo que procurou-se analisar e refletir sobre os vários momentos observados, de forma objetiva e honesta. As informações recolhidas em cada contexto foram ainda sujeitas a apreciações da professora e educadora cooperantes, sendo que um dos principais objetivos da sua realização foi o de dinamizar estratégias que fomentassem o desenvolvimento dos grupos-alvo. É de salientar que, tendo em conta todos os factos referidos, as investigações apresentadas ao longo deste relatório são válidas para estes casos, não podendo ser, de modo nenhum, generalizadas. Nas palavras de Máximo-Esteves (2008), “Os resultados da investigação são válidos naquele contexto e permitem

compreender ou explicar apenas o que acontece naquele lugar e naquele tempo” (p.104). Possuem, contudo, a sua importância na medida em que trazem ao professor/investigador respostas, as quais permitem um melhor conhecimento e compreensão do contexto onde trabalha.

**PARTE II – ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA
PEDAGÓGICA**

Capítulo 5 – Prática Pedagógica em Contexto de 1.ºCEB

O presente capítulo abrange todo o enquadramento referente ao meio envolvente e à instituição, bem como à caracterização da turma e do espaço físico onde decorreu a prática pedagógica na componente de 1.ºCEB. Posteriormente é apresentada a problemática observada no decorrer do estágio, seguindo-se o trabalho desenvolvido ao longo dos dois meses de estágio, evidenciando as atividades e estratégias utilizadas. A avaliação geral da turma é apresentada após a exposição das atividades realizadas em cada área disciplinar e, por fim, expõe-se a resposta à problemática assinalada, bem como a intervenção com a comunidade educativa, culminando com a reflexão final do estágio. Salienta-se que esta componente é explanada em primeiro lugar, uma vez que, por ordem cronológica, foi a primeira a ser desenvolvida.

A prática pedagógica desenvolveu-se na EB1/PE da Camacha, no período compreendido entre sete de outubro e seis de dezembro de 2013. O estágio teve uma duração de sensivelmente 135 horas, não contabilizando o tempo dedicado à preparação das aulas e à intervenção com a comunidade educativa. A prática *in loco* decorreu no turno da manhã, entre as 08h15m e as 13h15m.

Saliente-se que os conteúdos programáticos desenvolvidos ao longo da prática pedagógica foram delineados pela professora cooperante, de acordo com os conteúdos preconizados pelo Ministério da Educação (ME) para o 2.º ano de escolaridade. O planeamento e as reflexões sobre as atividades desenvolvidas decorriam durante o lanche e ao final da manhã, todos os dias de estágio. As planificações (ver Apêndice A), as notas de campo (ver Apêndice B) e as reflexões (ver Apêndice C) elaboradas confirmaram-se práticas essenciais aquando da avaliação da turma em geral.

5.1. A Freguesia da Camacha: Caracterização

A freguesia da Camacha localiza-se a 700 metros de altitude e possui um clima anual húmido e frio. Elevada a vila a 10 de setembro de 1994, possui uma área com aproximadamente 1959 hectares. As suas fronteiras coincidem com algumas freguesias do concelho de Santa Cruz, nomeadamente Santo António da Serra, Santa Cruz, Gaula e Caniço (ver Figura 5), embora estejam também associadas outras freguesias do concelho do Funchal (São Gonçalo, Santa Maria Maior e Monte) e do concelho de Santana (Ribeiro Frio) (Site da Freguesia da Camacha).



Figura 5. Freguesias do Concelho de Santa Cruz (Fonte: Site da Junta de Freguesia da Camacha)

Salienta-se o grande valor dado ao desenvolvimento e divulgação das tradições desta freguesia, nomeadamente: o artesanato (obra de vimes), as festividades religiosas, a música tradicional e o folclore.

Na freguesia da Camacha podemos encontrar infraestruturas de serviço acessíveis a toda a população, nomeadamente um posto de polícia, um posto de bombeiros, supermercados, um centro de saúde, duas escolas básicas com 1.º ciclo, uma escola de 2.º e 3.º ciclos, entre outras. É de referir ainda a existência de um bairro social, o Complexo Habitacional da Nogueira, de onde é oriunda grande parte dos alunos da EB1/PE da Camacha. Em geral, a população deste complexo beneficia dos serviços da ação social, encontrando-se muitas famílias em situação de desemprego, o que conduz a instabilidade económica, más condições habitacionais e, principalmente, sobrelotação. Neste complexo existem também outros fatores considerados de risco, sobretudo o alcoolismo, a toxicod dependência, a gravidez prematura, o abandono escolar precoce e a negligência parental [Projeto Curricular de Turma (PCT), 2013/2014].

5.2. A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Camacha

A EB1/PE da Camacha situa-se na freguesia da Camacha, concelho de Santa Cruz. Foi inaugurada a nove de junho de 1969, funcionando apenas na vertente de 1.º ciclo, sendo que só no ano de 1990 foi aberta uma sala para o PE. A partir do ano letivo de 2001/2002, a escola foi submetida a várias obras, de modo a construir novas salas que

dessem apoio a todos os alunos, passando, assim, para o funcionamento em regime de escola a tempo inteiro.

Atualmente, a escola possui dois pisos, sendo o piso 0 constituído por salas de aula de menores dimensões, para um ensino mais individualizado, uma sala de Educação Especial, duas salas de PE, casas de banho para alunos e professores e ainda um polivalente coberto. No piso 1 é possível encontrar várias salas de aula, salas de Estudo, o gabinete do diretor e um gabinete para os professores. Anexos à escola podemos ainda encontrar o refeitório, a cozinha, uma sala de Expressão e Educação Musical e casas de banho. No exterior, é possível encontrar um pequeno parque infantil para as crianças da valência do PE, assim como um campo desportivo.

O horário de funcionamento da EB1/PE da Camacha está compreendido entre as 8h15m e as 18h30m.

5.3. A Sala do 2.ºB

A sala da turma do 2.º B caracteriza-se pelo seu espaço amplo, pela boa iluminação e arejamento. No início da prática pedagógica, as mesas de trabalho dos alunos encontravam-se organizadas em cinco filas, como podemos observar na Figura 6. Os alunos com maiores dificuldades estavam distribuídos na primeira fila, perto do quadro de giz.



Figura 6. Planta da Sala do 2.ºB no Início da Prática Pedagógica

Legenda:

1. Janelas;
2. Armários de arrumação;
3. Secretária da docente;
4. Porta principal;
5. Quadro preto;
6. Quadro branco;
7. Quadro das presenças e distribuição de tarefas.

Durante o estágio tornou-se necessário reorganizar a disposição das mesas (ver Figura 7), de modo a distribuir os alunos por vários grupos, grupos estes heterogéneos a nível cognitivo. Este método facilitou bastante toda a prática pedagógica, dado que conduziu a uma maior cooperação entre os alunos da turma e tornou-se fundamental no desenvolvimento de atividades que fossem ao encontro de respostas para a questão problemática verificada no início da prática.



Figura 7. Planta da Sala do 2.ºB Após Reorganização da Disposição das Mesas

Para além das vantagens apresentadas anteriormente, a reorganização da sala contribuiu igualmente para o desenvolvimento da entajuda e da cooperação entre os alunos. Sempre que um aluno terminava a tarefa, demonstrava o desejo em ajudar o colega, incentivando-o a terminar a sua tarefa e, possivelmente, a esclarecer por suas palavras algum conteúdo que o colega não estivesse a compreender. Referindo a teoria de Vygotsky analisada no primeiro capítulo, esta reorganização contribuiu para uma

maior interação entre os alunos, desenvolvendo, assim, o espaço teórico que este autor denominava de ZDP. Saliente-se que estes fatores foram imediatamente visíveis após a reorganização da disposição das mesas, antes mesmo que tivéssemos abordado temas como a interajuda e a cooperação.

5.4. A Turma do 2.ºB

A turma do 2.º B era formada por 23 alunos, sendo 8 do género masculino (35%) e 15 do género feminino (65%), como podemos verificar na Figura 8.

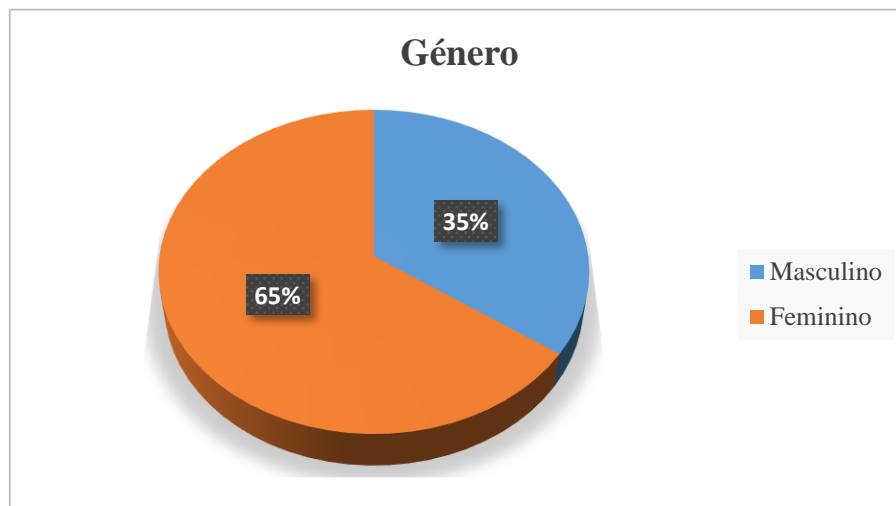


Figura 8. Género dos Alunos da Sala 2.ºB

Sete alunos deste grupo eram repetentes, tendo dois deles sido transferidos de escolas do concelho do Funchal. Relativamente à situação clínica e até ao momento do estágio, existiam duas alunas com alergias alimentares e uma com diabetes tipo 1.

O grupo usufruía de apoio pedagógico acrescido na sala de aula quase todos os dias da semana, assim como de apoio cooperativo de uma professora de Educação Especial. Dentro do grupo estavam inseridos cinco alunos que se encontravam sinalizados na Educação Especial, diagnosticados com dificuldades no funcionamento intelectual.

Todos os alunos frequentavam as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares (Informática, Biblioteca, Estudo, Inglês e Educação Física), à exceção da criança com diabetes, que normalmente ia para casa após as atividades curriculares.

Uma vez que decorria o início do ano letivo, a professora cooperante encontrava-se a implementar o modelo MEM, pelo que eram apresentados, gradualmente, alguns momentos de trabalho relativos a este modelo.

Relativamente às famílias, durante a consulta ao PCT, observou-se que a maior parte das fichas individuais dos alunos não apresentava dados relativamente à situação laboral dos pais. Por outro lado, em diálogo com a professora cooperante, constatou-se que a grande maioria dos pais se encontrava em situação de desemprego e demonstrava pouco interesse pela educação dos seus educandos.

5.4.1. Organização do Tempo

A turma frequentava o turno da manhã (das 8h15 às 13h15) e possuía atividades de enriquecimento curricular no turno da tarde. As áreas curriculares disciplinares encontravam-se organizadas de acordo com as diretrizes do ME, como podemos verificar na Tabela 1.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, onde são estabelecidas as linhas orientadoras da organização e da gestão curricular do EB, um dos princípios orientadores apresentados é a “Existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes” (p. 259). Neste documento são apresentados os desenhos curriculares para os três ciclos do EB, integrando as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares dos distintos ciclos. Saliente-se ainda que, quando se refere a áreas curriculares não disciplinares, consideram-se todas as atividades que contribuem para o desenvolvimento do aluno a nível da Formação Pessoal e Social. Neste sentido, a turma do 2.º B usufruía de atividades curriculares não disciplinares no período da manhã, à exceção da quarta-feira, onde os alunos tinham algumas destas atividades no período da manhã.

Em seguimento ao Decreto-Lei referido anteriormente, é de salientar o estabelecimento de um Decreto Legislativo Regional (n.º 26/2001/M, de 25 de agosto), que vem adaptar o primeiro à Região Autónoma da Madeira. Ressalve-se ainda a existência de um outro decreto (Decreto Legislativo Regional n.º 20/2003/M, de 24 de julho) que altera o artigo 2.º do Decreto Legislativo Regional n.º 26/2001/M, de 25 de agosto.

Tabela 1. Horário Escolar da Turma do 2.ºB

Atividades Curriculares					
Horas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
08h15m – 09h30m	Distribuição das tarefas (15m) / Estudo do Meio	Matemática	Matemática	Matemática	Estudo do Meio
09h30m – 10h30m		Estudo do Meio	Informática		Português
10h30m – 11h00m	Intervalo				
11h00m – 11h30m	Matemática	Matemática	Ler, mostrar e contar	Estudo do Meio	Português
11h30m – 12h00m			Expressão Musical e Dramática		
12h00m – 12h30m	Português (Melhoramento de texto)	Português (Trabalho de texto)	Educação Física	Português	Matemática
12h30m – 13h15m					Conselho de turma (15m)
13h15m – 14h00m	Almoço				
Atividades de Enriquecimento Curricular					
14h00m – 15h00m	Inglês	Expressão Plástica	Estudo	Biblioteca	Componente lúdica
15h00m – 16h00m	Estudo	Componente lúdica	Expressão Plástica	Estudo	Biblioteca
16h00m – 16h30m	Intervalo				
16h30m – 17h30m	Educação Física	Informática	Inglês	Expressão Musical	Informática
17h30m – 18h30m	Clube das artes / OTL	Clube das artes / OTL	Clube das artes / OTL	OTL	Clube das artes / OTL

5.5. Levantamento da Problemática Observada

No início da prática pedagógica constatou-se que os alunos não realizavam muitos trabalhos em grupo, embora, durante a realização de atividades, apresentassem grande vontade de ajudar os colegas. Em diálogo com a professora cooperante confirmou-se que a realização de trabalhos em grupo era pouco frequente na sala de aula, no entanto, a mesma manifestou intenção de os desenvolver a longo prazo.

Através de uma pesquisa acerca dos benefícios dos trabalhos de grupo e após o diálogo com a professora cooperante, formularam-se duas questões, as quais se revelaram fundamentais no decurso de toda a prática pedagógica nesta valência, nomeadamente:

- Quais os benefícios que os trabalhos de grupo poderão trazer aos alunos desta turma?

- De que forma o trabalho de projeto com os alunos desta turma poderá ser mediador da aprendizagem?

Assim sendo, todo o estágio desenvolvido nesta turma teve como linha orientadora estas mesmas questões, pelo que foram utilizadas estratégias de intervenção que procurassem dar resposta a estas perguntas, como explanaremos de seguida.

5.5.1. Estratégias de Intervenção

Numa primeira abordagem, foram implementadas atividades que abrangiam os trabalhos de grupo nas diversas áreas curriculares, com vista ao desenvolvimento do trabalho cooperativo. Segundo Burden (s.d., citado por Lopes & Silva, 2009), “(...) a cooperação é a convicção plena de que ninguém pode chegar à meta se não chegarem todos” (p. 3). Numa atividade que envolva trabalhos de grupo, cada grupo atinge os seus objetivos quando todos os elementos trabalham para uma meta em comum. Por este motivo, cada aluno é responsável por ajudar os restantes elementos do grupo, incentivando-os a realizarem as suas tarefas e agindo de modo a que o grupo trabalhe unido para o mesmo objetivo.

É sabido que as crianças possuem um desejo inato de ganhar, qualquer que seja o jogo/atividade. Assim, se cada aluno souber que todos os membros terão de atingir os seus objetivos para que todo o grupo chegue à meta final, torna-se mais um fator para o desenvolvimento da entreajuda e da cooperação no grupo (Lopes & Silva, 2009). Consequentemente, cada grupo deverá compreender que, ao trabalharem cooperativamente, cada elemento do grupo, e o grupo em si, pode mais facilmente alcançar o objetivo comum que todos se propuseram atingir, tornando o trabalho mais vantajoso.

Têm sido vários os autores que desenvolveram as suas investigações no âmbito da aprendizagem cooperativa, tendo como referência a teoria de Vygotsky. Este mesmo investigador acreditava que o conhecimento era construído a partir de vários processos sociais, que envolviam os contextos culturais, sociais e históricos dos alunos. Assim, a interação que se desenvolve entre o professor e o aluno e, do mesmo modo, entre o aluno e os colegas, cria e fortalece um “espaço teórico” que Vygotsky denominava de ZDP (Fontes & Freixo, 2004). Esta zona é desenvolvida a partir das várias interações que

surtem durante os trabalhos em grupos, evidenciando-se no progresso das capacidades de cada aluno. Em grupos ou até mesmo em pares, os alunos revelam os seus conhecimentos sobre um dado problema, descrevendo e explicando os seus pontos de vista ao(s) colega(s) e, deste modo, trocando ideias, partilhando as suas perceções.

É deveras importante que o docente implemente a aprendizagem cooperativa na sala de aula, uma vez que esta apresenta vários benefícios nos mais diversos níveis. Existem vários fundamentos teóricos que apoiam a aprendizagem cooperativa, apoiados por vários autores como Palmer, Peters e Stretman (2003) e Panitz (1996). Estes investigadores, mencionados por Lopes e Silva (2009), sintetizam os diversos benefícios em quatro grandes grupos, sendo eles sociais, psicológicos, académicos e de avaliação. Lopes e Silva (2009) sintetizam estas categorias em várias dimensões, nomeadamente, no que se refere aos benefícios sociais, os autores mencionam o estímulo e desenvolvimento de relações interpessoais, o estabelecimento de uma atmosfera de cooperação e o desenvolvimento de competências alusivas à liderança. Os benefícios psicológicos estão relacionados com o aumento da autoestima, de uma atitude mais positiva relativamente aos agentes educativos e o aumento de expectativas. Por outro lado, a nível académico existe uma maior diversidade de benefícios no que respeita ao estímulo do pensamento crítico, ao desenvolvimento de competências de comunicação oral, à criação de um ambiente onde a aprendizagem seja de carácter dinâmico, envolvente e investigativo. Por fim, e aludindo aos benefícios relativos à avaliação, destaca-se a formação de grupos como uma forma acessível de supervisão e avaliação do grupo em si, do espírito criado e do progresso de cada aluno quando se encontra em interação e cooperação com o colega.

Fazendo referência à prática pedagógica no 1.º CEB, numa fase posterior, os alunos tiveram oportunidade de desenvolver um trabalho de projeto. No entender de Leite, Malpique e Santos (1989), o “Trabalho de Projeto é uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes” (p. 140). Uma vez que o modelo pedagógico desenvolvido nesta turma consistia no MEM, os alunos tiveram oportunidade de escolher o subtema com o qual pretendiam trabalhar. Deste modo, foram criados os grupos de trabalho, não sendo de modo algum imposto aos alunos algum tema. Coube a cada grupo a procura de respostas às suas questões, tendo como suporte alguns livros, que a estagiária e a professora cooperante escolheram para levar para a sala. Por fim, procedeu-se à apresentação dos vários subtemas. É de salientar que este trabalho de projeto não foi concluído durante o tempo em que decorreu o estágio, pelo que a apresentação dos trabalhos se realizou dois meses depois.

5.6. Intervenção Pedagógica na Sala do 2.ºB: Atividades Desenvolvidas

Todas as atividades realizadas com a turma do 2.º B tinham como principal objetivo ir ao encontro das necessidades e interesses dos alunos. Para tal, foram privilegiadas algumas opções metodológicas relativamente à aprendizagem cooperativa e à implementação do modelo pedagógico MEM. Saliente-se que este último tinha sido iniciado pela professora cooperante, pelo que houve necessidade de continuar a implementar alguns dos seus princípios, desenvolvendo nos alunos competências pessoais e sociais de uma forma lúdica e didática. Neste sentido, este modelo pedagógico foi explorado em vários momentos, especificamente a distribuição de tarefas, o quadro de presenças, o quadro do tempo, o trabalho de texto, o diário da turma e o conselho. Destaque-se ainda que o tempo de estudo autónomo foi uma das estratégias que se tentou implementar, embora fossem notórias as dificuldades apresentadas pelos alunos no que se refere à autonomia e responsabilidade. Neste sentido, e em conversa com a professora cooperante, procurou-se desenvolver atividades que fomentassem estas competências nos alunos, antes da implementação definitiva deste momento.

Ao longo de toda a prática pedagógica tornou-se fundamental observar e analisar sistematicamente as atitudes e os comportamentos dos alunos, de modo a tentar conhecer as suas capacidades e necessidades. Nesta ordem de ideias, a observação participante, as notas de campo, as reflexões e os diálogos informais com a turma e a professora cooperante revelaram-se práticas essenciais na compreensão e conhecimento das dificuldades dos alunos.

Seguidamente, encontraremos algumas etapas do trabalho desenvolvido durante a prática pedagógica na sala do 2.º B, distribuído pelas áreas curriculares. Esta distribuição deve-se à organização e apresentação dos trabalhos desenvolvidos com a turma, o que não significa que estes conteúdos foram desenvolvidos separadamente.

5.6.1. Português

A turma do 2.º B caracterizava-se por ser uma turma heterogénea a nível dos conhecimentos adquiridos no âmbito dos conteúdos programáticos na área curricular de Português. A consulta do plano mensal elaborado pela professora cooperante no início do ano letivo possibilitou verificar a organização das áreas curriculares, divididas pelas cinco horas do período da manhã. A área do Português seguia sempre a mesma ordem, ao final

da manhã. Esta organização deveu-se ao facto de a turma estar dividida em dois grupos, aquando da realização de atividades que envolvessem os conteúdos programáticos desta área. De entre os 23 alunos, sete reuniam-se diariamente com a professora de apoio, de forma a usufruírem de um apoio mais individualizado. Este apoio realizava-se numa outra sala, a fim de trabalharem o *Método das 28 Palavras*. Embora não tenha tido a possibilidade de trabalhar diretamente com este grupo de alunos no que se refere à área curricular do Português, ao longo da prática pedagógica foram planificadas e desenvolvidas algumas atividades com toda a turma.

Ressalve-se ainda que não serão referenciadas todas as atividades realizadas com a turma; no entanto, as atividades aqui explanadas foram realizadas em grande grupo, incluindo os alunos que careciam de apoio pedagógico, à exceção da produção e melhoramento de textos.

O desenvolvimento dos conteúdos programáticos nesta área baseou-se em atividades que pudessem conduzir a situações de diálogo e cooperação, onde a curiosidade para aprender fosse estimulada. Neste sentido, partiu-se sempre dos conhecimentos que os alunos já possuíam e do *feedback* da professora cooperante para construir as planificações.

De forma a sintetizar a informação, apresenta-se a seguinte figura (ver Tabela 2), que reúne um conjunto de competências fomentadas ao longo da prática pedagógica, de acordo com o novo Programa de Português do Ensino Básico (2009, pp. 24-25).

Tabela 2. Competências Fomentadas na Área de Português

Domínios	Competências
Compreensão do Oral	<ul style="list-style-type: none"> • Saber escutar; • Prestar atenção a breves discursos, retendo o essencial da mensagem; • Compreender o essencial de histórias contadas, de poemas e de textos.
Expressão Oral	<ul style="list-style-type: none"> • Falar de forma clara e audível; • Esperar a sua vez; • Formular pedidos e perguntas tendo em conta a situação e o interlocutor; • Narrar situações vividas e imaginadas.
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Ler com clareza textos variados; • Compreender o essencial dos textos lidos; • Ler textos variados com fins recreativos.
Escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Escrever textos curtos com respeito pelo tema.
CEL	<ul style="list-style-type: none"> • Manipular e comparar dados para descobrir regularidades no funcionamento da língua; • Explicitar regras de ortografia e pontuação; • Mobilizar os conhecimentos adquiridos na compreensão e produção de textos orais e escritos.

Durante um momento de diálogo com a professora cooperante relativamente ao desenvolvimento de atividades acerca dos diversos tipos de texto, surgiu o poema “Tudo ao contrário”, de Luísa Ducla Soares. A partir deste poema foi planeada uma sequência didática que envolveu os vários domínios do Português: o Oral (expressão e compreensão), a Leitura, a Escrita e o Conhecimento Explícito da Língua (CEL). Falaremos de um modo sucinto em algumas atividades realizadas com a turma ao longo desta sequência didática.

Oral

A expressão oral é o sistema de comunicação com o qual o aluno se encontra mais familiarizado, sendo um ponto de partida crucial para a compreensão e tomada de consciência de que a oralidade e a escrita são duas práticas autónomas, apesar de se encontrarem intimamente relacionadas (Freitas, Alves & Costa, 2007). No que concerne ao desenvolvimento da compreensão do oral:

(...) considera-se fundamental ao longo deste ciclo que, a partir do contacto com discursos com diferentes graus de formalidade e de complexidade, se realizem atividades destinadas a ensinar os alunos a escutar, a reter e a registar a informação pertinente. Igualmente fundamental para o desenvolvimento desta competência é o investimento na aprendizagem sistemática do vocabulário; o alargamento do vocabulário é condição de integração na escola e na vida do grupo de que a criança faz parte (F. Silva, Viegas, Duarte & Veloso, 2011, p. 27).

Durante toda a prática pedagógica, deu-se grande importância à expressão e compreensão do oral, de modo a desenvolver nos alunos algumas competências preconizadas no Programa de Português do Ensino Básico, nomeadamente falar de forma perceptível, esperar pela sua vez para falar, descrever momentos vividos, entre outras. Assim sendo, durante a prática foram criadas situações onde os alunos tinham oportunidade de expressar oralmente as suas ideias e opiniões, destacando-se o uso de vocabulário adequado a cada momento. Como já foi referido, esta turma apresentava muitas dificuldades nesta área, ainda que revelasse muito interesse e empenho nos diálogos em grande grupo. Assim, despendia sempre algum tempo antes da introdução de qualquer temática, de modo a compreender quais os conhecimentos que os alunos já possuíam. Para Estanqueiro (2010), “A participação dos alunos nas aulas aumenta o seu interesse” (p. 39), pelo que o diálogo entre o professor e a turma é considerado uma

estratégia motivadora que promove a construção de significados dos conteúdos abordados ao longo das aulas.

Para a introdução do poema “Tudo ao contrário” sugeriu-se ao grupo uma discussão em torno do título. Inicialmente, foi notória a timidez dos alunos em tomar a iniciativa, pelo que foi necessário dar um incentivo e direcionar a questão para alguns alunos. Assim que alguns colegas começaram a falar, já todos queriam dar a sua opinião e o diálogo começou a tomar forma. Posteriormente, durante a reflexão com a professora cooperante, constatou-se que estes momentos de diálogo não são frequentemente realizados com a turma. Contudo, defende-se que as competências orais deverão ser “(...) objeto de trabalho sistemático, explícito, intencional e estruturado, com vista a uma melhoria substantiva dos índices de desempenho linguístico-comunicativo dos alunos” (F. Silva et al., 2011, p. 15), de modo que cabe ao professor promover atividades com o intuito de desenvolver um conjunto de competências orais fundamentais na formação pessoal e social do aluno.

De seguida, a turma foi dividida em grupos, formados pela professora cooperante. Recorreu-se com frequência a esta organização da turma como forma de responder à questão de investigação-ação mencionada anteriormente. A todos os grupos foi entregue o poema desorganizado, de modo a que os alunos o recortassem e organizassem à sua maneira, tendo em conta as rimas que constavam em cada estrofe. Assim, teriam primeiramente de ler os versos desorganizados e identificar as palavras que rimavam. Após organizarem o poema, teriam de o colar numa folha A3, ilustrá-lo a gosto para, por fim, o apresentarem à turma (ver Figura 9).



Figura 9. Organização do Poema Efetuado em Grupos

Quando esta atividade foi realizada, os alunos já tinham tido oportunidade de trabalhar em grupo, pelo que tudo decorreu da forma esperada, ainda que com algumas dificuldades apresentadas por um dos grupos, concretamente na divisão das tarefas, sendo que o aluno com maior espírito de liderança desejava realizar as tarefas sem qualquer ajuda dos restantes elementos. Ao verificar esta situação, e após uma breve conversa com todos os elementos do grupo acerca da importância e do desejo de todos participarem no trabalho, dividimos as tarefas e começaram a trabalhar. Lopes e Silva (2009) destacam a importância de atribuir um papel a cada aluno dentro do grupo, com o intuito de todos os elementos trabalharem juntos, de forma ordenada e produtiva. “Os papéis indicam o que pode esperar cada membro do grupo que os outros façam e, conseqüentemente, o que cada um deles está obrigado a fazer” (*Ibidem*, p. 23), levando-os ao desenvolvimento da autonomia relativamente à execução de determinada tarefa.

Durante a apresentação dos trabalhos, alguns alunos revelaram dificuldades em expressar-se oralmente perante toda a turma; contudo, foi agradável observar que os colegas tiveram a preocupação de os incentivar a falar, de modo a não se sentirem constrangidos. De acordo com F. Silva et al. (2011), com a apresentação de trabalhos produzidos pelo grupo “(...) pretende-se elevar o nível de consciência explícita das estruturas sonoras da língua e treinar nos alunos uma articulação cuidada, planeada e perceptível” (p. 38).

O poema original foi apresentado aos alunos numa fase posterior, iniciando-se com uma leitura silenciosa e passando, de seguida, para a “leitura pipoca”, em que a estagiária seleciona os alunos no decurso da leitura. Saliente-se que o desenvolvimento da competência de leitor é referido por E. Silva, Bastos, Duarte e Veloso (2011) como uma aptidão que visa a integração dos alunos na sociedade em que se inserem, uma vez que utilizam a leitura para interagir com outros indivíduos, para se informar, documentar e até mesmo para se formar.

Como habitualmente, passou-se ao reconto do poema, comparando o original com os poemas construídos pelos grupos. O destaque dado à realização de atividades que envolvam o reconto de diversos tipos de textos deveu-se ao facto de se considerar que a exploração e desenvolvimento da oralidade poderá trazer várias vantagens no que se refere à adequação do discurso, ao “treino de competências sociais [e ao] treino de práticas argumentativas e de técnicas básicas do uso profissional da língua” (F. Silva et al., 2011, p. 9).

Logo de seguida distribuiu-se o poema original, com o intuito de cada aluno identificar e destacar as palavras que rimam (ver Figura 10). Com isto, pretendeu-se “elevar o nível de consciência explícita das estruturas sonoras da língua e treinar nos alunos uma articulação cuidada, planeada e perceptível” (*Ibidem*, p. 38).

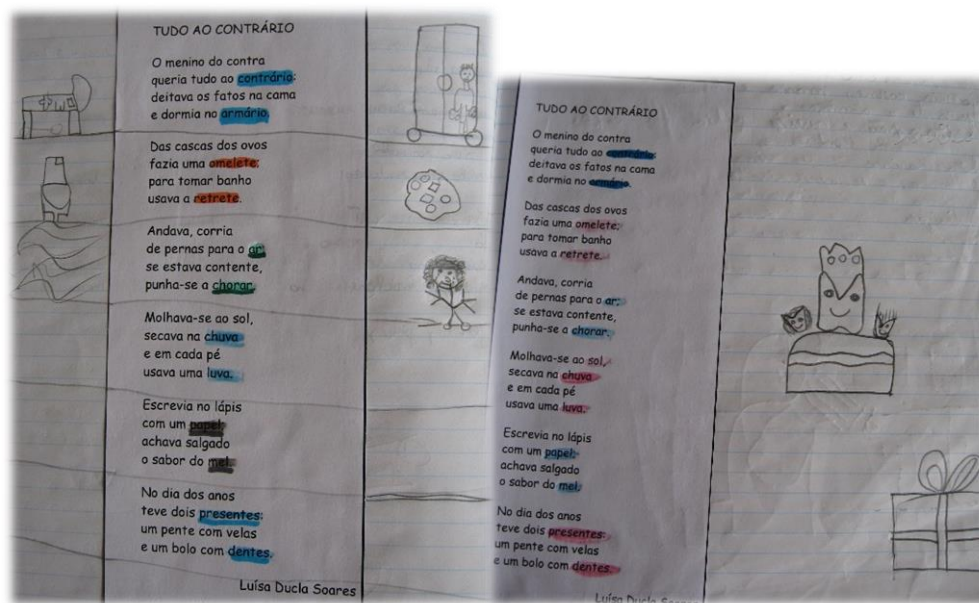


Figura 10. Identificação das Palavras que Rimam

Escrita

Outro domínio do Português desenvolvido ao longo do estágio foi o domínio da escrita. I. Niza, Segura e Mota (2011) defendem a escrita como um processo que contribui para a aprendizagem, uma vez que “(...) implica que os alunos reflitam, consolidem, elaborem, formulem hipóteses, interpretem, sintetizem, convençam” (p. 18). De acordo com os autores, todas estas operações colaboram no desenvolvimento cognitivo do aluno e facilitam a compreensão da aprendizagem como um processo construído a nível social e cultural.

Dando prosseguimento à atividade da sequência didática, os alunos tiveram oportunidade de construir estrofes, de modo a dar continuidade ao poema “Tudo ao contrário”. A escrita de poemas, histórias, peças de teatro, entre outros, é, segundo Soares (2008), fundamental para auxiliar os alunos a melhorar a escrita. Esta atividade deveria ter sido realizada em pequenos grupos; porém, devido ao pouco tempo que restava, realizou-se em grande grupo. Não obstante, os alunos demonstraram algumas dificuldades em expor as suas ideias, pelo que houve necessidade de intervir, iniciando um diálogo sobre o que seria “ao contrário”. Após uns momentos de reflexão e algumas

“dicas” sobre o objetivo desta atividade, foi possível criar mais três estrofes (ver Figura 11).

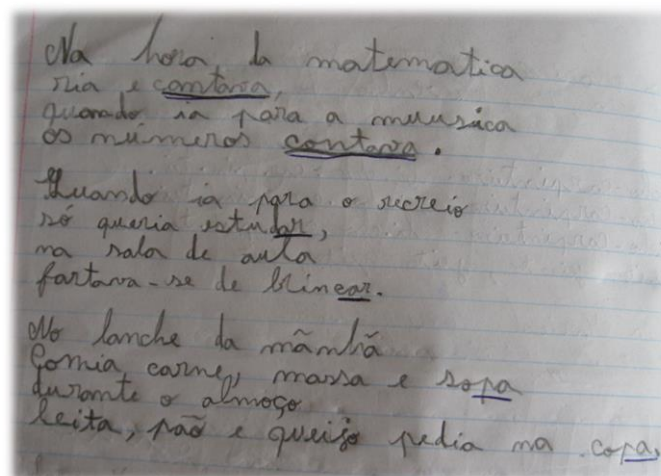


Figura 11. Estrofes Criadas com os Alunos

Outras atividades realizadas no âmbito da escrita foram as produções de texto. Nesta sala era dada grande importância às produções dos alunos como uma prática indispensável ao desenvolvimento de várias competências a nível da organização de ideias, da construção frásica, da pontuação, entre outras. Nesta linha de pensamento, I. Niza et al. (2011) insistem na importância do desenvolvimento de situações de escrita, incorporadas em circuitos onde os alunos poderão apresentar as suas produções. Nas palavras dos autores supramencionados, “(...) trata-se não tanto de pensar em atividades interessantes para dar visibilidade ao trabalho pedagógico, mas de criar dinâmicas de trabalho desafiantes e estruturadas, que impliquem um efetivo envolvimento dos alunos e a construção de produtos culturais autênticos” (p. 62).

As produções de texto partiram do interesse dos alunos em escrever sobre alguns acontecimentos que desejavam partilhar. Neste sentido, e dadas as dificuldades apresentadas pela turma em geral na produção de textos, foram criados momentos onde, em conjunto, houvesse oportunidade de explorar e melhorar os mesmos. Assim, todas as semanas os alunos levavam as suas produções para a sala de aula com o objetivo de serem trabalhadas em conjunto com a turma. Na sala, os textos eram selecionados de forma aleatória, havendo sempre o cuidado de escolher textos de diferentes alunos, isto porque é através da análise, comparação e experimentação da escrita que “(...) toma-se consciência do funcionamento da língua e aprendem-se as regras gramaticais” (Soares, 2008, p. 11).

Conhecimento Explícito da Língua

De acordo com C. Reis et al. (2009), o CEL refere-se à “(...) capacidade para sistematizar unidades, regras e processos gramaticais do idioma, levando à identificação do erro” (p. 16). Desde os primeiros anos de vida que a criança começa a produzir sons, primeiramente imitando o adulto e depois para comunicar. Ao longo dos anos e em interação com outros indivíduos, vai assimilando regras de oralidade, pelo que, à chegada ao 1.º ciclo, a criança já possui alguns conhecimentos acerca das regras da linguagem oral. Ora, ao ponderarmos sobre este assunto, compreende-se que a gramática não é um assunto propriamente novo para os alunos, pelo que o professor terá de assumir os conhecimentos prévios da turma como ponto de partida para qualquer atividade que pretenda realizar.

Durante a sequência didática e de forma a trabalhar o CEL, realizaram-se várias atividades no que concerne à classificação das palavras (quanto ao número, ao género e ao número de sílabas). Deu-se grande ênfase à classificação das palavras quanto ao número de sílabas, visto ser um conteúdo que não se encontrava bem assimilado pela turma na generalidade. Assim, foi entregue uma tabela a cada aluno com várias palavras do poema, as quais teriam de ser divididas em sílabas e coloridas de acordo com a posição da sílaba tónica (ver Figura 12).

As palavras dividem-se em sílabas. Podem ter:

1 sílaba	2 sílabas	3 sílabas	4 ou mais sílabas
<i>Monossílabo</i>	<i>Dissílabo</i>	<i>Trissílabo</i>	<i>Polissílabo</i>
<i>pe</i>	<i>fato</i>	<i>menino</i>	<i>armário</i>
<i>mel</i>	<i>ovos</i>	<i>presentes</i>	<i>isquite</i>
<i>sol</i>	<i>chuva</i>	<i>emilhas</i>	<i>abóbora</i>
<i>pis</i>	<i>dentes</i>	<i>pimenta</i>	<i>melancia</i>

Figura 12. Divisão das Palavras em Sílabas

Seguidamente, realizou-se o jogo das sílabas. Este jogo era semelhante ao bingo e tinha como principais objetivos a identificação dos sons da palavra, estabelecendo correspondência entre som/letra, e o desenvolvimento da consciência silábica. Esta última é referenciada por Freitas et al. (2007) como um conhecimento de simples aquisição, dado

que “Um falante do Português consegue dividir as palavras em sílabas, mesmo antes de conhecer este conceito” (p. 10). Paralelamente, as crianças desenvolvem a consciência silábica com alguma facilidade, segmentando a fala em diversas unidades e com recurso a palmas.

Neste sentido, foi distribuído a cada aluno um cartão que continha quatro imagens. Por baixo de cada imagem, optou-se por colocar os traços correspondentes a cada sílaba da palavra, sendo que todos os cartões possuíam um monossílabo, um dissílabo, um trissílabo e ainda um polissílabo (ver Figura 13).

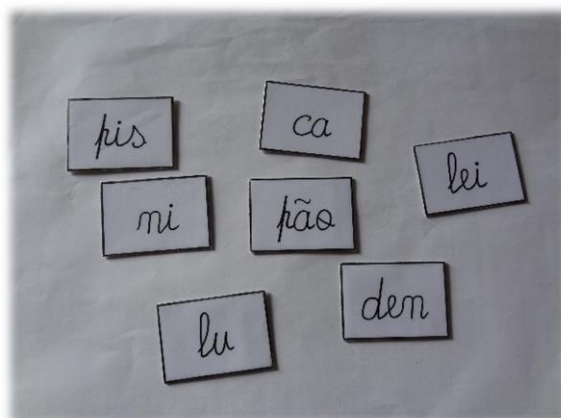


Figura 13. Cartões do Jogo das Sílabas

Após uma breve explicação sobre as regras do jogo das sílabas, foi dada oportunidade a toda a turma de ponderar sobre qual seria a palavra adequada a cada imagem. Descobrida a palavra adequada, teriam de refletir sobre as sílabas necessárias para a formação dessas mesmas palavras. É de salientar que a maior parte das palavras tinha sido retirada do poema trabalhado, e outras estavam associadas à roda dos alimentos, abordada anteriormente na área de Estudo do Meio.

Posteriormente, passou-se ao jogo propriamente dito. Com recurso a um saco com as “fichas” correspondentes a cada sílaba (ver Figura 14), era retirada aleatoriamente uma ficha do saco e pronunciada a sílaba em voz alta. O aluno que precisava desta sílaba para a construção do seu cartão levantava a mão, dizia a palavra à professora e, de seguida, escrevia a sílaba no lugar correto.

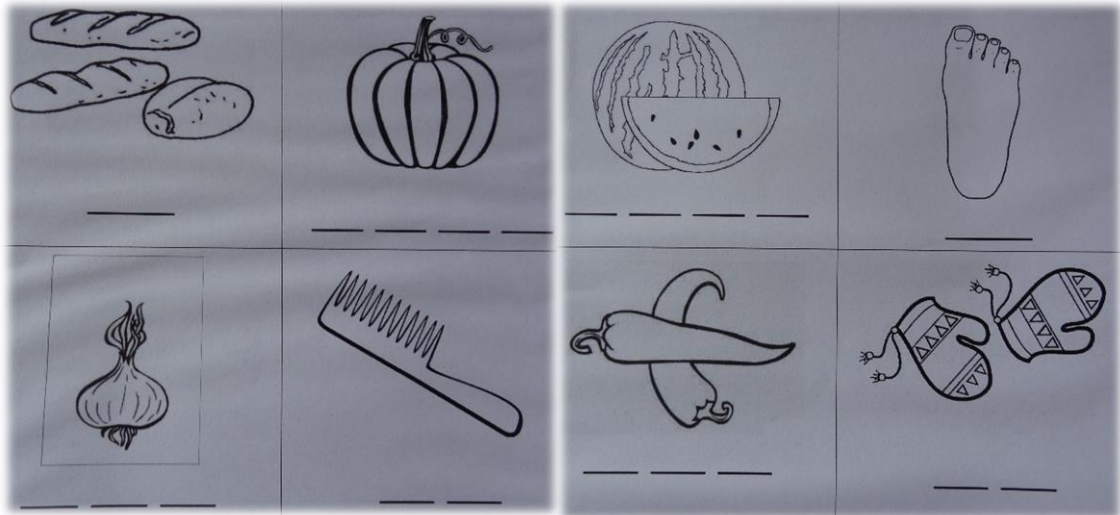


Figura 14. “Fichas” do Jogo das Sílabas

Conforme acabavam de completar o cartão, exclamavam “Bingo”, apresentavam o cartão a uma das professoras e voltavam para o lugar de modo a colorir cada imagem (ver Figura 15).

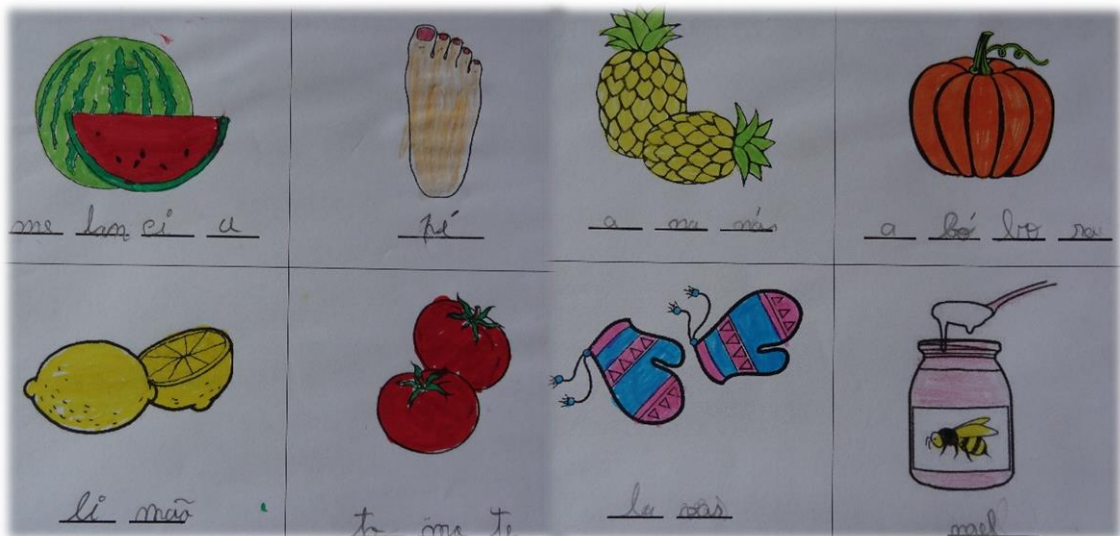


Figura 15. Cartões Preenchidos e Coloridos

Embora este jogo aparentasse ser relativamente simples, a maioria dos alunos demonstrou muitas dificuldades no início do mesmo. Ainda assim, alguns alunos conseguiram identificar a sílaba correspondente a cada palavra, dizendo a uma das professoras qual a palavra que continha cada sílaba. No entanto, sentiu-se necessidade de escrever as sílabas no quadro a fim de revelar a alguns alunos qual a palavra que necessitava da referida sílaba.

Ressalve-se que, durante a atividade, foi dado um apoio individualizado aos alunos que necessitavam de apoio pedagógico nesta área. Durante este momento encontravam-se na sala mais duas professoras (a professora do Ensino Especial e a professora de apoio),

para além da professora cooperante, o que se tornou uma mais-valia no apoio aos alunos com mais dificuldades. Deste modo, os alunos com mais dificuldades ao nível desta área curricular tiveram oportunidade de identificar as palavras correspondentes a cada imagem e escrever a respetiva palavra no cartão, antes mesmo de iniciar o jogo. Assim sendo, ao longo do jogo teriam de relacionar o som referido com a sílaba, identificando as letras. Este recurso revelou-se essencial, pois a maioria destes alunos conseguiu associar o som à sílaba, ainda que com a ajuda das professoras. Nesta ordem de ideias, considera-se que a escola possui um papel fundamental na gestão da heterogeneidade e promoção de igualdade de oportunidade a todos os seus alunos, na medida em que “Diferenciar o ensino passa por organizar as actividades e as interacções, de modo a que cada aluno seja frequentemente confrontado com situações didáticas enriquecedoras, tendo em conta as suas características e necessidades pessoais” (Cadima, 1997, p. 14). Não se trata de dispor atividades diferentes para todos, mas de adequar as atividades às necessidades dos alunos.

Mais tarde, aquando de uma reflexão com a professora cooperante, concluiu-se que este jogo não foi o mais adequado à turma, uma vez que os alunos apresentaram grandes dificuldades na sua realização. Ainda assim, a sua realização possibilitou identificar onde se encontravam as maiores dificuldades para que, posteriormente, houvesse oportunidade de voltar a abordar estes conteúdos. De facto, foi necessário voltar a abordar este tema com a turma, uma vez que se considerou essencial o desenvolvimento da acuidade auditiva.

Uma outra atividade relativa ao CEL e que se encontra intimamente ligada ao domínio da escrita consiste no melhoramento de texto ou trabalho de texto. Nas palavras de Grave-Resendes e Soares (2002), os trabalhos de texto baseiam-se na “(...) reescrita das produções dos alunos com os contributos dos colegas e do professor” (p.103). As mesmas autoras adotam estas atividades, pois consideram fundamental que o aluno crie um afastamento afetivo do texto, de modo a formar críticas construtivas durante a reescrita do mesmo. O professor, por sua vez, deverá utilizar estas atividades para refletir e tentar perceber o porquê dos erros, de modo a poder auxiliar os alunos e colmatar possíveis equívocos. Neste sentido, o erro não deverá ser encarado como algo negativo, mas apenas como um ponto de partida para que o professor possa intervir e minimizar as dificuldades apresentadas pelos alunos.

Como já foi mencionado no domínio anterior, todas as semanas um texto criado por um aluno era selecionado para ser trabalhado em conjunto. Todos os alunos recebiam o texto, colavam-no no caderno e efetuavam, de seguida, uma leitura conjunta. Decorrida a leitura, criava-se um momento onde todos os alunos transmitiam as suas ideias e opiniões

sobre o que poderíamos melhorar. Durante este momento e em diálogo com os alunos, eram corrigidos os erros, colocados os sinais de pontuação adequados, passando posteriormente para a reescrita do texto. Uma vez que este texto era redigido por um aluno, no momento de reescrita, dava-se relevo às ideias e aceitação do autor. Com isto, pretendia-se que o aluno descrevesse situações ou acontecimentos que estariam na base daquele texto, para um maior e melhor enriquecimento da produção escrita. É de salientar que o melhoramento de texto e a reescrita do mesmo eram realizados no computador, a partir do texto projetado no quadro. Finalizada a reescrita, os alunos passavam o texto para o caderno e ilustravam-no.

Estes momentos de melhoramento de texto eram sempre encarados como um desafio, dada a pouca experiência na realização deste género de atividades. Na opinião de Lousada, Santos e Custódio (2006), “corrigir um texto não é mais do que descobrir a frase certa escondida numa frase que transborda de palavras” (p. 23), pelo que leva o seu tempo a aperfeiçoar. Devo reconhecer que, de início, foi difícil gerir todas as ideias apresentadas pelos alunos para a reescrita do texto; no entanto, ao longo da prática pedagógica, estes momentos tornaram-se mais simples. É de destacar que o melhoramento de texto foi iniciado durante a semana de observação e participação nesta sala, o que se revelou um desafio, não apenas para mim, enquanto estagiária, mas igualmente para os alunos. Ainda assim, com o desenrolar destes momentos foi possível compreender quais as principais dificuldades apresentadas na produção de textos, nomeadamente a nível da fluência e organização de ideias, na construção frásica e na utilização dos sinais de pontuação.

5.6.1.1. Avaliação das Aprendizagens do Português

A avaliação da turma do 2.º B pautou-se pela avaliação formativa, recorrendo a um processo progressivo e contínuo ao longo de todas as semanas da prática pedagógica.

Neste sentido, avaliou-se os alunos em conformidade com o Programa de Português do Ensino Básico (2009), tendo por base os domínios e as expectativas pedagógicas mencionadas anteriormente (ver Tabela 3). Importa ressaltar que a avaliação aqui apresentada não abrange os alunos do apoio pedagógico, devendo-se esta situação ao facto de o grupo não ter sido acompanhado pela estagiária ao longo da prática pedagógica, salvo no desenvolvimento de atividades relacionadas com a sequência didática.

Tabela 3. Avaliação das Aprendizagens de Português

Domínios	Inferências
Compreensão do Oral	Na generalidade, todos os alunos desenvolveram um à vontade para se expressar oralmente em frente à turma e a outros intervenientes da instituição escolar. Aquando da apresentação de trabalhos, desenvolveram a capacidade de expor as suas ideias e respeitar o colega, ouvindo-o com atenção e esperando a sua vez para falar.
Expressão Oral	De forma gradual os alunos adquiriram clareza e coerência no discurso, embora houvesse necessidade em desenvolver e ampliar o seu vocabulário, tornando-o mais rico. Foi notória a progressão dos alunos relativamente ao relato de acontecimentos vividos ou imaginados e de histórias. Denotou-se ainda um desenvolvimento na participação ativa durante a construção de histórias e o reconto.
Leitura	Os alunos desenvolveram muitas competências em relação a este domínio, nomeadamente a leitura fluente e clara. Dois alunos demonstravam ainda muitas dificuldades na leitura, sendo necessária ajuda aquando da sua realização. No geral, todos faziam leitura de diferentes tipos de texto e compreendiam a informação essencial do mesmo. Por outro lado, havia ainda a necessidade de desenvolver a capacidade em realizar a leitura expressiva.
Escrita	Na escrita eram ainda perceptíveis muitas dificuldades na redação de pequenos textos, no entanto, cinco alunas demonstravam especial interesse na escrita de textos, apresentando muita criatividade e prazer. Na generalidade, a turma possuía dificuldades em transferir para as suas produções aquilo que queriam transmitir, apesar de evidenciarem a presença de muitas ideias criativas.
CEL	Eram ainda visíveis erros na ortografia e na pontuação, embora tenham sido abordadas as principais regras na redação de textos. Denotava-se dificuldades em mobilizar os conhecimentos adquiridos na produção de textos escritos. No que concerne à divisão silábica abordada ao longo da sequência didática, a maioria dos alunos conseguiu mobilizar os conhecimentos adquiridos sobre a classificação das palavras quanto ao número, ao género e ao número de sílabas. A seleção de palavras que rimam não estava ainda bem consolidada, sendo necessário continuar a realizar atividades referentes a esta área. Apenas alguns alunos conseguiam identificar e assinalar as rimas.

5.6.2. Matemática

A área disciplinar de Matemática “(...) deve contribuir para o desenvolvimento pessoal do aluno, deve proporcionar a formação matemática necessária a outras disciplinas (...) e deve contribuir, também, para sua plena realização na participação e desempenho sociais e na aprendizagem ao longo da vida” (Ponte et al., 2007, p. 3). Nesta linha de raciocínio, ao longo da prática pedagógica na sala do 2.º B tentou-se promover atividades lúdico-didáticas que contribuíssem para o desenvolvimento de aptidões matemáticas, assim como para a implementação de atitudes positivas em relação a esta área disciplinar.

De forma a organizar as atividades e para uma melhor compreensão dos conteúdos abordados, segue-se a figura (ver Tabela 4), que sumaria as temáticas desenvolvidas, de acordo com as áreas expressas no Programa de Matemática do Ensino Básico (2007). Ressalve-se que este Programa encontra-se desatualizado, no entanto, é referido ao longo deste ponto, pelo facto de estar vigor à data da realização do estágio.

Tabela 4. Síntese dos Conteúdos Abordados na Área da Matemática

Domínios	Conteúdos
Números e Operações	<ul style="list-style-type: none"> • Números naturais; • Operações com números naturais; • Números ordinais; • Regularidades.
Geometria e Medida	<ul style="list-style-type: none"> • Figuras no plano; • Sólidos geométricos; • Sequências de acontecimentos; • Unidades de tempo e medida de tempo.
Organização e Tratamento de Dados	<ul style="list-style-type: none"> • Representação e interpretação de dados.
Capacidades transversais	<ul style="list-style-type: none"> • Resolução de problemas; • Raciocínio matemático.

Números e Operações

Com este bloco pretendeu-se “Desenvolver nos alunos o sentido de número, a compreensão dos números e das operações e a capacidade de cálculo mental e escrito, bem como a de utilizar estes conhecimentos e capacidades para resolver problemas em contextos diversos” (Ponte et al., 2007, p. 13).

É de salientar o facto de, ao longo da prática pedagógica, haver a necessidade de proporcionar aos alunos atividades com diferentes graus de dificuldade. Dado que existia uma aluna nesta sala com muitas dificuldades nesta área, algumas das atividades aqui referidas foram adaptadas para a mesma. Consequentemente, a aluna usufruía de alguns materiais lúdico-didáticos como apoio às atividades realizadas nesta área disciplinar.

Para o desenvolvimento de atividades com conteúdos sobre a unidade e a dezena (trabalhados até então), recorreu-se a diversos materiais lúdico-didáticos como o Cuisenaire, o Multibásico e o Ábaco. A exploração deste material foi realizada em grande grupo, passando posteriormente para pequenos grupos, devido à falta de material para todos os alunos. Mencionando Ponte et al. (2007):

Os materiais manipuláveis (estruturados e não estruturados) devem ser utilizados nas situações de aprendizagem em que o seu uso seja facilitador da compreensão dos conceitos e das ideias matemáticas. No entanto, a simples utilização dos materiais não é suficiente para o desenvolvimento dos conceitos, sendo indispensável registar o trabalho feito e reflectir sobre ele (p. 14).

Por este motivo, todas as atividades realizadas com este material eram registadas pelos alunos no caderno, de forma a possibilitar o estudo estimulado pelas aprendizagens efetuadas na sala de aula.

De acordo com Ponte et al. (2007), durante o 1.º CEB é importante abordar diferentes situações relacionadas com regularidades, nomeadamente regularidades de acontecimentos, de formas, de desenhos e de números. A exploração de atividades ligadas a este conteúdo auxilia os alunos na promoção de competências matemáticas, especialmente no desenvolvimento do pensamento algébrico e na capacidade de abstração. Deste modo, foram promovidas atividades relativas a esta temática. Com o intuito de cativar os alunos para as regularidades, começou-se por fazer uma abordagem do seu conceito, tendo como recurso uma apresentação da Escola Virtual. Durante esta apresentação, foi abordado o significado de sequência, demonstrando-o através de materiais, de modo a facilitar a compreensão do conceito. Após a sua assimilação, passou-se para uma atividade prática, em que os alunos teriam de construir as suas sequências. Assim, os alunos juntaram-se a pares e tentaram criar as suas sequências com materiais previamente distribuídos, nomeadamente palhinhas, tampas de diversas cores, rolhas, entre outros (ver Figura 16).



Figura 16. Sequência

Aquando da realização dos trabalhos, todos tiveram oportunidade de ver as criações dos colegas e, entre os alunos, foram selecionadas as sequências a expor na sala de aula. Neste momento, verificou-se um interesse e contentamento nos alunos por terem oportunidade de criar e mostrar aos colegas as suas criações/invenções. Considerou-se que esta estratégia deveria ser desenvolvida ao longo da prática pedagógica, uma vez que desenvolve nos alunos a sua autoestima, fazendo com que se crie um respeito não só pelos trabalhos realizados pelo grupo como pelos trabalhos de outros colegas. As sequências feitas pelos alunos foram registadas no caderno e, posteriormente, coloridas pelos mesmos, de modo a diferenciarem cada um dos materiais (ver Figura 17).



Figura 17. Sequências Desenhadas pelos Alunos

Outra área desenvolvida ao longo da prática foi a resolução de problemas, tendo em vista operações com números naturais. Atendendo a Ponte et al. (2007), a resolução de problemas é uma atividade privilegiada neste ciclo, uma vez que auxilia os alunos no desenvolvimento e consolidação de conhecimentos matemáticos. Com este processo, os alunos deverão compreender que um único problema matemático pode possibilitar a utilização de diferentes estratégias de resolução. Neste sentido, proporcionaram-se atividades que abarcassem a resolução de problemas, com o intuito de aferir as capacidades dos alunos em resolvê-las. Numa fase inicial, começou-se por ler o enunciado em grande grupo e resolvê-lo com as apreciações de todos os alunos. De

seguida, distribuíram-se os enunciados dos problemas aos alunos, para que estes os passassem para o seu caderno e os resolvessem da forma que considerassem correta. Com esta estratégia foi possível verificar as capacidades que os alunos possuíam na resolução de problemas, sendo que os enganos cometidos ocasionalmente se encontravam relacionados com o querer fazer tudo à pressa e primeiro que o colega. Por este motivo, tornou-se necessário fazer uma abordagem sobre a importância de resolver os problemas com calma e de ler o enunciado com muita atenção, de modo a evitar algumas falhas.

Nesta linha de raciocínio, no documento Organização Curricular e Programas Ensino Básico (OCPEB, 2004) salienta-se a importância da realização de atividades onde exista resolução de problemas, dado que ao aluno é dada a oportunidade de aprender de forma ativa, “(...) quer dando-lhe a possibilidade de construir noções como resposta às interrogações levantadas (...), quer incitando-o a utilizar as aquisições feitas e a testar a sua eficácia” (p. 164). Durante a resolução dos problemas, a estagiária e a professora cooperante assumiram o papel de orientar e apoiar individualmente os alunos que assim o solicitassem. Aquando da correção, tentávamos sempre saber de que forma tinham resolvido o problema e se havia algum aluno que o tivesse resolvido de forma diferente. Assim, os alunos participavam de forma ativa na construção do seu conhecimento, explorando e descobrindo novos conceitos matemáticos e, sempre que possível, argumentando a razão daquela abordagem. Com esta estratégia estávamos a estimular nos alunos uma atitude ativa e crítica perante o ensino da Matemática, promovendo o desenvolvimento da comunicação, bem como do raciocínio lógico-matemático.

Geometria e Medida

Um dos conteúdos propostos para o 2.º ano de escolaridade e que se insere no domínio da “Geometria e Medida” refere-se à orientação espacial das figuras no plano e aos sólidos geométricos. No decorrer do estágio, a professora cooperante propôs uma abordagem apenas dos sólidos geométricos, atendendo a que já tinha sido realizada uma breve revisão das figuras geométricas. Assim, iniciou-se um diálogo com os alunos de modo a compreender quais os sólidos geométricos que conheciam. Logo no começo do diálogo, foram evidentes as dificuldades apresentadas na diferenciação entre figuras geométricas e sólidos, pelo que foi necessário alterar as atividades planificadas para esse dia.

Deste modo, tornou-se fundamental fazer uma abordagem mais aprofundada das figuras geométricas, analisando-as e refletindo sobre o número de lados, o número de vértices, entre outras características. Através desta análise, os alunos desenharam as figuras no caderno, coloriram-nas e redigiram pequenos comentários sobre as particularidades de cada uma (círculo, triângulo, quadrado, retângulo, pentágono e hexágono).

Numa fase posterior e após terem compreendido as figuras geométricas, foram abordados os sólidos geométricos. Todos os alunos tiveram oportunidade de observar os sólidos e de os explorar, relacionando-os com alguns objetos que se encontravam na sala de aula. Uma vez que já tinham analisado algumas das suas características, os alunos expuseram as suas ideias sobre as diferenças que existiam entre os sólidos. Durante este debate, surgiu uma incerteza, pois a turma não sabia como referenciar as características da esfera, apesar de denotarem que a esfera nunca estava parada. Esta observação canalizou toda a atenção para a esfera, refletindo-se sobre o motivo deste movimento. Chegou-se à conclusão que a esfera não possuía nenhuma superfície plana que a auxiliasse a ficar imóvel. Assim, foram introduzidos dois conceitos de superfícies planas e curvas, passando rapidamente para a observação dos restantes sólidos, a fim de verificar quais os que possuíam apenas superfícies planas, qual o que detinha apenas superfície curva e quais os que tinham superfícies planas e curvas.

Uma vez que tinha sido distribuído um sólido a cada aluno, à medida que a estagiária designava os atributos de um sólido, os alunos que tivessem o que correspondesse àquelas características teriam de se levantar e dirigir-se à frente. Uma vez à frente, apresentariam o sólido à turma e afirmavam o respetivo nome. À medida que esta atividade decorria, os sólidos geométricos eram agrupados de acordo com os seus atributos (só superfícies planas, só superfícies curvas e superfícies planas e curvas) e os alunos faziam os seus registos no caderno.

Atendendo às dificuldades apresentadas pela generalidade da turma no início da abordagem aos sólidos geométricos, foram selecionadas várias atividades sobre esta temática. Uma outra atividade realizada foi a construção dos sólidos geométricos anteriormente abordados. Em grupos de quatro elementos, constituídos de forma aleatória, foram entregues as planificações correspondentes a 10 sólidos geométricos. Inicialmente, os alunos tiveram de identificar as figuras presentes na planificação, pintar e construir os seus sólidos (ver Figura 18), de modo a verificar qual o sólido geométrico que lá estava representado.



Figura 18. Construção dos Sólidos Geométricos

Saliente-se o progresso verificado em relação ao modo como trabalharam em grupo. Durante toda a atividade, verificou-se uma preocupação por parte de alguns alunos em ajudar os colegas e, sempre que precisavam, pediam ajuda às professoras.

No final, todos os grupos apresentaram os seus produtos à turma (ver Figura 19), expondo os sólidos, mencionando o nome e referindo algumas das suas características.



Figura 19. Apresentação dos Sólidos Geométricos à Turma

5.6.2.1. Avaliação das Aprendizagens da Matemática

Relativamente à área disciplinar de Matemática, a avaliação baseou-se nos domínios definidos pelo Programa de Matemática do Ensino Básico (2007). As avaliações das aprendizagens dos alunos ao longo das atividades desenvolvidas são apresentadas na figura em baixo (ver Tabela 5), atendendo aos pressupostos delineados

para esta área. É de salientar que a turma, em geral, conseguiu acompanhar os conteúdos trabalhados, à exceção de uma aluna que trabalhava conteúdos mais elementares.

Tabela 5. Avaliação das Aprendizagens da Matemática

Domínios	Inferências
Números e Operações	<p>A maioria dos alunos desenvolveu a capacidade de realizar contagens crescentes e decrescentes, de identificar e construir sequências e demonstraram conhecimentos sobre o conceito de unidade e de dezena. Revelaram ainda saber os números ordinais.</p> <p>Os alunos com maiores dificuldades demonstraram maior aptidão em realizar adições e subtrações, embora ainda com o auxílio de material lúdico-didático. Os restantes alunos desenvolveram esta competência sem necessitarem do auxílio do material.</p> <p>A aluna com maiores dificuldades desenvolveu determinadas competências nesta área, nomeadamente na identificação dos números, embora ainda evidenciasse dificuldades na quantificação de agrupamentos. Possuía capacidades na leitura e escrita de números e efetuava pequenas contagens.</p> <p>Os materiais lúdico-didáticos utilizados (Cuisenaire, Multibásico e Ábaco) demonstraram ser recursos fundamentais na exploração e compreensão de alguns conhecimentos matemáticos, como as unidades e as dezenas. Estes recursos auxiliaram, de certa forma, os alunos que apresentavam mais dificuldades na construção da sua própria aprendizagem.</p>
Geometria e Medida	<p>O conceito de figura e sólido geométrico foi adquirido, embora tivessem sido evidenciadas ainda algumas dificuldades na distinção de alguns sólidos geométricos, nomeadamente dos polígonos. Desenvolveram ainda a capacidade de reconhecer e nomear figuras planas nos sólidos geométricos, como o quadrado, o retângulo, o triângulo e o círculo.</p> <p>Em relação à aluna com maiores dificuldades, adquiriu com relativa facilidade o nome de todas as figuras geométricas. No que concerne aos sólidos geométricos apresentava ainda algumas dificuldades na identificação e designação dos polígonos e de algumas pirâmides.</p>
Organização e Tratamento de Dados	<p>Os alunos desenvolveram a aptidão em recolher e tratar diferentes dados de forma simples, utilizando e construindo gráficos de barras. A representação e interpretação de dados foi adquirido facilmente, após compreenderem o objetivo da atividade.</p>
Capacidades transversais	<p>Na generalidade, todos conseguiram resolver os problemas apresentados, sendo necessário trabalhar mais em relação à interpretação do enunciado. Verificou-se, ainda, que a resolução de problemas proporcionou um maior empenho e dedicação dos alunos.</p>

5.6.3. Estudo do Meio

Nesta área foram desenvolvidas temáticas relacionadas com o Bloco 1 – À Descoberta de Si Mesmo – e com o Bloco 3 – À Descoberta do Ambiente Natural, tendo em conta o documento OCPEB (2004). Relativamente ao primeiro bloco e atendendo ao

documento mencionado, este visa “(...) que os alunos estruturarem o conhecimento de si próprios, desenvolvendo, ao mesmo tempo, atitudes de auto-estima e auto-confiança e de valorização da sua identidade e das suas raízes” (p. 105). Já o Bloco 3 abrange os conteúdos relacionados com os seres vivos e os aspetos físicos do meio local. Este bloco assenta na curiosidade inata das crianças em saber mais sobre os fenómenos naturais do ambiente, pelo que cabe ao professor estimular e encorajar os alunos a levantar questões, a pesquisar e procurar respostas através de pesquisas simples.

De acordo com o período de prática pedagógica na sala do 2.º B e com os conteúdos propostos pela professora cooperante, abordaram-se várias temáticas, discriminadas na figura seguinte (ver Tabela 6).

Tabela 6. Síntese dos Conteúdos Abordados na Área de Estudo do Meio

Blocos	Temáticas	Conteúdos
Bloco 1 - À Descoberta de Si Mesmo	O seu corpo	<ul style="list-style-type: none"> • Os órgãos dos sentidos; • Modificações do seu corpo.
	A saúde do seu corpo	<ul style="list-style-type: none"> • Higiene do corpo; • Higiene alimentar; • Higiene do vestuário.
	A segurança do seu corpo	<ul style="list-style-type: none"> • Prevenção rodoviária; • Cuidados na utilização dos transportes públicos; • Regras de segurança na praia, nos rios e nas piscinas.
Bloco 3 - À Descoberta do Ambiente Natural	Os seres vivos do seu ambiente	<ul style="list-style-type: none"> • Animais selvagens; • Animais domésticos; • Habitats; • Características externas.
	Os aspetos físicos do meio local	<ul style="list-style-type: none"> • Estados de tempo; • Estações do ano relacionadas com os estados de tempo característicos.

A educação científica é hoje defendida por muitos autores (Afonso, 2008, C. Gomes, 2003 & Martins, 2003) como um caminho para uma educação geral dos indivíduos e “(...) situa-se em três níveis: o da educação *em* Ciências (conhecimento substantivo), o da educação *sobre* Ciência (distinção entre conhecimento científico e outros tipos de conhecimento) e o da educação *pela* Ciência (dimensão formativa para o exercício da cidadania)” (Martins, 2003, p. 33). Por estas razões, o ensino das Ciências é atualmente reconhecido como uma componente essencial para o desenvolvimento pessoal, social e intelectual do aluno (C. Gomes, 2003), no sentido em que contribui para a construção de conhecimentos, capacidades, atitudes e hábitos relacionados com esta área.

O seu corpo

Um dos conteúdos abordados durante a prática pedagógica foi Os Órgãos dos Sentidos, que se insere no tema “O seu corpo”, Bloco 1 – À Descoberta de Si Mesmo. Este conteúdo tinha sido iniciado pela professora cooperante, pelo que foi proposta a realização de uma experiência prática com o objetivo de os alunos localizarem os órgãos dos sentidos no seu corpo, distinguirem objetos e alimentos pelo cheiro, sabor, textura, forma e, por fim, distinguirem sons do ambiente envolvente (vozes, ruídos de máquinas, entre outros). Assim, foram formados grupos de cinco elementos, distribuídos pelas cinco mesas previamente organizadas. Em cada uma das mesas foram dispostos os materiais e alimentos, organizados pelos cinco sentidos, nomeadamente a audição, a visão, o olfato, o tato e o gosto ou paladar. Todos os grupos passaram pelas mesas, de modo a experimentar e explorar os materiais.

Durante esta atividade, a curiosidade e o interesse dos alunos foram notórios, em cada uma das “mesas dos sentidos”. Ainda que todos soubessem qual o objetivo da atividade, a estagiária e a professora cooperante iam circulando pela sala, dando maior apoio às mesas onde os alunos tinham que cobrir o rosto para explorar os alimentos através do cheiro e do paladar. Foi curioso verificar que, na “mesa do paladar”, alguns alunos se mostraram apreensivos e receosos em abrir a boca, suspeitando acerca do que lhes daríamos a provar. Posteriormente, os alunos recordaram os atributos concedidos a cada um dos alimentos e materiais explorados (por exemplo doce/salgado, quente/frio, longe/perto, grande/pequeno, entre outros) e tiveram oportunidade de partilhar os sentimentos vivenciados aquando da experimentação e exploração de cada um dos cinco sentidos.

Por fim, passou-se à leitura e exploração do texto “Os cinco sentidos”. Este poema continha alguns espaços que os alunos teriam de preencher com os cinco sentidos, correspondentes a cada quadra. Após a leitura e exploração em grande grupo, foram criados gestos para todas as quadras. Deste modo, a leitura foi várias vezes repetida, de modo a praticar os gestos à medida que o texto ia sendo pronunciado. Este momento revelou-se deveras importante na medida em que os alunos relacionavam os gestos com as palavras ditas, encadeando os conhecimentos adquiridos acerca dos sentidos e dos seus órgãos.

A saúde do seu corpo

No seguimento da atividade anterior relativa aos sentidos, efetuou-se uma abordagem à temática da higiene alimentar, em particular à identificação e reconhecimento dos alimentos indispensáveis a uma vida saudável e à importância da água potável. Começou-se pela projeção do “Poema da alimentação” (ver Figura 20) com o intuito de todos os alunos poderem acompanhar a leitura do poema. De seguida, passou-se para um diálogo com os alunos sobre as ideias principais do texto.

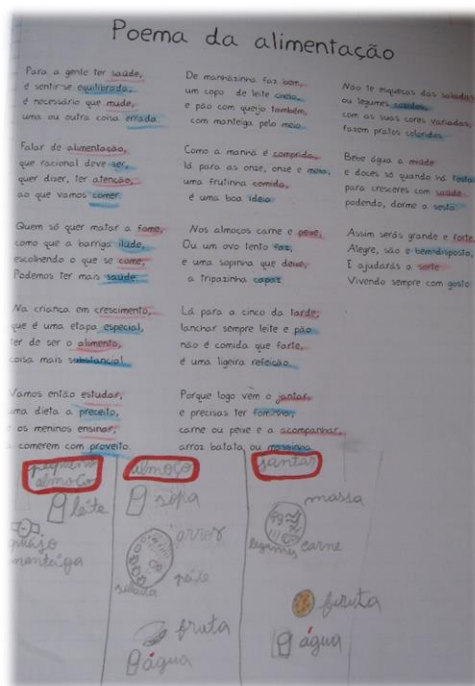


Figura 20. Poema da Alimentação

No decorrer do diálogo, uma aluna mencionou a roda dos alimentos, pelo que se aproveitou esta intervenção para questionar os alunos sobre o que seria essa roda. O diálogo que se seguiu foi baseado em perguntas, que visavam aferir quais os conhecimentos que os alunos já possuíam sobre esta temática para, a partir destes, dar a conhecer à turma novos saberes. Assim, foi possível perceber quais os conhecimentos que os alunos detinham sobre a roda dos alimentos, tornando-se uma mais-valia para a construção de aprendizagens significativas. Nesta sequência, passou-se à apresentação da roda dos alimentos no quadro, com os vários alimentos que a constituíam. À vez, os alunos tiveram de se dirigir ao quadro e organizar os alimentos de acordo com as várias divisões. No final houve um debate sobre as diversas divisões da roda e os respetivos nomes. A todos os alunos foi entregue uma roda dos alimentos, de modo a identificarem, classificarem e colorirem as respetivas partes.

Numa fase posterior, os alunos foram desafiados a completarem a sua roda com os alimentos que pretendessem, não deixando de mencionar as respetivas divisões e tendo o cuidado de colocar cada alimento na divisão adequada. Para isto, foi entregue uma ficha a cada aluno com algumas afirmações que teriam de identificar como verdadeiras ou falsas e com uma roda já construída. A partir de vários panfletos de alimentos, os alunos tiveram de identificar, recortar e colar os alimentos na divisão correspondente. Logo de início, escreveram o nome de cada grupo da roda dos alimentos, com o objetivo de facilitar a colagem dos alimentos nos respetivos lugares. Após uma breve revisão sobre cada grupo, a turma iniciou a sua tarefa de procura de alimentos (ver Figura 21).



Figura 21. Identificação dos Alimentos para a Roda

Durante esta atividade foi possível verificar a cooperação entre os alunos, quando alguém pedia ajuda. Sem a solicitação inicial das professoras para ajudar, quase todos os alunos que terminavam a sua tarefa apresentavam a sua roda a uma das professoras e mostravam o seu interesse e desejo de ajudar os colegas. É de salientar o progresso revelado pela turma no decurso da prática pedagógica. Embora inicialmente tenha sido identificada a problemática de os alunos não cooperarem entre si, as estratégias utilizadas durante a prática pedagógica contribuíram claramente para uma melhoria neste aspeto, apesar de estes momentos de cooperação ocorrerem apenas em determinadas atividades. Nesta ordem de ideias, Lopes e Silva (2009) referem que a implementação da aprendizagem cooperativa na sala “(...) não é uma tarefa fácil, dada a complexidade e diversidade das variáveis que caracterizam o contexto de aprendizagem” (p. 66).

No final da atividade, os alunos tiveram oportunidade de apresentar o seu trabalho à turma e identificar os alimentos associados a cada grupo (ver Figura 22).



Figura 22. Apresentação do Produto Final

Os seres vivos do seu ambiente

Um dos conteúdos adjacentes a este tema diz respeito ao conhecimento dos alunos sobre os animais domésticos e selvagens, nomeadamente a identificação dos diferentes ambientes onde estes vivem (ar, água e terra), das suas características externas (cobertura do corpo) e, por fim, do seu modo de vida (o que comem, como se deslocam, como se reproduzem). Para o desenvolvimento desta temática, privilegiou-se a utilização de uma estratégia diferente do habitual. Assim, em conversa com a professora cooperante, foi proposta a realização de um trabalho de projeto, sendo que a turma seria dividida em grupos e cada grupo ficaria responsável por um tema. Ainda que a professora cooperante considerasse a realização deste género de trabalhos demasiado precoce, concordou com a sua realização. Neste sentido, realizou-se uma pequena abordagem sobre o que seria o trabalho de projeto e a turma teve oportunidade de visualizar um vídeo facultado pela professora cooperante, que se referia ao desenvolvimento e apresentação de um trabalho de projeto realizado por uma outra turma. Com este momento, pretendeu-se que os alunos observassem e analisassem todas as fases de um trabalho de projeto, assim como todo o trabalho cooperativo adjacente ao mesmo.

O tema trabalhado pelos alunos foi “Os animais”. Passou-se, de seguida, à apresentação dos subtemas de modo a formar os grupos de trabalho que fossem em função dos interesses dos alunos por cada subtema. Após a formação dos grupos, todos se reuniram com o objetivo de preencher a tabela de registos do trabalho de projeto com os conhecimentos que já possuíam sobre o subtema selecionado e o que queriam saber. Neste

momento constatei que os alunos queriam pesquisar sobre inúmeros aspetos, embora os mais inibidos revelassem alguma hesitação em participar e expor as suas ideias. Como evidencia C. Gomes (2003), é bastante importante dar oportunidade às crianças de manifestar as suas ideias e pensamentos, de modo a que também o professor conheça os conceitos já adquiridos pelo grupo e parta daí para o desenvolvimento e a construção de novos conhecimentos.

O levantamento das fontes de informação e dos recursos disponíveis para o trabalho de projeto iniciou-se numa das aulas seguintes. Foi entregue a cada grupo o plano de trabalho para completar. A partir dos livros de Estudo do Meio previamente selecionados, os alunos tiveram de procurar as informações relevantes para o seu trabalho e registar quais os livros e as páginas de que iriam precisar, uma vez que estava a terminar o tempo de aula. Nas palavras de C. Gomes (2003), “Numa sociedade cada vez mais informatizada onde o ser humano precisa dispor de um conjunto de saberes do domínio científico-tecnológico, onde saber usar informação exige estruturas de pensamento que permitam seleccionar, interpretar, criticar, comparar e sistematizar a informação disponibilizada” (p. 40), estas são algumas das competências que poderemos fomentar nos alunos com a educação em Ciência, desenvolvida desde cedo. A consulta de livros e a seleção de informação pertinente ao tema são práticas defendidas igualmente por Valente (2006), que considera que estas experiências permitem o desenvolvimento de uma autonomia de trabalho e de um pensamento reflexivo.

É de salientar que, no início deste projeto, a professora cooperante estabeleceu que este seria desenvolvido uma vez por semana, pelo que apenas presenciei a sua fase inicial. Assim sendo, não foi possível participar em todo o processo de procura e seleção da informação, bem como na criação da apresentação final. Ainda assim, alguns meses depois foi com muita satisfação que se assistiu à apresentação final do trabalho de projeto, juntamente com alguns encarregados de educação (ver Figura 23). A comunicação final dos produtos dos alunos é alvo de destaque por parte de S. Niza (2013), que salienta o esforço de cada aluno em ensinar o que aprendeu e, acima de tudo, em pôr à prova essas aprendizagens. Durante as apresentações, notou-se muita evolução por parte dos alunos, nomeadamente na leitura e expressão oral. Todos os presentes conseguiram ler a sua parte (à exceção de dois alunos que necessitaram de ajuda) e evidenciou-se a satisfação e o contentamento da turma, em geral, por expor o seu trabalho às professoras, bem como aos encarregados de educação.



Figura 23. Apresentação Final do Trabalho de Projeto

5.6.3.1. Avaliação das Aprendizagens do Estudo do Meio

A avaliação das aprendizagens do Estudo do Meio realizou-se em conformidade com os blocos e as áreas definidos pela OCPEB (2004) (ver Tabela 7). É de salientar que os alunos com maiores dificuldades acompanhavam todos os conteúdos abordados e trabalhados pelos restantes colegas, embora houvesse uma aluna que revelava ainda algumas dificuldades na área da segurança do seu corpo, especificamente na prevenção rodoviária. Ainda assim, a mesma evidenciou particular interesse pelas temáticas abordadas e exploradas nesta área disciplinar e contou com apoio individualizado.

Tabela 7. Avaliação das Aprendizagens de Estudo do Meio

Blocos		Inferências
Bloco 1 - À Descoberta de Si Mesmo	O seu corpo	No geral, os alunos demonstraram possuir competências referentes aos órgãos dos sentidos e às modificações do seu corpo. Conseguiram localizar os órgãos dos sentidos no seu corpo e distinguir objetos/alimentos pelo cheiro, sabor, textura, forma e som. Desenvolveram ainda aptidões no reconhecimento de algumas modificações do seu corpo (por exemplo a queda dos dentes e o nascimento de outros – dentição definitiva).
	A saúde do seu corpo	Relativamente à saúde do seu corpo, os alunos compreendiam e sabiam distinguir os alimentos mais saudáveis e os que poderiam comer regularmente. Quanto à roda dos alimentos, havia ainda alguma dificuldade em indicar o nome de alguns grupos.

		No que se refere à higiene do corpo e do vestuário detinham as noções básicas de higiene, em particular dos cuidados a ter diariamente e do vestuário adequado segundo o estado do tempo.
	A segurança do seu corpo	Os alunos desenvolveram e ampliaram os seus conhecimentos no que diz respeito à segurança do seu corpo. Identificavam cuidados a ter na utilização dos transportes públicos, bem como na praia, nos rios e piscinas. Os conteúdos relativamente à prevenção rodoviária foram compreendidos por todos os alunos, nomeadamente os sinais de trânsito mais simples.
Bloco 3 – À Descoberta do Ambiente Natural	Os seres vivos do seu ambiente	Após o trabalho de projeto realizado sobre esta temática, diferenciavam os animais domésticos e selvagens, identificando alguns dos animais existentes no ambiente próximo. Reconheciam os diferentes ambientes onde vivem os animais (ar, terra e água), as suas características externas e o modo de vida (como se deslocam, o que comem e como se reproduzem).
	Os aspetos físicos do meio local	Os alunos eram capazes de registar as condições atmosféricas diárias, bem como reconhecer os estados do tempo. Desenvolveram capacidades no estabelecimento de relações entre as estações do ano e os estados de tempo característicos, embora fosse necessário desenvolver mais atividades nesta área.

5.7. Resposta à Problemática Assinalada

No início deste capítulo foram apresentadas duas problemáticas, levantadas no começo da prática pedagógica na sala do 2.º B, designadamente: “Quais os benefícios que os trabalhos de grupo poderão trazer aos alunos desta turma?” e “De que forma o trabalho de projeto com os alunos desta turma poderá ser mediador da aprendizagem?”. Assim sendo, foram desenvolvidas atividades que privilegiassem o trabalho em pequeno e grande grupos e que promovessem o trabalho cooperativo.

O tempo estabelecido para o decorrer da prática pedagógica revelou ser reduzido para o desenvolvimento de um projeto de investigação-ação; ainda assim, foi possível observar alguns aspetos positivos no final do estágio. Relativamente à primeira questão levantada, pode-se afirmar que os trabalhos de grupo realizados se revelaram benéficos para os alunos do 2.º B, no que se refere ao trabalho cooperativo. Denotou-se uma

evolução significativa na entreajuda, no incentivo com os colegas, na cooperação e na partilha de ideias e opiniões. É de salientar que o facto de os alunos referirem as suas opiniões e não aceitarem as ideias dos colegas conduzia, ainda, a alguns desentendimentos dentro do grupo. As interações entre estagiária/aluno e aluno/aluno desenvolveu-se de forma positiva, evidenciando-se no progresso das capacidades dos alunos. O incentivo demonstrado entre os alunos foi deveras gratificante, dado que os mesmos incentivavam os colegas a terminar as suas tarefas, prestando auxílio, sempre que solicitados, aquando do esclarecimento de alguns conceitos que não se encontravam bem assimilados. Neste sentido, os alunos trabalhavam unidos, trocando ideias e partilhando opiniões. Foi ainda visível o desenvolvimento de relações interpessoais, de competências relativas à liderança e de uma atitude mais positiva comparativamente à escola.

Aquando da realização do trabalho de projeto, e pelo que foi possível constatar, a maioria demonstrou grande empenho e interesse ao longo de todas as fases. Um dos fatores que se considerou relevante para esta atitude foi o facto de os alunos escolherem o tema com o qual desejariam trabalhar. O aperfeiçoamento da leitura, da linguagem e o à-vontade demonstrados durante a apresentação dos trabalhos de projeto foram os aspetos que mais se destacaram. Ainda assim, evidencia-se o desenvolvimento do espírito crítico e de competências a nível da comunicação oral. Sendo o trabalho de projeto uma metodologia que pressupõe um envolvimento de todos os elementos do grupo, considera-se que o desenvolvimento de um projeto desta dimensão e com a turma do 2.ºB beneficiou a aquisição de conhecimentos sobre a temática dos animais.

5.8. Intervenção com a Comunidade Educativa: Ação de Sensibilização Sobre a Importância da Prática Desportiva

Em conversa com a professora cooperante, constatou-se a sua preocupação relativamente ao estilo de vida dos alunos na generalidade. Na verdade, estes apresentavam grande falta de experiências socioculturais, uma vez que, na sua maioria, os seus dias baseavam-se no percurso casa-escola, escola-casa. Em diálogo informal com a turma, verificou-se que os alunos pouco conheciam outras realidades, para além do seu bairro, tendo um conhecimento limitado da sua freguesia. As novas realidades que vão conhecendo partem das atividades promovidas pela instituição escolar, como é o exemplo das visitas de estudo, o Desporto Escolar, entre outros.

Um outro fator importante que foi possível observar refere-se à falta de práticas desportivas. Apesar de os alunos frequentarem a aula de Educação Física, proporcionada pela escola onde estão inseridos, apresentavam também grande vontade de fazer exercício físico, denotando-se a sua satisfação ao realizá-lo durante as aulas. No entanto, apenas dois alunos da turma praticavam desporto fora das aulas programadas pela instituição escolar.

Assim, não apenas pelo desejo pessoal de cada aluno, como também por todos os benefícios sociais, físicos e psicológicos inerentes à prática desportiva, achou-se pertinente fazer uma abordagem à importância do desporto, seguindo-se uma aula prática de zumba, de modo a dar a conhecer à comunidade educativa esta prática.

De início, o principal objetivo era convidar toda a comunidade educativa; no entanto, o diretor da escola achou por bem diminuir o número de convidados, salientando que seriam muitos os indivíduos a aderir a esta iniciativa. Conforme se constatou em conversa com a professora cooperante, os encarregados de educação desta escola, no geral, são pouco participativos e interessados, uma vez que são poucos os indivíduos que participam nas atividades promovidas pela escola, comparecendo, geralmente, apenas quando são convocados.

Com alguma relutância tanto da minha parte quanto da professora cooperante, foram convidados apenas os educandos e encarregados de educação de algumas turmas do 1.º CEB, nomeadamente do 1.º e 2.º anos, num total de três turmas. O pessoal docente e não docente de toda a escola foi também convidado para este evento. Assim, foram distribuídos cerca de 70 convites (ver Figura 24), dos quais apenas 15 confirmaram a sua presença.

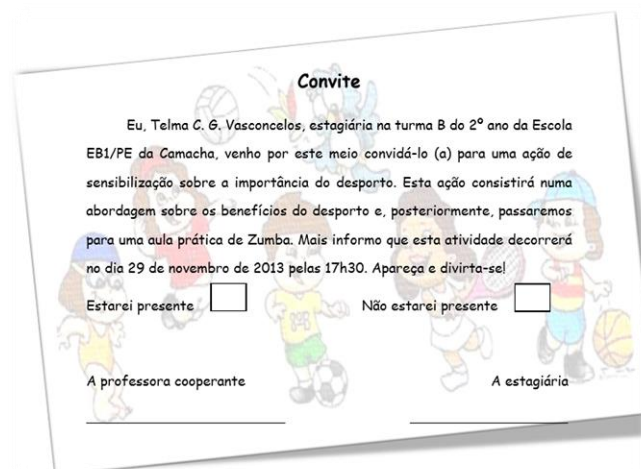


Figura 24. Convite Entregue à Comunidade Educativa

O dia 29 de novembro de 2013 foi o dia selecionado para a realização desta ação de sensibilização, em concordância com a professora cooperante e o diretor da escola. Pelas 18h iniciar-se-ia a ação, sendo selecionada esta hora de modo a ir ao encontro da disponibilidade dos encarregados de educação. De início, seriam apresentados de uma forma muito breve alguns benefícios da prática desportiva, utilizando o suporte de um *PowerPoint*. Posteriormente, a aula prática seria realizada no campo exterior da escola, com uma professora de zumba convidada para esta ação. Chegados ao dia, o local planeado para a realização da aula prática teve de ser alterado, uma vez que o tempo meteorológico que se fez sentir não era propício, devido à chuva e ao vento. Deste modo, a aula prática realizou-se na sala de Educação Musical, junto ao refeitório da escola.

Neste dia, apenas compareceram quatro encarregadas de educação, acompanhadas pelos seus educandos, assim como uma professora do 1.º Ciclo. Sentiu-se muito a falta de interesse por parte dos encarregados de educação nas questões relativas à escola, aspeto evidenciado nesta ação, planeada para a comunidade educativa. Por outro lado, o tempo meteorológico adverso poderá ter sido outra razão pela qual os indivíduos que confirmaram a sua presença não compareceram.

É de salientar que, no final da aula, todos mostraram a sua satisfação por terem participado, demonstrando, ainda, interesse em repetir. Destaque-se ainda o facto de, na segunda-feira seguinte, aquando da prática pedagógica, uma aluna ter questionado a hipótese de repetir a ação de sensibilização, uma vez que tinha gostado tanto de participar que fez questão de mostrar esse entusiasmo à turma. A uma semana do final do estágio, não foi possível repetir esta experiência, mas a professora cooperante acolheu este entusiasmo por parte dos alunos e dos encarregados de educação presentes e repetiu esta experiência.

5.9. Reflexão Final do Estágio em Contexto de 1.ºCEB

A reflexão da prática pedagógica é extremamente importante, no sentido em que permite ao professor avaliar a sua postura e ações aquando da sua prática. Uma vez que esta reflexão deverá ser considerada como um processo contínuo, pretende-se que a reflexão aqui explanada seja uma síntese crítica de alguns aspetos considerados relevantes ao longo de toda a prática *in loco*, em contexto de 1.ºCEB.

O começo da intervenção pedagógica na sala do 2ºB foi marcado por um conjunto de sentimentos como a ansiedade e expectativa, uma vez que se tratava de um primeiro

contacto com uma turma do 1.º CEB, sem presença de um par pedagógico. Dado que as intervenções pedagógicas realizadas até então eram efetuadas a pares, edificando uma prática partilhada, esta prática pedagógica concretizou-se pela primeira vez de um modo individual, ainda que, com o auxílio da professora cooperante. Por este motivo o início do estágio nesta componente foi antecedido por diversas emoções e questionamentos, levando-me a ponderar se daria realmente competências para prosseguir para mais um estágio. Após momentos de reflexão iniciei a prática pedagógica, acreditando que este seria o momento para superar as minhas expectativas. Hoje, concluída esta etapa, considero que o facto de permanecer como a única estagiária na sala, bem como na instituição escolar, contribuiu significativamente para uma evolução e progresso em várias competências a nível pessoal e profissional. O desenvolvimento das competências foram acrescidas tendo especial atenção à realidade concreta da escola, em simultâneo com uma base e fundamentação de teóricos. Contudo, não poder-se-á admitir que se possui todas as competências e conhecimentos de um professor, pois considera-se que esta formação nunca estará concluída, uma vez que encontramos-nos sempre em constante aprendizagem.

A criação de uma boa relação com todos os intervenientes daquela instituição escolar contribuiu igualmente para o desenvolvimento de atitudes de cooperação e entreajuda. Neste sentido, salienta-se a importância da construção de relações saudáveis com toda a comunidade escolar, em especial com os alunos da turma, a professora cooperante e as professoras de apoio e de Educação Especial. Através de diálogos baseados no respeito mútuo, manteve-se sempre interações positivas em relação a estes intervenientes da ação educativa, sendo os que mais diretamente trabalhavam com a turma do 2.ºB. Em relação aos alunos, durante toda a prática pedagógica foram-se criando ligações adquiridas com base na confiança e transmissão de atenção, carinho e, sobretudo, de respeito. Dado que esta turma carecia de muita atenção e afeto, estas ligações tornaram-se cada vez mais sólidas aquando do incentivo e reforço positivo depositados em cada um dos alunos na realização de atividades. Neste sentido, considero essencial que os alunos compreendam que o professor não se limita a transmitir informações, mas que se encontra na sala, como uma pessoa em quem eles possam confiar e que está em constante preocupação para que o processo de aprendizagem decorra da melhor forma.

O relacionamento com a professora cooperante teve como base o respeito mútuo. Uma das limitações mais significativas verificadas ao longo da prática pedagógica foi o facto de não ser dada grande liberdade na escolha das atividades para cada temática, pois as mesmas eram selecionadas e estabelecidas pela professora cooperante. Neste sentido,

todos os dias ao final da manhã, a professora cooperante salientava os aspetos que considerava que deveriam ser melhorados e transmitia quais os conteúdos que deveriam ser abordados na prática seguinte.

Ao longo da prática pedagógica tentei assumir um papel de professora orientadora, que, em vez de apresentar as respostas, orienta os alunos no desenvolvimento de atitudes de questionamento e reflexão perante os temas abordados. Isto porque, considero essencial formar cidadãos que sejam ativos e críticos, que invistam na sua formação pessoal e profissional. Realizando tarefas centradas no aluno, estaremos a transformá-los em atores dos seus trajetos de aprendizagem.

A gestão dos comportamentos dos alunos e da dinâmica temporal revelou ser um desafio, pois eram nestes aspetos que detinha maior dificuldade. No entanto, ao longo das oito semanas de prática pedagógica estes desafios foram sendo ultrapassados, sendo que adquiri uma postura mais confiante e segura, capaz de os gerir melhor. Foi um período de muitas aprendizagens, tanto a nível pessoal como profissional, uma experiência que me fez crescer a vários níveis.

Capítulo 6 – Prática Pedagógica em Contexto de EPE

Analogamente ao que se verificou no capítulo anterior, o sexto e último capítulo faz referência à contextualização do meio envolvente e da instituição onde decorreu o estágio, aludindo à caracterização do grupo e do espaço físico. Seguidamente faz-se um levantamento da problemática observada, apresentando-se imediatamente o trabalho desenvolvido, bem como as atividades e estratégias utilizadas. Por fim, apresenta-se a resposta à problemática observada, uma apreciação geral do progresso verificado pelo grupo tendo em conta as áreas de aprendizagens preconizadas pelas OCEPE e finalizado com a reflexão final do estágio.

A prática pedagógica na componente de EPE aqui explanada realizou-se na EB1/PE da Ladeira, no período compreendido entre 17 de março e 26 de maio de 2014, com um total de sensivelmente 135 horas. É de salientar que no total de horas aqui mencionado não está contabilizado o tempo disponibilizado para as reuniões com a educadora cooperante, assim como para a planificação de todas as atividades, incluindo o projeto com a comunidade educativa. Toda a prática pedagógica foi realizada no turno da manhã, entre as 8h15m e as 13h15m, perfazendo, deste modo, cinco horas diárias.

As reflexões da prática pedagógica realizavam-se todos os dias ao final da manhã e contavam com a presença da educadora cooperante. Embora a assistente operacional de EPE não pudesse estar presente, beneficiou-se de pequenos momentos durante o recreio para um diálogo e feedback sobre as atividades desenvolvidas. Estas reflexões tornaram-se fundamentais para a planificação dos vários momentos, uma vez que eram estes elementos da equipa pedagógica que mais conheciam o grupo, as suas necessidades e interesses. Para além das planificações (ver Apêndice D), as notas de campo (ver Apêndice E) e as reflexões (ver Apêndice F) elaboradas foram igualmente fundamentais para a avaliação do grupo. É de destacar que as temáticas desenvolvidas ao longo da prática tinham sido delineadas pela equipa pedagógica da sala, distribuídas por cada mês. Porém, as atividades realizadas eram da responsabilidade da estagiária, uma vez que a educadora cooperante dava liberdade para serem apresentadas diversas estratégias na dinamização das temáticas.

6.1. A Freguesia de Santo António: Caraterização

A freguesia de Santo António é considerada uma das maiores da Região Autónoma da Madeira, possuindo aproximadamente 2221 hectares [Projeto Educativo da Escola (PEE)]. De acordo com o mesmo documento, esta freguesia faz fronteira com outras freguesias do Funchal, nomeadamente São Martinho, São Roque, São Pedro; e ainda com o Estreito de Câmara de Lobos e o Curral das Freiras.

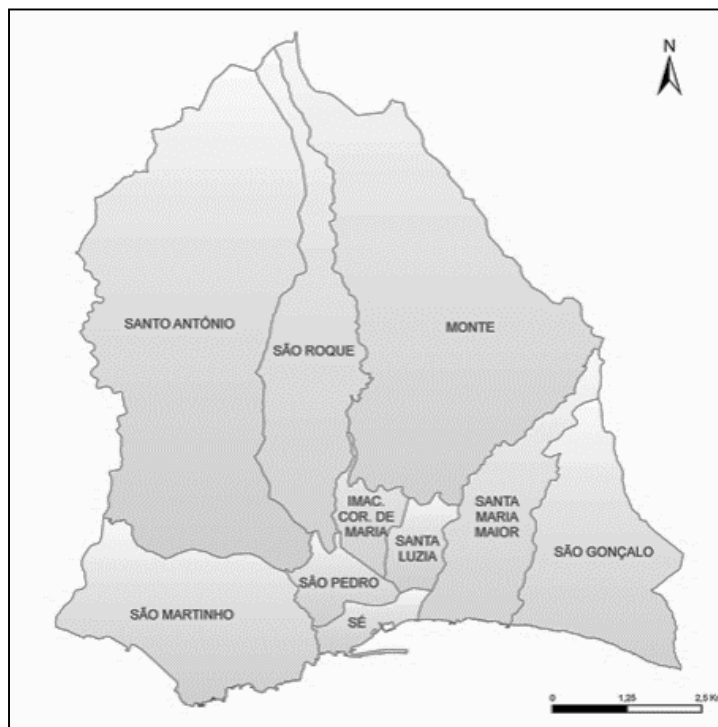


Figura 25. *Freguesias do Concelho do Funchal* (Fonte: Site do Município do Funchal)

Uma vez que esta freguesia possui uma área geográfica de grandes dimensões, apresenta, de acordo com o PEE, dois estilos de vida diferentes, identificados a norte e a sul da Igreja Matriz de Santo António. Assim, a sul desta igreja verificamos um meio urbano e citadino, enquanto a norte são visíveis caraterísticas mais rurais (produção agrícola).

No que se refere à área envolvente à EB1/PE da Ladeira, este espaço cresceu imenso durante os últimos anos, pelo que podemos encontrar vários edifícios de apoio à população, assim como restaurantes, supermercados, padarias, oficinas, entre outros. A população circundante é heterogénea, coexistindo vários níveis sociais, culturais e económicos.

6.2. A Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira

A EB1/PE da Ladeira localiza-se na freguesia de Santo António, concelho do Funchal. Inaugurada em 2007, usufrui de áreas exteriores e interiores de grandes dimensões, dando, assim, acolhimento às crianças que foram transferidas de outras escolas, especificamente a antiga EB1/PE da Ladeira, a EB1/PE do Salão (Álamos), a EB1/PE do Laranjal e a EB1 de Santo António (PEE).

Esta instituição escolar dispõe de atividades de complemento extracurricular, funcionando, deste modo, como escola a tempo inteiro desde o começo do seu funcionamento. Para além das valências do PE e 1.º CEB, esta oferece ainda à população envolvente outros níveis de ensino, tais como o Ensino Recorrente (lecionado no turno da noite) e a sala TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children*). Esta sala vem ao encontro da necessidade de dar um apoio mais individualizado e adequado às crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), nomeadamente com Perturbações do Espetro do Autismo (PEA).

Relativamente ao espaço físico, a instituição escolar é composta por quatro pisos. O piso 1 é reservado a todas as salas do 1.º CEB, assim como à sala TEACCH, ao gabinete da diretora, ao gabinete dos professores e a uma sala de reuniões. No piso 0 encontramos o refeitório e algumas salas para atividades de Expressão Musical e Expressão Dramática. As salas da valência do PE encontram-se no piso -1, sendo que o piso -2 está reservado para o polivalente. É ainda de salientar que em cada andar existem casas de banho tanto para as crianças como para os adultos. No exterior, há ainda um parque destinado às crianças do PE, que disponibiliza várias estruturas para brincadeiras livres, como é o exemplo de um baloiço, um escorrega e um “sobe e desce”. O campo de Educação Física localiza-se no piso -2.

No que se refere à valência do PE, estas crianças usufruem de atividades nas áreas da Expressão Musical, Expressão Dramática, Expressão Físico-Motora e ainda do Inglês. Enquanto decorreu a intervenção pedagógica, as crianças poderiam ainda beneficiar de aulas de natação no Clube Naval do Funchal, se os encarregados de educação as pudessem pagar.

O horário de funcionamento desta escola é compreendido entre as 8h00 e as 18h30, sendo que o horário do PE está organizado desde as 8h15 até às 18h30.

6.3. A Sala Pré 2

A equipa pedagógica desta sala era constituída por duas Educadoras de Infância e uma Assistente Operacional de EPE, mas o grupo integrava ainda uma Educadora de Educação Especial, uma Terapeuta da Fala e uma Psicóloga.

O espaço da sala Pré 2 caracterizava-se pela sua amplitude, bom arejamento e boa iluminação natural devido à presença de várias janelas ao longo de duas das paredes da sala (ver Figura 26). O espaço para exposição dos trabalhos realizados era limitado, reduzido a dois placares dentro da sala. A sala possuía ainda vários armários de arrumação e diversos materiais didáticos que iam ao encontro dos interesses e das necessidades do grupo.

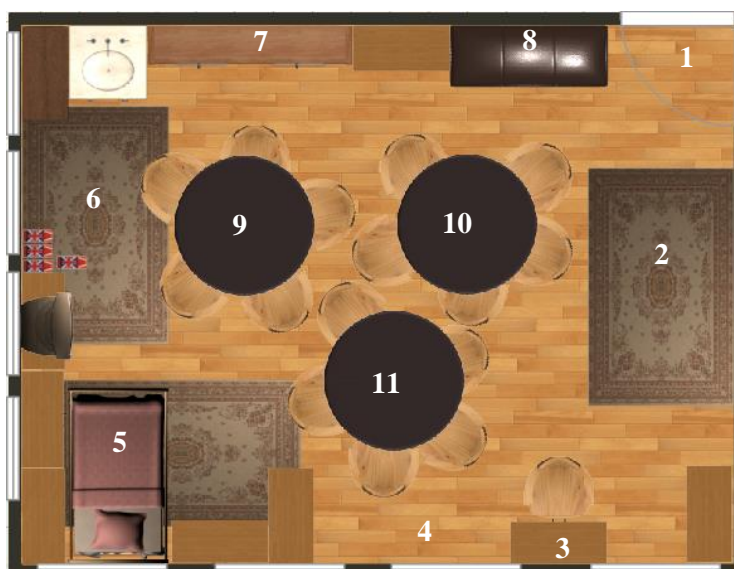


Figura 26. Planta da Sala Pré 2

Legenda:

1. Porta principal;
2. Área do tapete;
3. Área do computador;
4. Quadro de presenças;
5. Área da casinha das bonecas;
6. Área da garagem;
7. Estantes de arrumação;
8. Área da biblioteca;
9. Área dos trabalhos manuais;
10. Área dos trabalhos;
11. Área dos jogos.

No que concerne à organização do espaço físico, a sala encontrava-se dividida em áreas, tendo em conta o Modelo Pedagógico High/Scope. “Um espaço pré-escolar bem equipado, dividido em áreas de interesse, providencia todo o tipo de materiais que as crianças poderão usar para as brincadeiras” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 495). Efetivamente, toda a organização da sala é deveras importante, uma vez que deve contemplar espaços para todas as atividades da criança. Para além do espaço, os materiais didáticos disponíveis para a experimentação e exploração por parte do grupo deverão estar num local acessível a todas as crianças (Hohmann, Banet & Weikart, 1995).

Como mencionado, a sala estava dividida em áreas, sendo que em cada uma delas se encontrava um cartão com o número limite de crianças que poderiam estar em simultâneo no espaço. Deste modo, as crianças procuravam a sua foto dentro de uma caixa previamente construída para o efeito e colocavam na área que queriam explorar. Ainda assim, o educador continuava com o papel fundamental de observar cada criança em particular e em relação com o restante grupo. Neste sentido, poderá concentrar-se nas suas dificuldades e necessidades, assim como nas suas capacidades. Muitas vezes são observados apenas pequenos detalhes, mas farão toda a diferença aquando da planificação de atividades para o grupo. “Ao encorajar as crianças a descobrir, usar e devolver as coisas por elas próprias, os educadores promovem a independência, competência e sucesso dessas crianças” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 181).

Na sala Pré 2 era possível encontrar nove áreas distintas de apoio às atividades livres e/ou orientadas, apresentadas seguidamente.

A área da casinha das bonecas (ver Figura 27) era a predileta desta sala, sendo que nela se realizavam várias brincadeiras livres de carácter individual e/ou coletivo, logo, era possível observar um nível de cooperação entre as crianças. Esta era a área onde o grupo em geral imitava ações e/ou vários “papéis” de uma família (mãe, pai, irmão, avós, entre outros), representando momentos que ouviram ou experienciaram no seu seio familiar (Hohmann & Weikart, 2007). Estes mesmos autores defendem que “Fazer-de-conta e representar papéis tendem a ser actividades francamente sociais, e parecem ter um efeito positivo no desenvolvimento social e de linguagem das crianças” (p. 494). Na sala, esta área apresentava-se com um quarto e uma cozinha, apetrechados com várias peças de vestuário, bonecas, objetos relacionados com a cozinha, assim como mobiliário próprio destes espaços (cama, armários, mesa, cadeiras).



Figura 27. Área da Casinha das Bonecas

A área dos trabalhos manuais (ver Figura 28) era utilizada para trabalhos de expressão plástica (pintar, cortar, colar, moldar), uma vez que se encontrava próximo da água corrente. Para além da água, esta era uma área com muita luminosidade e arejamento.



Figura 28. Área dos Trabalhos Manuais

A área do tapete (ver Figura 29) constituía o local de acolhimento das crianças. Era nesta área que ocorriam os diálogos em grande grupo, o conto de histórias, as canções, os anúncios de novidades, a partilha de vivências familiares, entre outros. Por outro lado, era também o espaço onde o grupo brincava com os jogos lúdicos. O espaço para arrumação dos jogos era de fácil acesso e localizava-se mesmo ao lado do tapete. Neste espaço em particular, era dada grande importância ao desenvolvimento de competências na área da Formação Pessoal e Social, uma vez que as crianças tinham de esperar pela sua vez para falar, davam oportunidade a outra criança e/ou adulto para falar, aprendiam a saber ouvir, entre outros. Deste modo, contribuía-se para o crescimento do grupo nesta área, assim como para o respeito e cumprimento das regras da sala.



Figura 29. Área do Tapete

A área dos jogos de mesa (ver Figura 30), à semelhança da anterior, destinava-se aos elementos que queriam explorar os jogos de mesa. Uma vez que cada área possuía um número limite de crianças, este era um recurso utilizado por muitas crianças para a exploração e manipulação destes jogos.



Figura 30. Área dos Jogos de Mesa

Relativamente à área da biblioteca (ver Figura 31), “Para muitas crianças esta área é um espaço agradável onde podem ver livros e revistas, sozinhos, com os amigos ou com um adulto” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 202). No geral, o grupo utilizava este espaço para ver os livros existentes na estante. Esta ação era realizada maioritariamente a pares, sendo uma ação espontânea e livre da criança. Foi possível observar ainda, no grupo em geral, a capacidade de interiorização das histórias em concordância com as imagens do livro. Na sala Pré 2, este espaço estava confinado a um sofá vermelho, apresentando-se com um local agradável e tranquilo. Para além da consulta dos livros que se encontravam

na estante ao lado do sofá, algumas crianças ainda o frequentavam para descontrair um pouco durante o tempo de brincadeiras livres. É de salientar que os livros aqui presentes para a consulta do grupo eram todos adequados à sua faixa etária e de fácil acesso, uma vez que se encontravam na última divisão da estante.



Figura 31. Área da Biblioteca

Por sua vez, a área da garagem (ver Figura 32) era maioritariamente procurada pelas crianças do género masculino. Sendo outro espaço onde as crianças desenvolviam as suas atividades de faz-de-conta, era também facilitadora da comunicação entre criança/criança. Este espaço situava-se perto das janelas, pelo que possuía uma boa iluminação, e estava limitado a um tapete com representações de uma cidade. As crianças tinham ainda à sua disposição uma caixa com carros de várias cores e uma pequena garagem.



Figura 32. Área da Garagem

A área dos trabalhos era constituída por 3 mesas e 26 cadeiras. Para além da mesa presente na Figura 28, esta área abarcava ainda as mesas constituintes das áreas dos jogos

de mesa e dos trabalhos. O material necessário para os vários trabalhos realizados nesta mesa (cores, lápis, apara-lápis, borracha) encontrava-se numa estante perto da área da biblioteca, onde estavam ordenadas as capas de todas as crianças, devidamente identificadas com a foto e o nome. Sempre que alguma criança realizava um desenho livre, era da sua responsabilidade colocá-lo na respetiva capa.

Por fim, a área do computador (ver Figura 33) era constituída por um computador, uma mesa e duas cadeiras. Esta tinha um limite máximo de duas crianças; contudo, durante o período em que decorreu o estágio, não foi possível às crianças estarem em contacto com esta tecnologia, uma vez que o computador estava avariado.



Figura 33. Área do Computador

6.4. O Grupo de Crianças

O grupo da sala Pré 2 era formado por 26 crianças, sendo 14 do género masculino (54%) e 12 do género feminino (46%), como demonstrado na Figura 34.

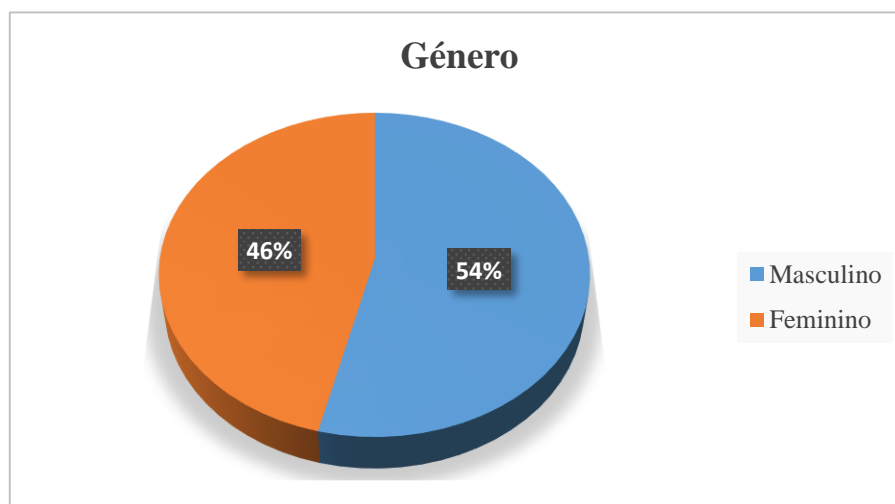


Figura 34. Género das Crianças da Sala Pré 2

No que concerne às idades, o grupo era composto por 14 crianças com cinco anos e 12 com seis anos. A maioria delas, 16, estava a frequentar o PE pela primeira vez. Duas outras crianças tinham sido transferidas de outra instituição escolar.

É deveras importante haver uma relação positiva entre a instituição escolar (pessoal docente e não docente) e as famílias, uma vez que estes dois contextos devem ser indissociáveis. Segundo as OCEPE (1997):

A relação com cada família, resultante de pais e adultos da instituição serem co-educadores da mesma criança, centra-se em cada criança, passando pela troca de informações sobre o que lhe diz respeito, como está a instituição, qual o seu progresso, os trabalhos que realiza... (p. 43).

Neste sentido, foi feita uma análise das fichas de identificação das crianças, de modo a recolher dados sobre as suas famílias. Estas informações tornaram-se cruciais na medida em que possibilitaram compreender algumas atitudes e/ou comportamentos das crianças. Relativamente às habilitações literárias dos pais, foi possível constatar a diversidade de níveis académicos, como se observa na Figura 35, sendo que a maior parte dos pais possuía o 2.º Ciclo do EB (27%) e apenas 2% eram licenciados.

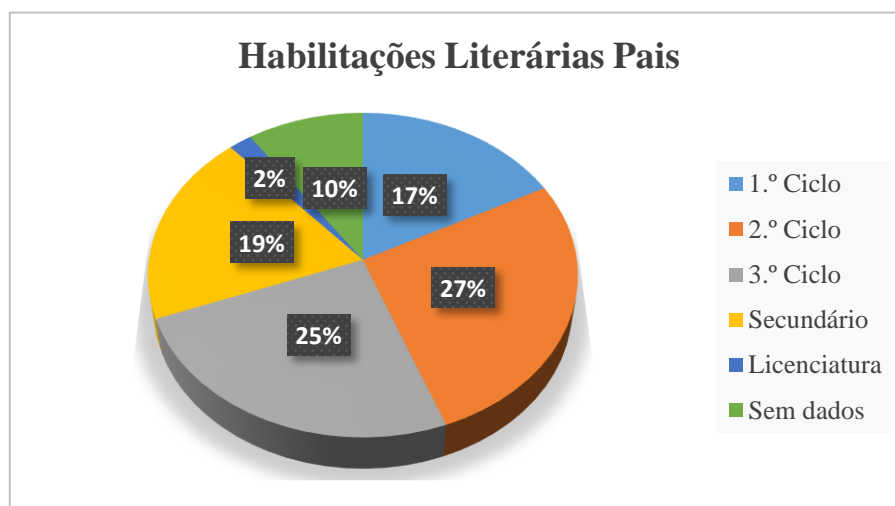


Figura 35. Habilitações Literárias dos Pais das Crianças da Sala Pré 2

Analisando o gráfico seguinte, que se refere à situação laboral dos pais, constatou-se que a grande maioria (61%) se encontrava empregada. Ainda assim, a percentagem de desempregados era preocupante, uma vez que compreendia 29% dos pais desta sala.

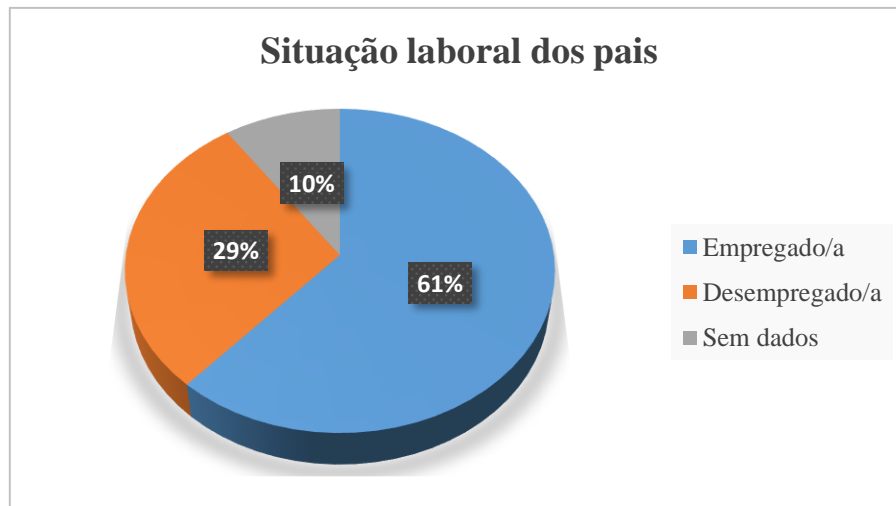


Figura 36. Situação Laboral dos Pais das Crianças da Sala Pré 2

De acordo com as OCEPE, é fundamental conhecer e compreender as características das crianças, as suas dificuldades e interesses, de modo a “(...) adequar o processo educativo às suas necessidades” (p. 25). Assim, recorrendo à consulta do Projeto Curricular de Grupo (PCG), bem como às observações e reflexões realizadas com a educadora cooperante, são apresentados de seguida os interesses e necessidades revelados pelo grupo em geral, tendo por base as áreas de conteúdo preconizadas pelas OCEPE.

Na área da Formação Pessoal e Social, o grupo, na sua generalidade, demonstrava grande interesse e motivação nas brincadeiras livres, embora possuíssem algumas dificuldades na partilha dos materiais, surgindo por vezes situações de conflito. No entanto, havia um bom relacionamento não só entre as crianças, mas também com o adulto. As crianças demonstravam independência e autonomia nas aquisições básicas, como vestir-se, lavar-se e comer, apesar de revelarem algumas dificuldades na utilização correta dos talheres. Denotaram-se ainda alguns obstáculos no cumprimento das regras, nomeadamente no saber esperar pela sua vez e nas regras de utilização dos materiais didáticos.

Relativamente à área de Expressão e Comunicação, era a área pela qual o grupo demonstrava grande interesse, sobretudo no Domínio das Expressões. Na Expressão Plástica, as crianças manifestavam gosto pela pintura, moldagem, assim como pelo recorte e colagem. As suas maiores dificuldades incidiam na falta de organização do trabalho e na noção de espaço. O recorte era outra dificuldade apresentada pelo grupo, nomeadamente no manuseamento da tesoura, o que se refletia na precisão do corte. No que concerne à Expressão Motora, o grupo, em geral, gostava de explorar todas as atividades que envolviam o corpo, nomeadamente correr, saltar, subir e descer, contornar obstáculos, entre outras. Relativamente à Expressão Musical, o grupo gostava de ouvir e

cantar canções. Perante uma canção que desconheciam, ficavam logo em silêncio a ouvi-la e rapidamente aprendiam a letra. As principais dificuldades neste domínio revelavam-se na reprodução de batimentos corporais, especificamente ao nível do ritmo, pulsação e divisão. A dança era outro domínio do interesse das crianças, que gostavam de participar em diversas danças, reproduzindo pequenas coreografias simples. Possuíam dificuldades na coordenação entre pares, ficando um pouco inibidas perante esta situação. Por fim, o domínio da Expressão Dramática era onde mais se observava a inibição de grande parte do grupo. Embora o grupo manifestasse grande entusiasmo na realização de atividades relacionadas com este domínio, no momento da sua execução ficavam envergonhados, o que prejudicava a sua realização. Por outro lado, demonstravam gosto pela realização de atividades livres de faz-de-conta, recriando situações do quotidiano.

No que diz respeito ao Domínio da Matemática, a maioria reconhecia e identificava as cores, os números e as figuras geométricas simples. Eram capazes de contar e de identificar a posição perante alguns objetos, mas sentiam ainda algumas dificuldades no conceito de quantidade e nos dias da semana.

O Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita foi igualmente trabalhado ao longo da prática pedagógica. De uma forma geral, as crianças apresentavam grande motivação e satisfação em ouvir histórias e vários géneros literários como a lengalenga e a poesia. Não evidenciavam grandes problemas na articulação das palavras e a maioria conseguia construir frases complexas. Na generalidade, conseguiam identificar o seu próprio nome e escrevê-lo. Identificavam, ainda, letras do seu nome presentes em textos simples, reconhecendo algumas letras do alfabeto. As suas principais dificuldades baseavam-se na pouca participação em grande grupo, o que se repercutia na dificuldade em explorar e recontar as histórias propostas. Saliente-se que esta foi a problemática selecionada para o desenvolvimento de um trabalho de investigação-ação ao longo de toda a intervenção pedagógica e que resultou na abordagem das várias atividades planeadas, que serão explicadas mais à frente.

Por fim, a área do Conhecimento do Mundo era uma das áreas pelas quais o grupo demonstrava grande interesse, uma vez que era notável o seu gosto em aprender e descobrir coisas novas. Mostravam curiosidade pelos acontecimentos festivos e por tudo o que se apresentava como novo no seu quotidiano (materiais e espaços). A principal dificuldade apresentada era relativamente à sucessão temporal e espacial.

6.4.1. A Rotina Diária – Organização do Tempo

“Criar uma rotina diária é basicamente isto: fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 87). Com esta organização do tempo, o educador cria momentos em que as crianças poderão trabalhar em grupos, pares ou até mesmo individualmente. De igual forma, poderá estabelecer momentos onde estará mais próximo de alguma criança em particular, observando mais detalhadamente as suas necessidades e capacidades. A rotina diária necessita de uma estrutura organizada e flexível, possível de adaptação, sempre que necessário. As crianças deverão saber e compreender as diferentes partes da rotina diária, uma vez que “Saber aquilo que esperar em cada parte do dia ajuda as crianças a desenvolver um sentimento de segurança e controlo” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 225). Se a criança conhece a sequência dos acontecimentos da rotina, a partir daí, começa a tornar-se independente do adulto.

A rotina da sala Pré 2 abarcava todas as atividades orientadas pelo adulto, assim como as atividades livres e as necessidades básicas da criança (alimentação e higiene), como é possível verificar na Tabela 8.

Tabela 8. Rotina da Sala Pré 2

Dia	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Período					
Manhã	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento
	Atividades livres	Atividades livres	Atividades livres	Atividades livres	Atividades livres
	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene
	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio
	Atividades orientadas	Atividades orientadas	Atividades orientadas	Expressão Musical	Atividades orientadas
	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene
	Almoço				
	Recreio				
Tarde	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene
	Atividades orientadas	Inglês	Atividades orientadas	Educação Física	Atividades orientadas
	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene
	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio
	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene
	Atividades orientadas	Atividades orientadas	Atividades orientadas	Atividades orientadas	Atividades orientadas
	Arrumação da sala	Arrumação da sala	Arrumação da sala	Arrumação da sala	Arrumação da sala

6.5. Levantamento da Problemática Observada

Em diálogo com a equipa pedagógica da sala e durante as duas semanas de observação, foi possível constatar a dificuldade apresentada por grande parte do grupo em comunicar. Esta era evidente na descrição de acontecimentos, pois as crianças mostravam-se embaraçadas ao comunicar com o adulto e/ou outra criança em atividades de grande grupo, tornando-se pouco participativas. Nos momentos de atividades livres, mostravam maior facilidade em comunicar com outras crianças, sempre que fosse uma interação em pequenos grupos.

A preocupação principal em trabalhar esta problemática teve muito a ver com a progressão da maioria das crianças deste grupo para o 1.º CEB, uma vez que a comunicação oral se reveste de grande importância, tanto entre criança/adulto, como entre criança/criança. Desta forma, através do levantamento de informação acerca da comunicação em idade PE, colocou-se uma questão que se tornou fundamental no desenvolvimento de toda a prática pedagógica nesta valência:

- Que estratégias poderão ser desenvolvidas no desenvolvimento da comunicação oral das crianças desta sala?

6.5.1. Estratégias de Intervenção

A comunicação é um processo extremamente importante para o desenvolvimento da criança, fundamental para o seu desempenho a nível social e académico. Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), Simões (1990) e Smith, Cowie e Blades (1998) são alguns dos autores que defendem as interações sociais no desenvolvimento da comunicação entre crianças e criança/adulto. De acordo com estes últimos, a criança precisa de estar num ambiente onde ouça e tenha oportunidade de falar, de modo a aprender a comunicar em diferentes contextos. Deste modo, o ambiente educativo do PE revela-se um contexto privilegiado no desenvolvimento das capacidades comunicativas da criança, para além do contexto familiar.

Sim-Sim et al. (2008) apresentam um conjunto de fatores que acreditam contribuir para o desenvolvimento comunicativo da criança, como se pode observar na seguinte Figura.

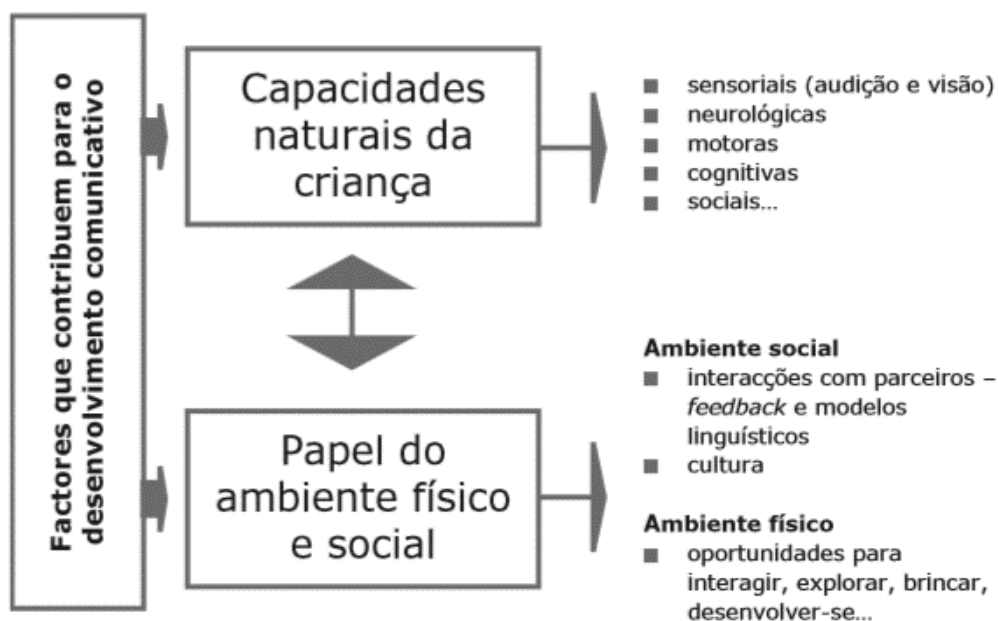


Figura 37. Fatores que Contribuem para o Desenvolvimento Comunicativo (Fonte: Sim-Sim et al., 2008, p. 33)

Estes fatores revelaram-se imprescindíveis na planificação e desenvolvimento de atividades com as crianças da sala Pré 2. Assim, durante a prática pedagógica nesta valência, foram desenvolvidos vários temas de modo a tentar atenuar a dificuldade apresentada anteriormente. Para que o grupo tivesse oportunidade de interagir com outros, de explorar, brincar e desenvolver as suas competências a nível da comunicação, aplicaram-se várias estratégias, entre as quais: o conto de histórias, poemas, lengalengas, o reconto, a dramatização, o diálogo e o trabalho em pequeno e grande grupos.

Contar histórias revelou-se uma estratégia eficaz, já que era notório o prazer que as crianças demonstravam em ouvir os vários contos, poemas e até mesmo lengalengas. As palavras que rimam foram um sucesso no desenvolvimento de competências comunicativas, uma vez que as crianças aderiram desde logo aos jogos de rimas e demonstraram grande interesse em participar. Sim-Sim et al. (2008) dão grande valor a este género de atividades, uma vez que:

Este tipo de comportamentos indicia os primórdios da sensibilidade infantil à estrutura sonora das palavras. Ao longo dos anos pré-escolares as crianças não só continuam a progredir do ponto de vista das aquisições sobre a língua materna como começam a desenvolver algumas intuições sobre a estrutura e o funcionamento da própria língua (p. 47).

O conto de histórias foi sempre acompanhado do seu reconto, nomeadamente com questões relativamente ao desenrolar da narrativa (quem eram as personagens, o que

aconteceu, como foi resolvido o problema, entre outras). Sempre que possível, eram construídos fantoches de acordo com a história contada, para que as crianças pudessem manuseá-los enquanto realizavam o reconto. Para Cunha (2008), a utilização de fantoches durante o conto e reconto de histórias é uma estratégia muito importante, dado que estes transmitem uma grande variedade de imagens e símbolos, de sonhos e realidades. “É, em síntese, uma via de expressão livre e discreta, um suporte para a expressão pessoal, fonte de aperfeiçoamento da linguagem da criança, da precisão do seu gesto e do seu sentido artístico” (*Ibidem*, p. 61). Pereira e Lopes (2007) salientam ainda a importância do recurso aos fantoches na educação, destacando vários domínios desenvolvidos na criança aquando da utilização destes instrumentos, sendo eles a comunicação, expressão oral, desinibição, concentração, criatividade, imaginação, entre outros. Esta estratégia mostrou-se desde logo positiva, uma vez que as crianças apresentavam grande interesse em manipular os fantoches, enquanto recordavam cada episódio da história.

Sempre que alguma criança intervinha no diálogo de forma voluntária, escutava-a e posteriormente utilizava um reforço positivo, salientando a importância do seu contributo para a conversa. Hohmann et al. (1995) defendem que saber escutar as crianças é um passo muito importante para o desenvolvimento da comunicação, uma vez que estas dão grande valor a um adulto que lhes dê atenção e mostre respeito pelas suas opiniões. É necessário dar-lhes oportunidade para falar de assuntos do seu próprio interesse, os quais sentem vontade de partilhar. Por este motivo, os autores supramencionados afirmam que a equipa pedagógica possui um papel extremamente importante em criar momentos onde as crianças se sintam bem ao partilhar as suas vivências, os sentimentos e pensamentos. Nestes momentos, as crianças deverão ser escutadas por parte de um interlocutor atento e as suas ideias deverão ser aceites.

De acordo com as OCEPE (1997):

A capacidade do educador escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada criança e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada um fale, fomentando o diálogo entre crianças, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar (p. 66-67).

No que respeita à realização de trabalhos em pequenos grupos, houve sempre o cuidado de estimular a interação entre os vários elementos do grupo. Desde modo, deu-se grande importância à participação de cada criança, mostrando que a opinião de cada um contribuiria para a realização da tarefa pedida. Nesta linha de raciocínio, Lopes e Silva (2008) explicam que “Quando as crianças sentem a necessidade de trabalhar com os

outros, começam a comportar-se de maneira interdependente. Gradualmente, começam a apreciar esta forma de interação e cooperam, mesmo quando a tarefa não o requer explicitamente” (p. 6). Este processo é moroso e lento; porém, a sua aplicação permite a aquisição de competências sociais nas crianças, entre as quais o saber ouvir, esperar pela sua vez e partilhar ideias e opiniões.

A dramatização foi outra das estratégias utilizadas durante a prática pedagógica nesta valência. Considerada por Cunha (2008) como um meio para desenvolver as competências pessoais e sociais, o jogo dramático é o mais utilizado pela criança em atividades livres. Esta gosta de experimentar, de vivenciar várias personagens, de criar papéis que lhe possibilitem exteriorizar as suas emoções e sentimentos. As OCEPE demonstram ainda a importância da Expressão Dramática no que concerne à criação de situações de comunicação verbal e não-verbal. Estas situações ocorrem maioritariamente em atividades espontâneas da criança, sem que haja uma intervenção direta por parte do educador.

6.6. Intervenção Pedagógica na Sala Pré 2: Atividades Desenvolvidas

No decorrer de toda a prática pedagógica teve-se sempre em conta os interesses e necessidades do grupo, adequando e melhorando a intervenção ao longo dos dois meses de intervenção. Deste modo, a observação participante, as notas de campo e os diálogos informais com as crianças, assim como com a educadora cooperante, foram pontos essenciais para as reflexões acerca de todas as atividades realizadas com o grupo de crianças, assim como para uma melhor compreensão das suas necessidades. É de referir ainda que todos estes dados foram fundamentais para a planificação das atividades realizadas na sala Pré 2, o que permitiu oferecer ao grupo uma variedade de experiências nas diversas áreas de conteúdo preconizadas pelas OCEPE.

A prática pedagógica realizada nesta instituição escolar incidiu sobre as seguintes temáticas: a primavera, os animais e o dia internacional da família. Estes temas foram delineados pela equipa pedagógica desta sala e estavam inseridos no plano mensal da sala Pré 2, referente aos meses de abril e maio. É ainda mencionado um projeto designado projeto ExpressArte, onde se deu maior ênfase à Área das Expressões.

De seguida e de uma forma sucinta, apresentar-se-ão algumas atividades orientadas realizadas com o grupo, de acordo com as temáticas já acima mencionadas. É fundamental evidenciar que todos os momentos planeados foram de encontro à questão inicialmente

levantada, de modo a colmatar as dificuldades apresentadas pelo grupo em geral. Saliente-se, ainda, que todos os materiais construídos para a sala de atividades da Pré 2 foram elaborados com material reciclável, indo ao encontro do projeto Eco Escolas. Alguns dos materiais elaborados são referidos durante as reflexões semanais da prática pedagógica, portanto, não serão aqui mencionados todos eles.

6.6.1. A Primavera

Quando iniciámos a intervenção pedagógica na sala Pré 2, a temática da primavera já tinha sido introduzida pela educadora cooperante. Ainda assim, no mês de abril foi solicitada a construção de adornos alusivos a esta estação do ano, para posterior decoração da sala. As atividades propostas para a decoração corresponderam à planificação de um total de duas semanas (3.^a e 4.^a semanas de intervenção), uma vez que esta temática foi desenvolvida em simultâneo com a introdução da temática dos animais.

Como sempre, a atividade partiu de um diálogo sobre a primavera. Como já conheciam o tema, as crianças mostraram-se interessadas e começaram a falar sobre as características desta estação. Falámos com o grupo sobre o objetivo da atividade, que consistia na construção de adereços para decorar a sala. Assim, o grupo construiu e coloriu as flores, abelhas e ainda um favo para a decoração da sala (ver Figuras 38 e 39).



Figura 38. Fase de Pintura das Abelhas



Figura 39. Favo Contruído para a Decoração da Sala

6.6.2. Os Animais

O tema dos animais, abordado durante o mês de abril, foi dividido em dois subtemas, de acordo com os animais domesticados ou selvagens e o meio de locomoção. Em conjunto com as crianças foram trabalhados os animais da quinta/selvagens, bem como os animais terrestres, aéreos e aquáticos. As atividades realizadas basearam-se no conto de histórias, na dramatização e na moldagem, sendo ainda utilizado o recurso às lengalengas. Todos estes momentos foram realizados em grande grupo mas também a pares, com o objetivo de estimular o diálogo e a interação ao longo das atividades. No entender de Lopes e Silva (2008), as interações que se constroem em grupo ou entre pares são meios para a aquisição de competências sociais e pessoais e para o seu desenvolvimento em relação às crianças que manifestam maior inibição na expressão oral.

Para dar início a este tema, considerou-se pertinente contar uma história intitulada “A quinta do Senhor Francisco”, com o recurso a fantoches. Deu-se particular relevância a este género de instrumentos, uma vez que:

O fantoche é um boneco, mas um boneco com características especiais. É apalhaçado, burlesco, disparatado, inconsequente, matreiro, cheio de força e energia, possuindo portanto atributos que muito são do agrado da criança. Ele pode, no fazer-de-conta, fazer e dizer tudo o que está vedado à criança (A. Sousa, 2003, pp. 90-91).

É de salientar que a história foi construída tendo por base o livro “A quinta do Senhor Francisco”, de Lacharron e Camino (2003).

Durante o conto, foram colocadas questões às crianças acerca do que se estaria a passar, do que elas achavam que iria acontecer, para que as mesmas interagissem com os fantoches, de modo a estimular a comunicação. De acordo com A. Sousa (2003), quando é o fantoche que questiona as crianças sobre determinado assunto, as respostas apresentadas são autênticas, uma vez que é o fantoche que está a perguntar e não o adulto. Não obstante, apenas três crianças responderam, o que foi compreensível, uma vez que o restante grupo estava bastante atento e “preso” a estes fantoches. Esperava-se uma maior dinâmica na intervenção ao longo do texto; no entanto, durante a reflexão realizada posteriormente com a educadora cooperante, percebeu-se que esta reação se deveu ao facto de o grupo não estar habituado ao conto de histórias com recurso a estes materiais. Nesta linha de pensamento, A. Sousa (2003) realça a importância de utilizar este género de recursos como um estímulo, visto que a criança prende a sua atenção, resultado do aspeto, movimentação e exuberância dos fantoches. Numa reflexão posterior, considerou-se muito positiva esta abordagem, porque, apesar da pouca interação do grupo com os fantoches, todas as crianças se mostraram atentas e concentradas no desenrolar da história.

Uma estratégia que se tentou utilizar durante a intervenção nesta sala foi o reconto após cada história contada, criando-se ferramentas para um desenvolvimento harmonioso da comunicação. Inicialmente, notou-se que apenas duas crianças falavam com grande vontade em frente ao grupo, ficando as restantes caladas e com vergonha de se expor perante os restantes amigos. Durante o reconto da história, as crianças mostraram-se inibidas e não queriam falar. Deste modo, questionou-se cada uma sobre as personagens, o que se tinha passado, dando oportunidade para que todos pudessem intervir. Cruz (2008) atribui grande relevância à oportunidade dada às crianças para intervirem e abordarem temas do seu interesse, uma vez que considera ser um dos seus direitos e “(...) pode ajudar os adultos a tomarem melhores decisões [n]uma intervenção mais adequada para a melhoria da qualidade da educação que é oferecida em cada contexto” (p. 79).

Por fim, redigiu-se o reconto numa cartolina para posterior exposição na sala (ver Figura 40), dando, assim, início à abordagem dos animais da quinta. De acordo com Hohmann et al. (1995), esta é uma estratégia que o educador pode utilizar para que a criança se aperceba que as palavras faladas podem ser escritas e, posteriormente, lidas.

Deste modo, a criança começa a compreender que “(...) a linguagem escrita se pode usar para representar os pensamentos” (p. 238), ideias, entre muitas outras coisas.



Figura 40. Reconto da História “A Quinta do Senhor Francisco”

Uma outra atividade realizada com o grupo acerca dos animais da quinta foi o jogo dos sons. Este consistia na atribuição de um animal da quinta a cada criança. Como já tinham sido abordados anteriormente os animais e as onomatopeias, o grupo já possuía um conhecimento geral dos sons produzidos por cada animal da quinta. Deste modo, ao sinal previamente estabelecido, o grupo teria de produzir o som do seu animal e encontrar o seu par, ou seja, o amigo que possuía o mesmo animal. Este género de atividades é importante no sentido em que leva a criança a desenvolver os sinais sensoriais. Hohmann e Weikart (2007) defendem que estes estímulos levam a criança a formar “(...) imagens mentais que representem objectos que não estejam imediata ou completamente presentes” (p. 482). Neste caso, as imagens mentais que as crianças formaram seriam imagens de animais, correspondendo ao som característico.

Inicialmente, estava previsto realizar esta atividade com o grupo de olhos fechados, de modo a estimular a acuidade auditiva. Contudo, em diálogo com a educadora cooperante, ficou decidido executá-la, numa fase inicial, com o grupo de olhos abertos, de modo a verificarmos a reação das crianças, e só posteriormente com os olhos fechados. Assim, iniciou-se com um diálogo sobre os sons de cada animal da quinta e, de seguida, foi apresentado o jogo dos animais e respetivas regras. Embora as crianças tenham realizado o jogo de olhos abertos, a maioria ficou envergonhada por fazer os sons dos

animais, portanto, assim que se deu o sinal para iniciarem, ficaram paradas a olhar umas para as outras. As duas crianças mais extrovertidas do grupo começaram logo a fazer o som do animal atribuído, mas sem grande *feedback* do restante grupo, que reproduzia o som do animal com um tom de voz muito baixo.

Após a atividade, em reflexão com a educadora cooperante, salientou-se o facto de este jogo possuir várias regras, o que poderá ter influenciado a assimilação e compreensão dos objetivos. Por outro lado, considerou-se deveras importante a realização deste género de atividades, pois as dificuldades a nível da comunicação ainda se destacaram mais, atendendo à vergonha das crianças por fazerem os sons dos animais à frente de todo o grupo. Apesar de não ter corrido como planeado, considera-se que foi uma mais-valia na medida em que possibilitou diagnosticar esta dificuldade, de modo a reavaliar as restantes atividades planificadas. Independentemente dos contratemplos, o jogo dos sons foi realizado noutros momentos. Assim, aquando da repetição, as regras voltaram a ser explicadas ao grande grupo, que foi dividido em dois subgrupos. Optou-se por realizar o jogo com o grupo dividido, pois seriam menos crianças a participar e, deste modo, seria mais fácil para cada uma encontrar o seu par (ver Figura 41). Como a atividade correu melhor desta vez, voltou a ser realizada com o grande grupo. Todas as crianças participaram e, após a sua realização, a satisfação e alegria eram evidentes nas suas caras.



Figura 41. Jogo dos Sons

A dramatização foi também um dos instrumentos utilizados para trabalhar com o grupo, uma vez que é através destas atividades que a criança “(...) pode exercitar a sua capacidade de representar o mundo” (Hohmann et al., 1995, pp. 15-16). Cada criança tem a sua própria forma de representar o mundo que a rodeia, pelo que o educador deverá estar atento a estas representações, consideradas por Hohmann e Weikart (2007) como um “(...) reflexo dos interesses e preocupações específicos” (p. 478) da criança.

A abordagem dos animais selvagens iniciou-se com um diálogo em grande grupo, de modo a perceber quais os conhecimentos adquiridos sobre este tema. Notou-se que o grupo possuía muitos conhecimentos pré-adquiridos. Numa fase posterior à exploração das características dos animais (locomoção, revestimento, alimentação), passou-se à dramatização dos animais selvagens. Cada criança escolheu um animal selvagem e dramatizou-o até que o restante grupo o adivinhasse (ver Figura 42). Observou-se que as primeiras crianças a realizar a dramatização se encontravam pouco à-vontade e introvertidas. No entanto, houve sempre o cuidado de as estimular, dando sempre um reforço positivo e valorizando as suas opiniões.



Figura 42. Dramatização dos Animais Selvagens

Para terminar o tema dos animais, foram abordados os animais terrestres, aquáticos e aéreos. É verdadeiramente incrível verificar os conhecimentos que as crianças possuem. Para esta atividade, o grupo foi dividido em três subgrupos. Distribuídos pelas mesas de trabalho, foi atribuído um subtema a cada grupo, que teve de selecionar o meio (aquático, aéreo e terrestre), assim como os animais característicos de cada meio. A liberdade de escolha dada às crianças revelou-se numa mais-valia, uma vez que é através desta iniciativa que estas demonstram maior envolvimento na atividade (Hohmann et al., 1995). O papel da equipa pedagógica consistiu em orientar e estruturar o ambiente, de modo a que o grupo conseguisse o máximo de oportunidades de aprendizagens significativas. Após este momento, cada criança teve possibilidade de pintar os animais para posterior apresentação ao grande grupo (ver Figura 43).



Figura 43. Pintura dos Animais do Meio Aquático, Aéreo e Terrestre

A lengalenga foi outro instrumento utilizado ao longo da prática pedagógica, como estímulo ao desenvolvimento da linguagem oral. Para Hohmann et al. (1995), o ambiente onde a criança se encontra e os diversos materiais utilizados durante as atividades livres e orientadas poderão tornar-se estímulos que conduzam a uma necessidade natural de comunicar. Para estes autores, “A criança vai querer falar daquilo que sente e de que necessita, das ideias que tem sobre as suas actividades” (p. 25).

Uma vez que estávamos a trabalhar os animais, considerou-se pertinente levar uma lengalenga que estivesse relacionada com esta temática. Deste modo, trabalhou-se com as crianças a lengalenga “1, 2, 3, 4” (ver Figura 44). Apenas duas crianças já a conheciam, mas o restante grupo rapidamente a memorizou, ficando a repeti-la durante toda a manhã.

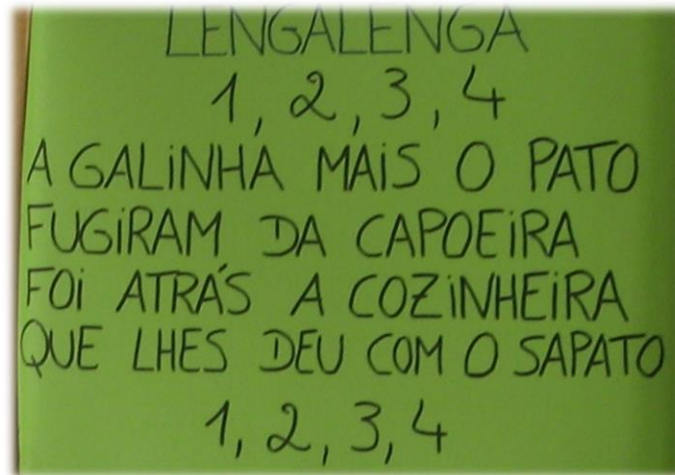


Figura 44. Lengalenga “1, 2, 3, 4”

Com a exploração desta lengalenga, as crianças depressa se aperceberam da presença de rimas. Em conjunto, identificaram-nas para posterior exposição na sala de atividades (ver Figura 45). Como já tinham conhecimento do que eram as rimas, sugeriu-se que apresentassem outras palavras. Constatou-se que o grupo estava interessado e entusiasmado com este jogo de palavras, pelo que não demorou até que aparecesse uma “chuva” de palavras que rimam.



Figura 45. Rimas Identificadas com o Grupo na Lengalenga “1, 2, 3, 4”

Grande parte do grupo já sabia escrever o seu nome próprio, sendo que algumas crianças já reconheciam e identificavam determinadas letras. Assim sendo, o momento que se seguiu consistiu na identificação das letras iguais à do nome próprio da criança (ver Figura 46). Por ser algo familiar à criança (o nome), este momento tornou-se muito significativo para cada uma delas, pois aperceberam-se que as letras do seu nome estavam presentes em muitas outras palavras. Tal foi o impacto que uma criança afirmou: “O nome dele tem as mesmas letras que o meu!”. É de salientar que a criança sabia que o amigo

possuía o mesmo nome que ela, mas só nesta atividade se apercebeu que possuía as mesmas letras que as do seu nome.



Figura 46. Identificação de Letras Iguais à do seu Nome

Para Mata (2008), um dos papéis fundamentais da EPE é promover, desde muito cedo, o envolvimento das crianças com a escrita. Tal não significa que o educador deva ensinar a leitura e a escrita ao grupo com que trabalha, mas que aborde a utilidade da linguagem escrita no dia-a-dia da criança. Neste sentido, a linguagem escrita deverá estar presente no quotidiano do grupo, de modo a que “(...) as crianças possam explorar, utilizar, experimentar, compreender e descobrir, progredindo, assim, no seu conhecimento sobre as características da escrita e da sua utilização” (*Ibidem*, p. 46).

No geral, o grupo conseguiu identificar e assinalar as letras na lengalenga, à exceção de três crianças, que sentiram algumas dificuldades. Com o auxílio da educadora cooperante, conseguiu-se dar um apoio mais individualizado a estas crianças. Este género de atividades de identificação de letras foi realizado noutros momentos com o grupo, como é possível confirmar nas planificações incluídas no Apêndice D.

6.6.3. Dia Internacional da Família

O dia internacional da família foi sugerido pela educadora cooperante, uma vez que estava a aproximar-se e foi abordado e explorado com o grupo no mês de maio. Assim, selecionou-se o livro “O livro da família”, de Todd Parr, com o objetivo de dar a conhecer às crianças as diferenças entre famílias. Escolheu-se este livro por ser atrativo e de fácil compreensão. Assim que o começamos a folhear, deparamo-nos com várias cores, que nos prendem o olhar para as figuras representativas da família. Por outro lado, cada

família retratada no livro é representada por famílias de animais, indo igualmente ao encontro do trabalho já realizado sobre os animais.

Aquando do diálogo sobre a família, um dos recursos utilizados foi a digitinta. Como as crianças realizavam muito poucas atividades relacionadas com os trabalhos manuais e dado o grande interesse apresentado, considerou-se pertinente realizar uma atividade com este material. Assim, foi proposto a cada criança um desenho da sua família, utilizando esta pasta (ver Figura 47). Saliente-se que a digitinta foi confeccionada na sala, com recurso a materiais do dia-a-dia e com a ajuda das crianças. Posteriormente o grupo foi dividido em três subgrupos, de modo a organizar os trabalhos na sala de atividades. Neste contexto, um grupo ficou com a estagiária a realizar o desenho, enquanto as restantes crianças terminavam o trabalho dos animais que tinha ficado por acabar. Aquando da realização do desenho, as crianças demonstraram grande entusiasmo e satisfação, o que levou a que esta atividade se prolongasse por mais tempo do que o que estava planeado.



Figura 47. Desenho da Família com Recurso à Digitinta

Na abordagem ao dia internacional da família procedeu-se também à construção de uma árvore genealógica. A família constitui um pilar fundamental na vida da criança, onde esta já possui um lugar bem determinado (Tran-thong, 1981). Em diálogo com as crianças, começou-se por identificar as pessoas da família que iriam constar da árvore genealógica de cada criança, procedendo-se à contagem dos elementos. De seguida, as crianças tiveram oportunidade de pintar a sua própria árvore, como é possível observar na Figura 48.



Figura 48. Pintura da Árvore Genealógica

Com a árvore pintada e colada, o grupo desenhou cada elemento da sua família nas maçãs (ver Figura 49), de modo a terminar a árvore genealógica.



Figura 49. Desenho da Família

Este trabalho ficou exposto no placar da sala, como sempre se fizera, de modo a dar a conhecer aos pais o produto final de cada atividade realizada pelo grupo.

6.6.4. Projeto ExpressARTE

Ao longo da prática pedagógica foram planificadas várias atividades com o grupo, tendo sempre em conta as áreas de conteúdo preconizadas pelas OCEPE. Estas áreas foram articuladas, de forma a haver uma interligação entre estes mesmos conteúdos.

O Projeto *ExpressARTE* surgiu da proposta de quatro discentes da Universidade da Madeira, no âmbito da Unidade Curricular de Didática das Expressões. A proposta incidiu

na realização de um projeto que abarcasse as várias expressões, nomeadamente a Expressão Físico-Motora, a Expressão Dramática, a Expressão Musical e, por fim, a Expressão Plástica.

A. Sousa (2003) defende que “(...) a formação da pessoa deve ser global e não especializada, pelo menos nos anos escolares básicos” (p. 88), portanto deverá existir uma organização curricular equilibrada, proporcionadora de experiências nas mais diversas áreas de expressão. Nestas áreas, importa dar a possibilidade à criança de exprimir as suas emoções e sentimentos das mais diversas formas, não sobrevalorizando a obra de arte em si.

A denominação deste projeto fundamenta este trabalho, que tinha como principal objetivo a expressão da criança a vários níveis: corporal, auditivo e visual. É ainda de referir que este projeto foi realizado em grupo, sendo implementado nas diversas instituições escolares em que as colegas se encontravam a estagiar. Foi também necessário efetuar algumas alterações à planificação inicial, atendendo às necessidades das crianças. É ainda de salientar que este projeto foi realizado em conjunto com a minha colega estagiária da sala Pré 1, nos últimos quatro dias de prática pedagógica. O nosso principal papel foi orientar o grupo durante a realização da dramatização. Como destaca A. Sousa (2003), relativamente à criança, “As grandes aquisições da sua vida não lhe são ensinadas, são adquiridas por si, através das suas experimentações” (p. 138). Neste sentido, o educador deve orientar as crianças neste processo, uma vez que estas possuem um papel ativo na construção das suas aprendizagens.

O projeto *ExpressARTE* dividiu-se em três fases, a saber: a exploração, a concretização e a reflexão. A primeira fase caracterizou-se pela construção de adereços que seriam necessários para a dramatização (flores, maracas, fruta, roupa dos índios, chapéu dos soldados, saias, entre outros). Esta etapa tinha como principal objetivo a exploração dos materiais (ver Figura 50), criando o máximo de possibilidades para que o grupo pudesse expressar-se livremente, trabalhando, de igual modo, a orientação espacial. Tornou-se, assim, fundamental “(...) permitir às crianças o tempo lúdico da atividade exploratória das ideias, dos materiais (...) para que possa *ocorrer a interrogação*” das mesmas pelo meio que as rodeia (S. Niza, 2013, p. 149). Os materiais utilizados foram essencialmente papéis, jornais, copos de iogurte e massas.



Figura 50. Exploração dos Materiais e Construção dos Adereços

A fase da concretização apoiou-se no desenvolvimento do guião previamente elaborado, tendo em conta a articulação das diversas expressões. Assim, iniciou-se com a atribuição das diferentes personagens presentes no guião pelos vários elementos do grupo, de acordo com os seus interesses. A história foi colocada em áudio, previamente gravada e equipada com os sons da natureza e as respetivas músicas. Ao longo da narração da história, as crianças realizavam movimentos de acordo com o que estavam a ouvir, criando igualmente expressões de espanto, admiração, alegria, diversão, entre outras. Para A. Sousa (2003), “A expressão tem valor apenas enquanto dura a sua ação e apenas para quem se expressa” (p. 184), por isso não existem boas ou más expressões. A expressão é um fenómeno individual, que a criança sente necessidade e prazer em realizar.

Por fim, a fase da reflexão foi realizada não apenas pelas estagiárias orientadoras deste projeto, mas também pelas crianças e educadoras cooperantes. Após a concretização do guião, as crianças tiveram oportunidade de refletir em grande grupo sobre todo o processo. Deste modo, houve sempre uma “(...) necessidade de se manter, permanentemente, um clima de *livre expressão* das crianças reforçado pela valorização pública das suas experiências de vida, das suas opiniões e ideias” (S. Niza, 2013, p. 149).

Considera-se que os momentos proporcionados ao grupo durante a realização deste projeto foram ricos em aprendizagens a vários níveis. Ao longo de todo o trabalho, houve oportunidade de as crianças experienciarem atividades não apenas na área das expressões, como também a nível das áreas social e afetiva, como é possível constatar na respetiva planificação (ver Apêndice D). A partir do diálogo promovido com o grupo em geral,

evidenciou-se a motivação e o interesse das crianças, assim como a grande vontade de voltar a trabalhar este guião.

6.7. Resposta à Problemática Assinalada

Tendo sempre presente a problemática mencionada no início deste capítulo, nomeadamente “Que estratégias poderão ser desenvolvidas no desenvolvimento da comunicação oral das crianças desta sala?”, foram implementadas várias estratégias que pudessem promover o desenvolvimento da comunicação oral nas crianças da sala Pré 2. Estas basearam-se essencialmente no conto de histórias com recurso a fantoches, no reconto, na dramatização de várias situações, no diálogo entre criança/adulto e na realização de trabalhos em pequenos e em grande grupos.

Devido ao curto período de tempo em que decorreu o estágio nesta sala, não foi possível apurar grandes mudanças no que concerne a esta problemática, ainda que se tenham verificado algumas alterações relevantes nas crianças no final da prática pedagógica. Assim, após as oito semanas de intervenção, constatou-se que o reconto de histórias, o diálogo entre criança/adulto com recurso à motivação e ao reforço positivo e as atividades realizadas em pequeno e grande grupos foram as estratégias que melhor se adequaram às crianças desta sala. Efetivamente foi nestes momentos que se observou uma maior participação e um desenvolvimento da comunicação oral de forma voluntária e descontraída. Os momentos de diálogo realizados ao longo da atividade, assim como aquando do reconto e a exploração das histórias permitiram que, aos poucos, as crianças intervissem de forma mais espontânea e fossem capazes de partilhar as suas ideias e opiniões.

Por outro lado, em relação à estratégia da dramatização, não foram verificados resultados favoráveis, dado que as crianças continuaram a demonstrar grande inibição quando se encontravam no papel de dramatizar algum animal ou uma situação. Embora inicialmente fosse notório o interesse das crianças por este género de atividades, aquando da sua realização a maioria manifestava um certo embaraço e constrangimento, pelo que deixava de comunicar.

Ainda que após o desenvolvimento destas estratégias se tenham percebido evoluções em algumas crianças, é de realçar a importância de continuar a estimular a comunicação oral, uma vez que “O envolvimento das crianças em interações verbais

gera oportunidades que implementam de uma forma eficaz as competências comunicativas do jovem falante” (Sim-Sim et al., 2008, p. 31).

Neste sentido e após as oito semanas de prática pedagógica na sala Pré 2, salienta-se as estratégias que melhor se adequaram ao desenvolvimento da comunicação oral das crianças, nomeadamente a motivação, as histórias, o reconto, o reforço positivo e os diálogos realizados em pequeno e grande grupos. Visto que durante estes momentos verificou-se uma maior participação das crianças na atividade, de forma voluntária e ativa, destaca-se a importância de continuar com estas estratégias e, conseqüentemente, de envolver as crianças em momentos de comunicação oral, que as conduzam a uma comunicação natural e espontânea.

6.8. Avaliação Geral do Grupo

A Circular n.º 4/2011 de 11 de abril refere-se à avaliação na EPE como um “(...) elemento integrante e regulador da prática educativa, [que] permite uma recolha sistemática de informação que, uma vez analisada e interpretada, sustenta a tomada de decisões adequadas e promove a qualidade das aprendizagens” (p. 2). Ao longo da prática pedagógica, cabe ao educador avaliar a sua intervenção, o ambiente educativo, os recursos selecionados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto). Nas palavras de Mendes e Cardona (2012):

A avaliação é assim vista como um elemento fundamental para a monitorização da atividade educativa, assim como para a compreensão do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, dos seus interesses, progressos e dificuldades, dando ao educador indicações de como avaliar o processo educativo, no sentido de verificar os seus efeitos no percurso das crianças (p. 274).

Neste sentido, é essencial que o educador tenha em consideração o que pretende avaliar e quais os instrumentos mais adequados para os registos das suas observações, sabendo que a todo o momento poderão surgir informações relevantes para a avaliação do desenvolvimento do grupo. Assim, Hoffmann (2012) defende que o primeiro objetivo do processo de avaliação deverá ser o de conhecer cada uma das crianças (a nível das suas ações, manifestações, pensamentos e interpretações de significados), de modo a proporcionar-lhes experiências educativas adequadas ao seu desenvolvimento. “Pela observação constante, pela reflexão crítica e pela intervenção pedagógica adequada, o professor efetiva uma avaliação mediadora” (*Ibidem*, p. 256), avaliando e acompanhando

o percurso da criança e tendo como principal propósito o de favorecer ao máximo o seu desenvolvimento, a nível pessoal, social e cognitivo.

As Grelhas de Avaliação das Competências foram o instrumento utilizado para avaliar cada criança durante a prática pedagógica, sendo estas construídas com o auxílio da educadora cooperante (ver Apêndice G). Todas foram preenchidas com siglas correspondentes a expressões como “Revela bem”, “Revela”, “Revela com ajuda”, “Não revela” e “Não observado”. A finalidade destas grelhas foi a avaliação das competências referentes às áreas de conteúdo abordadas ao longo dos dois meses de prática pedagógica. Para além desta ferramenta de avaliação, durante a prática pedagógica foram ainda aplicadas a observação participante, as notas de campo e o registo fotográfico. Destaque-se que estas últimas ferramentas foram usadas todos os dias, enquanto as Grelhas de Avaliação das Competências foram construídas e preenchidas logo depois do início da intervenção até à última semana.

Mediante a análise das Grelhas de Avaliação das Competências, foi possível verificar que algumas crianças pareciam evoluir ao longo da prática, enquanto outras mantiveram o mesmo nível de desenvolvimento das suas capacidades. Deste modo, passaremos a uma apreciação geral do progresso verificado pelo grupo, tendo em conta as áreas de aprendizagens preconizadas pelas OCEPE e as metas de aprendizagem para a EPE.

Na Área de Formação Pessoal e Social, as crianças desenvolveram atitudes de respeito pelo outro, sabendo esperar pela sua vez, dando oportunidade aos colegas para falar e evidenciando respeito pelas diferenças do outro. Denotou-se uma evolução na participação de algumas crianças nas atividades orientadas em grande grupo, na partilha de brinquedos ou outros materiais e na cooperação, apresentando comportamentos de entreajuda. Algumas crianças necessitavam ainda de ajuda quanto à realização de tarefas imprescindíveis no dia-a-dia, nomeadamente para apertar os atacadores e para utilizar adequadamente os talheres.

Analogamente, na Área de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, a maioria desenvolveu um conjunto de conhecimentos no que se refere à interação verbal e à consciência fonológica. Neste sentido, observou-se uma melhoria significativa na identificação e reconhecimento de palavras que rimam, assim como na segmentação oral das palavras em sílabas. À exceção de três crianças, que não reconheciam as letras do seu nome nem sabiam escrevê-lo, as restantes reconheciam o nome próprio e identificavam as respetivas letras em pequenas frases. Na generalidade, apresentavam dificuldades na

compreensão do sentido direcional da escrita (ou seja, de cima para baixo e da esquerda para a direita).

Relativamente à Área da Matemática, a maioria compreendia a noção de número, de quantidade e de tamanho; reconhecia os números até dez; contava até dez objetos sem se enganar; identificava semelhanças e diferenças entre objetos e utilizava corretamente expressões como “maior do que”, “menor do que” e “mais pesado do que”.

A Área do Conhecimento do Mundo revelou ser aquela pela qual as crianças mostravam maior interesse e curiosidade em querer saber mais. Observaram-se progressos nesta área, nomeadamente na distinção de unidades de tempo básicas (dia/noite, manhã/tarde, semana); na classificação de materiais de acordo com as suas propriedades (plástico, cartão, pilhas, rolhas, vidro), descrevendo a importância da separação dos resíduos sólidos nos respetivos ecopontos; na identificação de características de alguns animais (como a locomoção, o revestimento, a alimentação); no reconhecimento das partes constituintes de uma família; na compreensão de que todas as famílias são diferentes e ainda no desenvolvimento da atitude de partilha.

Por fim, a Área das Expressões encontra-se dividida em cinco domínios: a Expressão Plástica, a Expressão Dramática/Teatro, a Expressão Musical, a Dança e a Expressão Motora. Na Expressão Plástica, o grupo, em geral, reproduzia temas e vivências a partir de diferentes formas de expressão (pintura, desenho e moldagem). Possuía ainda alguma dificuldade em moldar figuras humanas e animais em formato tridimensional, adequando as formas e volumes da figura. No que concerne à Expressão Dramática, a maioria interagiu com outras crianças em brincadeiras de faz-de-conta livres, nas áreas da casinha e da garagem, desempenhando os seus “papéis” e inventando diálogos e histórias, embora revelasse ainda muitas dificuldades aquando da realização deste género de atividades propostas pelo adulto. As personagens de atividades de faz-de-conta ocorriam em brincadeiras livres, sendo que, quando sugeridas, o grupo mostrava uma certa inibição. Denotou-se ainda uma melhoria no à-vontade que as crianças desenvolveram aquando da expressão de ideias e sentimentos. Relativamente à Expressão Musical e Dança, o grupo, no geral, demonstrava prazer e gosto em relembrar e reproduzir canções anteriormente aprendidas, utilizando percussão corporal e materiais diversos. Para finalizar, no domínio da Expressão Motora, o grupo realizava movimentos locomotores (andar, correr, saltar, girar) e não locomotores (esticar, encolher, torcer), alterando os movimentos quanto ao ritmo (rápido, lento) e ao espaço (alto, baixo). No que se refere aos jogos, a maioria cumpria com as regras estabelecidas, executando ações de posições de equilíbrio com diferentes apoios e movimentos de corrida/andamento.

6.9. Intervenção com a Comunidade Educativa: Construção de um Brinquedo

De acordo com o PEE, “A população é, de uma maneira geral, recetiva às novidades” (p. 6), o que se tornou evidente ao longo de toda a intervenção pedagógica, mais precisamente no projeto com a comunidade educativa.

Desde o início da prática pedagógica e ao longo de todas as semanas, um dos principais objetivos foi envolver a comunidade educativa, principalmente as famílias das crianças. Assim, a apresentação inicial da estagiária revestiu-se de extrema importância, criando, deste modo, uma ligação entre a prática e os pais. A hora do acolhimento constituiu um desses momentos, onde se procurou dar a conhecer aos pais o trabalho desenvolvido com o grupo, apresentando os trabalhos realizados, expostos na sala.

Com o intuito de promover uma ligação entre a escola, a família e a comunidade educativa, ponderou-se a possibilidade de realizar um projeto que envolvesse um outro projeto já iniciado e de destaque para a escola, o Projeto Eco Escolas. Este abarcava toda a comunidade educativa e tinha como principal objetivo a sensibilização de todos os indivíduos para a recolha e separação de resíduos. Consequentemente considera-se que estas atitudes e comportamentos poderão levar a uma diminuição da pegada ecológica no nosso país.

Em conjunto com a colega estagiária da sala Pré 1, e tendo em conta este projeto, que se mostrou de grande importância para as crianças, considerou-se pertinente desafiar as famílias para a construção de um brinquedo com recurso a material reciclável. Inicialmente houve um diálogo com a diretora da escola com o intuito de dar a conhecer esta proposta, que foi imediatamente aceite, sendo disponibilizada ainda ajuda para o que fosse necessário. Em diálogo com a colega estagiária e com a educadora cooperante decidiu-se lançar este desafio a todas as salas do PE (três salas no total), sendo o mesmo aceite e recebido com muito entusiasmo. De salientar, ainda, a forma animada e motivada como os pais acolheram esta proposta.

A data para a entrega dos brinquedos estava prevista para o dia 12 de maio, sendo que, no dia 14, se anunciariam os brinquedos vencedores de cada sala (optou-se por escolher dois vencedores de cada sala, correspondendo a um do género masculino e outro do género feminino). Esta data foi escolhida devido à proximidade da celebração do Dia Internacional da Família. Até à data de entrega prevista, a maioria dos pais tinha entregue os brinquedos, mas alguns deles revelaram a sua preocupação por se terem esquecido da data limite. Consequentemente, embora todos os dias tivéssemos o cuidado de alertar os pais para o projeto, alguns entregaram-no depois do limite estabelecido. Por este motivo,

e dada a adesão da comunidade educativa, o prazo de entrega dos brinquedos foi alargado por mais uma semana.

Assim, e como previamente estabelecido entre as educadoras cooperantes e as estagiárias, todos os brinquedos foram expostos no corredor que dá acesso às salas de atividades do PE (ver Figura 51). Distribuídos pelas mesas correspondentes às três salas, todos foram devidamente identificados com o nome da criança, a sala e o nome do brinquedo.



Figura 51. Exposição dos Brinquedos das Três Salas da Pré

No dia 19 de maio, as estagiárias, com a colaboração das educadoras de todas as salas, procederam à eleição dos brinquedos vencedores de cada sala. Como já mencionado, foi selecionado um casal de cada sala e todos os vencedores receberam um prémio simbólico, pela originalidade do seu brinquedo, assim como todos os outros concorrentes, pela sua participação.

6.10. Reflexão Final do Estágio em Contexto de EPE

Durante todo o estágio em contexto de EPE e a par das reflexões que foram realizadas aquando da prática pedagógica, torna-se necessário fazer uma retrospectiva de todos os aspetos que se considera necessários refletir de forma crítica. O início desta etapa foi marcado por momentos de alguma ansiedade, que se foram dissipando nas primeiras semanas de estágio. O motivo deste sentimento era fundamentalmente o facto da prática pedagógica ser realizada de um modo mais individual, sem um par pedagógico, no entanto, a partilha de vivências, os momentos de cooperação vividos com a colega estagiária da sala Pré 1 e o apoio recebido da equipa pedagógica da sala Pré 2 foram fundamentais para o desenvolvimento de uma prática pedagógica harmoniosa, sólida e significativa. A autonomia sentida ao longo das semanas foi igualmente fundamental, uma vez que a educadora cooperante deu-me a oportunidade de concretizar atividades, ideias e projetos com o grupo da Pré 2. Este facto fez com que este estágio ganhasse um grande destaque na minha formação pessoal e social, uma vez que, pela primeira vez, adotei verdadeiramente o papel de educadora, em todas as dimensões.

É de salientar o relacionamento positivo que se criou com toda a equipa pedagógica da sala, bem como com a comunidade educativa. As interações estabelecidas com todos os intervenientes mencionados foram realizadas ao longo da prática pedagógica através de conversas informais, e contribuiu para o bom funcionamento de todo o processo aqui explanado. Criaram-se laços afetivos com as crianças, reveladas através de momentos de carinho, confiança e respeito mútuo. É de evidenciar, ainda, o apoio e companheirismo transmitidos pela equipa pedagógica, em especial pela educadora cooperante e pela assistente operacional de EPE, bem como por todos os indivíduos da instituição escolar que me acolheram de forma afetuosa e calorosa.

Um dos aspetos considerado relevante ao longo de todo este processo foi o facto de ser facultada total liberdade na seleção de atividades para o desenvolvimento de cada uma das temáticas, previamente estabelecidas pelas educadoras da sala. Saliente-se que as atividades selecionadas para a abordagem dos temas foram sempre expostas e refletidas com a educadora cooperante, de modo à aprovação da mesma. Ainda assim, todos os dias ao final da manhã decorria o momento de reflexão com a educadora, de modo a obter um *feedback* sobre os aspetos a melhorar, salientando os que considerava serem positivos.

O desenvolvimento de estratégias para colmatar algumas dificuldades apresentadas pelas crianças foi igualmente benéfico, uma vez que permitiu-me desenvolver um conjunto de atividades que fossem ao encontro das necessidades de cada criança, sem

nunca sair das temáticas propostas pela educadora cooperante. O projeto de investigação-ação desenvolvido na Pré 2 evidenciou as dificuldades e necessidades do grupo, sendo que todo o trabalho realizado foi fundamental para o desenvolvimento de capacidades a nível da comunicação oral. Aos poucos e inconscientemente, as crianças começaram a participar mais em atividades de grande e pequeno grupos, demonstrando o resultado das estratégias aplicadas. Designadamente, as atividades de partilha de vivências, de diálogo em grupos, de reconto de histórias, foram fundamentais para um desenvolvimento da comunicação oral, sendo este progresso realizado de forma espontânea e muito significativo para o pleno desenvolvimento da criança. É de salientar que o desenvolvimento da autonomia e independência e a educação para os valores esteve patente em todos os momentos de prática pedagógica, pois considera-se a área de formação pessoal e social uma área transversal e fundamental no desenvolvimento da criança.

Os momentos de reflexão com a educadora cooperante foram fundamentais, na medida em que deverá haver sempre esta necessidade de repensar a prática. As conquistas e os sucessos, bem como os fracassos, são essenciais para que o educador pondere sobre os aspetos que correram bem e os que correram menos bem, de modo a admitir os seus erros e tentar fazer sempre o melhor para o grupo. Este tempo de estágio foi tempo de pôr em prática várias atividades que pretendia realizar com o grupo, refletindo sobre o desenrolar das mesmas e voltando a agir, contribuindo, deste modo, para a construção de uma prática reflexiva.

Por fim, é de salientar que todo o tempo de estágio foi fundamental para fomentar e aperfeiçoar um conjunto de competências que só seriam possíveis de desenvolver aquando de uma prática pedagógica, nomeadamente, a gestão de um grupo de crianças com capacidades e necessidades tão diversas. Foi uma experiência enriquecedora, onde foi possível colocar em prática crenças e valores, bem como conhecimentos adquiridos ao longo de todo o percurso académico até então. Ainda assim, termino esta reflexão com a convicção e necessidade de desenvolver e aperfeiçoar outros aspetos, os quais só serão possíveis de realizar em momentos de prática.

Considerações Finais

Com o culminar de todo o trabalho aqui explanado importa refletir sobre a relevância que este teve para mim, enquanto estagiária. Acima de tudo, cada momento vivido ao longo da prática pedagógica nas duas valências permitiu-me crescer como pessoa mas também como profissional, aprender e refletir em cada experiência. Os estágios nas duas valências foram, sem dúvida, os pontos mais fortes deste processo, não descurando nunca a parte teórica que se tornou fundamental para uma base mais sólida e consistente de todo este percurso. Tudo isto levou a uma maior consciencialização dos meus pontos fracos, mas também dos pontos fortes. A fase inicial da prática pedagógica foi, sem dúvida, a etapa onde senti maiores dificuldades a nível de adaptação ao contexto escolar, bem como no controlo dos grupos, no entanto, com o tempo estas dificuldades foram trabalhadas. Por outro lado, considero que os pontos mais fortes a destacar foram a responsabilidade, a ajuda, a compreensão e o respeito pela diferença, constituindo características positivas fomentadas ao longo dos dois estágios. Saliento, ainda, a concretização dos dois estágios de forma autónoma e individual, sem um par pedagógico dentro de uma mesma sala. Esta situação revelou ser muito positiva durante o período de estágio, uma vez que possibilitou pôr à prova todas as minhas competências e aptidões em contacto direto com uma realidade educativa, onde os materiais construídos, a resolução de problemas, a conceção e reflexão das atividades propostas eram da minha responsabilidade, não esquecendo o apoio fundamental recebido pela educadora e professora responsáveis pelos dois grupos.

Em ambos os contextos tinha sempre o cuidado de proporcionar às crianças atividades significativas, tendo como estratégia base a pedagogia de participação. Embora em alguns momentos não fosse possível desenvolver momentos de participação ativa, este era um dos princípios defendidos. Tentou-se, sempre que possível, proporcionar a cada criança o tempo e espaço necessários para o desenvolvimento de determinada atividade, com o sentido de respeitar o ritmo de aprendizagem da mesma.

Um outro fator que considerei fundamental ao longo destes dois meses de estágio em ambas as componentes foram os momentos de reflexão. Estes momentos foram fundamentais para a análise mais detalhada da prática pedagógica, uma vez que considero essencial a adequação e adaptação das atividades, sempre que necessário, para com as características e necessidades das crianças com as quais estamos a trabalhar. Neste sentido, houve oportunidade de pôr em prática as etapas do processo educativo, designadamente

o observar, planejar, agir, avaliar e refletir (OCEPE), resultado do contacto direto com as diferentes realidades educativas.

O tempo estabelecido para a realização do estágio nas duas valências revelou ser muito reduzido, limitando a realização de projetos a longo prazo. Ainda assim, foi possível observar e tentar colmatar algumas das dificuldades apresentadas por cada um dos grupos de crianças, e, através da utilização de várias estratégias, constatou-se algumas mudanças no fim de cada estágio. Contudo, é de realçar a importância de continuar com o desenvolvimento de estratégias, com o intuito de colmatar as dificuldades apresentadas.

Desde o início do 1.º Ciclo de estudos em Educação Básica que aprendi muito e desenvolvi várias competências a nível pessoal, social e profissional. Para além dos saberes teóricos adquiridos ao longo de todo este percurso, a possibilidade de realizar os estágios e de vivenciar a realidade educativa foi uma mais-valia, na medida em que considero o contacto com a realidade essencial na nossa formação. Nas palavras de Peterson (2003), “A prática pedagógica é, por conseguinte, *um meio eficaz que conduz o aluno ao saber, ao saber fazer e ao saber ser do futuro profissional*. Ela aproxima o aluno da realidade e permite-lhe aprender fazendo” (p. 67). E é este “aprender fazendo” que permite ao estagiário a aquisição e o desenvolvimento de diversas habilidades e competências essenciais à prática docente, considerado pelo autor supracitado como um processo aquisitivo. Apesar de todas as competências e habilidades desenvolvidas ao longo desta formação, finalizo esta etapa com a convicção de que ainda tenho muito para aprender.

Referências

- Afonso, M. (2008). *A educação científica no 1.º ciclo do Ensino Básico. Das teorias às práticas*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996). Ser Professor Reflexivo. In I. Alarcão (Org.). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. (pp. 171-189). Porto: Porto Editora.
- Almeida, L. & Freire, T. (1997). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Coimbra: APPORT – Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Amado, J. & Freire, I. (2005). A gestão da sala de aula. In G. Miranda & S. Bahia (Orgs.). *Psicologia da Educação: Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino*. (pp. 311-331). Lisboa: D'Água Editores.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal.
- Astolfi, J., Darot, E., Ginsburger-Vogel, Y. & Toussaint, J. (2002). *As Palavras-Chave da Didática das Ciências*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Belo, F. (2013). Ensinar? Aprender, Sim! In A. Mendonça (Org.). *O Futuro da Escola Pública*. (pp. 240-247). Funchal: Centro de Investigação em Educação – CIE-Uma.
- Bessa, N. & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender - Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. (1ª ed.). Porto: Edições ASA.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Cadima, A. (1997). 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 – Alguns Itinerários*. (1.ª ed.). (pp. 13-21). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Cadório, L. & Simão, A. (2013). *Mudanças nas Concepções e Práticas dos Professores*. Lisboa: Edições Vieira da Silva.
- Câmara Municipal do Funchal. (2014, julho, 22). Freguesias do Funchal. Retirado em http://www.cmfunchal.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=618&Itemid=219
- Câmara Municipal de Santa Cruz. (2014, julho, 26). Freguesias de Santa Cruz. Retirado em <http://www.freguesiadacamacha.pt/portal/v1.0/>
- Canavarro, J. (1999). *Ciência e Sociedade*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Cardoso, J. (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Guerra & Paz Editores.

- Cruz, S. (2008). A qualidade da educação infantil, na perspectiva das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *A Escola Vista pelas Crianças*. (pp. 75-93). Porto: Porto Editora.
- Cunha, M. (2008). *Expressão Dramática na Educação*. Braga: Edições APPACDM.
- Cury, A. (2007). *Filhos Brilhantes, Alunos Fascinantes: A importância do pensamento, da criatividade e dos sonhos*. Cascais: Editora Pergaminho.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação: O papel dos professores*. (1.ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, M. (2010). *Profissão Docente: Dimensões Afetivas e Éticas*. Porto: Areal editores.
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Formosinho, J. (1996). A Construção Social da Moralidade pela Criança Pequena: O Contributo do Projecto Infância na sua Contextualização do Modelo High/Scope. In J. Formosinho (Org.). *Educação Pré-Escolar: A Construção Social da Moralidade*. (pp. 51-74). Lisboa: Texto Editora.
- 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 práxis de participação*. (pp. 9-24). Porto: Porto Editora.
- Freinet, C. (1973). *As Técnicas Freinet da Escola Moderna*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Freire, P. (2003). *Professora sim, tia não – cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Editora Olho D'Água.
- Freitas, M., Alves, D. & Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Gago, M. (2012). *Pluralidade de olhares: Construtivismo e multiperspetiva no processo de aprendizagem*. Maputo: EPM-CELP (Escola Portuguesa de Moçambique – Centro de Ensino e Língua Portuguesa).
- García, C. (2013). *Formação de Professores: Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gomes, C. (2003). Actividades de Natureza Investigativa no Ensino das Ciências no 1.º Ciclo do Ensino Básico e na Formação de Professores. In E. Medeiros (Org.). *Educação Científica no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. (pp. 37-49). Ponta Delgada: Amigos dos Açores.

- Gomes, M. (2011). *A Pedagogia Diferenciada na Construção da Escola para Todos*. Porto: Edições Ecopy.
- Gómez, A. (1997). O Pensamento Prático do Professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In L. Chantraine-Demailly, C. García, A. Gómez, A. Nóvoa, T. Popkewitz, D. Schon & K. Zeichner. *Os Professores e a sua Formação*. (pp. 93-114). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Gonçalves, I. (2008). *Avaliação em Educação de Infância: das concepções às práticas*. (1ª ed.). Porto: Editorial Novembro.
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Hoffmann, J. (2012). Avaliação Mediadora na Educação Infantil. In M. Cardona & C. Guimarães. *Avaliação na Educação de Infância*. (1ª ed.). (pp. 254-266). Viseu: Psicosoma.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2007). *Educar a Criança*. (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. (1995). *A Criança Em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lacharron, D. & Camino, I. (2003). *A Quinta do Senhor Francisco*. Porto: Civilização Editora.
- Lapo, M. (2010). *Professores que Marcam a Diferença*. Alcochete: Alfarroba.
- Lebrun, M. (2008). *Teorias e Métodos Pedagógicos para Ensinar e Aprender*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. (1989). *Trabalho de Projeto 1. Aprender por projetos centrados em problemas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. (2ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Lopes, J. & Silva, H. (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim-de-Infância: Um guia prático com actividades para os Educadores de Infância e para os Pais*. Porto: Areal Editores.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula. Um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel.
- Loureiro, M. (2000). *Discurso e compreensão na sala de aula*. Porto: Edições ASA.
- Lousada, D., Santos, F. & Custódio A. (2006). Escrita: Ensinar e Aprender através de um Trabalho de Texto. *Escola Moderna*, 27, 23-28.

- 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. (2000). *Dicionário Breve de Pedagogia*. Lisboa: Editorial Presença.
- Martins, I. (2003). Das potencialidades da educação em Ciência nos primeiros anos aos desafios da Educação Global. In L. Veiga, I. Martins, J. Sá, M. Jorge & F. Teixeira. *Formar para a Educação em ciências na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico*. (pp. 33-41). Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Mendes, A. & Cardona, J. (2012). Exemplos de Práticas de Avaliação de Educadoras de Infância Portuguesas. In M. Cardona & C. Guimarães. *Avaliação na Educação de Infância*. (1.ª ed.). (pp. 268-282). Viseu: Psicosoma.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância: teorias e práticas*. Porto: profedições.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo*. (4ªed.). Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Morgado, L. (2005). Jean Piaget: Um pedagogo? In G. Miranda & S. Bahia (Org.). *Psicologia da Educação: Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino*. (pp. 25-42). Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Niza, I., Segura, J. & Mota, I. (2011). *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico – Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. (pp. 142-159). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, J. (2007). *Psicologia da Educação: Aprendizagem-Aluno*. (2ªed.). Porto: Livpsic.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). Pedagogia-Em-Participação: A Perspetiva da Associação Criança. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-Em-Participação*. (pp. 97-117). 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 práxis de participação*. (pp. 25-60). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. (pp. 62-108). Porto: Porto Editora.
- Pereira, J. & Lopes, M. (2007). *Fantoches e outras Formas Animadas no Contexto Educativo*. (1ª ed.). Amarante: Intervenção – Associação para a promoção e divulgação cultural.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Peterson, P. (2003). *O Professor do Ensino Básico*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Piaget, J. (1999). *Pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Pinto, M. (2002). *Práticas educativas numa sociedade global*. Porto: Edições ASA.
- Ponte, J., Serrazina, L., Guimarães, H., Breda, A., Guimarães, F., Sousa, H., Menezes, L., Martins, M. & Oliveira, P. (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Post, J. & Hohmann, M. (2003). *Educação em Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Reis, C., Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J. & Pinto, M. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Reis, P. (1995). Os Mapas de Conceitos como Instrumento Pedagógico. *Revista de Educação*, V, 1, 114-125.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R. & Veloso, R. (2011). *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico – Leitura*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, F., Viegas, F., Duarte, I. & Veloso, J. (2011). *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico – Oral*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Simões, M. (1990). *Comunicação entre crianças*. Coimbra: Coimbra Editora.

- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Smith, P., Cowie, H. & Blades, M. (1998). *Compreender o Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Soares, J. (2008). Reflexões acerca da aprendizagem e do ensino da gramática no 1.º ciclo do Ensino Básico. *Escola Moderna*, 32, pp. 9-17.
- Solé, I. & Coll, C. (2001). Os professores e a concepção construtivista. In C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé & A. Zabalza. *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica*. (pp. 8-27). Porto: ASA Editores.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, C. (2005). A teoria sociocultural de Vygotsky. In G. Miranda & S. Bahia (Orgs.). *Psicologia da Educação: Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino*. (pp. 43-51). Lisboa: D'Água Editores.
- Sousa, J. (2012). *A Formação Contínua de Professores: Modelos, Políticas e Percursos*. Fafe: Labirinto.
- Sousa, M. & Baptista, C. (2011). *Como fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios*. Lisboa: PACTOR.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional: Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Amadora: McGraw-Hill.
- Tomlinson, C. & Allan, S. (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. (1ªed.). Porto: Edições ASA.
- Tran-Thong. (1981). *Estádios e Conceito de Estádio de Desenvolvimento da Criança na Psicologia Contemporânea*. Porto: Edições Afrontamento.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na área das Necessidades Educativas Especiais*. Espanha: Ministério da Educação e Ciência de Espanha.
- Valadares, J. & Moreira, M. (2009). *A teoria da aprendizagem significativa - sua fundamentação e implementação*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Valadares, J. & Sansão, O. (1999). Mapas Conceptuais ao Serviço de uma Pedagogia Diferenciada. In L. Grave-Resendes (Org.). *Pedagogia Diferenciada: Da Exclusão à Inclusão Pedagógica*. (pp. 81-114). Lisboa: Universidade Aberta.

- Valente, M. (2006). Aprendizagem Cooperada em Filosofia. *Escola Moderna*, 28, pp. 43-60.
- Zabalza, M. (1994). *Diários de aula*. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. (1998). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. (4ªed.). Porto: Edições ASA.
- Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: EDUCA.

Referências Normativas

- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – Lei de bases do sistema educativo
- Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro – Reorganização curricular do ensino básico
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto – Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto – Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico
- Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho – Princípios orientadores da gestão e organização do currículo no Ensino Básico
- Decreto Legislativo Regional n.º 26/2001/M, de 25 de agosto – Adapta o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, à Região Autónoma da Madeira
- Decreto Legislativo Regional n.º 20/2003/M, de 24 de julho – Altera o Decreto Legislativo Regional n.º 26/2001/M, de 25 de agosto
- Circular n.º 17/2007, de 10 de outubro – Gestão do currículo na educação pré-escolar
- Circular n.º 4/2011, de 11 de abril – Avaliação na educação pré-escolar

Apêndices – Conteúdos do CD-ROM

Pasta 1 – Relatório de Estágio (versão eletrônica)

Pasta 2 – Instrumentos construídos durante a Prática Pedagógica em Contexto de 1.º CEB

Apêndice A – Planificações semanais

Apêndice B - Notas de campo

Apêndice C – Reflexões

Pasta 3 – Instrumentos construídos durante a Prática Pedagógica em Contexto de EPE

Apêndice D – Planificações semanais

Apêndice E – Notas de campo

Apêndice F – Reflexões

Apêndice G – Grelhas de Avaliação das Competências

