

# RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Joana Filipa de Freitas**

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

[www.uma.pt](http://www.uma.pt)

maio | 2015

UMa

Rel

# RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Joana Filipa de Freitas**

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

ORIENTAÇÃO

Ana Maria França Freitas Kot Kotecki



UNIVERSIDADE da MADEIRA

Centro de Competência de Ciências Sociais

Departamento de Ciências da Educação

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

Ano letivo 2014/2015

**Joana Filipa de Freitas**

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

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Doutora Ana Maria França Freitas Kot Kotecki**

Funchal, maio de 2015



*Puxa por mim! Vê quão longe posso chegar!  
Faz-me trabalhar até cair. Depois levanta-me do chão.  
Abre uma porta e faz-me correr até ela antes que se feche.  
Ensina-me para que possa aprender,  
Depois deixa que entre no túnel das experiências sozinha.  
E quando, próximo do fim,  
Me voltar para te ver ajudar outro a embarcar nesta aventura,  
Ver-me-ás sorrir.*

(Tomlinson, 2008, p. 152)



## **Agradecimentos**

Após mais uma etapa concluída, é de referir que sozinha, o sucesso não teria o mesmo sabor ou talvez estivesse ficado mesmo pelo vasto caminho da sabedoria. Desta forma se hoje posso dizer que alcancei mais uma etapa daquele percurso a que chamam vida, devo agradecer a força, dedicação, amizade, amor, companheirismo, carinho daquelas pessoas que por momento algum duvidaram das minhas capacidades.

À minha orientadora científica do relatório Doutora Ana Maria França Freitas Kot Kotecki, pela disponibilidade, valorização e orientação na execução do meu relatório.

Às minhas orientadoras de estágio Doutora Gorete Pereira e Doutora Fernanda Gouveia, pela orientação e todos os ensinamentos, que me auxiliaram em toda a minha prática pedagógica.

Às direções e toda a comunidade educativa de ambas as instituições que me acolheram, EB1/PE da Achada, São Roque e EB1/PE da Pena, Santa Luzia, por todo o companheirismo e disponibilidade para comigo.

À educadora cooperante Delina Fernandes, por todo o profissionalismo, orientação e aprendizagens.

Às crianças da Sala dos Cristais pelo carinho, confiança, afeto, desconfiança, colaboração de todos os momentos mágicos que passei com elas. E aos pais das mesmas pela disponibilidade e colaboração.

À professora cooperante Marisa Silva, pela amizade, conselheirismo, afeto, aprendizagens, orientações, e apoio constante e toda a minha prática pedagógica. Pelo carinho que demonstrou pela sua profissão e pelo mesmo carinho que transmitia todos os dias aos nossos meninos.

Às crianças do 2.ºA, por todas as traquinices, afeto, carinho, confiança, amizade, e colaboração em todos os momentos fantásticos passados naquela sala que me recordava a minha infância. Aos pais das mesmas pela disponibilidade e confiança, receptividade a um novo elemento na sala.

Aos meus pais, pelo amor incondicional, afeto e partilha. À minha mãe em especial pela amizade, pela sabedoria, pelos valores, pelas partilhas, pelas tristezas e alegrias que com ela vivenciei que me fizeram ontem a mulher que sou hoje.

Ao Tiago Dias por ser a pessoa que é, pelo apoio incondicional neste percurso, pela amizade, pelo amor, pela confiança, pelo encorajamento, pela dedicação, pelas brincadeiras, pelas desavenças que nos fizeram crescer, pela sua existência na minha vida.

Aos meus irmãos Susana Freitas, Barbara Ornelas, Ricardo Freitas, e cunhados Sérgio Ornelas e Raquel Freitas por todos os momentos de carinho, apoio, nunca se descuidando de me ajudar a alcançar os meus objetivos.

Aos meus sobrinhos Pedro Pereira, Diogo Freitas, Nuno Gouveia, Eva Freitas, Cláudia Ornelas, Guilherme Ornelas, João Freitas e afilhado Lucas Freitas, por serem das pessoas mais importantes da minha vida, proporcionando-me momentos de felicidade, partilha, amizade, amor, e dedicação.

A toda a minha família com um especial agradecimento a Ana Mascarenhas, Lúcia Freitas e Ludgero Freitas por me apoiarem e acreditarem em todo o meu percurso.

Aos meus segundos pais Custódia Faria e António Dias, por todo o carinho e dedicação que empregaram para que chegasse ao fim deste percurso.

À Marisa Abreu e Patrícia Rodrigues por serem as melhores amigas de todos os tempos, que me acompanham neste percurso de uma vida inteira. A elas pela amizade, pelo amor, pela fé, pela dedicação e por acreditarem em mim.

À Laura Ornelas e todos os meus amigos e colegas não aqui mencionados, mas que contribuíram de uma forma ou de outra para que hoje possa estar aqui.

A todos, com o maior carinho e sorriso nos lábios, o meu sincero agradecimento.

Muito Obrigada!

## **Resumo**

O presente relatório, com a finalidade de obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico, é o culminar de toda a prática pedagógica realizada nas valências de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico nas Escolas EB1/PE da Achada e EB1/PE da Pena respetivamente.

No corpo do relatório depara-se com uma componente mais teórica e científica e outra mais prática e reflexiva. Na componente teórica e científica verifica-se um enquadramento teórico e um enquadramento metodológico, salientando os processos da metodologia da Investigação-Ação e os pressupostos teóricos que apoiaram toda a prática pedagógica. Por outro lado, dando foque ao que realmente é importante no decorrer de toda a prática pedagógica, as crianças, numa componente mais prática e reflexiva é abordada a *praxis pedagógica*, de forma a transmitir o desenrolar da mesma em ambas as valências através da descrição, reflexão e avaliação das atividades desenvolvidas. A abordagem investigativa reflexiva deu origem a duas questões provenientes das problemáticas encontradas em ambas as valências, nomeadamente “Qual o contributo da diferenciação pedagógica, na adequação de atividades a um grupo de idades heterogéneas?” na Educação Pré-Escolar e “Como promover a autonomia através das atividades propostas em sala de aula?” no 1º Ciclo do Ensino Básico, sendo as respostas encontradas para estas questões não conclusivas, um vez que a prática não decorreu num espaço de tempo suficiente para retirar conclusões válidas e coerentes.

Por fim, em mote conclusivo, é realizada uma reflexão final que tem em conta toda a prática desenvolvida, bem como a importância e relevância de todo este percurso na evolução e desenvolvimento da prática profissional docente quer do Educador de Infância quer do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico.

**Palavras-Chave:** Prática Pedagógica; Educação Pré-Escolar; 1º Ciclo do Ensino Básico; Crianças; Reflexão



## **Abstract**

This report, with the goal to achieve a Master's Degree in Preschool and Elementary School Education, is the end of all the pedagogic practice realized in the subjects of preschool and elementary education performed at EB1/PE da Achada and EB1/PE da Pena schools respectively.

The body of this report is divided into two components, one theoretical and scientific and another practical and reflexive. In the theoretical and scientific component we can find a theoretical and methodological framework, emphasizing the benefits of the research-action methodology and the theoretical assumptions that supported all pedagogical practice. Giving focus to what's really important during all pedagogical practice, the children in a more practical and reflective component, a pedagogical praxis is addressed in order to pass the course of the same in both valences, by describing, reflecting and evaluating the activities.

The reflexive investigation was in the origin of two questions found in the problems in both valences, "what is the contribution of pedagogic differentiation in the adequacy of activities to a group of different ages?" in preschool education and "How to promote autonomy through the activities proposed in the classroom?" in elementary education, the answers to these questions are non-conclusive, as the practice didn't go on for long enough to take valid and coherent conclusions.

Lastly, a final reflection is held taking into account all the developed practice as well as the importance and relevance of all this route in the evolution and development of the professional teaching practice, both from the pre-school education and the elementary education teacher.

**Key-Words:** Pedagogic Practice; Preschool Education, Elementary Education, Children, Reflexion



## Sumário

Agradecimentos .....	V
Resumo .....	VII
Abstract.....	IX
Sumário.....	XI
Índice de Figuras .....	XV
Índice de Gráficos.....	XVII
Índice de Quadros.....	XIX
Introdução.....	1
Parte I – Enquadramento Teórico.....	3
Capítulo 1 - A Identidade Profissional Docente e Currículo .....	5
1.1. O Perfil Específico do Educador e do Professor .....	5
1.2. O Professor como Ser Investigador, Reflexivo e Crítico .....	6
1.3. O Currículo e as Orientações Curriculares: uma Base para o Docente.....	7
Capítulo 2 – Enquadramento Metodológico .....	11
2.1. Investigação-Ação uma Abordagem Contemporânea.....	11
2.2. Técnicas e Instrumentos Metodológicos .....	12
2.2.1. Planificação .....	12
2.2.2. Observação Participante .....	14
2.2.2.1. Notas de Campo .....	15
2.2.2.2. Diários de Aula .....	16
2.2.2.3. Registos Fotográficos .....	17
2.2.3. Avaliação.....	17
2.2.4. Análise Documental .....	20
Capítulo 3- Pressupostos Inerentes à Prática Pedagógica.....	23
3.1. Aprendizagem Cooperativa/ Trabalho Cooperativo .....	23

3.2. Pedagogia por Participação: Aprendizagem Interativa e Contínua.....	26
3.3. As Vantagens da Interdisciplinaridade.....	28
3.4. Da Inclusão à Diferenciação Pedagógica .....	29
3.5. A Inserção das TIC como Meio Condutor de Inovação Pedagógica .....	32
3.6. O Lúdico como Potenciador de Aprendizagem .....	33
3.7. A Importância da autonomia nas práticas dos alunos .....	34
Parte II – A Praxis in Locus.....	37
Capítulo 4 – A prática em Contexto 1.º ciclo .....	39
4.1. Contextualização do Ambiente Educativo .....	40
4.1.1. Caracterização do Meio Envolverte.....	40
4.1.2. Caracterização da Instituição.....	41
4.1.3. Caracterização da Turma do 2.º ano .....	42
4.1.3.1. Organização do Ambiente Físico e dos Recursos Materiais.....	43
4.1.3.2. Organização do Tempo .....	44
4.1.3.3. Caracterização da Turma .....	45
4.2. Intervenção Pedagógica.....	47
4.2.1. As Problemáticas Encontradas .....	47
4.2.2. As Atividades Desenvolvidas .....	48
4.2.2.1. A Matemática.....	49
4.2.2.2. O Português.....	53
4.2.2.3. O Estudo do Meio .....	59
4.3. Intervenção na Comunidade Educativa.....	64
4.5. Reflexão sobre Prática Pedagógica em Relação ao 1.º Ciclo.....	70
Capítulo 5 – A Prática em Contexto de Educação Pré-Escolar.....	72
5.1.2. Caracterização da Instituição.....	74
5.1.3. A Sala dos Cristais.....	75
5.1.3.1. Organização do Ambiente Físico e dos Recursos Materiais.....	75

5.1.3.2. Organização do Tempo .....	77
5.1.3.3. Caracterização do Grupo .....	78
5.2. Intervenção Pedagógica.....	82
5.2.1. As Problemáticas Encontradas .....	82
5.2.2. As Atividades Desenvolvidas .....	83
5.2.2.1. Ecologia e a Natureza .....	83
5.2.2.2. Os Valores.....	88
5.3. Intervenção na Comunidade Educativa.....	93
5.4. Avaliação.....	97
5.5. Reflexão sobre a Prática Pedagógica em Relação ao Pré-Escolar .....	107
Reflexão Final .....	109
Referências Bibliográficas.....	111
Referências Normativas.....	119
Apêndices .....	121
Anexos.....	123



## Índice de Figuras

<b>Figura 1.</b> Esquema de um Processo de mediação realizado por uma escola para a contextualização curricular.....	9
<b>Figura 2.</b> EB1/PE da Pena .....	41
<b>Figura 3.</b> Planta da Sala da turma do 2.ºA.....	43
<b>Figura 4.</b> Representação no Quadro para Trabalhar a Paridade dos Números.....	50
<b>Figura 5.</b> Paridade de Números: Soma .....	51
<b>Figura 6.</b> Resolução de um Exercício: Composição e Decomposição de Números.....	53
<b>Figura 7.</b> Cartaz elaborado sobre os principais elementos de um anúncio.....	55
<b>Figura 8.</b> Exploração do Jornal.....	55
<b>Figura 9.</b> Elaboração do Anúncio e Exposição do mesmo .....	56
<b>Figura 10.</b> Sequência de imagens da Lenda de São Martinho.....	57
<b>Figura 11.</b> Exemplo de Imagem a ser trabalhada por um grupo .....	58
<b>Figura 12.</b> Compilação das imagens da Lenda de São Martinho realizada pela turma.	58
<b>Figura 13.</b> Tabela dos Alimentos Saudáveis e não Saudáveis .....	60
<b>Figura 14.</b> Registo dos Alimentos Saudáveis e não Saudáveis .....	60
<b>Figura 15.</b> Exemplo de uma peça do dominó das profissões .....	62
<b>Figura 16.</b> Execução do jogo do "Dominó das Profissões .....	62
<b>Figura 17.</b> Elaboração do Álbum das Profissões.....	63
<b>Figura 18.</b> "Quando for grande quero ser..." .....	63
<b>Figura 19.</b> Registo do nome dos elementos da turma.....	64
<b>Figura 20.</b> Realização das árvores de natal .....	65
<b>Figura 21.</b> Árvore de Natal do Edifício Principal da Instituição .....	66
<b>Figura 22.</b> Tabela dos sorrisos.....	69
<b>Figura 23.</b> EB1/PE da Achada.....	74
<b>Figura 24.</b> Planta da Sala dos Cristais .....	76
<b>Figura 25.</b> Atividades realizadas sobre os Ecopontos .....	85
<b>Figura 26.</b> Elaboração dos Ecopontos .....	85
<b>Figura 27.</b> Elaboração dos cartazes dos Ecopontos.....	86
<b>Figura 28.</b> Elaboração do Recipiente para a Plantação da Semente do Feijão.....	87
<b>Figura 29.</b> Plantação da Semente do Feijão.....	88
<b>Figura 30.</b> Dado dos Valores da Sala do Cristais .....	89
<b>Figura 31.</b> Registo de uma situação da história As Fadas falam-nos de Solidariedade	90

<b>Figura 32.</b> Desenhos realizados pelas crianças de uma situação da história .....	91
<b>Figura 33.</b> Criação do Cartaz “Solidariedade” .....	91
<b>Figura 34.</b> Cartaz após Registo das Ideias das Crianças .....	92
<b>Figura 35.</b> Imagens após atividade com os pais .....	92
<b>Figura 36.</b> Formação dos grupos através das cores dos autocolantes .....	93
<b>Figura 37.</b> Crianças da EPE da Escola EB1/PE da Achada a formarem as equipas .....	95
<b>Figura 38.</b> Atividades Realizadas na Quinta de São Roque .....	95
<b>Figura 39.</b> Dramatização "Quero Crescer" realizada pelas estagiárias .....	96
<b>Figura 40.</b> Realização das Atividades da Gincana .....	97

## **Índice de Gráficos**

<b>Gráfico 1.</b> Género das crianças da Turma A do 2.º ano.....	45
<b>Gráfico 2.</b> Classificação das profissões dos pais das crianças do 2.ºA.....	46
<b>Gráfico 3.</b> Habilitações literárias dos pais da turma do 2.ºA.....	47
<b>Gráfico 4.</b> Género das crianças da Sala dos Cristais .....	79
<b>Gráfico 5.</b> Classificação das profissões dos pais das crianças da Sala dos Cristais .....	81
<b>Gráfico 6.</b> Habilitações literárias dos pais das crianças da Sala dos Cristais .....	82



## Índice de Quadros

<b>Quadro 1.</b> Roteiro de uma planificação a longo, médio e curto prazo .....	13
<b>Quadro 2.</b> Funções do Professor na prática da aprendizagem cooperativa .....	25
<b>Quadro 3.</b> O que deve ser tido em conta no processo de diferenciação .....	31
<b>Quadro 4.</b> Horário da turma 2.ºA .....	44
<b>Quadro 5.</b> Avaliação Formativa de Matemática do dia 28 de out. de 2013 .....	67
<b>Quadro 6.</b> Avaliação Formativa de Português do dia 12 de nov. de 2013 .....	68
<b>Quadro 7.</b> Avaliação Formativa de Estudo do dia 30 de out. de 2013 .....	68
<b>Quadro 8.</b> Atividades de Enriquecimento Curricular da Sala dos Cristais .....	77
<b>Quadro 9.</b> Rotina Diária do grupo da Sala dos Cristais .....	78
<b>Quadro 10.</b> Caracterização geral do grupo segundo as áreas de conteúdo das OCEPE. .....	80
<b>Quadro 11.</b> Avaliação geral da Sala dos Cristais .....	98
<b>Quadro 12.</b> Análise Individualizada de uma Criança Assinalada a Vermelho .....	99
<b>Quadro 13.</b> Análise e reflexão em torno do grupo da Sala dos Cristais .....	104
<b>Quadro 14.</b> Definição de objetivos e iniciativas dirigidas às crianças da Sala dos Cristais .....	106



## **Lista de Siglas**

**1º CEB** – 1º Ciclo do Ensino Básico

**APA** - American Psychological Association

**CPP/2010** – Classificação Portuguesa das Profissões de 2010

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

**EPE** – Educação Pré-Escolar

**NEE** - Necessidades Educativas Especiais

**OCEPE** – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

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

**PAT** – Projeto Anual de Turma

**PCG** – Projeto Curricular de Grupo

**PEE** – Projeto Educativo de Estabelecimento

**SAC** – Sistema de Acompanhamento das Crianças

**TIC** – Tecnologia de Informação e Comunicação



## **Introdução**

O presente relatório de estágio surge no âmbito da finalização do curso do 2.º Ciclo de Estudos, com o intuito da obtenção do Grau de Mestre do curso de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, através da realização de dois estágios, um na valência da Educação Pré-Escolar (EPE) e outro na valência do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CBE). Os estágios realizados individualmente tiveram a duração de 120 horas em cada valência, e desta forma este relatório visa relatar toda a intervenção pedagógica realizada através da aprendizagem ativa de um processo de trabalho de articulação entre a componente de nível teórico e a componente de nível prático.

As práticas pedagógicas desenvolvidas realizaram-se em instituições distintas sendo que a prática da valência da EPE realizou-se na Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar (EB1/PE) da Achada, situada na freguesia de São Roque, e a prática do 1º CEB realizou-se na EB1/PE da Pena, situada na freguesia de Santa Luzia, ambas as escolas no Município do Funchal.

Na escola EB1/PE da Achada, a prática pedagógica foi desenvolvida na Sala dos Cristais com crianças de idades compreendidas entre os três e os seis anos, sendo a maioria de cinco anos. A educadora cooperante que me acompanhou e orientou ao longo de toda a prática foi a educadora Delina Fernandes, educadora titular da sala. Na escola EB1/PE da Pena, a prática pedagógica foi desenvolvida na turma A do 2.º ano com crianças com idades compreendidas entre os sete e os nove anos. A professora cooperante que me acompanhou e orientou nesta prática, foi a professora titular da turma Marisa Silva. Toda esta prática em ambas as valências teve como objetivo primordial formar-me como futura docente através de aquisições e aprendizagens provenientes de situações vivenciadas na vida real, tornando-me capaz de solucionar e lidar com futuras situações idênticas.

Todo este trabalho foi desenvolvido sem nenhuma norma específica de formatação, no que diz respeito a citações e referências, no entanto é de referir também que todos os registos fotográficos presentes no relatório dispõem de uma devida autorização por parte dos Encarregados de Educação.

O relatório de forma a estar de fácil acesso ao leitor foi estruturado de forma lógica e sequenciada. Encontra-se, por este motivo, dividido em duas grandes partes, sendo que a primeira parte que visa enquadrar teoricamente toda a prática desenvolvida divide-se

em quatro capítulos e a segunda parte que visa transmitir toda a componente prática do estágio encontra-se dividida em dois capítulos.

O primeiro capítulo destina-se à compreensão da importância da identidade profissional docente dando a conhecer o perfil específico do educador e do professor, e de que forma, no decorrer da construção deste perfil, é a reflexão e a investigação da ação do docente importante para avaliar e criticar a prática pedagógica do próprio. Posteriormente é feita uma abordagem à Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1.º Ciclo (OCEPEB1C) e às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e ao papel que ambos desempenham na base profissional do docente.

O segundo capítulo foca-se no enquadramento metodológico, e dá a conhecer os métodos utilizados no levantamento de problemáticas encontradas aquando da prática, e as metodologias compatíveis para uma procura viável de soluções possíveis. Este capítulo vincula assim uma abordagem à Investigação-Ação, e às técnicas e instrumentos utilizados para recolha de dados no decorrer da prática.

O terceiro capítulo visa referenciar os pressupostos e fundamentos que apoiaram a prática pedagógica, tendo em atenção que toda a prática pedagógica tentou ir ao encontro do experimento dos pressupostos teóricos na prática da vida real.

O quarto e quinto capítulos direcionam-se para a componente prática. O quarto capítulo diz respeito ao 1ºCEB e o quinto capítulo à EPE. A ordem destes capítulos advém da minha prática uma vez que primeiro estive em contato com o 1º CEB e depois com o EPE. Ambos os capítulos visam primeiramente contextualizar a prática pedagógica dando a conhecer a caracterização da instituição, do meio envolvente e do grupo de crianças. Posto isto é dada a conhecer a intervenção realizada em ambas as valências, salientando as problemáticas encontradas, as atividades em comunidade e as avaliações realizadas. Em mote de finalização é possível encontrar uma reflexão de toda a prática efetuada, tendo em conta todas as estratégias utilizadas e quais as mais propícias para fomentar aprendizagens significativas em ambos os grupos de crianças.

Por fim, de modo a encerrar todo o trabalho realizado, são tidas algumas considerações finais, onde é possível visualizar os resultados de ambas as experiências, e refletir qual o contributo de todo este percurso como construtor da minha identidade profissional.

## **Parte I – Enquadramento Teórico**

---



## **Capítulo 1 - A Identidade Profissional Docente e Currículo**

Uma vez que o docente é uma entidade em contínua formação, conhecido como um transmissor de conhecimentos, este capítulo tem por base dar a conhecer o papel do docente na educação e como a sua prática pode ser influenciada e influenciar na promoção de aprendizagens curriculares. Deste modo, centra-se assim numa abordagem do conhecimento da identidade do perfil do educador/professor a nível pessoal e profissional compreendendo a importância que a sua reflexão e investigação têm no âmbito da prática.

É de salientar também a importância do currículo para o docente e como este, apesar de não ter uma única definição, pode contribuir para aprendizagens significativas no decorrer de uma prática orientada.

### **1.1. O Perfil Específico do Educador e do Professor**

Na sociedade de atual, o Educador de Infância e o Professor são vistos como um ponto de referência na promoção de aprendizagens significativas das crianças. Segundo Jacinto (2003), a complexidade imputada à profissão do professor, atribui à formação do mesmo um papel fulcral na atribuição de qualificações profissionais, integradoras do domínio científico, cultural e pedagógico.

Tendo por base o 2.º artigo do Decreto-Lei nº241/2001, de 30 de Agosto, podemos referir que é atribuído o perfil de educador e de professor àquele que tiver a “certificação da correspondente qualificação profissional para a docência” e a “acreditação dos mesmos cursos, nos termos legais”.

Cabe ao educador de infância segundo o decreto supracitado, conceber e desenvolver “(...) o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas”. No que concerne à organização do ambiente educativo, o educador de infância proporciona experiências educativas integradas através da organização e disponibilidade dos materiais e do espaço em que as crianças se inserem, não descuidando das suas rotinas, da sua segurança e bem-estar. Para poder criar todas estas experiências integradas, o educador deve ter em conta as necessidades de todo o grupo planeando a sua intervenção atendendo ao meio envolvente das crianças dando resposta aos objetivos delineados. Todo este processo irá desencadear uma relação afetiva

entre o educador e a criança que beneficiará a promoção da autonomia desta bem como o seu desenvolvimento afetivo, emocional e social.

Quanto ao perfil do professor do 1º ciclo do ensino básico, este tem efetivamente, de acordo com Silva e Sousa (2013), um papel fundamental no processo de ensino aprendizagem, estando responsável pela motivação do aluno dinamizando ao máximo as estratégias utilizadas. Contudo, não depende só do empenho do professor, este também espera que os alunos

(...) tenham os conceitos dos anos anteriores prontos, que saibam as normas e regras da instituição escola, que saibam relacionar-se uns com os outros, que tenham uma família estruturada, que tenham construídos os conceitos de limite e respeito. (...) acredita que a linguagem é o elemento essencial para desfazer tamanho desafio nesta relação professor e aluno (Silva e Sousa, 2013, p. 4).

Assim sendo, o docente como agente de mudança, tem o papel de fomentar nas crianças um guia orientador de conhecimento, e para tal terá que “despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente” (Delors, et. al., 1996, p. 131).

## **1.2. O Professor como Ser Investigador, Reflexivo e Crítico**

Para poder estimular os seus alunos, o professor terá que ter em conta tudo o que os rodeia, bem como toda a sua prática, refletindo sobre esta e adequando-a a todos os pressupostos inerentes. O professor reflexivo de acordo com Alarcão (2003), é aquele que tem a capacidade de ter as suas próprias ideias, não se limitando a ser um mero reproduzidor de ideias de outrem. Quanto ao professor como investigador, Jacinto (2003) apresenta-o como um professor capaz de questionar a ideologia social, educativa bem como a estrutura escolar.

Toda a reflexão efetuada pelo professor tem o propósito de dar-lhe ferramentas para solucionar a longo prazo questões/problemáticas encontradas na sua prática, situando-as “num horizonte mais abrangente que perspectiva a sua função e a da escola na sociedade em que vivemos” (Alarcão, 2003, p. 63).

Concordando com a visão da autora supracitada, o professor não só tem o papel de transmitir conhecimentos como também de ter a capacidade de refletir sobre a maneira

que transmite o que sabe, estando sempre disposto a criticar-se, investigando e recolhendo informação pertinente para a sua formação quer a nível profissional como pessoal, de forma a poder melhorar e adequar as suas estratégias a uma prática significativa.

Embora tenha o professor que refletir sobre as estratégias que utiliza, não cabe só a este agir em prol de uma escola melhor, a escola como grande grupo tem também a função, segundo Alarcão (2003), de criar condições de reflexividade quer sejam elas individuais ou coletivas. No meio educativo, a escola é considerada como uma estrutura desorganizada com diversos problemas cujas respostas precisam de ser contextualizadas. Cabe assim, segundo Alarcão (2000), ao bom professor ser também um bom investigador desenvolvendo investigações para colmatar problemáticas visíveis aos seus olhos, compartilhando posteriormente os seus resultados. A autora refere ainda que não concebe:

(...) um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aula meras hipóteses de trabalho a confirmar ou infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didáticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas (Alarcão, 2000, p. 6).

Nesta linha de pensamento, cabe assim ao professor repensar a sua prática proporcionando aprendizagens significativas e ainda criando condições propícias para uma melhor compreensão quer por parte dos alunos, quer por parte dele próprio no que diz respeito às questões que são levantadas. Neste sentido, o professor vai ser visto cada vez mais como um ser investigador capaz de compreender e solucionar as problemáticas encontradas em vez de um simples transmissor de novos conhecimentos.

### **1.3. O Currículo e as Orientações Curriculares: uma Base para o Docente**

No percurso profissional do docente, torna-se fundamental que este tenha em atenção os pilares fundamentais da sua prática, contudo deve também ter em conta a base que suporta esses mesmos pilares impulsionadores de uma boa prática. Denotando-se neste contexto, a importância que o currículo e as orientações curriculares têm para o professor e para o educador respetivamente.

O currículo apresenta uma grande importância para o professor, todavia a sua definição é ainda ambígua, pois são várias as perspectivas encontradas sobre o mesmo. Segundo Pacheco (2001) citando Huebner, o currículo surge como um termo impreciso e ambíguo que faz referência a programas educativos das escolas. Muitos são aqueles que tentam encontrar uma definição que delimite todo o campo que o currículo abarca, contudo, de acordo com Machado e Gonçalves (1991), todas as distinções e estudos encontrados sobre o termo currículo denotam ainda uma grande incerteza sobre a sua definição, as suas características e limitações.

Embora o currículo apresente reticências quanto à sua definição, Pacheco (2001) revê o currículo como um “caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir e encerra, por isso, duas ideias principais: uma de sequência ordenada, outra de noção de totalidade de estudos” (p. 15). É de salientar que o currículo embora ambíguo quanto à sua definição, apresenta duas definições que se contrapõem uma dela formal e outra informal. Destas definições, segundo o autor supracitado, apontam o currículo na visão formal como um conjunto de conteúdos que terão que ser ensinados e como um plano de ação fundamentado e implementado num sistema tecnológico. Por outro lado, na visão informal, o currículo é visto como um conjunto de experiências educativas e como um sistema mais dinâmico, probabilístico e complexo.

Denotou-se neste sentido que o currículo abarca ambas as visões, uma vez que nos dias de hoje este não é um programa rígido no que toca a forma como pode ser encarado, podendo assim haver a transmissão de conteúdos através de experiências educativas mais dinâmicas. O currículo hoje é um guia para o professor, onde este pode desmitificar o seu conteúdo de diversas formas.

A realização de um currículo não é de fácil conceção, mas neste deverá haver um foco no que diz respeito ao seu enquadramento global, dando seguimento à ideia, Machado e Gonçalves (1991) citando Kelly afirmam que “As escolas deveriam planear o seu currículo como um todo. O currículo oferecido por uma escola e o currículo recebido por cada aluno individualmente não deve ser, simplesmente, uma colocação de matérias separadas” (p. 50). Salienta-se assim, a ponderação de ver o currículo como um apoio ao professor/educador no que toca à promoção de aprendizagens significativas e como afirma Roldão (2001), ver o currículo como “aquilo que socialmente se pretende fazer aprender especificamente na instituição escolar” (p. 61).

Após todas estas especulações sobre o que é o currículo é de referir que o currículo é muito mais do que o que aqui foi referido, segundo Silva (2000) o currículo é lugar,

espaço, território, relação de poder, trajetória, viagem, percurso, autobiografia, texto, discurso, documento e identidade. E é nesta sequência de ideias que para currículo surge a necessidade da organização e gestão do mesmo.

Com a gestão e organização do currículo surgem então as organizações curriculares e programa e as orientações curriculares para a educação pré-escolar, tendo em conta todas as definições anteriormente descritas, para apoiar o professor e o educador guiando os mesmos para aprendizagens significativas e funcionais. Deste modo, Araújo (2001) tenta sintetizar o cruzamento possível entre as propostas curriculares e as aprendizagens utilizando o seguinte esquema:

**Figura 1.** Esquema de um Processo de mediação realizado por uma escola para a contextualização curricular



**Fonte:** Araújo 2001, O exemplo de uma escola que dá os primeiros passos: a Escola Básica 2,3 de Dr. Francisco Sanches, Braga, p.46

Assim, tendo em conta as necessidades socioculturais e as necessidades dos alunos, as orientações curriculares para a educação pré-escolar, “constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (OCEPE, 1997, p. 13). Assim, as orientações curriculares dão ao educador a possibilidade de utilizar referências gerais a considerar no planeamento e na avaliação de atividades e situações de aprendizagem em três áreas de conteúdo diferentes, sendo estas a “área de formação pessoal e social, a área

de conhecimento do mundo e a área de expressão/comunicação que abarca o domínio das expressões (motora, dramática, plástica e musical), o domínio da linguagem e abordagem à escrita e o domínio da matemática.

Da mesma forma que o educador pode se guiar pelas orientações curriculares, o professor pode guiar-se pela organização curricular e programas que segundo o OCEPEB1C (2004), procura dar resposta a metas ao longo de toda a escolaridade básica. Surgem assim as áreas curriculares disciplinares, como o Português, a Matemática, o Estudo do Meio e as Expressões Artísticas e Físico-Motoras, e as áreas curriculares não disciplinares como a Área de Projeto, Estudo Acompanhado e a Formação Cívica.

Em suma, o currículo não é apenas um programa ou um projeto a seguir, tem mais funções do que as que aparenta. O currículo é um grande guia promotor de aprendizagens, e para Pacheco (2001) “ (...) é uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas” (p. 20).

## **Capítulo 2 – Enquadramento Metodológico**

Na atividade prática de um docente, muitas serão as problemáticas encontradas na transmissão de conhecimentos e aptidões, tendo que ser encontradas respostas que vão ao encontro dos interesses das crianças. No decorrer da prática pedagógica o professor deve ser capaz de refletir, analisar e responder a todas as dificuldades que encontra.

Assim, o segundo capítulo visa transmitir a metodologia utilizada, a Investigação-Ação, para ultrapassar as dificuldades encontradas no estágio, dando a conhecer as opções metodológicas, as técnicas e os instrumentos utilizados para registar os dados necessários para promover uma prática pedagógica com base na investigação e na reflexão.

### **2.1. Investigação-Ação uma Abordagem Contemporânea**

A Investigação-Ação é um tema que ainda não encontra um consenso na sua definição, uma vez que são inúmeros os pontos de vista desta temática, contudo, como o nome indica, investigação direciona para uma pesquisa proveniente de uma questão iminente, e ação para uma vertente prática da questão. Ao relacionarmos as duas denominações, Investigação-Ação, segundo Bogdan e Biklen (1994) obtem-se uma investigação que utiliza a teoria e a prática para promover mudanças sociais.

É de salientar a importância que a Investigação-Ação tem no papel do professor pois, tal como afirma Stake (2009), ensinar não passa apenas por fornecer informação, é também um forjar de oportunidades para que os alunos se tornem mais conscientes e envolvidos no domínio de certas competências e conhecimentos mais apelativos.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento da investigação em curso, foi a metodologia qualitativa. “A investigação qualitativa é particularmente importante para o estudo das relações sociais, dada a pluralidade dos universos de vida. (...) Esta pluralidade exige uma nova sensibilidade para o estudo empírico das questões” (Flick, 2005, p. 2).

Esta metodologia apresenta-se “(...) apropriada sempre que um conhecimento específico é requerido por um problema específico, numa situação concreta; ou quando uma nova aproximação poderá ser ligada a um sistema existente” (Sousa, 2005, p. 96).

Escolhi esta metodologia, pois apesar das diversas definições estabelecidas, todas focam algo em comum, da mesma forma que Flick (2005) afirma, a investigação é o estudo das relações sociais. Já Bogdan e Biklen (1994) afirmam que os académicos,

quando procuram investigar através de uma abordagem qualitativa se deve à preocupação imergente de algum problema social.

## **2.2. Técnicas e Instrumentos Metodológicos**

No decorrer da sua investigação, são inúmeras as técnicas e os instrumentos que o investigador pode utilizar para registar o que ouve e observa, de forma a poder refletir sobre como planear respostas propícias às questões problema levantadas. Para que o investigador consiga alcançar os registos necessários, este “(...) introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registo escrito e sistemático (...) O material assim recolhido é complementado com (...) registos escolares, artigos de jornal e fotografias” (Bogdam e Biklen, 1994, p. 16).

Desta forma, tendo em conta Máximo-Esteves (2008), entre a variedade de instrumentos que podem ser utilizados para recolher e registar dados os mais utilizados são “a observação - notas de campo e diários -, a entrevista, os documentos e a imagem (fotos e vídeos)” (p. 8).

### **2.2.1. Planificação**

A planificação, segundo Zabalza (1994 b), é a conversão de uma ideia num curso de ação. De acordo com Clark e Petersons citando Zabalza (1994 b), a planificação pode ser vista de duas maneiras diferentes, uma caracteriza a planificação como uma atividade mental do professor, onde este processa a informação para planificar e outra que caracteriza a planificação através do decorrer dos passos concretos do professor quando este desenvolve a planificação, sendo este percurso o centro das atenções. Contudo, ambas estas conceções estão presentes em qualquer processo de planificação didática.

“A planificação poderá ser feita em função de objectivos ou em função de actividades. Os objectivos são metas úteis e devem ser definidos claramente para que seja possível perspectivar os diferentes níveis de generalização” (Pais & Monteiro, 1996, p. 34). Deste modo, torna-se importante distinguir os objetivos gerais dos específicos, dando-os a conhecer aos alunos.

O porquê de planificar é muitas vezes uma questão com diferentes respostas, dependendo das necessidades e objetivos de cada profissional, nesta sequência Clark e

Yinger citando Zabalza (1994) recolheram um conjunto de pareceres destacando-se que planificar era um modo de satisfazer necessidades pessoais definindo uma orientação, um suporte de determinação para alcançar objetivos, uma forma de por em prática estratégias no decorrer do processo de instrução. De acordo com Zabalza (1994 b), estabelecer um plano é traduzir uma relação entre o programa, o currículo e o contexto de aprendizagem. Através deste plano deve ser possível a compreensão do que será realizado tendo sempre em conta situações imprevisíveis.

Na execução de uma planificação existem características que devemos ter em atenção, pois são estas que vão diferenciar o bom do mau plano. Assim Zabalza (1994 b), enumerou algumas dessas características como a coerência, a adequação, a flexibilidade, a continuidade, a precisão, a clareza e a riqueza. Posto isto, é importante salientar o que pretendemos atingir, quais os conteúdos a abordar, os métodos e estratégias a utilizar, com que recursos, o meio envolvente onde decorrerá a prática, a duração e por fim a avaliação.

Nesta linha de pensamentos, segundo Zabalza (1994 b), deve ser tido em conta os seguintes aspetos:

**Quadro 1.** Roteiro de uma planificação a longo, médio e curto prazo

<b>Roteiro de um plano a longo prazo</b>	<b>Roteiro de um plano a médio prazo</b>	<b>Roteiro de um plano a curto prazo</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Clarificação das características e diretrizes enunciadas no programa.</li> <li>- Clarificação das condições existentes: (Escola, Alunos, Turma, sala, etc.)</li> <li>- Descrição e organização das unidades de ensino a partir dos conteúdos.</li> <li>- Estratégias e recursos estabelecidos em termos muito gerais.</li> <li>- Aspetos que possam ser passíveis de coordenação interdisciplinar.</li> <li>- Distribuição dos tempos por cada unidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Clarificação dos objetivos gerais que constam do plano a longo prazo. Objetivos intermediários.</li> <li>- Especificação de conteúdos tendo em conta o esquema conceptual e o tema organizador.</li> <li>- Identificação dos pré-requisitos necessários para conseguir realizar a aprendizagem.</li> <li>- Ordenação e distribuição dos conteúdos por lições.</li> <li>- Estabelecimento de estratégias mais pormenorizadas e mais adequadas ao contexto.</li> <li>- Identificação e listagem dos materiais a utilizar.</li> <li>- Estabelecimento de atividades de remediação e enriquecimento.</li> <li>- Previsões de avaliação formativa e sumativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificação de tema e unidade</li> <li>- Determinação dos objetivos.</li> <li>- Definição do sumário</li> <li>- Identificação da motivação.</li> <li>- Seleção e organização de conteúdos.</li> <li>- Organização sequencial dos procedimentos.</li> <li>- Seleção de recursos.</li> <li>- Seleção dos elementos de avaliação.</li> <li>- Atividades de Feedback e remediação</li> </ul>

**Fonte:** adaptado de Zabalza, 1994 b, Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola

Tendo em conta todas estas características, segundo o autor supracitado, surge a durabilidade dos planos, sendo necessário intervir com planos de curta, média e longa duração. Como a própria designação assume, estes planos são escolhidos segundo o tempo e os conteúdos a abordar. Sendo que os planos mais longos apresentam um carácter mais genérico com uma definição dos objetivos gerais.

Em suma, a planificação é de extrema relevância uma vez que apresenta um papel fundamental não só para quem vai ensinar mas também para quem vai aprender. É importante que o aprendiz esteja a par dos conteúdos a serem abordados como também das estratégias que serão utilizadas.

### **2.2.2. Observação Participante**

Mediante todo o processo da investigação muitas vezes encontra-se o simples investigador, visto como aquele que se limita a investigar e questionar sobre a sua problemática, e outras vezes nos extremos da situação encontra-se o observador como aquele que vai para além da observação através do seu envolvimento. Todavia “os investigadores de campo situam-se algures entre estes dois extremos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 125).

A observação é um acontecimento natural da vida quotidiana. Faz parte da psicologia da percepção e refere-se a quase toda a actividade humana e animal, sucedendo naturalmente, como um modo de apreensão do que se passa fora e dentro do indivíduo (...) pode também ocorrer deliberada e sistematicamente, quando as situações exigem que a atenção se concentre em dadas observações específicas (Sousa, 2005, p. 108).

A observação contudo na área da educação toma proporções diferentes da observação a nível geral. Na educação, segundo Sousa (2005), a observação tem um carácter mais formal, objetivo e sistematizado, destinando-se à pesquisa de problemas, à solução desses mesmos problemas e à compreensão do processo pedagógico. Utilizando esta estratégia na solução de problemas, é dada a possibilidade de registar determinados acontecimentos que sucederam num determinado lugar e num determinado momento.

Esta técnica apresenta para o professor/educador investigador vantagens, uma vez que as experiências da observação dão a possibilidade de transpor questionários e entrevistas “quando se trata da recolha de dados comportamentais não-verbais” (Sousa, 2005, p. 111), dando a capacidade ao professor/educador constatar diretamente os

comportamentos normais que ocorrem numa sala de aula durante o longo período que lá se encontra.

Dentro da observação, segundo Sousa (2005), destacam-se três tipos de observação que advêm das circunstâncias em que a observação é realizada. Estas encontram-se organizadas segundo a sua organização (simples ou estruturada), a sua participação (participante ou não-participante), o seu procedimento (sistemizada ou não-sistemizada), o número de observadores (individual ou em equipa) e segundo o seu contexto (laboratorial ou em campo).

Na prática pedagógica realizada a técnica utilizada, baseou-se na observação participante. Esta, segundo o autor supracitado, “consiste no envolvimento pessoal do observador na vida da comunidade educacional que pretende estudar, como se fosse um dos seus elementos, observando a vida do grupo a partir do seu interior, como seu membro” (p. 113). O autor refere ainda, citando Mann, a observação participante como uma tentativa de enquadrar o observador no meio do observado de modo a que este seja visto como elemento do grupo, podendo trabalhar dentro do mesmo sistema de referência. Nesta linha de pensamento, este tipo de observação torna-se vantajoso na perspetiva do autor uma vez que, dá acesso a acontecimentos que são evitados na presença de algum membro estranho ao contexto, capta situações vivenciadas, dá um rápido acesso à vida quotidiana dos observados facultando a oportunidade de compreender os seus pensamentos e motivações.

Assim, a observação em geral “é uma faculdade que, sendo natural, tem de ser treinada; todavia, a sua aprendizagem imbrica-se necessariamente na prática: aprende-se praticando. A regra de ouro para evitar a dispersão é a construção da atenção nas questões formuladas” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87).

### **2.2.2.1. Notas de Campo**

Posteriormente a cada observação participante, torna-se importante a utilização das notas de campo de forma a registar a descrição das práticas observadas bem como ideias e estratégias que poderão ser executadas. Estas notas de campo definem-se, segundo Bogdan e Biklen (1994), como relatos escritos daquilo que é observado, experienciado, ouvido e pensado pelo investigador no decorrer da sua recolha e reflexão sobre os dados de um estudo qualitativo.

As notas de campo são vistas também com o objetivo de registrar um pedaço da vida que ocorre no contexto da investigação procurando estabelecer as ligações entre os elementos que interagem nesse contexto (Máximo-Esteves, 2008). Esta técnica de trabalho pode ser posta em prática, no decorrer da observação participante ou após esta mesma observação. Caso seja realizada no decorrer de uma aula, as anotações segundo Máximo-Esteves (2008), designam-se por anotações condensadas - anotações que são executadas no decorrer das tarefas das crianças em pequenas frases ou palavras-chave. Se as anotações ocorrerem fora do contexto da sala, designam-se por anotações extensas. Deste modo, devem ser mais rapidamente redigidas de modo a que possam ser mais detalhadas e reflexivas

Assim, com o auxílio das notas de campo, foi possível realizar uma reflexão sobre todas as ocorrências e pormenores na prática desenvolvida podendo reformulá-la de modo a que esta fosse ao encontro dos interesses das crianças e promovesse um melhor desenvolvimento nas aprendizagens das mesmas.

#### **2.2.2.2. Diários de Aula**

Outra técnica de trabalho, que muitos observadores utilizam, são os diários de bordo que, segundo Máximo-Esteves (2008), são documentos escritos que incluem não só as notas de campo como também outro tipo de dados.

Os diários de bordo são colectâneas de registo descritivo acerca do que ocorre nas aulas, sob a forma de notas de campo ou memorandos (as anotações extensas atrás referidas), de observações estruturadas e registos de incidentes crísticos. Os registos efectuados podem incluir sequências descritivas e interpretativas (Máximo-Esteves, 2008, p.89, citando Altrichter et al., 1996).

Ao contrário das notas de campo, o diário, tendo em conta a perspectiva do autor supracitado, apresenta o lado pessoal do trabalho, transpondo sentimentos, emoções e as reações observáveis pelo observador. Zabalza (1994 a) revê os diários de aula como um espaço narrativo dos professores, onde estes dão a sua opinião de como foram as suas práticas e como estas poderiam ser revistas de forma a melhorá-las. Embora os diários tenham um carácter trabalhoso, poucos são os professores que após optarem por esta dinâmica, não a reconhecem como uma dinâmica de grande utilidade no sentido em que através dos diários de bordo o professor tem a capacidade de refletir e guardar para si aquilo que para muitos não passa de uma simples aula.

Tendo em conta esta ideia, os diários de acordo com Máximo-Esteves (2008), apresentam um caráter muito importante na prática de qualquer observador participante, visto que estes dão a possibilidade de analisar, avaliar e reconstruir a sua participação de forma reflexiva, interpretativa e descritiva.

### **2.2.2.3. Registos Fotográficos**

Para o observador registar diversas situações ocorrentes na sua observação, muitas das vezes ele utiliza a captação de imagens (fotografia). De acordo com Máximo-Esteves (2008), os professores nos dias que correm usam a fotografia como auxiliar e conteúdo de aprendizagem.

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que a utilização da fotografia não é vista com bons olhos por todos. “Alguns defendem que a fotografia é quase inútil (...) porque distorce aquilo que se diz iluminar (...) outros contrapõem (...) que representa um significativo avanço na pesquisa, dado que permite que os investigadores compreendam e estudem aspectos da vida” (pp. 183-184).

Embora seja benéfico para o professor, a utilização da máquina fotográfica na sala de aula pode causar algum transtorno para os alunos, contudo Máximo-Esteves (2008) refere que o uso regular da mesma no âmbito da observação acaba por inserir o instrumento na rotina da aula, não se tornando um recurso intruso.

### **2.2.3. Avaliação**

A avaliação na educação, segundo a Circular nº.4 /DGIDC/DSDC/2011, é uma componente integrante e reguladora de uma prática educativa, tendo em conta qualquer nível de educação e ensino o que requer a implicação de princípios e procedimentos que vão ao encontro das suas especificidades.

A palavra avaliar, como muitas outras, não encontra uma única definição apresentando uma ambiguidade no que concerne à sua aplicação. Esta possui vários significados, pois depende das diferentes perspetivas e contextos onde é abordada. Segundo Lopes e Silva (2012), pode-se considerar duas perspetivas de avaliação diferentes tendo em conta os termos utilizados para cada uma delas. Uma avaliação que utiliza termos como “medir, quantificar, emitir juízos de valor” apresenta um aspeto mais quantitativo, por outro lado uma avaliação que apresenta termos como “estimar,

apreender, entender” apresenta um aspeto mais qualitativo. Desta perspetiva destaca-se uma distinção entre dois aspetos fundamentais, avaliar e classificar.

A avaliação deve apresentar um carater contínuo e, de acordo com Rosales (1992) citando Stufflebeam e Shinkfield, esta deve obter e proporcionar informação pertinente de forma a promover a compreensão de diferentes fenómenos e solucionar diferentes problemas de responsabilidade. Segundo Lopes e Silva (2012), esta é também um processo de averiguação dos progressos dos alunos nos caminhos necessários para atingirem os níveis/metastabelecidos. Através da avaliação aprende-se o porquê de querermos aprender alguma coisa.

A classificação, ao contrário da avaliação, segundo Lopes e Silva (2012), resulta de uma seriação dos alunos, atribuindo uma posição dos mesmos numa determinada escala. A classificação é utilizada no âmbito de querer confirmar os nossos conhecimentos, o que resulta numa aquisição irrisória de novos conhecimentos.

Tendo em conta ambos os termos, é de salientar que atualmente é visível nas escolas uma maior classificação do que avaliação. Hoje são muitos os profissionais que têm por hábito atribuir diferentes classificações aos seus alunos, o que não beneficia no meu ponto de vista nem os alunos, como novos aprendizes, nem os próprios professores como transmissores de conhecimentos. Concordado com a opinião dos autores supracitados, a avaliação de hoje tem sido utilizada para rotular os alunos e não para lhes facultar as ajudas necessárias para o seu sucesso escolar.

A dificuldade nos dias de hoje, encontra-se no como realizar uma avaliação sem recorrer à classificação. Deste modo, Munício (1978), afirma que para se avaliar deve-se partir de um ponto base tendo em conta anotações das atividades diárias dos alunos. Assim, para se realizar uma avaliação contínua o professor deve estabelecer objetivos claros para os seus alunos determinando os conteúdos a serem abordados e deve realizar uma avaliação inicial sobre as condições dos alunos no que toca ao seu perfil psicológico, emocional e cognitivo. Feita esta análise, o professor deve avaliar todo o percurso realizado pelos alunos quer de forma individual ou conjunta, preparando provas que foquem as principais dificuldades observadas. Deve também observar sistematicamente o comportamento do aluno anotando todas as informações pertinentes e por fim deve transmitir aos seus alunos os resultados para que os alunos estejam a par do seu próprio percurso.

Para elaborar esta avaliação contínua, o professor deve ter em conta três tipos de avaliação para dar conclusão a todo este processo. Segundo Lopes e Silva (2012), os

diferentes objetivos da avaliação são “avaliação para a aprendizagem, avaliação como aprendizagem e avaliação da aprendizagem” (p. 3). A avaliação para a aprendizagem engloba uma avaliação na sala de aula, onde os objetivos da aprendizagem são transmitidos aos alunos, elevando por parte dos alunos o querer saber mais. Para que esta avaliação seja eficaz, é importante que o professor transmita feedback de todos os processos, transmitido segurança e confiança quanto ao desempenho dos próprios alunos, havendo uma menor taxa de frustração ou desespero. A avaliação como aprendizagem dá grande relevância ao papel do aluno no processo de aprendizagem, no sentido em que o aluno é capaz de refletir sobre o percurso realizado e a realizar para atingir os seus objetivos, dando assim a possibilidade de construir em conjunto com o professor a aprendizagem e avaliação. A avaliação da aprendizagem é utilizada quando o professor quer analisar o desempenho dos seus alunos em relação aos objetivos de aprendizagem, dando assim a conhecer o grau que o aluno conseguiu alcançar muitas das vezes com a ajuda de exames ou outras provas de aprendizagem.

Estes objetivos remontam para avaliações de caráter diferente, podendo estas serem formativa ou sumativa. A avaliação para a aprendizagem e a avaliação como aprendizagem remontam-nos para uma avaliação formativa, a avaliação da aprendizagem para uma avaliação de caráter sumativo.

O que distingue a avaliação formativa da avaliação sumativa, segundo Lopes e Silva (2012), “é a forma como os resultados são utilizados” (p. 6). A avaliação formativa fornece informações, segundo Abrecht (1986), tanto a quem aprende como a quem ensina. Esta estabelece o ponto de ligação entre as soluções e as falhas encontradas no decorrer da prática pedagógica e é um processo contínuo que encaminha para uma avaliação que pretende “fazer algum tipo de julgamento, tal como para determinar a classificação que um aluno receberá numa disciplina” (Lopes & Silva, 2012, p. 6), sendo esta uma avaliação sumativa.

No âmbito da educação pré-escolar, a técnica de avaliação utilizada foi o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC), que segundo Portugal e Leavers (2010), este sistema constrói-se em torno do princípio, o qual prevê que a avaliação “deve ser processual e tornar possível o desenvolvimento de práticas orientadas não apenas pelos futuros benefícios ou efeitos (...), mas também pela atual qualidade de vida das crianças” (p. 10). O SAC oferece ao educador a capacidade de realizar uma prática onde é possível observar, avaliar, refletir e agir de forma a conceber o bem-estar, a implicação, a aprendizagem e desenvolvimento das suas crianças. A utilização do SAC advém da

capacidade que esta técnica avaliativa tem em obter uma visão clara de todo o grupo de crianças, na facilidade em identificar as necessidades de apoio adicional ou atenção diferenciadas das crianças, e na percepção de aspetos que necessitam de intervenção por parte do educador.

Segundo este parecer para, realizar uma boa avaliação, o SAC desenvolveu três fases distintas que visam respetivamente avaliar, analisar e refletir e intervir. Para cada uma destas fases são elaboradas fichas de preenchimento de forma a auxiliar o educador sendo que as fichas g1, g2 e g3 são dirigidas ao grupo e as fichas i1, i2 e i3 são fichas dirigidas a cada criança individualmente. Juntamente com estas fichas, o SAC segundo os autores supracitados, desenvolveu uma ficha inicial de forma a contextualizar o meio em que as crianças estão inseridas bem como a caracterização geral do grupo.

No 1.º ciclo do ensino básico, a técnica de avaliação utilizada foi a *Check-List*. Segundo Sousa (2005), também conhecida como lista de aferição, inventário ou de controlo. Esta apresenta-se como um guia sistematizador da observação. Este instrumento de avaliação “trata-se de uma lista para (...) constatar apenas a presença ou ausência de certos elementos, sem se fazerem quaisquer outros juízos ou apreciações (...) baseadas no tempo ou nos acontecimentos (...)” (p. 241).

#### **2.2.4. Análise Documental**

Conforme Stake (2009), a análise de dados pretende dar significado às primeiras impressões e desta forma o autor afirma que o início da análise não requer um momento em particular.

A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou (Bogdan & Biklen, 1994, p. 205).

Como consta a análise de dados, é uma prática que implica um processo meticuloso que visa organizar todas as recolhas de modo a analisá-las e compreendê-las adquirindo uma vigorosa investigação. Nesta linha de pensamento, a melhor forma de obter uma investigação vigorosa e verídica é através da triangulação. Segundo Sousa (2005), a triangulação confere robustez à validade de uma investigação de carácter qualitativo. Neste seguimento, o autor refere ainda citando Bisquerra, quatro tipos básicos de triangulação:

- 1- A triangulação de dados, que visa a comparação proveniente da recolha de dados de diferentes fontes;
- 2- A triangulação de investigadores que analisa a concordância e discórdia de diferentes investigadores;
- 3- A triangulação teórica que estuda teorias alternativas sobre diferentes pontos de vista pretendendo obter uma compreensão mais compreensiva do fenómeno;
- 4- A triangulação metodológica que aplica diferentes técnicas e métodos que acarrete uma compreensão dos resultados obtidos.

O autor ainda refere uma quinta triangulação, a triangulação múltipla que combina todos os tipos de triangulação e foi dessa forma, que no decorrer da recolha de dados, designadamente notas de campo, registos fotográficos e análise de documentos, organizou-se os dados de modo a poder analisá-los de forma a retirar as ilações necessárias. No entanto o curto período de investigação levou-me a crer que os dados recolhidos eram insuficientes para retirar conclusões válidas do processo, invalidando deste modo os resultados.



## **Capítulo 3- Pressupostos Inerentes à Prática Pedagógica**

Neste capítulo é dado a conhecer os pressupostos teóricos que sustentaram toda a prática pedagógica, de forma a dar resposta a todas as necessidades e interesses dos dois grupos de crianças.

Segundo Máximo-Esteves (1998), os planos curriculares encontravam-se organizados por organismos de cúpula, logo eram postos em prática pelos professores e educadores através de metodologias didáticas padronizadas e uniformizantes direcionadas a alunos padrão. Este capítulo permite visualizar que no presente já não existem alunos padrão, e sendo cada aluno um aluno diferente, cabe ao professor conhecê-lo e adaptar a sua prática aos interesses e capacidades da criança.

Neste sentido, o capítulo aborda temas como a aprendizagem cooperativa, a pedagogia por participação, as vantagens da interdisciplinaridade, a diferenciação pedagógica, a inserção das TIC, a capacidade do lúdico em promover aprendizagens e a importância da autonomia na realização das tarefas por parte das crianças.

### **3.1. Aprendizagem Cooperativa/ Trabalho Cooperativo**

Atualmente o sucesso e o insucesso escolar são vistos pelos professores de forma diferente em relação ao sucesso e insucesso do passado. Hoje os professores têm a capacidade de recorrer a métodos e estratégias que colmatem com maior eficácia o insucesso escolar. Tendo as crianças ritmos de trabalho diferentes, cabe ao professor/educador se aperceber do que é o melhor para elas, indo ao encontro dos seus interesses. A troca de informação entre colegas do mesmo grupo, por vezes beneficia aqueles que têm maior dificuldade, mas também aqueles que ajudam e transmitem os seus conhecimentos e aptidões. Salienta-se assim como definição de aprendizagem, segundo Berbaun (1993), o processo de construção e assimilação de uma nova resposta. E desta mesma forma, o autor refere que:

A aprendizagem não é a preocupação primeira do Homem, face ao meio. Quando a sua sobrevivência está assegurada, o que ele começa por procurar são as satisfações que correspondem à necessidade de valorização, de ser aceite e respeitado, de se realizar, com independência e em liberdade... (p. 125).

Resulta assim das necessidades de valorização, do ser aceite, do ser respeitado e do realizar com independência e liberdade uma abordagem à aprendizagem cooperativa, que

segundo Fathman e Kessler, citado por Lopes e Silva (2009), esta aprendizagem é vista como um trabalho em grupo que dá a oportunidade de todos os alunos estarem incluídos e interagirem trocando informações uns com os outros. “Johnson, Johnson e Holubec adicionam ainda nesta definição que este trabalho em grupo serve também para cada criança maximizar a sua aprendizagem e a dos colegas” (citado por Lopes & Silva, 2009, p. 3). Destaca-se então a importância que a aprendizagem cooperativa tem na educação formal, visto que cada vez mais o ambiente profissional exige pessoas aptas a trabalhar em grupo.

Os efeitos produzidos pela aprendizagem cooperativa, segundo Slavin citado por Lopes e Silva (2009), devem-se às perspectivas de motivação, de coesão social, cognitiva de desenvolvimento e cognitiva de elaboração, que traduzem os pressupostos teóricos que fundamentam toda esta aprendizagem. Assim, seguindo a ideia do autor, a perspectiva de motivação dá ênfase à recompensa que advirá da ideia de que o grupo só será bem-sucedido se todos os membros do grupo trabalharem para o mesmo fim, o mesmo objetivo. A perspectiva de coesão social defende que os efeitos da aprendizagem cooperativa advêm da união do grupo e da ajuda dos membros do mesmo para atingirem com sucesso o que desejam. As perspectivas cognitivas assumem que as interações dos alunos irão beneficiar a aprendizagem dos mesmos, assumindo que a interação dos alunos aumenta o domínio dos conceitos fundamentais. Por fim as perspectivas cognitivas de elaboração assumem que para apreender, o aluno deve estar envolvido na produção do seu conhecimento.

Esta metodologia, embora seja vista como motor de grande sucesso escolar, não assenta na perfeição em todos os grupos de trabalho. Uma vez que cada grupo de crianças apresenta características próprias, por vezes este método em alguns grupos não resulta. Deste modo, é importante que antes de implementar este método o professor tenha em conta o grupo com que está a trabalhar, e vá introduzindo pequenas estratégias que vão ao encontro do seu objetivo. Segundo Fontes e Freixo (2004), para que um grupo desenvolva um trabalho cooperativo é necessária interdependência positiva, interação estimulante frente a frente, responsabilidade individual, atividades interpessoais e de grupo e uma avaliação do grupo.

Quando se fala em aprendizagem cooperativa evidencia-se o papel da criança, do que esta deve ou não fazer e da importância em alcançar metas não descuidando os colegas. Contudo, para que tudo isto seja possível há um grande trabalho realizado *a priori* por parte da entidade educativa. O professor/educador em todo este processo tem

um papel fundamental para que os seus alunos/crianças atinjam com sucesso todos os objetivos delineados. De acordo com C. Mir *et al.* citado por Fontes e Freixo (2004), o professor deve ter em conta as funções apresentadas no quadro seguinte.

**Quadro 2.** Funções do Professor na prática da aprendizagem cooperativa

Funções do professor durante o trabalho de grupo	Funções do professor em relação à turma
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Garantir que cada aluno conheça os objetivos do grupo;</li> <li>-Verificar se se realiza o intercâmbio necessário dentro do grupo e controlar a rotatividade dos papéis;</li> <li>-Estimular o intercâmbio de explicações e justificações que tenham a ver com a realização das tarefas;</li> <li>-Assegurar a disponibilidade dos recursos básicos para a realização do trabalho;</li> <li>-Garantir o sucesso dos elementos mais fracos;</li> <li>-Fornecer ao grupo critérios e instrumentos de avaliação do seu trabalho;</li> <li>-Controlar o tempo que o grupo ocupa na realização;</li> <li>-Responder apenas a questões que tenham a ver com decisões do grupo e que não se tenham resolvido com razoabilidade;</li> <li>-Dar ênfase ao papel que cada um desempenha dentro do grupo;</li> <li>-Estimular a argumentação dentro do grupo sempre que haja opiniões divergentes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Explicar as normas do trabalho cooperativo;</li> <li>-Explicar as tarefas e os materiais necessários para a realização destas;</li> <li>-Expor as características gerais do trabalho que se vai desenvolver;</li> <li>-Organizar os grupos e os materiais de acordo com o trabalho a realizar;</li> <li>-Prever tarefas complementares.</li> </ul>

**Fonte:** Fontes e Freixo 2004, Vygotsy e a aprendizagem cooperativa, p.59

Tendo em atenção todas as funções do professor/educador, e de modo a maximizar a aprendizagem do grupo, este deve ter em conta a forma como este está organizado e estruturado, e neste seguimento segundo Lopes e Silva (2009), delegar uma margem de autonomia de forma a que o grupo seja capaz de desenvolver sozinho, as tarefas propostas. A autonomia muitas das vezes desejada advém de um trabalho contínuo com as crianças, e muitas das vezes da atribuição de papéis às mesmas. Segundo Fontes e Freixo (2004), a atribuição de papéis às crianças é uma forma eficaz de promover o trabalho conjunto e produtivo. Estes papéis virão reduzir a probabilidade de alguns elementos do grupo assumirem uma posição dominadora, e aumentarão a interdependência entre todos os elementos do grupo.

Como é possível constatar a aprendizagem cooperativa não é de fácil aplicação contudo, esta apresenta vantagens tanto para os alunos como para o professor. De acordo com Fontes e Freixo (2004), este método de aprendizagem apresenta, em duas categorias diferentes, vantagens para os alunos. Ao nível das competências cognitivas gera maior

produtividade e rendimento, desenvolve o pensamento crítico, criativo e a resolução de problemas, adquire e emprega competências cognitivas superiores e por fim desenvolve e utiliza uma linguagem mais elaborada nos debates entre os diferentes grupos. Ao nível das competências atitudinais desenvolve uma imagem pessoal mais positiva, aumenta o interesse, a motivação e as expectativas futuras, desenvolve uma comunicação eficaz e positiva, o respeito pelos outros e a responsabilidade individual e por fim integra alunos com dificuldades na aprendizagem. No que diz respeito às vantagens deste método para o professor, estas advêm do alcance com maior facilidade aos objetivos do domínio cognitivo, pessoal e social e da flexibilidade e criatividade que este tem em desempenhar um papel de facilitador, incentivador e observador.

Assim, podemos constatar a relevância que este método apresenta na aprendizagem das crianças, e afirmar que a aprendizagem cooperativa é cada vez mais vista como um futuro promissor. Desta forma, segundo Fontes e Freixo (2004) citando Vygotsky, “O que as crianças podem fazer juntas hoje, poderão fazê-lo sozinhas amanhã” (p. 16).

### **3.2. Pedagogia por Participação: Aprendizagem Interativa e Contínua**

Ao desconhecer-se a definição exata de pedagogia, Estrela (1992), evidencia a pedagogia sem um estatuto científico autêntico, uma vez que esta se apresenta como uma ciência com lacunas na sua metodologia de base, encontrando-se assim ainda em constituição.

Embora a pedagogia se apresente de forma ambígua, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), afirmam que a pedagogia conhece as suas fronteiras mas não as delimita. Para estes autores, “a pedagogia organiza-se em torno de saberes que se constroem na ação situada, em articulação com as conceções teóricas (teorias e saberes) e com as crenças (crenças, valores e princípios)” (p. 13).

A pedagogia, segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), pode ser empregue de vários modos, dos quais destacam-se o modo da transmissão e o modo da participação. A pedagogia da transmissão centra-se no conhecimento que se quer transmitir ao passo que a pedagogia da participação centra-se nas crianças que constroem o seu próprio conhecimento. O que difere estes dois modos de pedagogia é apreendido analisando:

(...) os objetivos que cada um propõe; a imagem de criança que pressupõe; a imagem de professor que propõe; o processo de ensino-aprendizagem adotado; o espaço de aprendizagem criado; o tempo de aprendizagem vivido; as atividades e projetos desenvolvidos; as aprendizagens realizadas e documentadas; a cultura do envolvimento das famílias, a preocupação com a diversidade e a inclusão (p. 14).

A pedagogia transmissiva, como já mencionado, segundo os autores supracitados, centra-se no conhecimento que se pretende transmitir, onde o professor é visto como um transmissor de conhecimentos que outrora alguém lhe transmitiu, através de materiais pouco diversificados e didáticos (manuais, fichas, cadernos de exercícios) e a criança é vista como uma tábua rasa, uma folha em branco, que no decorrer do tempo irá sendo completa. “ O processo ensino/aprendizagem que utiliza predominantemente o modo de transmissão define a memorização dos conteúdos e a sua reprodução fiel como o cerne da atividade educativa” (p. 14). Estanqueiro (2010), refere segundo Paulo Freire que o aluno não pode ser visto como um banco, que só serve para o depósito de informações oferecidos pelos professores, uma vez que este aprende melhor quando vivência, pesquisa e discute.

A pedagogia participativa vem corromper, segundo Oliveira-Formosinho (2007), a pedagogia transmissiva, contudo esta tarefa não é de fácil execução, uma vez que esta corrupção é vista maioritariamente como um compromisso com a reconstrução e esperança de uma nova pedagogia. A pedagogia participativa, segundo o autor supracitado, é vista como a essência da pedagogia, dado que “reside na integração das crenças e dos saberes, da teoria e da prática, da ação e dos valores” (p. 18). Esta pedagogia centra-se nas crianças e como estas constroem o seu próprio conhecimento, tendo como principal objetivo, segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), o envolvimento das crianças na possibilidade de experienciar o que visam construir no seu processo de aprendizagem, através de uma experiência contínua e interativa. Na pedagogia da participação, a criança deixa de ser vista como uma tábua rasa, passando a ser vista como um ser com competências e atividades, e o professor desempenha um papel mais ativo e dinâmico de modo a motivar e compreender os seus alunos.

A pedagogia-em-participação tem como principais objetivos, segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), envolver as crianças no processo de aprendizagem através de uma experimentação contínua e interativa, dando à criança o direito de participar e como o “apoio sensível, autonomizante e estimulante” (p. 18) por parte do professor/educador. Assim sendo, a pedagogia participativa é assinalada como:

(...) a criação de espaços e tempos pedagógicos onde a ética das relações e interações permite desenvolver atividades e projetos que, porque valorizam a experiência, os saberes e as culturas das crianças em diálogo com os saberes e as culturas dos adultos, permitem às crianças viver, conhecer, significar, criar (p.19).

Toda a essência da aprendizagem participativa passa pela passagem de situações onde as crianças possam vivenciar experiências promotoras de novas aptidões cognitivas, contudo segundo Antonello (2006), “a aprendizagem na ação é muito mais do que um simples acumular de experiências” (p. 216), na perspectiva deste autor, nem toda a experiência corrobora uma aprendizagem, para este a aprendizagem muitas vezes é fruto da repetição. Assim, ele afirma que, a experimentação que tem o intuito de promover aprendizagem, deve ter em conta sempre uma intencionalidade por parte de quem a quer transmitir.

Desta forma, podemos constatar que a participação dos alunos nas aulas e nas atividades propostas, tal como afirma Estanqueiro (2010), aumentam o interesse das crianças nas mesmas e por sua vez a monotonia e a falta de entusiasmo das mesmas, promovem o desinteresse das crianças, que posteriormente levarão à distração acabando por não ter os resultados e a intencionalidade pretendida.

### **3.3. As Vantagens da Interdisciplinaridade**

No presente, a interdisciplinaridade na educação é uma ferramenta fulcral para o desenvolvimento das aprendizagens nas crianças. Embora apresente alguma incongruência quanto à sua definição, a interdisciplinaridade apresenta diversas vantagens defendidas por vários autores.

De acordo com Pombo, Guimarães e Levy (1994), é desconhecida uma definição exata para o significado de interdisciplinaridade, bem como qual a sua implicação nas práticas educativas. Deste modo, os autores, tendo por base algumas das definições ambíguas do conceito, apontam-no como um “objecto de significativas flutuações: da simples cooperação de disciplinas ao seu intercâmbio mútuo e integração recíproca ou, ainda, a uma integração capaz de romper a estrutura de cada disciplina e alcançar uma axiomática comum” (p. 10). Esta estratégia surge também, segundo Paviani (2004), com a intenção de solucionar a fragmentação encontrada no conhecimento, envolvendo aspetos lógicos e epistemológicos do conhecimento e interligando conhecimentos de

diversas disciplinas. Assim sendo, a interdisciplinaridade não deve ser alcançada a qualquer preço mas sim aplicada a cada caso de um modo específico.

A interdisciplinaridade, segundo Maingain e Dufour (2002), é considerada de tal forma, quando usadas diversas disciplinas com o objetivo de representar ou modelar um conceito, um acontecimento. Sendo que, no âmbito escolar, esta é vista como uma prática de interconexão de disciplinas. “Ela põe em obra processos de aprendizagem integradores e cisa a aquisição de saberes estruturados, transferíveis e actualizáveis na ação” (Maingain & Dufour, 2002, p. 74).

Pombo (2004) assume esta estratégia como um escape dos professores aos modelos canónicos dos currículos especializados, que por iniciativa própria realizam experiências de ensino que procuram integração dos saberes disciplinares. Assim, quando aplicada de forma assertiva a interdisciplinaridade apresenta benesses no âmbito da aprendizagem de conhecimentos. Desta forma, segundo Maingain e Dufour (2002), o processo disciplinar vem ajudar a desenvolver a capacidade de aptidão dos alunos para representar uma situação recorrendo a diversas experiências. Esta estratégia contudo, vem beneficiar os docentes nas suas práticas visto que, segundo os autores supracitados, a interdisciplinaridade faculta aos professores a capacidade de promover cenários didáticos articulando áreas das diversas disciplinas.

Contudo, como já antes referido, há que prestar atenção ao discurso interdisciplinar, uma vez que, segundo Levy (1994), este discurso encontra-se sempre em revisão, o que torna a capacidade de mudança do mesmo maior.

Postas as mais diversas opiniões sobre a interdisciplinaridade, é de denotar a importância que esta pode apresentar no decorrer de uma prática pedagógica propícia a aquisição de aprendizagens múltiplas. Assim, é fulcral que o professor tenha em consideração as mais diversas áreas, interligando as mais diversas temáticas a serem abordadas.

### **3.4. Da Inclusão à Diferenciação Pedagógica**

Nos dias de hoje, as diferenças encontradas na humanidade tendem a ser socialmente mais comuns e ultrapassadas. Na educação verifica-se a mesma situação. Cada vez mais as diferenças encontradas nas crianças são ultrapassadas tendo em conta os limites da própria criança e o seu ritmo de aprendizagem. Segundo Correia e Martins

(2002), todas as crianças anseiam em aprender, contudo nem todas aprendem ao mesmo ritmo e através das mesmas estratégias.

Atualmente, as escolas procuram promover o desenvolvimento a todos os níveis e para o maior número possível de alunos. Desta forma Morgado (2003) afirma que cada vez menos são visíveis escolas que rotulam os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Estas escolas são designadas como escolas inclusivas e tendem a satisfazer as necessidades diversas de todos os alunos garantindo um bom nível de educação para todos.

Segundo Candeias (2009), “o significado comumente aceite de Educação Inclusiva pressupõe que a escola regular seja o local privilegiado para o aluno com NEE efectuar as suas aprendizagens” (p. 38). Pode-se então realçar que uma escola inclusiva tem como principal objetivo incluir no seu processo de ensino aprendizagem crianças com todo o tipo de necessidades. A inclusão, segundo Correia (2013), é vista como um modelo educacional vantajoso no que diz respeito às aprendizagens de todos os alunos.

Este modelo facilita o diálogo entre profissionais do ensino regular e profissionais de educação especial, dando a capacidade aos profissionais do ensino regular de desenvolver maior capacidade de compreensão sobre os diferentes tipos de NEE. A inclusão porém, não vem facilitar só a capacidade de diálogo entre os profissionais acima supracitados, esta vai permitir também que as crianças desenvolvam atitudes positivas perante a diversidade, adquiram ganhos ao nível do desenvolvimento académico, se preparem para a vida na comunidade e para evitar efeitos negativos da exclusão (Correia, 2013). Desta forma, segundo Morgado (1997), o desenvolvimento de escolas que visam promover o desenvolvimento de todos os alunos, passa necessariamente por uma ação diferenciada, uma diferenciação quer nos contextos de intervenção, quer nos aspetos operativos.

A diferenciação “ (...) tem como base a regulação individualizada dos processos e itinerários de aprendizagem e passa pela selecção apropriada de métodos de ensino adequados às estratégias de aprendizagem de cada aluno em situação de grupo” (Cadima, 1997, p. 14). Morgado (2003) refere, segundo Tomlinson, que a diferenciação ainda deve ser vista como uma conceção de ensino aprendizagem e não como uma estratégia de ensino.

A diferenciação surge da capacidade em que o docente tem em direccionar a sua prática a todas as necessidades encontradas nas crianças. Com estas em evidência, o docente, segundo Grave-Resendes e Soares (2002), tem em consideração as

características das crianças, uma vez que cada criança é diferente e deste modo cada uma terá os seus interesses, necessidades, pontos fortes e estilos de aprendizagem. Assim, o professor ao respeitar o ritmo de aprendizagem de cada criança irá facilitar a quantidade e qualidade de aquisição de novos conhecimentos.

Hoje, a palavra diferenciação é mais usual do que alguma vez fora todavia, nem todos os professores/educadores conseguem por em prática atividades diferenciadas. Segundo Tomlinson e Allan (2002), existem já projetos de diferenciação que visam transmitir conhecimentos sobre o que é a diferenciação e as estratégias a ter em conta para diferenciar. Como diferenciar, é uma questão levantada por muitos professores/educadores, contudo as respostas são cada vez mais acessíveis. Os autores supracitados afirmam que cada vez há uma maior promoção de diferenciação nas escolas, e que cada vez mais os professores/educadores vão há procura de respostas e soluções para aplicarem nas suas práticas. Tomlinson e Allan (2002) apresentam algumas ideias a ter em conta no processo de diferenciação:

### **Quadro 3.** O que deve ser tido em conta no processo de diferenciação

- Clareza do objetivo e visão
- Esforços de natureza sistémica
- Parcerias entre generalistas/especialistas para promover intervenções nas turmas
- Tempo e apoio para colaboração
- Planificação estruturada das aulas (gestão curricular) e avaliação pedagógica
- Formação centrada nos profissionais, de forma a promover transferências de competências
- Incentivos para a aplicação nas turmas
- Políticas e iniciativas alinhadas com objetivos
- Liderança coerente
- Articulação entre o progresso profissional e responsabilidade
- Avaliação formativa e sumativa dos esforços e utilização das descobertas
- Envolvimento dos pais na compreensão e contribuição para avaliar a mudança
- Persistência ao longo do tempo

**Fonte:** adaptado de Tomlinson e Allan 2002, Liderar Projetos de Diferenciação Pedagógica, p.199

Deste modo, é possível constatar, que o papel do professor/educador na diferenciação é fulcral, uma vez que é deste que parte a iniciativa de por em prática estratégias diferenciadas para crianças com capacidades de aprendizagem diferentes. Segundo Morgado (1997), deve ser tido em conta dois aspetos importantes no que diz respeito ao professor/educador, são estes a comunicação, envolvendo forma e conteúdo, e o conjunto de expectativas e representações.

### **3.5. A Inserção das TIC como Meio Condutor de Inovação Pedagógica**

Quando a escola pública surge, surge de forma a colmatar a ausência de indivíduos capazes de responder às carências do modelo industrial. Segundo Sousa e Fino (2001), a nova ordem industrial requer indivíduos equipados de aptidões pré adaptadas a um trabalho repetitivo, que pouco se equipara a ritmos naturais.

Este sistema educativo/produtivo permaneceu estável até ao aparecimento de tecnologias de novo tipo que, segundo Fino (2001), originaram mudanças dramáticas na maneira que a humanidade encarava o mundo e a si própria. Estas mudanças despertaram na humanidade a consciência de tentar compreender o sistema educacional do presente.

Hoje a sociedade pressupõe uma educação direcionada para o novo contexto social, evidenciando uma progressão na utilização das tecnologias no contexto da aprendizagem. Como afirmam Costa, Peralta e Viseu (2007), atualmente vive-se num mundo complexo que exige uma sociedade apta a superar, de forma diferenciada, qualquer dificuldade num contexto social/profissional. Assim, a importância da Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) surge com grande relevância nas escolas, uma vez que emerge com o propósito “de colocar a tecnologia ao serviço da mudança de um paradigma instrucionista, velho de dois séculos, para um novo paradigma construcionista” (Fino, 2003).

É de salientar que as tecnologias têm encontrado alguma dificuldade no que toca à sua adaptação nas escolas, ao não serem vistas como sinónimos de inovação pedagógica. Fino (2003) refere que “a inovação pedagógica não reside na tecnologia, mas fora dela, na mente de quem desenhará o contexto em que a tecnologia será utilizada”. Pode-se considerar deste modo a tecnologia como um meio condutor para a inovação pedagógica quando utilizada de forma assertiva na criação de ambientes inovadores.

Ainda assim, e apesar de as tecnologias serem propícias à criação de ambientes inovadores, apresentam algumas repercussões apontadas por Toffler (2001) no que concerne ao seu uso irresponsável, tendo que ser dado ênfase a um critério mais complexo na sua escolha. Não obstante, as tecnologias usadas de forma correta, segundo Sousa e Fino (2001) referindo Papert, oferecem aos alunos a capacidade de aprender autonomamente, permitindo uma aprendizagem “que não recaia sobre nada que seja exterior ao sujeito”.

Desta forma, segundo os autores supracitados, as novas tecnologias são propícias para a aquisição de novas aprendizagens, no entanto, quando mal empregues não dão a possibilidade de evidenciar ferramentas didáticas que prosperam o trabalho docente e as aprendizagens que este poderá vir a transmitir.

### **3.6. O Lúdico como Potenciador de Aprendizagem**

No processo de aprendizagem muitas são as vezes em que as crianças se encontram desmotivadas e necessitam de incentivos propulsionadores de novos conhecimentos. No seguimento desta ideia, Sprinthall e Sprinthall (1993), tendo em conta os princípios de Bruner, apontam a curiosidade como um grande exemplo de motivação, e uma vez que as crianças são muito curiosas, dessa curiosidade predomina a oportunidade de canalizar um percurso intelectual mais poderoso.

(...) Jerome Bruner, eminente psicólogo cognitivo, está convencido que a aprendizagem será mais duradora quando é sustentado pela motivação intrínseca do que quando é impulsionada pelo impulso transitório dos reforços externos. Contudo, Bruner admite que a motivação extrínseca pode ser necessária para obrigar o aluno a iniciar certas actividades ou para começar e activar o processo de aprendizagem (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 508).

Muitos autores vêm o jogo na educação como uma atividade lúdica e capaz de atrair a atenção das crianças para uma aprendizagem mais dinâmica e atrativa. Ao destacar-se a importância da atividade lúdica na sala de aula, centra-se em atividades onde predominam o jogo ou a utilização e manipulação de materiais lúdico-pedagógicos que motivam as crianças através da curiosidade, como já antes referido. Segundo Cabral (2001), um modelo lúdico é todo aquele modelo que compreende situações de jogo.

“O jogo é o meio através do qual os conteúdos curriculares são aprendidos de uma forma inteligente e reflectida, e, uma vez que o jogo envolve sempre desafios ao pensamento dos alunos, o pensamento torna-se o meio de aprendizagem” (Wassermann, 1990, p.41). Deste modo, é crucial a utilização do jogo nas atividades tradicionais dos alunos, através de materiais que despertem interesse nas crianças.

Na educação, o jogo cada vez mais se destaca com um carácter lúdico e didático, na medida em que através do jogo é possível proporcionar diversão, prazer e ao mesmo tempo facultar novos conhecimentos e aptidões. Kishimoto (1994) afirma que o jogo educativo provém do equilíbrio entre o lúdico e o didático contudo, o seu desequilíbrio provoca duas situações distintas, a predominância da ludicidade, na qual o ensino é posto

de parte, e a predominância do didático, na qual o lúdico e a essência do jogo são descartados. Segundo o autor supracitado referindo Alain, “o jogo favorece o aprendizado pelo erro e estimula a exploração e a solução de problemas (...) o benefício do jogo está nessa possibilidade de estimular a exploração em busca de respostas, em não constranger quando se erra” (p. 21). Kishimoto (1994) ainda refere o jogo segundo Chateau como uma porta aberta que tem como preocupação preparar as crianças não só para um mundo profissional mas também para a vida adulta, afirmando que o jogo não deve estar sempre vinculado à educação, uma vez que a criança tem que perceber para além de comportamentos lúdicos.

Embora o jogo na educação acarrete algumas vantagens é importante que se dê a conhecer que o jogo assume uma imagem e um sentido consoante cada sociedade. Neto (2012) afirma que o lugar e a época onde são utilizados os jogos, por vezes façam com que esses mesmos tenham significados diferentes, uma vez que cada sociedade atribui ao jogo a sua visão e sentido, tendo em conta os seus valores e o modo de vida. Tendo em conta ainda o contexto social e cultural em que a criança está inserida, Leite e Rodrigues (2001) ainda afirmam que o jogo pode ser visto como um instrumento que permite articular o desenvolvimento físico e intelectual ao desenvolvimento sócio-cultural.

### **3.7. A Importância da autonomia nas práticas dos alunos**

Partindo do pressuposto que a criança está em constante desenvolvimento, e tal como Erikson (1976) afirma deve ser permitido à criança uma experiência gradual e bem orientada da autonomia da livre escolha de modo a que a criança não se volte contra si mesma, levando-a à sua própria discriminação.

O conceito de autonomia não apresenta um consenso na sua definição, contudo apresenta entre si associações que o ligam à liberdade, sendo o ser autónomo, uma pessoa livre de fazer as suas escolhas.

Autonomia, palavra derivada dos vocábulos gregos *auto* (próprio) e *nomos* (lei ou regra) (Mogilka, 1999). Autonomia, “*Liberdade de determinar os seus comportamentos, as suas opções, os seus valores; vontade própria*” (Academia das Ciências de Lisboa, 2001, p.430). Autonomia, “*Estado da vontade racional que apenas obedece à lei que emana de si mesma*” (Silva, 2009 a, p. 1, citando Academia das Ciências de Lisboa, 2001, p.430).

Mogilka (1999) encara a autonomia como a capacidade de definir as suas próprias regras e seus limites, sem a imposição de outrem. No entanto, existem autores como Stefanou, Perencevich, DiCintio e Turnener (2004), citando deCharms (1968) e Deci e Ryan, que afirmam que “although autonomy has been found to promote more persistence on tasks and increase self-regulation for learning, many principals, parents, and teachers continue to support the use of controlling strategies in classrooms” (p. 98).

Autonomia é a capacidade de independência e de exploração que leva uma criança a dizer frases do tipo “O que será que está atrás da porta?” e “Eu faço”. Embora necessite de uma ligação muito estreita com os pais ou quem dela cuide, a criança também precisa de desenvolver uma percepção de si própria como pessoa distinta que é capaz de fazer as suas escolhas e de realizar coisas para si própria (...) (Brickman & Taylor, 1991, p. 16).

A verdade é que embora muitos autores tenham a ideia de autonomia como liberdade de escolhas, ainda há sujeitos que afirmam que a autonomia das crianças encontra-se em fase de construção, visto serem ainda utilizadas estratégias onde as crianças não têm liberdade de escolha.

Erikson (1976) apresenta a autonomia versus vergonha e dúvida, afirmando que a vergonha e a dúvida são um perigo, pois se não se permitir a experiência gradual e bem orientada da autonomia da livre escolha corre-se o risco de que a criança se revolte contra si mesma.

Para se promover a autonomia no meio escolar o professor deve repensar as suas estratégias de ensino e, segundo Baker e Brightman (2004), o professor deve ter em conta o que comunica, como mostra e como orienta os alunos.

**Diz-me** qualquer coisa cem vezes e eu posso continuar sem perceber o que queres que faça. **Mostra-me** o que queres dizer- demonstrar de forma clara e devagar – apenas uma vez ou duas e eu estarei próximo do objectivo. Mas faz comigo – põe a tua mão na minha e **orienta-me** – e fá-lo ei (Baker & Brightman, 2004, p. 51).

Apesar de diferentes concepções da autonomia, a existência desta na criança segundo Silva (2009 b) citando Nucci *et al.*, começa a notar-se após estas terem adquirido algumas competências, como o controlo dos esfíncteres ou uma destreza motora mais capaz. O autor afirma ainda que a negociação é responsável pelo estabelecimento da autonomia, uma vez que a criança como afirma Mogilka (1999) precisa de estabelecer um contacto com alguns limites de modo a estruturar a sua autonomia.

Outra questão que a ausência de autonomia coloca é: se esta conduz ao insucesso escolar, dever-se-á o insucesso escolar, segundo Fernandes (1990), “ao facto de o aluno experimentar uma sensação de inadaptação à escola, de desencorajamento ou desespero que, consciente ou inconscientemente, o separa do seu “Eu” verdadeiro” (p. 18).

Desta forma, Silva (2009 a) citando Joussement, Koestner, Lokes e Landry, enfatizou a variedade de estudos que relacionam o suporte de autonomia e o sucesso escolar, “assim como o impacto positivo que o suporte de autonomia tem no interesse, performance e ajustamento da criança no meio escolar” (p. 12).

Em suma, podemos então verificar que a autonomia vem trazer aos alunos a possibilidade de se aperfeiçoarem a nível cognitivo e pessoal de forma a melhorar a sua autoestima.

## **Parte II – A Praxis in Locus**

---



## Capítulo 4 – A prática em Contexto 1.º ciclo

Este capítulo pretende abordar a prática pedagógica realizada no 2.º ano do 1º CEB na EB1/PE da Pena, que decorreu durante três dias semanais num período total de 120 horas. Foi uma prática individualizada, sendo as aulas dinamizadas semanalmente no turno da manhã. O planeamento e a avaliação das intervenções foram previamente orientados pela professora cooperante.

De modo a criar uma sequência lógica e facilitar a leitura do capítulo, este foi dividido em cinco partes, em que cada uma se destina a uma abordagem específica da prática pedagógica.

Na primeira parte é contextualizado o ambiente educativo, dando a conhecer caracterização da instituição onde foi realizada a prática bem como o meio que a envolve, a caracterização da turma, onde se dá a conhecer algumas características e competências das crianças, bem como a organização espacial e temporal aquando da prática.

A segunda parte é destinada única e exclusivamente à intervenção pedagógica, evidenciando as problemáticas levantadas e as intervenções nas mais diversas áreas de modo a solucionar essas problemáticas no decorrer de toda a intervenção, não descuidando da interligação da prática com a teoria.

A terceira parte destina-se à intervenção com a comunidade, que envolveu toda a equipa pedagógica bem como as restantes colegas que realizaram o seu estágio na mesma instituição e, as crianças e os pais das mesmas que auxiliaram na execução de toda a atividade.

A quarta parte dá lugar à avaliação, um elemento fundamental em toda a prática realizada, que teve por base as habilidades e competências das crianças, de forma a traçar metas para a progressão e os objetivos a atingir nas componentes cognitivas e afetivas de todas as crianças.

Por último, a quinta parte destina-se a uma reflexão crítica a toda a prática realizada, dando a conhecer a opinião pessoal sobre os aspetos positivos e negativos, bem como possíveis mudanças teria realizado aquando de uma nova prática no mesmo contexto.

## **4.1. Contextualização do Ambiente Educativo**

Para realizar uma boa prática pedagógica, cabe ao professor compreender com que grupo de crianças irá trabalhar, tomando conhecimento de todo o ambiente educativo que as envolve. Deste modo, é pertinente ser feita uma pesquisa e posteriormente um levantamento de dados que elucida as características do ambiente envolvente de cada criança, uma vez que este ambiente embora, não diretamente, tem um papel fundamental na educação das crianças.

É importante conhecer o ambiente envolvente de toda a instituição como também a instituição, tomando conhecimento dos métodos e estratégias utilizadas por esta. O conhecimento de todo o funcionamento da instituição permite uma melhor performance do professor para com as crianças, uma vez que consegue mais facilmente dar respostas às necessidades apresentadas.

### **4.1.1. Caracterização do Meio Envolvente**

Esta caracterização baseou-se essencialmente *site* oficial da Câmara Municipal do Funchal, sendo complementada com algumas características provenientes do Projeto Educativo de Estabelecimento (PEE).

A EB1/PE da Pena é uma escola de cariz público localizada na freguesia de Santa Luzia e que pertence ao concelho do Funchal. Esta freguesia segundo o *site* oficial da Câmara Municipal da mesma, possui uma área de 1,34 km<sup>2</sup> e uma densidade populacional de 4 996,3 habitantes/km<sup>2</sup>. A escola localiza-se a uma latitude 32.65 (32°39') Norte e a uma longitude de 16.9 (16°54') Oeste, encontrando-se a uma altitude de 88 metros.

Santa Luzia faz parte das chamadas “quatro freguesias urbanas do Funchal”, sendo uma das mais altas da cidade. A freguesia nasce da necessidade de descongestionar a freguesia da Sé dum parte considerável dos seus fogos para uma melhor organização dos serviços paroquiais.

A respeito da sua toponímia, esta freguesia provém de terrenos da freguesia da Sé e de Nossa Senhora do Monte e, segundo historiadores, recebe a sua designação a partir da existência da paróquia de Santa Luzia.

Esta localidade partilha ruas como a do Bom Jesus, do Comboio, a Levada de Santa Luzia e a Ribeira de João Gomes. Nos seus terrenos ficava o antigo convento da Encarnação, onde posteriormente foi erigido um importante edifício do antigo Seminário.

Santa Luzia, apesar de não ser muito grande, é uma freguesia rica em património e possui um elevado desenvolvimento socioeconómico e cultural, dispondo de diversas instituições escolares, serviços sociais e públicos, atividades culturais e recreativas como também comércio e indústria.

Em relação à área circundante da escola EB1/PE da Pena, de acordo com o PEE, esta encontra-se num meio urbano, onde são visíveis alunos de todas as classes sociais, estando circundada por várias instituições e serviços como: Centro de Saúde, Centro de Segurança Social, Centro de Convívio de Santa Luzia, Lar de 3.<sup>a</sup> Idade Vale Formoso, Igreja de Santa Luzia, Junta de Freguesia de Santa Luzia e Bombeiros Voluntários Madeirenses.

Através da observação e de conversas informais com os agentes educativos é de notar que os alunos da escola apesar de terem maioritariamente encarregados de educação com escolaridade obrigatória, só uma pequena parte tem formação superior e desta forma os alunos em média provêm de um nível sociocultural médio-baixo, resultando assim um grupo de turmas heterogéneas a nível de vivências e experiências sociais e educacionais.

#### **4.1.2. Caracterização da Instituição**

Tendo em conta o PEE, a EB1/PE da Pena (figura 2) engloba duas valências, a educação pré-escolar com três grupos, e o 1.º. CEB, com 8 turmas, onde se encontram divididos os seus 248 alunos. É uma escola que oferece vastas atividades de enriquecimento curricular que funcionam a tempo inteiro.

**Figura 2.** EB1/PE da Pena



Ao que se refere aos recursos humanos da escola, esta encontra-se com uma boa equipa de trabalho estando nela incluída profissionais docentes e não docentes encarregues das mais variadas tarefas. O corpo docente é composto por educadores, professores de atividades curriculares, extracurriculares, de apoio pedagógico e de ensino especial. Quanto ao corpo não docente da escola é constituído por assistentes técnicas e operacionais bem como por ajudantes socioeducativas da educação pré-escolar.

A nível físico, a EB1/PE da Pena está dividida em dois grandes edifícios do tipo urbano, onde num dos edifícios é possível encontrar o gabinete da diretora, o gabinete de apoio administrativo, quatro salas de ensino, uma sala de informática, uma sala de inglês, a biblioteca e uma sala de professores. O outro edifício caracteriza-se por conter uma sala de ensino, três salas de pré-escolar, uma sala de expressão plástica, uma de expressão musical, a cantina, a cozinha, uma despensa e uma sala para as auxiliares da ação educativa. Adjacente a estes dois edifícios encontram-se uns balneários convertidos em duas salas de apoio pedagógico, uma sala de ocupação de tempos livres (OTL), uma arrecadação e uma sala de isolamento. Fora todos estes espaços cobertos a instituição acarreta também dois campos desportivos descobertos e dois jardins em cada edifício.

### **4.1.3. Caracterização da Turma do 2.º ano**

É importante conhecer o grupo de crianças com que o professor irá trabalhar. Neste sentido, é necessário ter conhecimento não só do meio envolvente e da instituição, mas também do ambiente físico, dos recursos materiais, da organização do tempo e das dificuldades e competências de cada criança.

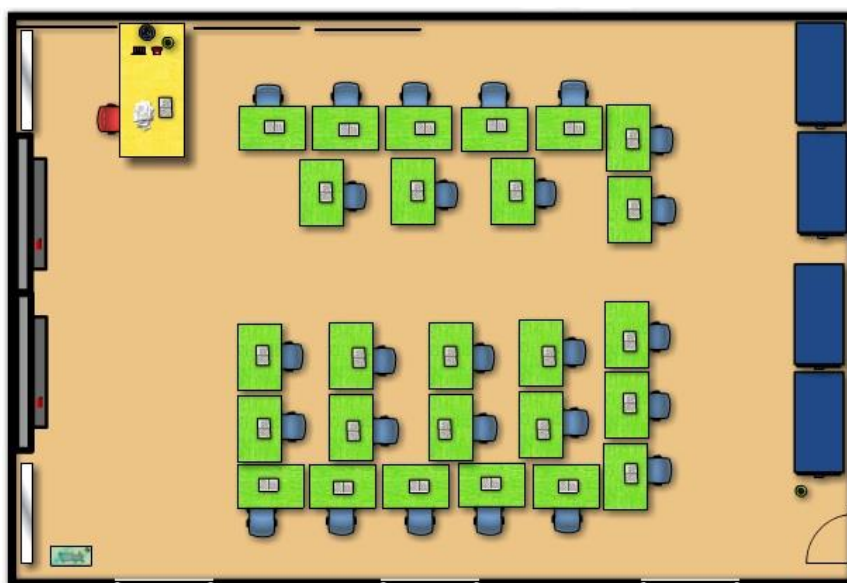
Toda a organização do ambiente da sala de aula é fundamental para uma boa prática pedagógica sendo que esta organização deve ser feita sempre em prol das dificuldades encontradas e de forma a dar resposta a estas mesmas dificuldades. Conhecer a rotina diária da criança e o meio em que se insere dá ao professor a capacidade de a conhecer e, deste modo proporcionar momentos de aprendizagem e mais importante criar com as crianças um laço de professor aluno, de modo a que estas se sintam seguras onde se encontram.

#### 4.1.3.1. Organização do Ambiente Físico e dos Recursos Materiais

A prática na valência do 1.º CEB decorreu na turma do 2.ºA. A sala de aula encontra-se situada no piso superior do edifício mais a sul do estabelecimento, juntamente com uma outra sala. Esta sala é arejada, com muita iluminação. Apesar de ser uma sala de uma escola já com algum tempo de construção, encontra-se bem conservada.

O espaço deve ser organizado de forma a facilitar a sua utilização, bem como por forma a se centrar nas necessidades das crianças da turma. Desta feita a sala onde foi realizada a prática, sofreu algumas alterações quanto à sua disposição, passando de uma disposição mais tradicionalista para uma disposição em “U”. Uma vez que a sala, a nível de dimensão fica aquém, a alteração realizada foi adaptada à sua realidade (figura 3).

**Figura 3.** Planta da Sala da turma do 2.ºA



A nova disposição da sala, deu às crianças a capacidade de perceção de toda a sala e assim, as crianças com mais dificuldades cognitivas e falta de atenção, ficavam sentadas na parte mais frontal da sala. A disposição da sala em “U” dá a capacidade do professor ser o ponto central, bem como uma maior liberdade de movimento facilitando o contato mais rápido com os seus alunos.

É de referir, no entanto, que esta disposição trouxe consigo algumas desvantagens no que toca à criança com autismo, uma vez que representou uma mudança significativa na sua rotina diária.

### 4.1.3.2. Organização do Tempo

Em relação a toda a equipa pedagógica, e como esta gere o tempo dentro da sala de aula, é perceptível a amizade e a capacidade entre todos os elementos da mesma, estando todos de acordo no que toca à intervenção de acordo com as necessidades das crianças. Assim a equipa pedagógica é composta por uma professora titular, responsável pelas áreas curriculares e outros professores pelas áreas extracurriculares. Nesta sala é também possível verificar a presença assídua de uma professora que dá às crianças com maiores dificuldades e de uma professora distinguida que acompanha os alunos com NEE. Todos os professores trabalham em cooperação, permitindo interdisciplinaridade entre os conteúdos abordados.

No que diz respeito à organização do tempo, a turma do 2.ºA tem as suas atividades curriculares no turno da manhã, existindo contudo atividades programadas para todo o dia (quadro 4).

**Quadro 4.** Horário da turma 2.ºA

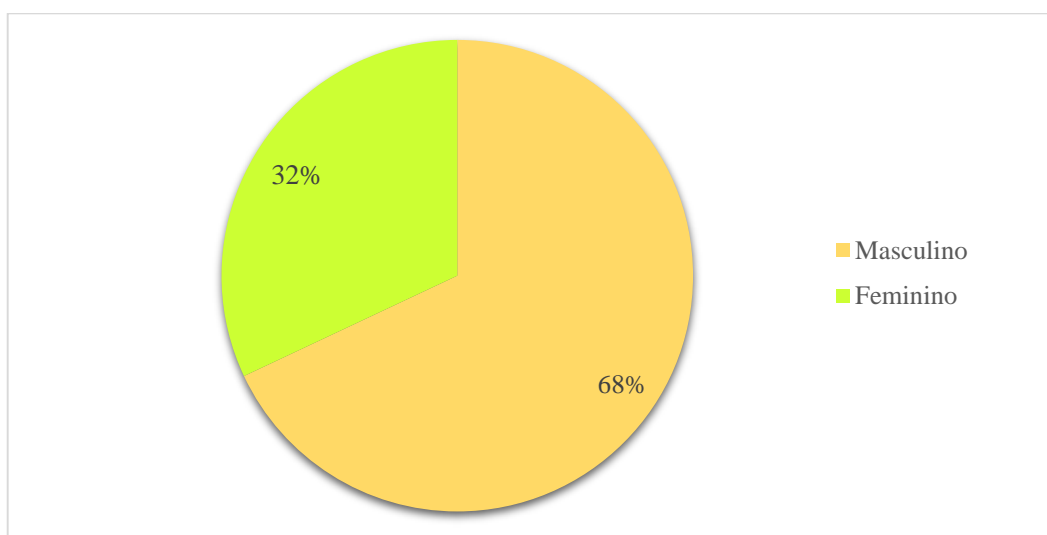
	segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
<b>08h00-10h30m</b>	Área Curricular	Área Curricular	Área Curricular	Área Curricular	Área Curricular
<b>10h30m-11h00m</b>					
<b>11h00m-12h00</b>	Área Curricular	Área Curricular	Área Curricular	Área Curricular	Área Curricular
<b>12h00m-13h00m</b>	Biblioteca (15 em 15 dias)	Ed. Física	Área Curricular	Área Curricular	Área Curricular
<b>13h00m-14h00m</b>					
<b>14h00m-15h00m</b>	A.T.L.	Informática	Inglês	Informática	Biblioteca
<b>15h00m-16h00m</b>	Estudo	Estudo	Inglês	Informática	Biblioteca
<b>16h00m-16h30m</b>					
<b>16h30-17h30</b>	Exp. Plástica	Exp. Artística	Ed. Física	Biblioteca	Exp. Plástica
<b>17h30m-18h00m</b>	O.T.L.	O.T.L.	O.T.L.	O.T.L.	O.T.L.

### 4.1.3.3. Caracterização da Turma

Conhecer o grupo de crianças com as quais se vai trabalhar, é um ponto fundamental para uma boa prática. Só ao conhecer as crianças, se poderá criar propostas de atividades que despertem o interesse e ajudem nas dificuldades das mesmas. De modo a poder criar estratégias na prática, foi fulcral fazer um levantamento das capacidades e limitações das crianças da turma A do 2.º ano. Este levantamento foi feito através da observação dentro e fora da sala de aula, em conversa com a professora e segundo o Projeto Anual de Turma (PAT).

Assim, a turma do 2.ºA é constituída por 25 alunos, oito do género feminino (32%) e 17 do género masculino (68%) (gráfico 1), com idades compreendidas entre os sete e os oito anos.

**Gráfico 1.** Género das crianças da Turma A do 2.º ano



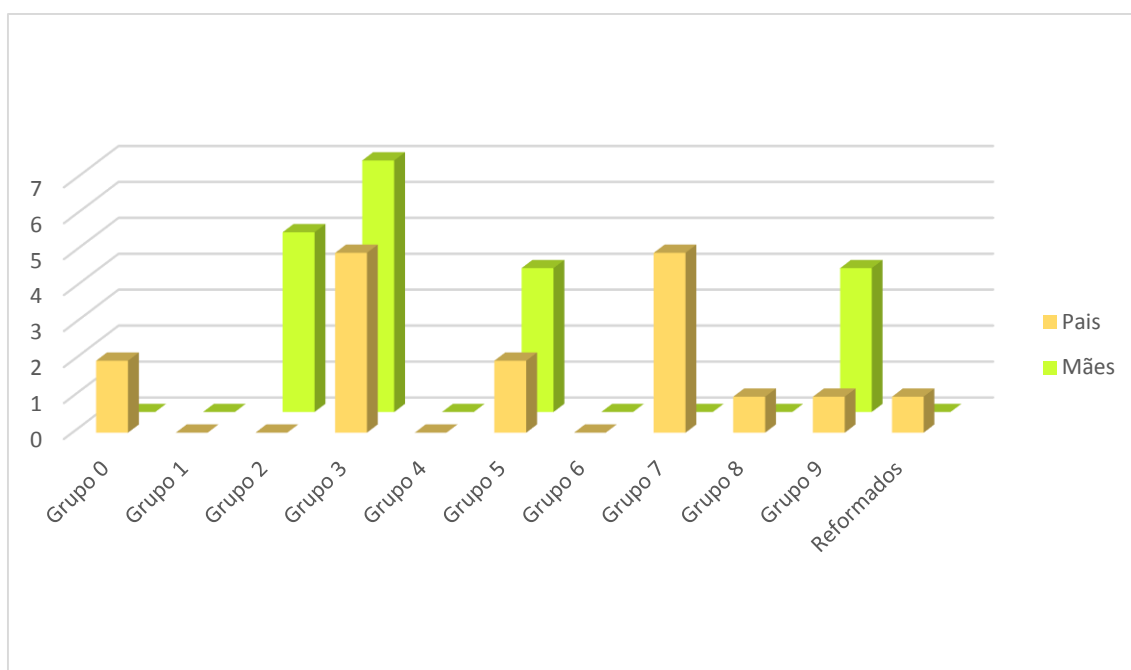
A turma A do 2.º ano é uma turma com crianças que frequentam a instituição desde o primeiro ano. É um grupo que se encontra junto há um ano, contudo três das crianças são novas no grupo, por terem ficado retidas no 2.º ano.

No que toca à idade das crianças, esta turma é uma turma homogénea no entanto, a nível cognitivo a turma apresenta alguma disparidade. É de realçar que após a observação e conversa com a professora cooperante denotou-se que as principais dificuldades encontradas estão ao nível da concentração e respeito pelas regras dentro e fora da sala de aula. Dentro da turma destacam-se três casos especiais, nomeadamente uma criança autista, uma criança que devido a uma doença congénita é muito lenta na

realização das suas tarefas, muitas das vezes nem consegue finalizar, e por fim uma criança que reage muito mal à autoridade, reagindo mal quando é chamada à razão contudo, quando isto não sucede é muito aplicada e interessada. Na restante turma destacam-se muitas crianças pelo interesse e participação, como também algumas crianças que apresentam um nível de interesse e participação muito baixo, tendo que ser acompanhadas por uma professora do Ensino Especial de modo a que estas crianças possam ganhar mais independência e interação com os outros. Destacam-se ainda algumas crianças com dificuldades a nível da grafia.

De modo a ter em conta o meio de onde estas crianças proveem, e sabendo a importância que a relação entre a escola e a família tem no desenvolvimento das mesmas, é oportuno fazer um levantamento das profissões dos pais, através da Classificação Portuguesa das Profissões de 2010 (CPP/2010), e das habilitações literárias dos mesmos. Uma vez que a CPP/2010 encontra-se organizada em 10 grupos, no gráfico seguinte verifica-se os grupos a qual os pais das crianças pertencem, sendo adicionado a esses grupos a variável “reformados” (gráfico 2). Note-se, que não foi possível adquirir dados referentes a sete pais e cinco mães.

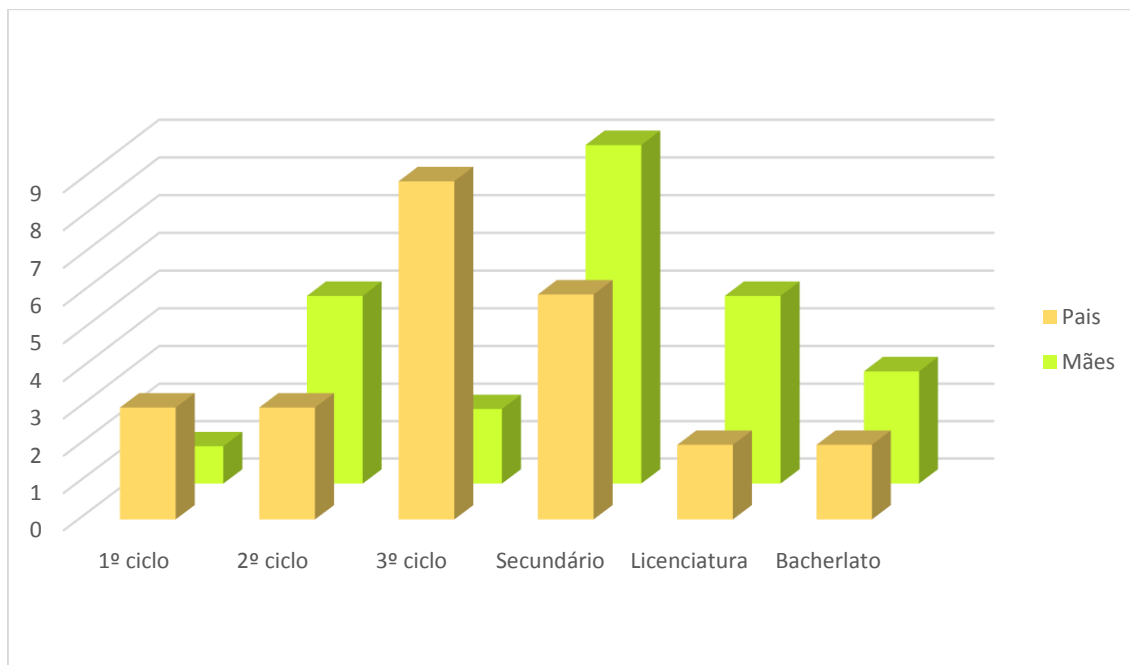
**Gráfico 2.** Classificação das profissões dos pais das crianças do 2.ªA



Após a análise, é possível concluir que a maioria dos pais das crianças encontram-se segundo a CPP/2010 no grupo 3 denominado como Técnicos e profissões de nível

intermédio. Em relação às habilitações literárias dos pais (gráfico 3), foi possível constatar que a maioria dos pais tem habilitações literárias até o secundário.

**Gráfico 3.** Habilitações literárias dos pais da turma do 2.ºA



## 4.2. Intervenção Pedagógica

Após conhecer todo o ambiente educativo que envolve o dia-a-dia das crianças cabe ao professor tentar perceber as dificuldades destas tentando solucioná-las tendo em conta sempre os seus interesses de forma a poder motivá-las e assim fazendo com que gradualmente consigam ultrapassar as suas dificuldades.

Desta forma, após horas de observação, foram encontradas problemáticas, tendo-se tentado criar uma intervenção que fosse ao encontro da solução das problemáticas encontradas. Na implementação das diversas atividades, quer no âmbito da matemática, do português ou do estudo do meio, foram tidos sempre em conta os interesses das crianças, contudo os conteúdos a serem abordados não foram esquecidos.

### 4.2.1. As Problemáticas Encontradas

No papel de professor investigador, surge a possibilidade de investigar e refletir, sobre uma problemática proveniente da prática pedagógica numa turma de 2º ano. Nesta foi visível a falta de autonomia que alguns alunos apresentavam na resolução de

atividades diariamente propostas. Na sequência desta observação, emerge a investigação proveniente da seguinte questão-problema:

### **Como promover a autonomia através das atividades propostas em sala de aula?**

Na realização desta Investigação-Ação utilizou-se como estratégia de investigação a observação participante que, segundo Novaes e Gil (2009), é um método de pesquisa, onde o pesquisador procura se tornar membro do grupo observado, compartilhando experiências de vida, para melhor compreender hábitos e convenções sociais do grupo a investigar.

“A influência na sala de aula não emana apenas do professor. Os estudos mostram que os alunos influenciam uns aos outros e também o comportamento dos seus professores” (Arends, 1995, p. 130).

Com base no referido acima, foram planeadas estratégias que colmatem a falta de autonomia presente em alguns alunos na sala de aula. Muitas vezes esses alunos sentem-se mais autônomos quando os professores lhes dão a oportunidade de terem liberdade de escolha do que querem aprender, pois “(...) a autonomia é encarada como um processo que precisa ser construído, entre a liberdade natural, inerente à natureza humana, e a capacidade da criança se auto-regular, na relação com as necessidades de seus semelhantes” (Mogilka, 1999. p. 57).

Assim as estratégias utilizadas foram:

A nível organizacional, criação de oportunidades, dando a capacidade dos alunos poderem escolher os grupos de trabalho, de diferenciar as maneiras de avaliação deles próprios, de atribuir responsabilidades nas tarefas propostas em aula, de criar regras a aplicar na sala de aula.

A nível processual foi dado aos alunos a oportunidade de eles escolherem materiais a utilizar na realização de tarefas na área da matemática.

A nível cognitivo destacou-se a discussão de estratégias e abordagens de forma a justificar as soluções, dando a possibilidade de partilhar experiências e reavaliar erros.

### **4.2.2. As Atividades Desenvolvidas**

Toda a intervenção pedagógica decorrida na valência do 1.º Ciclo teve por base conversas informais com a professora cooperante, indo deste modo ao encontro do que já havia sido planeado pela mesma. Foram então desenvolvidos diversos temas nas três

diferentes áreas curriculares, sendo estas, a Matemática, o Português e o Estudo do Meio. Todas as atividades desenvolvidas tiveram como principal foque a motivação das crianças, e deste modo despertar comportamentos autónomos na realização das mais diferentes tarefas propostas.

#### **4.2.2.1. A Matemática**

No âmbito da área curricular da Matemática, as crianças da turma do 2.ªA apresentavam regra geral algumas dificuldades, sentido a necessidade de abordar algumas temáticas sugeridas pela professora cooperante, utilizando materiais didáticos e manipulativos, uma vez que “o material manipulativo, através de diferentes atividades, constitui um instrumento para o desenvolvimento da matemática, que permite à criança realizar a aprendizagem” (Caldeira, 2009, p. 15).

Em conversa com a professora cooperante, e de acordo com o Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico, surge como tema a abordar a paridade de números, bem como a composição e decomposição de números.

Desta forma, e de modo a aprofundar os temas referidos, foram planeadas diferentes atividades de forma a dar foque às temáticas, não esquecendo que embora tratado em dias específicos os temas a abordar são temas transversais a todas as áreas e principalmente à vida quotidiana da criança.

#### ***A paridade dos números...***

De modo a abordar o tema da paridade de números foi elaborada uma planificação (apêndice A) cujos principais objetivos, de acordo com o Programa e Metas Curriculares de Matemática, visavam a distinção de números pares e ímpares, a soma de números pares com números pares e com números ímpares, e a alternância dos números pares e ímpares na ordem natural.

A atividade iniciou-se com um diálogo de modo a averiguar os conhecimentos das crianças, dando continuação à atividade com a elaboração de um desenho no quadro de uma menina, levantando alguma curiosidade às crianças. Posto isto mostrou-se imagens de alguns balões que iam sendo gradualmente acrescentados ao desenho da menina no quadro, relatando que se a menina tinha um balão tinha número ímpar de balões assim sucessivamente posto isto, foi levantada a questão se o número de balões que a menina segurava se era par ou ímpar. As crianças a princípio ficaram apreensivas para responder,

mas rapidamente começaram a responder e a querer participar dando ideias de juntar mais quantidades de balões. Seguindo todo o empenho das crianças foi dado a conhecer todos os números pares e ímpares de 0 a 9, os quais rapidamente com a ajuda da menina com os balões (figura 4) foram apreendidos por todas as crianças.

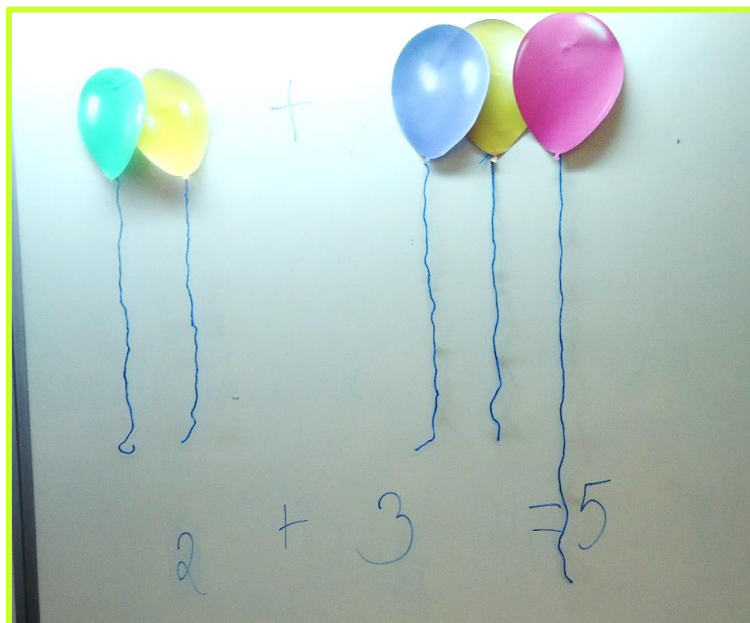
**Figura 4.** Representação no Quadro para Trabalhar a Paridade dos Números



Dando seguimento à atividade, as crianças resolveram como consolidação do que fora antes abordado uma atividade (apêndice B) do manual Matemática 2 – 2º ano (Alfa) de Eva Lima, Nuno Barrigão, Nuno Pedroso e Vítor da Rocha, que tinha como objetivo consolidar os conhecimentos adquiridos dos números pares e ímpares de 0 a 9.

Assim, dando continuidade à paridade dos números, fez com que as crianças compreendessem que se tivesse um balão e acrescentasse mais um obtém-se um número par de balões, caso se tivesse um balão e se adicionasse mais dois, obtém-se um número ímpar de balões (figura 5).

**Figura 5.** Paridade de Números: Soma



Dado isto as crianças chegaram à conclusão que:

$$\text{Par} + \text{Par} = \text{Par}$$

$$\text{Par} + \text{Ímpar} = \text{Ímpar}$$

$$\text{Ímpar} + \text{Ímpar} = \text{Par}$$

$$\text{Ímpar} + \text{Par} = \text{Ímpar}$$

Uma vez que todas as crianças chegaram à conclusão que era prevista, novamente foi realizada uma atividade do manual, de forma a consolidar os novos conhecimentos adquiridos, empregando-os em diversas situações.

Após finalizada a atividade, pode-se constatar a importância em utilizar os balões, uma vez que estes serviram primeiramente para cativar as crianças, e posteriormente serviram de forma a auxiliar as crianças com mais dificuldades a visualizarem pormenorizadamente tudo o que era abordado, podendo sempre recorrer à interpretação mais concreta do que era dialogado. A atividade, de um modo geral, correu bem tendo todas as crianças atingido os objetivos delineados, conseguindo distinguir o número par do número ímpar, tendo sempre em consideração o número das unidades.

### ***Composição e Decomposição de números...***

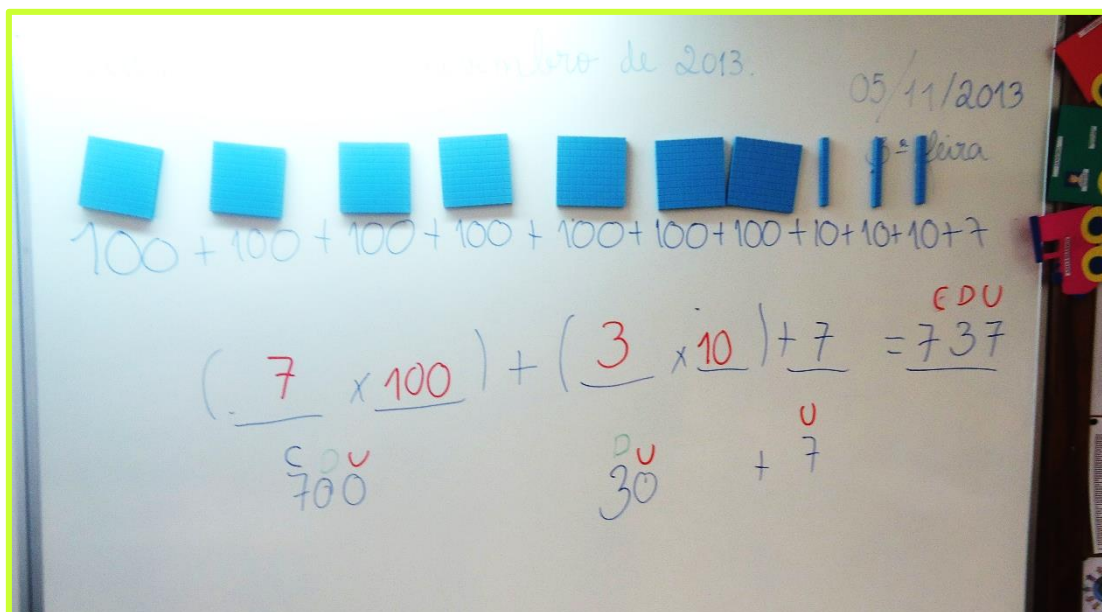
Para abordar esta temática, foi planejada uma atividade (apêndice C) que primeiramente tinha como objetivo que as crianças em trabalho de pares tivessem acesso à manipulação do Material Multi-Básico explorando-o livremente de forma a compararem entre si diferenças e semelhanças e de forma a compararem grandezas. Sendo que, segundo Freitas (2011) citando Berman, os materiais na matemática são instrumentos que auxiliam as crianças a compreenderem o sistema de ideia que é a matemática, assim através destes as crianças teriam uma maior percepção do que seria abordado. A utilização do material surge também como forma de cativar os alunos para a aprendizagem da matemática, uma vez não ser usual a utilização deste tipo de material nas atividades desenvolvidas, despertando nas crianças alguma curiosidade para o que iria ser desenvolvido.

A importância de abordar esta temática com o auxílio dos materiais advém também da importância de criar situações concretas, uma vez, que de acordo com Freitas (2011), ao experimentar, as crianças têm a capacidade de criar e verificar ligações entre os vários conceitos matemáticos.

A ideia de trabalhar a pares surge da falta da utilização deste método de trabalho, dando assim a possibilidade das crianças trocarem conhecimentos entre si, facilitando a aprendizagem daquelas que apresentavam maiores dificuldades.

Assim, após a exploração do material e sendo a unidade representada por um cubinho, as crianças a pares representariam diversas situações questionadas pela professora estagiária, que posteriormente era exemplificado por um par para toda a turma de modo a que o trabalho realizado fosse conferido por todos os colegas. Os vários exemplos foram realizados por todos os pares da sala com sucesso. Foi realizada uma ficha do manual (apêndice D), com o objetivo de aplicar os conhecimentos adquiridos, podendo os exercícios serem realizados com a ajuda dos materiais, para uma maior percepção do que era pedido e realizado (figura 6).

**Figura 6.** Resolução de um Exercício: Composição e Decomposição de Números



Como é possível verificar na figura acima, com a ajuda do material as crianças puderam representar a composição do número 737, constatando que a placa representava o número 100, e a barra o número 10, já que a placa era composta por dez barras. Ainda tiveram acesso aos cubinhos mais pequenos que representariam uma unidade, uma vez que uma barra era composta por dez cubinhos iguais.

Toda a atividade desencadeou um balanço positivo, uma vez que as crianças com a ajuda dos materiais, perceberam e realizaram todas as atividades propostas de forma autónoma, mostrando agrado no que estavam a realizar e mostrando satisfação em toda a atividade.

#### 4.2.2.2. O Português

A intervenção pedagógica na área curricular de Português teve por base o novo programa de Português para o ensino básico. O Português desempenha todos os dias um papel fundamental na nossa vida, dado ser uma área transversal a todas as nossas práticas e, segundo Reis *et al.* (2009), “é uma componente fundamental da formação escolar”. Deste modo o Português surge com uma importância acrescida, visto que, segundo o autor supracitado, “a aprendizagem do Português encontra-se directamente relacionada com a configuração de uma consciência cultural progressivamente elaborada, no âmbito da qual se vão afirmando e depurando o reconhecimento e a vivência de uma identidade de feição colectiva”.

O Português, como área transversal, iniciada segundo o autor supracitado “de um modo natural em ambiente familiar”, traduz uma aprendizagem assertiva da língua desempenhando não só um papel crucial no desenvolvimento da criança e no percurso escolar como também no percurso de toda a sua vida.

Deste modo a intervenção na área curricular do Português, teve como base toda a observação participante realizada, a análise documental e as conversas informais com a professora cooperante, onde eram transmitidas as planificações mensais e todos os contextos a abordar, reunindo assim todos estes pressupostos, foram criadas propostas de atividades, de forma a colmatar as dificuldades das crianças. Percecionando a falta de autonomia por parte das crianças e as dificuldades encontradas em algumas crianças no âmbito do Português, foram realizadas atividades que foram ao encontro do que defendem Lopes e Silva (2009), no que diz respeito à aprendizagem através do trabalho cooperativo. Contudo, é de salientar que durante toda a prática foram desenvolvidos domínios referentes à leitura, escrita, oralidade, interpretação de informação e conceitos gramaticais.

Note-se que não serão abordadas todas as atividades desenvolvidas na área, mas sim aquelas em que as crianças se mostraram mais aplicadas, e que serviram para colmatar algumas lacunas encontradas ao longo de todo o decorrer da prática.

### **Trabalhando a escrita criativa através da criação de um anúncio**

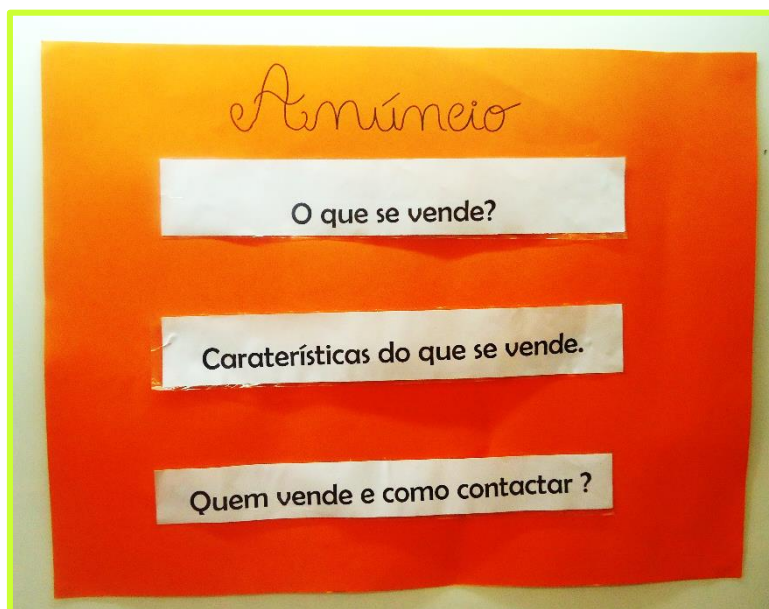
No decorrer da prática pedagógica, de acordo com as conversas informais realizadas com a professora cooperante, surgiu como temática a ser abordada o anúncio (apêndice E), surgindo através de uma oficina de escrita proveniente no manual de Português.

Desta temática, e por forma a trabalhar a escrita criativa, surgiu a ideia da realização de um anúncio de diferentes objetos que seria realizado em grupo pelas crianças.

Assim, para dar início à atividade foi realizado um diálogo com as crianças, de forma a contextualiza-las com o que seria abordado, denotando os conhecimentos prévios que estas já adquiriam. Foi depois questionado, o que era um anúncio, que tipo de anúncios conheciam, qual a sua finalidade e quais os elementos necessários para formar um anúncio. Há medida que as crianças iam transmitindo os seus conhecimentos era criado um cartaz com os principais elementos do anúncio (figura 7) de forma a que

posteriormente ficasse afixado na sala para a realização da seguinte atividade, bem como para consulta sempre que necessária.

**Figura 7.** Cartaz elaborado sobre os principais elementos de um anúncio



Deste modo e uma vez que as crianças mostraram saber do que se tratava, quais os seus principais elementos constituintes e para que servia, foram agrupadas em grupos de cinco elementos, tendo cada grupo acesso a um jornal onde teriam de explorá-lo com o intuito de identificarem um anúncio (figura 8). Após a finalização desta tarefa, foi aleatoriamente selecionado um elemento de cada grupo para partilhar com os restantes grupos qual o anúncio, expondo qual o produto/serviço vendido, as caraterísticas do produto, quem era o vendedor e quais os seus dados.

**Figura 8.** Exploração do Jornal



Após a exploração dos anúncios por todos os grupos da turma, cada grupo teria de criar o seu próprio anúncio, para tal cada grupo recebeu a imagem de um objeto. As imagens foram distribuídas pelos grupos tendo em conta os elementos dos grupos, tendo como principal preocupação que cada grupo ficasse satisfeito com o anúncio que teria fazer (figura 9). Após a distribuição das imagens, os grupos realizaram o seu anúncio, organizando-o esquematicamente como o cartaz da figura 7. Finalizado o anúncio, cada grupo expôs o seu resultado à turma, de forma a mostrar o trabalho realizado pelo mesmo.

**Figura 9.** Elaboração do Anúncio e Exposição do mesmo



Após finalizada a atividade, achou-se que a mesma teve um impacto muito positivo em todas as crianças. No decorrer da atividade, foi visível a aplicação das mesmas bem como o bem-estar que estas demonstraram na realização da mesma. É de salientar que embora não seja comum o trabalho grupo, este desempenha funções de inclusão muito positivas primordialmente com as crianças com mais dificuldades. Com a estratégia utilizada foi possível observar que até algumas das crianças com mais dificuldades, participaram ativamente para finalizar com sucesso a atividade pretendida.

### **A lenda de “São Martinho”**

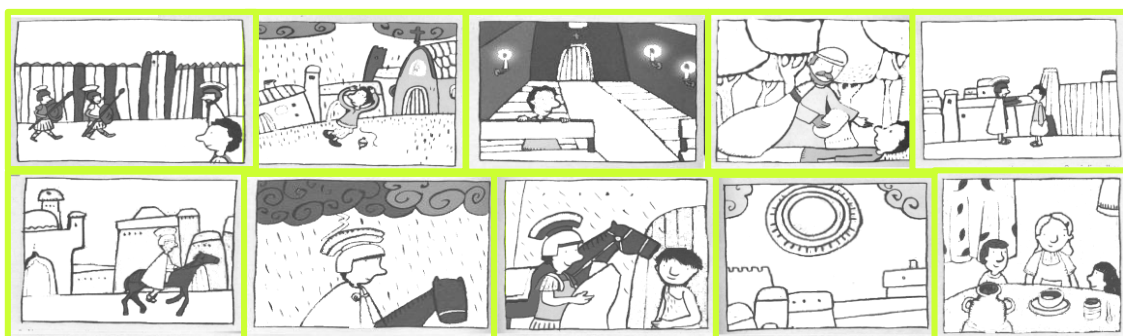
Dando sequência a todo o trabalho desenvolvido com a turma, foi proposto pela professora cooperante que explorasse a lenda de São Martinho, dada ocasião e de forma

a que as crianças pudessem estar em contacto com outra forma literária. Assim, foram programadas duas situações para a abordagem da lenda (apêndices F e G).

Numa primeira fase foi tido em conta a contextualização da temática para as crianças através de um vídeo da lenda de São Martinho. Esta estratégia surge da importância de utilizar as tecnologias para dinamizar as aulas a lecionar e de forma a utilizar materiais menos usuais criando situações de maior ludicidade proporcionando maior entusiasmo por parte das crianças. Posto isto, proporcionou-se um diálogo com as crianças de forma a reproduzir oralmente e em conjunto com toda a turma o que tinha sido projetado. Salientadas as ideias principais da lenda, foi realizada uma ficha de consolidação da mesma (apêndice H).

A segunda fase da atividade iniciou-se com uma situação que visava o trabalho cooperativo, no sentido de realizar a pares uma sequência de dez imagens sobre a lenda de São Martinho (figura 10). Esta serviria não só para trabalhar cooperativamente, como também para relembrar a lenda trabalhada no dia transato. Duas a duas, as crianças receberam um conjunto de dez imagens desordenadas cronologicamente e tinham, como objetivo, de as organizar de acordo com o que tinha sido abordado no dia anterior.

**Figura 10.** Sequência de imagens da Lenda de São Martinho



Novamente, a sequência de imagens resultou muito bem, visto que as crianças voltaram a contatar visualmente com imagens que cronologicamente contavam a história da lenda de São Martinho. Os pares anteriormente formados trabalharam cooperativamente, sendo visível a cooperação entre as crianças com mais dificuldades e aquelas que apresentavam um maior à vontade em ordenar as dez imagens. Dando continuação à atividade foram formados grupos de cinco elementos, diferenciando as capacidades dos elementos do mesmo grupo. Esta diferenciação surge de forma a que as crianças fossem todas incluídas na atividade com papéis ativos em diferentes funções que teriam de ser desempenhadas no desenrolar da atividade. Desta forma, foi atribuída uma

função a cada elemento do grupo como: o controlador do tempo que tinha como função alertar o grupo do tempo que tinham para a realização da atividade, o mediador que tinha como função moderar o barulho que cada grupo estava a fazer, o escritor que tinha como função a parte escrita da atividade, um responsável por identificar na sequência de imagens onde pertencia a imagem de cada grupo e por fim alguém responsável por dramatizar a ação ilustrada na imagem.

A atividade foi iniciada com as imagens anteriormente utilizadas (figura 11), sendo que no momento cada grupo teria acesso a uma única imagem que deveria ser legendada de acordo com a lenda de São Martinho e no fim após todas as imagens se encontrarem legendadas, estas foram compiladas formando a lenda de São Martinho realizada pela turma do 2ºA (figura 12).

**Figura 11.** Exemplo de Imagem a ser trabalhada por um grupo



**Figura 12.** Compilação das imagens da Lenda de São Martinho realizada pela turma



Esta atividade correu de forma muito satisfatória, uma vez que as crianças mostraram empenho em desempenhar a função atribuída individualmente, resultando num projeto gratificante para a turma. Após a finalização e serem apresentadas as dramatizações, as imagens compiladas formaram um livro que foi afixado no placard no *hall* da escola por forma a ser visualizado por todos os membros da mesma.

#### **4.2.2.3. O Estudo do Meio**

A intervenção da prática pedagógica na área curricular do Estudo do Meio teve por base a OCEPEB1C. Sendo o Estudo do Meio, segundo a OCEPEB1C (2004), uma área transversal que visa abordar conceitos da área da História, da Geografia, das Ciências Naturais, na Etnografia, entre outras, este procura dar a compreender a inter-relação entre a Natureza e a Sociedade promovendo deste modo aprendizagens significativas.

O Estudo do Meio não só tem como principal objetivo a transmissão de saberes das mais diversas áreas, como também o papel de partir dos saberes das crianças e criar através destes possíveis experiências que enriqueçam mais conhecimento das crianças através de um contacto maior com o meio que as envolve. Assim, a escola tem um papel fundamental em promover esta envolvência uma vez que, segundo as OCEPEB1C (2004), “cabe à escola valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes, de modo a permitir, aos alunos, a realização de aprendizagens posteriores mais complexas” (p. 101).

Desta forma entre muitas das atividades desenvolvidas na área curricular do Estudo do Meio salientam-se duas das quais passo a explicar.

##### **A alimentação Saudável...**

No âmbito do Bloco 1 –À descoberta de si mesmo, evidenciou-se a importância de transmitir às crianças a importância de uma alimentação saudável e cuidada tendo por base a importância de “(...) realçar o cuidado e o bom senso que deverá existir no tratamento de todos os aspectos que, de algum modo, se relacionem com a vida privada dos alunos” (OCEPEB1C, 2004, p. 105).

Nesta linha de pensamento e em conversa informal com a educadora cooperante, surgiu a possibilidade de abordar a temática da alimentação saudável, sendo planeada (apêndices A e I) uma atividade projetada para dois momentos. Desta forma o primeiro momento iniciou-se com um diálogo de forma a introduzir a temática a ser abordada.

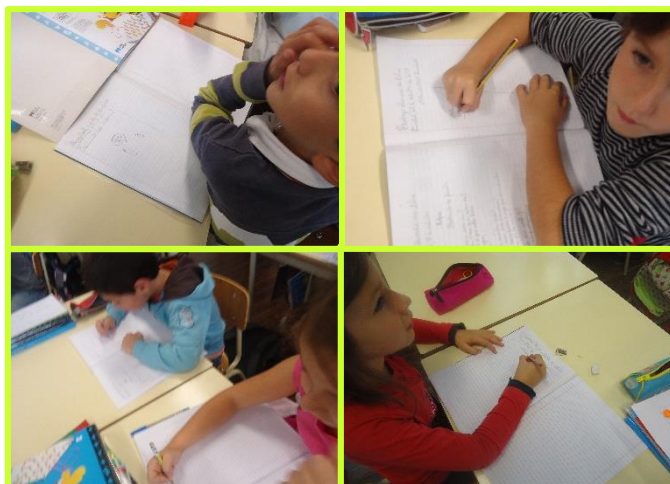
Posto isto, foi desenhada uma tabela de duas colunas no quadro da sala, uma destinava-se aos alimentos saudáveis e outra aos não saudáveis ou menos saudáveis. Em seguida foram utilizadas diversas imagens de alimentos com os quais em diálogo com as crianças propôs-se a separação destes em saudáveis ou não saudáveis (figura 13). Através do diálogo foi possível abordar o porquê dos benefícios de certos alimentos bem como os malefícios de outros.

**Figura 13.** Tabela dos Alimentos Saudáveis e não Saudáveis



Destes alimentos, todas as crianças conseguiram perceber quais os que deveriam ingerir em maior quantidade, as horas apropriadas para ingerir os diferentes alimentos e que apesar de existirem alimentos não saudáveis, não implica que não os possamos ingerir ocasionalmente. Assim, de modo a registarem quais os alimentos saudáveis e não saudáveis foi pedido que transcrevessem no caderno a tabela exposta no quadro tentando escrever os nomes dos alimentos presentes (figura 14).

**Figura 14.** Registo dos Alimentos Saudáveis e não Saudáveis



No registo da tabela no caderno, evidenciou-se alguma dificuldade por parte de algumas crianças que não conseguiram realizar autonomamente a tarefa pedida. No final, constatou-se que esta atividade contou com pouca intervenção de algumas crianças, pensando em possíveis soluções para colmatar situações idênticas numa próxima vez. Desta reflexão surgiu a ideia de criar momentos de diálogo com todas as crianças, podendo estas transmitir os conhecimentos que adquiriam sobre a temática.

De forma a consolidar a temática num outro momento, foi realizada uma ficha do manual (apêndice J) que visava que as crianças dessem a conhecer todos os conceitos e saberes adquiridos na realização da atividade transata. Para a realização desta ficha foi necessário o diálogo com as crianças de forma a transmitir e a perceber conhecimentos.

### **As profissões...**

No âmbito do Bloco 2 – À descoberta dos outros e das instituições, é dada uma capacidade de estudo à criança que “vai alargar-se aos outros, primeiramente aos que lhe estão mais próximos e depois, progressivamente, aos mais distantes no tempo e no espaço (OCEPEB1C, 2004, p.110). Nesta linha de pensamento cabe ao professor criar situações de aprendizagem, onde as crianças consigam perceber o mundo que lhes rodeia, bem como as funções desenvolvidas pelos membros da sociedade, compreendendo o que fazem, onde trabalham e como trabalham.

Desta necessidade, e indo de acordo com as OCEPEB1C (2004), surge a possibilidade de abordar com as crianças a temática das profissões. Desta possibilidade surge uma conversa informal com a professora cooperante que a aprovou. Assim, foram planeados vários momentos para abordar esta temática (apêndices E, F, G, K, L e M).

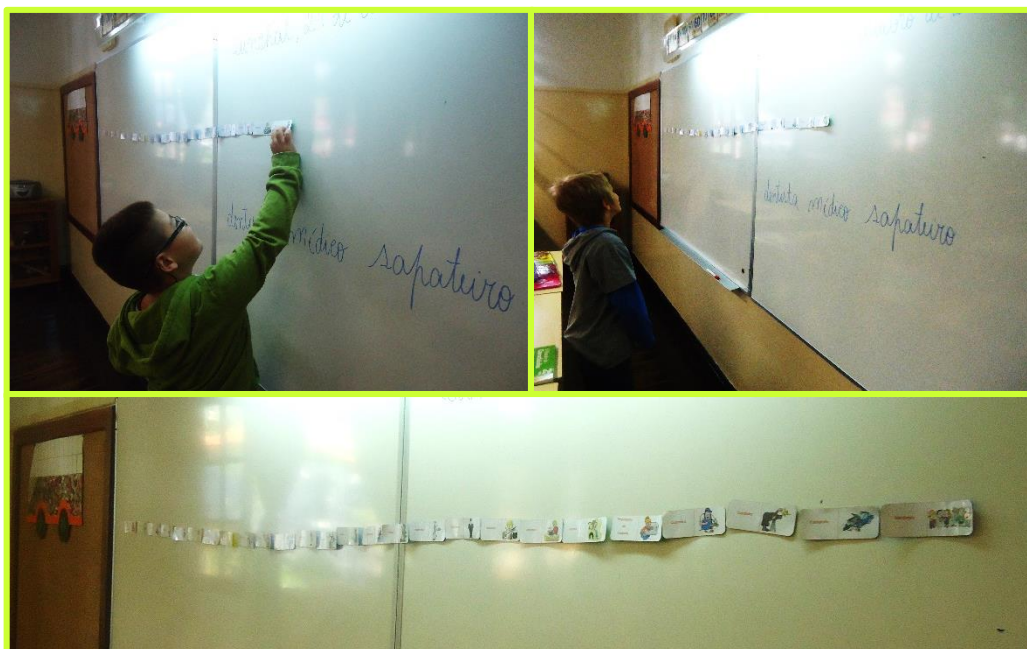
Para dar introdução à temática foi trabalhado um texto narrativo na área curricular do Português intitulado “Bicho Carpinteiro”, retratando uma profissão conhecida pelas crianças de modo a transportá-las para um mundo de profissões. Foi também realizado um jogo, de forma que as crianças, de forma lúdica, pudessem se familiarizar com outras profissões que podiam encontrar no meio envolvente. O jogo era um dominó intitulado “Dominó das profissões”, e tinha como objetivo a dramatização da imagem da peça (figura 15) e a restante turma teria de adivinhar qual a profissão dramatizada pelo outro colega.

**Figura 15.** Exemplo de uma peça do dominó das profissões



Como é possível observar pela figura 15, cada criança tinha uma peça que continha uma profissão escrita, e uma outra desenhada. Neste caso a criança teria de adivinhar quando um colega dramatizasse as funções da profissão de um arquiteto, e posteriormente teria de dramatizar a profissão de um escritor, para que outro colega pudesse adivinhar. A atividade desenrolou-se até o dominó estar todo exposto no quadro (figura 16) para que todos pudessem realizar a dramatização de uma profissão.

**Figura 16.** Execução do jogo do "Dominó das Profissões"



Continuando a trabalhar a temática das profissões na área do português, foi abordado um outro texto “O dragão que queria ser violinista”, sendo abordadas oralmente as semelhanças com o texto do “Bicho Carpinteiro” e realçando as diferentes funções e ideias de cada um, mas abordando-as como funções de profissão.

De forma a continuar a trabalhar a temática, surgiu a ideia de criar um álbum das profissões realizado pela turma. Expondo uma cartolina vazia no quadro era questionado em forma de adivinha o que fazia determinada profissão, o que vestia e onde trabalhava, destas questões as crianças teriam de adivinhar que profissão se estaria a falar, colocando uma imagem de cada profissão e as descrições da mesma preenchendo a cartolina exposta (figura 17).

**Figura 17.** Elaboração do Álbum das Profissões



Após a elaboração de dez profissões distintas, as crianças registaram numa outra cartolina a profissão que gostariam de ser quando fossem adultos, ficando registada qual a profissão que cada uma gostaria de ter no futuro (figura 18).

**Figura 18.** "Quando for grande quero ser..."



Este cartaz serviu para que as crianças pudessem transmitir os seus desejos e dar o seu contributo e revelar desejos pessoais para a criação do álbum, tornando-o intransmissível. Uma vez finalizado, este teria de ser autografado por todos os elementos envolvidos na criação do mesmo, deste modo todas as crianças colocaram o seu nome no final do álbum dando a conhecer que estiveram envolvidos na realização do mesmo (figura 19).

**Figura 19.** Registo do nome dos elementos da turma



Após todas as crianças escreverem o seu nome, as cartolinas foram compiladas finalizando o álbum das profissões da turma A do 2º ano. Todo o tempo empregado na criação do álbum despertou nas crianças muito bem-estar, sendo demonstrado pelas mesmas a vontade de finalizar o álbum bem como o empenho das mesmas em fazer um bom trabalho. Esta terá sido uma atividade muito positiva, uma vez que despertou um empenho que não esperado por todas as crianças da turma.

Posteriormente, em diferentes momentos, foram realizadas fichas de consolidação da temática (apêndice N) de forma a que os alunos pudessem ter noção da existência de outras profissões, bem como de forma a empregar os conhecimentos adquiridos.

### **4.3. Intervenção na Comunidade Educativa**

Sendo a comunidade educativa da criança, todas as pessoas envolvidas na sua órbita educativa, é de extrema importância a envolvência de toda esta órbita de pessoas para um bom desenvolvimento de aprendizagens por parte da criança.

A escola como comunidade educativa é uma organização ou grupo social constituída por alunos, professores, funcionários e auxiliares de acção educativa que mantém com a comunidade envolvente ligações ou interacções

inevitáveis. Fazem parte dela as famílias, outras pessoas ou representantes das autarquias locais. Neste sentido, a escola é o lugar onde as competências profissionais se desenvolvem através da organização do pensamento e da acção de todos com todos (Santos, 2007, p. 99).

Sendo a intervenção de toda a comunidade tão importante, e tendo em conta a época festiva que se aproximava, o Natal, em conjunto com todas as colegas que realizavam a sua prática pedagógica na instituição, fazendo elas também parte da comunidade das crianças, surgiu a ideia de decorar o *hall* de entrada da escola com árvores de natal, realizadas em material reciclado, decorado com enfeites realizados pelos pais em conjunto com os seus filhos.

De modo a que todas as turmas e grupos da instituição participassem na atividade, foi pedido às professoras titulares da turma numa conversa informal, se estas estariam dispostas em colaborar informando os pais das crianças da realização da atividade. Estas ao concordarem com a atividade tiveram acesso aos moldes que cada criança teria que levar para casa juntamente com um aviso informativo (apêndice O) sobre a realização da atividade, bem como com o pedido para angariar material reciclável para a realização das árvores, que posteriormente seriam realizadas pelas professoras estagiárias (figura 20).

**Figura 20.** Realização das árvores de natal



Estando todas as turmas e grupos envolvidos na realização, cada uma criança juntamente com os seus familiares estariam encarregues da decoração de um molde

diferente. A adesão das crianças e dos pais foi satisfatória, resultando num trabalho (figura 21) gratificante para toda a comunidade. Foram realizadas um total de duas árvores de natal, ficando uma em cada um dos edifícios da instituição, para que, toda a comunidade tivesse a possibilidade de contemplar o resultado.

Concluindo, após a realização da atividade foram levantados os aspetos positivos e negativos da mesma. Neste sentido, é de realçar que o tamanho das árvores deveria ter sido maior, de forma a poder colocar todos os enfeites realizados pelas crianças, contudo aqueles enfeites que não foram colocados na árvore foram colocados nas paredes do *hall* de entrada para contemplação.

**Figura 21.** Árvore de Natal do Edifício Principal da Instituição



#### 4.4. Avaliação

A avaliação no 1.º ciclo desempenha um papel importante tanto para o professor como para o aluno. O professor todavia deve basear a sua avaliação em três processos distintos. A avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa. No decorrer da prática pedagógica, não foi realizada avaliação diagnóstica, uma vez que já havia sido realizada pela professora cooperante, e tendo sido transmitido as dificuldades apresentadas em geral por toda a turma. Esta avaliação apresenta alguma importância para os professores, uma vez que transmite o nível de cada criança, bem como as maiores dificuldades das mesmas. Quanto à avaliação formativa, foram realizadas tabelas de avaliação em algumas atividades de forma a compreender se os alunos alcançavam ou não os objetivos delineados nas atividades pretendidas (quadros 5, 6 e 7). De realçar que os nomes das crianças foram codificados de modo a salvaguardar a identidade das mesmas.

**Quadro 5.** Avaliação Formativa de Matemática do dia 28 de out. de 2013

Alunos	Distingue os números pares dos números ímpares	Identifica um número par como soma de parcelas iguais	Reconhece a alternância dos números pares e ímpares na ordem natural
A1	MB	MB	MB
A2	MB	B	B
A3	B	I	B
A4	B	I	B
A5	B	S	B
A6	B	S	B
A7	S	I	B
A8	B	S	B
A9	B	S	B
A10	S	I	S
A11	MB	MB	MB
A12	B	B	B
A13	MB	MB	MB
A14	I	I	S
A15	MB	MB	MB
A16	MB	B	MB
A17	B	B	B
A18	B	B	MB
A19	B	B	MB
A20	B	B	B
A21	B	B	B
A22	MB	MB	MB
A23	B	B	B
A24	S	I	B

**Quadro 6.** Avaliação Formativa de Português do dia 12 de nov. de 2013

Alunos	Ordena Cronologicamente as imagens da lenda	Constrói frases com graus de complexidade crescente	Articula corretamente palavras
A1	MB	MB	MB
A2	B	B	B
A3	I	I	B
A4	S	S	S
A5	S	S	B
A6	B	B	B
A7	S	I	B
A8	B	S	B
A9	S	S	B
A10	S	I	I
A11	MB	B	MB
A12	B	S	B
A13	MB	MB	MB
A14	I	I	I
A15	MB	MB	MB
A16	MB	B	B
A17	B	S	B
A18	B	B	B
A19	B	B	B
A20	B	B	MB
A21	B	MB	B
A22	MB	MB	MB
A23	MB	B	B
A24	S	I	S

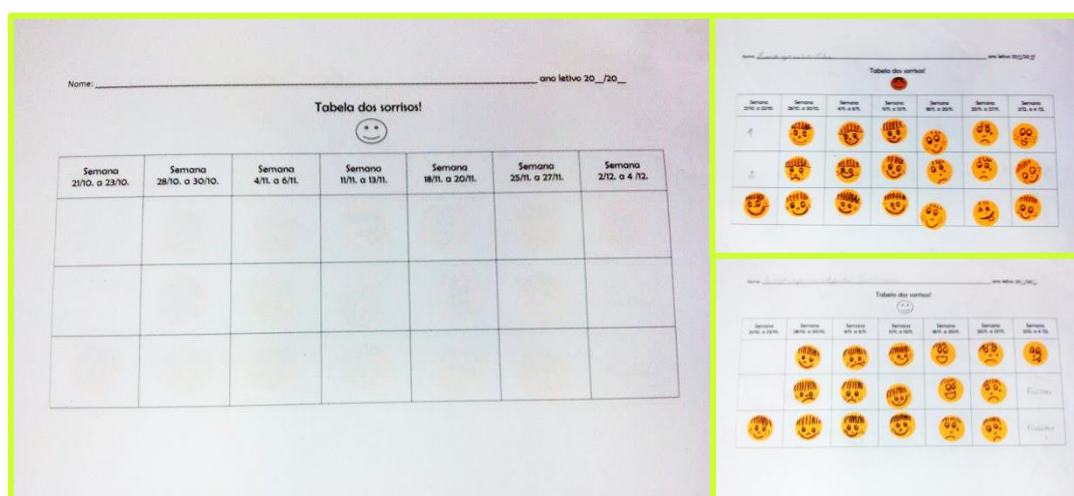
**Quadro 7.** Avaliação Formativa de Estudo do 30 de out. de 2013

Alunos	Conhece as normas de higiene alimentar	Aplica as normas de higiene alimentar	Identifica os alimentos para uma alimentação saudável
A1	MB	MB	MB
A2	MB	B	MB
A3	B	MB	B
A4	B	B	B
A5	B	B	B
A6	B	B	MB
A7	B	B	B
A8	B	B	B
A9	B	B	B
A10	B	S	B
A11	MB	MB	MB
A12	MB	MB	MB
A13	MB	MB	MB
A14	S	S	B
A15	MB	MB	MB
A16	MB	MB	MB
A17	MB	B	MB
A18	MB	B	MB

A19	MB	MB	MB
A20	MB	B	MB
A21	MB	B	MB
A22	MB	MB	MB
A23	MB	MB	MB
A24	S	B	B

Para além das tabelas de avaliação formativa, sentiu-se a necessidade de avaliar o comportamento das crianças durante os dias em que decorreram a prática, de forma a que estas tivessem noção do seu próprio comportamento implementando na sala a tabela dos sorrisos (figura 22). Cada criança era portadora da sua própria tabela e no final de cada aula era atribuída uma cara a cada criança, onde a expressão dessa cara demonstrava se o comportamento da criança tinha sido bom ou mau no decorrer das atividades. Esta tabela resultou bem, no sentido em que as crianças sentiam que quando recebiam uma carinha triste teriam que melhorar o seu comportamento. A atribuição da carinha era dada tendo sempre em conta a opinião da criança de forma a perceberem se esta tinha tido noção do seu comportamento durante a realização das atividades em sala de aula.

**Figura 22.** Tabela dos sorrisos



Na avaliação sumativa foram realizadas fichas de avaliação, com o objetivo de observar alguns dos conhecimentos adquiridos pelas crianças contudo, essas fichas eram corrigidas por mim em conjunto com a professora cooperante, e as respetivas classificações eram dadas pela professora cooperante.

No decorrer de toda a atividade prática foram realizados também ditados, deles com caráter formativo e outros sumativos.

#### **4.5. Reflexão sobre Prática Pedagógica em Relação ao 1.º Ciclo**

Finalizando este primeiro capítulo da segunda parte do relatório, que diz respeito à intervenção pedagógica no 1.º CEB, é oportuno realizar uma reflexão crítica sobre todas as etapas do processo da mesma. A reflexão é vista como um método que o professor pode por em prática de modo a repensar todos os métodos utilizados, bem como todas as estratégias, contrabalançando os prós e os contras das mesmas.

Assim, após a realização das diferentes atividades pedagógicas desenvolvidas ao longo de toda a prática pedagógica foi fundamental refletir sobre os meus comportamentos bem como sobre os comportamentos apresentados pelas crianças.

Resultaram desta prática aspetos que evidenciam algum melhoramento, e outros que demonstraram grande relevância nas aprendizagens das crianças. É de salientar a importância que uma prática pedagógica desempenha no meu percurso enquanto futura docente, uma vez que pode por em prática conhecimentos adquiridos, e adquirir capacidades que me ajudaram a colmatar diferentes problemáticas que serão encontradas no meu percurso.

O fator tempo, é sem dúvida algo a ter em atenção numa prática pedagógica realizada sensivelmente num período de 120 horas. A solução de problemáticas levantadas torna-se difícil quando se depara com problemas que precisam de ultrapassar diferentes etapas para se poder observar qualquer processo. Deste modo não foi possível chegar a nenhuma conclusão quanto às problemáticas contudo, pôde-se constatar que a motivação é sem dúvida algo em ter em conta quando se pretende trabalhar a autonomia das crianças, uma vez que estas quando motivadas, comportamentos mais participativos desenvolvendo comportamentos autónomos.

Durante toda a prática, tentou-se ir ao encontro dos interesses das crianças, contudo é de notar que houve temáticas que foram abordadas de forma a cumprir com que estava planeado pela professora cooperante. É importante referir que todas as temáticas embora não sendo dos interesses provenientes das crianças, foram realizadas sempre com múltiplos materiais que visavam a ludicidade.

Uma grande dificuldade encontrada, foca-se na inclusão das crianças com NEE, tendo sempre que recorrer à ajuda da professora cooperante bem como da professora das NEE. Foi difícil criar situações diferenciadas para estas crianças de forma a se incluírem em todas as temáticas abordadas. Contudo, em momento algum estas ficaram de parte, propondo-se a ajudá-las, de forma a se sentirem integradas.

O trabalho em grupo e a pares, foi algo que foi muitas vezes tido em conta, por acreditar que as crianças em conjunto conseguiriam transmitir diferentes conhecimentos e se ajudarem mutuamente. No início, sentiu-se alguma dificuldade dado não ser uma estratégia muito usual com aquele grupo de crianças. Contudo, é de referir que pôde-se observar uma evolução no que diz respeito à parceria que as crianças criaram entre si.

Esta prática pedagógica, fez-me crescer enquanto futura docente, podendo aperfeiçoar a minha ação em contexto prático. A minha maior ajuda foi sem dúvida as crianças com quem trabalhei, o afeto com que fui recebida fez querer dar mais de mim para fazer daquelas crianças o futuro da nossa sociedade, uma vez que segundo Gama (1980) “Ser professor é dar-se” (p. 45).

Todas as experiências vivenciadas com a turma do 2.ºA proporcionaram-me várias aprendizagens. A heterogeneidade das crianças no que diz respeito às suas atitudes como aos seus conhecimentos, resultou em mim como uma oferta dos mais diversos conhecimentos. As diferenças encontradas contribuíram para me formar como um futuro docente reflexivo que procura das respostas às dificuldades encontradas, tendo em conta sempre os interesses dos seus alunos e agindo como um ser crítico que tenta refutar todas as adversidades encontradas.

## **Capítulo 5 – A Prática em Contexto de Educação Pré-Escolar**

Da mesma forma que o capítulo quatro, o capítulo cinco pretende abordar a prática pedagógica realizada mas desta vez na EPE na EB1/PE da Achada. Esta prática pedagógica decorreu também durante três dias semanais com total de 120 horas. Foi uma prática individualizada, sendo as atividades dinamizadas semanalmente no turno da manhã, sendo o planeamento e a avaliação das intervenções previamente orientados pela educadora cooperante.

De maneira a criar uma sequência lógica e facilitar a leitura, este dividido em cinco partes, estando cada uma destinada a uma abordagem específica da prática pedagógica.

Na primeira parte é contextualizado o ambiente educativo, dando a conhecer a caracterização da instituição onde foi realizada a prática bem como o seu meio envolvente, a caracterização da turma dando a conhecer algumas características e competências das crianças, bem como a organização espacial e temporal aquando da prática.

A segunda parte é destinada única e exclusivamente à intervenção pedagógica, dando a conhecer as problemáticas levantadas e as intervenções nas mais diversas áreas de modo a solucionar-las no decorrer de toda a intervenção não descuidando da interligação da prática com a teoria.

A terceira parte destina-se à intervenção com a comunidade, a qual envolveu toda a equipa pedagógica bem como as restantes colegas que realizaram o seu estágio na mesma instituição, as crianças e os pais das mesmas que auxiliaram na execução de toda a atividade.

A quarta parte destina-se à avaliação, um elemento fundamental em toda a prática realizada, que teve por base as habilidades e competências das crianças, de forma a traçar metas para a progressão e os objetivos a atingir nas componentes cognitivas e afetivas de todas as crianças.

Por fim, a quinta parte destina-se a uma reflexão crítica a toda a prática realizada, dando a conhecer a minha opinião sobre os aspetos positivos e negativos, bem como que mudanças teria realizado no caso de uma nova prática no mesmo contexto.

## **5.1. Contextualização do Ambiente Educativo**

Mais uma vez é importante ter conhecimento de todo o ambiente que envolve as crianças, de forma a poder conhecer em que medida o meio que as envolve influencia a sua educação. “(...) o meio social envolvente – localidades ou localidades de onde provêm as crianças que frequentam um determinado estabelecimento de educação pré-escolar, a própria inserção geográfica deste estabelecimento – tem também influência, embora indirecta, na educação das crianças” (OCEPE, 1997, p. 33).

Nesta linha de pensamento, o educador tem desta o papel de fazer um levantamento de dados, de modo a perceber o meio envolvente de cada criança, bem como de perceber o funcionamento e caracterização da instituição, sendo desta forma mais acessível a dar respostas e compreender as necessidades e dificuldades encontradas.

### **5.1.1. Caracterização do Meio Envolvente**

De igual modo à caracterização da EB1/PE da Pena, a caracterização do meio envolvente da EB1/ PE da Achada baseou-se essencialmente *site* oficial da Câmara Municipal do Funchal, sendo complementada com algumas características provenientes do PEE.

O estágio da valência da EPE decorreu na EB1/PE da Achada. É uma escola de cariz público localizada na freguesia de São Roque pertencente ao concelho do Funchal. Tendo em conta o *site* da Câmara, esta freguesia possui uma área de 7,50 km<sup>2</sup> e uma densidade populacional de 1236,53 habitantes/ km<sup>2</sup>. Localiza-se a uma latitude 32.65 (32°40') Norte e a uma longitude de 16.905 (16°49') Oeste e encontra-se a uma altitude de 350 metros.

São Roque anteriormente fazia parte da freguesia da Sé e posteriormente da de São Pedro, o que veio a alterar-se a mando do cardeal D. Henrique, que criou uma nova freguesia, instituída na antiga capela de São Roque.

Esta localidade partilha sítios como os da Achada, Muro da Coelha, Fundoa, Igreja Velha, Calhau, Igreja Nova, Alegria, Bugiaria, Lombo Segundo, Lombo de São João e Santana.

A freguesia, apesar de não apresentar muita riqueza a nível de património, possui um elevado desenvolvimento socioeconómico e cultural, estando ao alcance dos

habitantes diversas instituições escolares, serviços sociais e públicos e atividades culturais e recreativas promovidas por organismos de solidariedade. A nível do comércio e serviços esta freguesia dá resposta às necessidades dos seus habitantes.

Quanto às famílias dos alunos que frequentam a escola, tendo em conta o PEE, são famílias estruturadas, de nível socioeconómico médio de grande heterogeneidade a nível das profissões dos pais. No entanto é de constatar as dificuldades apresentadas por algumas das famílias no que toca às dificuldades socioeconómicas.

### **5.1.2. Caracterização da Instituição**

Tendo em conta o PEE da EB1/PE da Achada (2012-2016), a instituição foi inaugurada a 21 de setembro de 2009, englobando duas valências, a educação pré-escolar com três grupos, e o 1º. CEB com 9 turmas e ainda duas turmas no ensino recorrente. É uma escola que oferece um leque diversificado de atividades de enriquecimento curricular.

**Figura 23.** EB1/PE da Achada



A instituição, de acordo com o PEE, contém um grupo de trabalho coeso constituído por pessoal docente e não docente. Desta equipa fazem parte educadoras, professoras de atividades curriculares, de ensino recorrente, de enriquecimento curricular, de apoio e substituição, técnica superior de animação de biblioteca, coordenadora

administrativa, técnicas de educação especial, assistentes operacionais e ajudantes de ação educativa do pré-escolar.

Quanto ao espaço físico, a EB1/PE da Achada (figura 23), é uma instituição moderna com adaptações à mobilidade de pessoas com necessidades especiais, é composta por um único edifício circundado de pátios e zonas verdes. O edifício está dividido em três pisos sendo que o rés-do-chão contém o *hall* de entrada e receção, a secretaria, o gabinete da direção, uma sala de unidade especializada, três salas de atividades da pré-escolar, uma arrecadação de apoio à unidade especializada, um gabinete de apoio à unidade especializada, uma cantina, um espaço polivalente, casas de banho com aptidões para alunos com NEE, uma cozinha, uma lavandaria e um pátio coberto. No 1º piso encontra-se quatro salas de atividades curriculares, uma sala de estudo, uma sala de informática, uma sala de apoio pedagógico acrescido, uma sala de música, uma sala de expressão plástica, uma biblioteca, uma sala de professores, um campo desportivo descoberto, um recreio coberto, casas de banho, balneários e arrecadações.

### **5.1.3. A Sala dos Cristais**

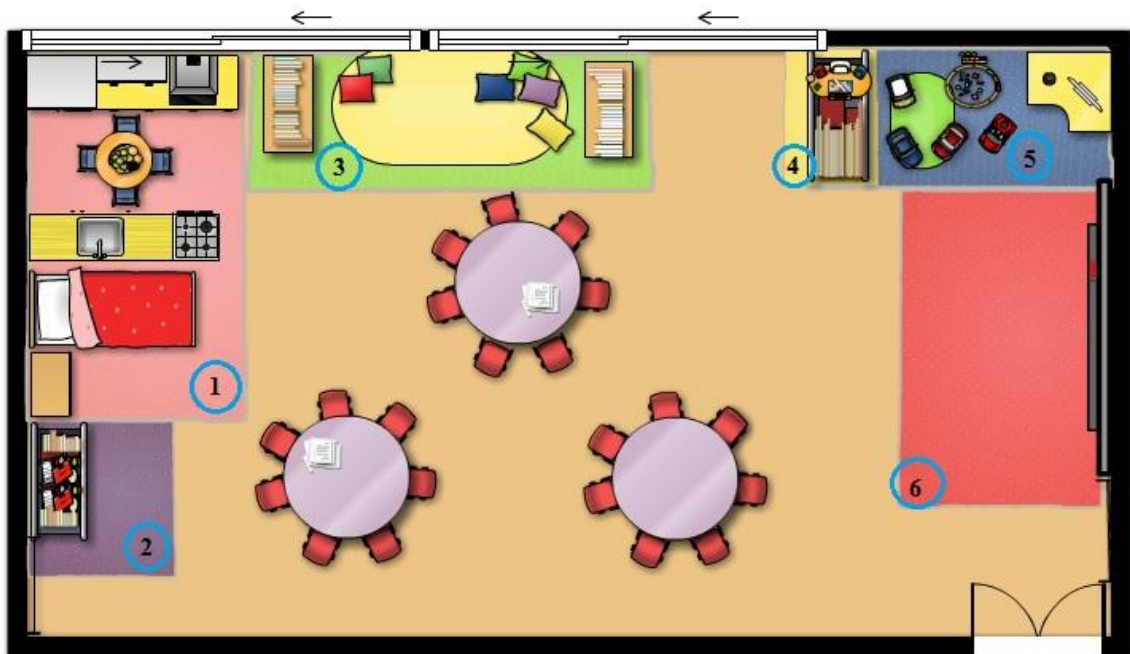
A educação pré-escolar é um contexto da socialização em que muitas aprendizagens decorrem de vivências relacionadas com o alargamento do meio familiar de cada criança, de experiências relacionais e de ocasiões de aprendizagem que implicam recursos humanos e materiais diversos (OCEPE, 1997, p.34).

Assim, é importante conhecer o grupo de crianças com que será realizado todo o trabalho, tendo conhecimento da organização do espaço em que o grupo está inserido, dos recursos materiais disponíveis, da organização do tempo do grupo de forma a ter conhecimento das rotinas implementadas no grupo e por fim das competências, dificuldades e comportamentos de cada criança.

#### **5.1.3.1. Organização do Ambiente Físico e dos Recursos Materiais**

A sala onde decorreu toda a prática pedagógica denomina-se como Sala dos Cristais. Esta é uma sala que se encontra organizada e disposta de acordo com as necessidades e práticas de todo o grupo de crianças (figura 24).

**Figura 24.** Planta da Sala dos Cristais



1- Área da Casinha

2- Área da Expressão Plástica

3- Área da Biblioteca

4- Área dos Jogos e Construções

5- Área da Garagem

6- Área Polivante ou Área do Tapete

Tendo em conta as OCEPE (1997), os materiais podem ser diversos, contudo a forma com estão dispostos e a sua acessibilidade condicionam muitas vezes as aprendizagens das crianças. A Sala dos Cristais é uma sala com uma boa disposição dos materiais, tendo as crianças a capacidade de os utilizar sempre que possível nas atividades de caráter livre. Deste modo as crianças começam a ter noção dos espaços criados dentro da sala, dando autonomia na realização das mais diversas atividades.

A sala é ampla e apresenta bons acabamentos, muita luz natural, uma vez que tem duas grandes janelas que dão acesso ao pátio e também uma sala com boa circulação de ar. Tem um ponto de água dentro da própria sala, e os cabides da mesma encontram-se junto à sua entrada. É uma sala com muitos armários, o que facilita a arrumação de todos os materiais necessários, tem três mesas de trabalho, uma televisão, um rádio, dois placares onde são expostos os trabalhos, um quadro preto também usado na sua maioria para exposição dos trabalhos, e vários materiais alusivos a cada área específica da sala.

### 5.1.3.2. Organização do Tempo

O tempo educativo contempla de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de actividades, em diferentes situações – individual, com outra criança, com um pequeno grupo, com todo o grupo – e permite oportunidades de aprendizagem diversificadas, tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo (OCEPE, 1997, p. 40).

Como se constata o tempo na EPE é uma benesse visto que as crianças estão em contato com referências temporais, tendo em conta situações realizadas no passado, no presente e no futuro inclusive. Estas referências dão à criança a capacidade de conhecer no seu dia rotinas para a realização de atividades diárias.

Todas estas atividades que as crianças realizam diariamente ou semanalmente denominam-se de rotina. A rotina na educação “permite à criança aceder a tempo suficiente para perseguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões, e resolver problemas “à dimensão da criança” no contexto dos acontecimentos que vão surgindo (Hohmann & Weikart, 2011, p. 224).

Na Sala dos Cristais a rotina, não depende única e exclusivamente da equipa pedagógica da sala uma vez que existem atividades de enriquecimento curricular (quadro 8), mas é tido em conta as atividades exteriores no contexto da sala de aula e assim é delineada a rotina de forma a organizar o tempo da Sala dos Cristais, como é possível verificar pelo quadro 9.

**Quadro 8.** Atividades de Enriquecimento Curricular da Sala dos Cristais

	Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
09h45m – 10h30m			Educação Física		
10h15m – 11h00m		Expressão Musical			
11h15m – 12h00m	Inglês				

**Quadro 9.** Rotina Diária do grupo da Sala dos Cristais

<b>Horário</b>	<b>Rotinas</b>
<b>08h15m – 09h00m</b>	Acolhimento às crianças; Atividades livres/ Preenchimento de mapas.
<b>09h00m – 09h30m</b>	Acolhimento do grupo no tapete: -Bons dias; -Comunicações em grupo; -Planeamento das atividades.
<b>09h30m – 09h45m</b>	Higiene/ Lanche.
<b>09h45m – 10h45m</b>	Execução de atividades orientadas na sala.
<b>10h45m – 11h15m</b>	Recreio.
<b>11h15m – 12h00m</b>	Atividades orientadas e atividades livres na sala.
<b>12h00 – 12h45m</b>	Higiene/ Almoço/ Higiene.
<b>12h45m – 14h30m</b>	Repouso/Higiene.
<b>14h30m – 15h00m</b>	Acolhimento do grupo no tapete: -Comunicações e balanço em grupo das atividades realizadas de manhã; -Planeamento de atividades.
<b>15h00m – 15h15m</b>	Lanche/ Higiene.
<b>15h15m – 16h15m</b>	Execução de atividades orientadas.
<b>16h15m – 16h45m</b>	Recreio.
<b>16h45m – 17h30m</b>	Conclusão e apresentação dos trabalhos realizados.
<b>17h30m – 18h15m</b>	Atividades livres nas diferentes áreas da sala.

Todo o planeamento destas atividades diárias, é importante para as crianças como para toda a equipa pedagógica da sala. A organização do tempo, segundo OCEPE (1997), permite que todos os momentos realizados na sala façam sentido para a criança.

Deste modo não só a rotina diária da criança é importante, como também a constituição e os horários desempenhados de toda a equipa pedagógica. Assim a Sala dos Cristais é composta por duas Educadoras de Infância, três auxiliares e uma educadora de apoio às NEE. O horário das educadoras é das 08h15m às 13h15m e das 13h15 às 18h15m sendo que estes horários não têm um carácter rotativo. A prática pedagógica foi realizada no horário matinal, coincidindo com o horário da educadora cooperante.

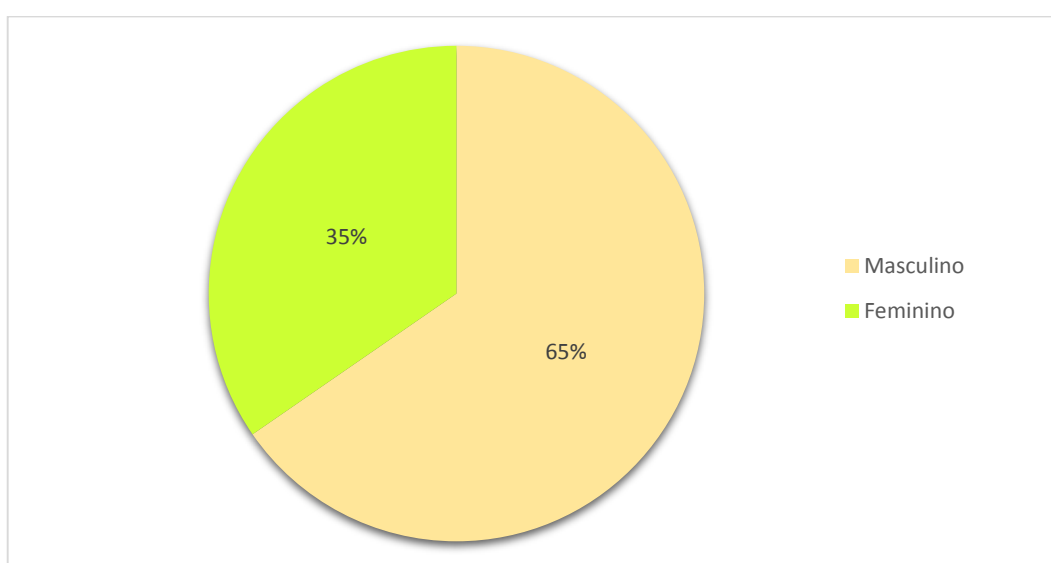
### **5.1.3.3. Caracterização do Grupo**

No âmbito de uma prática pedagógica, uma das principais condições a desenvolver é o conhecimento do grupo de crianças com que se irá trabalhar, de forma a

ter em conta os interesses das mesmas e adequando as diferentes estratégias às dificuldades destas. Desta forma, no decorrer da observação, em conversa com a educadora e segundo o Plano Curricular de Grupo (PCG), foi possível a recolha de alguns dados que ajudaram a conhecer as crianças de forma a planificar atividades de acordo com os seus interesses.

O grupo de crianças da Sala dos Cristais é um grupo heterogéneo constituído por 26 crianças das quais 17 são do sexo masculino (65%) e as restantes 9 do sexo feminino (35%) (gráfico 4), com idades compreendidas entre os três e os seis anos.

**Gráfico 4.** Género das crianças da Sala dos Cristais



O grupo da Sala dos Cristais é um grupo muito diferenciado quanto aos seus interesses, sendo que se assemelham mais consoante as idades. Apresentando alguma disparidade na idade, algumas das crianças mais velhas apresentam um grau de afeto maior pelas mais pequenas. É um grupo com algumas dificuldades no que diz ao respeito às regras dentro e fora da sala de aula, o que dificulta muitas das vezes a capacidade de adquirir novas aprendizagens.

Algumas das crianças apresentam ainda alguma dificuldade na hora de chegada à sala, relativamente à separação dos pais que é ultrapassado após alguma distração. O grupo não é um grupo que esteja junto desde o ano transato, uma vez que todas as crianças de três anos de idade são novas no grupo, bem como algumas das outras idades.

É um grupo com alguma dificuldade a nível da realização das tarefas, já que muitas crianças não aceitam com muito agrado o sentar na cadeira, ou mesmo alguma atividade orientada fora da área da mesa.

Ao longo de todo o desenvolvimento da prática, foi possível observar e tomar registo, de uma forma mais descritiva, de uma caracterização mais completa e específica do grupo de crianças, tendo por base as áreas de conteúdo das OCEPE (quadro 10).

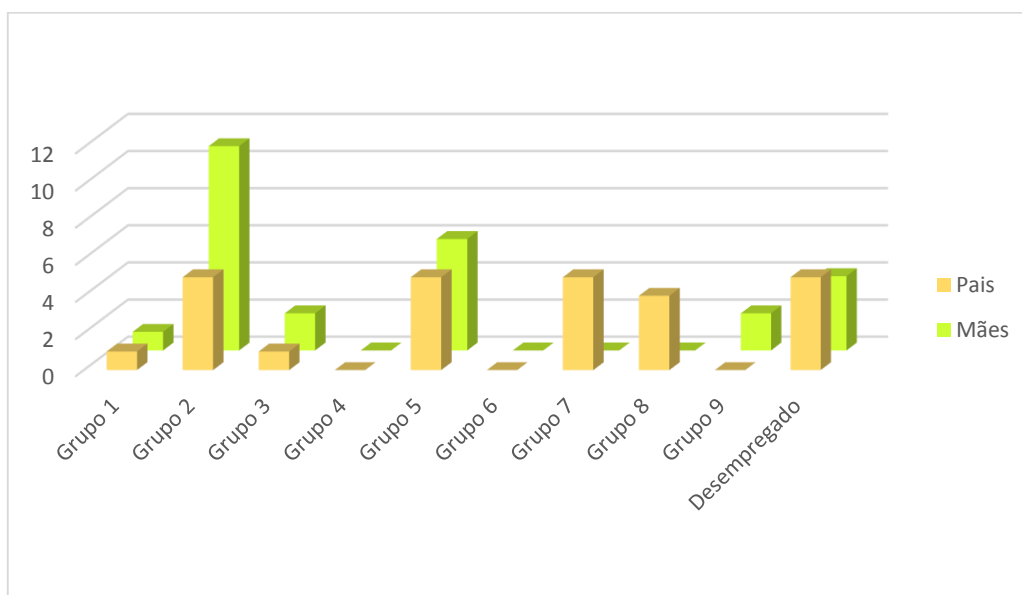
**Quadro 10.** Caracterização geral do grupo segundo as áreas de conteúdo das OCEPE.

<b>Formação Pessoal e Social</b>	Nem todas as crianças apresentam ser autónomas nas suas tarefas de rotina diária; Apresentam alguma dificuldade na capacidade de socialização uns com os outros, apresentando alguma dificuldade no que diz respeito ao cumprimento de regras de convivência, como o agradecer, o pedir desculpa (quando solicitado) e o pedir por favor.
<b>Expressão e Comunicação:</b>	
<b>Expressão Motora</b>	São crianças muito ativas, embora as crianças mais novas apresentam alguma dificuldade no domínio do aspeto motor; São autónomas no subir e descer, no saltar e correr; Na motricidade fina apresentam um grande à vontade; Contudo uma das crianças a nível motor apresenta muitas dificuldades devido esta ser portadora de NEE.
<b>Expressão Plástica</b>	A maioria das crianças representa bem o desenho figurativo, contudo as crianças mais novas apresentam alguma dificuldade na representação corporal; Colam sem dificuldade; Gostam de experimentar novas técnicas de pintura, despertando algum interesse pelas mesmas; Usam grande diversidade de cores, exceto uma criança que tende em usar muito a cor preta.
<b>Expressão Musical</b>	Gostam de cantar, contudo sentem alguma dificuldade em realizar atividades como a dança, destacando-se em algumas crianças a vergonha, e noutras simplesmente recusam-se a fazê-lo; Associam sons a imagens; Movimentam-se ao som da música, reconhecem alguns instrumentos.
<b>Expressão Dramática</b>	Gostam de brincar ao faz-de-conta, adotando papéis de pessoas adultas, realizam diálogos com fantoches ou pequenos brinquedos; Dramatizam canções, danças e histórias; Apresentam algumas capacidades expressivas e criativas.
<b>Matemática</b>	Revelam capacidade de raciocínio, reconhecem algumas figuras geométricas, as crianças mais velhas já relacionam o algarismo a um número de elementos; Têm noção de quantidade e tamanho; Contam até 10; Estabelecem conjuntos.
<b>Linguagem Escrita</b>	Na sua maioria o grupo é um grupo muito comunicativo, muitas das crianças tendem a expressar as suas ideias e questões sem a ajuda do adulto; Em grande parte é um grupo que possui um grande leque de vocabulário; Na escrita expressam-se através do desenho, sendo que a maioria das crianças já consegue reproduzir o seu nome sem a ajuda de algum auxiliar de memória; As crianças mais velhas conseguem reproduzir alguns algarismos.
<b>Conhecimento do Mundo</b>	São crianças muito observadoras, e gostam de novas experiências; Conseguem dizer o seu nome, a idade e género; Relatam o que vêm, demonstrando alguma curiosidade por coisas fora da rotina; Identificam as diferentes condições atmosféricas, estações do ano; Reconhecem os dias da semana; E questionam sempre que alguma coisa as inquieta.

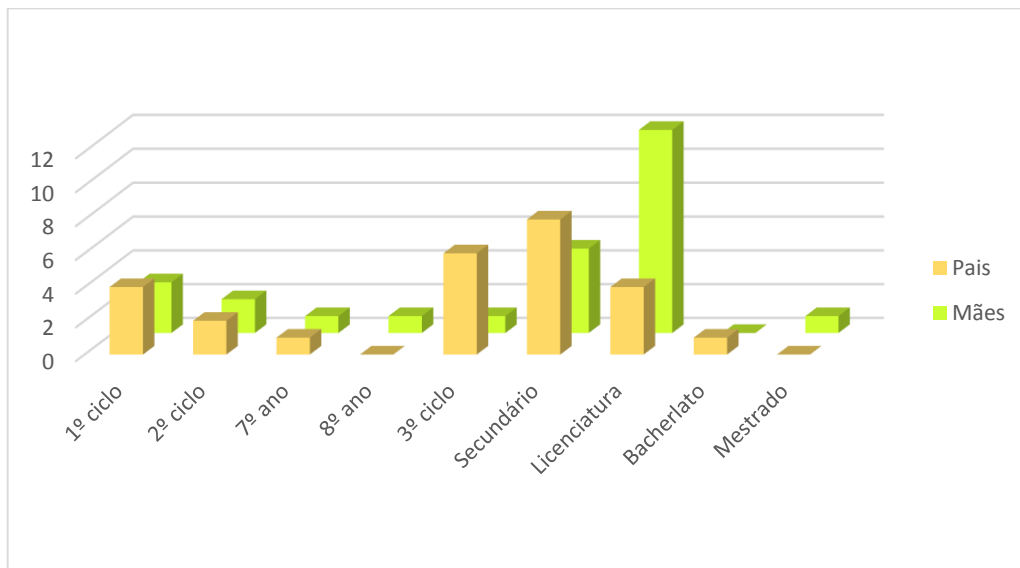
Como se pode constatar, após a análise do quadro anterior, as crianças mais velhas apresentam alguma um melhor domínio na área da matemática e no domínio oral relativamente às crianças com menos idade.

Tendo em conta que a relação e comunicação entre a família é importante, denota-se que a caracterização da condição social das famílias permite que se tenha um maior contato com aquele que é o meio proveniente das crianças. Deste modo, analisando as profissões e as habilitações literárias dos pais através da CPP/2010 pôde-se constatar, segundo os gráficos 5 e 6, que a maioria dos pais integra-se no grupo dois, referente aos Especialistas das atividades intelectuais e científicas e, no que diz respeito às habilitações literárias, destacam-se os pais que possuem o 1º ciclo do ensino superior (licenciatura).

**Gráfico 5.** Classificação das profissões dos pais das crianças da Sala dos Cristais



**Gráfico 6.** Habilitações literárias dos pais das crianças da Sala dos Cristais



## 5.2. Intervenção Pedagógica

Sendo importante que a educação pré-escolar garanta as condições de futuras aprendizagens com sucesso, não se pretende que se centre na preparação da escolaridade obrigatória, mas que garanta às crianças um contacto com a cultura e os instrumentos que lhes vão ser úteis para continuar a aprender ao longo da vida (OCEPE, 1997, p.93).

Assim, é importante repensar em atividades que desenvolvam momentos de aprendizagem, sem negligenciar os interesses das crianças bem como das suas dificuldades e competências. É importante que o educador esteja atento a todas as dificuldades que acha que as crianças sentem ou que este mesmo sente no âmbito do desenvolvimento de momentos de aprendizagem, desenvolvendo atividades que vão ao encontro de uma solução para as problemáticas encontradas.

### 5.2.1. As Problemáticas Encontradas

Tal como na valência do 1º ciclo, como professor/educador investigador reflexivo, surge no âmbito da EPE uma problemática levantada no decorrer da prática pedagógica com o grupo de crianças da Sala dos Cristais, nomeadamente a diferença de idades que resulta num ritmo de aprendizagem diferente.

De acordo com Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), ao deparar-se com uma situação desta grandeza cabe ao professor/educador reflexivo assumir atitudes que visem

a diversidade das concepções transmitidas às crianças, uma vez que estas quando inseridas num contexto propício, conseguem alcançar resultados nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Na sequência desta afirmação emerge a investigação proveniente da seguinte questão-problema:

### **Qual o contributo da diferenciação pedagógica, na adequação de atividades a um grupo de idades heterogéneas?**

Como referido anteriormente, Arends (1995) afirma que as crianças têm uma grande influência em si próprias e desta forma, através da diferenciação pedagógica e da pedagogia por participação, tentou-se criar estratégias que colmatassem a heterogeneidade das idades das crianças da sala. Assim, as estratégias utilizadas visam a participação ativa das crianças nas atividades desenvolvidas, bem como a adequação das atividades a cada criança, tendo em conta as suas idades e as suas capacidades cognitivas e afetivas.

## **5.2.2. As Atividades Desenvolvidas**

A intervenção decorrida na valência da EPE teve por base os interesses das crianças, bem como diversas conversas informais com a educadora cooperante, das quais salientou-se o trabalho que estava a ser desenvolvido de forma a estabelecer uma continuidade com o trabalho a ser desenvolvido. Para desenvolver diversas atividades foram tidos em conta, para além dos interesses das crianças, que seriam a primeira relevância, o trabalho que estava a ser desenvolvido que visava dar resposta aos objetivos propostos pelo PCG e pelo PEE.

### **5.2.2.1. Ecologia e a Natureza**

O Projeto centra-se não só na aprendizagem de conteúdos curriculares de uma forma construtiva, lúdica e didática, mas também no desejo de aprender, estimulando o interesse pela descoberta, a imaginação, a criatividade, não esquecendo o acompanhamento da informação, das mudanças científicas, tecnológicas e ambientais, num ambiente alegre e estimulante, conducente a um desenvolvimento pleno (PEE, 2012/2016, p. 5).

Deste modo, e de acordo com as atividades que se encontravam a ser desenvolvidas pela comunidade, surge a hipótese de abordar o tema da ecologia e natureza, e os cuidados a ter para preservá-la. Segundo as OCEPE (1997), a educação ambiental faz parte do dia-a-dia das crianças, e onde estas podem desenvolver um potencial papel no que concerne à preservação do ambiente.

No seguimento desta linha de pensamento, e em conversa com a educadora cooperante, surge a ideia e a relevância de retratar a importância em preservar o ambiente, quais as causas e devidas consequências e ainda quais as possíveis soluções que de uma forma assertiva contribuíssem para esta preservação. Assim, tendo como principal objetivo desenvolver nas crianças a sensibilidade perante o ambiente, foi desenvolvido um leque de variadas atividades previamente delineadas que duraram sensivelmente sete dias (apêndices P e Q), atendendo às questões levantadas.

Para dar introdução à temática foi apresentado às crianças um livro intitulado “O Pequeno livro do Ambiente” que retratava algumas imagens do que poderia ser feito para proteger o planeta, associada esta apresentação, surgiu uma análise e um diálogo mais detalhado sobre a temática envolvente, deixando as crianças dar o seu parecer sobre o que seria ou não necessário fazer para salvaguardar o planeta. Após a conceção das crianças, e a exposição assertiva das suas ideias, estas foram divididas em quatro grupos. Cada elemento do grupo tinha ao pescoço um cartão de uma cor de um ecoponto, de forma que as crianças pudessem autonomamente saber a que grupo pertencia e que atividade deveriam estar a realizar. Formulados os quatro grupos, foram criadas no espaço da sala de aula quatro estações com quatro atividades lúdicas diferentes (figura 25), entre atividades com puzzles, dominós e jogos de memória distribuídas pelas três mesas da sala. Existia ainda na área do tapete uma outra atividade que visava conhecer os saberes que as crianças adquiriam sobre os ecopontos.

**Figura 25.** Atividades realizadas sobre os Ecopontos



A implicação e o bem-estar das crianças nas diferentes atividades foram evidentes, uma vez que todas elas quiseram participar nas diferentes atividades, realizando com sucesso todos os desafios propostos pelas mesmas. O grau de dificuldade das atividades foi ultrapassado por todos os grupos, uma vez que as crianças se entreajudaram e assim concluindo todas as propostas com sucesso.

Após a análise dos conhecimentos das crianças, e dado a importância do termo “reciclar”, foi proposto a cada grupo a elaboração de um ecoponto, sendo as crianças responsáveis pela elaboração dos três ecopontos (Vidrão, Papelão e Embalão). A reação das crianças perante esta proposta foi positiva uma vez que estas demonstravam gosto por atividades que envolvessem tintas. Dividindo as crianças em três grupos e criados três pontos de trabalho (figura 26), cada grupo dirigiu-se a um ponto de trabalho realizando satisfatoriamente a atividade.

**Figura 26.** Elaboração dos Ecopontos



De modo a que ficasse esclarecido quais os materiais que poderiam ser colocados em cada ecoponto, as crianças, em grupos, criaram cartazes com imagens retiradas de revistas de materiais dirigidos aos diferentes ecopontos. A realização desta atividade decorreu com o auxílio de toda a equipa pedagógica, sendo as crianças acompanhadas na elaboração dos cartazes (figura 27). Após a elaboração dos cartazes e em diálogo com as crianças, todos os cartazes foram apresentados aos outros grupos e expostos na sala de modo a poderem ser consultados sempre que preciso pelas crianças.

**Figura 27.** Elaboração dos cartazes dos Ecopontos



Dando seguimento à temática a desenvolver, e de forma a sensibilizar as crianças para soluções possíveis para salvar o planeta, foi sugerido a criação do “Pequeno Livro do Ambiente da Sala dos Cristais”, as crianças demonstraram desde logo um grande entusiasmo em poderem construir um novo livro para a área da biblioteca da sala. Assim, foi colocada a pergunta do que poderia ser feito para salvar o planeta. Advindo desta pergunta, as crianças teriam de registar em forma de desenho o que para estas poderia ser feito para salvar o planeta. A utilização do desenho surge tendo em conta o pensamento de Sousa (2003) que afirma que as artes oferecem à criança a capacidade de formar a sua personalidade de forma equilibrada. Após a realização do desenho foi questionado a cada criança individualmente o significado do registo realizado e o que representava cada

figura no registo. No decorrer da resposta das crianças, era anotado tudo o que esta havia mencionado de forma a anexar posteriormente ao desenho na compilação para a formação do livro. Depois de concluído o “Pequeno Livro do Ambiente da Sala dos Cristais” este foi mostrado a todas as crianças de forma a que cada uma pudesse compreender os desenhos dos colegas e visualizar todo o trabalho realizado pelo grupo de forma a concluir o livro.

Sensibilizadas para o que deve ser feito de forma a proteger o planeta e o ambiente em que as crianças estão inseridas, achou-se pertinente apresentar algumas imagens (apêndice R) das consequências causadas pela falta de zelo do planeta. À medida que as imagens eram mostradas às crianças era realizado um diálogo sobre as mesmas de forma que as crianças compreendessem cada imagem e de que forma era aquilo prejudicial para a saúde como para a saúde de todas as espécies existentes no nosso habitat. De modo consolidar a temática anterior e de modo a cativar as crianças tendo em conta o gosto que estas apresentavam pela visualização de filmes ou vídeos, foi apresentado alguns excertos do filme “Sammy 2”, onde foi possível visualizar a poluição dos mares e as consequências desta sobre as espécies lá existentes. Dando conclusão a todo o diálogo e às situações apresentadas nos vídeos, foi questionado às crianças o que poderia ser feito para ajudar a salvaguardar o nosso planeta. Todas deram várias ideias, contudo a ideia que se destacou, por ser a mais viável foi a plantação de uma semente. Assim, dando a possibilidade de cada criança dar o seu contributo para salvaguardar o planeta, após a explicação através de imagens (apêndice S) dos procedimentos e necessidades para a plantação de uma semente, cada criança com ajuda de um adulto procedeu à plantação de uma semente de feijão em recipientes reciclados e decorados pelas mesmas (figuras 28 e 29).

**Figura 28.** Elaboração do Recipiente para a Plantação da Semente do Feijão



**Figura 29.** Plantação da Semente do Feijão



### **5.2.2.2. Os Valores**

É na família e no meio sócio-cultural em que vive os primeiros anos que a criança inicia o seu desenvolvimento pessoal e social, constituindo a educação pré-escolar um contexto educativo mais alargado que vai permitir à criança interagir com outros adultos e crianças que têm, possivelmente valores diferentes dos que interiorizou no seu meio de origem. Ao possibilitar a interação com diferentes valores e perspectivas, a educação pré-escolar constitui um contexto favorável para que a criança vá aprendendo a tomar consciência de si e do outro. Desta forma a educação pré-escolar tem um papel importante na educação para os valores (OCEPE, 1997, p. 52).

Tendo em conta o que refere as OCEPE e a sociedade de hoje, torna-se fundamental formar as crianças de hoje nos adultos de amanhã, incidindo numa educação direcionada para os valores. Esses não podem ser ensinados mas sim transmitidos através de práticas que trabalhem atitudes para consigo próprio como para com os outros. Tendo as crianças da Sala dos Cristais algumas lacunas no que toca à conceção de valores, uma vez que nem todos se encontram num ambiente familiar ideal à aquisição dos mesmos, tornou-se fundamental trabalhar com estas uma vertente da área pessoal e social visando a educação para os valores. Desta conceção surge o PCG, cuja temática principal a abordar são os valores.

Uma vez que o estágio decorreu num período onde o PCG já estava a ser aplicado, em conversa com a educadora cooperante, foi-me transmitido a metodologia aplicada

para retratar os diferentes valores a abordar. Desta forma, existia na sala um dado (figura 30), onde cada face continha um valor diferente, sendo todos os meses lançado, trabalhando nesse mês o valor obtido através do dado. Durante toda a prática, foram trabalhados valores como a verdade e a solidariedade, tendo sido já trabalhados com a educadora cooperante valores como a diferença, a partilha e a amizade.

**Figura 30.** Dado dos Valores da Sala do Cristais



Entre os valores trabalhados foram desenvolvidas várias atividades de acordo com os princípios e atitudes a desenvolver.

### ***A solidariedade***

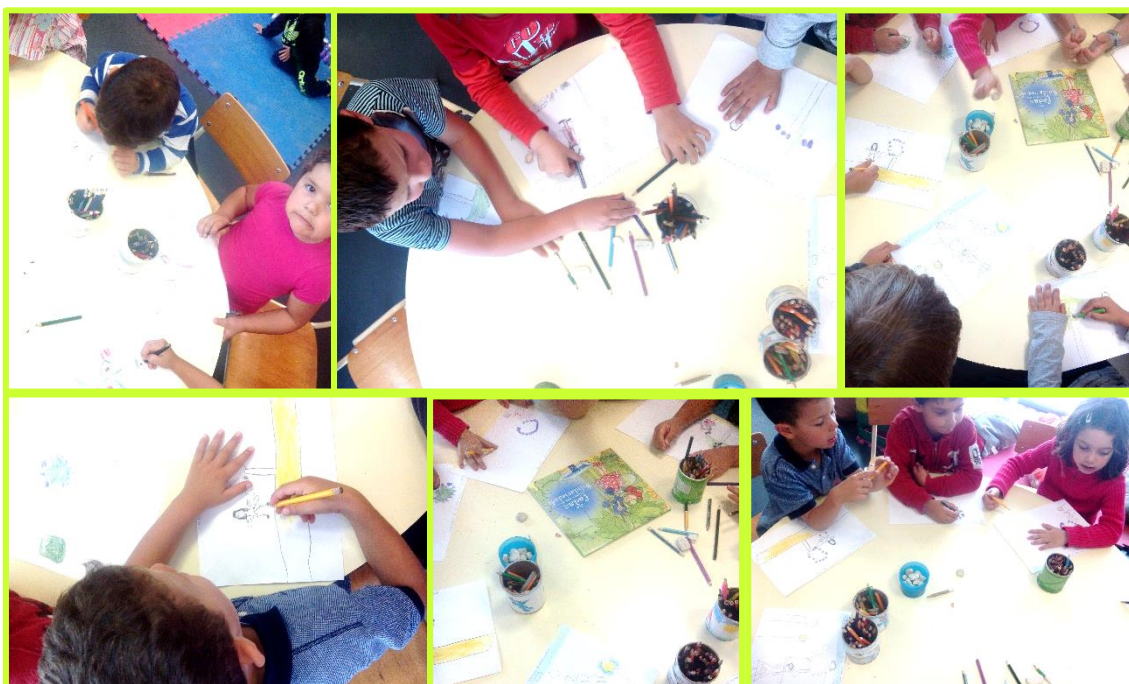
Para desenvolver nas crianças atitudes para a solidariedade realizou-se uma atividade planificada para três momentos (apêndice T). Embora só tenha planificado três momentos em específico para abordar este tema, foi tido em conta durante todo o mês o valor nas mais diversas atividades de cariz livre ou orientado.

Sendo que a cada momento corresponde a um dia da semana, o primeiro momento iniciou-se com a leitura de uma história *As fadas falam-nos de solidariedade* de Rosa M. Curto e Aleix Cabrera. Este foi usado de modo a transmitir às crianças uma mensagem de como ser solidário. Utilizou-se a história uma vez que, segundo Costa (2012) citando Jolibert, “quem ouve histórias desenvolve a capacidade de entender e imaginar, enriquecendo a sua leitura do mundo”. Neste sentido, e dando continuidade ao pensamento do autor de forma a compreender o que as crianças tinham entendido da história, foi realizado um diálogo com as crianças no tapete dando a hipótese às crianças

para recontarem a história, questionando-as posteriormente com o que seria então a solidariedade. Sendo este valor um valor difícil de exemplificar ou de explicar às crianças, foi notório as diversas perspetivas que estas expuseram perante todo o grupo. Contudo a maioria das crianças respondeu que “ser solidário é ser amigo”.

Tendo a maioria das crianças uma noção ínfima do que é ser solidário ou do que é a solidariedade, foi proposto que as crianças retratassem uma ilustração de uma situação que tenham gostado da história (figura 31). Enquanto isto e tendo em conta que as crianças têm ritmos de aprendizagem diferentes, e que tal como já citado anteriormente segundo Cadima (1997), num grande grupo as estratégias devem ser adequadas às especificidades das crianças. Num pequeno grupo no tapete de modo a ser feita uma nova exploração da história mais cuidada, foi abordado as situações mais importantes da história, transmitindo a mensagem da mesma bem como as personagens e o espaço onde decorreu. Para motivar as crianças foi utilizado a mímica para simbolizar acessórios e situações de sentimentais ou comportamentais, uma vez que segundo Sousa (1980), a mímica “(...) traduz desejos, gostos, sentimentos e ideias elementares por um código de sinais, de gestos, de feições, de poses e de atitudes de certa forma conhecidas e compreendidas universalmente” (p.73).

**Figura 31.** Registo de uma situação da história *As Fadas falam-nos de Solidariedade*



Há medida que as crianças iam finalizando o seu desenho, estas iam explicando que situações estavam a retratar. Posto isto, os desenhos eram afixados num placard destinado aos trabalhos realizados sobre a solidariedade (figura 32).

**Figura 32.** Desenhos realizados pelas crianças de uma situação da história



No segundo momento da atividade a história foi novamente recontada, de forma a familiarizar as crianças com a temática, e com a história do dia anterior. Após um pequeno diálogo, de modo a acalmar as crianças e as motivara para uma nova tarefa, foi mostrado uma compilação de imagens ainda por colorir, que retratavam situações de solidariedade da vida quotidiana (apêndice U). Dando continuidade à atividade, as crianças foram distribuídas pelas mesas colorindo as imagens antes visualizadas, atividade que fora orientada pela educadora cooperante, enquanto no pátio da sala ia sendo criado um cartaz onde cada criança à vez teria de carimbar a sua mão numa grande cartolina que continha no seu centro a palavra solidariedade (figura 33). Foi posteriormente escrito ao pé da mão de cada criança, o que elas entendiam por solidariedade (figura 34).

**Figura 33.** Criação do Cartaz “Solidariedade”



**Figura 34.** Cartaz após Registo das Ideias das Crianças



Após a realização e a conclusão do cartaz e da pintura das imagens, foi sugerido pela educadora de NEE da sala, que as imagens poderiam ir a casa de forma a que os pais pudessem contribuir e partilhar com os seus filhos o significado de solidariedade (figura 35). Desta sugestão resultaram diferentes opiniões sobre o significado de solidariedade sendo transmitido posteriormente a todas as crianças do grupo.

**Figura 35.** Imagens após atividade com os pais



Num terceiro momento, e dando a oportunidade das crianças vivenciarem uma experiência onde estas próprias pudessem ser solidárias, estas foram confrontadas com situações onde se evidenciava a verdadeira essência do que realmente é ser solidário. Neste sentido, foi possível que as crianças transmitissem várias ideias que poderiam ser

feitas e destas, foi questionado às mesmas o que poderia ser feito dentro da escola de forma a praticar uma situação solidária. Desta questão surgiram diferentes ideias, entre elas a de ajudar na organização da sala de forma a ser solidário para com os colegas, e de forma a ser solidário para com toda a comunidade escolar surgiu a ideia de limpar o pátio. Sendo estas duas ideias possíveis de realizar, as crianças foram divididas em dois grupos identificados através da cor de um autocolante. Este autocolante foi distribuído às crianças enquanto estas se encontravam sentadas no tapete, sendo que posteriormente teriam de ser capazes de se agrupar autonomamente (figura 36).

**Figura 36.** Formação dos grupos através das cores dos autocolantes



Já formados dois grupos, foi dada uma tarefa a cada grupo em que um grupo ficaria encarregue de limpar e organizar a sala e o outro grupo encarregue de limpar o pátio. As crianças ficaram muito entusiasmadas com a presença do autocolante e realizaram com agrado ambas as tarefas, demonstrando grande satisfação no que se encontravam a fazer.

### **5.3. Intervenção na Comunidade Educativa**

A intervenção na comunidade educativa é muitas vezes vista como a interação de atividades desenvolvidas, tendo em conta a presença da família das crianças. Contudo, a comunidade educativa da criança não se centra apenas na família e nos professores/educadores. Nesta linha de pensamento, Silva (2009 b) afirma que no que toca à relação escola-família, esta “(...) não se reduz à interação de pais e professores, remetendo, antes para a existência de uma multiplicidade de actores, centrais uns e periféricos outros (...)” (p. 40) e no que toca à relação escola-família-comunidade esta, “implica relações entre culturas e relações de poder, ou seja, relações sociais” (p. 40).

Neste contexto, no âmbito da valência EPE foram desenvolvidas duas atividades, que não tiveram como principal objetivo a interação da família, mas sim de outras entidades da comunidade periférica à rotina diária das crianças.

A primeira atividade decorreu no dia 19 de maio de 2014 (apêndice V) e foi realizada em conjunto com as outras crianças das salas de EPE, sendo programado juntamente com as outras colegas estagiárias da EPE, uma saída até a Quinta de São Roque, que se situa a cinco minutos da instituição. Com esta saída, é pretendido que as crianças explorem outro contexto para além da sala de aula e ao mesmo tempo possam experimentar a realização de jogos tradicionais. Um dos objetivos também a desenvolver com estas atividades foi a interação com o outro e no trabalho de equipa.

Assim sendo, após as crianças estarem prontas a saírem da instituição, realizaram o percurso até à quinta de São Roque, demonstrando muita euforia, uma vez que as saídas da escola eram escassas. Chegadas ao destino, as crianças sentaram-se na relva para lanchar para depois realizar as atividades propostas. Deste modo, após todas terem acabado, passou-se à realização das equipas tendo em conta que as crianças deveriam realizar equipas com todas as crianças das três salas. Para que não acontecesse o óbvio, as crianças agruparem-se segundo os amigos mais próximos, foi realizado um sorteio, onde cada criança teria que escolher dentro de um saco um cartão de cada cor, formando as equipas consoante as cores (figura 37). Algumas crianças demonstraram-se apreensivas na realização das equipas, pois ultrapassava muito para além das suas rotinas contudo, no fim conseguiram demonstrar que eram capazes de se relacionar uns com os outros. Feitas as equipas, as crianças dirigiram-se ao campo onde se encontravam montadas seis estações com atividades diferentes. Antes das crianças iniciarem as atividades foi feita uma demonstração em cada uma das estações de forma perceberem o que era pretendido. As equipas foram então distribuídas aleatoriamente, sendo cada equipa acompanhada de um elemento da equipa pedagógica, de forma a auxiliar nas dúvidas existentes.

**Figura 37.** Crianças da EPE da Escola EB1/PE da Achada a formarem as equipas



As atividades correram muito bem, sendo que as crianças demonstraram agrado pela realização das mesmas (figura 38). Após finalizada as atividades orientadas, as crianças tiveram a liberdade de realizar atividades livres pela Quinta de São Roque, sempre com a supervisão de elementos da equipa pedagógica.

**Figura 38.** Atividades Realizadas na Quinta de São Roque



A segunda atividade desenvolvida na comunidade educativa decorreu no dia 02 de junho de 2014 (apêndice W) e surgiu com o intuito de festejar o dia mundial da criança (dia 1 de junho – domingo). Após a sugestão da equipa organizadora do evento a decorrer

na instituição, surgiu, após algum diálogo das estagiárias e da equipa pedagógica de toda a comunidade, a realização de atividades no turno da manhã e no turno da tarde para todas as crianças da instituição. Desta forma, as estagiárias da EPE, da qual fazia parte, realizaram para o turno da manhã uma dramatização de fantoches e no turno da tarde uma gincana de vários jogos tradicionais.

A dramatização de fantoches visava transmitir a valor de ser criança, dando a conhecer os deveres e direitos das mesmas. Deste modo foi realizado um guião, intitulado “Quero Crescer” (apêndice X) adaptando as personagens aos fantoches já existentes nas salas. A dramatização decorreu numa sala de EPE tendo a duração de 30 minutos, repetindo-se três vezes, de forma a que todas as crianças assistissem. A dramatização foi uma atividade muito bem conseguida, visto a concentração e entusiasmo por parte das crianças (figura 39).

**Figura 39.** Dramatização "Quero Crescer" realizada pelas estagiárias



A gincana realizada no turno da tarde, decorreu no campo descoberto da instituição e foi organizada de forma a que todas as crianças da instituição pudessem realizar as atividades das três estações montadas (figura 40). Cada uma das estagiárias estava encarregue de uma estação dando o apoio necessário às crianças. Esta atividade demonstrou o gosto que as crianças têm por atividades ao ar livre, mostrando a satisfação e alegria das mesmas.

**Figura 40.** Realização das Atividades da Gincana



#### **5.4. Avaliação**

A avaliação dos efeitos possibilita ao educador saber se e como o processo educativo contribui para o desenvolvimento e aprendizagem, ou seja, saber se a frequência educação pré-escolar teve, de facto, influência nas crianças. Permite-lhe também ir corrigindo e adequando o processo educativo à evolução das crianças e ir aferindo com os pais os seus progressos (OCEPE, 1997, p. 94).

Avaliar as competências das crianças é assim uma componente fundamental na educação de forma a dar a conhecer o que é que cada criança é capaz ou não de realizar. Não sendo contudo uma tarefa fácil, uma vez que se avaliar mal uma criança corre-se o risco de rotulá-la.

De acordo com a Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar, “a avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa que implica procedimentos adequados à especificidade da actividade educativa no Jardim de infância”. Nesta linha de pensamento, a avaliação vai permitir uma recolha sistemática de informações e uma tomada de consciência da ação, “sendo esta baseada num processo contínuo de análise que sustenta a adequação do processo educativo às necessidades de cada criança e do grupo, tendo em conta a sua evolução”.

Apresentando a avaliação um carácter de extrema importância na prática após realizar uma avaliação de forma a contextualizar o meio em que as crianças estavam inseridas (apêndice Y) realizou-se uma avaliação diagnóstica das crianças utilizando a ficha 1g (quadro 11) segundo o SAC, avaliando neste sentido o bem-estar e a implicação

das crianças. É de referir que os nomes das crianças foram codificados, de forma a salvaguardar a identidade de cada uma.

### Quadro 11. Avaliação geral da Sala dos Cristais

#### Fase 1 – Avaliação geral da Sala dos Cristais (ficha 1g)

Data: Abril 2014

Crianças	Nível geral de bem-estar						Nível geral de Implicação						Comentários
	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
Nomes *													
1. C1					X					X	X	?	Bom desenvolvimento
2. C2				X					X	X		?	Gosta do mundo abstrato
3. C3				X					X				
4. C4		X					X	X				?	Muita irrequietude e dificuldade de concentração
5. C5			X						X				Necessidade de trabalhar conteúdos
6. C6				X						X			Alguma dificuldade a adaptar-se a novas pessoas
7. C7		X	X			?			X				Sempre numa ansiedade em permanecer e comer na escola
8. C8			X	X		?				X			Síndrome Alcoólico Fetal
9. C9			X						X				Falta muito
10. C10	X	X				?	X						Muita irrequietude e dificuldade de concentração
11. C11					X						X		
12. C12					X						X		
13. C13			X						X	X		?	Necessidade de desenvolver a nível da fala
14. C14			X				X	X				?	Adora brincar e tem dificuldade de concentração
15. C15				X						X			
16. C16					X						X		
17. C17					X						X		Muito bom desenvolvimento
18. C18			X						X				
19. C19					X						X		
20. C20				X						X			Gosta muito de puzzles
21. C21					X						X		
22. C22				X					X	X		?	Adora brincar à bola no recreio
23. C23				X					X				
24. C24					X						X		
25. C25					X						X		
26. C26				X						X			Falta muito

Ao deparar com duas crianças assinaladas a vermelho (nível baixo de bem-estar e implicação), teve-se que realizar de imediato, de acordo com Portugal e Leavers (2010), uma análise individualizada utilizando a ficha 2i (quadro 12 e 13). Quanto às restantes crianças, foi realizada uma avaliação a nível geral do grupo (quadro 14), não sendo realizada nenhuma ficha individualizada das mesmas. Contudo, a observação sobre as mesmas não foi descuidada, estando atenta a possíveis sinais alarmantes. Posto isto, e refletindo sobre a avaliação de todo o grupo foi realizada uma terceira ficha, a ficha 3g (quadro 12), refletindo sobre os pontos mais fortes e mais fracos de cada criança, idealizando algumas das medidas a serem tomadas no âmbito da prática pedagógica.

### **Quadro 12. Análise Individualizada de uma Criança Assinalada a Vermelho**

#### **Ficha 2i**

#### **Fase 2 – Análise e reflexão individualizadas de crianças**

Data: Abril 2014	Idade da criança: 4 anos
Nome da criança: C4	Data de nascimento: 09.09.2009

#### **1. Assinalar os níveis de funcionamento geral da criança (1, 2, 3, 4, 5)**

Bem-estar emocional:

A criança encontra-se entre o nível 1 e 2

Implicação

A criança encontra-se no nível 2

#### **2. Impressão geral acerca da criança**

O C4 é uma criança com alguma falta de afetividade, o que por vezes esta falta, leva a que este seja mais agressivo e menos apreensivo para com os colegas como para os elementos da equipa pedagógica. O meio familiar de onde provém, parece também afetar os seus comportamentos. É evidente a falta de apoio familiar nas atividades da sala de aula, o que leva ao bem-estar da criança estar sempre num nível menos afável, visto que sente-se insegura perante as partilhas que os outros pais demonstram para com os seus filhos.

O C4 permanece muito tempo do seu dia no âmbito escolar, embora a mãe prometa que tentará vir buscá-lo mais cedo, situação que raramente acontece, o que leva ao C4 por vezes apresentar comportamentos menos próprios quando a mãe vem deixá-lo na escola.

### 3. Dados familiares

Ambos os pais encontram-se empregados, contudo o agregado familiar encontra-se num ambiente socioeconómico baixo do qual destacam-se algumas dificuldades económicas. Deste pressuposto, denota-se muitas das vezes a falta de tempo e de recursos para uma educação e um crescimento estável da criança. O C4 não é filho único, tendo no seu agregado familiar mais dois irmãos, um mais velho que encontra-se na mesma instituição que a criança, e outro irmão mais novo.

Os pais utilizam a escola não como um meio potenciador de facultar aprendizagens significativas aos seus filhos, mas sim com um meio recorrente de colocar os seus filhos na falta de tempo para estar com eles.

### 4. Relações

Atender à relação com o educador e/ou auxiliar; outras crianças; familiares; jardim de infância em geral

Para comigo a relação do C4, tem vindo a evoluir desde o tempo de observação até ao início da minha intervenção. No princípio senti o C4 distante, não querendo criar qualquer tipo de ligação comigo, contudo tentei transmitir-lhe segurança e algum afeto do qual apresentava sentir alguma carência. Deste comportamento denotei alguma cedência por parte da criança, contudo quando não era possível uma atenção focada nos seus interesses, este voltava a apresentar um comportamento menos próprio para comigo.

A sua relação com os colegas, apresentava momentos menos bons, uma vez que devido aos seus comportamentos menos próprios, os próprios colegas acabavam por colocá-lo de parte em algumas brincadeiras.

Quanto à restante equipa pedagógica da sala dos cristais, a relação entre esta e o C4 apresenta também alguma carência afetiva, uma vez que os seus comportamentos menos próprios fazem com que tenha que haver um nível de autoridade maior, acabando por realçar muitas vezes que ressentia-se com isso.

### 5. Implicação

Atender às atividades disponíveis no JI e à sua organização (atividades em grande grupo; em pequeno grupo; individuais; obrigatórias; opcionais; dirigidas pelo adulto; não dirigidas pelo adulto)

#### **A criança implica-se bem nas atividades...**

O C4 implica-se bem em atividades livres, ou em atividades orientadas com pouca duração cujas temáticas encontram-se dentro dos seus interesses.

Demonstra interesse em atividade no domínio da matemática, apresentando um bom desenvolvimento na mesma.

Gosta de atividades no pátio e de situações que fujam á sua rotina diária.

### **Áreas desenvolvimentais implícitas nas atividades com boa implicação**

Implica-se melhor em atividades individuais, não orientadas. Realiza muitas atividades nas áreas da casinha e da garagem. Demonstra ter ideias fixas não gostando de ser contrariado no que está a fazer, sabendo de antecedência se está certo ou errado.

A área dos jogos e construções também desperta no C4 uma grande empatia e interesse. Contudo o facto de não poder ter acesso a todos os jogos, dado existir jogos para as crianças mais velhas da sala, faz com que por vezes o nível de implicação diminua.

### **A criança não se implica bem nas atividades...**

O C4 não se implica bem em atividades de grupo, que visam desenvolver a área da formação pessoal e social. Não gosta de se sentar a realizar uma atividade, e não apresenta interesse por atividades mais formativas e educativas. A área do tapete é também um lugar de pouco interesse para a mesma, uma vez que esta aqui encontra-se limitada ao movimento.

### **Áreas desenvolvimentais implícitas nas atividades com fraca implicação**

Apresenta pouca implicação nas áreas da expressão plástica e da biblioteca. Não apresenta interesse por atividades deste género. Desmotiva-se rapidamente e é raro finalizar uma atividade.

## **6. Recolha dos dados de opinião da criança sobre o jardim de infância**

### **O que eu gosto mais é (...) porque (...)**

Brincar, porque é divertido

Jogos com dados, sem justificação

O pátio, porque posso correr

Ver vídeos, sem justificação

### **O que eu gosto menos é (...) porque (...)**

Sentar no tapete, porque não posso brincar

### **Formulação de desejos:**

Mais jogos novos para a sala

Brincar mais no pátio

## Ficha 2i

### Fase 2 – Análise e reflexão individualizadas de crianças

Data: Abril 2014

Idade da criança: 3 anos

Nome da criança: C10

Data de nascimento: 01.09.2010

#### 1. Assinalar os níveis de funcionamento geral da criança (1, 2, 3, 4, 5)

Bem-estar emocional

Implicação

A criança encontra-se no nível 2.

A criança encontra-se entre o nível 1 e 2.

#### 2. Impressão geral acerca da criança

O C10 é uma criança que acaba de chegar à sala dos Cristais, apresentando ainda comportamentos de adaptação e alguma rebeldia. É uma criança com grande apego à mãe, que dificulta muitas vezes a sua reação e comportamento para ficar na sala quando a mãe vai pô-lo à escola.

O C10 tem o irmão mais velho na mesma sala, sendo muitas vezes protegido pelo mesmo em situações onde o C10 apresenta ser o mais fraco.

É uma criança muito ativa, não conseguindo muitas vezes realizar atividades mais calmas.

#### 3. Dados familiares

Mora com a mãe e com o pai, num ambiente socioeconómico estável.

Em conversa informal com a mãe, esta também reposta alguns comportamentos menos próprios do C10 em casa, havendo também alguma dificuldade em acalmá-lo.

A avó também desempenha um papel ativo na educação diária do C10, contudo muitas vezes relata situações menos próprias realizadas pelo C10, encaradas por esta com alguma normalidade.

#### 4. Relações

Atender à relação com o educador e/ou auxiliar; outras crianças; familiares; jardim de infância em geral

Apresenta uma relação pouco afável com pessoas novas no seu contexto ambiental.

Para comigo, visto ser uma nova pessoa no seu dia-a-dia, não apresenta grande afetividade, e uma vez que apresenta comportamentos muitas vezes difíceis, não consegui estabelecer ainda uma relação mais próxima, dado ao facto de o C10 ser uma criança difícil de cativar.

Com os colegas da sala apresenta reações por vezes mais violentas, batendo nos colegas muitas das vezes que não consegue determinada coisa.

Com o resto de toda a equipa pedagógica também apresenta alguma falta de regras, não demonstrando muitas vezes respeito pelas mesmas.

### **5. Implicação**

Atender às atividades disponíveis no JI e à sua organização (atividades em grande grupo; em pequeno grupo; individuais; obrigatórias; opcionais; dirigidas pelo adulto; não dirigidas pelo adulto)

#### **A criança implica-se bem nas atividades...**

O C10 implica-se bem em atividades de carácter desportivo, ou atividades práticas que envolva jogos, e de carácter menos orientado.

Gosta de atividades ao ar livre e de carácter diferenciado. Evidencia prazer quando tem que realizar algo importante para a realização da atividade, mas com alguma diferença dos restantes dos colegas.

#### **Áreas desenvolvimentais implícitas nas atividades com boa implicação**

Implica-se em atividades da área da expressão físico-motora.

Em atividades na área da garagem. E dos jogos e construções, sendo a área que conseguimos ver o C10 mais implicado no que faz.

#### **A criança não se implica bem nas atividades...**

O C10 não se implica bem em atividades de grupo. E Em atividade que não sejam livres. As atividades orientadas despertam no C10 alguns comportamentos menos próprios.

#### **Áreas desenvolvimentais implícitas nas atividades com fraca implicação**

Não se implica com agrado em atividades na área da expressão plástica desenvolvidas em roda da mesa.

Não consegue estar sentado na área do tapete quando encontram-se em diálogo com os colegas.

A área da casinha e da biblioteca, não são áreas que o C10 sinta prazer em realizar atividades de carácter livres.

### **6. Recolha dos dados de opinião da criança sobre o jardim de infância**

#### **O que eu gosto mais é (...) porque (...)**

Gosto de brincar na garagem, porque tem carrinhos.

Gosto de brincar no recreio, porque podemos jogar à bola.

#### **O que eu gosto menos é (...) porque (...)**

Da hora de dormir, porque não gosto de dormir na escola e queria brincar.

De sentar no tapete, porque não posso brincar.

**Formulação de desejos:**

Queria poder brincar mais na rua.

**Quadro 13.** Análise e reflexão em torno do grupo da Sala dos Cristais**Fase 2 – Análise e reflexão em torno do grupo da sala dos Cristais e contexto (ficha 2g)**

Data: Maio 2014

**1. Análise do grupo****O que me agrada:**

As crianças demonstram predisposição para novas aprendizagens;  
O agrado das crianças em atividades mais diversificadas;  
O gosto pelas histórias, jogos para abordar diversos temas;  
A sinceridade das crianças para os adultos;  
O gosto maioritário pelo registo através do desenho.

**O que me preocupa:**

O nível de concentração e de implicação das crianças em certas atividades;  
Comportamentos agressivos na resolução de problemas;  
O querer jogar sempre o mesmo jogo;  
O facto do C10 e do C4 não conseguirem realizar muitas das atividades e apresentarem um comportamento agressivo.

**2. Análise do contexto**

**Atender a:** aspetos da sala/escola; oferta; clima de grupo; espaço para iniciativa; organização e estilo do adulto.

**Aspetos positivos:**

O espaço interior apresenta uma dimensão e distribuição de materiais, adequado. É aconchegante, as crianças sentem-se à vontade;  
A organização da sala é propícia à utilização da mesma por parte das crianças.

**Aspetos negativos:**

A área do tapete é uma área muito restrita, o que leva ao choque emocional entre algumas crianças;  
O clima do grupo é muitas vezes está muito alterado nas práticas das atividades planeadas;  
O facto de não utilizarmos o pátio para atividades devido ao barulho/acústica, para não incomodar;  
O comportamento, ou falta dele por parte de algumas crianças;  
A falta de companheirismo entre todos as crianças do grupo.

<b>3. Opiniões das crianças sobre a escola</b>
<p>Aspetos positivos:</p> <p>Brincadeiras no recreio (C24)</p> <p>Pinturas, brincar, trabalhos (C16)</p> <p>Fazer fichas do livro do Alfa (C25)</p> <p>Legos (C13)</p> <p>Brincar (C4)</p> <p>Fichas (C12)</p>
<p>Aspetos negativos:</p> <p>Gostava que tivesse mais armários na sala com carros telecomandados (C21)</p> <p>Não gosto de ficar de castigo (C13)</p> <p>Não gosto da área da casinha (C4)</p> <p>Estar sentado muito tempo no tapete, nem da hora do sono (C12)</p>
<p>Interesses ou desejos referidos:</p> <p>Mais legos (C24)</p> <p>Ter um campo de futebol para brincar no recreio (C21)</p> <p>Aprender a ler (C25)</p> <p>Fazer mais desenhos sobre a mãe (C13)</p> <p>Mais jogos com dados (C4)</p> <p>Ensinar uma coreografia aos colegas (C16)</p> <p>Fazer pintura com as mãos (C12)</p>

<b>4. Das características/recursos da comunidade e famílias e do Projeto do Agrupamento/Instituição destaca-se:</b>
<p>Das características /recursos da comunidade e família destaca-se:</p> <p>A Escola EB1/PE da Achada localiza-se num espaço facilitador ao desenvolvimento do projeto educativo da instituição, no que toca ao acesso de organismos públicos de solidariedade social e outros.</p> <p>A maioria das famílias dos alunos que frequentam a escola, provêm de família de nível económico médio, sendo visível contudo a existência de alguns casos de famílias mais problemáticas.</p> <p>Regra geral, maioritariamente das famílias mostram interesse pelo bem-estar e desenvolvimentos dos seus filhos, acompanhando os mesmos na sua evolução.</p> <p>Do Projeto do Agrupamento/Instituição destaca-se:</p> <p>A preocupação com o défice de valores, atitudes, indisciplina, respeito pelos outros, bem como agressividade e cumprimentos de regras</p>

<b>5. Balanço geral (aspetos positivos e negativos)</b>
---

Acho que as crianças da sala dos Cristais, são crianças muito ativas, com ideias muito próprias beneficiando e enriquecendo muitas das atividades e até mesmo o restante grupo, contudo este enriquecimento muitas vezes é quebrado pela falta de comportamento e de interação com os outros.

Para boas práticas pedagógicas seria fundamental o cumprimento das regras da sala e de convivência por parte das crianças. Quanto ao educador será fundamental diversificar ao máximo cativando as crianças levando a um aumento de implicação e bem-estar.

#### **6. Ideias para o desenvolvimento do Projeto Curricular do Grupo/Turma**

O respeito por si e pelos outros

### **Quadro 14.** Definição de objetivos e iniciativas dirigidas às crianças da Sala dos Cristais

#### **Fase 3 – Definição de objetivos e iniciativas dirigidas ao grupo/contexto educativo**

Data: Junho 2014

Considerando a análise/apreciação 2g (direcionadas ao grupo e contexto), que objetivos se gostaria de alcançar?

Melhorar o comportamento das crianças, bem como o respeito das mesmas pelos outros e por sim mesmo  
Acrescentar jogos novos motivadores ao bom comportamento

	<b>1. Aspetos específicos de mudança</b>	<b>2. Iniciativas ou ações a desenvolver</b>
<b>Oferta educativa</b>	Enriquecer a área dos jogos Proporcionar mais atividades de pintura Criar no pátio uma área de campo de futebol	Acrescentar mais jogos de legos e dados Proporcionar mais atividades de pintura Criar com material propício (cones por exemplo) balizas
<b>Clima de grupo</b>	Criar um clima aconchegante, fazendo com que as crianças respeitem o outro e a si mesma	Aproveitar vivências das crianças, criando trabalhos de grupos com responsabilidades partilhadas
<b>Espaço para iniciativa</b>	Promover sentido de confiança e de boa autoestima baseado em atividades onde se sintam capazes e responsáveis	Permitir que as crianças discutam e ajustem as regras existentes na sala
<b>Organização</b>	Oferecer mais tempo de jogo ao ar livre Estabelecer acordos com as crianças ouvindo e fazendo-se ouvir	Realizar mais atividades na área do recreio, proporcionando liberdade de espaço às crianças

		Questionar as crianças sobre o que aconteceu, fazendo-as ver o certo
<b>Estilo do adulto</b>	Moderar a minha intervenção na resolução de problemas entre as crianças Prestar mais atenção ao gosto e características das crianças	Pensar antes de agir Questionar as crianças sobre o que realizar para abordar certo tema
<b>Outros aspetos</b>	Comportamento na idas da sala ao refeitório e vice-versa	Estabelecer uma regra nova (ir de dois a dois)

Após finalizar uma avaliação diagnóstica de todo o grupo, não foi possível concluir o processo de avaliação usando o SAC, uma vez que, segundo Portugal e Leavers (2010), esta avaliação está delineada para ser executada num maior período de tempo, sendo que após a avaliação diagnóstica, planeada para três meses, o educador teria que estudar todos os dados recolhidos, abordando metodologias que colmatassem os níveis de implicação e bem-estar das crianças. Desta forma e tendo em conta o curto tempo de realização da prática pedagógica, a utilização deste método surge de forma a ter em conta os interesses das crianças, e de forma a perceber o que para estas poderia ser alterado.

Deste modo, e tendo sempre desde o início da prática pedagógica a perceção que não poderia realizar esta avaliação de forma a concluí-la, realizei durante toda a minha prática anotações nos diários de bordo que faziam refletir sobre o que tinha corrido bem e menos bem, o que as crianças tinham ou não gostado, e onde tinham encontrado mais dificuldades, tentando sempre em atividades posteriores melhorar a prática. Assim e tendo em conta sempre as crianças, tal como defende o SAC, as atividades realizadas iam ao encontro dos níveis de implicação e bem-estar das mesmas.

### **5.5. Reflexão sobre a Prática Pedagógica em Relação ao Pré-Escolar**

Da mesma forma que achou-se pertinente realizar uma reflexão crítica sobre a prestação prática no âmbito do 1.º CEB, é oportuno realizar uma reflexão para a prática da EPE. Desta reflexão destaca-se a dificuldade encontrada em criar atividades propícias para um grupo de crianças com idades heterogéneas, bem como para ultrapassar a ausência das regras de comportamento encontrada numa grande maioria das crianças.

Uma agravante que não deixou tirar qualquer conclusão no que toca às problemáticas levantadas diz respeito ao curto período de tempo que mais uma vez, não se encontra propício para o desenvolvimento de um trabalho crítico e reflexivo.

A fase de observação contudo resultou muito bem, sendo das fases mais importantes uma vez que permite uma proximidade com todas as crianças do grupo, permitindo conhecer os interesses das mesmas, as dificuldades e as aptidões. Contudo a fase de observação não deu a conhecer bem os métodos utilizados pela educadora cooperante uma vez que eram muitas as horas destinadas a atividades extracurriculares. Denotou-se no período de observação que as atividades de rotina nem sempre eram respeitadas, o que tornou a intervenção um tanto ou quanto insegura.

Aquando da prática, tentou-se sempre desenvolver atividades que fossem ao encontro dos interesses das crianças, de forma a estimulá-las e a desencadear situações de aprendizagem significativa.

Contudo, o papel da educadora cooperante determinou a prática tendo prestado auxílio no que toca à diferenciação que teria de ser feita. Atender a todos os interesses e ainda ter em conta as idades foi sem dúvida um obstáculo a ultrapassar contudo, pode-se afirmar que após refletir conseguiu-se criar alguns momentos propícios a aprendizagens para todo o grupo.

Deste modo, esta prática pedagógica permitiu desenvolver diversas competências, aperfeiçoar as já existentes e transmitir o grande afeto em trabalhar com crianças. É sem dúvida neste meio dando tudo de nós e recebendo tudo delas que pode-se dizer que se sente realizados profissionalmente. Toda a experiência realizada, foi enriquecedora e significativa.

Aprendeu-se desta forma que o Educador de Infância tem um papel fundamental naquela que se diz reta de lançamento das crianças para um mundo de aprendizagens que seguramente terão como principal objetivo dar respostas a uma sociedade futurista. Assim, é importante referir que as crianças do amanhã, serão as crianças feitas hoje e que o meio educativo cada vez mais tem um papel fundamental para proporcionar momentos enriquecedores para as nossas crianças. Com esta prática posso afirmar que quero fazer parte deste meio, e quero ajudar a formar as crianças do amanhã, não esquecendo quem fui quem sou e quem poderei vir a ser. Uma vez que o docente é uma pessoa sempre em formação quero ser mais amanhã do que fui ontem.

## Reflexão Final

Dando por finalizada a redação do presente relatório de estágio, serve este ponto para repensar todo o trabalho executado ao longo da prática pedagógica nas duas valências e de que forma este estágio revelou ser importante na formação da identidade pessoal e profissional enquanto futura professora/educadora.

Através de toda a experiência vivenciada, pôde-se constatar que com esta experiência, esteve-se no foco daquela que foi a prática pedagógica mais próxima de uma atividade profissional futura. Neste contexto, denota-se que apesar do curto período de tempo como interveniente, muitos foram os aspetos que se manifestaram a ter em conta numa intervenção pedagógica, de forma a proporcionar aprendizagens significativas às crianças.

Durante toda a intervenção, não se pôde prescindir de algumas ferramentas, como o conhecimento teórico, as planificações, as reflexões e as avaliações que revelaram ser o alicerce de toda a prática. Contudo, a recolha de dados e análise dos mesmos fizeram com que desenvolvesse uma capacidade reflexiva, promotora de novas conceções, visando soluções para as problemáticas encontradas, reajustando a prática às necessidades e interesses das crianças, bem como de toda a comunidade envolvente. Citando Freire (2009), “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (p.39).

O estágio desenvolve no professor/educador em formação através da observação, uma capacidade de aprender a como se processam as práticas e muitas das metodologias a abordar. O professor/educador em formação, através do estágio está em contato com uma realidade da prática do ensino de hoje, visto que “o conhecimento sobre o ensino é veiculado através dum saber de experiência feito, transmitido pelos práticos aos professores em formação, sendo, por isso sobretudo tático, contextual e cultural” (Jacinto, 2003, p.47). Neste sentido, através de todas as vivências e aprendizagens, pôde-se constatar que a prática é a melhor forma de combater todas as dificuldades encontradas no nosso caminho enquanto futuros docentes. É através da experiência que se pode refutar o que se é no presente e melhorar o que poderemos ser no futuro.

Assim, de toda esta aprendizagem realizada em ambas as valências se destaca a importância dos interesses e necessidades das crianças, uma vez que o professor/educador deve ter em conta o que as crianças precisam e gostam de forma a que estas se sintam num ambiente tranquilizador e propício à aquisição de novos saberes e partilhas. Ainda

nesta linha de pensamento, tendo as crianças o protagonismo de todo o processo de ensino-aprendizagem denotou-se a importância de criar ambientes onde as crianças se sentissem que eram capazes de realizar as suas tarefas autonomamente, dando azo à construção de novos conhecimentos através da superação de obstáculos e desafios.

Salienta-se desta forma a importância da realização de toda esta jornada, que depreende o culminar do conjunto da prática pedagógica com a dissertação do relatório alusivo à mesma, na minha formação académica. Todo este percurso fez de mim uma melhor profissional capaz de poder prosseguir no futuro não deixando que o meu eu do início deste percurso me tome pelo meu eu fruto de todas estas aprendizagens, pois agora tal como afirma Freire (2009) “a acomodação em mim é apenas caminho para a *inserção*, que implica *decisão, escolha, intervenção* na realidade” (p. 77).

Concluindo todo este caminho de aprendizagens, resta a vontade de continuar na área da educação, podendo vir a honrar e a assumir um compromisso num futuro incerto como futura professora/educadora.

## Referências Bibliográficas

- Abrecht, R. (1986). *A avaliação formativa*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Alarcão, I. (2000). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? Em *Canedernos de Formação de Professores n.º1. Colóquio Formação Profissional de Professores no ensino Superior do INAFOP* (pp. 21-30). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. (2003). *Professores Reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- Antonello, C. (2006). Aprendizagem na ação revisitada e a sua relação com noção de competência. Em *Comportamento organizacional e gestão. ISSN 0872-9662-vol.12 n.º2 Out.* (pp. 199-220). Lisboa: ISSN.
- Araújo, M. (2001). O exemplo de uma escola que dá os primeiros passos: a Escola Básica 2,3 de Dr. Francisco Sanches, Braga. Em C. Freitas, M. Viera, P. Abrantes, P. Aido, C. Gargaté, M. Araújo, . . . M. Roldão, *Gestão Fléxivel do Currículo-Contributos para uma reflexão crítica* (pp. 45-52). Lisboa: Texto Editora.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Baker, B., & Brightman, A. (2004). *Passos para a Autonomia. Ensinar Actividades Diárias a Crianças com Necessidades Especiais*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Berbaum, J. (1993). *Aprendizagem e Formação*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Brickman, N., & Taylor, L. (1991). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cabral, A. (2001). *O Jogo no Ensino*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Cadima, A. (1997). A Experiência de um círculo de estudos para uma pedagogia diferenciada. Em A. Cadima, C. Gregório, T. Pires, C. Ortega, & N. Horta,

- Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico: Alguns itinerários* (pp. 11-21). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Caldeira, M. (2009). *Aprender a Matemática de uma Forma Lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Candeias, A. (2009). Educação Inclusiva: Concepções e práticas CIEP- Centro de Investigação em Educação e Psicologia. Em M. Rebocho, M. Saragoça, & A. Candeias, *Fundamentos para a Educação Inclusiva em Portugal* (pp. 38-48). Évora: Universidade de Évora.
- Correia, L. (2013). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L., & Martins, A. (2002). *Inclusão um guia para educadores e professores*. Braga: Quadro Azul Editora.
- Costa, F., Peralta, H., & Viseu, S. (2008). *As TIC na educação em Portugal: concepções e prática*. Porto: Porto Editora.
- Costa, M. (2012). No laboratório, preparando magia para a hora do conto. Em M. M. Cristina Silva, *Ler em família, ler na escola, ler na bibliotéca: boas práticas* (pp. 55-60). Porto: Escola Superior de Paula Frassinetti.
- Delors, J. (1996). *Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. Brasil: UNESCO/Edições ASA.
- Erikson, E. (1976). *Infância e Sociedade*. Rio: Zahar Editores.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação - O papel dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, A. (1992). *Pedagogia, Ciência da Educação?* Porto : Porto Editora.
- Fernandes, A. (1990). *O Aluno e o Professor na Escola Moderna*. Aveiro: Editora Estante.
- Fernandes, D. (2013/2014). *Projeto Curricular de Grupo da Sala dos Cristais*. Funchal.

- Fino, C. (2001). Um novo Paradigma (para escola): precisa-se. *FORUMa-Jornal do Grupo de Estudos Clássicos da Universidade da Madeira*, 1, 2.
- Fino, C. (2003). O lugar das tecnologias na formação inicial dos professores: O caso da Universidade da Madeira. Em A. Estrela, & J. Ferreira, *A Formação dos Professores à luz da investigação, Actas do XII Colóquio Internacional da AFIRSE/APERFE*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Editora Monitor.
- Fontes, A., & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Freire, P. (2009). *Pedagogia da Autonomia-Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, C. (2011). *Materiais Manipuláveis Usados em Sala de Aula de Matemática na Aprendizagem dos Conteúdos Programáticos do 7º ano - Relatório de Estágio - Mestrado em Ensino de Matemática no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário*. Funchal: Universidade de Madeira.
- Gama, S. (1980). *Diário de Sebastião da Gama*. Lisboa: Edições Asa.
- Grave-Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jacinto, M. (2003). *Formação inicial de professores. Concepções e práticas de orientação*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Kishimoto, T. (1994). *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira.
- Leite, C., & Rodrigues, M. (2001). *Jogos e Contos numa Educação para a cidadania*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Levy, T. (1994). Interdisciplinaridade e comunicação . Em *Revista da Educação ISSN 0871- 3928 - vol 4 n° 5 1/2* (pp. 13-21). Lisboa: ISSN.
- Lopes, J., & Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel.
- Lopes, J., & Silva, H. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: Lidel.
- Machado, F., & Gonçalves, M. (1991). *Currículo e Desenvolvimento Curricular- Problemas e perspectivas*. Lisboa: Edições ASA.
- Maingain, A., & Dufour, B. (2002). *Abordagens didáticas da interdisciplinaridade*. Lisboa: Instituto Piaget .
- Máximo-Esteves, L. (1998). *Da Teoria à Prática: Educação Ambiental com as Crianças Pequenas ou o Fio da História*. Porto: Porto Editora.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Mendonça, M., & et.all. (2012/2013). *Projeto Educativo de Estabelecimento da Pena*. Funchal.
- Mogilka, M. (1990). Autonomia e Formação Humana em situações Pedagógicas: um difícil percurso. *Educação e Pesquisa* 25(2), 57-68.
- Morgado, J. (1997). *A Realção Pedagógica: Diferenciação e Inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Munício, P. (1978). *Como realizar a avaliação contínua* . Coimbra: Livraria Almedina.
- Neto, T. (2012). *A importância do lúdico na educação da criança*. Alpiarça: Garrido Artes Gráficas.

- Novaes, M., & Gil, A. (2009). A pesquisa-ação participante como estratégia metodológica para o estudo do empreendedorismo social em administração de empresas. *Revista de Administração Mackenzie vol 10 n°1*.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma praxis de participação. Em T. K. J. Oliveira-Formosinho, *Pedagogia(s) da infância. Dialogando com o passado construindo o futuro* (pp. 13-36). Portalegre: Artmed Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2013). Educação para a diversidade em contexto de creche: começar desde o nascimento. Em J. Oliveira-Formosinho, & S. Araújo, *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp. 75-90). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. Em J. Oliveira-Formosinho, & R. Gambôa, *O trabalho de projecto na pedagogia em participação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pais, A., & Monteiro, M. (1996). *Avaliação uma prática diária*. Lisboa: Editora Presença.
- Paviani, J. (2004). *Interdisciplinaridade, Humanismo, Universidade*. Porto: Campo de Letras.
- Perestrelo, V., & et.all. (2012/2016). *Projeto Educativo de Estabelecimento da Achada*. Funchal.
- Pombo, O. (2004). *Interdisciplinaridade: Ambições e Limites*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Pombo, O., Guimarães, H., & Levy, T. (1994). *A Interdisciplinaridade: Reflexão e Experiência*. Lisboa: Texto .
- Portugal, G., & Leavers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar- Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)*. Porto: Porto Editora.

- Reis, C., Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Veigas, F., Bastos, G., . . . Pinto, M. (2009). *Programa de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação-Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Roldão, M. C. (2001). Currículo e políticas educativas: tendências e sentidos de mudança. Em C. Freitas, M. Viera, P. Abrantes, P. Aido, C. Gargaté, M. Araújo, . . . M. Roldão, *Gestão Flexível do Currículo- Contributos para uma reflexão crítica* (pp. 59-68). Lisboa: Texto Editora.
- Rosales, C. (1992). *Avaliar é Refletir sobre o ensino* . Rio Tinto: Edições ASA.
- Santos, B. (2007). *Comunidade Escolar e Inclusão*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Silva, M. (2009). *Comportamentos de autonomia nos anos pré-escolares na transição para a escolaridade obrigatória*. Lisboa: Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Silva, M. (2012/2013). *Projeto Anual de Turma - 2ªA*. Funchal.
- Silva, P. (2009 b). Crianças e comunidade como actores sociais: uma reflexão sociológica no âmbito da interacção entre escolas e famílias. Em F. F. Teresa Sarmiento, *Infância, família e Comunidade: As crianças como actores sociais* (pp. 17-42). Porto: Porto Editora.
- Silva, P., & Sousa, S. (2013). O Perfil do professor atual: a busca de apontamentos que auxiliam na compreensão de uma profissão. *Revista Científica Eletrônica de Ciências Sociais Aplicadas da EDUVALE - ISSN 1806-6283*.
- Silva, T. (2000). *Teorias do Currículo: Uma introdução Crítica*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, A. (1980). *A Expressão Dramática: Imitação-Mímica-Expressão Oral-Improvisação e Dramatização*. Aveiro: Basica Editora.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação - 1º Volume Bases Psicopedagógicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Sousa, J., & Fino, C. (2001). As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional. *in Actas do VI Congresso galaico-português de psicopedagogia. I Volume*, pp. 371-381. Braga: Universidade do Minho.
- Sprinthall, N., & Spronthall, R. (1993). *Psicologia Educacional - Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Stake, R. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stefanou, C., Perencevich, K., DiCintio, M., & Turner, J. (2004). *Supporting Autonomy in the classroom: ways teachers encourage student decision making and ownership*. Educational Psychologist.
- Toffler, A. (2001). *Choque do futuro*. Lisboa: Livros do Brasil.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade: Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Tomlinson, C., & Allan, S. (2002). *Liderar Projetos de Diferenciação Pedagógica*. Porto: Edições ASA.
- Wassermann, S. (1990). *Brincadeiras Sérias na Escola Primária*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Zabalza, M. (1994). *Diários de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. (1994b). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.



## **Referências Normativas**

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

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

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. (Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo).



## **Apêndices**

Índice do conteúdo do CD-ROM

### **Pasta – Documentos Gerais**

Relatório de Estágio (versão eletrônica)

### **Pasta – Intervenção Pedagógica em contexto de 1.º CEB**

Apêndice A – Planificação do dia 28 de outubro de 2013

Apêndice B – Ficha de Consolidação do Manual sobre a Paridade dos Números

Apêndice C – Planificação do dia 05 de novembro de 2013

Apêndice D – Ficha de Consolidação do Manual sobre a composição e decomposição dos números

Apêndice E – Planificação do dia 15 de outubro de 2013

Apêndice F – Planificação do dia 11 de novembro de 2013

Apêndice G – Planificação do dia 12 de novembro de 2013

Apêndice H – Ficha de Consolidação “Lenda de São Martinho”

Apêndice I – Planificação do dia 30 outubro de 2013

Apêndice J – Ficha de Consolidação do Manual sobre a Alimentação Saudável

Apêndice K – Planificação do dia 21 de outubro de 2013

Apêndice L – Planificação do dia 22 de outubro de 2013

Apêndice M – Planificação do dia 23 de outubro de 2013

Apêndice N – Ficha de Consolidação sobre as Profissões

Apêndice O – Informação aos Encarregados de Educação sobre a atividade da comunidade

## **Pasta – Intervenção Pedagógica em contexto de Pré-escolar**

Apêndice P – Planificação semanal de 05 a 07 de maio de 2014

Apêndice Q – Planificação semanal de 12 a 14 e 20 de maio de 2014

Apêndice R – Imagens sobre as consequências no ambiente

Apêndice S – Sequência de Imagens sobre as necessidades de uma planta

Apêndice T – Planificação semanal de 25 a 27 de maio de 2014

Apêndice U – Imagem “Ser solidário”

Apêndice V – Planificação da Atividade da Comunidade dia 19 de maio de 2014

Apêndice W – Planificação da Atividade da Comunidade dia 02 de junho de 2014

Apêndice X – Guião da dramatização “Quero Crescer”

Apêndice Y – Contextualização do ambiente das crianças - SAC

## **Anexos**

Índice do conteúdo do CD-ROM

### **Pasta – Anexos**

Anexo A – Projeto Educativo de Estabelecimento da EB1/PE da Achada