

# REM

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Manuela Isabel Pita Gonçalves**  
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)

fevereiro | 2018

# RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Manuela Isabel Pita Gonçalves**

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

ORIENTADOR

José Paulo Gomes Brazão



**Faculdade de Ciências Sociais**  
**Departamento de Ciências da Educação**  
**Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**  
**Ano letivo: 2017-2018**

**Manuela Isabel Pita Gonçalves**

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

**Orientador: Professor Doutor José Paulo Gomes Brazão**

**Funchal, fevereiro de 2018.**



Enfim duma escolha faz-se um desafio  
enfrenta-se a vida de fio a pavio  
navega-se sem mar, sem vela ou navio  
bebe-se a coragem até de um copo vazio  
e vem-nos à memória uma frase batida  
hoje é o primeiro dia do resto da tua vida.

Sérgio Godinho, do álbum *Era uma vez um rapaz*, 1985.



## **Agradecimentos**

À minha avó que mostrou imenso orgulho em mim quando aprendi a ler e, assim, cimentou o importante e primeiro tijolo do meu percurso escolar e académico.

Ao meu segundo pai, o senhor Luciano Dantas, que sempre apoiou os meus estudos e me transmitiu a importância da educação.

À minha mãe, que tornou possível ter chegado até aqui e que nunca me deixou desistir.

À educadora cooperante, às auxiliares e às professoras cooperantes que me receberam nas suas salas e aos diretores das três escolas onde estagiei por terem-no permitido.

À professora Sandra Ferraz por me ter ajudado a encontrar o amor pelo 1.º CEB, obrigada pela ajuda e pelo apoio constante, pelas conversas e pela motivação que me deu e por ter tornado os seus alunos nos nossos alunos.

Às minhas colegas de mestrado Nina, Lília, Sílvia e Sónia, minhas colegas de trabalho durante este mestrado.

Às minhas colegas de estágio Nina e Filipa, com quem conversei e de quem recebi apoio e pensamentos positivos em muitas horas de almoço e no caso da Nina também nos momentos de lanches e durante as boleias que me dava.

Às minhas colegas Sílvia e Sónia, que me auxiliaram com este relatório.

Aos funcionários da Biblioteca da Universidade da Madeira, sobretudo à funcionária Tânia, agradeço a simpatia e a ajuda na procura dos livros que necessitava, especialmente aqueles que não eram tão fáceis de encontrar.

Às orientadoras científicas da Universidade da Madeira, professora Gorete Pereira, professora Fernanda Gouveia e professora Graça Côrte.

À professora Graça Côrte por ter contribuído com várias sugestões e por me ter ajudado a melhorar as minhas planificações.

Ao meu orientador, o professor doutor Paulo Brazão, que me deu liberdade e espaço, bem como algumas achegas importantes para a construção deste relatório.

Aos professores que me acompanharam durante o meu percurso escolar e académico e ajudaram a moldar a pessoa que sou hoje.

Por fim, a todas as crianças, às auxiliares e às funcionárias das três escolas onde estagiei e com quem contactei durante as três práticas pedagógicas deste mestrado, que, de forma direta ou indireta, me fizeram aprender e crescer enquanto pessoa e enquanto profissional.

A todos, o meu muito obrigada!





## Resumo

O presente relatório foi elaborado para a obtenção do grau de mestre no “Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico”. Este relatório explana as três intervenções pedagógicas realizadas no âmbito deste mestrado: uma delas foi realizada na Educação Pré-Escolar, com crianças entre os quatro e os cinco anos, e as outras duas ocorreram no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), com uma turma de 1.º e com uma turma de 4.º ano. O principal objetivo deste relatório é, portanto, apresentar estas três práticas pedagógicas, de forma reflexiva e fundamentada, de modo a espelhar as competências e os conhecimentos adquiridos.

Deste relatório constam dois projetos de investigação-ação, que resultam da aplicação desta metodologia em contexto prático. Na valência da Educação Pré-Escolar, o projeto desenvolvido visava trabalhar e desenvolver com as crianças a competência do saber escutar. Nesse sentido, procurou-se responder à seguinte questão: *“Como desenvolver nas crianças da Sala Verde competências de comunicação entre elas e com o educador?”*. O projeto realizado no 1.º CEB tinha como objetivo promover a concentração e os comportamentos assertivos nos alunos de uma turma de 1.º ano, tendo-se procurado responder à seguinte questão: *“Como organizar o trabalho pedagógico de modo a promover a concentração e os comportamentos assertivos na sala de aula?”*. Na última prática, com alunos de 4.º ano, não foi desenvolvido um projeto de investigação-ação, mas houve a preocupação didática de realizar atividades pedagógicas motivadoras e facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem, que promovessem o uso de materiais didáticos diversificados e das várias formas de organização do processo de ensino-aprendizagem.

No final deste relatório surgem algumas conclusões, em jeito de reflexão, que advêm das três práticas pedagógicas supracitadas. Estas abordam o processo de crescimento e de desenvolvimento da identidade profissional docente, a influência das competências reflexivas e investigativas, bem como da metodologia de investigação-ação nesse processo.

**Palavras-Chave:** Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Investigação-Ação; Competência do saber escutar; Concentração; Comportamentos assertivos; Reflexão; Investigação.



## Abstract

The present report was prepared to obtain the master's degree in the "Master in Pre-School Education and Teaching of the First Cycle of Basic Education". This report explains the three pedagogical interventions carried out within this master's degree: one of them was realized in Pre-School Education, with children between four and five years old, and the other two occurred in Primary School Education, with a first grade class and with a fourth grade class. The main purpose of this report is, therefore, to present this three pedagogical practices in a reflexive and substantiated way, in order to reflect the skills and the knowledge acquired.

This report includes two action-research projects, which result from the application of this methodology in a practical context. In the valence of Pre-School Education the project was designed to work and develop with the children the competence of listening. To that purpose, sought to answer the following question: *"How to develop communication skills among the children of Green Room between them and with the educator?"*. The project carried out in Primary School aimed to promote concentration and assertive behaviors in the students of a first grade class, having sought to answer the following question: *"How to organize the pedagogical work in order to promote concentration and assertive behaviors in the classroom?"*. In the last practice, with fourth grade students, wasn't developed an action-research project, but there was the didactic concern to realize pedagogical activities that motivate and facilitate the teaching-learning process, which promote the use of diversified teaching materials and the various forms of organize the teaching-learning process.

At the end of this report are some conclusions, in a way of reflection, originating from the three pedagogical practices mentioned above. These approach the growth and the development of professional teacher identity, the influence of reflexive and investigative skills, as well as the methodology of action-research in this process.

**Key Words:** Pre-School Education; Primary School Education; Action-Research; Listening Skill; Concentration; Assertive Behaviors; Reflection; Investigation.



### **Lista de Siglas e de Abreviaturas**

- 1.º Ciclo do Ensino Básico – 1.º CEB;
- Associação de Profissionais de Educação de Infância - APEI;
- Necessidades Educativas Especiais – NEE;
- *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar – OCEPE*;
- Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC;
- Ministério da Educação – ME;
- Diário de bordo – DB;
- Direita – dir.;
- Esquerda – esq.;
- Lei de Bases do Sistema Educativo – LBSE (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro);
- Projeto Educativo de Escola – PEE.



## Sumário

<b>Agradecimentos</b> .....	<b>VII</b>
<b>Resumo</b> .....	<b>IX</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>XI</b>
<b>Lista de Siglas e de Abreviaturas</b> .....	<b>XIII</b>
<b>Sumário</b> .....	<b>XV</b>
<b>Índice de Quadros</b> .....	<b>XIX</b>
<b>Índice de Figuras</b> .....	<b>XXI</b>
<b>Índice do Conteúdo do <i>CD-ROM</i></b> .....	<b>XXV</b>
<b>Introdução</b> .....	<b>1</b>
<b>PARTE 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO</b> .....	<b>3</b>
<b>CAPÍTULO 1 – Perspetivas da Identidade Docente e a Escola Atual</b> .....	<b>5</b>
<b>1.1. A Escola Atual: uma Escola Inclusiva, uma Escola para Todos</b> .....	<b>5</b>
<b>1.2. O Papel do Educador de Infância</b> .....	<b>7</b>
<b>1.3. O Papel do Professor</b> .....	<b>9</b>
<b>1.4. O Docente como Profissional Reflexivo</b> .....	<b>10</b>
<b>1.5. O Docente-Investigador</b> .....	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO 2 – Pressupostos Metodológicos Inerentes à Prática Pedagógica</b> .....	<b>15</b>
<b>2.1. Planificar: A Planificação enquanto Instrumento de Trabalho do Docente</b> .....	<b>15</b>
<b>2.2. Avaliar: A Avaliação enquanto Mecanismo de Regulação do Processo de Ensino-Aprendizagem</b> .....	<b>16</b>
<b>2.2.1. A Avaliação Formativa</b> .....	<b>18</b>
<b>2.3. Os Materiais Didáticos</b> .....	<b>20</b>
<b>2.3.1. O Jogo enquanto Facilitador de Aprendizagens</b> .....	<b>22</b>
<b>2.3.2. As TIC e os Multimédia: Organizadores e Facilitadores da Aprendizagem</b> ..	<b>23</b>
<b>2.4. Pedagogia Transmissiva vs. Pedagogia Participativa</b> .....	<b>25</b>

2.5. Aprendizagem Ativa .....	27
2.6. Aprendizagem Significativa e Diferenciação Pedagógica .....	28
<b>CAPÍTULO 3 – Enquadramento Metodológico .....</b>	<b>33</b>
3.1. A Investigação-Ação.....	33
3.2. A Investigação-Ação e a sua Aplicação na Área da Educação.....	34
3.3. O Processo de Investigação-Ação.....	36
3.4. A Recolha de Dados .....	36
3.4.1. A Análise Documental .....	37
3.4.2. A Observação Participante .....	38
3.4.3. As Notas de Campo e o Diário de Bordo.....	38
3.4.4. Os Registos Fotográficos .....	39
3.5. A Análise de Dados.....	40
<b>PARTE 2 – INTERVENÇÃO EM CONTEXTO PRÁTICO .....</b>	<b>41</b>
<b>CAPÍTULO 4 – Intervenção Pedagógica na Educação Pré-Escolar.....</b>	<b>43</b>
4.1. Introdução Teórica.....	43
4.2. Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré: Anexo da Azinhaga.....	44
4.2.1. Caracterização do Meio Envolvente .....	44
4.2.2. Caracterização do Estabelecimento Educativo.....	45
4.2.3. A Sala Verde.....	47
4.2.3.1. Organização do Espaço .....	47
4.2.3.2. Organização do Tempo .....	51
4.2.3.3. O Grupo de Crianças .....	52
4.3. Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar .....	55
4.3.1. Período de Observação Participante.....	56
4.3.2. Intervenção Prática .....	56
4.3.2.1. O Projeto de Investigação-Ação .....	57



4.3.2.1.1. Revisão Preliminar sobre a Temática em Estudo.....	57
4.3.2.1.2. Estratégias de Intervenção.....	59
4.3.2.1.3. Atividades Orientadas.....	65
1. <sup>a</sup> Atividade: “ <i>Pipo e o Arco-Íris, de Elizabeth Baguley</i> ” .....	65
2. <sup>a</sup> Atividade: “ <i>Uma, duas, três castanhas</i> ” .....	69
3. <sup>a</sup> Atividade - “ <i>A Roda dos Alimentos</i> ” .....	71
4. <sup>a</sup> Atividade: “ <i>Lavar os dentes</i> ” .....	71
4.3.2.2. Atividade com a Comunidade Educativa .....	73
4.4. Avaliação do Grupo .....	77
4.5. Reflexão sobre a Intervenção no Contexto da Educação Pré-Escolar .....	82
CAPÍTULO 5 – Intervenção Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	85
5.1. Organização Curricular do 1.º CEB.....	85
5.2. EB1/PE da Ajuda .....	88
5.2.1. Caracterização do Meio Envolvente.....	88
5.2.2. Caracterização do Estabelecimento Educativo .....	89
5.2.3. 1.º B.....	90
5.2.3.1. Organização do Espaço.....	90
5.2.3.2. Organização do Tempo .....	92
5.2.3.3. Caracterização da Turma.....	93
5.2.4. Prática Pedagógica.....	96
5.2.4.1. Período de Observação Participante .....	97
5.2.4.2. Período de Intervenção Prática.....	97
5.2.4.2.1. O Projeto de Investigação-Ação.....	98
5.2.4.2.1.1. Revisão Preliminar sobre a Temática em Estudo.....	98
5.2.4.2.1.2. Estratégias de Intervenção.....	101
5.2.4.2.2. Atividades Pedagógicas.....	105
5.2.4.2.2.1. Atividades de Português.....	105

5.2.4.2.2.2. Atividades de Matemática.....	108
5.2.4.2.2.3. Atividades de Estudo do Meio .....	110
5.2.4.3. Atividade com a Comunidade Educativa .....	113
5.2.4.4. Avaliação da Turma .....	115
5.3. Salesianos Funchal-Colégio .....	125
5.3.1. Caracterização do Meio Envolvente.....	125
5.3.2. Caracterização do Estabelecimento Educativo .....	126
5.3.3. 4.º C .....	127
5.3.3.1. Organização do Espaço.....	127
5.3.3.2. Organização do Tempo .....	130
5.3.3.3. Caracterização da Turma.....	130
5.3.4. Prática Pedagógica.....	133
5.3.4.1. Período de Observação Participante .....	133
5.3.4.2. Período de Intervenção Prática.....	134
5.3.4.2.1. Atividades Pedagógicas.....	134
5.3.4.2.1.1. Atividades de Português.....	134
5.3.4.2.1.2. Atividades de Matemática.....	141
5.3.4.2.1.3. Atividades de Estudo do Meio .....	145
5.3.4.2.2. Avaliação da Turma.....	149
5.4. Reflexão sobre a Intervenção Educativa no 1.º CEB .....	156
Considerações Finais .....	161
Referências Bibliográficas.....	163
Referências Normativas.....	173

## Índice de Quadros

Quadro 1: Princípios Multimédia .....	25
Quadro 2: Instrumentos, Técnicas e Meios Audiovisuais de Recolha de Dados .....	37
Quadro 3: Espaços Interiores do Anexo da Azinhaga .....	46
Quadro 4: Rotina Educativa Diária da Sala Verde .....	51
Quadro 5: “Ouvir Falar” – Capacidades Comunicativas a adquirir na Educação Pré-Escolar .....	58
Quadro 6: Estratégias para “aprender a saber escutar e esperar pela sua vez de falar” .....	59
Quadro 7: Avaliação Geral do Grupo – Área de Formação Pessoal e Social .....	78
Quadro 8: Avaliação Geral do Grupo – Área do Conhecimento do Mundo .....	79
Quadro 9a: Avaliação Geral do Grupo – Área de Comunicação/Expressão, Domínio das Expressões .....	80
Quadro 9b: Avaliação Geral do Grupo - Área de Comunicação/Expressão, Domínios da linguagem oral e abordagem à escrita e da Matemática .....	81
Quadro 10: Espaços Interiores e Exteriores da EB1/PE da Ajuda .....	89
Quadro 11: Horário Semanal do 1.º B .....	93
Quadro 12: Horário Semanal do 1.º B com a carga horária dedicada a cada disciplina .....	93
Quadro 13: Estratégias para Promover a Concentração e os Comportamentos Assertivos.....	101
Quadro 14: Razões da Distração de Cinco Alunos do 1.º B .....	116
Quadro 15: Avaliação do 1.º B na Disciplina de Português por Domínios .....	117
Quadro 16: Avaliação do 1.º B na Disciplina de Matemática por Domínios .....	120
Quadro 17: Avaliação do 1.º B na Disciplina de Estudo do Meio por Conteúdos .....	122
Quadro 18: Instalações do Salesianos Funchal-Colégio .....	127

Quadro 19: Horário Semanal do 4.º C .....	130
Quadro 20: Avaliação da Disciplina de Português da Turma do 4.º C .....	151
Quadro 21: Avaliação da Disciplina de Matemática da Turma do 4.º C .....	153
Quadro 22: Avaliação da Disciplina de Estudo do Meio da Turma do 4.º C .....	154

## Índice de Figuras

<b>Figura 1:</b> Categorização dos Materiais Didáticos.....	20
<b>Figura 2:</b> Espiral de Ciclos da Investigação-Ação.....	36
<b>Figura 3:</b> Espaços Exteriores do Anexo da Azinhaga. ....	46
<b>Figura 4:</b> Planta da Sala Verde. ....	48
<b>Figura 5:</b> Área da Biblioteca e Área de Iniciação à Escrita (esq.) e Área do Conhecimento do Mundo e Área da Matemática (dir.).....	49
<b>Figura 6:</b> Área da Casinha (esq.) e Área das Expressões (dir.). ....	50
<b>Figura 7:</b> Área dos Jogos e Construções.....	51
<b>Figura 8:</b> Caracterização por Género e Caracterização Etária do Grupo de Crianças da Sala Verde.....	53
<b>Figura 9:</b> Faixa Etária dos Pais das Crianças da Sala Verde. ....	54
<b>Figura 10:</b> Habilitações Literárias dos Pais das Crianças da Sala Verde. ....	54
<b>Figura 11:</b> Escalão das Crianças da Sala Verde. ....	55
<b>Figura 12:</b> Condição Laboral dos Pais das Crianças da Sala Verde. ....	55
<b>Figura 13:</b> Realização de um jogo com algumas crianças da Sala Verde durante o período de observação participante.....	56
<b>Figura 14:</b> Estratégia do projeto de investigação-ação: só a criança que tinha o objeto na mão é que poderia falar.....	61
<b>Figura 15:</b> Objetos sonoros utilizados como estratégia para trabalhar o “saber escutar”.....	62
<b>Figura 16:</b> Chapéu-Mágico e os cartões que o constituíam.....	64
<b>Figura 17:</b> Teatro de fantoches "Pipo e o Arco-Íris" (esq.) e reconto desta história feito por duas crianças (dir.). ....	65
<b>Figura 18:</b> Arco-íris feito pelas crianças da Sala Verde e exposto na porta da sala. ....	66
<b>Figura 19:</b> Pinturas feitas com recurso à técnica de sopro e às cores do arco-íris, realizadas por duas crianças da Sala Verde.....	66
<b>Figura 20:</b> Capa do livro “As Cores do Arco-Íris” (esq.) e pintura da criança que descobriu que quando as cores se misturam originam outras (dir.). ....	67
<b>Figura 21:</b> Página “Como Surgiu” (esq.) e Página “Títulos Sugeridos pelas Crianças” (dir.). ....	68

<b>Figura 22:</b> Página “O que nós aprendemos”.....	68
<b>Figura 23:</b> Estratégias utilizadas no desenvolvimento da atividade "Uma, duas, três castanhas". .....	70
<b>Figura 24:</b> Jogo matemático “Uma, duas, três castanhas”.....	70
<b>Figura 25:</b> História “A bruxinha que voava numa escova de dentes”.....	72
<b>Figura 26:</b> Respostas das crianças à questão “O que devemos fazer para cuidarmos bem dos nossos dentes?”.....	73
<b>Figura 27:</b> Seis pedidos de colaboração da atividade com a comunidade educativa decorados pelas crianças da Sala Verde.....	74
<b>Figura 28:</b> Cesto com os alimentos recolhidos na Sala Verde (esq.), que posteriormente foram distribuídos por sacos de plástico para serem transportados (dir.). ....	75
<b>Figura 29:</b> Fantoches de meia utilizados na adaptação da história “O Melhor Natal de sempre!” (esq.) e crianças da Sala Verde a deslocarem-se para a Paróquia da Nazaré (dir.). ....	75
<b>Figura 30:</b> As crianças da Sala Verde entregavam, na Paróquia da Nazaré, os alimentos recolhidos.....	76
<b>Figura 31:</b> Diálogos – sobre a importância de ajudar o próximo (esq.) e sobre o presépio (dir.). .....	76
<b>Figura 32:</b> Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ajuda. ....	88
<b>Figura 33:</b> Planta da Sala do 1.º B. ....	91
<b>Figura 34:</b> Placar da Matemática (esq.) e Calendário (dir.).....	92
<b>Figura 35:</b> Caracterização por género e por idade dos alunos do 1.º B. ....	94
<b>Figura 36:</b> Faixa Etária dos Pais dos Alunos do 1.º B. ....	95
<b>Figura 37:</b> Habilitações Literárias dos Pais dos Alunos do 1.º B. ....	95
<b>Figura 38:</b> Escalão dos Alunos do 1.º B. ....	96
<b>Figura 39:</b> Condição Laboral dos Pais dos Alunos do 1.º B.....	96
<b>Figura 40:</b> Quadro do Comportamento.....	102
<b>Figura 41:</b> Caderneta do Comportamento – Páginas 2 e 3 (esq.) e Última e Primeira Página (dir.). ....	103
<b>Figura 42:</b> Simbologia da Caderneta do Comportamento. ....	103
<b>Figura 43:</b> Semáforo do Silêncio.....	104
<b>Figura 44:</b> Recompensa da 9.ª Semana.....	104

<b>Figura 45:</b> Cartões com as palavras organizadas por ordem alfabética.....	106
<b>Figura 46:</b> Cartões utilizados para trabalhar o caso de leitura “bl, cl, fl, gl, pl, tl”. .....	107
<b>Figura 47:</b> Cartões utilizados com palavras que contêm “bl, cl, fl, gl, pl, tl”.....	107
<b>Figura 48:</b> Papelinhos utilizados num jogo para consolidar os números entre 21 e 29.....	108
<b>Figura 49:</b> Gráfico de pontos: “Qual é o animal de estimação favorito da turma do 1.º B?”. .....	110
<b>Figura 50:</b> Fotografia de um Morangueiro. ....	111
<b>Figura 51:</b> Uma criança legendava um Morangueiro com cartões (esq.), identificando as principais partes da planta (dir.).....	111
<b>Figura 52:</b> Morangueiro que as crianças observaram (esq.) e desenho legendado desta planta feito por um aluno (dir.).....	111
<b>Figura 53:</b> Lista de materiais da experiência e respetivo procedimento.....	112
<b>Figura 54:</b> Tabela de previsão e de registo de resultados. ....	113
<b>Figura 55:</b> Fotografia tirada na Festa da Família, resultante da Atividade com a Comunidade Educativa.....	114
<b>Figura 56:</b> Salesianos Funchal-Colégio.....	125
<b>Figura 57:</b> Planta da Sala do 4.º C. ....	129
<b>Figura 58:</b> Caracterização por género dos alunos do 4.º C.....	131
<b>Figura 59:</b> Concelho de Residência dos Alunos do 4.º C. ....	131
<b>Figura 60:</b> Faixa Etária dos Pais dos Alunos do 4.º C. ....	132
<b>Figura 61:</b> Habilitações Literárias dos Pais dos Alunos do 4.º C. ....	132
<b>Figura 62:</b> Condição Laboral dos Pais dos Alunos do 4.º C.....	133
<b>Figura 63:</b> Materiais utilizados na realização do jogo sobre o pretérito mais-que-perfeito. ....	135
<b>Figura 64:</b> Grupo de alunos do 4.º C durante a realização do jogo sobre o pretérito mais-que- perfeito. ....	136
<b>Figura 65:</b> Dois alunos do mesmo grupo confidenciavam a resposta baixinho, para que os restantes grupos da sala não a escutassem. ....	136
<b>Figura 66:</b> Cartões com as tarefas a desempenhar no jogo.....	137
<b>Figura 67:</b> O grupo de cinco elementos respondia a uma questão correspondente à face vermelha.....	137

<b>Figura 68:</b> Dois exemplos de caligramas que foram mostrados aos alunos. ....	138
<b>Figura 69:</b> Tarefa de escrita criativa sugerida pelo manual de Português. ....	139
<b>Figura 70:</b> Os alunos trabalhavam na escrita do caligrama. ....	139
<b>Figura 71:</b> Os alunos escreviam um caligrama sobre o Natal, com forma de estrela cadente. ....	140
<b>Figura 72:</b> Um aluno afixava no placar de cortiça o seu caligrama. ....	140
<b>Figura 73:</b> Papelinhos com multiplicações utilizados na atividade lúdica sobre os “Divisores de um número natural”.....	142
<b>Figura 74:</b> Relógio analógico utilizado no jogo sobre o ângulo nulo, giro e raso.....	144
<b>Figura 75:</b> Um aluno executava a ação do dado no relógio analógico que se encontrava afixado no quadro. ....	144
<b>Figura 76:</b> Uma aluna lançava o dado, estando os restantes colegas atentos a esta ação.....	145
<b>Figura 77:</b> Um grupo de alunos selecionava imagens de folhetos publicitários para colar no cartaz sobre “Os incêndios em casa”. ....	146
<b>Figura 78:</b> Um grupo de alunos trabalhava na elaboração do seu cartaz. ....	147
<b>Figura 79:</b> Momento de orientação a um grupo de trabalho.....	147
<b>Figura 80:</b> Diário de um descobridor de palavras.....	148



## **Índice do Conteúdo do CD-ROM**

### **Pasta A: Relatório de Mestrado**

- Relatório de Mestrado em formato Word;
- Relatório de Mestrado em formato pdf.

### **Pasta B: Apêndices**

### **Pasta C: Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar – EB1/PE da Nazaré (Sala Verde)**

- Diário de Bordo;
- Fotografias do livro “*As cores do Arco-Íris*”;
- Planificações;
- Calendarização da Prática Pedagógica;
- Consentimento Parental Informado para Registos Fotográficos;
- Ficha de Avaliação da Prática Pedagógica I;
- História “*A bruxinha que voava numa escova de dentes*”;
- Objetivos da Prática Pedagógica I;
- Programa da Prática Pedagógica I;
- Canção “*Lavo os dentinhos*”;
- Canção “*Uma, duas, três castanhas*”.

### **Pasta D: Prática Pedagógica no 1.º CEB – EB1/PE da Ajuda (1.º B)**

- Elementos de Avaliação;
- Planificações;
- Caderneta do Comportamento;
- Consentimento Parental Informado para Registos Fotográficos 1.º B;
- Ficha de Avaliação da Prática Pedagógica II;
- Programa da Prática Pedagógica II.

### **Pasta E: Prática Pedagógica no 1.º CEB – Salesianos Funchal-Colégio (4.º C)**

- Elementos de Avaliação;
- Planificações;
- Apresentação *PowerPoint* - *Divisores de um número natural*;
- Calendarização da Prática Pedagógica III;
- Consentimento Parental para Registos Fotográficos 4.º C.



## Introdução

O presente relatório de estágio explana, de forma reflexiva e fundamentada, as três práticas pedagógicas realizadas no âmbito deste mestrado, no contexto das unidades curriculares de Prática Pedagógica I, II e III, nos anos letivos de 2015-2016 e 2016-2017.

No que concerne à estrutura, o *corpus* deste relatório divide-se em duas grandes partes, que perfazem um total de cinco capítulos. A primeira parte é constituída por três capítulos e incide sobre os fundamentos teóricos e metodológicos que sustentaram as três práticas pedagógicas realizadas. Já a segunda parte é constituída por dois capítulos que apresentam as três práticas pedagógicas realizadas.

O primeiro capítulo deste relatório aborda a escola atual e a identidade docente, quer do educador, quer do professor, enquanto profissionais que devem agir de forma reflexiva e investigativa. O segundo e terceiro capítulos focam-se na teoria e na metodologia que sustentou as práticas pedagógicas realizadas. Como tal, o segundo capítulo aborda a importância da planificação, da avaliação e dos materiais didáticos na *práxis* docente, bem como destaca a pedagogia participativa em detrimento da pedagogia transmissiva, a aprendizagem ativa e a aprendizagem significativa e, ainda, a diferenciação pedagógica. O terceiro capítulo é relativo à investigação-ação, sendo que no mesmo se apresenta esta metodologia de investigação e o seu papel na área de educação. Também se referem as técnicas e os instrumentos de recolha e de análise de dados utilizados nas práticas pedagógicas do ponto de vista teórico.

O quarto e o quinto capítulos apresentam as três práticas pedagógicas realizadas, sendo que a primeira delas foi realizada no contexto da Educação Pré-Escolar e as duas últimas intervenções ocorreram no 1.º CEB. Para uma melhor compreensão das mesmas caracteriza-se o meio e a escola onde os estágios decorreram, bem como o espaço, o tempo e o grupo de crianças. Depois apresenta-se a prática pedagógica em si: período de observação participante e de intervenção prática; projeto de investigação-ação; atividades pedagógicas; atividades com a comunidade educativa e avaliação. No final destes dois capítulos, surge uma reflexão sobre a intervenção pedagógica realizada em cada valência.

Para terminar surgem as considerações finais, que são algumas conclusões que derivam da realização das três práticas pedagógicas. No fim do relatório encontram-se as referências bibliográficas e normativas que sustentam cientificamente este relatório.

Importa salientar, ainda, que a redação textual deste relatório, segue as normas do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, com exceção das citações diretas em que se respeitou a ortografia original. Além destas normas, também foram seguidas as normas da sexta

edição da *American Psychological Association*, a nível da estruturação das citações diretas e indiretas e da organização das referências bibliográficas.

## **PARTE 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO**



## **CAPÍTULO 1 – Perspetivas da Identidade Docente e a Escola Atual**

O presente capítulo aborda o papel do educador de infância e do professor na escola atual e destaca as suas capacidades de reflexão e de investigação, perspetivando-os, assim, como profissionais reflexivos e como investigadores, competências valorizadas no seio da educação e da escola da atualidade. Esta última, também designada por escola contemporânea, é vista como uma escola para todos, ou seja, como uma escola inclusiva. Neste sentido, Correia (2013) afirma que:

O sistema educativo português está empenhado em reestruturar as escolas públicas no sentido de as tornar verdadeiras comunidades educativas onde todos os alunos possam aprender juntos e onde um sentido de pertença se constitua num verdadeiro credo para esses mesmos alunos, para todos os profissionais de educação e para os pais. (p. 6).

### **1.1. A Escola Atual: uma Escola Inclusiva, uma Escola para Todos**

Segundo Correia (2013), a escola atual pretende inserir no seu seio todos os alunos, independentemente das suas características e necessidades. Deste modo, a escola de hoje, caracterizada por uma grande heterogeneidade social e cultural, perspetiva-se como um local onde todos podem aprender juntos, ou seja, como uma escola inclusiva: de todos, para todos e com todos (Inspeção-Geral da Educação e Ciência, 2016).

De acordo com Correia (2013), por escola inclusiva compreende-se “(...) uma escola onde toda a criança é respeitada e encorajada a aprender até ao limite das suas capacidades.” (p. 7). Assim sendo, “(...) torna-se necessário assegurar o acesso a todas as crianças em idade escolar e o sucesso de cada uma delas, independentemente das suas características (sociais, físicas, intelectuais, culturais ou outras) e diferenças individuais.” (UNESCO & Ainscow, citados por Cadima, 1997, p. 13).

À escola inclusiva está subjacente o princípio da inclusão, que surgiu em 1986, nos Estados Unidos, a partir do movimento “*Regular Education Initiative*” (Correia, 2013). Este movimento pretendia sobretudo que os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) fossem incluídos nas turmas do ensino regular. O princípio da inclusão ganhou depois mais destaque em junho de 1994, na “Conferência mundial sobre as necessidades educativas especiais: Acesso e qualidade”, realizada em Salamanca, em que foi reconhecido que era necessário “(...) atuar com o objetivo de conseguir «escolas para todos» – instituições que incluam todas as pessoas, aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais.” (Mayor, 1994, p. 3).

Em Portugal, o aparecimento do *Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de agosto* foi um grande passo para o surgimento de uma escola inclusiva (Correia, 2013). Este além de introduzir o conceito de NEE, defendia a máxima integração do aluno com NEE na escola regular, com direito a uma educação gratuita, igual e de qualidade; responsabilizava a escola pela procura de respostas educativas eficazes, nomeadamente através de intervenções educativas individualizadas, com recurso a Planos Educativos Individuais e a Programas Educativos; reforçava o papel dos pais na educação dos filhos, atribuindo-lhes direitos e deveres e considerava o afastamento dos discentes com NEE da turma regular somente quando a natureza ou a gravidade da problemática assim o justificasse.

Embora o conceito de educação inclusiva esteja por razões históricas relacionado com os discentes com NEE, atualmente ele é mais amplo e diz respeito a todos os estudantes (Ministério da Educação & Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2011). Para que a educação seja inclusiva é necessário colocar o discente no centro da aprendizagem, tendo por base as suas capacidades, interesses e necessidades (Correia, 2013). Assim sendo, torna-se necessário recorrer à diferenciação pedagógica (Silva, 2011). Também é fundamental, de forma a promover uma educação o mais apropriada possível que seja direccionada para a maximização do potencial de cada discente, promover três níveis de desenvolvimento: académico, socioemocional e pessoal, o que corresponde à visão holística do aluno como um todo (Correia, 2013). Este último autor destaca, ainda, a necessidade de proceder a adaptações curriculares<sup>1</sup>, para responder adequadamente à diversidade e à heterogeneidade. Além disso, deve-se recorrer ao trabalho cooperativo (Silva, 2011) e apresentar os conteúdos de forma concreta e significativa, para incentivar a participação dos discentes (Correia, 2013).

Correia (2013) afirma que para a existência de uma escola inclusiva contribuem quatro pilares fundamentais: o estado, a escola, a família e a comunidade, que devem cooperar entre si de modo a formarem uma unidade coesa, que tenha como visão “(...) a premissa de que toda a criança deve ser respeitada e levada a atingir o máximo da sua potencialidade em ambientes que permitam o desenvolvimento da sua auto-estima, do orgulho nas suas realizações e do respeito mútuo.” (p. 33). Nesta linha de pensamento, o docente, visando respostas educativas adequadas e de qualidade, deve trabalhar em colaboração e possuir um sistema de apoio que inclua não só a direcção da escola, como os docentes e outros técnicos da educação especial,

---

<sup>1</sup> O ME e a Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2011) sugerem que se façam as seguintes adaptações curriculares: do espaço, dos materiais, das atividades, das estratégias de ensino-aprendizagem, dos instrumentos de avaliação e dos conteúdos.



outros profissionais cuja ajuda seja necessária (por exemplo, psicólogos, assistentes sociais ou terapeutas), os auxiliares de ação educativa e, também, as próprias famílias dos discentes.

Em suma, a escola atual perspectiva-se como uma escola onde todos os discentes devem ser aceites, apoiados e aprender em conjunto; onde se procura responder à diversidade, ou seja, às necessidades individuais de todos e, simultaneamente, de cada discente. Este tipo de escola permite não só que os discentes com NEE aprendam com os seus pares sem NEE, bem como faz com que estes últimos compreendam que somos todos diferentes e que essas diferenças devem ser respeitadas, pois cada um de nós, independentemente das suas individualidades, tem sempre algo a oferecer (Correia, 2013). Logo, a educação inclusiva não é só um direito de todos, mas é também um benefício, que nos ajuda, enquanto indivíduos inseridos numa sociedade heterogénea, a lidar com a diferença que caracteriza cada ser (Silva, 2011).

## **1.2. O Papel do Educador de Infância**

Embora o papel do educador de infância tenha semelhanças com o dos professores de outros níveis de ensino também existem diferenças, pelo que no presente subcapítulo se procuram compreender essas diferenças, para assim melhor entender o seu papel.

O *Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto* define o perfil geral de desempenho profissional quer do educador de infância, quer do professor do 1.º CEB. Deste documento legislativo é possível destacar o Anexo n.º 1, que se refere ao perfil específico do educador de infância. Ao consultá-lo é possível verificar que o educador tem a função de criar e desenvolver o currículo, cujo principal objetivo é promover aprendizagens integradas. O decreto-lei em análise refere, também, que o educador tem a responsabilidade de observar, planificar, organizar e avaliar o ambiente educativo. Descreve, ainda, como deve ser a ação educativa do educador e a sua relação com as crianças.

Tendo em vista o desenvolvimento global de todas as crianças, o educador deve criar um ambiente educativo adequado, rico e estimulante (Zabalza, 1992), bem como proporcionar aprendizagens significativas e estimulantes (Ministério da Educação (ME), 2016). As *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)* referem que organizar o ambiente educativo implica estruturar três dimensões, que se interligam entre si: o grupo, o espaço e o tempo. Segundo Zabalza (1992), o ambiente educativo deve ser motivador, permitir várias experiências, situações e estímulos e, também, possibilitar diversos níveis de desenvolvimento (cognitivo, motor, social, emocional e linguístico). Todavia, embora o educador tenha a função de planificar e de organizar o ambiente educativo, a criança é que

desempenha o papel central no mesmo. À criança também é atribuído um papel dinâmico e ativo no seu próprio processo de desenvolvimento e de aprendizagem (ME, 2016).

De acordo com Cardona (2011), o papel do educador na atualidade é cada vez menos previsível. Isto deve-se ao facto das crianças possuírem cada vez mais saberes mais diversificados, obtidos por fontes de aprendizagem variadas, designadamente o meio sociocultural. Logo, há cada vez mais a necessidade do educador direccionar e adequar a sua ação educativa, respeitando as características individuais de cada criança. O educador deve, também, planificar e ter uma intencionalidade educativa clara, que é o que dá sentido à sua ação e caracteriza a sua intervenção profissional (ME, 2016).

O educador é para a criança um adulto a imitar e a agradar. Araújo, Mineiro e Kozely (1996) afirmam que o educador deve mostrar convicção e serenidade nas suas atitudes. Zabalza (1996) refere que o educador deve apresentar segurança, ser capaz de se impor, de manter limites e de assegurar a estabilidade do ambiente educativo. Zabalza (1998) também destaca a importância de uma relação de proximidade e da criação de vínculos com as crianças, o que implica que o educador demonstre o seu lado afetivo e carinhoso. As *OCEPE* reforçam a importância do clima relacional entre o educador e as crianças nas ações de educar e cuidar, que estão intimamente relacionadas (ME, 2016). Zabalza (1998) realça ainda que a relação educador-criança é um recurso essencial para trabalhar com crianças pequenas. Assim sendo, o educador deve estabelecer uma relação próxima com cada criança e proporcionar-lhe meios e habilidades para ela compreender e se relacionar com o mundo que a rodeia (Araújo, Mineiro & Kozely, 1996). Dito tudo isto, torna-se evidente a importância das características pessoais e relacionais no desenvolvimento de práticas educativas de qualidade (Cardona, 2011).

A Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI), na sua “Carta de Princípios para uma Ética Profissional”, define como princípios orientadores dos profissionais da educação de infância: a competência, a responsabilidade, a integridade e o respeito. A APEI refere, ainda, que os profissionais da educação de infância têm um compromisso com as crianças, com as famílias, com a equipa de trabalho, com a entidade empregadora, com a comunidade e com a sociedade (Moita, 2012).

No que diz respeito às famílias das crianças, o educador deve posicionar-se lado a lado com as mesmas, cooperando de forma a promover o pleno desenvolvimentos das capacidades e das potencialidades das crianças (Araújo, Mineiro & Kozely, 1996).

Relativamente à competência, a APEI refere a necessidade de possuir um saber integrado, que seja cientificamente suportado e que esteja em permanente reconstrução, ideia defendida também por Cardona (2011). Nesse sentido, o educador deve privilegiar a reflexão e a

autocrítica, de forma a ter qualidade e adequação na sua resposta educativa (ME, 2016; Araújo, Mineiro & Kozely, 1996). Em relação à responsabilidade, esta organização refere o dever de agir corretamente, no sentido do bem do outro, o que exige uma mobilização pessoal, atenta e solícita. Já em relação à integridade, a APEI define-a como um conjunto de qualidades pessoais que se manifestam numa conduta honesta, justa e coerente. Por fim, no que concerne ao respeito, a APEI destaca a necessidade de promover a dignidade humana.

### **1.3. O Papel do Professor**

Este subcapítulo visa explicitar o que é ser professor. Para tal, parte-se do conceito de profissionalidade, definido por Roldão (1999) “(...) como aquilo que caracteriza um profissional e o distingue, quer de outro profissional, quer do técnico ou do funcionário (...)” (p. 112). Como tal, esta autora estabelece quatro critérios de análise que possibilitam a compreensão da identidade docente. Assim sendo, importa compreender qual é a função do docente; que conhecimentos este deve possuir; que grau de poder e de autonomia este possui para exercer a sua profissão e, por fim, qual a relevância da reflexividade sobre a sua ação profissional.

Segundo Roldão (1999), poderá dizer-se que o professor é aquele que ensina, sendo que para esta autora “ensinar” significa “fazer aprender alguma coisa a alguém”, ou seja, promover uma aprendizagem. Logo, o papel do professor não é transmitir conhecimentos aos alunos, mas sim promover a aprendizagem dos mesmos (Ponte, 2003). Neste sentido, Roldão (1999) destaca, ainda, que “(...) a aprendizagem ocorre no outro e só é significativa se ele se apropriar dela ativamente.” (p. 114). Portanto, a função do professor será a de desenvolver formas de aprendizagem ativas e significativas e de geri-las. Waller (citado por Lima, 1996) afirma que, para promover a aprendizagem, o professor alterna diariamente entre dois papéis opostos: um afetivo e outro disciplinador.

Todavia, Alarcão (2010) salienta que na sociedade atual o papel do professor é muito mais do que criar, estruturar e dinamizar situações de aprendizagem. É-lhe pedido, também, que ensine o aluno a aprender autonomamente e a ter confiança nas suas capacidades para aprender. Logo, o papel do aluno é o de aprender a aprender, para que assim possa fazê-lo ao longo da sua vida, fora dos “muros” da escola. Assim sendo, este não poderá ser um mero recetáculo de conhecimentos, mas sim uma mente ativa que se empenha na construção do seu próprio saber. Desta forma, o aluno adquire poder, autonomia e responsabilidade sobre a própria aprendizagem. Além disso, é necessário dotar o aluno de sentido crítico e de ferramentas de trabalho cooperativo. À luz destas ideias defendidas por Alarcão (2010), a sala

de aula perspectiva-se como um local onde se procura e se produz conhecimento, deixando de ser apenas um local de transmissão e de avaliação de conhecimento.

Relativamente aos conhecimentos que o docente deve possuir, Roldão (1999) diz que a profissão docente requer um vasto conjunto de saberes: conhecimentos científicos relativos aos conteúdos escolares, conhecimentos científicos e metodológicos das ciências da educação e técnicas e rotinas de ensino. Estes saberes devem ser mobilizados adequadamente em prol do principal objetivo da profissão docente: a aprendizagem do aluno. Todavia, Morgado (2003) destaca que o professor não domina uma variedade infinita de conhecimentos e de competências operativas, pelo que deve refletir frequentemente sobre os seus saberes, sobre a sua prática profissional e sobre os seus valores, enquanto sujeito responsável pelo seu próprio desenvolvimento profissional, que pode e deve complementar a sua formação inicial.

Segundo Alarcão (1996) possuir autonomia implica não só ter liberdade, mas também ter responsabilidade e capacidade de tomar decisões, considerando quais as opções de escolha e as respetivas consequências. Assim sendo, em relação ao nível de poder e de autonomia, o docente, na sua ação profissional, encontra-se limitado por factores culturais, organizacionais, políticos e por valores pessoais (Roldão, 1999).

Pacheco (2001) refere que existem dois tipos de controlo que subordinam o trabalho do professor: o controlo direto (exercido por um superior direto, como, por exemplo, o diretor de ciclo ou de escola; pela sumariação das aulas e pelos mecanismos de avaliação dos professores) e o controlo indireto (a nível socioeconómico e ideológico). A nível socioeconómico, o professor encontra-se limitado pela progressão na carreira e pelas condições de remuneração e a nível ideológico pelas ideias políticas e sociais em vigor, perante as quais se posiciona como um elemento neutro ou como um elemento ativo e difusor.

Por último, em relação à reflexividade, Roldão (1999) refere que o docente deve ter a possibilidade, a necessidade e a capacidade de refletir sobre a sua função, de forma a analisar e a questionar a eficácia da sua prática profissional. O objetivo desta reflexão é aperfeiçoar a sua ação profissional e os resultados da mesma, bem como conhecer as suas fragilidades e os seus pontos fortes, de forma a melhorá-los.

#### **1.4. O Docente como Profissional Reflexivo**

No presente subcapítulo recorro à terminologia “docente reflexivo” de forma a englobar os docentes dos vários níveis de educação. Segundo Alarcão (1996), o conceito de reflexão faz parte do discurso educativo da atualidade, pelo que importa compreendê-lo. Assim sendo, para

esta autora, refletir é um ato consciente, que implica o pensamento, o questionamento e a curiosidade.

Relativamente às teorias sobre a reflexão, uma das mais conhecidas e divulgadas pertence a Schön (Alarcão, 1996), que estabeleceu este termo nos anos 80 (Alarcão, 2001). Schön utiliza termos como “reflexão na ação” e “reflexão sobre a ação”. O primeiro corresponde ao ato de refletir sobre a ação no momento em que a estamos a pôr em prática. Já a “reflexão sobre a ação” diz respeito a uma reflexão que ocorre num momento posterior à ação.

De acordo com Alarcão (2010), a principal ideia subjacente à conceção do profissional reflexivo é que este é dotado das capacidades de pensar e de refletir, pelo que não deve agir de forma mecanizada. Assim sendo, o profissional reflexivo é aquele que é capaz de agir de forma inteligente, flexível, situada e reativa, perante situações profissionais quotidianas que são, na sua maioria, incertas e imprevistas (Alarcão & Tavares, 2003).

Segundo Alarcão (2010), o docente reflexivo é aquele que reflete em situação e que constrói conhecimento partindo do pensamento sobre a sua prática. Assim sendo, o docente reflexivo não reflete apenas no momento da sua ação docente (Alarcão, 1996). Este deverá refletir sistematicamente sobre o seu papel, sobre as suas motivações e sobre o lugar que ocupa na sociedade. Essa reflexão permite-lhe promover o seu próprio desenvolvimento profissional. Todavia, a reflexão na ação docente tem mais do que esta dimensão formativa, porque, também, implica uma dimensão pragmática. Na dimensão formativa a reflexão permite construir conhecimento e na dimensão pragmática a reflexão perspectiva-se como um modo de agir.

Sendo o espaço educativo o local de atuação do docente, torna-se importante refletir sobre as características de um espaço educativo reflexivo. Alarcão (2010) refere que uma escola reflexiva está em constante desenvolvimento e aprendizagem, uma vez que pondera o seu papel e a sua função na sociedade, bem como o modo como está organizada sistematicamente. E essas são capacidades e responsabilidades também do docente reflexivo, como já anteriormente foi mencionado.

Alarcão (1996, 2010) salienta que a conceção de docente reflexivo se encontra limitada por dificuldades pessoais e institucionais (tradição em não ser-se reflexivo; falta de condições e de vontade para mudar; exigência do processo de reflexão) que a impedem de ser posta em prática sistematicamente e a fazem surgir apenas pontualmente. Além disso, a inexistência de programas de formação que promovam e apoiem a reflexão profissional, não só na formação inicial de docentes, mas também na sua formação contínua, constitui igualmente um entrave à mesma. A pertinência da necessidade de formar docentes reflexivos advém do facto de que ser

reflexivo é uma capacidade, que não surgindo espontaneamente, precisa de ser cultivada e de ter espaço para se desenvolver (Alarcão, 1996).

Dewey referindo-se ao docente como prático-reflexivo, afirmou que este deveria possuir três atitudes: abertura de espírito, responsabilidade e sinceridade. Abertura de espírito para escutar e receber outras opiniões, bem como para admitir os seus erros e procurar melhorá-los; responsabilidade pela sua ação e pelos resultados e consequências da mesma; e sinceridade e empenho para abraçar a mudança e a renovação, em vez da rotina (Jacinto, 2003).

Alarcão e Tavares (2003) referem que o processo de formação inerente à conceção do docente reflexivo consiste em efetuar uma reflexão dialogante sobre o que foi observado e sobre o que foi vivido, através de uma metodologia de ação, experimentação e reflexão: aprender fazendo e aprender pensando sobre o que foi feito. Dadas as semelhanças entre esta conceção e a investigação-ação é comum optar por esta última metodologia na formação inicial de docentes, de forma a promover docentes reflexivos e investigadores.

Em suma e segundo Morgado (2003), cabe ao docente a tarefa de estabelecer “(...) uma atitude de permanente ponderação dos seus valores, dos seus saberes e das suas práticas (...)” (p. 73), pois refletir sistematicamente é o que lhe permite melhorar continuamente a sua intervenção pedagógica.

### **1.5. O Docente-Investigador**

Segundo Alarcão (2001), a noção de professor-investigador surgiu nos anos 60 e está, normalmente, associada a Stenhouse. Todavia, nesta designação podemos incluir os professores de vários níveis de educação, bem como os educadores de infância. Assim sendo, este subcapítulo refere-se ao docente enquanto investigador, de forma a abranger os vários níveis de educação em que este pode atuar, adotando uma atitude investigativa.

Alarcão (citado por Costa & Oliveira, 2015) refere que o docente-investigador deve ser capaz de se questionar e de se organizar para compreender e solucionar uma situação problemática. Jacinto (2003) explica que as situações problemáticas que podem requerer a ação do docente-investigador poderão estar relacionadas com a aprendizagem dos discentes. Nesse caso, o docente para resolvê-las terá de elaborar estratégias de atuação, que se perspetivam como hipóteses que se comprovam na prática. Portanto, o docente-investigador para resolver um problema da sua *praxis* recorre à investigação.

Segundo Beillerot (citado por Alarcão, 2001) uma investigação é um esforço mental e de ação que é feito para atingir um objeto, uma informação ou um conhecimento. Este autor

destaca, também, que para ocorrer investigação é necessário produzir novos conhecimentos, recorrer a um processo de investigação rigoroso e tornar públicos os resultados da investigação, para que estes sejam discutidos criticamente, avaliados, reproduzidos e desenvolvidos.

De acordo com Pacheco (2001), é possível definir o docente-investigador como aquele “(...) que adota uma atitude investigativa para o estudo do seu próprio trabalho, com a ajuda de outros, de maneira a resolver problemas práticos com que se debate” (p. 49). Stenhouse (citado por Pacheco, 2001) esclarece que ter uma atitude investigativa é possuir disposição para analisar de forma crítica e sistemática a própria atividade prática. Destas definições, apresentadas por estes dois autores, depreende-se não só que o docente-investigador adota uma atitude investigativa (que é intencional e planeada) para resolver problemas da sua *praxis*, mas também que o faz com a ajuda de outros.

Serrazina e Oliveira (2001) reconhecem que embora todos os investigadores educacionais pretendam melhorar a prática educacional, o docente-investigador difere do investigador tradicional pois os resultados da sua investigação são aplicados na prática, que é o cenário onde decorre a própria investigação. Alarcão (2001) salienta que o docente-investigador deverá partilhar os resultados e os processos de investigação com os seus pares. Enquanto investigadores, os docentes realizam registos escritos sobre as observações efetuadas; produzem análises de experiências, bem como reflexões e interpretações das suas práticas e contrapõem e exploram episódios ocorridos na *praxis* com teoria educativa (Cochram & Lytle, citadas por Alarcão, 2001). Assim sendo, conclui-se que a investigação feita por docentes apoia-se na escrita: descrição, registo, análise e comentário (Alarcão, 2001).

Alarcão (2001), refletindo sobre a formação inicial do docente-investigador, afirma que é necessário que este tenha uma disciplina de investigação em educação, que se poderá relacionar com outras disciplinas ou com a própria prática pedagógica. A autora destaca, também, que aplicar a investigação no contexto de prática pedagógica faz com que o docente aprenda a investigar investigando e que adquira gosto pela investigação, que se fosse apenas abordada de modo teórico poderia tornar-se desmotivante.

De acordo com Stenhouse (citado por Pacheco, 2001) para o docente se tornar num investigador deve reunir características de um profissional amplo, ou seja, deve procurar de forma autónoma o seu autodesenvolvimento profissional, adotando uma atitude constante de autoanálise; estudar o trabalho de outros docentes e, ainda, comprovar as ideias através de procedimentos de investigação que decorrem na *práxis*.

É possível concluir que o docente-investigador procura investigar problemas da sua prática profissional, sendo que essa investigação ajuda não só a esclarecer e a resolver o

problema inicial, bem como contribui para o seu desenvolvimento profissional, conceito definido por Stenhouse (citado por Pacheco, 2001) como o aperfeiçoamento da sua ação educativa. Assim sendo, um docente-investigador será aquele que se questiona sobre as razões que suportam as suas ações educativas; que se interroga perante os problemas de aprendizagem dos discentes; que faz das suas planificações hipóteses de trabalho a confirmar na prática; que pensa criticamente as propostas didáticas que tem ao seu dispor e que, ainda, se questiona sobre as funções da escola e se elas estão a ocorrer (Alarcão, 2001). Logo, depreende-se que o docente-investigador é aquele que adota uma atitude de profissional e intelectual e que é capaz de questionar criticamente. Portanto, o docente-investigador não só investiga, como também questiona e reflete, tendo em vista a melhoria e a qualidade quer da sua própria ação educativa, quer da educação em geral.



## **CAPÍTULO 2 – Pressupostos Metodológicos Inerentes à Prática Pedagógica**

### **2.1. Planificar: A Planificação enquanto Instrumento de Trabalho do Docente**

Este subcapítulo diz respeito às planificações ou planos de aula, instrumentos que se perspectivam como guias ou auxiliares da intervenção pedagógica. Ribeiro (1994) afirma que estar na posse de um plano de ação permite que o docente tenha maiores probabilidades de ter sucesso na sua intervenção pedagógica, do que quando este atua sem plano algum.

Segundo Zabalza (2001), podemos definir a ação de planificar como a transformação de uma ideia ou de um propósito num curso de ação. Pacheco (2001) refere que a planificação é um plano mental ou escrito que permite ao docente organizar e prever, de modo flexível, a sua interação com os discentes. Este autor especifica que planificar é, no fundo, pensar em objetivos, conteúdos, atividades, materiais e avaliação.

De acordo com Pacheco (2001) existem cinco tipos de planificação, que se diferenciam pela sua duração: a planificação anual, a planificação trimestral, a planificação de unidade, a planificação semanal e, por fim, a planificação diária. Sardo (citado por Zabalza, 2001) refere que os docentes com menos experiência profissional tendem a elaborar planificações mais exaustivas, do tipo diário.

Calderhead (citado por Pacheco, 2001) refere que quando os docentes planificam consideram vários factores e tomam várias decisões. Pacheco (2001) engloba-as em duas categorias: as decisões pré-ativas e as decisões interativas. As primeiras são decisões a longo prazo, que envolvem reflexão, que consideram vários factores e ponderam várias consequências e que ocorrem, portanto, antes da intervenção pedagógica. As segundas são imediatas e instintivas porque ocorrem no decorrer da própria prática pedagógica. Assim sendo, a planificação é o resultado da pessoa que planifica e das condições que sujeitam a sua atuação (Yinger, citado por Pacheco, 2001).

Dean (citado por Morgado, 2003) enfatiza a necessidade de planificar, considerando as necessidades de cada discente e do grupo. Zabalza (2001) reafirma esta ideia, ao destacar a importância de considerar os interesses, as motivações e as capacidades dos discentes. O ME (2016) afirma que são as práticas pedagógicas diferenciadas que permitem um ensino inclusivo. Daí a importância do planeamento do processo de ensino-aprendizagem ser feito tendo em conta o grupo e, também, cada discente. Quando tal ocorre, estamos perante um planeamento adaptado e diferenciado.

Segundo Ribeiro (1994), a planificação apresenta sete vantagens no processo de ensino-aprendizagem:

- Informa sobre o que o docente pretende levar a cabo (isto é, clarifica os objetivos que os docentes desejam que os discentes atinjam);
- Estabelece uma ligação entre os objetivos gerais e específicos;
- Define o tipo de aprendizagem a atingir (podendo diferenciá-la por domínios [cognitivo, afetivo, psicomotor] e por níveis de desenvolvimento a atingir nesses domínios);
- Prevê, com antecedência, dificuldades e providencia meios para as ultrapassar;
- Conduz a uma seleção ponderada de estratégias, meios e materiais;
- Prepara, com antecedência, um plano de avaliação e os instrumentos necessários;
- Contribui para o sucesso e qualidade do próprio processo de ensino-aprendizagem.

Morgado (2003) também destaca que planificar contribui para a qualidade e eficácia do trabalho docente. Todavia, Zabalza (2001) realça que é necessário considerar o papel e a natureza da planificação na qualidade e no desenvolvimento da educação. Sendo assim, planificações que seguem modelos rígidos e prescritivos são pouco úteis, porque a dinâmica imprevisível do grupo de discentes tende a alterá-las. Contrariamente, planificações mais flexíveis possibilitam que as ideias e contributos dos discentes sejam valorizados e utilizados no processo de ensino-aprendizagem. Assim sendo, Morgado (2003) afirma que a planificação deve ser de natureza flexível e aberta e permitir ajustamentos, em função de improvisos que sejam necessários pôr em prática.

Em suma, planificar é tentar organizar a prática pedagógica, com o intuito de melhorar o processo de ensino-aprendizagem (Braga, 2001). A planificação, enquanto resultado do ato de planificar, possibilita ao docente segurança e confiança na sua intervenção prática.

## **2.2. Avaliar: A Avaliação enquanto Mecanismo de Regulação do Processo de Ensino-Aprendizagem**

À partida, sabemos que a avaliação é um tema polémico no seio da comunidade educativa. Todavia, segundo Zabalza (2001) mais do que dizer sim ou não à avaliação, o que importa é compreender a sua funcionalidade e o seu papel na educação. Assim sendo, o presente subcapítulo visa compreender o conceito de avaliação, a sua função e os tipos de avaliação existentes.

Segundo Pacheco (2001), frequentemente o conceito de avaliação é entendido como uma nota ou classificação, que faz parte de uma escala, ou seja, que equivale a um valor quantitativo.

Este equívoco poderá advir da confusão entre o significado dos termos “avaliação” e “classificação”. Logo, torna-se pertinente esclarecer o significado destas duas palavras, que não são sinónimas.

De acordo com Ribeiro e Ribeiro (1990), avaliar é realizar uma análise cuidada entre as aprendizagens conseguidas e as aprendizagens planeadas, o que equivale a efetuar uma descrição, que deve ser útil a docentes e a discentes, sobre os objetivos conseguidos e os não conseguidos, visando encontrar soluções para ultrapassar estes últimos (Ribeiro, 1994). Já classificar é transportar a informação produzida pela avaliação para uma escala de valores, em que se faz a comparação e a seriação de resultados que servem, depois, de base à tomada de decisões sobre a progressão dos discentes no sistema educativo (Ribeiro & Ribeiro, 1990). Deste modo, a classificação reduz a informação sobre a aprendizagem dos discentes a uma “medida” pouco esclarecedora, que apenas indica a posição numa escala de valores e não explica as causas dessa posição (Ribeiro, 1994). Assim sendo, o docente em busca de uma prática pedagógica de qualidade, em que a aprendizagem seja bem-sucedida e em que os discentes ultrapassem as suas dificuldades, deve recorrer à avaliação e não à classificação.

Para Zabalza (2001) avaliar implica comparar: realizar uma medição e uma valoração. A medição é uma recolha de informação sobre o estado atual do objeto ou da situação que queremos avaliar. A valoração corresponde a uma comparação entre os dados recolhidos com a medição (que refletem o “como é”) e determinados parâmetros de referência (que referem o “como era” e o “como deveria ser”).

Segundo Figari (citado por Estrela & Nóvoa, 1993) avaliar implica a referencialização: a construção e a operacionalização de um sistema de referências. Este é um referencial que orienta e justifica a procura e a recolha de informação sobre o que estamos a avaliar e permite, *a posteriori*, uma comparação entre ambos. Nesse sentido, Zabalza (2001) define o normotipo como o ponto de referência com que comparamos os dados recolhidos na medição. Para o autor existem três tipos de normotipos. Deste modo, os dados recolhidos com a medição podem ser comparados em relação a um grupo de referência, ou seja, compara-se o discente com os da mesma idade ou com os restantes (normotipo estatístico); a um critério, isto é, comparar os resultados obtidos com os objetivos previstos (normotipo de critério); e, por último, comparar os resultados numa perspetiva individualizada e evolutiva, ou seja, equiparar os resultados do discente com os que este obteve anteriormente ou no início do seu percurso (normotipo individualizado). Destes três tipos de normotipo, o último é, sem dúvida, o que deve ser preferencialmente utilizado (Lopes & Silva, 2010).

Para Zabalza (2001), a avaliação deve ser parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, de forma a avaliá-lo. Logo, os resultados da avaliação devem ter influência neste processo com o intuito de promover a sua melhoria e a sua qualidade. O artigo 23.º do *Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho* descreve a avaliação como um processo de natureza reguladora. Nesse sentido, Morgado (2003) refere que a avaliação é o principal instrumento de regulação do trabalho do docente e do discente, salientando que esta a mesma não deve focar-se excessivamente nos resultados, mas dar também atenção aos processos. Logo, nesta perspetiva a avaliação é o motor constante de aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem (Ribeiro & Ribeiro, 1990).

Em suma, avaliar é um processo que implica a recolha de informação sobre o processo de ensino-aprendizagem e contribui para a qualidade do mesmo. Logo, ao docente não basta avaliar só os resultados cognitivos dos discentes (Zabalza, 2001): a avaliação deve dar “(...) uma imagem verdadeira e completa do que sucede na aula.” (Zabalza, 2001, p. 228).

### **2.2.1. A Avaliação Formativa**

O *Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho* refere que existem três tipos de avaliação: avaliação diagnóstica, formativa e sumativa. Ribeiro e Ribeiro (1990) salientam que estes três tipos de avaliação, que têm individualmente uma função específica, se complementam, pelo que o docente deve recorrer a todos eles.

Segundo Ribeiro e Ribeiro (1990), a avaliação diagnóstica tem como principal objetivo analisar conhecimentos e aptidões que o discente deve possuir para iniciar novas aprendizagens. Ocorre, normalmente, no início de uma unidade ou segmento de ensino ou, menos frequentemente, quando seja oportuno fazer um diagnóstico de situação com o intuito de localizar a causa de insucesso numa aprendizagem específica. A sua utilidade reside em duas razões: verificar se os alunos possuem os pré-requisitos (cognitivos, psicomotores e afetivos) necessários e indispensáveis para a aprendizagem de uma dada unidade de ensino e averiguar se estes já adquiriram algumas aprendizagens da nova unidade, de forma a não repeti-las ou a complementá-las.

O termo “avaliação formativa” surgiu em 1967 e está atribuído a Scriven, que o utilizou para designar uma avaliação diferente da sumativa (Lopes & Silva, 2010). O *Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho* afirma que a avaliação formativa é de índole contínua e sistemática, recorre a diversos métodos de recolha de informação, dependendo do tipo de aprendizagem e das circunstâncias, e permite ao docente, ao discente, aos encarregados de educação e a outras

pessoas/entidades legalmente autorizadas obterem informação sobre o desenvolvimento da aprendizagem, de forma a ajustarem processos e estratégias.

É, portanto, possível referir que a avaliação formativa é de carácter contínuo (Ribeiro e Ribeiro, 1990), envolve uma recolha sistemática de dados sobre o processo de ensino-aprendizagem (Lopes & Silva, 2010) e analisa e valoriza os processos e os resultados, com o intuito de identificar indícios que orientem o processo de ensino-aprendizagem e reparem as limitações detetadas no mesmo (Zabalza, 2001). Logo, este tipo de avaliação permite detetar dificuldades ao longo do processo de ensino-aprendizagem e adotar medidas de correção atempadamente, ou seja, possibilita que o docente reoriente e readeque a sua *práxis*, o que sem dúvida contribui para promover a qualidade desta. Lopes e Silva (2010) acrescentam que a avaliação formativa também permite que o docente dê *feedback* aos discentes para que estes se envolvam, regulem e melhorem a sua própria aprendizagem.

A avaliação sumativa, designação que também foi introduzida por Scriven (Ribeiro & Ribeiro, 1990), é descrita no *Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho* como um juízo global sobre a aprendizagem dos alunos, que permite classificá-la e certificá-la. Neste sentido, Lopes e Silva (2010) afirmam que o seu principal objetivo é classificar a aprendizagem dos discentes. Ribeiro e Ribeiro (1990) acrescentam que esta ocorre no final de um segmento de ensino-aprendizagem longo, com vários objetivos (justificando, desta forma a ocorrência de um balanço global, de forma a se poder avançar para o próximo segmento de ensino), e completa um ciclo de avaliação, em que já foram utilizadas a avaliação diagnóstica e a formativa.

Apesar dos três tipos de avaliação mencionados se complementarem, o docente deve recorrer preferencialmente à avaliação formativa, pois esta é de carácter contínuo e fornece uma avaliação em profundidade sobre o processo de ensino-aprendizagem, enquanto a avaliação sumativa dá apenas uma visão geral do ponto de chegada do discente e a avaliação diagnóstica resulta somente numa visão do ponto de partida (Ribeiro & Ribeiro, 1990). Deste modo, Lopes e Silva (2010) referem que a importância da avaliação formativa advém do facto dela permitir uma recolha sistemática de informação sobre a aprendizagem dos discentes, o que possibilita que os docentes readequem a sua prática atempadamente e que os discentes autorregulem a própria aprendizagem. Estes autores apresentam, também, dados investigativos decorrentes de alguns estudos, que comprovam que a avaliação formativa é um dos componentes do processo de ensino-aprendizagem com maior influência no desempenho escolar dos discentes, porque aumenta significativamente os seus rendimentos escolares. Logo, a avaliação formativa é dos três tipos de avaliação, aquele que mais contribui para promover o “(...) sucesso pleno dos

discentes e do programa de estudos que estes seguem.” (Ribeiro & Ribeiro, 1990, p. 338), meta que todo o docente deve procurar atingir.

### 2.3. Os Materiais Didáticos

De acordo com Bruner (citado por Zabalza, 2001), a escola oferece, maioritariamente, experiências fora da realidade que se pretende estudar. Assim sendo, a utilização de recursos visa representar, aproximar e facilitar o acesso do discente ao conteúdo ou à realidade que está a ser abordada. Logo, torna-se pertinente mencionar os materiais didáticos no presente relatório. Este subcapítulo refere-se aos mesmos, procurando apresentar uma definição, bem como compreender a sua relevância no processo de ensino-aprendizagem.

Botas e Moreira (2013) referem que existem diferentes expressões para se referir aos materiais didáticos: Zabala (1998) sugere a expressão “materiais curriculares”; Graells (2000) propõe “recursos educativos”; Chamorro (2003) menciona “recursos didáticos”; Mansutti (1993), Hole (1977) e Ribeiro (1995) utilizam a expressão “material didático”. Botas e Moreira (2003) sublinham que embora as perspetivas de Zabala, Graells, Chamorro, Mansutti e Ribeiro diverjam em alguns pontos, elas concebem os “materiais didáticos” como materiais a que se recorre no processo de ensino-aprendizagem, conclusão que justifica a designação deste subcapítulo. Botas e Moreira (2013) classificam os materiais didáticos em três categorias: materiais convencionais, materiais audiovisuais e novas tecnologias, como se pode ver na Figura 1.

**Figura 1:** Categorização dos Materiais Didáticos.



Proposta de Graells (citado por Botas & Moreira, 2013).

Segundo Zabalza (2001), a utilização adequada de materiais didáticos promove a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, bem como o rendimento e a motivação dos discentes. Assim sendo, importa pensar os critérios de seleção e os momentos da sua utilização, visando escolhê-los e utilizá-los adequadamente, pois a garantia de melhores aprendizagens reside na forma como os materiais didáticos são utilizados e potencializados (Pires & Amado, 2013). Nesse sentido, Morgado (2003) refere que os materiais didáticos devem ser selecionados tendo em conta os objetivos de aprendizagem e as necessidades e os estilos de aprendizagem dos discentes.

Lorenzato (2006) refere que o docente no momento de planificação deve ponderar se o material didático irá facilitar a aprendizagem, a que material didático recorrer e, ainda, quando o utilizar. Assim sendo, o docente deve pensar “o porquê, o como e o quando”. Quanto a este último aspeto, torna-se importante que o docente planeie e possibilite na sua intervenção momentos de manuseamento do material por parte dos discentes e não apenas a sua observação, bem como um período de livre exploração quando o material didático constitui uma novidade. O autor salienta, ainda, que é fundamental que o docente tenha noção que para o material didático garantir a aprendizagem este não pode permitir apenas a visualização e a manipulação, pois também deve assegurar a atividade mental.

No que diz respeito às limitações da utilização dos materiais didáticos, Lorenzato (2006) refere que o seu uso pode tornar os discentes mais agitados e faladores, conduzir a “(...) observações, constatações, descobertas e até mesmo o levamento de hipóteses e a elaboração e testagem de estratégias que, às vezes não estavam previstas no planeamento, nem era do conhecimento (...)” do docente (p. 29) ou até mesmo alterar a ordem da abordagem planeada. Nestas situações, torna-se necessário que o docente saiba refletir na ação, de forma a reorganizar o ambiente de aprendizagem ou em função dos objetivos previamente planeados ou tendo em conta o que a nova situação impõe. O autor mencionado refere também que o material didático poderá atrasar as atividades planeadas. Todavia, uma vez que a compreensão é facilitada recorrendo a materiais didáticos, o “tempo perdido” torna-se na verdade “tempo ganho”.

Em suma, os materiais didáticos facilitam a aprendizagem independentemente do assunto, do nível de ensino ou da idade (Lorenzato, 2006), pelo que o docente deve recorrer frequentemente à sua utilização. Todavia, a sua eficácia depende mais do modo como o docente os utiliza do que dos próprios materiais, pelo que importa planear cuidadosamente a sua seleção e utilização.

### **2.3.1. O Jogo enquanto Facilitador de Aprendizagens**

De acordo com Debesse (1975), no prefácio da edição portuguesa do livro *A criança e o jogo*, é possível afirmar que o jogo é “(...) um dos meios mais eficazes de educar a criança.” (p. 13). Assim sendo, o presente subcapítulo diz respeito ao jogo enquanto material didático que facilita a ocorrência de aprendizagens.

A palavra “jogo” possui uma grande variedade de definições, sendo por vezes confundida com “atividade lúdica”. Segundo Kishimoto (1994), uma característica marcante de todos os jogos é a existência de regras. Deste modo, o jogo diferencia-se da atividade lúdica por possuir regras.

Mendonça (1997), referindo-se à teoria de Piaget, refere que este autor divide os jogos infantis em três categorias: jogos de exercício, jogos simbólicos e jogos de regras. Os primeiros são realizados por crianças até aos dois anos e consistem na repetição de ações para satisfazer a sua vontade de, por exemplo, alcançar um objeto, realizar um movimento ou ultrapassar um obstáculo. Os jogos simbólicos englobam todas as atividades lúdicas efetuadas por crianças entre os dois/três e os seis/sete anos e permitem desenvolver a função simbólica, “(...) que consiste na representação de um objeto ausente.” (Mendonça, 1997, p. 34). Assim sendo, neste tipo de jogos de “faz de conta” a criança imagina, por exemplo, que é outrem, simula que está numa situação ou realidade diferente ou atribui uma nova função a um objeto. Já os jogos de regras são realizados por crianças a partir dos seis/sete anos e consistem em realizar alguma aquisição e em cumprir as regras.

Quando o jogo é utilizado de forma a atingir um objetivo pedagógico adquire a designação de “jogo pedagógico” (Equipa de Formadores da SEIES, 1993). Este visa a participação dos alunos a nível cognitivo e afetivo e implica o uso da linguagem oral, gestual e corporal. A sua realização ocorre normalmente em três fases: na primeira fase é necessário preparar o grupo, explicando-lhe os objetivos e as regras; na segunda fase ocorre a execução do jogo e, por último, na terceira fase ocorre a sua conclusão, sendo frequentemente este o momento em que se determina o vencedor. Neste sentido, Leite e Rodrigues (2001) sublinham que o docente, que desempenha o papel de regulador, deve transmitir a ideia de que é mais importante jogar e participar, cumprindo as regras, do que ganhar.

De acordo com as autoras anteriormente mencionadas, a importância do jogo no desenvolvimento físico, intelectual, social e moral das crianças é reconhecida há várias décadas, por diversas correntes teóricas de vários domínios da ciência, sobretudo pela psicologia e pela pedagogia. Deste modo, existem várias vantagens associadas à utilização do jogo em ambientes educativos. Kishimoto (1994) destaca que através do jogo a criança brinca



sem se preocupar em adquirir conhecimentos ou desenvolver habilidades mentais ou físicas. Ainda assim, ao jogar relaciona teoria e prática, formula e testa hipóteses e desenvolve estratégias para a resolução dos problemas inerentes ao jogo.

Relativamente às desvantagens apontadas ao uso do jogo, Leite e Rodrigues (2001) referem o desenvolvimento de atitudes competitivas e individualistas. No entanto, Chateau (1975) destaca que a competição, submetida a regras, prepara a entrada no “mundo dos grandes”. Contudo, Leite e Rodrigues (2001) enfatizam a necessidade de questionar esta lógica, devido aos efeitos negativos da competição, e apontam como solução os jogos cooperativos, que permitem diminuir atitudes competitivas e originam oportunidades de participação, comunicação e cooperação.

Segundo Chateau (1975), não basta recorrer apenas ao jogo enquanto divertimento. É importante que o docente determine os objetivos que pretende alcançar para que, deste modo, o jogo não seja um momento descontextualizado e sem significado na sua intervenção pedagógica. Além disso, o jogo selecionado deve ter um objetivo claro, regras bem definidas, ser atrativo do ponto de vista estético e, também, de fácil manipulação, sem ser demasiado frágil.

Em suma, o jogo é um instrumento que o docente pode utilizar para facilitar a aprendizagem dos discentes, bem como para enriquecer a sua intervenção pedagógica, sendo que à sua utilização está subjacente a motivação e o entusiasmo e, também, o desenvolvimento intelectual e/ou físico, bem como o desenvolvimento sociocultural.

### **2.3.2. As TIC e os Multimédia: Organizadores e Facilitadores da Aprendizagem**

De acordo com Landsheere (1994), o aparecimento do computador é o acontecimento que separa os *media*<sup>2</sup> clássicos dos novos *media*. O impacto da chegada do computador, bem como de outros meios de comunicação modernos, nos anos 80, possibilitou o surgimento da expressão “novas tecnologias de informação e comunicação” para referir-se aos mesmos (Costa, 2007). Atualmente, a expressão mais utilizada, em Portugal, para referi-los é apenas “Tecnologias de Informação e Comunicação” (TIC). Segundo Lopes e Silva (2010), utilizar o computador para mostrar diferentes modalidades de *media*, como textos, imagens, vídeos, gráficos, animações e áudios, consiste em recorrer aos multimédia<sup>3</sup>. Desta forma, o presente

---

<sup>2</sup> “*Media*” significa diversos meios de comunicação.

<sup>3</sup> “Multimédia” quer dizer etimologicamente “múltiplos meios”, ou seja, consiste em utilizar diferentes modalidades de *media* (Lopes & Silva, 2010).

subcapítulo diz respeito ao uso das TIC e dos multimédia na educação, enquanto recursos didáticos.

Lopes e Silva (2010) referem que se perspetivarmos o vocábulo “multimédia” como o uso de diferentes meios de informação, podemos argumentar que um “bom professor” é aquele que recorre aos multimédia, ou seja, é aquele que apresenta a informação recorrendo a diversos códigos, nomeadamente à voz, aos gestos, à escrita no quadro e a outros meios de comunicação, como o computador, com sentido e oportunidade. Desta forma, destaco que este subcapítulo aborda as TIC e os multimédia enquanto ferramentas de trabalho do docente, a que este pode e deve recorrer para enriquecer, diversificar e organizar a sua *práxis*, sabendo, no entanto, que a sua utilização deve ser feita não só por ele, mas também pelos discentes.

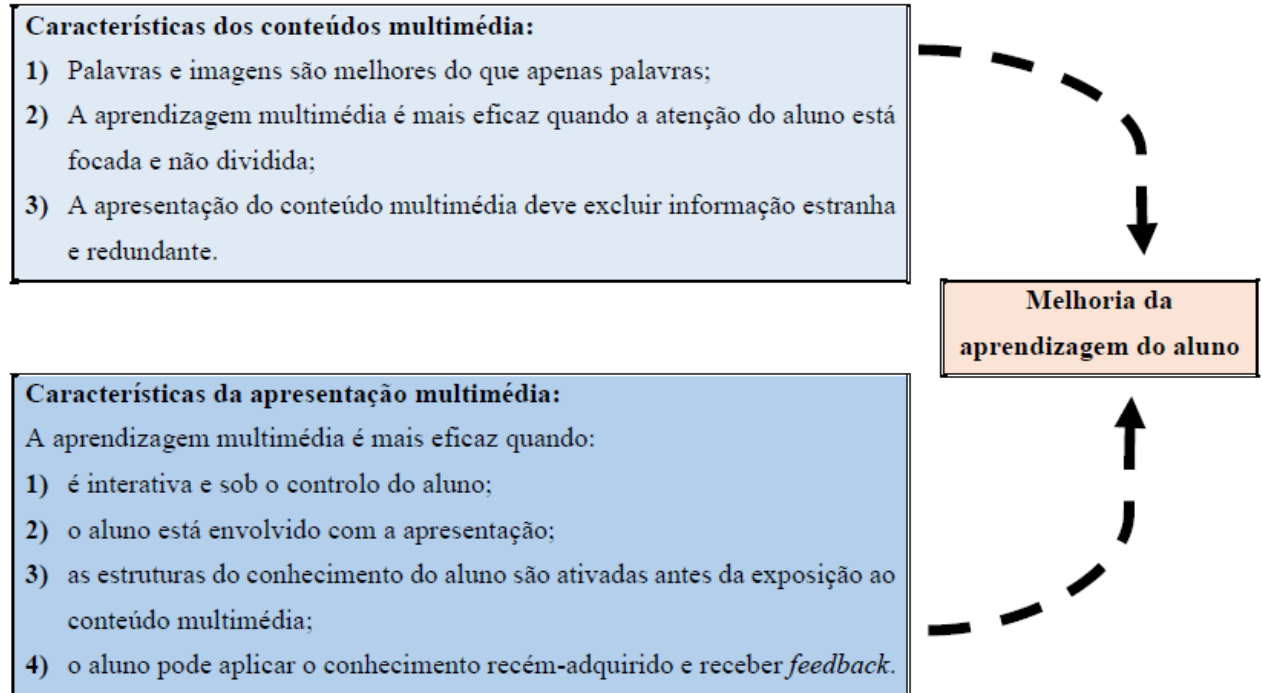
A utilização das novas tecnologias, sobretudo do computador e da internet, traz vários benefícios aos docentes: melhora de forma geral as condições de trabalho (Silva, 2007); permite-lhes organizar e planificar as suas atividades pedagógicas de forma mais rápida e confortável; facilita a procura de informação, colocando à sua disposição uma fonte inesgotável de informação e de recursos educativos (Silva, 2004); dinamiza a aprendizagem, captando o interesse e a atenção dos discentes e permite demonstrar conceitos e conteúdos através de sons, imagens e vídeos (Pocinho & Gaspar, 2012).

Segundo Costa (2007), as grandes dificuldades dos docentes no uso das TIC devem-se à falta de formação específica e adequada, que os leva a realizarem tarefas rotineiras e pouco inovadoras. Pocinho e Gaspar (2012) referem que é necessário que os docentes tenham confiança nas suas capacidades, para que não se sintam numa posição pouco confortável quando são superados pelas capacidades e familiarização superior dos discentes. Desta forma, compreende-se a necessidade de permanente formação, destacada por Silva (2007), para que o docente possa estar continuamente atualizado.

Hattie (citado por Lopes & Silva, 2010) destaca que os vídeos interativos são os multimédia com maior efeito no rendimento escolar dos alunos, seguidos pelo ensino assistido por computador, pelas animações multimédia e pelos meios audiovisuais (televisão, filmes e *slides*). Lopes e Silva (2010) apresentam alguns princípios multimédia para melhorar a aprendizagem dos alunos, que se encontram descritos no Quadro 1.

## Quadro 1: Princípios Multimédia

### Princípios multimédia



Adaptado de Lopes e Silva, 2010.

Amante (2007) realça que “(...) uma utilização adequada das novas tecnologias é aquela que permite expandir, enriquecer, diferenciar, individualizar e implementar a globalidade dos objetivos curriculares.” (p. 114). Lopes e Silva (2010) salientam que os discentes devem ter oportunidade de manipular diretamente os multimédia e que o seu uso excessivo e irrelevante pode levar a uma diminuição da aprendizagem, pois quanto mais simples e objetiva for a apresentação do conteúdo mais livre fica a memória de trabalho para processar um número maior de conhecimentos relevantes.

Em suma, o recurso às TIC e aos multimédia permite melhorar a qualidade da educação, bem como organizar e facilitar o processo de ensino-aprendizagem. As TIC e os multimédia são, então, ferramentas de trabalho que auxiliam o trabalho do docente, bem como a aprendizagem dos discentes e que, quando utilizadas de forma consciente e refletida, permitem a inovação e a qualidade pedagógica.

### 2.4. Pedagogia Transmissiva vs. Pedagogia Participativa

De acordo com Oliveira-Formosinho (2007) as posições teóricas educativas diferenciam-se umas das outras, sobretudo devido ao modo como perspetivam o docente e o discente, o

processo de ensino-aprendizagem e a respetiva avaliação. Assim sendo, neste subcapítulo procura-se entender como são percecionados estes aspetos na pedagogia da transmissão e na pedagogia da participação.

Segundo Oliveira-Formosinho (citado por Cruz, 2008) a pedagogia transmissiva ou pedagogia da transmissão é um método centrado no docente, que se foca na transmissão de conhecimentos e nos resultados académicos. Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) destacam que em algumas vertentes mais extremas desta pedagogia, o foco são os materiais estruturados para transmissão que se encontram disponíveis no mercado (manuais, fichas e cadernos de exercícios). Nesta pedagogia o discente figura como um mero recetor passivo (Cruz, 2008) ou como uma “tábua rasa” ou “folha em branco”, que tem o dever de “(...) memorizar os conteúdos e reproduzi-los com fidelidade, discriminar estímulos exteriores, evitar os erros e corrigir os que não puder evitar.” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 99). A sua motivação advém dos reforços seletivos oriundos do docente.

Em oposição à pedagogia transmissiva, encontra-se a pedagogia participativa, pedagogia da participação ou pedagogia-em-participação. Esta pedagogia perspetiva o discente como um ser competente, que deve estar envolvido e participar na construção da sua própria aprendizagem, de forma contínua e interativa (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011). Nesta pedagogia parte-se dos interesses dos discentes para promover a motivação intrínseca dos mesmos (Oliveira-Formosinho, 2007). Oliveira-Formosinho e Araújo (2004) destacam que para uma criança estar envolvida na aprendizagem as atividades propostas não podem ser nem demasiado fáceis, nem demasiado exigentes. Nesta pedagogia, o papel do docente é o de colaborar na construção do percurso educativo do discente, designadamente através da organização do ambiente educativo. Além disso, o docente deve mobilizar atitudes de escuta e de observação, para poder entender as crianças e responder adequadamente (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011), bem como promover o diálogo e a negociação (Oliveira-Formosinho, 2007).

De acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), recorrer à pedagogia de transmissão faz diminuir a riqueza das interações e das relações docente-discente no processo de ensino-aprendizagem. Quando aplicada desde a infância, esta pedagogia conduz a uma seleção precoce das crianças e faz com que estas interiorizem que a sua função é executar “(...) com prontidão e exatidão as tarefas reprodutivas que lhe são atribuídas (...)” (p. 100) e cumprir as normas estabelecidas para a sua idade.

Em suma, o docente deve recorrer à pedagogia participativa, pois esta coloca o discente no centro da ação pedagógica e permite-lhe, fundamentalmente, agir, enquanto sujeito ativo e portador de competências, na construção do seu próprio conhecimento.

## **2.5. Aprendizagem Ativa**

Segundo Farias, Martin e Cristo (2014), o surgimento das ideias construtivistas, no século XIX, estabeleceu uma nova perspetiva relativamente à dinâmica entre o educador e o educando, propondo que este último exercesse um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento e que o primeiro exercesse a função de mediador ou de facilitador. Desde modo, este subcapítulo aborda a aprendizagem ativa, enquanto metodologia que perspetiva o aluno como protagonista do seu percurso de aprendizagem.

De acordo com Barbosa e Moura (2013) para o discente estar ativamente envolvido na aprendizagem ele precisa de estar a realizar uma tarefa que o ocupe e que, simultaneamente, o faça pensar. Logo, a aprendizagem ativa envolve ação e pensamento. Deste modo, para ocorrer aprendizagem ativa, o discente precisa de ser estimulado a construir o seu próprio conhecimento em vez de recebê-lo passivamente. Nesta linha de pensamento Hohmann, Banet e Weikart (1984) afirmam que a aprendizagem ativa “(...) é iniciada pelo sujeito que aprende, no sentido de que é executada pela pessoa que aprende, em vez de lhe ser «passada» ou «transmitida».” (p. 174). Assim sendo, o docente tem de atuar como um orientador, que supervisiona o processo de aprendizagem do discente, fornecendo-lhe *feedbacks*, ou como um facilitador da aprendizagem e não como um transmissor, que detém todo o conhecimento em si (Barbosa & Moura, 2013).

A aprendizagem ativa é, portanto, uma conceção da aprendizagem que se afasta do modelo de ensino tradicional e da pedagogia transmissiva e se aproxima da pedagogia participativa. É de salientar que embora esteja centrada no papel ativo que o discente deve desempenhar, o docente também tem um papel ativo, o que implica que este “(...) não aplique o mesmo plano de aula dezenas de vezes, sem inovações (...)” porque neste caso a sua intervenção é “(...) rotineira, automática e, logicamente, terá um caráter passivo e não ativo.” (Barbosa & Moura, 2013, p. 56).

De acordo com Silberman (citado por Barbosa & Moura, 2013), a aprendizagem ativa tem mais eficácia do que os métodos de ensino tradicionais, que se apoiam em atividades expositivas. Permite, também, que os discentes assimilem maior quantidade de informação, que é retida por mais tempo, e tenham mais motivação e empenho durante as aulas ou atividades. Já Ribeiro (citado por Barbosa & Moura, 2013) refere que os discentes

adquirem mais confiança nas suas decisões e na aplicação do conhecimento em situações práticas; melhoram o relacionamento com os colegas; aprendem a se expressar melhor oralmente e por escrito, adquirem gosto para resolver problemas e vivenciam situações que requerem tomar decisões por conta própria, reforçando a autonomia no pensar e no atuar. (p. 56).

Em suma, o docente deve promover a aprendizagem ativa para que os discentes não se posicionem passivamente perante a construção do seu próprio conhecimento e, pelo contrário, se envolvam ativamente na construção do mesmo, com motivação, autonomia e responsabilidade.

## **2.6. Aprendizagem Significativa e Diferenciação Pedagógica**

De acordo com Mendonça (1997), a educação deve ser orientada pelas necessidades e pelos interesses das crianças. Segundo esta autora, atuar pedagogicamente colocando a criança no centro da ação pedagógica, tendo em conta as suas necessidades, interesses, vontades e aspirações consiste em proporcionar aos discentes uma aprendizagem significativa.

Segundo Oliveira-Formosinho e Araújo (2008) é importante e útil escutar a voz das crianças sobre os aspetos que lhes dizem diretamente respeito, pois assim torna-se mais fácil conhecê-las melhor, bem como identificar e responder de modo mais adequado às suas necessidades, interesses, competências e direitos<sup>4</sup>: “(...) essa escuta [pode] proporcionar um acréscimo na possibilidade de que as decisões tomadas sejam relevantes e apropriadas.” (Cruz, 2008, p. 79). Assim sendo, estar atento às diferenças dos discentes de forma a proporcionar a melhor resposta educativa, adequada e individualizada, é promover uma aprendizagem significativa e, é também, dar um primeiro passo para implementar a diferenciação pedagógica, pois “para conseguir diferenciar é necessário estar atento às diferenças.” (Cadima, 1997, p. 14). Assim sendo, o presente subcapítulo diz respeito à aprendizagem significativa e à diferenciação pedagógica.

A teoria da aprendizagem significativa foi proposta por David Ausubel na década de 60 (Tavares, 2004). Todavia tem sido aprimorada por Joseph D. Novak, pelo que Moreira (1999) refere que podemos associá-la a estes dois autores. Esta teoria afirma que a aprendizagem só é significativa quando uma nova informação é integrada de forma não arbitrária nos

---

<sup>4</sup> A criança tem direito a ser escutada, a participar e a ter controlo sobre a sua própria vida (artigos 12.º e 13.º da *Convenção sobre os Direitos da Criança*, mencionados por Oliveira-Formosinho e Araújo, 2008).

conhecimentos que o indivíduo já possui, ou seja, quando é estabelecida uma relação entre aquilo que o discente já sabe e aquilo que ele está a aprender (Moreira, 1999; Guimarães, 2009).

Para promover uma aprendizagem significativa, o docente tem, então, de ter em conta os conhecimentos prévios dos alunos (Guimarães, 2009), pois segundo Moreira (1999) um dos fatores isolados que mais influencia a aprendizagem é aquilo que o aluno sabe. Ausubel recomenda que se utilizem organizadores prévios, enquanto estratégia facilitadora da ocorrência de aprendizagens significativas, ou seja, que se estabeleça uma ponte entre o que aprendiz já sabe e aquilo que ele tem de aprender (Moreira, 1999).

Lopes e Silva (2010) referem que os organizadores prévios são recursos de aprendizagem que devem ser utilizados pelos docentes no início das aulas ou atividades para “(...) estabelecer relações entre a matéria anteriormente abordada e a nova informação a ser aprendida.” (p. 292). Estes autores também mencionam que a sua utilização facilita a aprendizagem porque auxilia os discentes a recordarem e a compreenderem melhor os conteúdos, a concentrarem-se nos aspetos-chave dos mesmos e a ficarem mais motivados para a aprendizagem.

De acordo com Pourtois (citado por Pinto, 2011) a expressão “diferenciação pedagógica” foi proposta por Louis Legrand em 1973 e surgiu devido à alteração da perceção do aluno, que passou a ser percecionado como uma pessoa com vontades, interesses, preocupações e potencialidades particulares. Assim sendo, a pedagogia diferenciada centra-se no aluno-pessoa e procura “(...) um rompimento com a pedagogia magistral - a mesma lição e os mesmos exercícios para todos ao mesmo tempo (...)” (Perrenoud, citado por Pinto, 2011, p. 158), pois esperar que os alunos de uma mesma turma atinjam os mesmos objetivos, com o mesmo ritmo de trabalho, através das mesmas atividades, sob uma metodologia de ensino, apesar da diversidade de características pessoais, estilos de aprendizagem e conhecimentos prévios, é uma esperança vã, pela improbabilidade de se conseguir. (Henrique, 2011, p. 171).

Deste modo, a diferenciação pedagógica procurou estabelecer um rompimento com a pedagogia centrada no docente e na educação igual para todos e instituir uma pedagogia centrada no discente. Atualmente é vista “(...) como uma estratégia [capaz] de promover a aprendizagem e o sucesso de todos os alunos.” (Marinho, 2012, p. 81), numa sociedade democrática, constituída por uma grande diversidade de indivíduos, em que o respeito pela diferença é a base para a harmonia e para o bem-estar geral. Assim sendo, na escola atual, diferenciar é sinónimo de dar uma verdadeira resposta à heterogeneidade e de respeitar os princípios de equidade e o direito de todos à educação e ao sucesso escolar.

Segundo Perrenoud (citado por Pinto, 2011), a diferenciação pedagógica é um processo em que os docentes devem fazer “(...) progredir, no currículo, um aluno em situação de grupo, através da seleção apropriada de métodos de ensino e de estratégias de aprendizagem.” (p. 154). Deste modo, pôr em prática a diferenciação pedagógica não corresponde a efetuar uma educação individualizada docente-discente, mas sim a diferenciar, personalizar e individualizar os percursos de aprendizagem dos discentes dentro de um grupo ou turma (Cadima, 1997; Perrenoud, 2000; Pinto, 2011).

Perante a conceção de diferenciação pedagógica anteriormente mencionada, o docente é visto como um organizador de aprendizagens em vez de um distribuidor de saberes (Perrenoud, 2000), que deve proporcionar respostas educativas diversificadas, que sejam adequadas às características dos discentes e que visem o sucesso escolar de todos eles. Neste sentido, Duarte (2004) afirma que:

(...) o que deve interessar cada vez mais aos docentes é a análise das necessidades, o inventário das competências adquiridas e a adquirir, o aconselhamento individualizado das progressões, a avaliação formativa, e a construção de dispositivos didáticos diversificados e flexíveis que promovam o desenvolvimento de cada aluno com as suas diferenças. (p. 49).

Já Perrenoud (2000) afirma que aplicar a diferenciação pedagógica corresponde a colocar o discente no centro da ação educativa, privilegiando a construção de competências<sup>5</sup> em detrimento da acumulação de conhecimentos, o trabalho por projetos, por pesquisas e por situações-problema e a avaliação formativa. Esta deve ser parte integrante do processo de ensino-aprendizagem e permitir sobretudo que o aluno autorregule a sua própria aprendizagem, pois “qualquer diferenciação do ensino requer uma avaliação formativa, ou seja, uma avaliação que supostamente ajude o aluno a aprender.” (p. 47). Além disso, o docente deve tentar que as situações de aprendizagem propostas sejam perspectivadas pelos discentes como desafios, que estes são capazes de aceitar e de ultrapassar por possuírem competências para tal.

Conclui-se, então, que diferenciar implica adaptar e adequar as situações de aprendizagem aos discentes, às suas capacidades e dificuldades, o que pressupõe que o docente conhece bem e respeita a individualidade dos seus discentes e domina múltiplas estratégias de ensino (Santos, 2009). Além disso, é indispensável que o docente tenha em atenção as necessidades, os interesses, as características e os estilos de aprendizagem dos

---

<sup>5</sup> Competências que mais tarde lhe permitam ter autonomia quer no futuro percurso escolar/académico, quer na vida pessoal.



discentes, pondo em prática intervenções educativas flexíveis, em vez de abordagens rotineiras, pouco diversificadas e iguais para todos. Como tal, deve recorrer à diferenciação pedagógica é procurar promover aprendizagens significativas, dinâmicas, úteis e de qualidade.



## CAPÍTULO 3 – Enquadramento Metodológico

*“(...) a Investigação-Ação, mais do que uma metodologia, tende a afirmar-se como um modus faciendi [modo de agir] intrínseco à atividade docente e ao quotidiano daquelas instituições educativas que pretendem acompanhar os sinais dos tempos (...)”*

Coutinho *et al.* (2009)

### 3.1. A Investigação-Ação

De acordo com Ponte (2003), investigar é procurar conhecer, compreender ou encontrar soluções para os problemas com que nos deparamos. No campo da educação, também é necessário recorrer à investigação, nomeadamente para explicar e compreender fenómenos educativos (Pacheco, 1995). Pacheco designa este tipo de investigação por “investigação educativa” e refere que é através do ato investigativo que se reflete e problematiza o processo de ensino-aprendizagem. Quando os docentes recorrem a uma investigação prática, dirigida para as suas preocupações, de forma a promover mudanças nas suas intervenções pedagógicas e no processo de ensino-aprendizagem estão a recorrer à investigação-ação.

Segundo Cohen e Manion (citados por Máximo-Esteves, 2008), existe alguma dificuldade em definir o conceito de “investigação-ação”, devido ao facto desta ser uma forma recente de investigação, que é aplicada em várias áreas e que está sujeita a várias perspetivas filosóficas que procuram definir um conceito e uma metodologia (Máximo-Esteves, 2008). Ainda assim, Máximo-Esteves (2008) clarifica que a investigação-ação é uma forma de investigação social, que alia teoria e prática.

De acordo com Máximo-Esteves (2008) uma das definições mais aceites é a de John Elliot, que afirma que a investigação-ação é “(...) o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela ocorre.” (p. 18). Para Bogdan e Biklen (1994), “a investigação-ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais.” (p. 292). Coutinho *et al.* (2009) referem que a investigação-ação é uma metodologia prática e aplicada, que procura resolver problemas reais. Já Sousa (2009) menciona que a investigação-ação é um estudo situacional que advém de um problema diagnosticado num contexto específico e da procura pela sua resolução. Deste modo, depreende-se que a investigação-ação é uma forma de investigação que visa promover melhorias num determinado contexto social, apresentando soluções para situações concretas. Logo, a ação do investigador terá sempre o propósito de transformar e melhorar uma determinada realidade social.

Na investigação-ação os investigadores assumem um papel ativista, de agentes de mudança (Bogdan & Biklen, 1994). Para tal devem documentar as suas posições de forma consistente, recolhendo dados em grande número, de modo a estarem aptos para recomendarem mudanças.

Em suma, a investigação-ação, tal como o próprio nome indica, é uma metodologia de investigação que combina investigação e ação, visando a mudança. E é essa possibilidade de mudança que a torna uma das metodologias mais aptas para promover melhorias nos profissionais e nas instituições educativas.

### **3.2. A Investigação-Ação e a sua Aplicação na Área da Educação**

A investigação-ação é, como já vimos anteriormente, uma metodologia de investigação orientada para a melhoria da ação que decorre num determinado contexto social. Deste modo, ela permite não só a melhoria do próprio contexto, como também o desenvolvimento dos indivíduos que nele atuam. Nesse sentido, Máximo-Esteves (2008) afirma que quando os docentes aplicam esta metodologia, eles contribuem para a melhoria do trabalho nas escolas, bem como desenvolvem conhecimentos e competências profissionais. Assim sendo, a investigação-ação promove o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes (Martins, 1996), bem como a melhoria do contexto e das condições de trabalho dos mesmos (Máximo-Esteves, 2008).

Relativamente ao desenvolvimento profissional, Máximo-Esteves (2008) afirma que aplicar a investigação-ação contribui para o aumento dos conhecimentos-base do docente e para a melhoria da sua prática pedagógica. Nesse sentido, Sousa (2009) refere que a investigação-ação quando aplicada no campo da educação tem objetivos específicos que estão relacionados, normalmente, com problemas da ação educacional quotidiana. Martins (1996) destaca que ao aliar teoria e prática, a investigação-ação permite encontrar soluções para os problemas oriundos da *praxis*.

Segundo Sanches (2005) promover mudanças pode ser complicado, pelo que o investigador deve entender o contexto e a forma como os indivíduos atuam nele e envolvê-los nessa mudança. Deste modo, à investigação-ação está associada uma dimensão colaborativa. Assim sendo, para promover mudanças numa determinada comunidade educativa, a estratégia mais eficaz é envolver todos os participantes. Logo, a investigação-ação quando aplicada num determinado contexto educativo poderá beneficiar os docentes, os discentes e todos os que trabalham e contactam com eles.

De acordo com Cortesão e Stoer (1997), quando os docentes fazem investigação-ação atuam, simultaneamente, como educadores e como investigadores e desenvolvem competências nessas duas vertentes, construindo e aperfeiçoando os seus próprios conhecimentos. Martins (1996) destaca que o docente enquanto investigador está sujeito a assumir uma postura crítica e reflexiva perante a realidade em que está inserido, o que o torna um indivíduo promotor de reflexão e de transformação da realidade educativa e, possivelmente, de mudanças educativas e de inovação pedagógica. Podemos, então, afirmar que a investigação-ação é uma metodologia de investigação que promove a formação de docentes reflexivos e investigadores. A esse respeito, Martins (1996) diz que o docente ao atuar como um investigador, que procura explicações e causas, promove a “ação-reflexão-ação”, sendo esse o alicerce do conhecimento sobre a realidade educativa e os seus problemas.

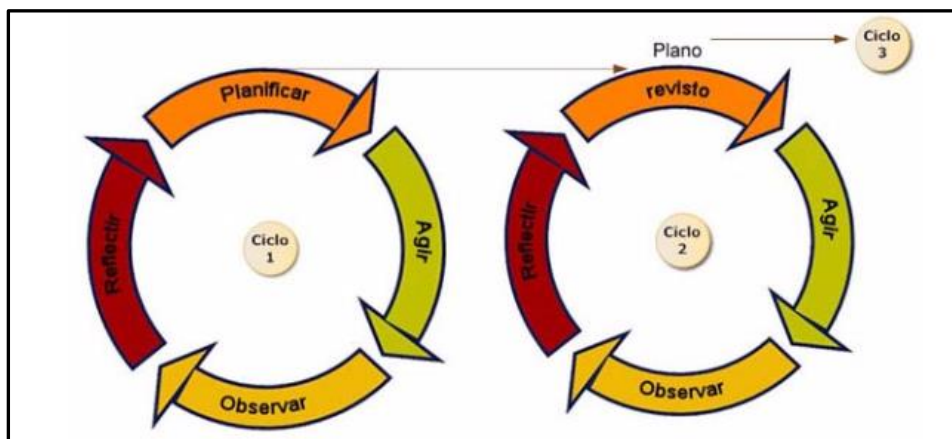
Em relação ao potencial da investigação-ação enquanto metodologia de formação de docentes, Máximo-Esteves (2008) realça a valorização que as instituições de formação de docentes lhe têm atribuído ultimamente, quer nos cursos de formação inicial, quer em pós-graduações. Seguindo esta linha de pensamento, Moreira (citado por Sanches, 2005) afirma que a investigação-ação quando utilizada como estratégia formativa de docentes, facilita a formação de profissionais reflexivos e permite que estes adotem uma atitude investigativa perante a sua *praxis*, bem como permite a sua progressão autónoma na carreira docente. Neste sentido, Hodgkinson (citado por Sousa, 2009) refere que a investigação-ação é um meio de formação em serviço dos docentes, que os leva a procurar novas metodologias e técnicas, a desenvolver as suas capacidades analíticas e, também, os situa numa filosofia educacional progressista.

Em suma, quando utiliza a investigação-ação, o docente atua como um investigador e como um profissional reflexivo, que investiga para compreender; que age fundamentadamente; que melhora o processo de ensino-aprendizagem e que constrói conhecimentos (Sanches, 2005). Nas palavras de Martins (1996), o docente quando atua como investigador reflete “(...) crítica e sistematicamente os diferentes processos da realidade educativa de modo a melhorá-la.” (p. 71). A investigação-ação permite, então, o desenvolvimento pessoal e profissional do docente, bem como o desenvolvimento do contexto educativo onde este atua. Contribui também, segundo Martins (1996), para a renovação pedagógica, para a inovação educativa, bem como para a formação permanente dos docentes e, ainda, para a qualidade da educação.

### 3.3. O Processo de Investigação-Ação

Segundo Coutinho *et al.* (2009) o processo de investigação-ação é composto por quatro fases, que se desenvolvem de forma contínua e cíclica: planificação, ação, observação (avaliação) e reflexão (teorização). Esta linha de pensamento é apoiada por McKernan (citado por Máximo-Esteves, 2008), que afirma que a investigação-ação é um processo reflexivo, em que o investigador define primeiramente o problema de investigação (1.<sup>a</sup> fase); depois especifica um plano de ação e age (2.<sup>a</sup> fase); seguidamente avalia a eficácia da ação realizada (3.<sup>a</sup> fase) e, por fim, reflete (4.<sup>a</sup> fase). Coutinho *et al.* (2009) salientam ainda que este processo é frequentemente posto em prática mais do que uma vez, tendo, por esse motivo, um carácter cíclico. Neste sentido, estes autores referem que as descobertas obtidas no primeiro ciclo de investigação produzem possibilidades de mudança, que ao serem implementadas e avaliadas geram um novo ciclo.

**Figura 2:** Espiral de Ciclos da Investigação-Ação.



Retirado de Coutinho *et al.* (2009)

É, então, possível concluir que o processo de investigação-ação se realiza devido à necessidade de resolver uma problemática, sendo que para tal é necessário definir um plano de ação (planear); pô-lo em prática (agir); observar com o intuito de avaliar (observar e avaliar) e, por último, proceder a uma reflexão, tal como se pode observar na Figura 2.

### 3.4. A Recolha de Dados

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), as provas recolhidas durante o processo de investigação-ação denominam-se por dados. Estes autores sublinham que o investigador deve recolher muitos dados com o objetivo de documentar as suas posições de forma consistente e,

assim, estar apto para sugerir mudanças. Logo, é fundamental que o investigador seja “(...) sistemático, completo e rigoroso na recolha de dados.” (p. 299).

Latorre (citado por Coutinho *et al.*, 2009) afirma que existe um conjunto de técnicas e de instrumentos de recolha de dados que se organizam em três categorias: técnicas baseadas na observação (centram-se no investigador e na observação direta da realidade em estudo); técnicas baseadas na conversação (focam-se na perspetiva dos participantes e implicam diálogo e interação entre estes e o investigador) e análise de documentos (o investigador pesquisa e analisa através da leitura de documentos escritos, que se constituem como fontes de informação). No quadro seguinte, Quadro 2, é possível observar alguns instrumentos, técnicas e meios audiovisuais utilizados na recolha de dados, referidos por Coutinho *et al.* (2009).

**Quadro 2: Instrumentos, Técnicas e Meios Audiovisuais de Recolha de Dados**

<b>Instrumentos (lápiz e papel)</b>	<b>Estratégias</b>	<b>Meios Audiovisuais</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Testes;</li> <li>▪ Escalas;</li> <li>▪ Questionários;</li> <li>▪ Observação sistemática.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Entrevista;</li> <li>◆ Observação participante;</li> <li>◆ Análise documental.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Vídeo;</li> <li>✓ Fotografia;</li> <li>✓ Gravação áudio;</li> <li>✓ Diapositivos.</li> </ul>

Retirado de Coutinho *et al.* (2009)

Segundo Máximo-Esteves (2008), os professores recorrem preferencialmente aos diários, às entrevistas e à análise do trabalho das crianças, enquanto instrumentos de recolha de dados utilizados em projetos de investigação-ação relacionados com o processo de ensino-aprendizagem. Para avaliar as intervenções efetuadas, nos dois projetos de investigação-ação que fazem parte do presente relatório, foram recolhidos dados recorrendo à análise documental, à observação participante, à elaboração de notas de campo e ao seu registo no diário de bordo e aos registos fotográficos. Estas estratégias encontram-se descritas, sob o ponto de vista teórico, nos pontos seguintes.

### **3.4.1. A Análise Documental**

Segundo Sousa (2009), a análise documental consiste em analisar documentos, que são normalmente textos. O seu objetivo é tratar a informação de um documento primário, transformando-o num documento secundário (uma síntese do primeiro), que seja facilmente compreensível e tenha o máximo de informação pertinente para o investigador.

### **3.4.2. A Observação Participante**

De acordo com Sousa (2009), “observar é olhar atentamente.” (p. 108). Máximo-Esteves (2008) afirma que observar permite conhecer diretamente os fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto, o que contribui para compreender o próprio contexto, os indivíduos que nele atuam e as interações entre estes.

Segundo Sousa (2009), existem várias formas de classificar as técnicas de observação. Carmo e Ferreira (2008) mencionam que uma das formas mais usuais de as distinguir diz respeito ao envolvimento do indivíduo no campo do objeto em estudo: se participa ou não-participa no mesmo.

De acordo com Carmo e Ferreira (2008), quando o observador faz parte da vida da população observada, estamos perante uma “observação participante”. Sousa (2009) especifica que o investigador observa “(...) a vida do grupo a partir do seu interior, como seu membro.” (p. 113). Logo e segundo Fortin (2009), o papel do investigador participante é o de estudar o grupo social do interior do mesmo, a partir de uma participação direta e pessoal. É de salientar que normalmente nos primeiros dias de observação participante o investigador fica um pouco de fora, esperando que o observem e o aceitem (Bogdan & Biklen, 1994). Posteriormente, a sua participação vai aumentando progressivamente em função do desenvolvimento da relação entre ele e os membros do grupo em estudo.

Segundo Carmo e Ferreira (2008), depois de realizar a observação é imprescindível o seu rápido registo para que a informação não se perca. Máximo-Esteves (2008) destaca que as notas de campo e os diários são os instrumentos metodológicos a que os docentes mais recorrem para registarem os dados resultantes da observação.

### **3.4.3. As Notas de Campo e o Diário de Bordo**

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), as notas de campo são o relato escrito resultante do que o investigador escuta, observa, experiencia, pensa e reflete no decurso da investigação. Assim sendo, originam material do tipo descritivo e do tipo reflexivo. É de salientar que estas devem ser detalhadas, precisas e extensivas, privilegiando observações em vez de suposições ou inferências. Máximo-Esteves (2008) afirma que alguns docentes utilizam o diário como principal estrutura de registo escrito para anotar dados, em que se incluem as notas de campo.

Segundo Máximo-Esteves (2008), “os diários são colectâneas de registos descritivos (...)” (p. 89). Carmo e Ferreira (2008) afirmam que o diário de bordo<sup>6</sup> é um instrumento em

---

<sup>6</sup> Carmo e Ferreira (2008) referem a possibilidade do diário ser em suporte manuscrito ou informático.



que o investigador regista, por ordem cronológica, os procedimentos da investigação, o resultado das observações efetuadas e os acontecimentos relevantes. Já Sousa (2009) afirma que as páginas do diário de bordo são constituídas pela programação das etapas de intervenção, bem como pelos relatórios das mesmas (relatos descritivos que explicam como decorreu cada etapa do plano de investigação). O mesmo autor especifica, ainda, que esses relatos podem conter o que correu bem na intervenção, o que não resultou, o interesse dos discentes, caminhos alternativos de atuação e outras observações pertinentes.

Em suma e de acordo com Máximo-Esteves (2008), o diário enquanto recurso metodológico ao serviço da investigação caracteriza-se pela sua riqueza descritiva, interpretativa e reflexiva. Deste modo, a partir de uma análise final e retrospectiva do diário de bordo, o investigador pode retirar conclusões de elevado interesse relativas à problemática em estudo, que originam conclusões para a investigação (Sousa, 2009).

#### **3.4.4. Os Registos Fotográficos**

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), as fotografias fornecem fortes dados descritivos: dão uma perceção geral do meio ou oferecem informação factual específica. Nesse sentido, Máximo-Esteves (2008) refere que os recursos fotográficos podem servir, por exemplo, para inventariar os objetos da sala ou para registar atividades de encenação/dramatização ou, ainda, para ilustrar, demonstrar ou exhibir.

Segundo Bogdan e Biklen (1997), a fotografia é comumente utilizada em conjunto com a observação participante, para “(...) lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os reflectir.” (p. 189). Nesse sentido, Máximo-Esteves (2008) declara que os docentes registam regularmente observações através da imagem. Nessa perspetiva, as imagens constituem documentos, que contêm informação visual, que podem ser consultados posteriormente, sem grande perda de tempo. Para tal, devem ser convenientemente arquivados, ou seja, devem conter uma referência temporal e espacial. Para além disso, as fotografias devem estar acompanhadas de uma autorização, pois para poderem ser publicadas “(...) é imperativo que cada indivíduo reconhecível em cada fotografia assine um documento que dê permissão para publicar a sua fotografia.” (Bogdan & Biklen, 1997, p. 193). No caso de crianças, essa autorização é feita pelo seu encarregado de educação.

### 3.5. A Análise de Dados

Segundo Tuckman (2008), analisar os dados recolhidos é “(...) utilizá-los para responder às questões a que (...) a investigação pretende responder.” (p. 712), ou seja, consiste em proceder a um tratamento de dados para retirar conclusões (Sousa, 2009).

Fortin (2009) afirma que as técnicas de análise utilizadas variam de acordo com a natureza dos dados recolhidos e com o tipo de estudo realizado. De acordo com Máximo-Esteves (2008), a investigação-ação apoia-se nas propostas da investigação qualitativa. Nesta, os dados a analisar são palavras e não números e vão sendo recolhidos e analisados em simultâneo (Fortin, 2009). Bogdan e Biklen (1994) referem que “o investigador mais inexperiente deve utilizar estratégias referentes ao modo de análise no campo de investigação, deixando a análise mais formal para quando a maior parte dos dados tiverem sido recolhidos.” (p. 206). Logo, estes autores recomendam que os investigadores mais inexperientes reflitam e analisem os dados durante o processo de recolha, mas que também procedam a uma análise de dados mais concreta num momento posterior.

Máximo-Esteves (2008) refere quatro processos analíticos, que são para Kvale os mais utilizados na interpretação de dados: a condensação, a categorização, a estruturação narrativa e outros dispositivos *ad hoc*.

Segundo Máximo-Esteves (2008), a condensação é um processo de análise de dados que visa resumir os significados essenciais de notas de campo, de diários ou de entrevistas em profundidade. Assim sendo, após o processo de condensação a informação analisada, proveniente de longos textos, transforma-se em formulações mais breves, que contêm os significados fundamentais da mesma.

A categorização consiste em reduzir um texto e em codificá-lo por categorias, que podem ser dispostas num modo narrativo ou reduzidas a tabelas/quadros.

A estruturação narrativa é um processo em que o investigador organiza os dados temporais e sociais presentes na transcrição das entrevistas, sendo a informação analisada posteriormente transformada numa narrativa formal.

Por último, a construção de significados *ad hoc* caracteriza-se pelo uso indiferenciado e livre de várias técnicas e abordagens.” (p. 105), ou seja, pode englobar alguns ou todos os processos referidos anteriormente.

## **PARTE 2 – INTERVENÇÃO EM CONTEXTO PRÁTICO**



*“O conhecimento profissional prático é uma janela para uma melhor compreensão e apropriação da prática profissional.”*

Máximo-Esteves (2008)

## **CAPÍTULO 4 – Intervenção Pedagógica na Educação Pré-Escolar**

O presente capítulo é relativo à intervenção pedagógica realizada na valência da Educação Pré-Escolar. Esta intervenção ocorreu de 12 de outubro a 16 de dezembro de 2015, na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré, no Anexo da Azinhaga, na Sala Verde, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos.

Este capítulo contém uma introdução teórica que aborda sucintamente a função e a importância da Educação Pré-Escolar e das *OCEPE*. Depois são apresentados os contextos físicos e humanos onde a mencionada intervenção pedagógica ocorreu, através da caracterização do meio, da instituição educativa e da sala. Seguidamente explana-se o projeto de investigação-ação desenvolvido nesta valência, as atividades pedagógicas, a atividade com a comunidade educativa e a avaliação do grupo. Por fim, é apresentada uma reflexão final sobre esta intervenção educativa.

### **4.1. Introdução Teórica**

De acordo com Cardona (2008) é preferível utilizar a expressão “Educação de Infância” em detrimento da expressão “Educação Pré-Escolar”, uma vez que esta última pode remeter para uma excessiva preparação para a entrada no ambiente escolar. Todavia, a expressão “Educação Pré-Escolar” é aquela a que se recorre frequentemente, sobretudo nos documentos legais. Nesse sentido, Abrantes (2000), apoiando-se na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) Português, afirma que a Educação Pré-Escolar é destinada a crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico obrigatório, que em Portugal é aos seis anos. Contudo, atualmente referir-se à Educação Pré-Escolar implica mencionar todas as crianças com idade inferior à entrada na escolaridade obrigatória (Cardona, 2008).

Cardona (2008), tendo como suporte a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar<sup>7</sup>, refere que:

(...) a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a

---

<sup>7</sup> Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (*Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro*), (ME, 2016).

qual se deve estabelecer estreita ligação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. (p. 16).

Segundo Montenegro (citado por Cardona, 2008), esta primeira etapa de educação do ser humano deve articular harmoniosamente a função de “educar” com a função de “cuidar” a criança. Assim sendo, podemos concluir que a Educação Pré-Escolar é importante na medida em que é a primeira etapa de educação básica na vida da criança, que visa complementar a ação da família, sendo que a sua principal função é cuidar e, simultaneamente, educar.

De acordo com Zabalza (1992), na Educação Pré-Escolar não existe um currículo formalizado que o educador deve seguir e colocar em prática. Neste sentido e segundo o ME (1997), o educador é o construtor e o gestor do currículo. De forma a apoiar essa construção e gestão, o ME elaborou as *OCEPE* que se perspectivam como um quadro de referência para o educador. Estas definiram três áreas de conteúdo (Área de Formação Pessoal e Social, transversal às restantes; Área de Expressão Comunicação, que tem três domínios; e Área do Conhecimento do Mundo), que são referências gerais a ter em consideração no planeamento e na avaliação das situações de aprendizagem e que devem ser abordadas pelo educador de uma forma globalizante e integrada.

As *OCEPE* existem desde 1997 e foram elaboradas com o intuito de promover a qualidade da Educação Pré-Escolar (Abrantes, 2000). Deste modo, estas são um conjunto de princípios que pretendem orientar o educador na realização de uma prática pedagógica de qualidade. As *OCEPE* criadas em 1997 foram revistas e atualizadas em 2016. Todavia, uma vez que a prática pedagógica em questão ocorreu em 2015, as *OCEPE* utilizadas, enquanto suporte legal, foram as de 1997.

#### **4.2. Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré: Anexo da Azinhaga**

*A família continua, legitimamente, a ser um centro insubstituível de experiências, e a escola deve equilibrar-se tanto com ela como com todos os outros ambientes que exercem influência sobre a criança. Portanto a escola não deve ocupar o lugar da família: trata-se apenas de que a criança obtenha para além desta elementos para o seu desenvolvimento individual e social.*

Francesco de Bartolomelo (1976)

##### **4.2.1. Caracterização do Meio Envolverte**

De acordo com o ME (1997), o desenvolvimento da criança é influenciado não só pela sua família, mas também pelo meio social em que ela vive. Nesse sentido, as *OCEPE*

mencionam que o meio social envolvente influencia a educação das crianças. Além disso, este possibilita oportunidades de aprendizagem relacionadas com a Área do Conhecimento do Mundo. Deste modo, importa ter em conta as características da localidade ou das localidades de onde as crianças são provenientes, bem como as relativas à localização geográfica do estabelecimento de Educação Pré-Escolar.

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré localiza-se na Freguesia de São Martinho, no Concelho do Funchal. A Freguesia de São Martinho (assim designada por ali ter existido uma capela com o mesmo nome, onde se estabeleceu a sede da paróquia) é uma das freguesias da periferia do Concelho do Funchal. Faz fronteira a oeste com a Freguesia de Câmara de Lobos, a leste com a Freguesia de São Pedro e a norte com a Freguesia de Santo António, como se pode observar no mapa que consta do Apêndice 1.

A partir da informação disponível no Projeto Educativo de Escola (PEE) 2011-2015, é possível afirmar que a nível habitacional se destaca, pela sua proximidade à EB1/PE da Nazaré, o Bairro Social da Nazaré. Todavia, existem outros complexos habitacionais nesta freguesia, bem como vivendas e muitas quintas pertencentes a particulares.

Relativamente à atividade económica, é de referir que a Freguesia de São Martinho se caracteriza por uma intensa atividade hoteleira, possuindo também vários estabelecimentos de comércio diversificado e alguma agricultura, praticada sobretudo pela população com maior faixa etária, que se dedica à plantação de produtos hortícolas, de fruta e de vinha.

Em relação às infraestruturas presentes nesta freguesia, estas são em número elevado, estando agrupadas no referido PEE em seis categorias: desporto, cultura, instituições sedeadas, Junta de Freguesia de São Martinho, instituições religiosas e estabelecimentos de ensino/educação. No Apêndice 2 é possível observar todas as infraestruturas que englobam estas seis categorias.

#### **4.2.2. Caracterização do Estabelecimento Educativo**

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré é uma escola a tempo inteiro, que até ao ano letivo de 2015-2016 era constituída por dois edifícios: o edifício principal, localizado na Avenida Colégio Militar, e um edifício secundário, o da Azinhaga, localizado na Rua Dr. Pita. Este era exclusivamente destinado à Educação Pré-Escolar e encontra-se atualmente encerrado. Todavia, uma vez que a prática pedagógica em análise decorreu neste edifício, seguidamente privilegia-se a apresentação do mesmo, recorrendo à descrição dos espaços interiores e exteriores.

Relativamente ao espaço interior, é possível afirmar que este estava dividido em dois andares. De forma a facilitar a compreensão do mesmo, apresenta-se no Quadro 3 a sua descrição.

Quadro 3: Espaços Interiores do Anexo da Azinhaga	
Piso	Descrição:
0	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 2 Salas de atividades;</li> <li>- Átrio de entrada (funcionava como refeitório);</li> <li>- Sanitários dos discentes;</li> <li>- Sanitários dos educadores e do pessoal auxiliar;</li> <li>- Gabinete do pessoal docente;</li> <li>- Copa.</li> </ul>
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1 Sala de atividades;</li> <li>- 1 Sala multifuncional.</li> </ul>

Os espaços exteriores do Anexo da Azinhaga eram constituídos por dois pátios (um coberto e um descoberto), por um parque infantil e por jardins (Figura 3).

**Figura 3:** Espaços Exteriores do Anexo da Azinhaga.



**Fonte:** Google Maps.

No que concerne ao PEE deste estabelecimento de educação, este intitulava-se “EDUCAR PARA OS VALORES”. Para desenvolvê-lo foi atribuído a cada ano escolar um subtema, sendo que o subtema designado para a Educação Pré-Escolar e, também, para o 1.º ano do 1.º CEB era “cumprir regras”. Nesse sentido, foram determinadas algumas regras que



os discentes deveriam cumprir na sala, no refeitório, no recreio e no polivalente e, ainda, na casa de banho e no lavatório. Estas regras podem ser consultadas no Apêndice 3. É de referir, ainda, que a EB1/PE da Nazaré procurou que este projeto educativo se relacionasse com o “Projeto Eco Escolas”.

#### **4.2.3. A Sala Verde**

De acordo com o ME (1997), “(...) a organização do grupo, do espaço e do tempo constituem o suporte do desenvolvimento curricular (...)” (p. 41), pelo que importa que o educador planeie esta organização e avalie o modo como a mesma contribui para a educação das crianças, introduzindo se necessário ajustes e correções.

De forma a compreender o ambiente educativo da Sala Verde, encontram-se nos subcapítulos seguintes três caracterizações relativas à organização do espaço e do tempo e ao grupo de crianças. Todavia, antes de avançarmos para as mesmas, é de mencionar que a equipa pedagógica da Sala Verde no ano letivo de 2014-2015 era constituída por duas educadoras e por duas auxiliares de ação socioeducativa, que em conjunto procuravam assegurar o bem-estar e o desenvolvimento das crianças.

##### **4.2.3.1. Organização do Espaço**

*As crianças precisam de espaço em que aprendam com as suas próprias ações, espaço em que se possam movimentar, em que possam construir, escolher, criar, espalhar, edificar, experimentar, fingir, trabalhar com os amigos, trabalhar sozinhas e em pequenos e grandes grupos.*

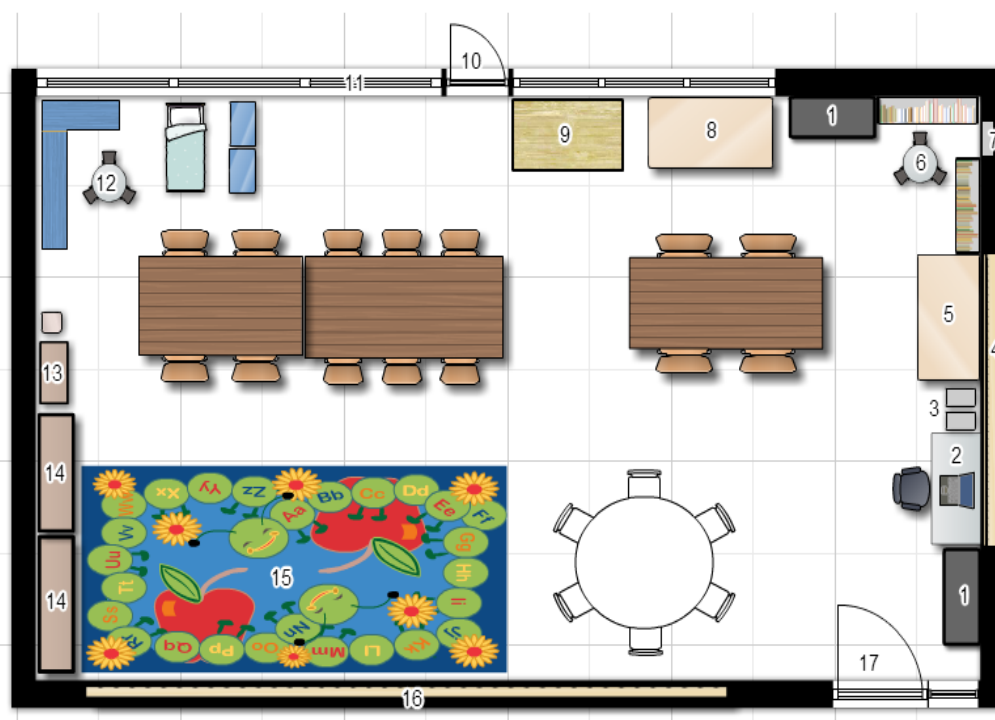
Hohmann, Banet e Weikart (1987)

Segundo Hohmann, Banet e Weikart (1987), a organização do espaço da sala de atividades afeta tudo o que a criança faz. Assim sendo, estes autores recomendam que este espaço seja estimulante e organizado e esteja dividido em áreas de trabalho bem definidas. Salientam, também, que em cada área de trabalho os materiais devem estar organizados com lógica e identificados com clareza, para que a criança atue com o máximo de autonomia possível.

A Sala Verde situava-se no piso zero do Anexo da Azinhaga. De forma geral, era uma sala ampla e com boas condições de iluminação, devido à existência de várias janelas e de uma porta envidraçada que ligava a sala ao espaço ao exterior. Quer as janelas, quer a porta envidraçada encontravam-se cobertas, quando necessário, por grandes cortinados verdes.

Relativamente à organização desta sala, é de referir que a mesma se encontrava organizada em sete áreas, que podem ser observadas na Figura 4. Além destas, é possível referir, ainda, o tapete, espaço em que as crianças se reuniam em grande grupo para realizar algumas atividades orientadas e que também se destinava à realização de jogos e de construções.

**Figura 4:** Planta da Sala Verde.



**Legenda:**

1) Armário de arrumação; 2) Secretária com computador; 3) Lixo normal + papelão; 4) Quadro de giz, com uma parte magnética; 5) Área de Iniciação à Escrita; 6) Área da Biblioteca; 7) Espelho; 8) Área da Matemática; 9) Área do Conhecimento do Mundo; 10) Porta para o exterior/pátio; 11) Janelas com grandes cortinados; 12) Área da Casinha; 13) Área das Expressões/Canto dos Artistas; 14) Área dos Jogos e Construções; 15) Tapete; 16) Placar de cortiça; 17) Porta principal.

Em relação à **Área de Iniciação à Escrita** (Figura 5), esta continha algum material de escrita: lápis de carvão, borrachas, marcadores, régua e folhas brancas, bem como 25 cartões, cada um com o nome de uma das 25 crianças da Sala Verde, em caixa alta. Estes eram utilizados pelas crianças que ainda não conseguiam escrever o seu nome autonomamente. As atividades desta área eram realizadas numa mesa quadrada, com oito lugares, que se encontrava próximo desta área.

No que diz respeito à **Área da Biblioteca** (Figura 5), que se situava à esquerda da Área de Iniciação à Escrita, é possível referir a pequena dimensão da mesma. Esta era constituída

por uma pequena mesa de vimes e por quatro cadeiras, bem como por alguns livros infantis e algumas revistas, jornais e panfletos publicitários que se encontravam dispostos numa estante, que também servia para arrumar o material da Área de Iniciação à Escrita. É de referir, ainda, que próximo da mesa de vimes, existia um espelho e dois armários de arrumação, que continham material de apoio às educadoras e os portefólios das crianças.

**Figura 5:** Área da Biblioteca e Área de Iniciação à Escrita (esq.) e Área do Conhecimento do Mundo e Área da Matemática (dir.).



Relativamente à **Área da Matemática** (Figura 5), esta continha alguns materiais e jogos, nomeadamente duas caixas com Barras de Cuisenaire, um Tangram, um Jogo do “4 em linha” e um Dominó, que poderiam ser realizados por duas crianças simultaneamente. À esquerda desta área, estava disposta a **Área do Conhecimento do Mundo** (Figura 5). Os materiais que a constituíam encontravam-se organizados num carrinho de arrumação, em que se podia encontrar, por exemplo, alguns projetos dos anos anteriores, enciclopédias, um globo, um manequim humano e um pau-de-chuva, entre outros.

Em relação à **Área da Casinha** (Figura 6), esta era composta por diversos brinquedos, bonecas e “bebés-chorões” e um carrinho de bebé, bem como algum mobiliário, sobretudo de cozinha. Na parede próxima a esta área, existia uma pequena prateleira destinada à arrumação de material.

**Figura 6:** Área da Casinha (esq.) e Área das Expressões (dir.).



À esquerda da Área da Casinha situava-se a **Área das Expressões** (Figura 6), que as crianças no início do ano letivo decidiram apelidar de “Canto dos Artistas”. Os diversos materiais destinados à Expressão Plástica, que constituíam esta área, encontravam-se dispostos numa estante, em dois carrinhos móveis e em duas caixas de arrumação. Quanto aos dois carrinhos de arrumação, é de salientar que cada uma das oitos gavetas que os constituíam se encontravam organizadas de forma a facilitar o trabalho autónomo das crianças, pelo que cada gaveta continha pouco material e algumas delas encontravam-se identificadas com palavras e imagens. É de referir, ainda, a existência de um placar de cortiça, que estava disposto por cima do referido mobiliário e que servia para afixar cartazes alusivos à estação do ano que se vivenciava.

Por sua vez, à esquerda da Área das Expressões era possível encontrar a **Área dos Jogos e Construções** (Figura 7). Os vários jogos e materiais que permitiam realizar construções encontravam-se arrumados em duas estantes e podiam ser realizados no tapete ou nas mesas que se encontravam próximas. No cimo de uma das estantes estavam dispostos um rádio e uma aparelhagem e, também, alguns CD's. Já no cimo de outra existiam 25 “gavetas”, destinadas a cada uma das crianças e identificadas com o nome e com a fotografia das mesmas, em que estas poderiam arrumar autonomamente os seus trabalhos mais recentes. É de referir, ainda, o quadro dos aniversários, que estava afixado na parede superior ao mobiliário desta área.

**Figura 7:** Área dos Jogos e Construções.



Próximo da Área dos Jogos e Construções estava o tapete, um placar de cortiça e uma prateleira com capas para arrumação e diversas caixas destinadas à arrumação de material diverso, devidamente identificadas. Em relação ao **tapete** é de salientar que este não era suficientemente grande para que as 25 crianças se sentassem todas em “U”, pelo que no centro do mesmo se sentavam quatro delas. À esquerda do tapete, existia uma mesa redonda com cinco lugares e um placar de cortiça com alguns quadros orientadores, nomeadamente um calendário e um quadro do tempo mensais, bem como um quadro de tarefas, chamado “Hoje sou responsável por:”. Este servia para escolher os dois chefes do dia, ou seja, um menino e uma menina.

Por fim, próximo da porta principal localizava-se um outro armário de arrumação, uma secretária com um computador em que as crianças podiam realizar alguns jogos e, também, o quadro negro. É de salientar, ainda, que no centro da sala estava disposta uma grande mesa retangular com dez lugares e que fora da sala existiam cabides, diferenciados com o nome das crianças, que se destinam a arrumar o vestuário, bem como as mochilas das crianças.

Na decoração da sala era possível verificar a existência de alguns trabalhos realizados pelas crianças que se dispunham maioritariamente num grande placar de cortiça (número 16 da Figura 4) e alguns quadros orientadores, que foram referidos neste subcapítulo.

#### **4.2.3.2. Organização do Tempo**

Segundo o ME (1997), o tempo educativo tem geralmente uma distribuição flexível, embora existam momentos que se repetem com uma certa regularidade (rotina educativa). Logo, o tempo é simultaneamente estruturado e flexível, para que os diversos momentos educativos tenham sentido para as crianças.



A rotina educativa da Sala Verde estava organizada num período temporal que decorria entre as 08h30 e as 18h30, como se pode observar no Quadro 4.

<b>Quadro 4: Rotina Educativa Diária da Sala Verde</b>	
<b>Horário</b>	<b>Momento</b>
08h30-09h30	Acolhimento das crianças/ Atividades livres nas áreas
09h30 – 10h	Reunião de grupo no tapete/ Atividades orientadas
10h-11h	Higiene, lanche e recreio
11h-12h30	Atividades orientadas/ Projetos
12h30-13h	Higiene e Almoço
13h-15h	Descanso
15h-16h	Higiene e reunião de grupo no tapete
16h-17h	Higiene, lanche e recreio
17h-18h30	Atividades orientadas/ Atividades livres nas áreas/ Finalização de trabalhos

Durante a semana, as crianças da Sala Verde tinham ainda atividades de enriquecimento curricular: Expressão Físico-Motora, Inglês, Educação Musical e TIC. Destas, a única atividade que eu acompanhei foi a de Expressão Físico-Motora, que se realizava às segundas-feiras entre as 11h30 e as 12h30.

#### **4.2.3.3. O Grupo de Crianças**

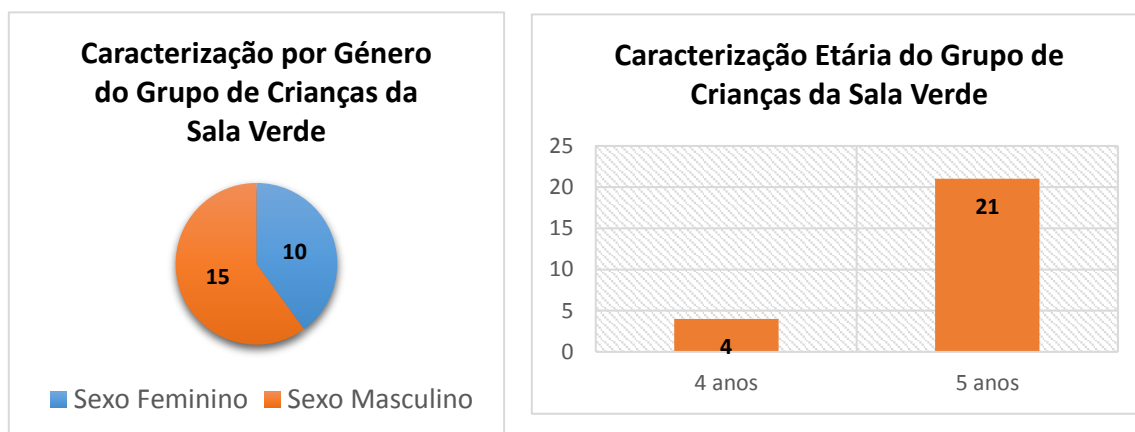
Segundo o ME (1997):

Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades. (p. 25).

Assim sendo, nos parágrafos seguintes consta uma caracterização do grupo de crianças da Sala Verde, que tem por base a observação participante e as fichas individuais de cada criança cedidas pela educadora cooperante.

A Sala Verde era constituída no ano letivo de 2015-2016 por um grupo de 25 crianças (10 meninas e 15 meninos), com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos. Destas 25 crianças, quatro delas iniciaram o ano letivo com quatro anos de idade, tendo duas delas completado cinco anos durante a minha prática pedagógica. Deste modo, a grande maioria deste grupo de crianças tinha cinco anos.

**Figura 8:** Caracterização por Género e Caracterização Etária do Grupo de Crianças da Sala Verde.



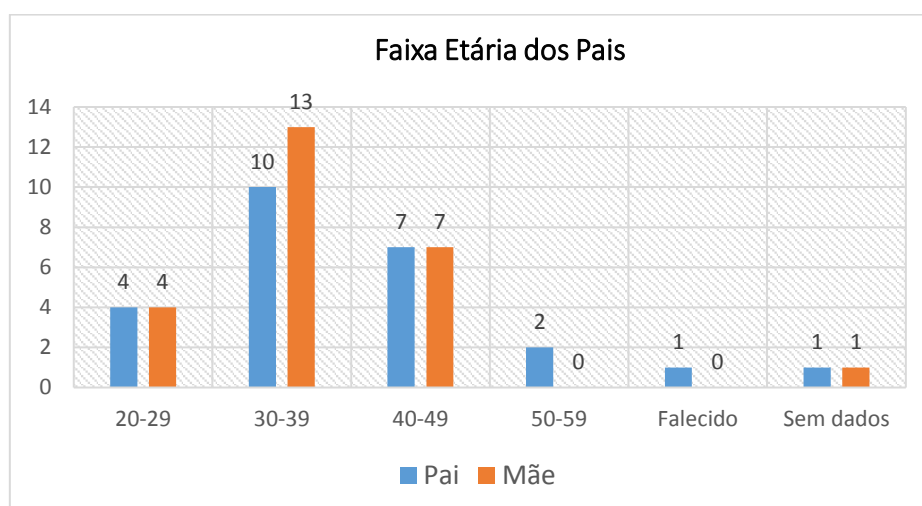
Após a caracterização etária e por género do grupo de crianças da Sala Verde (Figura 8), é de referir que nenhuma destas crianças era portadora de NEE e que todas eram de nacionalidade portuguesa.

Relativamente à área de residência, 21 crianças viviam no Concelho do Funchal, três residiam no Concelho de Câmara de Lobos e uma morava no Concelho de Santa Cruz. É de referir, ainda, que das 21 crianças residentes no Funchal, uma delas tinha recentemente vindo viver para este concelho, tendo anteriormente vivido no Concelho da Ribeira Brava.

É de salientar que este grupo revelou grande interesse por histórias e canções. As suas atividades preferidas eram brincar, pintar, desenhar e jogar, sendo que as suas áreas preferidas eram a Área da Casinha, a Área dos Jogos e Construções e a Área das Expressões/Canto dos Artistas. Também gostavam de realizar contagens e de representar números recorrendo aos dedos das mãos.

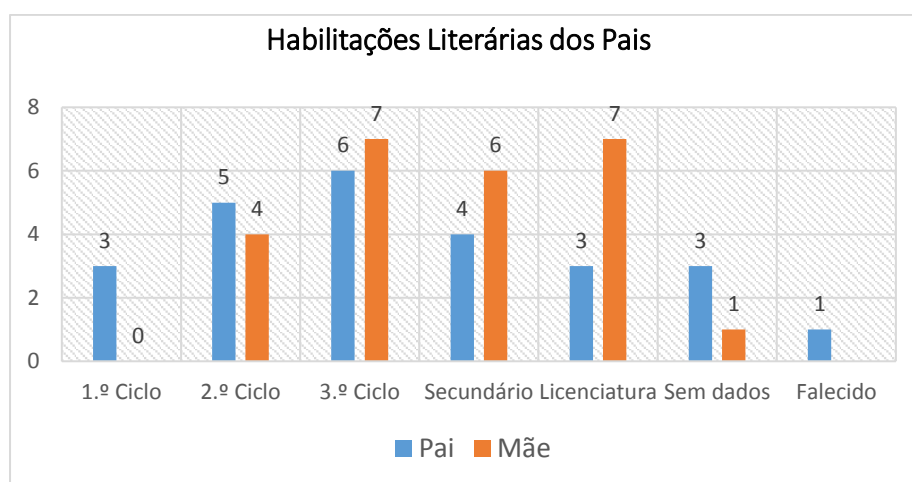
Para conhecer melhor o grupo de crianças, torna-se pertinente conhecer a caracterização social das suas famílias, nomeadamente a faixa etária dos seus pais, as habilitações literárias dos mesmos e, ainda, a sua condição laboral. No que concerne à faixa etária dos pais das crianças, a partir da observação da Figura 9 é possível verificar que a maioria se encontrava na faixa etária dos 30-39 anos.

**Figura 9:** Faixa Etária dos Pais das Crianças da Sala Verde.



No que diz respeito às habilitações literárias dos pais das crianças estas encontram-se expostas na Figura 10. Através da observação desta figura, constata-se que a maioria dos pais tinha finalizado o terceiro ciclo. Todavia essa não era uma maioria muito acentuada, visto que apenas seis pais se enquadravam nessa categoria, seguidos por cinco pais que tinham o 2.º ciclo e por quatro que tinham concluído o secundário. Em relação às mães, a maioria delas tinha ou o terceiro ciclo ou uma licenciatura. Essa também não era uma maioria acentuada porque eram sete mães que se encontravam nestas duas categorias, seguidas por seis mães que tinham finalizado o secundário.

**Figura 10:** Habilitações Literárias dos Pais das Crianças da Sala Verde.

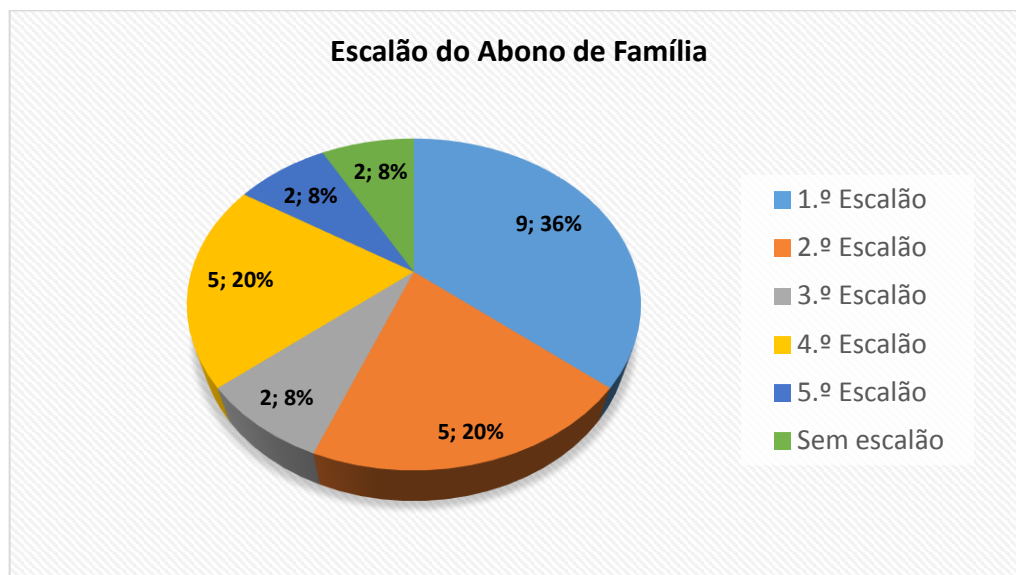


A nível socioeconómico, procurei compreender a situação do grupo de crianças com base no escalão do abono de família, definido pelo Instituto de Segurança Social, e na condição dos



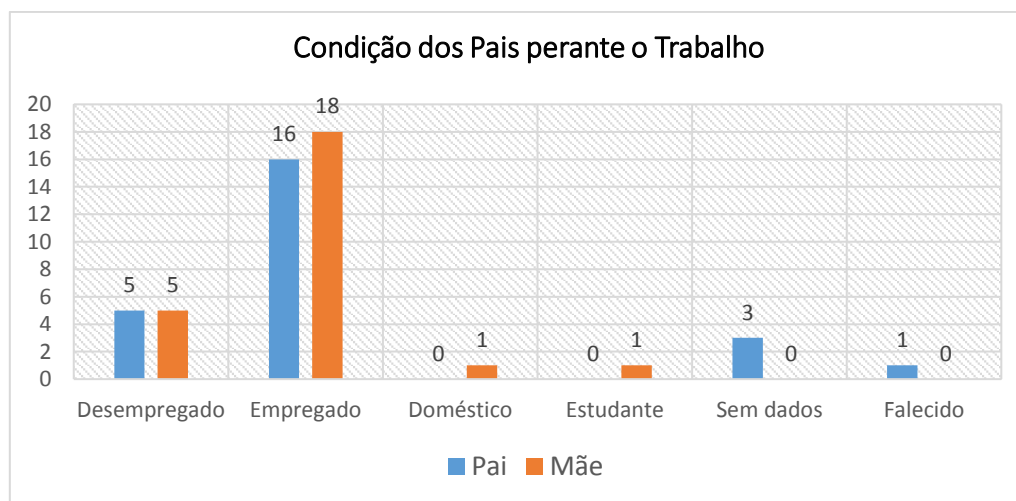
pais perante o trabalho. Nesse sentido, constatei que a maioria das crianças (nove delas) apresentava o 1.º escalão, como se pode observar na Figura 11.

**Figura 11:** Escalão das Crianças da Sala Verde.



Em relação à condição dos pais perante o trabalho, a partir da análise da Figura 12 é possível afirmar que a maioria dos pais das crianças se encontrava empregada.

**Figura 12:** Condição Laboral dos Pais das Crianças da Sala Verde.



#### 4.3. Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar

A prática pedagógica na valência da Educação Pré-Escolar decorreu entre 12 de outubro e 16 de dezembro, o que corresponde a dez semanas de intervenção prática. Destas, as primeiras

duas foram dedicadas à observação participante. É de salientar que esta prática pedagógica ocorria três vezes por semana, de segunda a quarta-feira.

#### **4.3.1. Período de Observação Participante**

Durante o período de observação participante, que ocorreu entre 12 de outubro e 21 de outubro de 2015, procurei observar o grupo, de modo a conhecer a forma de ser e de estar das crianças (Figura 13), bem como os seus interesses, necessidades, capacidades e dificuldades, para que nas semanas seguintes pudesse agir em conformidade com esse conhecimento. Procurei, ainda, observar e compreender a rotina educativa diária, bem como a forma de agir da educadora cooperante.

**Figura 13:** Realização de um jogo com algumas crianças da Sala Verde durante o período de observação participante.



#### **4.3.2. Intervenção Prática**

Este subcapítulo diz respeito à intervenção prático-pedagógica realizada de 26 de outubro a 16 de dezembro de 2016. Assim sendo, abordam-se nos subcapítulos seguintes o projeto de investigação-ação (revisão preliminar da literatura acerca da temática em estudo, estratégias e atividades orientadas) e, também, a atividade desenvolvida com a comunidade educativa.

#### 4.3.2.1. O Projeto de Investigação-Ação

Durante o período de observação participante, a minha tarefa enquanto investigadora era identificar uma problemática que pudesse ser desenvolvida através de um projeto de investigação-ação. Todavia, só na terceira semana de estágio e primeira semana de intervenção prática, quando desempenhava simultaneamente o papel de educadora e de investigadora, é que consegui fazê-lo devidamente. Assim sendo, através da interação direta com as 25 crianças da Sala Verde senti alguma dificuldade em comunicar com elas, sobretudo nos momentos de atividades orientadas em grande grupo, realizados no tapete. Esta dificuldade de comunicação ocorria devido ao facto de algumas crianças terem dificuldade em respeitar um dos princípios básicos da comunicação: escutar quem está a falar, fazendo silêncio e aguardando a sua vez de intervir. Esta dificuldade era notória não só na comunicação educador-crianças, mas também na comunicação entre as próprias crianças.

Após a identificação da mencionada problemática, procurei definir a questão de investigação-ação para este projeto, sendo que a mesma é: **“Como desenvolver nas crianças da Sala Verde competências de comunicação entre elas e com o educador?”**. A pertinência desta questão justifica-se sob os argumentos de que as estratégias aplicadas para a sua resolução permitiram-me não só desenvolver este projeto, como facilitaram toda a minha intervenção prática, uma vez que o sucesso da mesma dependia em grande medida da qualidade da comunicação que eu conseguia estabelecer com as crianças.

##### 4.3.2.1.1. Revisão Preliminar sobre a Temática em Estudo

As *OCEPE* perspectivam o desenvolvimento da linguagem oral como um dos grandes objetivos da Educação Pré-Escolar. Nesse sentido, Sim-Sim (1998) refere a necessidade de transmitir às crianças a importância de saber expressar-se oralmente (utilizar uma linguagem clara, fluente e atraente) e de saber escutar (saber prestar atenção ao que é dito, separando a informação essencial da acessória).

De acordo com Sim-Sim (1998), escutar não é uma atividade passiva, pois implica “(...) prestar atenção ao que é dito, seguir a mensagem do interlocutor, identificar com clareza o essencial da mensagem e determinar o acessório.” (p. 33). Esta autora destaca, também, que a velocidade da fala ouvida, bem como o conhecimento das palavras usadas são dois fatores que influenciam a compreensão do que é dito.

Segundo Sim-Sim (1998) ouvir falar tem dois grandes benefícios: permite aceder ao conhecimento e é um instrumento essencial na interação verbal. Como tal, Sim-Sim, Silva e

Nunes (2008) afirmam que “saber escutar é uma tarefa activa com grande valor informativo no que respeita quer à comunicação, quer à aprendizagem.” (p. 37). Deste modo, negligenciar o ouvir falar é esquecer-se do seu importante papel na comunicação diária e na aprendizagem.

No que concerne à comunicação, o educador sendo um modelo para a criança, deverá ser um ouvinte atento do que a criança lhe diz, de forma a possibilitar a aprendizagem do processo de “tomar a vez” ou de “tomada de turno”. A este respeito Rigolet (citado por Sim-Sim *et al.*, 2008) afirma que a criança deve compreender que comunicar é um ato recíproco, que envolve um diálogo entre um “eu falante” e um “eu ouvinte”.

Em relação à aprendizagem, Weinstein (s.d.) menciona que as habilidades auditivas “(...) são primordiais para uma aprendizagem com sucesso.” (p. 5). Nesta linha de pensamento, Sim-Sim (1998) afirma que perder informação por não saber gerir a atenção ou por não conseguir reter e recuperar a informação transmitida oralmente está correlacionado com um baixo rendimento escolar.

De acordo com Piaget (referido por Papalia & Olds, 1981) a fala das crianças em idade pré-escolar é egocêntrica ou socializada. Quando utiliza a fala egocêntrica a criança não considera o ponto de vista da outra pessoa, realizando monólogos (fala para si própria) ou monólogos coletivos (duas ou mais crianças falam entre si, sem intenção de comunicação). Este tipo de fala diminui com a entrada das crianças em ambientes escolares, dando lugar progressivamente à fala socializada, que se caracteriza pela vontade de comunicar das mesmas. Por este motivo, as capacidades de comunicação das crianças que frequentam a Educação Pré-Escolar são influenciadas pelo seu egocentrismo<sup>8</sup>, o que faz com que as mesmas tenham dificuldade em colocar-se no papel de ouvintes<sup>9</sup> (Papalia & Olds, 1981). Nesse sentido, o ME (1997) refere, a nível do “comportamento” e das “regras de convivência”, que as crianças devem aprender a “saber escutar e esperar pela sua vez para falar”.

No que diz respeito ao “ouvir falar” é esperado que as crianças ao terminarem a Educação Pré-Escolar possuam as seguintes capacidades comunicativas, mencionadas no Quadro 5:

---

<sup>8</sup> De acordo com Piaget, o egocentrismo é a incapacidade da criança considerar outros pontos de vista para além do próprio (Sim-Sim, 1998).

<sup>9</sup> Esta dificuldade diminui com o crescimento da criança e com o declínio do seu egocentrismo (Papalia & Olds, 1981).

<b>Quadro 5: “Ouvir falar” – Capacidades Comunicativas a adquirir na Educação Pré-Escolar</b>
• Saber ouvir e escutar os outros cada vez com mais atenção;
• Compreender as conversas de adultos e pares tidas em diversos contextos;
• Seguir e participar numa conversa relativamente simples com pares e adultos;
• Compreender e seguir uma sequência de duas ou mais ordens;
• Entender instruções complexas;
• Ouvir e compreender histórias lidas em voz alta com e sem o apoio de imagens;
• Compreender questões abertas começadas, por exemplo, por “Onde?”, “Quem?” e “O quê?”.
Sim-Sim <i>et al.</i> (2008)

Segundo Sim-Sim (1998) ouvir falar encontra-se intrinsecamente relacionado com o falar, pelo que para desenvolver a capacidade de escutar é necessário promover em simultâneo a expressão oral. Nesse sentido, esta autora destaca que as atividades que implicam ouvir falar e depois falar, demonstram ser mais importantes do que aquelas que apenas implicam ouvir. Como tal, o ME (1997) menciona que o educador deve criar situações de comunicação, em diferentes contextos, sobre diversos conteúdos, para que as crianças aprendam a dominar progressivamente as competências comunicativas, não só enquanto emissores, mas também enquanto recetores.

#### **4.3.2.1.2. Estratégias de Intervenção**

De forma a responder à questão de investigação-ação acima apresentada procurei melhorar a minha comunicação com as crianças, tentando sobretudo que estas me escutassem e se escutassem umas às outras. Assim sendo, procurei fundamentalmente que as crianças aprendessem a escutar e a esperar pela sua vez de falar e compreendessem o processo de “tomar a vez”. Para tal solicitava que as mesmas colocassem o dedo no ar quando queriam intervir, para que compreendessem que só poderiam intervir quando a outra pessoa terminasse de falar.

Para promover as duas aprendizagens anteriormente mencionadas utilizei várias estratégias, que podem ser observadas no Quadro 6. É de salientar que destas estratégias, algumas foram sugeridas pela educadora cooperante, outras foram desenvolvidas por iniciativa própria e umas foram retiradas da publicação *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância – Textos de Apoio para Educadores de Infância*, da autoria de Sim-Sim *et al.* (2008).

Quadro 6: Estratégias para “aprender a saber escutar e esperar pela sua vez para falar”
1) Leitura de histórias (Sim-Sim <i>et al.</i> , 2008);
2) Escutar canções (Sim-Sim <i>et al.</i> , 2008);
3) Apenas a criança que tem o objeto é que pode falar;
4) Alternar entre momentos calmos e momentos agitados;
5) Jogo “O Rei Manda” (Sim-Sim <i>et al.</i> , 2008);
6) Iniciar o diálogo quando as crianças se encontram calmas e preparadas para escutar: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Recorrer a objetos sonoros;</li> <li>- “Momento Zen” (momento de relaxamento com duração de um a dois minutos).</li> </ul>
7) Apresentar os objetos da atividade à vez;
8) Utilizar estratégias diversificadas para captar a atenção das crianças (Sim-Sim <i>et al.</i> , 2008): <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar contagens;</li> <li>- “Chapéu Mágico”;</li> <li>- Dizer a cor dos objetos em português e em inglês;</li> <li>- “Dizer a palavra com palmas” (contagem de sílabas de uma nova palavra com recurso a palmas).</li> </ul>

De acordo com Weinstein (s.d.), “(...) **ler e contar histórias** são ótimas maneiras de estimular o vocabulário, a atenção e a memória, além da imaginação e da fantasia.” (p. 25). Sim-Sim *et al.* (2008) referem que a sua utilização permite que as crianças aprendam a escutar. Nesse sentido, é de referir que ao longo da intervenção pedagógica em análise recorri várias vezes às histórias (Apêndice 4). Utilizei-as não só para contextualizar a temática que seria abordada nas atividades orientadas, mas também porque o grupo revelava um grande gosto pelas mesmas. Segundo Sim-Sim *et al.* (2008), o educador deve ler histórias às crianças recorrendo a diversos materiais. Sendo assim, recorri ao livro, ao *tablet* e às apresentações *PowerPoint*, ao teatro de fantoches e ao vídeo.

De acordo com Sim-Sim *et al.* (2008), a capacidade de escutar também pode ser trabalhada com recurso a **canções**. Nesse sentido, estas autoras salientam que o educador deve conversar com as crianças após a canção ser escutada, fazendo-lhes perguntas abertas e explorando as palavras desconhecidas. Além disso, o educador deve ser “(...) um ouvinte atento do que a criança lhe diz” (Sim-Sim, 1998, p. 34). Na quarta semana recorri à canção “*Uma, duas, três castanhas*” e realizei, posteriormente, um jogo matemático com castanhas, em grande grupo. Neste jogo, **apenas a criança que tinha o copo metálico na mão é que poderia falar**, pois era a sua vez de jogar (Figura 14).

**Figura 14:** Estratégia do projeto de investigação-ação: só a criança que tinha o objeto na mão é que poderia falar.



Na sexta semana, sabendo que o facto das crianças passarem muito tempo sentadas no tapete tornava o grupo agitado e, consequentemente, dificultava a minha comunicação com o mesmo, introduzi uma nova estratégia. Esta consistiu em alternar um momento de diálogo em grande grupo no tapete, com um momento agitado fora do tapete, para que depois, com o grupo mais calmo, o diálogo pudesse ser retomado. Nesse sentido, Hohmann, Banet e Weikart (1987) afirmam que na rotina diária **devem ser alternados tempos ativos com tempos mais calmos.**

Segundo Sim-Sim *et al.* (2008), realizar jogos que apelem à necessidade de prestar atenção ao que é dito promove o desenvolvimento da capacidade de escutar. Estas autoras sugerem, como exemplo, os jogos de movimento que impliquem a audição verbal de ordens, nomeadamente o “**Rei Manda.**” Este jogo foi realizado maioritariamente no turno da tarde, após a hora do descanso, enquanto algumas crianças ainda estavam na casa-de-banho, a acabar de vestir a bata ou a calçar-se e outras já se encontravam no tapete. Quando as ordens verbais eram dadas por mim, tinham como objetivo explorar a percussão corporal, identificar algumas partes do corpo humano e, logicamente, trabalhar a escuta. Quando o papel de “Rei” era desempenhado pelas crianças, eu estava normalmente a auxiliar as que ainda não estavam no tapete. Logo, esta estratégia, além de trabalhar a capacidade de escutar, também me permitiu gerir o grupo, de forma a que as crianças que já se encontravam no tapete não ficassem agitadas, enquanto esperavam que as restantes se sentassem e que a atividade em grande grupo tivesse início.

Um das maiores dificuldades encontradas ao longo deste estágio era acalmar o grupo para poder dar início às atividades orientadas. Nesse sentido, apercebi-me de que é fundamental **iniciar o diálogo quando as crianças se encontram calmas e preparadas para escutar.** Para fazê-lo recorri a duas estratégias: ao “Momento Zen” e a objetos sonoros.



Relativamente aos **objetos sonoros**, é de referir que utilizei uma maraca e um “mínimo” (Figura 15). Para tal, comecei por mostrá-los às crianças, apresentando-os, ou seja, dizendo o seu nome e explicando que estes faziam som, mas que para os escutarmos tínhamos de fazer silêncio. Após as crianças escutarem os sons produzidos pelos objetos, foi-lhes dada a oportunidade de experimentá-los. É de salientar que de acordo com o ME (1997), relativamente à Expressão Musical, “o trabalho com o som tem como referência o silêncio, que nunca é absoluto, mas que permite ouvir e identificar o fundo sonoro que nos rodeia.” (p. 64). Deste modo, “saber fazer silêncio para poder escutar e identificar esses sons faz parte da educação musical.” (ME, 1997, p. 64).

**Figura 15:** Objetos sonoros utilizados como estratégia para trabalhar o “saber escutar”.



No que concerne ao “**Momento Zen**”, este é uma estratégia de retorno à calma, a que se pode recorrer no início das atividades orientadas, para que as crianças fiquem serenas e preparadas para escutar. Nesse sentido Berge (1976) afirma que “(...) é evidente que [as crianças] necessitam de descontração total antes de iniciar uma nova actividade.” (p. 36). Assim sendo, o “Momento Zen” consiste em pedir às crianças que fechem os olhos, que cruzem as pernas e que unam o polegar e o indicador de cada mão (tal como lhes é demonstrado), fazendo silêncio durante um ou dois minutos. Durante este período, podemos pedir-lhes, também, que escutem o silêncio ou que respirem fundo.

Tendo em conta o que foi dito nos dois parágrafos anteriores, é possível afirmar que o modo como o diálogo com o grande grupo é iniciado influencia o decorrer das atividades pedagógicas orientadas. Nestas, o educador normalmente no início informa as crianças sobre o que irá acontecer. Este diálogo deve captar a atenção e o interesse do grupo pela atividade, pois é importante que as crianças percebam o que vai acontecer (como e quando), bem como compreendam as tarefas que têm de desempenhar. Nesse sentido, na sétima semana iniciei uma atividade orientada em grande grupo explicando o que iríamos fazer e que materiais iríamos utilizar. Para focar a atenção das crianças no que eu estava a dizer, optei por **ir mostrando os**



**materiais à vez**, utilizando a surpresa e o suspense como aliados. Assim, retirei, à vez, de um saco esses materiais e fui pedindo às crianças que me fossem dizendo o nome dos materiais, bem como as suas cores e quantidades. É de salientar que recorri a esta estratégia mais do que uma vez, dado que se revelou bem-sucedida.

Segundo Sim-Sim *et al.* (2008), utilizar estratégias diversificadas para **captar a atenção, das crianças**, individualmente ou em grupo, também contribui para que elas aprendam a escutar. Nesse sentido, é de referir que recorri a quatro estratégias diferentes para captar a atenção do grupo: realização de contagens, uso do “Chapéu Mágico”, recurso à língua inglesa e dizer a palavra com palmas.

No que diz respeito à primeira estratégia, esta foi posta em prática pela primeira vez na terceira semana de prática pedagógica, pois nesta semana eu apercebi-me que as crianças gostavam de **realizar contagens**. Observei que recorrer à contagem de objetos, usando como apoio os dedos das mãos, para contar os objetos e para representar o total, era uma forma de captar a atenção do grupo, para além de promover o desenvolvimento de competências no domínio da matemática. Como tal, esta foi uma estratégia que procurei utilizar até ao final deste estágio.

Na quinta semana implementei pela primeira vez a estratégia do “**Chapéu Mágico**”. Para tal recorri a um chapéu decorado com purpurinas prateadas, que continha no seu interior cartões com as fotografias das 25 crianças do grupo (Figura 16). Esta estratégia foi utilizada de forma a evitar a confusão gerada pelas crianças nas atividades orientadas em grande grupo, no tapete, no momento em que estas procuravam voluntariar-se para participar. Nesse momento, muitas delas, querendo participar diziam “Eu... Eu!”, levantando-se até por vezes do próprio lugar. Deste modo, as crianças quando se voluntariavam falavam todas em simultâneo, pelo que se tornava complicado selecionar uma delas e solicitar às restantes que aguardassem. Além disso, uma das crianças raramente se voluntariava para participar e quando eu o solicitava esta recusava-se a fazê-lo. Logo, utilizar o “Chapéu Mágico”, através do feitiço “Ocus, pocus. Pim... Pam... Pum!”, permitiu-me resolver estas duas situações, pois de certa forma era o chapéu que escolhia as crianças que participariam da atividade. Para além disso, fazia com que estas esperassem pela sua vez de participar e permitia que as mesmas estivessem atentas à atividade.

**Figura 16:** Chapéu-Mágico e os cartões que o constituíam.



Na sexta semana, através da interação direta com duas crianças, apercebi-me do grande interesse de uma delas pela **língua inglesa**. Posteriormente, procurei compreender se as restantes crianças também tinham este interesse e se possuíam alguns conhecimentos básicos. Cheguei à conclusão que o grupo, na sua grande maioria, já conhecia o nome das cores em inglês. Sendo assim, nas atividades orientadas em grande grupo, quando o grupo se tornava agitado e dialogar com o mesmo se tornava complicado, perguntava a cor dos objetos que estavam a ser utilizados. Solicitava em primeiro lugar que as crianças me dissessem a cor do objeto em português e só depois em inglês. Esta foi uma estratégia, que tal como a contagem de objetos, fazia com que o grupo redirecionasse a atenção para o diálogo que estava a acontecer em grande grupo.

No que concerne à última estratégia, **dizer a palavra com palmas**, esta surgiu devido ao facto de nas conversas em grande grupo quando surgia uma palavra desconhecida as crianças tinham tendência a rir-se e a repetirem-na algumas vezes, fazendo expressões faciais de estranheza. Quando tal sucedia, as crianças começavam normalmente a conversar umas com as outras, dificultando a gestão do grupo. Para poder geri-lo e retomar o diálogo, optei por recorrer à contagem das sílabas da nova palavra, ou seja, ao dizer a palavra com palmas (nas palavras das crianças) e explicar o significado da mesma. Depois de dizer a nova palavra em voz alta com recurso a palmas, as crianças diziam o número de palmas, o que correspondia ao número de sílabas da mesma, e voltavam a dar atenção ao diálogo que estava a decorrer previamente.

#### 4.3.2.1.3. Atividades Orientadas

No seguimento das estratégias mencionadas anteriormente e relativas ao projeto de investigação, incluem-se neste subcapítulo quatro atividades pedagógicas orientadas em grande grupo que incluem algumas dessas estratégias.

##### 1.<sup>a</sup> Atividade: “*Pipo e o Arco-Íris, de Elizabeth Baguley*”

Esta atividade orientada decorreu no dia 27 de outubro e estava relacionada com a temática da semana, o outono. Esta atividade surgiu devido a algumas crianças terem chegado à sala, na semana anterior, a afirmarem que tinham visto um arco-íris. Deste modo, procurei atender ao interesse das mesmas e explorar este fenómeno meteorológico característico da primavera e do outono.

Quando as crianças já se encontravam no tapete, iniciei um breve diálogo com as mesmas, explicando-lhes que iriam escutar uma história, mas que para tal tinham de fazer silêncio e não perturbarem os colegas. Posteriormente, recorrendo a uma “caixinha de teatro”, a dois fantoches e a um pau-de-chuva, contei-lhes a história “*Pipo e o Arco-Íris*”, de Elizabeth Baguley (Figura 17, esq.), procurando utilizar um tom de voz expressivo, seguro e audível. Em seguida dei oportunidade às crianças de virem duas a duas recontar a história (Figura 17, dir.). Todavia,

*a dada altura apercebi-me que as crianças que vinham à frente não conseguiam falar alto o suficiente para capturar a atenção das crianças que estavam no tapete ou estavam muito envergonhadas e sem saber o que dizer. Optei, então, por ir recontando a história (muito resumidamente), enquanto as crianças que estavam a experimentar (...) manuseavam os fantoches. (DB, 27-10-2015).*

**Figura 17:** Teatro de fantoches “Pipo e o Arco-Íris” (esq.) e reconto desta história feito por duas crianças (dir.).



No seguimento desta atividade e da temática do arco-íris, realizaram-se outras atividades orientadas ao longo do estágio. No dia 28 de outubro, já com as crianças no tapete e após a realização do “Momento Zen”, foi estabelecido um diálogo em grande grupo, com vários objetivos: identificar a temática da história escutada no dia anterior; verificar no calendário mensal da sala a presença do arco-íris; reconhecer o número de cores deste; compreender o seu surgimento e, por último, explicar a tarefa de Expressão Plástica que se realizaria posteriormente (decoração de um arco-íris, para decorar a porta da sala, com recurso a papelinhos de papel seda e a algodão, Figura 18).

**Figura 18:** Arco-íris feito pelas crianças da Sala Verde e exposto na porta da sala.



*O grupo mostrou lembrar-se da história contada por mim no dia anterior. O G. sabia dizer quando é que surge o arco-íris. Consegui contar em conjunto com o grupo o número de cores do arco-íris, usando os dedos das mãos – o que pareceu chamar-lhes à atenção. Expliquei-lhes também que o arco-íris surgia na época do ano em que estávamos (souberam dizer-me que era no outono). (DB. 28-10-2015).*

Nas semanas seguintes, as crianças realizaram pinturas com uma palhinha e com a técnica de sopro, utilizando apenas as cores do arco-íris (Figura 19). Estas pinturas estiveram expostas na sala e acabaram por ser compiladas num livro (Figura 20, esq.), juntamente com algumas outras páginas que relatavam o surgimento do livro, os conhecimentos que as crianças possuíam acerca do arco-íris e aqueles que elas adquiriram, os títulos sugeridos para o mesmo, alguns registos fotográficos das crianças a realizarem as pinturas com a técnica de sopro e, ainda, uma página dos autores, em que as crianças escreveram o próprio nome.

**Figura 19:** Pinturas feitas com recurso à técnica de sopro e às cores do arco-íris, realizadas por duas crianças da Sala Verde.





**Figura 20:** Capa do livro “As Cores do Arco-Íris” (esq.) e pintura da criança que descobriu que quando as cores se misturam originam outras (dir.).



Relativamente à elaboração do livro é de destacar as atividades do dia 16 de novembro e as do dia 09 de dezembro. No que concerne ao primeiro dia mencionado, é de salientar que uma criança finalizou a sua pintura (Figura 20, dir.) e fez uma importante descoberta<sup>10</sup>: “A L. descobriu sozinha que quando as cores se misturavam originavam outras.” (DB, 16-11-2015). Depois disto apresentei às crianças as páginas do livro que já estavam prontas. Desse momento, é de destacar aquele em que informei as crianças que iríamos ler em conjunto a página do livro que explicava o surgimento do mesmo (Figura 21, esq.):

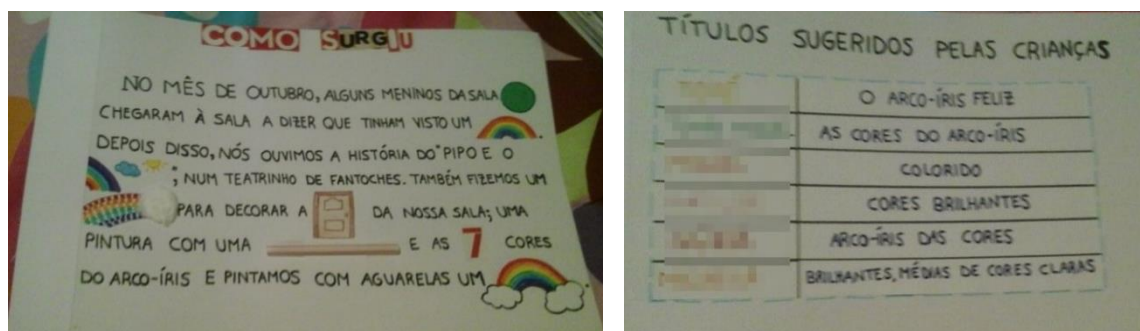
*Houve logo uma criança que me disse “Mas nós não sabemos ler!”. Eu respondi “Vocês não sabem ler palavras, mas sabem ler imagens”. O grupo ficou curioso e atento e iniciámos a leitura. Eu lia as palavras e quando chegava às palavras que estavam representadas por imagens perguntava “O que é isto?”. Além disso também ia apontando com o dedo para a palavra que estava a ler. (DB, 16-11-2015).*

Neste diálogo, ainda houve oportunidade para a criança anteriormente mencionada partilhar a sua descoberta com o grande grupo:

*Eu aproveitei esta oportunidade para pedir à L. que viesse apresentar a sua descoberta aos “amigos”. A educadora C., vendo uma oportunidade para apoiar o meu trabalho, pegou numa folha de papel e nas tintas (que ainda estavam em cima da mesa) e foi misturando duas cores (seguindo as sugestões das crianças) para ver que cor se formaria. As crianças mostraram-se muito atentas. (DB, 16-11-2015).*

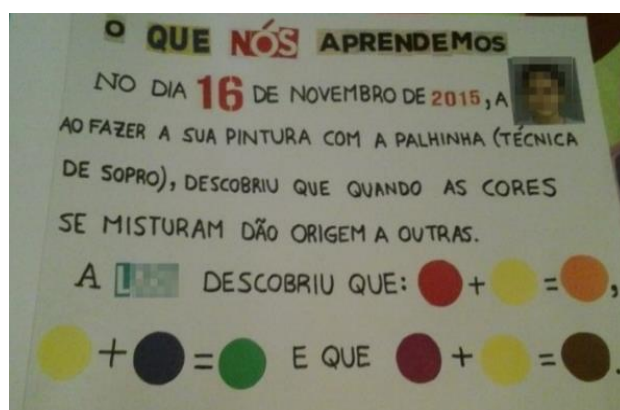
<sup>10</sup> A descoberta feita por esta criança encontra-se descrita na Figura 22.

**Figura 21:** Página “Como Surgiu” (esq.) e Página “Títulos Sugeridos pelas Crianças” (dir.).



No final do diálogo em grande grupo ainda sobrou algum tempo para determinar um título para este livro. Assim sendo, comecei por perguntar às crianças o que era o título de um livro. “*Não obtendo resposta, expliquei-lhe que todos tínhamos um nome e que os livros também tinham um.*” (DB, 16-11-2015). Depois pedi às crianças para pensarem num nome para o livro e “*(...) para levantarem o dedo e esperarem que eu lhes desse a palavra. As crianças deram-me várias sugestões, que eu fui registando.*” (Figura 21, dir.), (DB, 16-11-2015).

**Figura 22:** Página “O que nós aprendemos”.



No dia nove de dezembro o livro estava concluído. Desta forma, numa atividade orientada em grande grupo, mostrei-o às crianças. Primeiramente, apresentei-lhes a capa e o título escolhido, seguindo-se a primeira e a segunda páginas, que já lhes tinham sido mostradas no dia 16 de novembro. Posteriormente, “*(...) fui mostrando cada pintura e pedindo ao grupo que tentasse adivinhar o autor. A reação de cada criança ao ver a sua pintura exposta perante o grupo era geralmente de satisfação e felicidade.*” (DB, 09-12-2015). De seguida, li a página “O que nós aprendemos” (Figura 22) conjuntamente com as crianças, que “*(...) ouviam esta leitura mas também participavam da mesma, transformando as imagens que estavam no texto em palavras (leitura de imagens).*” (DB, 09-12-2015). Por fim, foram apresentadas as últimas

três páginas do livro (títulos sugeridos pelas crianças, registos fotográficos e página dos autores).

## **2.<sup>a</sup> Atividade: “Uma, duas, três castanhas”**

Esta atividade orientada, relacionada com a temática do outono, foi realizada, em grande grupo, no dia três de novembro. Para contextualizar a temática desta atividade e introduzi-la recorri à canção “Uma, duas, três castanhas”. Assim sendo, num primeiro momento, reuni as crianças no tapete e pedi-lhes que fechassem os olhos e que escutassem com muita atenção esta canção, que foi reproduzida duas vezes. Posteriormente, perguntei-lhes sobre o que falava a mesma e escutei com atenção as suas respostas. Deste modo, consegui acalmar o grupo e trabalhar a capacidade de saber escutar, bem como facilitei a tarefa seguinte que consistia em trabalhar a letra da canção, que depois seria cantada e mimada (Figura 23, esq.).

Depois da canção ter sido cantada e mimada, foi realizado um jogo matemático, que consistia em que cada criança retirasse de um copo metálico uma, duas ou três castanhas, conforme o número de castanhas que estavam desenhadas em um ou em dois cartões (Figura 23, dir.). Para realizá-lo, comecei por pedir às crianças que se sentassem em roda, voltadas para o centro do tapete e, posteriormente, mostrei-lhes os materiais do jogo. Para tal, primeiramente retirei de um copo metálico uma castanha e perguntei às crianças quantas castanhas tinha na mão, procedendo da mesma forma para as outras castanhas. Seguidamente, foram contabilizadas as castanhas que o copo metálico continha e, por fim, foram mostrados os cartões e, também, foi contabilizado o número de castanhas representadas em cada um deles.

Após as crianças conhecerem os materiais do jogo e eu ter avaliado se reconheciam um conjunto com um, dois e três elementos e se conseguiam somar até cinco elementos, expliquei ao grupo as regras do jogo: o copo metálico iria passar por cada criança e esta tinha de retirar do mesmo o número de castanhas representadas no cartão, sendo que apenas ela poderia dar a resposta (Figura 23). Posteriormente, procedi à mediação do jogo: “*No início do jogo optei por ser eu a mostrar os cartões às crianças e mostrava apenas um cartão. [Todavia] Como vi que mostrar apenas um cartão era demasiado fácil (...), optei por começar a mostrar dois cartões (...).*” (DB, 03-11-2015), (Figura 24). “*Jogaram mais algumas crianças e as que já tinham jogado começaram a ficar impacientes, pelo que optei por pedir às crianças que já tinham jogado para escolherem os cartões para as crianças que iam jogar.* (DB, 03-11-2015).

**Figura 23:** Estratégias utilizadas no desenvolvimento da atividade "Uma, duas, três castanhas".

- Trabalhar a letra da canção com as crianças, pedindo-lhes que repitam as suas estrofes:
  - \* com voz baixinha;
  - \* com voz grossa;
  - \* com uma expressão feliz;
  - \* com uma expressão triste.
- Cantar a canção com as crianças;
- Ensinar-lhes os seguintes gestos, de forma a mimar a canção:

**1.ª Quadra:**

“Uma, duas, três castanhas”: levantar um dedo, depois levantar outro e, por fim, levantar ainda mais outro;

“Eu”: apontar para si próprio;

“Te vou dar”: apontar para o outro e fazer gesto de oferecer;

“Para brincar”: gesto de malabarismo.

**2.ª Quadra:**

“Castanhas quentinhas”: bater palmas;

“Ao lume a estalar”: estalar os dedos alternadamente;

“Nós vamos assá-las”: bater com as mãos no peito;

“Até nos fartar”: bater com as mãos na barriga.



**Figura 24:** Jogo matemático “Uma, duas, três castanhas”.



No final do jogo mostrei os três cartões “(...) de forma a perceber a resposta das crianças perante a existência de apenas cinco castanhas no copo metálico. O G. F. disse logo que não poderíamos retirar seis castanhas porque tínhamos apenas cinco, [pelo que] faltava uma castanha.” (DB, 03-11-2015).



### **3.<sup>a</sup> Atividade - “A Roda dos Alimentos”**

Esta atividade decorreu no dia 11 de novembro e estava relacionada com a temática da alimentação, mais precisamente com a Roda dos Alimentos. Primeiramente, reuni o grupo de crianças no tapete e apresentei-lhes o “Chapéu Mágico”. Após ter-lhes explicado como funcionava o chapéu, fui retirando de um saco as “peças” (grupos) da Roda dos Alimentos, que foram sendo contadas conjuntamente por mim e pelas crianças. Posteriormente, pedi ao grupo que fizesse uma roda e se sentasse voltado para o centro do tapete para formarmos a Roda dos Alimentos.

Posteriormente, a Roda dos Alimentos foi formada pelas crianças, que iam sendo escolhidas pelo “Chapéu Mágico”. O feitiço “Ocus, pocus... Pim... Pam... Pum!” foi feito por mim, pela educadora C., pela auxiliar T., em conjunto por todas as crianças, de forma a não se tornar uma tarefa monótona. É salientar que as crianças gostaram de realizar este feitiço para ver quem seria o escolhido. *“O M., por exemplo, estava tão entusiasmado a dizer o feitiço, que o dizia muito alto. (DB, 11-11-2015). Além disso, “um dos resultados que mais me deixou satisfeita com a aplicação desta estratégia foi também o facto do S. ter participado pela primeira vez num atividade em grande grupo, visto que ele tende a recusar-se [a fazê-lo] (...)” (DB, 11-11-2015).*

Num primeiro momento, foram escolhidas, à vez, sete crianças para dizerem a cor de uma das peças (que se encontravam dispostas no centro do tapete) e os alimentos que esta continha. Estas crianças também foram formando a Roda dos Alimentos. Após esta estar completa, foram selecionadas duas crianças para formarem dois círculos, com lã, no centro do tapete, de forma a serem formados dois conjuntos: o “conjunto das peças grandes” e o “conjunto das peças pequenas”. De seguida, o chapéu escolheu outras sete crianças para virem, à vez, escolher uma peça e colocarem-na no conjunto correto.

Por fim, foi estabelecido um diálogo no sentido de explicar ao grupo que a Roda dos Alimentos tem a forma de um prato e que mostra alimentos saudáveis, sendo que os que devemos consumir em maior quantidade são os das “peças” maiores. Por último, o chapéu ainda selecionou duas crianças para arrumarem as lãs e as que ainda não tinha participado para arrumarem as peças.

### **4.<sup>a</sup> Atividade: “Lavar os dentes”**

Esta atividade ocorreu no dia 18 de novembro, em dois momentos distintos. Assim sendo, primeiramente foi utilizada a história *“A bruxinha que voava numa escova de dentes”* e depois

foi trabalhada a canção “*Lavo os dentinhos*”, para que no final da manhã as crianças fossem capazes de responder à pergunta “O que devemos fazer para cuidarmos bem dos nossos dentes?”.

No primeiro momento as crianças conheceram a história “*A bruxinha que voava numa escova de dentes*” (Figura 25), em formato *PowerPoint*, com recurso a um *tablet*. É de salientar que “(...) *tinha planeado fazer perguntas no fim da leitura, mas como primeiro lia o slide e depois é que mostrava as animações às crianças, optei por ir fazendo as perguntas quando lhes mostrava as animações.*” (DB, 18-11-2015). Neste momento, “*reparei que as crianças estavam no geral muito atentas e que gostavam das animações do PowerPoint (...)*” (DB, 18-11-2015).

**Figura 25:** História “*A bruxinha que voava numa escova de dentes*”.



O segundo momento ocorreu após o recreio da manhã e consistiu em trabalhar com as crianças a canção “*Lavo os dentinhos*” e em responder à pergunta “O que devemos fazer para cuidarmos bem dos nossos dentes?”. Todavia, realizar estas duas tarefas com as crianças continuamente sentadas no tapete tornava-se inviável, pois o grupo ficaria muito cansado e agitado. Como tal, após o recreio da manhã, já com as crianças no tapete pedi-lhes que fechassem os olhos e que escutassem a referida canção, que foi reproduzida duas vezes. De seguida, perguntei-lhes de que falava a mesma e escutei as suas respostas. Depois, trabalhei com as mesmas a letra da canção, sendo que as crianças foram repetindo as estrofes e depois as quadras em grupos – o grupo das meninas e o grupo dos meninos, devido a uma sugestão de uma criança. “*Posteriormente cantamos a canção na íntegra (...), fazendo o gesto de escovar os dentes – uma sugestão da M..*” (DB, 18-11-2015).

Por fim, foi realizada a transição entre este **momento mais calmo**, no tapete, para um **momento mais dinâmico**, fora do mesmo. Para tal, pedi às crianças que se levantassem e se “espalhassem” pela sala, sem tocar em nenhum amigo. Depois de todas o terem feito, com a

ajuda dos adultos presentes na sala, coloquei a canção trabalhada em reprodução e pedi às crianças que a cantassem e que fossem imitando os meus gestos e movimentos corporais. Após este momento, as crianças voltaram mais calmas para o tapete e, portanto, mais preparadas para escutar, tendo sido possível retomar o diálogo em grande grupo e responder à pergunta acima mencionada. “*Neste momento pedi às crianças que colocassem o dedo no ar para falar e fui dando a palavra às (...) que cumpriam esta regra.*” (DB, 18-11-2015). Além disso, anotei as suas respostas (Figura 26).

**Figura 26:** Respostas das crianças à questão “O que devemos fazer para cuidarmos bem dos nossos dentes?”.

**T. M.:** “Não podemos comer batata frita com *Ketchup* todos os dias.”  
**L. e Mi.:** “Lavar os dentes todos os dias.”  
**T.:** “Lavar os dentes bem-lavadinhos.”; “Não comer muitos chocolates para os dentes não fiquem sujos e podres.”; “Comer fruta.”  
**Ma.:** “Deixar de comer chocolates para não sujar os dentes.”; “Nunca deixar de lavar os dentes.”  
**La.:** “Não comer bombons para os dentes não fiquem a partir.”  
**Lo.:** “Não podemos comer chocolates todos os dias.”  
**Mic.:** “Deixar de comer doces.”  
**Lu.:** “Lavar todos os dentes todos os dias.”  
**N.:** “Se não lavarmos os dentes eles ficam podres e o dentista tem de tirá-los.”  
**B.:** “Não comer mais bolos.”  
**G.:** “Não podemos comer sempre chocolate, nem todos os dias.”  
**V.:** “Faz bem legumes.”  
**Mi.:** “Quando lavarmos os dentes não nos podemos esquecer de pôr água.”

#### 4.3.2.2. Atividade com a Comunidade Educativa

De acordo com o ME (1997), “o processo de colaboração com os pais e com a comunidade tem efeitos na educação das crianças e, ainda, no desenvolvimento e na aprendizagem dos adultos que desempenham funções na sua educação.” (p. 23). Logo, torna-se importante “incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade.” (ME, 1997, p. 16).

Segundo Perrenoud (2005), a solidariedade é um valor que se traduz em ações concretas como, por exemplo, partilhar, ajudar, apoiar e aceitar. Deste modo, educar a criança a ser

solidária é, em primeiro lugar, ensiná-la a não pensar apenas em si própria, ou seja, a ser menos egocêntrica. É, também, educar para generosidade e para a justiça, promovendo o desenvolvimento da capacidade de refletir e de pensar criticamente o mundo. É possível fazê-lo, por exemplo, através de ações entre a escola e a comunidade local.

A atividade desenvolvida com a comunidade educativa da EB1/PE da Nazaré intitulava-se “*Natal Solidário: Uma aprendizagem pela Ação*”. Esta foi desenvolvida em conjunto com outra colega que se encontrava a estagiar no Anexo da Azinhaga e consistiu na recolha de alimentos (por parte das crianças e das suas famílias) e na sua entrega (por parte das crianças) à paróquia local, a Paróquia da Nazaré. Os alimentos recolhidos foram utilizados por esta paróquia para a formação de cabazes alimentares, destinados a serem entregues, na época de Natal, às famílias mais carenciadas. Portanto, o objetivo desta iniciativa era transmitir às crianças os valores de solidariedade e de partilha, com os mais carenciados, na época natalícia. Nesse sentido, é de salientar que a pertinência deste objetivo justifica-se pelo facto do Natal ser mais do que o Pai Natal e os presentes, ideia consumista veiculada frequente e continuamente pela sociedade atual, sobretudo pelos *media*.

O desenvolvimento desta atividade ocorreu em quatro fases. A primeira fase ocorreu no dia 24 de novembro e consistiu em estabelecer com as crianças um diálogo, em grande grupo, para informá-las do objetivo da atividade e incentivar a participação das mesmas e das suas famílias. Neste diálogo, as crianças também foram informadas de como seriam elaborados os pedidos de colaboração. Neste mesmo dia ocorreu, também, a decoração dos pedidos de colaboração pela maior parte das crianças, através da técnica do berlinde ou da pintura com uma rolha de cortiça e/ou com um cotonete (Figura 27).

**Figura 27:** Seis pedidos de colaboração da atividade com a comunidade educativa decorados pelas crianças da Sala Verde.



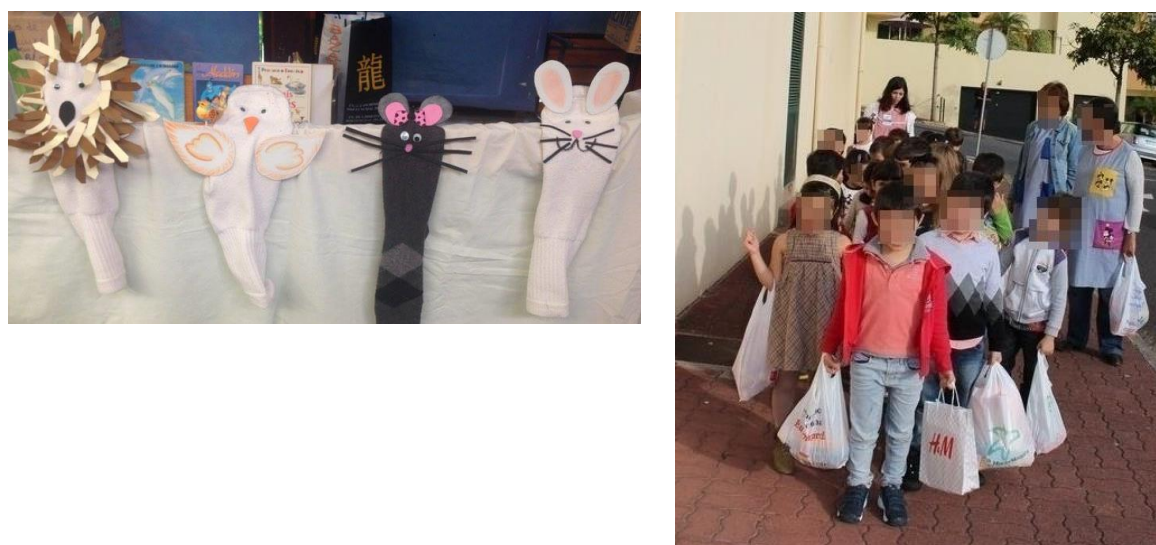
A segunda fase decorreu a quatro de dezembro e consistiu no envio dos pedidos de colaboração às famílias das crianças. Estes pedidos estavam decorados num dos lados pelas crianças e no outro continham um texto (Apêndice 5) que informava os pais sobre esta

iniciativa e pedia a sua colaboração. Na terceira fase, os alimentos recolhidos foram reunidos e contabilizados (Figura 28), sendo que em ambas as salas foram recolhidos um total de 110 alimentos. Por fim, a quarta fase decorreu no dia 16 de dezembro e ocorreu em dois momentos distintos, que foram realizados conjuntamente pelas crianças da sala Verde, bem como pelas crianças da sala em que a minha colega, com quem organizei esta atividade, estagiou.

**Figura 28:** Cesto com os alimentos recolhidos na Sala Verde (esq.), que posteriormente foram distribuídos por sacos de plástico para serem transportados (dir.).



**Figura 29:** Fantoches de meia utilizados na adaptação da história “O Melhor Natal de sempre!” (esq.) e crianças da Sala Verde a deslocarem-se para a Paróquia da Nazaré (dir.).



O primeiro momento foi a realização de um teatro de fantoches, que resultou de uma adaptação da obra “O Melhor Natal de sempre!”, da autoria de Marni McGee. Este teatro foi realizado por mim e pela minha colega, para as crianças das salas em que estagiamos, com recurso a fantoches de meia (Figura 29, esq.), a um biombo de madeira e a um lençol branco. Esta história transmite a importância da partilha, da entreatajuda e da solidariedade no Natal, ou seja, foi ao encontro do objetivo desta atividade com a comunidade. Logo, o propósito da



realização deste primeiro momento era reforçar, junto das crianças, os objetivos da atividade, bem como enriquecer e contextualizar esta iniciativa.

Após a realização do primeiro momento, as crianças deslocaram-se a pé até à Paróquia da Nazaré, dada a proximidade entre o Anexo da Azinhaga e esta paróquia (Figura 29, dir.). O segundo momento foi a entrega dos alimentos recolhidos, na Paróquia da Nazaré, por parte das crianças (Figura 30). Após essa entrega decorreu um diálogo sobre a importância de ajudar o próximo (Figura 31, esq.). Além disso, houve ainda oportunidade para as crianças conversarem com o pároco sobre o presépio que lá se encontrava (Figura 31, dir.).

**Figura 30:** As crianças da Sala Verde entregavam, na Paróquia da Nazaré, os alimentos recolhidos.



**Figura 31:** Diálogos – sobre a importância de ajudar o próximo (esq.) e sobre o presépio (dir.).



É possível concluir que com a realização desta atividade com a comunidade as crianças tiveram oportunidade de trabalhar ativamente o valor da solidariedade, pois efetivaram o ato de partilhar. Como tal, esta atividade permitiu-lhes realizar uma aprendizagem ativa, pelo que desta forma as crianças estiveram diretamente envolvidas na construção da própria formação pessoal e social. Além disso, esta iniciativa também proporcionou o contacto direto das

crianças com um espaço e com uma figura de referência do meio envolvente onde a instituição de educação se localiza, ou seja, com o pároco e com a Paróquia da Nazaré.

#### **4.4. Avaliação do Grupo**

Segundo Castilho e Rodrigues (2012), “a avaliação na educação de infância assume uma dimensão marcadamente formativa, sublinhada pela ausência de avaliação certificativa.” (p. 82). Estes autores afirmam também que “(...) avaliar, em contextos de educação pré-escolar, permite conhecer o que a criança sabe e o que é capaz de fazer, quais são os seus interesses e motivações.” (p. 93). Além disso, salientam que a avaliação cumpre diversos propósitos, designadamente: planear e preparar o processo educativo, adequando-o a cada criança e ao grupo; guiar e orientar a construção da ação pedagógica e, ainda, comunicar e informar as famílias, organização escolar, tutela e todas as audiências legitimamente interessadas na educação sobre o processo educativo construído.

De acordo com o ME (1997), a observação é a base do planeamento e da avaliação na Educação Pré-Escolar. Nesse sentido, Castilho e Rodrigues (2012), referindo-se a um estudo realizado em três jardins-de-infância diferentes, referem que as educadoras recorrem maioritariamente a diversas estratégias de observação para avaliar as crianças, aplicando-as em situações variadas. Assim, recorrem à observação informal durante situações de aprendizagem do quotidiano, bem como à prática sistemática de registo da informação recolhida e, também, utilizam amostras de trabalho que contenham evidências sobre a participação das crianças, presentes, por exemplo, em livros de memórias, pastas pedagógicas e trabalhos de registo.

O ME (1997) afirma que as três áreas de conteúdo da Educação Pré-Escolar são referências a ter em conta no planeamento e na avaliação das situações e oportunidades de aprendizagem. Por isso, seguidamente consta uma avaliação do grupo de crianças da Sala Verde nestas três áreas de conteúdo, ou seja, na “Área de Formação Pessoal e Social” (Quadro 7), na “Área de Conhecimento do Mundo” (Quadro 8) e na “Área de Expressão/Comunicação” (Quadros 9a e 9b). Esta avaliação, de índole descritiva, tem por base os objetivos que foram integrados em cada planificação semanal, para cada uma destas áreas de conteúdo, bem como os registos do diário de bordo, que advêm das observações realizadas em vários momentos da prática pedagógica, dentro e fora da sala.

Área de Conteúdo	Quadro 7: Avaliação Geral do Grupo – Área de Formação Pessoal e Social
<b>ÁREA DE FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL</b>	<p align="center"><b>Cooperação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentavam dificuldade em trabalhar a pares;</li> <li>- Colaboravam nas atividades em grande grupo, cooperando no desenrolar da atividade, com exceção de uma criança;</li> <li>- Contribuíam para o funcionamento e aprendizagem do grupo, fazendo propostas, colaborando na procura de soluções, partilhando ideias, perspetivas e saberes, com exceção de uma criança;</li> <li>- Demonstravam alguma dificuldade em partilhar os brinquedos, sobretudo nos momentos de recreio.</li> </ul>
	<p align="center"><b>Autonomia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Demonstravam autonomia na escolha das tarefas/brincadeiras, nos períodos de atividade livre, procurando com autonomia os materiais para as realizarem.</li> </ul>
	<p align="center"><b>Respeito pelas regras de convivência e pelo próximo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentavam alguma dificuldade em cumprir as regras da sala, especialmente seis crianças;</li> <li>- Demonstravam alguma dificuldade em participar oralmente em diálogos, dando oportunidade aos colegas de intervirem e esperando a sua vez para intervir: <i>“tendem a falar várias crianças ao mesmo tempo.”</i> (DB, 12-10-2015);</li> <li>- Arrumavam os brinquedos/materiais utilizados;</li> <li>- Recorriam frequentemente à utilização de expressões de saudação, de cortesia e de agradecimento: <i>“Estas crianças tendem a dizer “obrigada” e “se faz favor” (...)”</i>, (DB, 12-10-2015);</li> <li>- Tinham alguma dificuldade em regular emoções e sentimentos em situações de conflito, de forma a ajustar a resposta à situação, sobretudo quatro crianças.</li> </ul>
	<p align="center"><b>Iniciativa</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Expunham oralmente e com facilidade as suas opiniões, preferências e apreciações críticas, incluindo critérios ou razões para as justificarem, com exceção de duas crianças;</li> <li>- Demonstravam vontade em participar nas atividades regularmente, com exceção de uma criança;</li> <li>- Revelavam dificuldade em esperar pela sua vez de participar.</li> </ul>



Área de Conteúdo	Quadro 8: Avaliação Geral do Grupo – Área de Conhecimento do Mundo
<b>ÁREA DE CONHECIMENTO DO MUNDO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Demonstravam curiosidade, vontade de saber e de compreender o porquê;</li> <li>- Conheciam a rotina diária;</li> <li>- Diferenciavam as várias refeições que ocorrem ao longo do dia;</li> <li>- Sabiam dizer quantas estações do ano existem, mas tinham alguma dificuldade em situar-se perante as mesmas;</li> <li>- Reconheciam os vários estados do tempo e eram capazes de registá-los, com ajuda, no mapa do tempo;</li> <li>- Sabiam reconhecer e nomear vários objetos, referindo a sua utilidade;</li> <li>- Sabiam reconhecer e nomear várias cores em português (e algumas em inglês);</li> <li>- Eram capazes de reconhecer e nomear as partes externas do corpo em si e nos outros;</li> <li>- Demonstravam conhecimentos sobre as temáticas abordadas (frutos, outono, alimentos e práticas de alimentação saudável, práticas de higiene oral e a sua importância para a saúde, arco-íris, origem dos alimentos, natal madeirense).</li> </ul>

Área de Conteúdo	Quadro 9a: Avaliação Geral do Grupo – Área de Comunicação/Expressão, Domínio das Expressões
<p style="text-align: center;"><b>ÁREA DE EXPRESSÃO/COMUNICAÇÃO</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Domínio das Expressões (Expressão Motora, Expressão Dramática, Expressão Plástica e Expressão Musical)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Executavam movimentos no espaço;</li> <li>- Imitavam movimentos;</li> <li>- Realizavam exercícios de direccionalidade no espaço (girar sobre si próprio, pular a pés juntos no lugar);</li> <li>- Interagiam uns com os outros em situações espontâneas de jogo simbólico/dramático;</li> <li>- Utilizavam e recriavam o espaço e os objetos atribuindo-lhes significados diversos em situações de brincadeira livre;</li> <li>- Apresentavam bom controlo da motricidade fina (recortar, pegar, modelar, desenhar);</li> <li>- Conheciam as regras de utilização dos materiais;</li> <li>- Utilizavam materiais, instrumentos e técnicas diversificadas como meios de expressão;</li> <li>- Cumpriam as regras de utilização dos materiais, com exceção de uma criança;</li> <li>- Mantinham os espaços limpos e arrumados;</li> <li>- Expressavam-se com criatividade na utilização das cores, distinguindo as cores reais dos objetos das “cores da imaginação”;</li> <li>- <i>“Enquanto mediava o trabalho de pintura dos novos postais, observei que as crianças deste grupo tendem a utilizar os materiais que lhes dispomos com à vontade e confiança. Perguntam no início onde devem pintar e quais os materiais que podem utilizar e depois de feitas essas perguntas utilizam os materiais livremente.”</i> (DB, 09-12-2015);</li> <li>- Eram capazes de acompanhar uma canção gravada, cantando-a e respeitando o seu ritmo;</li> <li>- Interpretavam canções simples coletivamente;</li> <li>- Conseguiram aprender uma canção e os seus gestos;</li> <li>- Eram capazes de comentar a canção escutada, identificando a sua temática e as principais ideias/mensagens transmitidas;</li> <li>- Conseguiram reproduzir com a percussão corporal uma ação desempenhada previamente.</li> </ul>

Área de Conteúdo		Quadro 9b: Avaliação Geral do Grupo – Área de Comunicação/Expressão, Domínios da Linguagem oral e abordagem à escrita e da Matemática
<b>ÁREA DE EXPRESSÃO/COMUNICAÇÃO</b>	<b>Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eram um grupo de crianças extremamente comunicativo;</li> <li>- Compreendiam a informação transmitida oralmente;</li> <li>- Partilhavam informação oralmente através de frases coerentes;</li> <li>- Questionavam para obter informação;</li> <li>- Interpretavam as ilustrações de um livro;</li> <li>- Interpretavam imagens;</li> <li>- Recontavam oralmente narrativas que tinham ouvido ler, descrevendo acontecimentos, com a sequência apropriada, e incluindo as personagens principais;</li> <li>- Contavam as sílabas das palavras com palmas;</li> <li>- Escreviam o nome nos trabalhos, de cor ou copiando-o de um cartão. Existia apenas uma criança que utilizava rabiscos para representar o próprio nome;</li> <li>- Reconheciam os seus nomes e algumas letras do mesmo, com exceção de uma criança;</li> <li>- Distinguiam letras de números, com exceção de uma criança;</li> <li>- Apresentavam alguma dificuldade em escutar as perguntas colocadas oralmente na sua totalidade;</li> <li>- Tinham alguma dificuldade em participar e manter um diálogo, devido ao facto de não esperarem pela sua vez de falar.</li> </ul>

#### **4.5. Reflexão sobre a Intervenção no Contexto da Educação Pré-Escolar**

Finda a abordagem a esta prática pedagógica torna-se importante refletir criticamente sobre a mesma, de forma a tomar consciência do trabalho desenvolvido e das aprendizagens realizadas.

Em primeiro lugar, gostaria de salientar que esta prática pedagógica me permitiu concluir que a criação de uma relação de afinidade com as crianças está dependente do contacto próximo que estabelecemos com elas diariamente em todos os momentos da rotina diária e da atenção particular que damos a cada uma delas. Nesse sentido, é de salientar que momentos como auxiliar as crianças a adormecerem ou dar atenção particular a uma criança num momento de brincadeira livre, escutando os seus pontos de vista e brincando com ela, constituem oportunidades de criar uma relação próxima com as mesmas, fazendo com estas adquiram pelo educador confiança, admiração, carinho e respeito. Além disso, é de destacar que todos esses momentos da rotina diária constituem momentos de crescimento e de aprendizagem profissional para o educador.

Em segundo lugar, gostaria de salientar a importância do projeto de investigação-ação desenvolvido nesta prática pedagógica. Nesse sentido, realço que este projeto me permitiu não só aplicar esta metodologia de investigação no contexto prático e resolver uma problemática do local de estágio, como também favoreceu a restante prática pedagógica, mais propriamente a realização das atividades pedagógicas e a gestão do grupo, sem esquecer que foi uma mais-valia para o grupo-alvo deste estudo. Assim, ao trabalhar com as crianças “o saber a escutar” e o “saber esperar pela sua vez de intervir”, pude não só fazer com que elas fortalecessem as suas competências a nível da linguagem oral, com também contribuí para a melhoria da qualidade da comunicação nos momentos da realização de atividades pedagógicas, o que, por sua vez, contribuiu uma melhor aprendizagem dos conteúdos temáticos abordados e para uma melhor gestão do grupo. Para além disto, o facto de ter aplicado estratégias diversificadas, permitiu-me uma abordagem multidisciplinar, o que, sem dúvida, cooperou na promoção de experiências educativas integradas junto das crianças.

Em terceiro lugar, queria destacar que a aprendizagem é feita de facilidades e de dificuldades, bem como de avanços e recuos, pelo que neste estágio houveram momentos de maior e de menor sucesso. Nesse sentido, quanto aos pontos fortes da minha intervenção pedagógica nesta prática, penso que estes foram a abordagem multidisciplinar nas atividades pedagógicas; o estímulo da autonomia das crianças, designadamente ao proporcionar-lhes oportunidades de tomarem as próprias decisões; bem como a construção de um relação de afetividade com as mesmas.

No que concerne às dificuldades, estas foram sentidas na comunicação com o grande grupo e na implementação de regras. A primeira dificuldade sustentou o desenvolvimento do projeto de investigação-ação e acabou por ser ultrapassada com tempo e com a aplicação de várias estratégias. Já no que diz respeito à segunda adversidade esta devia-se ao facto de sentir dificuldade em definir e em aplicar consequências adequadas para os comportamentos menos assertivos das crianças, mantendo uma postura firme, que promovesse simultaneamente o respeito da criança pelo meu papel e que evitasse que ela voltasse a repetir esse comportamento. Contudo, gostaria de referir que a ajuda da educadora cooperante foi fundamental na melhoria deste aspeto.

Por fim, seguindo a última ideia mencionada no parágrafo anterior, gostaria de destacar que as dificuldades sentidas nesta prática pedagógica foram superadas através do diálogo com a educadora cooperante, com os docentes das unidades curriculares do semestre em que o estágio se realizou e, ainda, com as minhas colegas de turma e com a colega que também estava a estagiar nesta escola. Assim sendo, posso concluir que trabalhar em equipa é essencial para ultrapassar as dificuldades profissionais que possam surgir no ambiente educativo. Nesse sentido, é possível afirmar que o desenvolvimento profissional e individual do docente torna-se mais fácil e mais completo quando ele integra uma comunidade educativa coesa e cooperante, em que ocorrem atos de solidariedade e de interajuda, de partilha de sucessos e, ainda, de reflexão conjunta (Morgado, 2003).



## **CAPÍTULO 5 – Intervenção Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Este capítulo explana as duas intervenções pedagógicas realizadas no 1.º CEB. De forma a sustentar o mesmo, surge em primeiro lugar um subcapítulo teórico relativo à organização curricular do 1.º CEB, no qual se destacam as disciplinas de Português, Matemática e Estudo do Meio, uma vez que estas foram as componentes curriculares de 1.º CEB desenvolvidas em contexto de prática pedagógica. Posteriormente são apresentadas as duas práticas pedagógicas referidas, sendo que primeiramente surge a que foi realizada no 1.º ano, na Escola Básica com Pré-Escolar da Ajuda, e depois a que decorreu no 4.º ano, no Salesianos Funchal-Colégio.

Ambas as práticas são semelhantes na sua organização. Assim sendo, a primeira prática pedagógica contém as caracterizações do meio, do estabelecimento educativo, do espaço, do tempo e da turma; seguidas do projeto de investigação-ação e do relato da prática pedagógica (atividades pedagógicas desenvolvidas, atividade com a comunidade educativa e avaliação da turma). A segunda prática contém todos estes subcapítulos com exceção do projeto de investigação-ação e da atividade com a comunidade educativa. No fim deste capítulo é possível encontrar uma reflexão final sobre a intervenção pedagógica realizada no 1.º CEB.

### **5.1. Organização Curricular do 1.º CEB**

Segundo o Ministério da Educação e Ciência (2015), o 1.º CEB “(...) constitui uma etapa fundamental no percurso escolar dos alunos.” (p. 7). A LBSE refere que o 1.º CEB compreende quatro anos de ensino globalizante, que são “(...) da responsabilidade de um professor único que pode ser coadjuvado em áreas especializadas.” (artigo 8.º, alínea a).

A LBSE ou *Lei n.º 46/86 de 14 de outubro* refere que os objetivos específicos para o 1.º CEB são o desenvolvimento da linguagem oral, bem como a iniciação e o progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções básicas da aritmética e do cálculo, do meio físico e social e, ainda, das expressões plástica, dramática, musical e motora. De modo a cumprir estes objetivos e a uniformizar a educação a nível nacional desenvolveu-se um currículo nacional para o 1.º CEB, que é composto por várias disciplinas.

Embora existam várias definições para “currículo” e as mais antigas o definam como um “plano de estudos, curso de matérias em estudo” (Pacheco, citado por Morgado, 2000, p. 21), atualmente entende-se que o currículo é “o conjunto das experiências de vida necessárias ao desenvolvimento do aluno, desenvolvimento que exige ainda, é certo, a apropriação de saberes e de capacidades (...), que se operam em função das necessidades do (...) [educando] e da sua preparação para a participação responsável na vida em sociedade.” (Landsheere, 1994, p. 73).

Por outro lado, também é aceite que o currículo é uma clarificação do que se ensina, como se ensina e quando se ensina. Nesse sentido, D'Hainaut afirma que currículo é:

um plano de acção pedagógica muito mais largo que um programa de ensino (...): compreende, em geral, não somente programas para as diferentes matérias, mas também uma definição das finalidades da educação pretendida, uma especificação das actividades de ensino e de aprendizagem, o que implica os conteúdos do programa e, finalmente, indicações precisas sobre as maneiras como o ensino ou o aluno serão avaliados (D'Hainaut, citado por Morgado, 2000, p. 24).

A partir da leitura do *Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro* é possível constatar que o currículo do 1.º e do 2.º anos é composto por quatro disciplinas: Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras. Já o currículo do 3.º e 4.º anos é constituído por cinco disciplinas, pois inclui as disciplinas anteriormente mencionadas e a disciplina de Inglês. O currículo destes quatro anos é ainda composto pelo Apoio ao Estudo e por uma oferta complementar da escola, ou seja, por uma atividade que promova a educação para a cidadania e o desenvolvimento de competências com as TIC. Deste currículo também podem fazer parte atividades de enriquecimento curricular e a disciplina Educação Moral e Religiosa, que são de carácter facultativo.

As disciplinas de Português e de Matemática têm uma carga horária semanal mínima de sete horas. A referência normativa atual para estas duas disciplinas são os Programas e Metas Curriculares, que foram homologados respetivamente em 2015 e em 2013. Ao Estudo do Meio devem ser dedicadas, no mínimo, três horas de trabalho semanal. A referência normativa a ter em conta para esta disciplina é o Programa de Estudo do Meio, que data de 2004.

O *Programa e Metas Curriculares de Português* enfatiza a necessidade de no 1.º CEB se “(...) aprofundar o conhecimento e o domínio da linguagem oral.” (MEC, 2015, p. 7), no que diz respeito à compreensão e à expressão oral, para que os alunos se expressem cada vez melhor, com mais rigor, estruturação e propriedade lexical. A partir desse trabalho e também do desenvolvimento da consciência fonológica e da consciência ortográfica, parte-se, nos primeiros anos, para a aprendizagem da leitura e da escrita e, nos anos subsequentes, promove-se a fluência da leitura e a compreensão da mesma, o alargamento do vocabulário e a organização e a produção de textos. Procura-se também que os alunos dominem progressivamente as regras e os processos gramaticais e os usem corretamente. Para dar consistência e sentido ao ensino da língua e às aprendizagens anteriormente mencionadas e também para formar leitores desde tenra idade deve-se promover o contacto dos alunos com a



literatura infantil. Assim sendo, a disciplina de Português do 1.º CEB encontra-se organizada em quatro domínios: Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária<sup>11</sup> e Gramática.

Segundo o *Programa e Metas Curriculares de Matemática - Ensino Básico* no 1.º CEB as aprendizagens matemáticas neste ciclo têm como base a apresentação das quatro operações básicas e dos números naturais (e a partir do 3.º ano dos números racionais positivos). Nesse sentido, é fundamental que os alunos adquiram fluência de cálculo e destreza na aplicação dos quatro algoritmos, que estão dependentes da agilidade no cálculo mental. Além disto, os alunos devem ser capazes de resolver problemas, cujo número de passos aumenta em complexidade conforme a progressão neste ciclo. Os alunos devem também conseguir reconhecer visualmente objetos e conceitos elementares e, posteriormente, objetos e noções mais complexas, bem como interpretar, organizar e representar a informação recolhida. Como tal, a disciplina de Matemática do 1.º CEB encontra-se dividida em três domínios: Números e Operações, Geometria e Medida e, ainda, Organização e Tratamento de Dados.

O programa da disciplina de Estudo do Meio encontra-se organizado em seis blocos programáticos, cuja abordagem pode ser feita por uma ordem diferente daquela que é mencionada no mesmo. Este refere que os alunos devem conhecer-se a si próprios e ter hábitos de higiene pessoal e de vida saudável, bem como saberem regras básicas de segurança e serem consumistas atentos. Devem conhecer também o meio físico e social envolvente, para que se tornem conscientes dos problemas concretos da sua comunidade e vão adquirindo a noção de responsabilidade perante o ambiente, a sociedade e a cultura. Além disso, devem ser capazes de reconhecer e valorizar o seu património histórico e cultural e, ainda, respeitar outros povos e culturas.

É, também, fundamental que o professor aja como orientador do processo de aprendizagem, proporcionando situações de aprendizagem diversificadas, que incluam o contacto direto com o meio envolvente e a realização de pequenas investigações e experiências, para que os alunos se tornem observadores ativos e assumam uma atitude permanente de pesquisa e experimentação. Além disto, os alunos também devem adquirir noções de tempo e de espaço, identificar alguns elementos da História e Geografia de Portugal e serem capazes de recorrer a diferentes fontes de informação, utilizando diversas formas para recolher, tratar e comunicar a informação recolhida.

---

<sup>11</sup> Denominado no 1.º e 2.º anos “Iniciação à Educação Literária”.

## 5.2. EB1/PE da Ajuda

**Figura 32:** Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ajuda.



### 5.2.1. Caracterização do Meio Envolvente

O PEE da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ajuda (EB1/PE da Ajuda, Figura 32) para 2013-2017 refere que “sendo a escola uma organização dinâmica, compete-lhe dentro do espírito da educação integral, ter um conhecimento dos alunos, do meio em que se integram, das potencialidades e necessidades, bem como o perfil do aluno que pretende preparar.” (p. 4).

A EB1/PE da Ajuda localiza-se na Rua Velha da Ajuda, no Sítio dos Piornais – Ajuda, na Freguesia de São Martinho. Deste modo, esta escola localiza-se na mesma freguesia do que a Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré, local da prática pedagógica referida no capítulo 4. Por este motivo, na presente caracterização referem-se aspetos ligados a esta freguesia, que estão referidos no PEE supracitado e que não foram mencionados no capítulo 4.

Na breve caracterização que se encontra no PEE da instituição educativa em análise referem-se alguns locais emblemáticos da Freguesia de São Martinho, nomeadamente alguns que se localizam na zona entre o Lido e a Praia Formosa, por serem locais com proximidade a esta escola. Como tal, é referido o Miradouro do Pico dos Barcelos; a Estrada Monumental; o Lido, as Poças do Governador, a Ponta Gorda e a Praia Formosa (acessos públicos ao mar) e, também, o Cemitério de São Martinho, principal cemitério da Cidade do Funchal. A nível comercial, são mencionados dois centros comerciais: o Fórum Madeira e o Madeira Shopping.

### 5.2.2. Caracterização do Estabelecimento Educativo

A EB1/PE da Ajuda foi inaugurada a um de outubro de 2004, tendo iniciado a sua atividade no ano letivo de 2004-2005, de forma a receber os alunos que residem no eixo marginal dos complexos habitacionais localizados entre a zona do Lido e a Praia Formosa.

No que diz respeito às instalações, é possível referir que este estabelecimento educativo está dividido em três pisos, cuja descrição consta do Quadro 10. Além destes, esta escola também contempla um sótão, em que se encontram três pequenas salas para apoio individualizado ou em pequenos grupos. É de salientar que a deslocação pelo edifício pode ser feita pelas escadas ou, caso seja necessário, de elevador.

Quadro 10: Espaços Interiores e Exteriores da EB1/PE da Ajuda		
Piso	Descrição dos <u>Espaços Interiores</u>	Descrição dos <u>Espaços Exteriores</u>
0	<ul style="list-style-type: none"><li>- Átrio principal de entrada;</li><li>- 3 Salas de atividades para o pré-escolar;</li><li>- 1 Sala de atividades plásticas;</li><li>- Gabinete para o pré-escolar;</li><li>- Arrecadação para materiais;</li><li>- Arrecadação para materiais de limpeza;</li><li>- Instalações sanitárias para o pré-escolar;</li><li>- Instalações sanitárias para alunos e alunas;</li><li>- Instalações sanitárias para pessoal docente e auxiliar;</li><li>- Instalações sanitárias para deficientes.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Espaço exterior com escorrega destinado às crianças do pré-escolar;</li><li>- Espaço de recreio coberto.</li></ul>
1	<ul style="list-style-type: none"><li>- Secretaria;</li><li>- Átrio de entrada;</li><li>- Espaço polivalente para refeitório e convívio;</li><li>- Cozinha e espaços anexos de apoio;</li><li>- Espaço para o pessoal auxiliar;</li><li>- Instalações sanitárias para pessoal docente e auxiliar;</li><li>- Balneários/vestiários/instalações sanitárias para alunos e alunas e professores (apoio ao campo polidesportivo);</li><li>- Arrecadação de material de desporto;</li><li>- Central de aquecimento.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Espaços de recreio e galeria exterior de circulação;</li><li>- Alpendres (recreios cobertos);</li><li>- Campo polidesportivo (44x22 m).</li></ul>

2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Átrio;</li> <li>- 4 Salas de aula;</li> <li>- 1 Sala para atividades musicais, dramáticas e/ou culturais;</li> <li>- 1 Sala de informática;</li> <li>- Sala de convívio/trabalho dos docentes;</li> <li>- Gabinete da direção;</li> <li>- Instalação sanitária de apoio a este piso;</li> <li>- Arrecadação para material de limpeza.</li> </ul>	
---	---	--

Relativamente ao PEE deste estabelecimento, o mesmo também se denomina “Educar para os valores”. Este tinha cinco objetivos principais: melhorar o comportamento dos alunos no ambiente escolar; encorajar os alunos para a aprendizagem da Matemática; melhorar os resultados escolares do 1.º CEB; estimular hábitos regulares de leitura e, por último, estimular a participação dos pais/encarregados de educação na vida escolar.

### **5.2.3. 1.º B**

De modo a compreender o contexto educativo no qual decorreu a prática pedagógica na EB1/PE da Ajuda, com a turma do 1.º B, procede-se seguidamente a uma caracterização do espaço principal onde as atividades curriculares desta turma tinham lugar, bem como a uma caracterização do tempo despendido pela mesma nas atividades curriculares e nas atividades de enriquecimento curricular. Por fim, caracteriza-se a própria turma.

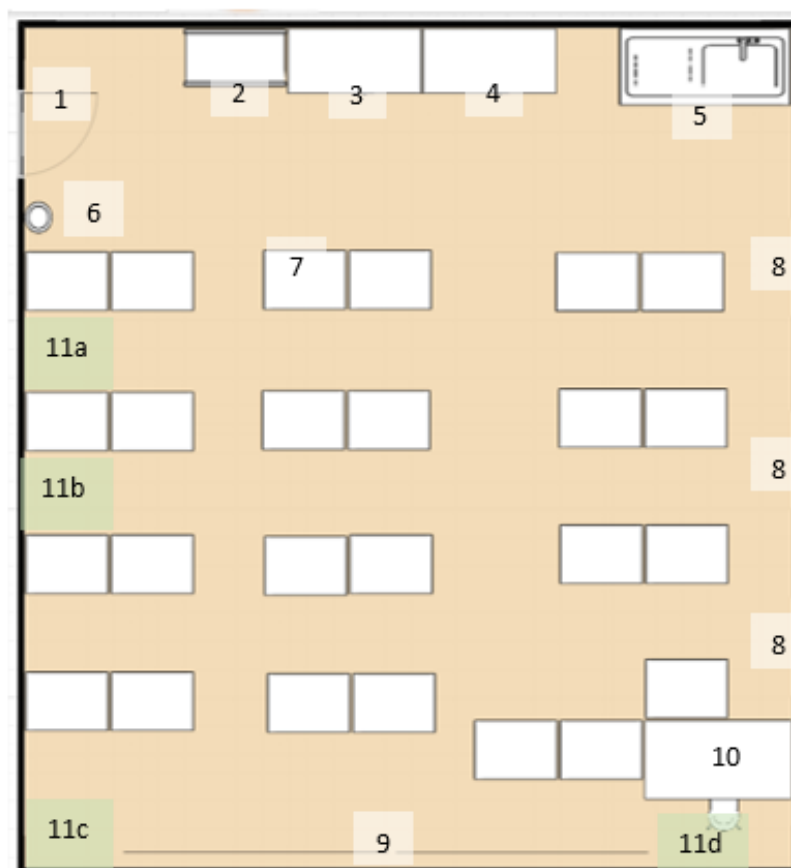
#### **5.2.3.1. Organização do Espaço**

Segundo Gregório (citado por Morgado, 2003), o espaço da sala de aula é a sede do trabalho do grupo de alunos e do professor e deve estar organizado de forma a permitir a movimentação dos alunos, o acesso aos materiais de trabalho e a realização simultânea de diferentes atividades. Morgado (citado por Morgado, 2003) acrescenta que este espaço deve ser confortável e agradável; funcional (apresentar uma organização adequada e facilitadora para a realização das tarefas); de fácil arrumação e manutenção por parte dos alunos e, ainda, apresentar indicadores que permitam aos alunos saber como é que se procede a uma manutenção adequada do mesmo.

A sala do 1.º B era uma sala ampla, o que permitia a fácil circulação pela mesma. Além disso, apresentava boas condições de luminosidade e de arejamento devido à existência de três janelas duplas, que se encontravam, quando necessário, guarnecidas por estores.

No que concerne à sua organização, esta encontrava-se arrumada segundo os pressupostos pedagógicos da professora cooperante, ou seja, as mesas dos alunos encontravam-se dispostas duas a duas, em filas e colunas, orientadas para o quadro negro, tal como se pode observar na Figura 33. No que diz respeito à disposição específica dos alunos, aqueles que tinham mais dificuldades ou que apresentavam um comportamento mais agitado ficavam sentados nas filas da frente, junto ao quadro.

**Figura 33:** Planta da Sala do 1.º B.



**Legenda:**

1) Porta; 2) Estante com os manuais, os cadernos diários e as capas de arquivo de fichas dos alunos; 3) Armário de arrumação da professora titular de turma do 1.º B; 4) Armário de arrumação da professora titular da turma da tarde; 5) Lavatório com armário; 6) Balde do lixo; 7) Mesa de um aluno; 8) Janela dupla; 9) Quadro duplo de ardósia; 10) Secretária da professora; 11a/b/c/d) Placar de cortiça.

Em relação ao mobiliário, além das 25 mesas de trabalho dos alunos, esta sala também continha a secretária da docente; uma estante, em que se arrumavam os manuais, os cadernos diários e as capas de arquivo de fichas dos alunos; dois armários de arrumação, sendo que

apenas um deles era do 1.º B; um lavatório com armário de arrumação e, ainda, quatro placares de cortiça.

Relativamente aos placares, o placar número 11a e 11b serviam para afixar alguns cartazes com as letras e os números aprendidos (Figura 34, esq.). Já o placar numerado na Figura 33 com o número 11c (Figura 34, dir.) continha um calendário, que a professora cooperante me sugeriu que elaborasse e que foi utilizado diariamente no início da aula para marcar a data. Por último, o placar 11d tinha uma tabela relativa ao comportamento diário dos alunos, que era utilizada pela professora cooperante.

**Figura 34:** Placar da Matemática (esq.) e Calendário (dir.).



### 5.2.3.2. Organização do Tempo

A EB1/PE da Ajuda funciona em regime diurno, a tempo inteiro, e tem como oferta curricular atividades curriculares e atividades de enriquecimento curricular. As atividades curriculares do 1.º CEB funcionam em dois turnos diferentes, sendo que o 1.º e 2.º anos têm as atividades curriculares no turno da manhã. Assim sendo, as atividades curriculares do 1.º B decorriam entre as 08h15 e as 13h15, tal como se pode ver no horário semanal da turma apresentado no Quadro 11. As atividades de enriquecimento curricular do 1.º e 2.º anos ocorriam, por sua vez, no turno da tarde, pelo que desta forma as do 1.º B decorriam das 14h30 às 18h30.



**Quadro 11:** Horário semanal do 1.º B.

Horário Escolar: EB1/PE da Ajuda – Ano letivo 2015-2016										
1.º B										
Horas	Segunda-feira	Sala	Terça-feira	Sala	Quarta-feira	Sala	Quinta-feira	Sala	Sexta-feira	Sala
08h15-12h15	Aulas curriculares		Aulas curriculares		Aulas curriculares		Aulas curriculares		Aulas curriculares	
12h15-13h15	Modalidade Artística	10	Inglês		Expressão Musical e Dramática	10	Educação Física		TIC	8
13h15-14h30	ALMOÇO									
14h30-15h30	Expressão Plástica	1	Estudo	9	Expressão Plástica	1	Projeto Ciência		Estudo	8
16-17h	Estudo	8	Educação Física		Inglês	10	TIC	8	Projeto de Segurança	9
17-18h	Projeto Zumba	9	Projeto Pequenos Artistas	1			Biblioteca	9		
18-18h30	OTL		OTL				OTL			

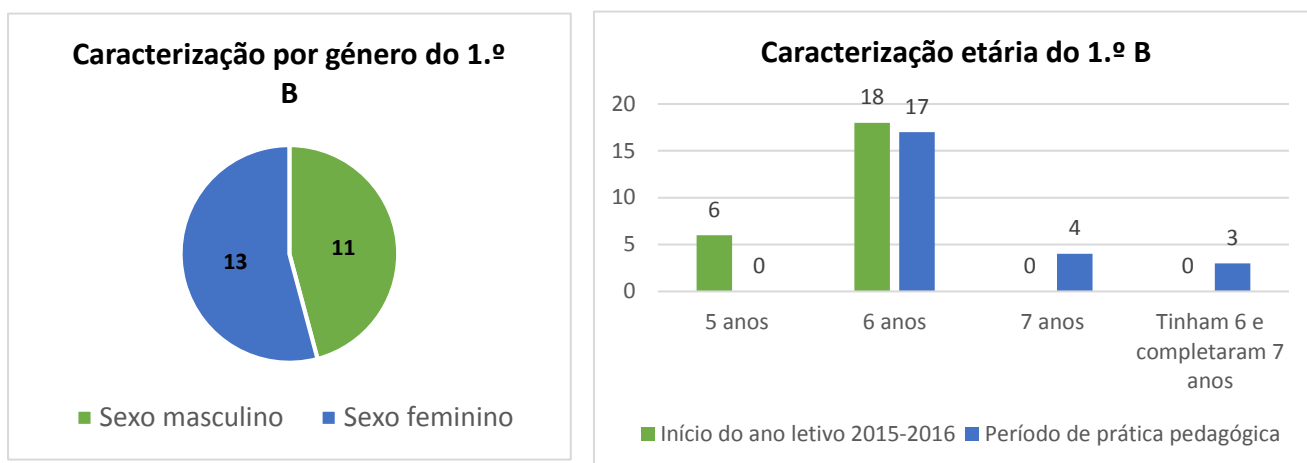
Além do horário semanal apresentado no Quadro 11, é ainda possível referir um horário que explana a distribuição das disciplinas ao longo da semana, bem como a carga horária dedicada a cada uma delas diariamente (Quadro 12).

Quadro 12: Horário semanal do 1.º B com a carga horária dedicada a cada disciplina					
Horas:	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
08h15-10h45	Português (2,5h)	Matemática (2,5h)	Português (2,5h)	Matemática (2,5h)	Português (1,5h) Matemática (1h)
11h15-12h15	Matemática (1h)	Português (1h)	Estudo do Meio (1h)	Estudo do Meio (1h)	Estudo do Meio (1h)
12h15-13h15	Modalidade artística (1h)	Inglês (1h)	Expressão Musical e Dramática (1h)	Expressão Físico-Motora (1h)	TIC (1h)

**5.2.3.3. Caracterização da Turma**

A turma do 1.º B era constituída no ano letivo de 2015-2016 por 24 alunos, sendo 13 do sexo feminino e 11 do sexo masculino (Figura 35, esq.). Destes alunos, seis iniciaram o ano letivo com cinco anos, enquanto os restantes 18 já tinham seis anos. Durante a prática pedagógica em estudo existiam 17 crianças com seis anos, quatro crianças com sete anos e, ainda, três que completaram sete anos durante a mesma (Figura 35, dir.).

**Figura 35:** Caracterização por género e por idade dos alunos do 1.º B.



Segundo alguns dados fornecidos pela professora cooperante, que constam do Plano Anual de Turma, a maioria dos alunos residia na freguesia em que esta escola se localiza, ou seja, na Freguesia de São Martinho. Quanto à nacionalidade dos mesmos, 21 alunos apresentavam nacionalidade portuguesa e os restantes três tinham nacionalidade espanhola, venezuelana e sueca.

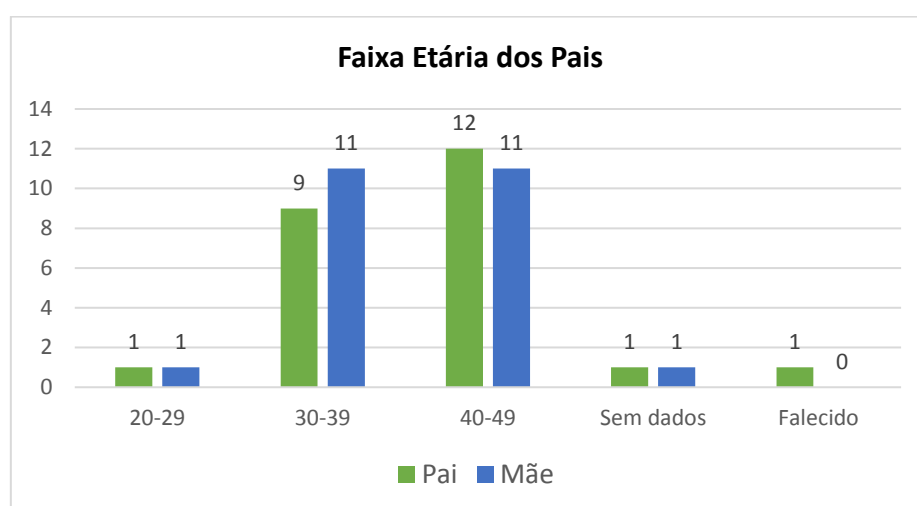
No que concerne às NEE, existia um aluno com NEE, que ainda não tinha um parecer definitivo sobre o seu diagnóstico. Este aluno demonstrava dificuldades na leitura e na escrita e, também, no reconhecimento dos números e no cálculo matemático, pelo que não acompanhava o ritmo da turma na abordagem que era feita aos diferentes conteúdos de Português e de Matemática. Deste modo, este aluno acompanhava a turma apenas na abordagem à disciplina de Estudo do Meio. Neste sentido, tinha um currículo adaptado pela professora cooperante/professora titular de turma e recebia apoio pedagógico nas primeiras duas disciplinas de uma professora do Ensino Especial.

Em relação aos interesses da turma, foi possível verificar que as suas atividades preferidas eram a realização de contagens em voz alta e em grande grupo; a exploração do significado de palavras desconhecidas; a realização de atividades experimentais; o desenho e o colorir de desenhos feitos por eles próprios ou que se encontrassem nos manuais ou nas fichas de trabalho e, por fim, a realização de leituras em voz alta, para o grande grupo, com recurso a diversas estratégias: leitura meninos-meninas; “leitura pipocas”, leitura por filas e leitura com diferentes ritmos ou tipos de vozes.

Relativamente aos encarregados de educação destes alunos, estes eram a mãe ou o pai dos alunos. A maioria dos pais tinham entre 40 e 49 anos, enquanto a generalidade das mães se situava na faixa dos 30-39 anos ou na dos 40-49 anos, como se pode observar na Figura 36.

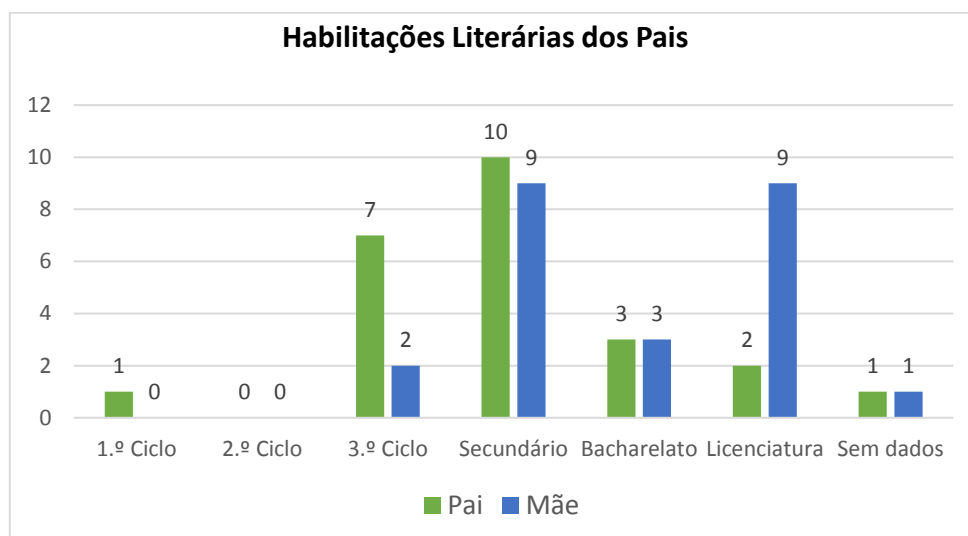


**Figura 36:** Faixa Etária dos Pais dos Alunos do 1.º B.



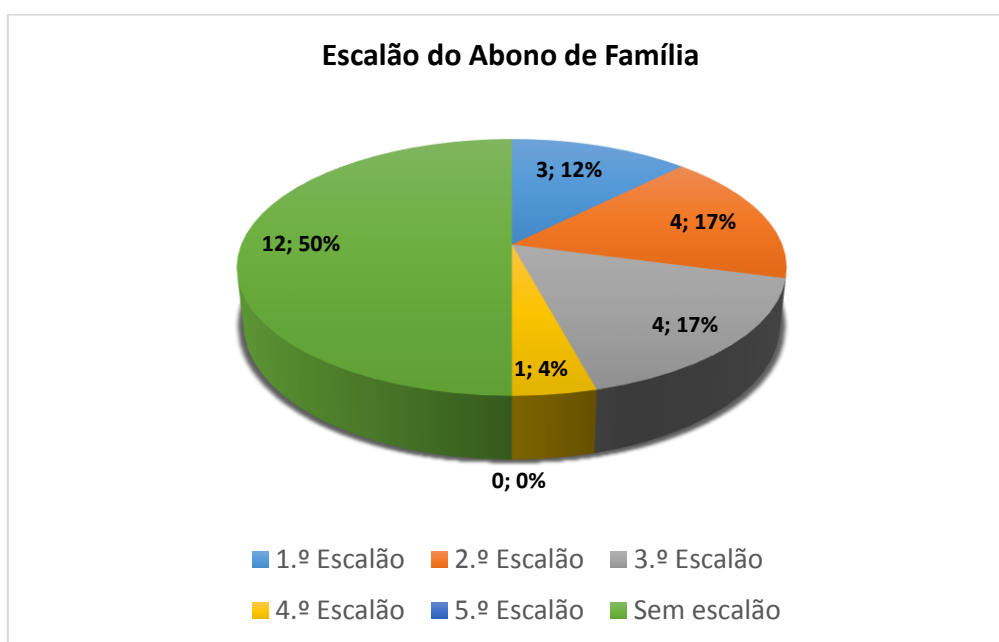
No que concerne às habilitações literárias dos mesmos (Figura 37), a maioria dos pais concluiu o secundário, enquanto a generalidade das mães tinha terminado o secundário ou possuía uma licenciatura.

**Figura 37:** Habilitações Literárias dos Pais dos Alunos do 1.º B.

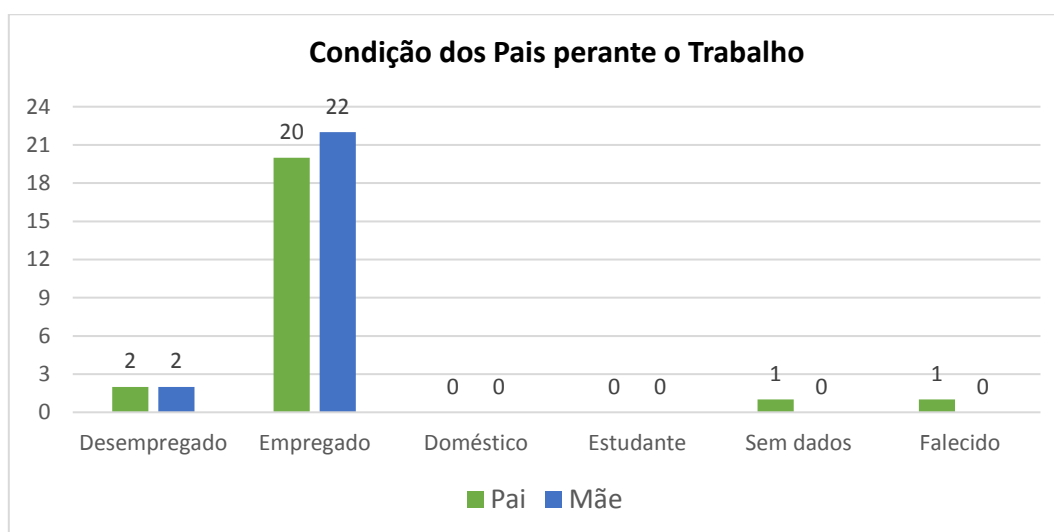


Quanto ao nível socioeconómico destes alunos, é possível compreendê-lo tendo em conta o escalão dos alunos (Figura 38), bem como a situação dos seus pais perante o trabalho (Figura 39).

**Figura 38:** Escalão dos Alunos do 1.º B.



**Figura 39:** Condição Laboral dos Pais dos Alunos do 1.º B.



A partir da análise da Figura 38, é possível visualizar que a grande maioria dos alunos não possuía escalão. Já observando a Figura 39, podemos constatar que a maioria dos pais se encontrava empregado, pois contabilizam-se 20 pais e 22 mães com emprego.

#### **5.2.4. Prática Pedagógica**

Esta primeira prática pedagógica no 1.º CEB ocorreu de quatro de abril de 2016 a sete de junho de 2016, o que corresponde a dez semanas de intervenção prática. Em cada semana

existiam três dias de intervenção prática, com duração de cinco horas cada, que ocorriam às segundas, terças e quartas-feiras.

#### **5.2.4.1. Período de Observação Participante**

As primeiras duas semanas de prática pedagógica (de 4 a 13 de abril) estavam direcionadas para a adaptação ao contexto da escola e da sala de aula, bem como para a observação participante e para a recolha de dados.

No que diz respeito à adaptação à sala de aula, durante este período tive oportunidade de observar a rotina de aprendizagem de uma letra, de um número e, também, o mecanismo utilizado para resolver problemas matemáticos. Além disso, também pude observar a rotina diária da sala, tendo verificado que as primeiras tarefas pedidas pela professora cooperante aos alunos era que se sentassem, que despissem os casacos, que retirassem das mochilas os estojos e que colocassem o trabalho de casa em cima da mesa. Posteriormente eram distribuídos os manuais ou os cadernos diários, pela docente ou por dois ou três alunos. Já a última tarefa diária, consistia normalmente na distribuição do trabalho de casa. Ainda tive oportunidade de observar e de fazer alguns apontamentos sobre as dificuldades e as capacidades dos alunos, bem como sobre o comportamento dos mesmos.

Por último, é de salientar que nestas duas primeiras semanas fiquei sentada ao lado do aluno com NEE, pelo que o auxiliei na resolução das tarefas que a professora cooperante lhe atribuía. Consegui também observar as suas capacidades e dificuldades, tendo verificado o seu bom desenvolvimento na expressão e na compreensão oral, nomeadamente através de um texto oral inventado pelo próprio (Apêndice 6). É de destacar que a primeira parte desse texto, desenvolvida no dia seis de abril, foi escrita por mim numa folha e depois transcrita para suporte digital e dividida para que este a pudesse ilustrar. Por fim, é de realçar que nas semanas seguintes este aluno foi acompanhado pela professora cooperante que, estando sentada ao seu lado, aproveitou a minha intervenção prática para acompanhá-lo e apoiá-lo de perto nas aprendizagens ao nível do Português e da Matemática.

#### **5.2.4.2. Período de Intervenção Prática**

Após o período de observação participante terminar, deu-se início à prática pedagógica propriamente dita, que decorreu de 18 de abril a 07 de junho. Os subcapítulos seguintes explanam algum do trabalho realizado durante esse período, designadamente o projeto de investigação-ação desenvolvido, seis atividades pedagógicas postas em prática e, também, a atividade realizada com a comunidade educativa. É de destacar, ainda, que durante este período

ocorreu uma saída da escola, por ocasião do Dia Mundial da Criança. Portanto, no dia um de junho de 2016 não houveram aulas e os alunos participaram numa festa alusiva a esta comemoração na Junta de Freguesia de São Martinho.

#### **5.2.4.2.1. O Projeto de Investigação-Ação**

O projeto de investigação-ação desenvolvido nesta prática pedagógica fundamentou-se na observação participante que ocorreu nas duas primeiras semanas de estágio, bem como na opinião da professora cooperante. Assim sendo, nas primeiras semanas observei que existiam três alunos que tinham um comportamento menos satisfatório e que cinco alunos tendiam a distrair-se com facilidade. Deste modo, a professora cooperante sugeriu-me que trabalhasse a temática do comportamento neste projeto, uma vez que ela também estava a tentar incutir regras de comportamento na sala de aula e hábitos de trabalho a esta turma. Como tal, a questão de investigação-ação deste projeto, definida com o apoio da orientadora pedagógica da UMa, foi: **“Como organizar o trabalho pedagógico de modo a promover a concentração e os comportamentos assertivos na sala de aula?”**

É de ressaltar, ainda, que a génese deste projeto de investigação-ação vai ao encontro de um dos objetivos do PEE da EB1/PE da Ajuda, uma vez que melhorar o comportamento dos alunos em ambiente escolar era um dos objetivos do PEE deste estabelecimento educativo.

##### **5.2.4.2.1.1. Revisão Preliminar sobre a Temática em Estudo**

Segundo Silva e Neves (2004), os problemas de comportamento dos alunos podem ter origem em fatores de ordem social, familiar, pessoal e escolar. Todavia, este subcapítulo foca-se essencialmente na dimensão escolar, mais propriamente no comportamento dos alunos e na ação do professor na sala de aula.

Marinho e Lopes (2010) mencionam que os comportamentos perturbadores ocorridos em sala de aula são comportamentos que não são esperados e prejudicam a aprendizagem ou em alternativa são comportamentos que os alunos deviam manifestar e não manifestam, mas que não estão relacionados com síndromes. A partir desta definição, é possível compreender que os comportamentos que podem perturbar a aula são de dois tipos: externalizados (por exemplo, falar constantemente, fazer comentários inapropriados ou estar distraído) ou internalizados (nomeadamente desinteresse, apatia, timidez ou isolamento). Lopes (2002) sublinha que para serem considerados comportamentos perturbadores, esses devem ser visíveis por uma grande parte da turma e capazes de contaminar rapidamente outros elementos da mesma.

Dos dois tipos de comportamentos referidos anteriormente, os externalizados são considerados pelos professores os mais salientes e os que mais prejudicam o funcionamento da aula e a aprendizagem, uma vez que tendem a ocorrer com mais frequência e a interromper sistematicamente a aula (Martinho & Lopes, 2010). Ainda assim, Sprinthall e Sprinthall (1999) destacam a importância do professor estar atento aos comportamentos internalizados.

De acordo com Bortolini (2012) a aprendizagem de habilidades sociais, como a assertividade, inicia-se na infância e contribui para a ausência de problemas emocionais e comportamentais. Del Prette e Del Prette (citados por Bortolini, 2012) referem que as habilidades sociais são “(...) repostas comportamentais aprendidas pelo indivíduo que [lhe] possibilitam agir de maneira adequada diante de diferentes situações.” (pp. 375-376). Já a assertividade é definida por estes autores como a habilidade das crianças se adequarem ao contexto. Del Prette e Del Prette (citados por Bortolini, 2012) sublinham, também, que para haver assertividade é necessário existir compreensão dos direitos e dos deveres por parte de cada indivíduo que participa numa interação social. Comportamentos assertivos ocorrem, então, quando o indivíduo age de acordo com o contexto em se encontra inserido, tendo consciência do papel que desempenha, bem como dos seus direitos e dos seus deveres. No caso dos alunos agir assertivamente corresponderá, portanto, a conhecer os seus direitos e deveres na sala de aula, de forma a apresentar um comportamento adequado.

Para existir um bom funcionamento de uma sala de aula é, portanto, necessário “(...) um conjunto de regras e procedimentos, explícitos ou implícitos, que governem as relações entre os indivíduos.” (Lopes, 2002, p. 151). Estrela (2002) destaca a necessidade das regras serem definidas claramente desde o início do ano letivo e de serem reforçadas ao longo do mesmo.

Para além da necessidade de regras, Lopes (2002) refere que “(...) o estabelecimento de rotinas nas salas de aula permite aos alunos e professor investirem em matérias produtivas e não perderem parcelas preciosas do seu tempo em instruções constantes e desgastantes (...)” (p. 153). Nesta linha de pensamento, este autor explica que os alunos devem saber como é que se procede à manutenção da sala, como é que ocorrem as transições entre as atividades, que movimentações podem realizar na sala de aula, como é que se procede à entrada na mesma e como é que ocorre a preparação para o início da aula.

Ainda que a importância de regras e de rotinas na sala de aula seja fundamental para evitar comportamentos que perturbem o seu bom funcionamento, Sampaio (1996) refere que esse bom funcionamento não é uma questão de apenas regras. Nesse sentido, Lopes (2002) afirma que “(...) os comportamentos dos alunos nas turmas dependem fundamentalmente, ainda que não exclusivamente, da acção do professor.” (p. 146). Logo, os problemas de

comportamentos ocorridos em sala de aula também estão relacionados com a forma como o professor procede à gestão do grupo.

Lopes (2002) afirma que os alunos não terem o que fazer é uma “(...) situação que constitui sempre um risco em termos de ordem na sala de aula.” (p. 153). Como tal, Sampaio (1996) acrescenta que “é essencial não haver tempos mortos numa aula, pois eles conduzem a interrupções ou distrações.” (p. 127). Além disto, para manter os alunos concentrados o professor pode recorrer a variações de voz, de deslocação na sala e de ritmo (Lopes, 2002).

Sampaio (1996) adiciona a estes fatores que precipitam comportamentos menos assertivos, a desmotivação dos alunos. Para combatê-la, aconselha os discentes a planearem cuidadosamente as suas aulas, estudando estratégias para mantê-los motivados. Além disso, este autor também afirma que o professor deve “(...) partir dos interesses dos alunos e adequar o mais possível os conteúdos programáticos às vivências dos estudantes.” (p. 125), bem como deve ter atenção à organização espacial da sala.

Estrela (1994) acrescenta aos aspetos anteriormente mencionados as expectativas dos professores relativamente aos alunos. Nesse sentido, afirma que “(...) as expectativas do professor exercem influência na sua conduta em relação aos alunos, exercendo essa conduta, por sua vez, um efeito modelador na conduta destes.” (p. 62). Seguindo esta linha de pensamento, Morgado (2003) refere a importância dos professores terem “(...) expectativas elevadas para todas as crianças face à aprendizagem e ao comportamento” (p. 75).

Sampaio (1996) também menciona que a passividade e a falta de participação discente estão diretamente relacionadas com a ocorrência de comportamentos menos assertivos. Nesse sentido, Estrela (1994) destaca que existe uma forte relação entre a distribuição de comunicação e a disciplina na aula. Sendo assim, para existir um clima de disciplina na sala de aula é importante haver uma distribuição equitativa da comunicação por todos os alunos e um sistema de regras que permita essa equidade. Logo, a autora afirma que quando os alunos não têm oportunidade de intervir oralmente:

(...) sentem-se ignorados pelo professor e manifestam comportamentos de desinteresse e de fuga à tarefa (por exemplo, lendo revistas ou livros) ou, mais frequentemente, enveredam por comportamentos desviantes mais perturbadores da aula, mantendo entre eles jogos e conversas à margem do assunto da aula. (p. 54).

Segundo Estrela (1994), os problemas comportamentais afetam a aprendizagem dos alunos, bem como comprometem a *performance* do professor. Assim sendo, ao longo do tempo este pode desenvolver *stress* e fadiga; sentimentos de impotência, frustração, irritação, desânimo e, ainda, de fracasso pessoal e profissional e, por vezes, até o desejo de abandonar a

profissão. É de salientar que embora a preocupação com os problemas de comportamento seja mais visível nos professores em formação inicial e em início de carreira, também atinge aqueles com mais experiência. Logo e segundo Estrela (1994), o professor da atualidade tem de ser “(...) um técnico dotado de um conjunto de competências de carácter didáctico e relacional para além da necessária competência nas matérias que ensina.” (p. 98). Como tal, esta autora destaca que “a mestria dessas competências exige tempo e maturidade. Por isso é, no período de formação inicial que elas devem começar a ser adquiridas e treinadas, assim como devem ser reavaliadas e desenvolvidas ao longo da formação contínua.” (p. 98).

Em suma, promover comportamentos assertivos passa não só por estabelecer um conjunto de regras e de procedimentos para a sala de aula e de fazê-los cumprir, bem como por promover uma gestão adequada da mesma. Do sucesso desta tarefa beneficiam não só os alunos, bem como os professores, pois o processo de ensino-aprendizagem sai extremamente favorecido. Além disso, promove-se a qualidade do ensino e combate-se o insucesso escolar (Silva & Neves, 2004).

#### 5.2.4.2.1.2. Estratégias de Intervenção

Para promover a resolução da questão de investigação-ação acima apresentada e o desenvolvimento do respetivo projeto recorri a cinco estratégias (Quadro 13).

<b>Quadro 13: Estratégias para Promover a Concentração e os Comportamentos Assertivos</b>	
<b>Estratégias</b>	<b>Período de Aplicação</b>
1) Quadro do Comportamento;	Da 3. <sup>a</sup> à 10. <sup>a</sup> semana
2) Caderneta do Comportamento;	Da 3. <sup>a</sup> à 10. <sup>a</sup> semana
3) Semáforo do Silêncio;	Da 7. <sup>a</sup> à 10. <sup>a</sup> semana
4) Recompensa da Semana;	Durante a 8. <sup>a</sup> e a 9. <sup>a</sup> semana
5) Atividades que se relacionam diretamente com os interesses dos alunos: 5.1. Atividade de Matemática “ <i>Qual é o animal de estimação preferido da turma do 1.º B?</i> ”; 5.2. Atividades Experimentais (Estudo do Meio), por exemplo atividade experimental sobre os materiais que flutuam ou não flutuam; 5.3. “ <i>Stop do Alfabeto</i> ” (Português).	5.1. Na 6. <sup>a</sup> semana; 5.2. Na 8. <sup>a</sup> semana; 5.3. Na 8. <sup>a</sup> semana.

Relativamente ao **Quadro do Comportamento** (Figura 40), é de referir que este já era utilizado pela professora cooperante durante as suas aulas e que a mesma me sugeriu que o continuasse a usar, porque era algo que os alunos já conheciam e estavam habituados. Como tal, procedi à sua elaboração em cartolina (tamanho A2), pois a professora cooperante normalmente desenhava-o era num cantinho do quadro.

**Figura 40:** Quadro do Comportamento.

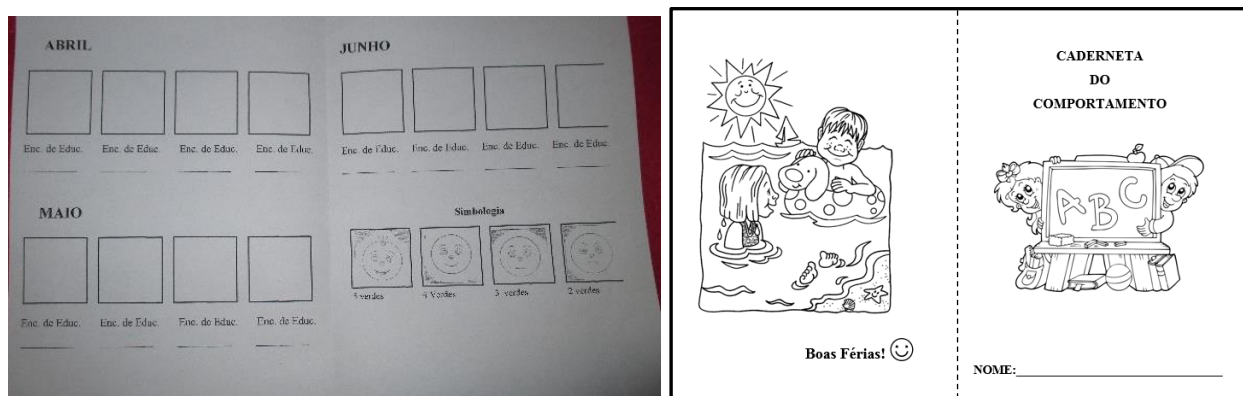


A partir da observação da Figura 40, é possível ver que este quadro se encontrava dividido em três colunas: sol, nuvem e trovão, que correspondiam, respetivamente, a um comportamento assertivo, menos assertivo e pouco assertivo. A sua utilização consistia em distribuir cartões com o nome dos alunos por estas três colunas consoante o comportamento que era observável nos mesmos. É de mencionar, ainda, que tendo em conta este quadro, a professora cooperante preenchia, em grande grupo, no final da aula, uma grelha de comportamento, traduzindo o sol para um verde, a nuvem para um amarelo e o trovão para um vermelho. A partir do preenchimento desta grelha, no final de cada mês era preenchida a Caderneta do Comportamento.

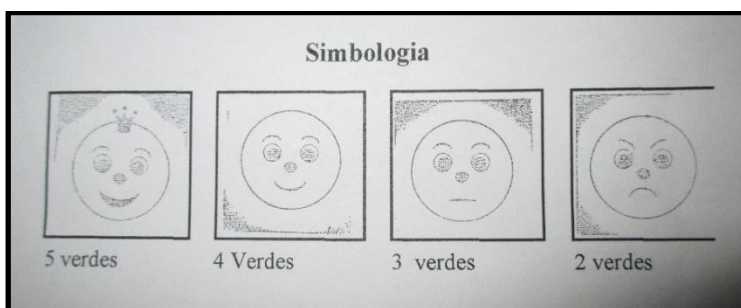
No que diz respeito à **Caderneta do Comportamento** (Figura 41), esta consistia em contabilizar o número de verdes mensais de cada aluno e em atribuir-lhe um de quatro carimbos: muito feliz, feliz, sério ou triste, como se pode ver na simbologia da caderneta, que consta da Figura 42. Assim sendo, se o aluno tivesse, por exemplo, cinco verdes durante uma semana, o quadradinho da caderneta correspondente à mesma era carimbado com a carinha muito feliz. A função desta caderneta era informar os pais sobre o comportamento dos alunos no final de cada mês, sendo que os primeiros a tinham de assinar. Desta forma, esta estratégia também ia ao encontro de um dos objetivos do PEE desta escola, o de estimular a participação dos pais/encarregados de educação na vida escolar.



**Figura 41:** Caderneta do Comportamento – Páginas 2 e 3 (esq.) e Última e Primeira Página (dir.).



**Figura 42:** Simbologia da Caderneta do Comportamento.



Segundo Lopes (2002), os professores mais eficazes são aqueles que antecipam os problemas, comunicam as suas expetativas de forma clara, intervém prontamente e não deixam os comportamentos menos assertivos sem consequências. Tendo em vista evitar comportamentos menos assertivos, detetar a sua origem e impedi-los de continuarem foi utilizado o **Semáforo do Silêncio** (Figura 43). Este foi apresentado aos alunos na sétima semana de prática pedagógica, no dia 17 de maio de 2016, no início da aula. Neste dia, apresentei-o, referindo o seu nome e explicando o seu funcionamento: quando o semáforo ficasse vermelho era porque existia muito barulho na sala, o que significava que existiam alunos a conversar, sendo que para a aula poder continuar era necessário descobrir quem estava a falar e porquê.

**Figura 43:** Semáforo do Silêncio.



Estrela (1994) refere que é importante que o aluno tome consciência das consequências das suas ações, pois assim reflete sobre as suas decisões. Neste sentido, é possível referir a **Recompensa da Semana**, uma estratégia posta em prática na sétima e na nona semanas de prática pedagógica. No caso da sétima semana os alunos poderiam escolher dois autocolantes, o que correspondia a uma recompensa por terem tido dois verdes no comportamento dessa semana. Já no caso da nona semana, se tivessem dois verdes os alunos recebiam um chupa-chupa (Figura 44). Esta estratégia consistiu, portanto, na utilização de um reforço positivo, para que os alunos tomassem consciência e refletissem sobre os seus comportamentos.

**Figura 44:** Recompensa da 9.<sup>a</sup> Semana.



De acordo com Freinet (citado por Estrela, 1994) “(...) quando a criança está ocupada numa actividade que responde aos seus desejos e às suas possibilidades” (p. 21) há menor possibilidade de existirem comportamentos menos assertivos. Neste sentido e relativamente à

quinta e última estratégia mencionada, é de referir que ao longo desta prática pedagógica constatei que realizar **atividades que vão ao encontro dos interesses dos alunos** facilita a gestão do grupo e promove a concentração e os comportamentos assertivos por parte dos mesmos. No Quadro 13 foram mencionadas três atividades em que os alunos se encontravam concentrados, empenhados e participativos e manifestavam um comportamento assertivo durante a sua realização. Estas encontram-se descritas no subcapítulo seguinte.

#### **5.2.4.2.2. Atividades Pedagógicas**

As atividades pedagógicas desenvolvidas durante esta prática pedagógica tiveram por base um plano semanal elaborado pela professora cooperante, em que eram mencionados os conteúdos a abordar em cada dia de prática pedagógica e as respetivas páginas dos manuais em que os mesmos se encontravam. Além disso, estas atividades visavam promover a concentração e os comportamentos assertivos juntos dos alunos e o desenvolvimento de aprendizagens significativas, ativas e diferenciadas.

##### **5.2.4.2.2.1. Atividades de Português**

- 1.<sup>a</sup> Atividade

Esta atividade decorreu na oitava semana de intervenção pedagógica, mais propriamente no dia 25 de maio de 2016 e teve a duração de aproximadamente 30 minutos. A sua realização visava consolidar a noção de ordem alfabética. Para tal, inicialmente, foi pedido ao chefe de dia para apontar para as letras do alfabeto móvel que estavam afixadas num dos placares da sala.

Após os alunos recitarem o alfabeto em grande grupo, realizou-se uma atividade com cartões, que ocorreu em seis momentos. No primeiro momento afixei no quadro cinco cartões (Figura 45), com cinco palavras diferentes que já tinham sido trabalhadas anteriormente. Posteriormente e após as palavras terem sido lidas pela turma, perguntei aos alunos o que significava colocar palavras por ordem alfabética. Depois dos alunos terem respondido à questão anterior, foi ao quadro um aluno rodear com um marcador preto a letra inicial de cada palavra. Seguidamente, no quinto momento, eu “(...) *expliquei que ia dizer o alfabeto devagarinho e que quando tivesse uma palavra que comesse por essa letra tinham de dizer STOP.*” (DB, 25-05-2016). À medida que iam dizendo “STOP” eu perguntava qual era a palavra que tinha aquela letra, tendo-se ordenado desta forma as cinco palavras por ordem alfabética.

**Figura 45:** Cartões com as palavras organizadas por ordem alfabética.



É possível concluir que com esta atividade as palavras foram ordenadas de forma lúdica, sendo que os alunos demonstraram entusiasmo e atenção, tendo-se promovido a ideia de que para ordenar as palavras alfabeticamente é necessário ter atenção à primeira letra de cada palavra e, depois, organizar o grupo de palavras tendo em conta a ordem das letras no alfabeto.

É de salientar, ainda, que na quarta semana de prática pedagógica, no dia 27 de abril de 2016, foi realizado um jogo semelhante ao explicado, que também permitiu trabalhar a noção de ordem alfabética. Para realizá-lo é necessário que o docente diga em voz alta o alfabeto e que os alunos que tenham o nome iniciado com essa letra se levantem. O jogo termina quando o professor acabar de dizer o alfabeto, perdendo os alunos que não se levantarem. Deste modo, eu disse em voz alta o alfabeto e os alunos que tinham o nome iniciado pela letra que eu tinha dito levantaram-se e foram-se colocando em fila para seguirem para o intervalo. É de realçar que não houve nenhum aluno que tivesse ficado sentado.

- 2.<sup>a</sup> Atividade

Esta atividade foi desenvolvida na décima semana de estágio, mais precisamente no dia seis de junho de 2016, tendo como objetivo trabalhar o caso de leitura “bl, cl, fl, gl, pl, tl”. O seu desenvolvimento ocorreu em aproximadamente uma hora, em três momentos distintos, sendo o primeiro deles a leitura destes encontros consonantais em associação com as vogais, o segundo a elaboração de uma lista de palavras e o terceiro a resolução de exercícios de consolidação.

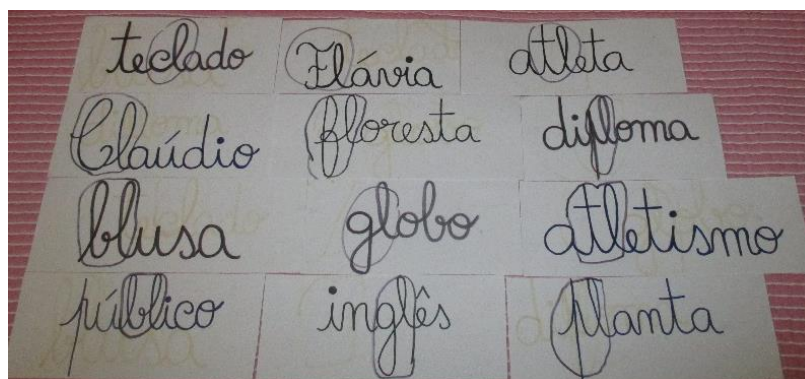
Para realizar o primeiro momento recorri a seis círculos de papel colorido (Figura 46), sendo que em cada um deles estava escrito cada um dos seis encontros consonantais em estudo. Após ter desenhado no quadro as cinco vogais, fui afixando, à vez, no mesmo cada um destes círculos, para que estes encontros consonantais pudessem ser lidos em associação com as vogais pelo grande grupo.

**Figura 46:** Cartões utilizados para trabalhar o caso de leitura “bl, cl, fl, gl, pl, tl”.



Depois da leitura mencionada, deu-se a realização do segundo momento. Para tal, foi desenhada uma tabela com seis colunas num dos quadros e no outro quadro foram afixados doze cartões com palavras que continham estes encontros consonantais (Figura 47). Após uma leitura destas doze palavras em grande grupo foram ao quadro, à vez, doze alunos rodear com um marcador o encontro consonantal presente em cada palavra, que depois foi colocada na coluna correta da tabela por esses mesmos alunos. Por fim, após a tabela estar completa, os alunos disseram outras palavras que continham estes encontros consonantais (ou “bocadinhos”, designação utilizada com os alunos), de modo a completar a tabela e a formar uma lista de palavras.

**Figura 47:** Cartões utilizados com palavras que contêm “bl, cl, fl, gl, pl, tl”.



Por fim foram realizadas duas fichas de exercícios de consolidação, uma do manual e outra do livro de fichas de Português. Nesse sentido, Pires (2009), tendo em conta um estudo feito com três docentes, refere que os manuais “(...) devem complementar e ser complementados com outros recursos (...), (p. 1295), sendo que “(...) podem ajudar a verificar, consolidar ou ampliar conhecimentos (...), (p. 1296).

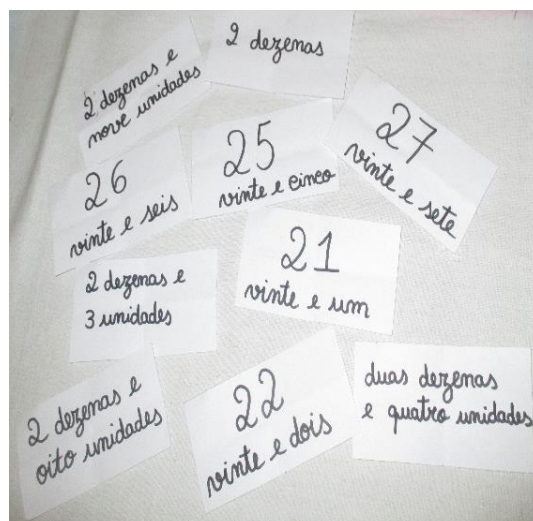
#### 5.2.4.2.2. Atividades de Matemática

- 1.ª Atividade

Como foi referido anteriormente, os manuais podem ser utilizados na consolidação de conhecimentos. Todavia, essa consolidação pode ser feita com outros materiais didáticos, nomeadamente com jogos. A este respeito, Gredler (2004) afirma que os jogos podem desempenhar quatro finalidades: treinar ou aprimorar conhecimentos e competências; identificar conhecimentos/competências que necessitam de ser trabalhadas; consolidar ou rever conteúdos ou, ainda, relacionar conceitos e princípios.

Nesse sentido, na terceira semana de prática pedagógica, mais especificamente no dia 19 de abril de 2016 foi realizado um jogo para consolidar os números naturais de 21 a 29 (Figura 48). Desta forma, esta consolidação não foi feita com recurso apenas ao manual e à resolução de exercícios, como constava do plano semanal.

**Figura 48:** Papelinhos utilizados num jogo para consolidar os números entre 21 e 29.



Este jogo foi realizado em grande grupo, em aproximadamente quinze minutos, antes da resolução dos exercícios acima mencionados. Antes da sua realização foram explicadas as regras do mesmo, ou seja, que um aluno retiraria um papelinho de um saquinho (que continha

dez papelinhos) e que nesse papelinho estaria um número. Caso fosse um número sobre a forma de cardinal, o aluno que retirou o papelinho deveria realizar a sua leitura por ordens. Já se fosse um número escrito por ordens o aluno tinha que dizer a que número correspondia aquela leitura. É de realçar que esta explicação foi feita através de uma demonstração.

É de salientar, ainda, que a partir da realização deste jogo tive oportunidade de avaliar que um aluno tinha dificuldade em identificar os números entre 21 e 29 através da leitura/escrita por ordens, sendo que o mesmo não conseguiu identificar um número escrito sob a forma de ordens e quando lhe foi pedido para representar a leitura do papelinho no quadro, num ábaco, de modo a que este conseguisse responder, este demonstrou dificuldade em representar dezenas e unidades no ábaco e em associar essa representação por ordens ao cardinal correspondente.

- 2.<sup>a</sup> Atividade

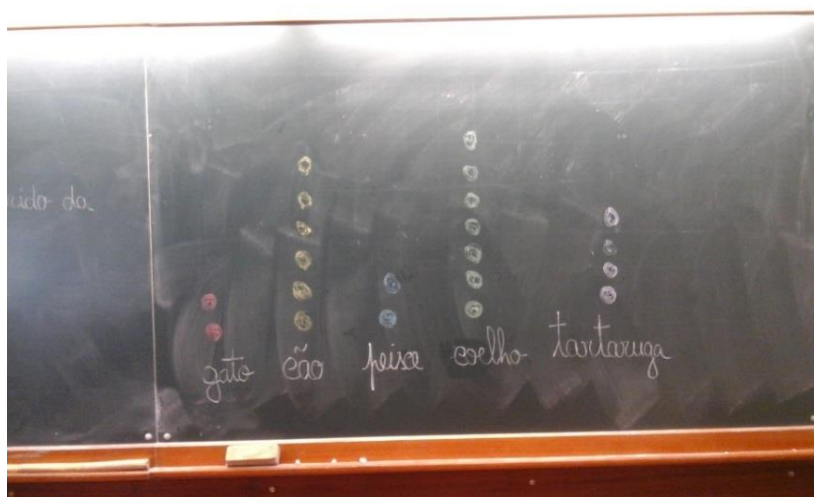
Esta atividade decorreu na sexta semana de prática pedagógica, no dia nove de maio de 2016, teve a duração de cerca de uma hora e incidiu sobre o conteúdo “o gráfico de pontos”.

Primeiramente apresentei um problema à turma, escrevendo no quadro a seguinte questão: “Qual é o animal de estimação favorito da turma do 1.º B?”. Posteriormente, fui perguntando a cada aluno o seu animal de estimação favorito. As respostas dos alunos foram registadas diretamente no quadro, ou seja, cada uma dessas respostas foi transformada num pontinho. Além disso, cada categoria, ou seja, cada animal tinha um pontinho de uma cor de giz diferente. É de destacar que durante a elaboração deste gráfico de pontos os alunos “*Ficaram todos muitos concentrados à resposta dos colegas.*”, (DB, 09-05-2016), e eu aproveitei para ir perguntando a que correspondia cada pontinho do gráfico, para que os alunos interiorizassem que cada pontinho correspondia a uma resposta (ou seja, a uma unidade).

Após todos os alunos terem respondido e o gráfico de pontos ter sido elaborado (Figura 49), contámos os pontinhos de cada categoria e demos resposta à pergunta inicial, tendo-se concluído que o animal de estimação favorito destes alunos era o coelho.



**Figura 49:** Gráfico de pontos: “Qual é o animal de estimação favorito da turma do 1.º B?”.



Com a realização desta atividade foi possível chegar à conclusão que os alunos demonstram maior empenho e concentração nas atividades quando estas lhes permitem expressar os seus interesses e opiniões particulares. Além disso, relacionar a matemática com o quotidiano dos alunos é uma forma útil de demonstrar a utilidade desta disciplina e de motivá-los intrinsecamente.

#### **5.2.4.2.2.3. Atividades de Estudo do Meio**

- 1.ª Atividade

Na terceira semana de estágio e mais propriamente no dia 19 de abril de 2016 a abordagem à disciplina de Estudo do Meio incidiu sobre dois conteúdos: “as partes da planta” e os “cuidados a ter com os animais domésticos e com as plantas”. Foram dedicados aproximadamente 30 minutos a cada um destes assuntos.

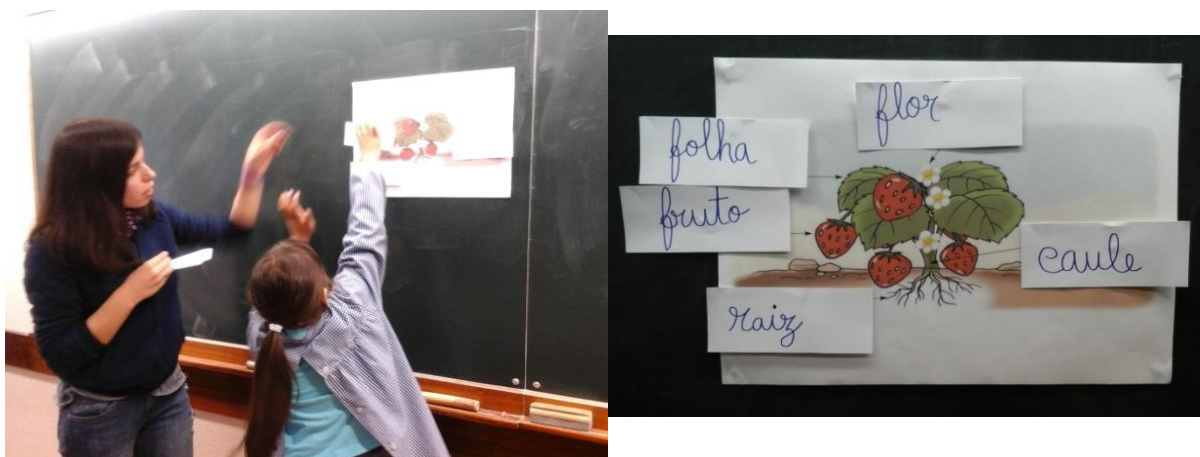
No que concerne ao primeiro conteúdo, o seu desenvolvimento ocorreu em quatro momentos. Primeiramente foi estabelecido um diálogo em grande grupo, que teve como objetivo observar uma imagem real de um Morangueiro, em tamanho A3, que foi afixada no quadro (Figura 50). Após este diálogo, no qual se determinou que a planta da Figura 49 era um Morangueiro, um aluno foi ao quadro legendar um esquema desta planta, identificando as principais partes desta planta com recurso a cinco cartões (Figura 51). Posteriormente, mostrei a cada aluno um Morangueiro verdadeiro (Figura 52, esq.), dando oportunidade a cada um de tocar nesta planta. Por fim, os alunos desenharam esse Morangueiro e fizeram a respetiva legenda (Figura 52, dir.).



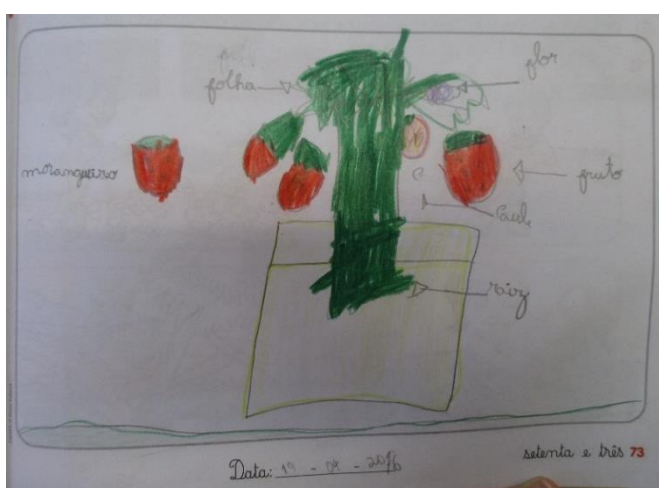
**Figura 50:** Fotografia de um Morangueiro.



**Figura 51:** Uma criança legendava um Morangueiro com cartões (esq.), identificando as principais partes da planta (dir.).



**Figura 52:** Morangueiro que as crianças observaram (esq.) e desenho legendado desta planta feito por um aluno (dir.).



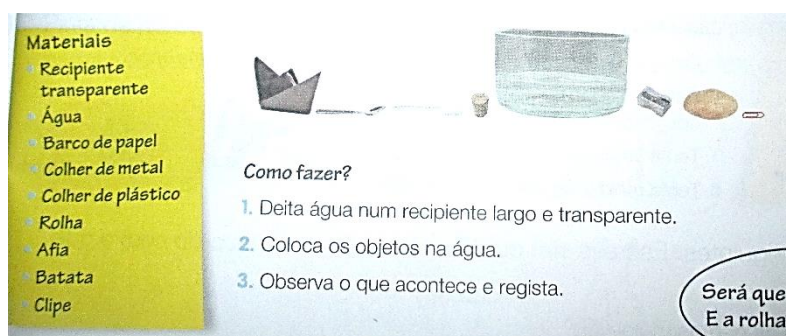
Em relação ao segundo conteúdo, a sua abordagem consistiu em dois momentos, sendo o primeiro deles um diálogo em grande grupo, em que os alunos tiveram oportunidade de referir alguns dos cuidados a ter com os animais domésticos e com as plantas. A preparação para este diálogo implicou alguma pesquisa da minha parte, sendo que após a mesma reuni uma lista de cuidados básicos a ter com os animais domésticos e com as plantas. A partir desta lista, verifiquei os cuidados que os alunos referiram por iniciativa própria no diálogo e orientei-os através de perguntas com o intuito de que eles descobrissem os restantes. Posteriormente e por fim, para consolidar este conteúdo e este diálogo os alunos realizaram dois exercícios no manual.

## • 2.<sup>a</sup> Atividade

Esta atividade ocorreu na oitava semana de prática pedagógica, no dia 25 de maio de 2016, teve a duração de uma hora e consistiu em realizar uma proposta do manual de Estudo do Meio adotado, que sugeria a realização de uma experiência com água para determinar materiais que flutuam e materiais que não flutuam.

A primeira parte da experiência consistiu na leitura da lista de materiais a utilizar e na leitura do seu procedimento (Figura 53). Assim sendo, um aluno realizou a leitura da lista de materiais em voz alta e eu fui retirando de um saco cada material à medida que este era pronunciado por esse aluno. Posteriormente, outro aluno leu o procedimento da experiência.







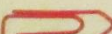
**Figura 53:** Lista de materiais da experiência e respetivo procedimento.



Depois da leitura do procedimento, ocorreu o preenchimento da primeira parte de uma tabela de registo da experiência (Figura 54), que correspondia à previsão de resultados. Seguidamente deu-se a realização da experiência propriamente dita, pelo que foram sendo colocados dentro de uma bacia com água os sete objetos sugeridos. Após cada objeto ser colocado na água eu perguntava ao grande grupo o que podíamos concluir, ou seja, se o objeto flutuava ou não, e esse resultado era anotado na segunda parte da tabela. É de realçar que o

preenchimento desta tabela foi feito em grande grupo, através de uma votação e por consenso maioritário. Depois da realização da experiência, ocorreu um diálogo em grande grupo sobre os resultados da mesma.

**Figura 54:** Tabela de previsão e de registo de resultados.

	As tuas previsões		O que observaste	
	Flutua	Não flutua	Flutua	Não flutua
				
				
				
				
				
				
				

**CONCLUSÃO:** Há objetos que \_\_\_\_\_ na água e outros não.

Por último, é de salientar que os alunos se mostraram muito empenhados e concentrados durante a realização desta experiência, uma vez que estavam muito interessados em descobrir e em verificar quais os materiais que flutuavam/não flutuavam. Nesse sentido, o ME (2004) refere que é fundamental no 1.º CEB estimular a curiosidade das crianças, nomeadamente através de experiências e pesquisas simples. Além disso, os alunos também devem aprender a observar e a utilizar os seus sentidos, bem como devem treinar o registo daquilo que observam.

#### **5.2.4.3. Atividade com a Comunidade Educativa**

A 15 de maio comemora-se o Dia Internacional da Família. Deste modo e uma vez que é importante estimular a participação da família na vida escolar, a EB1/PE da Ajuda realizou no dia 12 de maio de 2017 “A Festa da Família”. Esta decorreu entre as 16 horas e as 18h30, no campo polidesportivo, e envolveu a participação da comunidade educativa desta escola, nomeadamente os grupos de pré-escolar e as turmas de 1.º CEB, os docentes, a diretora, os funcionários e, ainda, os pais/encarregados de educação dos discentes, que foram convidados a assistir. Esta festa caracterizou-se pela atuação dos discentes da escola, que em grupo, declamaram poemas, dançaram ou cantaram.

Tendo em conta que me encontrava a estagiar sozinha nesta escola, a professora cooperante sugeriu-me que participasse nesta festa escolar desenvolvendo uma atividade com a comunidade educativa. Como tal, neste dia acompanhei os alunos do 1.º B e a professora cooperante até ao campo polidesportivo, onde assistimos à atuação dos vários grupos de discentes. Posteriormente e após a atuação dos mesmos, realizei a minha atividade com a comunidade que consistiu em elaborar uma moldura e em deslocar-me pelo campo desportivo para fotografar os discentes os respetivos pais/encarregados de educação que quisessem registar este momento através de uma fotografia (Figura 55). As várias fotografias resultantes da minha atividade com a comunidade foram posteriormente disponibilizadas no *site* da escola, uma vez que os pais/encarregados de educação manifestaram vontade em adquiri-las.

**Figura 55:** Fotografia tirada na Festa da Família, resultante da Atividade com a Comunidade Educativa.



A respeito desta atividade com a comunidade educativa, gostaria de referir que senti alguma dificuldade na sua planificação, pois é muito mais fácil e enriquecedor fazê-lo quando temos colegas de estágio, pois estes servem como suporte e fonte de apoio. Além disso, trabalhar em grupo permite a troca de ideias, aspeto fundamental sobretudo na superação das dificuldades de planificação e de execução de uma iniciativa deste género. Ainda assim, desenvolver uma atividade com a comunidade educativa autonomamente e com qualidade não é impossível, pelo que gostaria de ter realizado uma atividade de outro tipo, que estivesse relacionada com a Matemática ou com o Português, mais propriamente a leitura, uma vez que encorajar os alunos para a aprendizagem da Matemática e estimular hábitos regulares de leitura eram objetivos do PEE da EB1/PE da Ajuda.

#### 5.2.4.4. Avaliação da Turma

Nesta prática pedagógica a avaliação efetuada foi de índole formativa, sendo que recorri às seguintes técnicas de avaliação formativa: observação direta; registo de conclusões sobre o processo de ensino-aprendizagem num diário de bordo em papel e, também, na forma de notas reflexivas em formato digital; registos fotográficos e, ainda, correção e análise dos trabalhos dos alunos.

No que concerne à observação, Lopes e Silva (2012) referem que a mesma é uma técnica de avaliação formativa a que o docente poderá recorrer para recolher informação sobre o progresso dos discentes na aprendizagem em estudo, observando-os enquanto estes realizam as suas tarefas e tendo pequenas conversas informais com os mesmos.

Lopes e Silva (2012) mencionam também que a análise do trabalho dos discentes revela as dificuldades dos mesmos. Por isso, o docente num momento posterior à sua correção e análise deverá usar a informação recolhida para (re)adequar e (re)organizar a sua *praxis* e fornecer *feedback* aos alunos, tendo em vista ultrapassar as dificuldades detetadas.

Como já relatei neste capítulo, tive oportunidade de acompanhar de perto o aluno com NEE nas duas semanas de observação participante, ou seja, durante seis dias de prática pedagógica. Todavia nas semanas seguintes este foi acompanhado de perto pela professora cooperante, pelo que a sua avaliação na disciplina de Português e de Matemática tem por base o contacto que estabeleci com o mesmo nessas duas semanas de observação participante. Já a sua avaliação na disciplina de Estudo do Meio é feita juntamente com a dos restantes colegas, uma vez que este acompanhava os colegas na abordagem que era feita a esta disciplina.

Em relação à disciplina de Português, é de mencionar que o aluno com NEE sabia ler e escrever cinco palavras (menino, menina, bota, sapato e uva), que tinha aprendido através do Método das 28 Palavras. Além disso, expressava alguma dificuldade no reconhecimento das letras, escrevendo-as, por vezes, de forma invertida; bem como apresentava alguma dificuldade em uniformizar o tamanho das mesmas quando escrevia. Na compreensão e expressão oral, o desenvolvimento deste aluno era satisfatório, pelo que a par dos colegas ele conseguia compreender o discurso dos adultos e expressava-se com correção quando falava, apresentando um discurso lógico e um vocabulário diversificado.

Relativamente à disciplina de Matemática, este aluno sabia contar até dez e expressava dificuldade em distinguir os números a partir deste. A escrita dos números até dez ocorria, por vezes, de forma invertida. No que diz respeito à adição e à subtração, constatei que este demonstrava maior facilidade em resolver as subtrações do que as adições, sendo que a



resolução destas últimas operações ocorreu no dia 11 de abril da seguinte forma: “*por exemplo:  $0+1=10$  ou  $1+2=12$* ” (DB, 11-04-2016).

Quanto ao comportamento da turma, ao longo deste estágio pretendia sobretudo que os alunos respeitassem as regras e apresentassem um comportamento adequado na sala de aula. A esse respeito, é possível afirmar que os alunos eram um pouco faladores, o que requeria algumas chamadas de atenção. Para conseguir que a turma estivesse silenciosa, tornava-se necessário que os alunos estivessem frequentemente ocupados a realizar tarefas, pois em períodos de exposição oral tendiam a distrair-se com facilidade e a conversar com os colegas do lado. Além disto, existiam três alunos que demonstravam um comportamento menos assertivo e cinco alunos que se distraíam com relativa facilidade (Quadro 14).

<b>Quadro 14: Razões da Distração de Cinco Alunos do 1.º B</b>	
<b>Nome:</b>	<b>Razão da distração:</b>
T.	Realizava as tarefas com lentidão, devido a dificuldades de aprendizagem ou por estar distraída. Essa distração podia resultar de um comportamento silencioso e monótono ou por estar a conversar com o colega que se sentava ao lado.
E.	A sua distração resultava maioritariamente da brincadeira com o material escolar ou da exploração de páginas dos manuais que não estavam a ser abordadas no momento.
N., G.M. e L.M.	A distração destes três alunos resultava maioritariamente da conversa/brincadeira com o colega que se sentava na mesa ao lado.

Antes de procedermos à avaliação das disciplinas de Português (Quadro 15), de Matemática (Quadro 16) e de Estudo do Meio (Quadro 17) que se encontram, nas páginas seguintes, na forma de tabelas, é de salientar que estes alunos demonstravam mais dificuldades na disciplina de Português do que nas restantes duas.

- Avaliação de Português

Quadro 15: Avaliação do 1.º B na Disciplina de Português por Domínios	
<b><u>Oralidade</u></b>	<p>No geral os alunos do 1.º B compreendiam a informação transmitida oralmente, com exceção de um aluno que por falar com o seu encarregado de educação em espanhol demonstrava dificuldades de compreensão oral, nomeadamente em compreender as instruções das tarefas que lhe eram pedidas durante a realização das atividades pedagógicas.</p> <p>No que concerne à participação, estes alunos eram no geral participativos e expressavam-se com coerência e correção gramatical. Todavia, é de salientar que haviam dois que apresentavam maior dificuldade em expressar-se, sendo um destes alunos o que foi mencionado no parágrafo anterior. Além disso, existiam quatro alunos menos participativos, sendo que dois destes tinham uma personalidade mais introvertida e os outros dois encontravam-se com alguma frequência distraídos. Neste sentido, é de ressaltar que embora tenham sido acima referidos cinco alunos que se distraíam com alguma facilidade, apenas dois desses revelaram pouca participação.</p> <p>De forma geral, os alunos também respeitavam as regras da interação discursiva. Deixavam de colocar o dedo no ar quando o docente aceitava a participação oral de um aluno que não tinha colocado o dedo no ar.</p>

**Leitura e Escrita;**  
**Iniciação à Educação Literária**

Durante esta prática pedagógica existia apenas um aluno que ainda não sabia ler. Assim sendo, este apresentava dificuldades em resolver a grande maioria dos exercícios escritos de manuais ou de fichas de trabalho, quer no Português, quer na Matemática e no Estudo do Meio. Ainda assim, requeria ajuda constantemente para ler os enunciados de forma a conseguir resolver os exercícios. Além deste aluno, existiam, ainda, outros cinco que demonstravam algumas dificuldades na leitura, lendo com pouca fluência.

Relativamente à exploração do título, da capa e das ilustrações de um livro ou texto, estes alunos demonstravam facilidade e gosto em fazê-lo. No que diz respeito ao reconto ordenado de uma história ou texto, os alunos apresentavam alguma dificuldade.

Quanto à compreensão da informação essencial do texto, os alunos tinham dificuldade em fazê-lo autonomamente se um texto fosse lido na totalidade e depois fossem apresentadas perguntas de interpretação no fim. Por este motivo, as perguntas de interpretação costumavam ser colocadas à medida que o texto ia sendo lido pelo docente ou pelos alunos.

Em relação ao conhecimento das letras e do alfabeto, os alunos não apresentavam dificuldades em escrever a forma maiúscula e minúscula das letras, nem em distinguir vogais de consoantes. Tinham mais dificuldade era em dispor palavras por ordem alfabética autonomamente, pelo que este conteúdo foi trabalhado mais do que uma vez durante esta prática pedagógica.

No que diz respeito à caligrafia dos alunos, a grande maioria esforçava-se por ter uma caligrafia cuidada e legível. Todavia, é de destacar dois casos: um aluno que tinha uma caligrafia descuidada e que não mostrava preocupação em melhorar, por querer fazer as tarefas muito rapidamente e outro aluno que por tentar constantemente ter uma caligrafia perfeita, escrevia muito devagar e atrasava-se nas tarefas, nomeadamente na correção de exercícios feita no quadro. Nesta linha de pensamento e quanto à transcrição do quadro existia um aluno que dava constantemente erros ortográficos.

Em relação à escrita de frases simples os alunos já demonstravam alguma facilidade em fazê-lo. Já no que concerne à escrita de pequenos textos individualmente, estes alunos demonstravam algumas dificuldades em relacionar as frases entre si: “(...) a grande maioria elabora frases soltas e utiliza frequentemente



	<p><i>o mesmo modo de iniciar a frase (...).</i>” (DB, 23-05-2016). É de realçar, também, a existência de um aluno que quando escrevia um texto não utilizava pontuação nas frases, escrevendo o texto todo numa frase só. Quanto à escrita de pequenos textos, é possível afirmar que existiam seis alunos que o faziam com maior facilidade. É de salientar que poucos alunos reviam as frases ou os textos que escreviam.</p> <p>No que respeita ao conhecimento de palavras, é de referir que três alunos demonstravam conhecer o significado de muitas palavras, estando incluindo nesta contagem o aluno com NEE.</p> <p>Relativamente à escrita, através da análise e correção de dois ditados e de uma ficha de trabalho, é possível mencionar que cerca de um quinto dos alunos ainda se esquecia de iniciar a escrita das frases com letra maiúscula ou de escrever nomes próprios com maiúsculas. Entre outras dificuldades na escrita, foi possível verificar que mais de metade dos alunos desta turma tinha dificuldade em discernir a utilização do “u” e do “o” na escrita de palavras. Outra grande dificuldade era a utilização de “s” ou de “ss” sendo este um dos casos de erros ortográficos mais frequentes nos trabalhos dos alunos.</p> <p>Por último, é de destacar que os alunos demonstravam relativa facilidade em dividir as palavras por sílabas e em ordenar sílabas e formar palavras. Além disto, é de realçar que a grande maioria dos alunos identificava palavras que rimassem. Todavia, a partir da correção individual de uma ficha de trabalho foi possível identificar que um aluno não compreendia o conceito de rima, pelo que não conseguia identificar num texto palavras que rimassem.</p>
<b><u>Gramática</u></b>	<p>Relativamente à formação do plural, os alunos conseguiam formar o plural regular. Já quando foi pedido ao grupo, num exercício escrito, que transformasse duas frases escritas no singular, escrevendo-as no plural irregular, grande parte dos alunos colocou “s” nas palavras, formando, assim, os plurais irregulares erroneamente.</p>

- Avaliação de Matemática

<b>Quadro 16: Avaliação do 1.º B na Disciplina de Matemática por Domínios</b>	
<b><u>Números e Operações</u></b>	<p>Durante esta prática pedagógica, os alunos já conseguiam contar de “2 em 2”, de “5 em 5” e de “10 em 10” com facilidade. Demonstravam maior dificuldade em contar de “3 em 3”, pelo que quando lhes era pedido para fazê-lo recorriam frequentemente ao apoio dos dedos das mãos. Todavia, no que diz respeito às contagens de “10 em 10”, os alunos demonstravam facilidade em fazê-lo começando no número 0 ou no número 10 ou 20, ou seja, numa dezena certa, mas tinham maiores dificuldades quando tinham de somar dez a um número que não fosse uma dezena certa. Também realizavam contagens progressivas de “1 em 1”, em modo crescente e em modo decrescente, de 0 a 100 com relativa facilidade, apresentando mais dificuldades na distinção entre o 60 e o 70, o que fazia por vezes que passassem do 69 para o 80 ou vice-versa. Ainda em relação aos números naturais, é de salientar que as maiores dificuldades estavam na escrita dos mesmos por extenso e na decomposição dos mesmos em unidades e em dezenas. Assim sendo, tinham maior facilidade em saber a ordem posicional dos mesmos e em realizar contagens.</p> <p>Apresentavam alguma dificuldade em discernir as noções crescente e decrescente, sendo, por isso, necessário relembrar nos exercícios em que era pedido para ordenar por ordem crescente/decrescente se era do menor para o maior ou vice-versa.</p> <p>No que concerne à interpretação e à resolução de problemas, os alunos apresentavam no geral a mesma dificuldade: interpretar e compreender o problema, sendo que ao não conseguirem interpretá-lo corretamente tinham posteriormente dificuldade em identificar qual a operação a utilizar. Após interpretarem o problema (ler e interpretar; retirar os dados e fazer o desenho ou esquema interpretativo), os alunos demonstravam maior facilidade em resolvê-lo, conseguindo, na generalidade, efetuar a operação e dar a resposta.</p> <p>Dos conteúdos abordados, aqueles em que a turma demonstrou maiores dificuldades foi na compreensão da relação entre a adição e a</p>

	<p>subtração; em decompor numa subtração o subtrativo em dois números, sendo um deles um dezena certa e, ainda, em realizar subtrações, determinando se era necessário contar para trás ou para a frente.</p>
<p><b><u>Geometria e Medida</u></b></p>	<p>Os alunos conheciam o nome das figuras geométricas e eram capazes de identificá-las em desenhos e de desenhá-las num quadriculado. No geral conheciam o conceito de vértice e conseguiam contar o número de vértices de figuras geométricas. Também apresentavam facilidade em determinar a figura geométrica que constituía a base de alguns sólidos geométricos e em identificar nos seus modelos outras figuras geométricas presentes, bem como em relacionar os modelos de sólidos geométricos com objetos do quotidiano. Alguns alunos apresentavam dificuldades em conhecer a noção de “face plana” e de “face não plana”.</p> <p>Expressaram maiores dificuldades no conteúdo do comprimento, nomeadamente na sua noção, bem como na noção de segmento de reta. Tiveram facilidade em identificar a noção de altura e dificuldade em discernir a noção de largura da de comprimento, identificando-as em objetos da sala.</p>
<p><b><u>Organização e Tratamento de Dados</u></b></p>	<p>Os dois conteúdos abordados neste domínio foram o gráfico de pontos e o gráfico de barras. No que diz respeito ao primeiro conteúdo, os alunos tiveram facilidade em perceber como é que se interpretava o gráfico de pontos, nomeadamente que cada ponto do gráfico corresponde a uma unidade. Já no que concerne ao segundo tipo de gráfico, os alunos também demonstraram compreender como se procede ao preenchimento e à interpretação do mesmo facilmente.</p>

- Avaliação de Estudo do Meio

<b>Quadro 17: Avaliação do 1.º B na Disciplina de Estudo do Meio por Conteúdos</b>		
<b>Bloco</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Avaliação Descritiva</b>
<b>Bloco 3 – A</b> <b>Descoberta do Ambiente Natural:</b> 1. Os Seres Vivos do seu Ambiente	1) As partes da planta;	Aquando da abordagem ao conteúdo número 1, os alunos demonstraram conhecer o nome das principais partes de uma planta e conseguiram identificá-las num Morangueiro. Além disso, também mostraram não estarem habituados a tocar em plantas ou na terra, pelo que quando lhes foi pedido que tocassem no Morangueiro alguns ficaram reticentes.
	2) Cuidados a ter com os animais domésticos e com as plantas;	No que concerne ao conteúdo número 2, foi possível observar que os alunos tinham mais conhecimento sobre os cuidados a ter com os animais domésticos do que com as plantas, pelo que foi necessário guiá-los através de questões para que eles conseguissem identificar estes últimos.
	3) As fases de vida dos seres vivos;	Em relação ao terceiro conteúdo, é de referir que os alunos conseguiram ordenar as quatro fases de vida quer de um animal, quer de uma planta. A fase sobre a qual eles tinham menos conhecimento era a terceira, ou seja, a reprodução. Assim sendo, no geral eles sabiam que quer um animal, quer uma planta nascem, crescem e morrem, faltando, então, nestas a fase da reprodução.
	4) A germinação do feijão;	Relativamente ao conteúdo número quatro, é de salientar que os alunos não conheciam o conceito de germinação. Além disso, ficaram muito surpreendidos por terem material nas suas mesas e por trabalharem a pares.
	5) As estações do ano;	No que diz respeito ao quinto conteúdo, é de destacar que os alunos mostraram-se muito participativos no diálogo que se seguiu à audição da

		canção utilizada, pelo que, além de identificarem a temática da mesma, referiram quantas estações do ano existem e, também, mencionaram algumas características de cada estação que eram indicadas na canção.
	<b>6) Os meses e as estações do ano.</b>	<p>Em relação ao último conteúdo deste bloco, os alunos demonstraram conhecer os vários estados que o tempo pode assumir ao longo do ano. Além disso, mostraram-se muito entusiasmados em relatar alguns acontecimentos da sua vida pessoal em que se manifestaram estes estados de tempo, sobretudo quanto ao nevar. Além disto, mostraram conhecer características das estações do ano, aquando da realização de exercícios de consolidação, nomeadamente identificando o vestuário e as atividades realizadas em cada estação.</p> <p>É de salientar, por último, que na abordagem à temática dos meses e das estações do ano as maiores dificuldades que os alunos manifestaram foi em conhecerem a ordem dos meses do ano, recitando-os corretamente, bem como em dividirem os meses do ano pelas quatro estações. Além disto, os alunos demonstraram conhecer a ordem dos dias da semana, visível numa tabela de dupla de entrada que passou a ser utilizada diariamente na sala de aula para registar o tempo.</p>
<b>Bloco 5 – À Descoberta dos Materiais e Objetos</b>	<b>2. Realizar Experiências com a Água</b> 1) A forma e o volume da água;	Os dois conteúdos abordados neste bloco foram avaliados a partir da realização de duas atividades experimentais. Relativamente à primeira, esta visava que os alunos compreendessem que a água assume a forma do recipiente em que se encontra e que um mesmo volume de água pode ter formas diferentes. Os alunos não tiveram dificuldade em

		identificar estas ideias, sendo que a complexidade deste conteúdo residiu na utilização da palavra “volume”.
	<b>2) Objetos que flutuam ou não.</b>	Em relação ao segundo conteúdo e à segunda atividade experimental, é de referir que a maioria dos alunos tinha a noção de que os objetos feitos de papel, de plástico e de cortiça flutuam, enquanto os que são feitos de metal afundam. Dos sete objetos utilizados, a batata foi aquele que levantou mais dúvidas se flutuava ou não.



### 5.3. Salesianos Funchal-Colégio

**Figura 56:** Salesianos Funchal-Colégio.



Esta prática pedagógica foi realizada no Salesianos Funchal-Colégio (Figura 56). Esta prática não possui um projeto de investigação-ação, nem uma atividade com a comunidade educativa, tal como já foi referido neste relatório. Todavia, apesar de não possuir um projeto de investigação-ação, houve uma preocupação didática que motivou pesquisa e reflexão da minha parte. Assim sendo, durante esta prática pedagógica realizei algumas pesquisas e alguma reflexão, para que as atividades pedagógicas desenvolvidas estivessem bem organizadas, fossem motivadoras para os alunos e facilitassem o processo de ensino-aprendizagem. Como tal, procurei utilizar o máximo de materiais didáticos possíveis e variar as estratégias e formas de trabalho com os alunos. Além disso, tentei aproveitar os recursos existentes na sala de aula onde esta prática pedagógica ocorreu, designadamente um projetor e um computador com uma boa ligação à internet.

#### 5.3.1. Caracterização do Meio Envolvente

O Salesianos Funchal-Colégio é um estabelecimento de educação religioso e privado, que recebe alunos do 1.º, 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico. Encontra-se localizado na Rua da Rochinha, que faz parte da Freguesia de Santa Maria Maior e do Concelho do Funchal. A maioria dos alunos deste colégio é proveniente deste concelho, mas também existem alunos dos concelhos circundantes.

A Freguesia de Santa Maria Maior (Apêndice 10) é a terceira mais populosa do Concelho do Funchal, estendendo-se desde o mar até à serra. Nesse sentido, é de referir que a mesma confronta a norte com as serras das freguesias do Monte e da Camacha; a sul com o Oceano

Atlântico; a este com a Freguesia de São Gonçalo e a oeste com as freguesias da Sé, de Santa Luzia e do Monte.

Segundo o Elucidário Madeirense, a freguesia em questão é a mais antiga do Arquipélago da Madeira, tendo sido criada em 1557 por alvará régio de 18 de novembro (Diário de Notícias, 2009) e tinha como grande atividade económica a pesca. Atualmente conta com vários serviços, existindo uma atividade económica diversificada.

No que diz respeito às infraestruturas desta freguesia, é de salientar que a mesma acompanhou as transformações dos tempos, mas ainda assim conta com um elevado património arquitetónico, nomeadamente monumentos, igrejas, capelas, bustos e estátuas. Destes, é possível destacar a Fortaleza de São Tiago, construída no século XVII para defender o Funchal de ataques piratas (Diário de Notícias, 2009), onde atualmente se encontram instalados o Museu de Arte Contemporânea, o Museu Militar e um restaurante. Outra infraestrutura significativamente importante e conhecida desta freguesia é o Mercado Regional.

No que concerne aos aspetos geográficos e à orografia, é possível destacar zonas altas e zonas baixas, sendo que destas últimas salientam-se os acessos ao mar, ou seja, a Praia de São Tiago, a Barreirinha e o Touco. Também existem algumas zonas verdes nesta freguesia, designadamente o Campo da Barca, o Campo D. Carlos I/do Almirante Reis, o Miradouro da Rua Conde Carvalhal, terrenos agrícolas e o Jardim Botânico.

### **5.3.2. Caracterização do Estabelecimento Educativo**

O Salesianos Funchal-Colégio oferece atividades diversas e abrangentes, com o intuito de tornar o processo de ensino-aprendizagem o mais eficaz e significativo possível. Além disso, este estabelecimento educativo também tem um Departamento Psicopedagógico, que oferece este tipo de apoio aos alunos, auxilia o trabalho docente e dinamiza ações de sensibilização e de formação para os encarregados de educação.

Em relação às instalações deste estabelecimento, o mesmo encontra-se dividido em dois prédios: um para o 1.º ciclo e outro para o 2.º e 3.º ciclos. A constituição destes prédios encontra-se no Quadro 18. Além destes, o Salesianos Funchal-Colégio possui ainda duas estruturas anexas à escola, designadamente um pavilhão polidesportivo e piscinas.



<b>Quadro 18: Instalações do Salesianos Funchal-Colégio</b>	
<b>Prédio</b>	<b>Constituição</b>
<b>Prédio do 1.º Ciclo (três pisos)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pátio central;</li> <li>- Pátio traseiro;</li> <li>- Parque infantil;</li> <li>- Campo sintético;</li> <li>- Pavilhão;</li> <li>- Auditório;</li> <li>- Biblioteca;</li> <li>- Sala de música;</li> <li>- Sala de T.I.C.;</li> <li>- 8 Salas de aula;</li> <li>- Sala de reunião dos docentes;</li> <li>- Sala do diretor de 1.º ciclo;</li> <li>- Casas-de-banho;</li> <li>- Escadas;</li> <li>- Elevador.</li> </ul>
<b>Prédio do 2.º e 3.º Ciclos (seis pisos)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Campo de alcatrão;</li> <li>- Capela;</li> <li>- Bar;</li> <li>- Cantina;</li> <li>- Papelaria;</li> <li>- Secretaria;</li> <li>- Salas de aula;</li> <li>- Salas de apoio;</li> <li>- Salas de reuniões;</li> <li>- Sala dos professores;</li> <li>- Casas-de-banho;</li> <li>- Escadas;</li> <li>- Elevador.</li> </ul>

### **5.3.3. 4.º C**

Este subcapítulo contém a caracterização do espaço e do tempo, para que se possa compreender as condições em que esta prática pedagógica foi realizada. Além destas duas descrições, também se procede à caracterização dos alunos da turma do 4.º C.

#### **5.3.3.1. Organização do Espaço**

A sala do 4.º C (Figura 57) era uma sala com boas condições de iluminação e de arejamento, devido à existência de oito janelas, que se encontravam cobertas, quando necessário, por cortinas.

No que concerne ao mobiliário, esta sala continha 22 mesas individuais para os alunos, sendo que cada uma delas tinha uma gaveta em que os alunos guardavam os seus manuais, a sebeta e os cadernos diários de casa. Além dos cadernos diários de casa, cada aluno tinha dois cadernos diários da escola, um para o Português e outro para a Matemática, que ficavam arrumados numa mesa de apoio (número 8 da Figura 57). É de salientar que as mesas dos alunos estavam organizadas duas a duas, em filas e colunas, individualmente quando se realizavam fichas de avaliação e em grupos de quatro ou cinco mesas quando era necessário trabalhar em grupo.

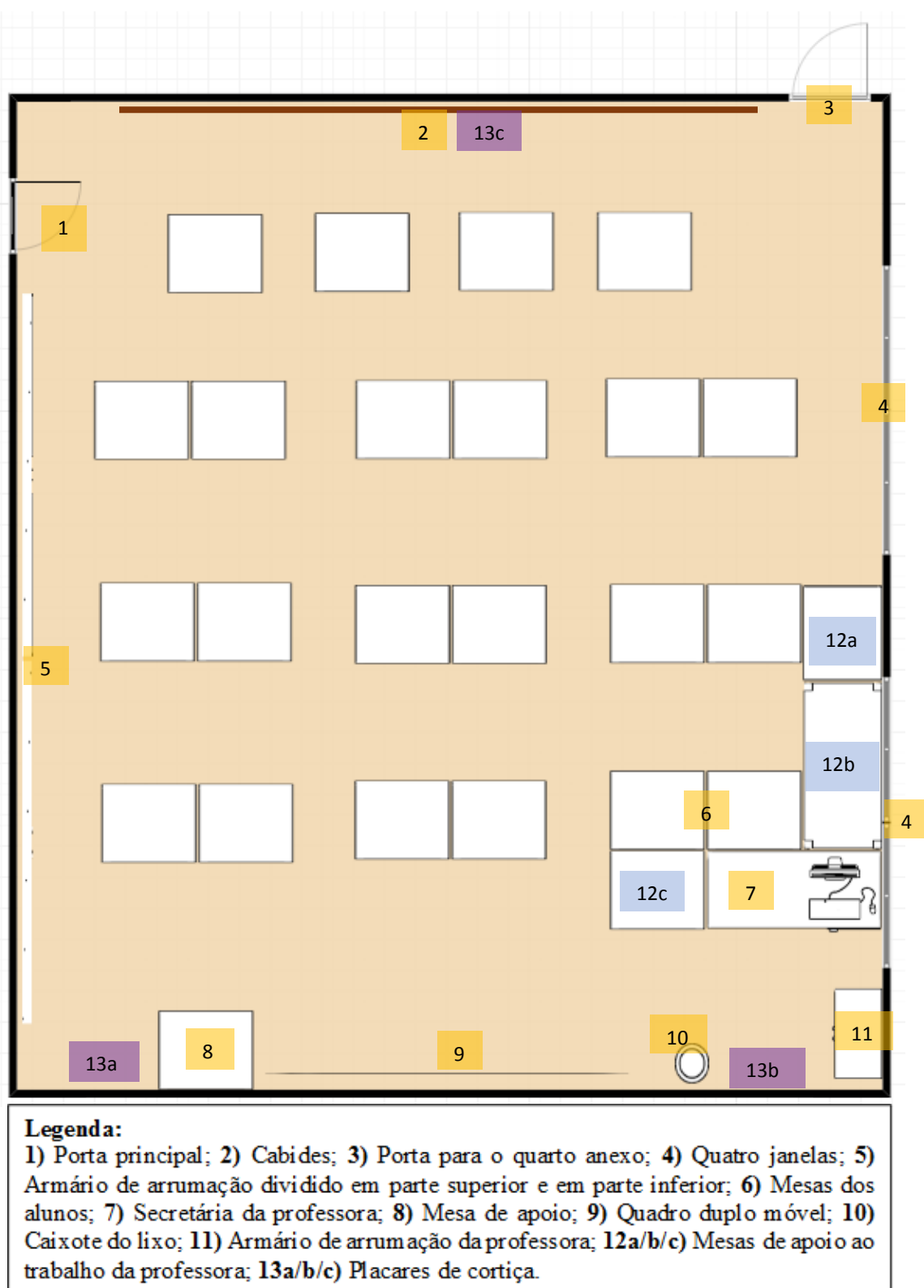
Além das mesas dos alunos, esta sala também possuía a secretária da docente e três mesas de apoio anexas a esta. Além destas três mesas em que os materiais de apoio ao trabalho docente podiam ser dispostos, a professora titular de turma tinha ainda à sua disposição um pequeno armário de arrumação, que se localizava junto à sua secretária. Além deste, existia na sala um outro armário, de grandes dimensões, que cobria um dos lados da sala e se dividia numa parte superior e numa parte inferior.

Na parte da frente desta sala existia um quadro duplo móvel, que se encontrava ladeado por dois placares de cortiça. Este não era um quadro de ardósia, pelo que a escrita no mesmo era feita com marcadores. Além disso, este quadro também servia como tela para o projetor da sala. Um dos placares de cortiça mencionado ficava próximo à secretária da docente e servia para afixar documentos de apoio ao seu trabalho, nomeadamente a tabela do comportamento e o quadro de registo do trabalho para casa, que era preenchido diariamente de manhã pelo delegado da turma. O outro placar estava destinado a materiais relativos à disciplina de Matemática.

Ao fundo da sala, existia um grande placar de cortiça que cobria a parte superior da parede. Este servia para afixar o cartaz dos aniversários dos alunos, um mapa-múndi, as tabelas de registo da avaliação da leitura e dos ditados, o calendário, a distribuição das tarefas da sala de aula (apagar o quadro, abrir a porta, distribuir materiais/fotocópias), bem como outros materiais relativos à disciplina de Português e de Estudo do Meio. Na parte inferior desta parede existiam cabides que serviam para os alunos arrumarem as suas lancheiras e casacos.

Esta sala possuía ainda um quarto anexo, onde era possível encontrar um lavatório, algumas mesas e outros materiais, nomeadamente alguns destinados à Expressão Plástica, como, por exemplo, cartolinas.

**Figura 57:** Planta da Sala do 4.º C.



### 5.3.3.2. Organização do Tempo

O horário da turma do 4.º C era um horário repartido em duas partes (Quadro 19). A primeira parte ou parte da manhã ocorria entre as 08h30 e as 12 horas. Após o almoço, que acontecia entre as 12 horas e as 13h30, decorria a segunda parte ou parte da tarde. Esta decorria às segundas e quartas-feiras entre as 13h30 e as 16h15. Já às terças, quintas e sextas-feiras a parte da tarde ocorria entre as 13h30 e as 15 horas.

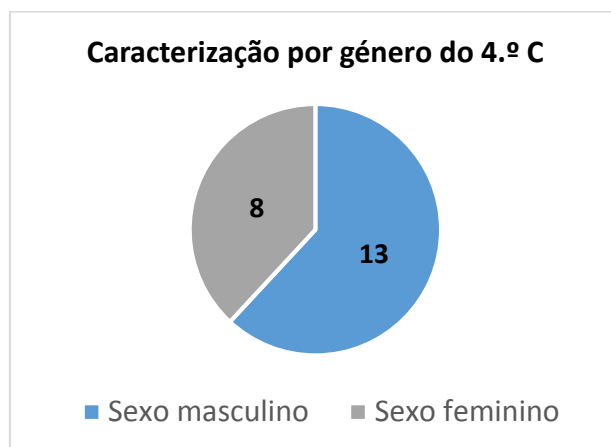
**Quadro 19:** Horário Semanal do 4.º C.

HORÁRIO 4.º C 2016-2017					
	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
08:30	Matemática	Matemática	Português	Educação Musical	Português
09:30					
09:30	Português		Inglês	Matemática	
10:30					
10:30	Intervalo da Manhã (30 min.)				
11h					
11h	Inglês	Português	Educação Física	Matemática	Matemática
12h					
12h	Horário de Almoço (1h e 30 min)				
13h30					
13h30	Estudo do Meio	Estudo do Meio	TIC	Português	Matemática
14h30					
14h30	EMRC ou Estudo do Meio	“Boas tardes”	Área de Estudo/Matemática	Área de Estudo/Português	Área de Estudo/Estudo do Meio
15h					
15h	Intervalo da Tarde (15 min.)				
15h15					
15h15	Matemática		Estudo do Meio		
16h15					

### 5.3.3.3. Caracterização da Turma

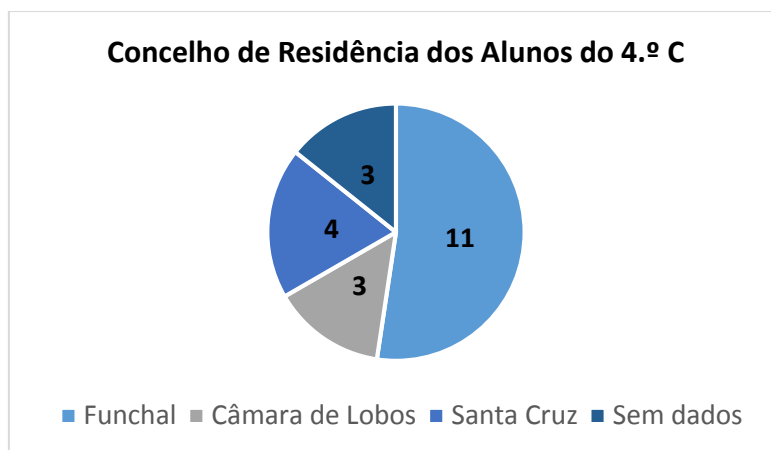
A turma do 4.º C era constituída no ano letivo de 2016-2017 por 21 alunos: 13 do sexo masculino e 8 do sexo feminino (Figura 58), com idades compreendidas entre os oito e os dez anos. Destes alunos, 18 tinham nove anos, dois tinham oito anos e um tinha dez anos. Quanto à nacionalidade destes alunos, é possível afirmar que todos tinham nacionalidade portuguesa.

**Figura 58:** Caracterização por género dos alunos do 4.º C.



Como já foi previamente mencionado, a maioria dos alunos do Salesianos Funchal-Colégio reside no Funchal, mas também existem alunos dos concelhos circundantes. Olhar para a Figura 59 e observar o concelho de residência dos alunos do 4.º C permite confirmar esta ideia, pois como é possível observar a maioria dos alunos residia no Concelho do Funchal. Todavia, existiam três alunos que viviam no Concelho de Câmara de Lobos e quatro que moravam no Concelho de Santa Cruz.

**Figura 59:** Concelho de Residência dos Alunos do 4.º C.



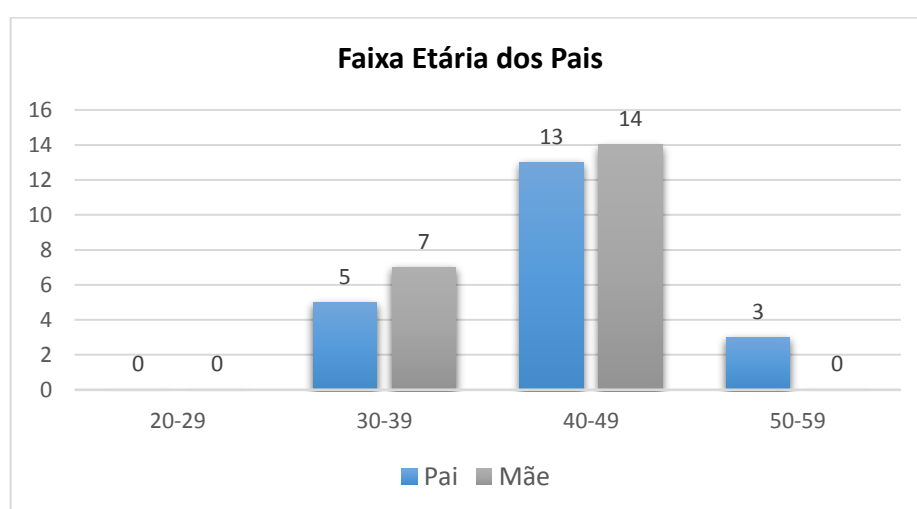
Nesta turma existiam três alunos diagnosticados com NEE. Dois deles eram alunos do Ensino Especial, estando um deles diagnosticado com Dislexia e o outro com “Perturbações emocionais ou comportamentos graves”. É de realçar que este último aluno fazia medicação para atenuar esses comportamentos. O terceiro aluno estava diagnosticado com “Défice de atenção/concentração” e, também, fazia medicação. Apesar da presença das NEE, estes três alunos eram capazes de acompanhar o ritmo de trabalho dos restantes colegas durante as aulas.

A necessidade de trabalho diferenciado ocorria somente nos momentos de realização de fichas de avaliação sumativa e apenas no caso dos primeiros dois alunos mencionados.

Quanto às atividades preferidas destes alunos, foi possível verificar que estas eram a realização de jogos, a visualização de vídeos e de apresentações *PowerPoint*, os trabalhos de grupo, a ida ao quadro, a leitura em voz alta e a participação oral, não só para responder às questões colocadas, mas também para exprimir as suas opiniões.

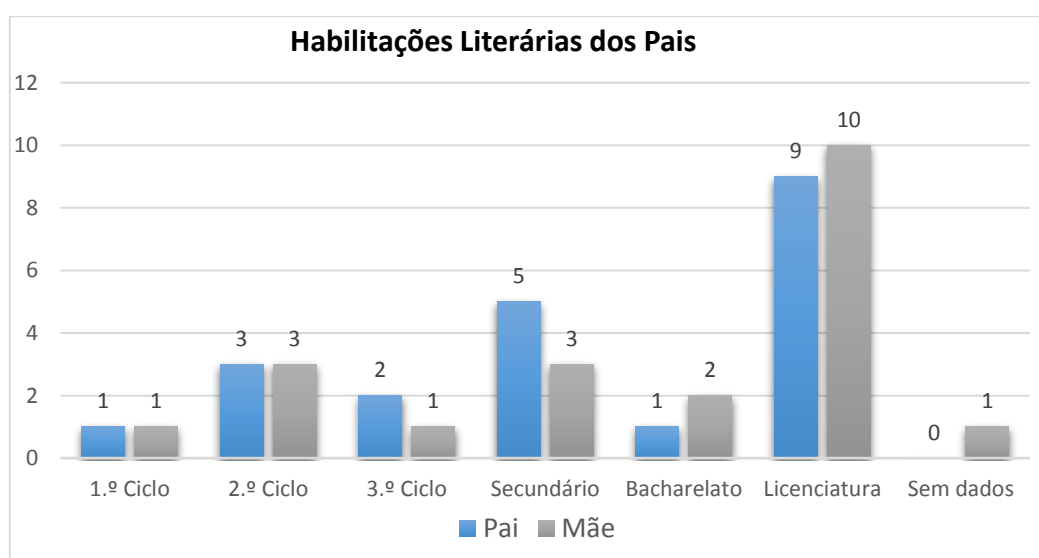
No que diz respeito à faixa etária dos pais dos alunos, a partir da observação da Figura 60 é possível concluir que a maioria dos pais e das mães se situavam na faixa etária dos 40-49 anos.

**Figura 60:** Faixa Etária dos Pais dos Alunos do 4.º C.

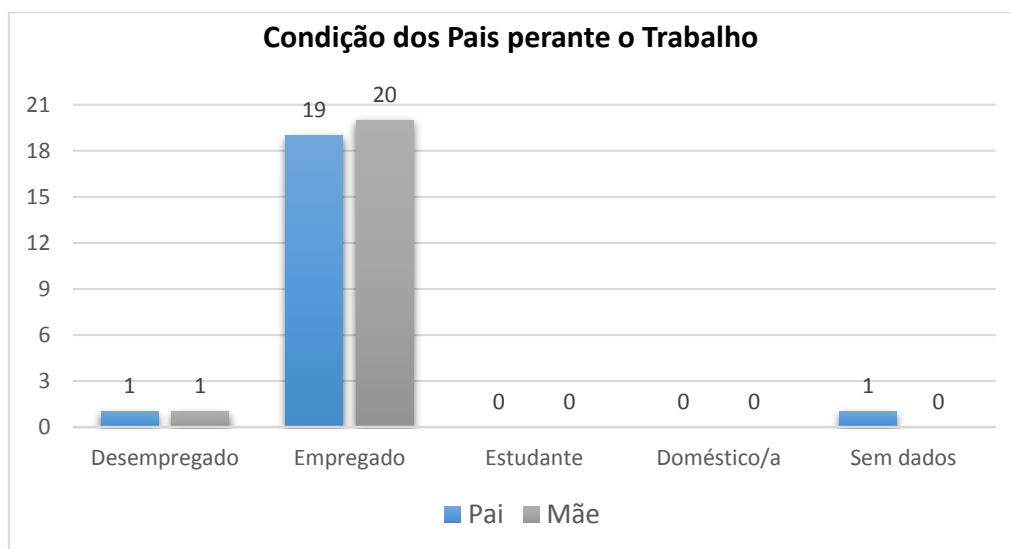


Já a partir da observação da Figura 61 é possível constatar que a maioria dos pais e das mães possuía uma licenciatura.

**Figura 61:** Habilitações Literárias dos Pais dos Alunos do 4.º C.



**Figura 62:** Condição Laboral dos Pais dos Alunos do 4.º C.



Em relação à condição dos pais dos alunos perante o trabalho, observando a Figura 62 é possível verificar que a grande maioria dos pais se encontravam empregada. No que concerne ao escalão, dos 21 alunos que constituíam esta turma apenas dois requeriam apoio social.

#### **5.3.4. Prática Pedagógica**

Esta prática pedagógica decorreu de 24 de outubro a 14 de dezembro de 2016, o que corresponde a oito semanas de intervenção prática. É de salientar que esta prática pedagógica ocorreu, tal como as duas anteriores, às segundas, terças e quartas-feiras.

##### **5.3.4.1. Período de Observação Participante**

O período de observação participante ocorreu de 24 a 26 de outubro de 2016 (primeira semana de prática pedagógica). Neste período tive oportunidade de observar a rotina da sala, nomeadamente a rotina matinal que ocorria diariamente: todas as manhãs os alunos rezavam em conjunto com a docente antes da aula ter início. Posteriormente, colocavam os trabalhos de casa em cima da mesa para a delegada anotar quem tinha e não os tinha feito. Seguidamente, a docente orientava a correção do trabalho de casa.

Além da observação da rotina da sala também efetuei algumas anotações relativas à organização da mesma, nomeadamente o modo como se iniciava uma nova lição no caderno diário; como funcionava a participação oral dos alunos e quando é que se utilizava o projetor. Tive, também, oportunidade de observar as capacidades e as dificuldades dos alunos.

De forma a melhor adaptar-me à turma, a professora cooperante sugeriu-me que no último dia destinado à observação participante orientasse uma atividade pedagógica de

português. Como tal, no dia 26 de outubro de 2016, orientei, entre as 08h30 e as 09h30, uma atividade de Português, que consistiu na exploração de um texto: leitura e interpretação e, posteriormente, resposta a algumas perguntas correspondentes à compreensão da leitura, por escrito.

#### **5.3.4.2. Período de Intervenção Prática**

Este período ocorreu de 31 de outubro a 14 de dezembro de 2016, o que corresponde a sete semanas de intervenção pedagógica. Neste período além de terem sido desenvolvidas atividades pedagógicas de Português, de Matemática e de Estudo do Meio com a turma do 4.º C, também ocorreram duas saídas da escola.

Relativamente às duas saídas escolares, é de referir que a primeira consistiu numa visita de estudo aos Bombeiros Voluntários Madeirenses no dia 31 de outubro e a segunda foi a realização da Festa da Santidade Juvenil, no Complexo Desportivo de Água de Pena, a 10 de novembro de 2016. Neste sentido, é de destacar que as saídas da escola são ótimas oportunidades de alunos e professores conviverem num ambiente mais informal do que a sala de aula. Já especificamente em relação às visitas de estudo, Monteiro (s.d.) destaca que estas têm múltiplas potencialidades pedagógicas e formativas, nomeadamente as que decorrem da proximidade entre o professor e os alunos.

##### **5.3.4.2.1. Atividades Pedagógicas**

As seis atividades pedagógicas de Português, Matemática e Estudo do Meio que se seguem tiveram por base um plano semanal fornecido pela docente cooperante, no qual a mesma estabelecia que conteúdos deveriam ser lecionados em cada dia de prática pedagógica. Além disso, estas visavam promover aprendizagens significativas, ativas e diversificadas junto dos alunos.

###### **5.3.4.2.1.1. Atividades de Português**

###### **• 1.ª Atividade**

Esta atividade foi realizada no dia 16 de novembro de 2016, teve a duração de uma hora e tinha como objetivo principal consolidar o conteúdo gramatical: “O pretérito-mais-que-perfeito com verbos regulares da 1.ª e da 2.ª conjugação”, que tinha sido introduzido na semana anterior e trabalhado no dia anterior. Para a consolidação deste conteúdo foi realizado um jogo pedagógico.



Para a realização deste jogo foi necessário primeiramente dividir a turma em cinco grupos: quatro grupos de quatro elementos e um grupo de cinco elementos. Posteriormente, procedi à explicação das regras do mesmo, ou seja, expliquei que este jogo consistia em lançar um dado colorido<sup>12</sup>, em retirar um cartão da cor da face que tinha ficado voltada para cima e em responder corretamente a uma questão de um cartão dessa mesma cor (Figura 63). Se a equipa acertasse na resposta ganhava cinco pontos. Pelo contrário, se não acertasse, passava a sua vez de jogar à equipa seguinte, que podia responder a essa questão e, ainda, jogar mais uma vez, ou seja, na sua própria vez. No final ganhava a equipa que tivesse mais pontos. É de ressaltar que esta explicação foi feita através de uma demonstração.

**Figura 63:** Materiais utilizados na realização do jogo sobre o pretérito mais-que-perfeito.



Após a explicação das regras, ocorreu a realização do jogo (Figuras 64 e 65). É de salientar que no quadro estavam afixados dois cartões que lembravam as ações correspondentes a duas faces do dado: a face verde correspondia a jogar mais uma vez e a face rosa correspondia a passar a vez de jogar ao próximo grupo.

---

<sup>12</sup> Este dado tinha faces de cinco cores diferentes, ou seja, existia uma cor que estava repetida. Logo, este dado apresentava duas faces iguais.

**Figura 64:** Grupo de alunos do 4.º C durante a realização do jogo sobre o pretérito mais-que-perfeito.



**Figura 65:** Dois alunos do mesmo grupo confidenciavam a resposta baixinho, para que os restantes grupos da sala não a escutassem.



Além das duas faces mencionadas, nas restantes três faces do dado (visto que o dado tinha uma cor repetida duas vezes) os alunos tinham de responder corretamente a cada questão, executando umas das seguintes três tarefas, com verbos da primeira e da segunda conjugações no pretérito mais-que-perfeito (Figura 66): conjugar um verbo (face vermelha), (Figura 67);

criar uma frase com o verbo referido no cartão (face azul) ou identificar entre três hipóteses a forma verbal que se encontrava neste tempo verbal (face amarela).

**Figura 66:** Cartões com as tarefas a desempenhar no jogo.



**Figura 67:** O grupo de cinco elementos respondia a uma questão correspondente à face vermelha.



Com a realização desta atividade foi possível concluir que os alunos já dominavam muito bem este conteúdo gramatical. Além disso, permitiu-me, mais uma vez, chegar à conclusão de que o jogo é um material didático que facilita a consolidação e a avaliação de conhecimentos e promove a motivação e o entusiasmo dos alunos.

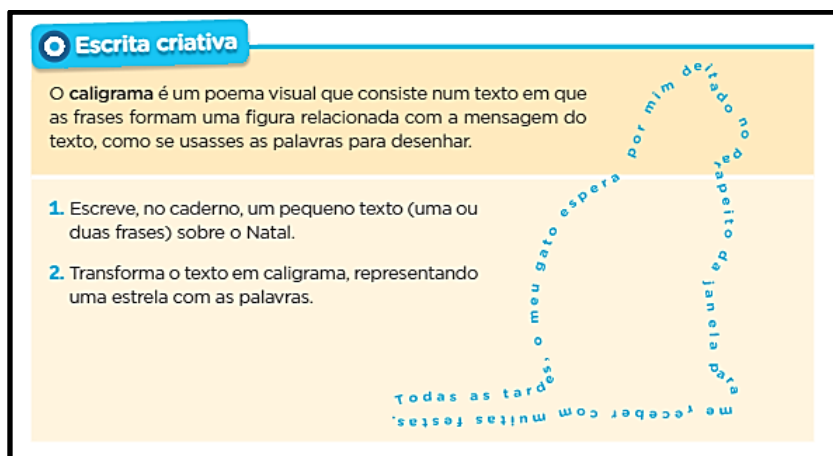
Esta atividade ocorreu a 14 de dezembro de 2016, teve a duração de uma hora e trinta minutos e incidiu sobre o conteúdo “O Caligrama”. Para começar a atividade foram projetados no quadro dois caligramas (Figura 68), que seguidamente foram lidos em voz alta, para o grande grupo, por dois alunos. Após a leitura e exploração dos mesmos, questionei a turma de forma a verificar se os alunos eram capazes de concluir que o caligrama é um texto (poema visual) que tem a forma de uma figura relacionada com a mensagem do texto.

138



transformássemos as duas frases que tínhamos escrito previamente, num caligrama com forma de estrela. Seguidamente, decidimos, por consenso maioritário, que forma teria a estrela, se seria uma “estrela normal” (de cinco pontas) ou uma estrela cadente, tendo os alunos optado por esta última.

**Figura 69:** Tarefa de escrita criativa sugerida pelo manual de Português.



Posteriormente pedi ao aluno responsável por distribuir material/fotocópias que entregasse uma folha branca a cada colega. Após terem as folhas, os alunos deram início à escrita do caligrama, tendo começado pelo desenho da estrela. Enquanto isto eu orientei os alunos, recomendando a alguns que desenhassem a estrela maior para que o texto pudesse ser escrito em redor da mesma (Figura 70).

**Figura 70:** Os alunos trabalhavam na escrita do caligrama.



Após o desenho da estrela estar concluído, os alunos copiaram o texto do quadro para a folha, tendo sido necessário orientar alguns deles, para que fizessem a letra um pouco maior ou menor (Figuras 71). Por fim, os alunos coloriram o seu caligrama e foram afixar, à vez, o próprio caligrama, com a minha ajuda, no placar de cortiça do fundo da sala (Figura 72).

**Figura 71:** Os alunos escreviam um caligrama sobre o Natal, com forma de estrela cadente.



**Figura 72:** Um aluno afixava no placar de cortiça o seu caligrama.



Com a realização desta atividade foi possível aliar uma tarefa de escrita criativa com a decoração da sala de aula, uma vez que os caligramas elaborados foram depois afixados na mesma, atribuindo-lhe um colorido de Natal. Além disso, foi possível verificar que os alunos gostaram de realizar esta atividade, uma vez que primeiramente mostraram entusiasmo na descoberta da definição de caligrama e, posteriormente, empenharam-se na escrita do texto do caligrama em grande grupo, tendo contribuído com várias sugestões. É de salientar que também apreciaram o facto de poderem desenhar e colorir o próprio caligrama livremente, uma vez que se mostraram empenhados e concentrados durante esta tarefa, manifestando um comportamento assertivo.

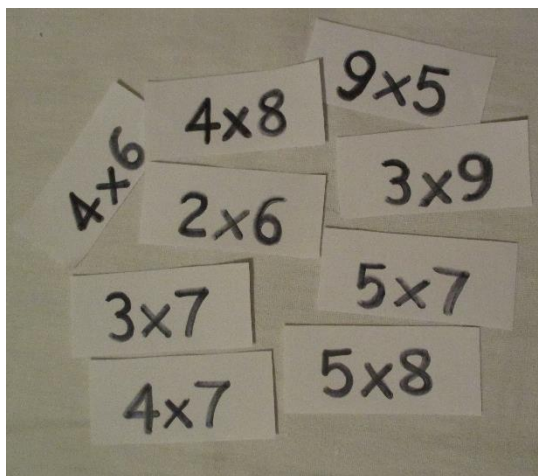
#### **5.3.4.2.1.2. Atividades de Matemática**

- 1.ª Atividade

Esta atividade foi realizada a 22 de novembro de 2016, teve a duração de duas horas e incidiu sobre o conteúdo “Divisores de um número natural”. Para iniciar a abordagem a este conteúdo recorri a uma apresentação *PowerPoint*, enquanto organizador prévio, para que os alunos pudessem rever e relembrar este conteúdo que já havia sido abordado no ano letivo anterior. É de realçar que “*Os alunos foram-se lembrado deste conteúdo conforme a visualização deste PowerPoint (...)*”, sendo que as respostas dos mesmos melhoram gradualmente “*(...) e o número de alunos a quererem responder e intervir também aumentou.*” (DB, 22-11-2016).

Após este primeiro momento de revisão, foi entregue aos alunos um “retângulo informativo” com as regras acerca dos divisores, abordadas no *PowerPoint*. Após os alunos o colarem no caderno diário de matemática da escola e as regras escritas no mesmo terem sido lidas em voz alta, para o grande grupo, foi realizada uma atividade lúdica. Esta consistia em que um aluno retirasse um papelinho (de um saquinho com nove papelinhos) com uma multiplicação, fosse ao quadro resolvê-la e encontrasse os divisores do seu resultado (Figura 73). Após explicar estas regras aos alunos, informei a turma que como não haviam papelinhos para todos iria chamar ao quadro os alunos cujo número da lista fosse par, uma vez que o dia em que nos encontrávamos também era um número par. Posteriormente, foram então nove alunos ao quadro realizar multiplicações e encontrar os divisores dos seus resultados. É de destacar que enquanto um aluno ou dois alunos estavam no quadro, os outros alunos registavam o que estava escrito no quadro no caderno diário.

**Figura 73:** Papelinhos com multiplicações utilizados na atividade lúdica sobre os “Divisores de um número natural”.



Após a revisão e a realização da atividade lúdica, que estavam previstos para ocorrer durante uma hora, deveria ocorrer um momento de consolidação com recurso ao manual, através da leitura e da resolução de duas páginas de exercícios. Todavia, os dois primeiros momentos demoraram um pouco mais do que era esperado e alguns alunos terminaram primeiro o registo da informação no caderno diário, pelo que avançaram para a leitura silenciosa dessas duas páginas, enquanto os restantes terminavam a tarefa anterior. Como tal, foi possível resolver apenas uma das páginas, tendo ficado a segunda como trabalho de casa.

Com a realização desta atividade foi possível avaliar que dois alunos necessitavam de trabalhar as tabuadas. Além disso, detetei que três alunos já dominavam este conteúdo muito bem. Também concluí que por vezes não é possível cumprir a planificação na totalidade, pelo que enquanto docentes temos de atuar no momento em que pomos a planificação em prática refletindo, de modo a tomarmos as melhores decisões para os alunos e para a sua aprendizagem.

- 2.<sup>a</sup> Atividade

Esta atividade foi realizada no dia seis de dezembro de 2016, teve a duração de uma hora e incidiu sobre o conteúdo “Ângulo nulo, raso e giro”. Após uma pesquisa na internet descobri que a abordagem a estes três tipos de ângulo devia estar relacionada com o movimento. Assim sendo, o primeiro momento desta atividade consistiu na realização de um pequeno jogo de Expressão Físico-Motora.

O primeiro momento desta atividade foi, portanto, a realização de um pequeno jogo. Este consistia em que os alunos realizassem as ações que eram solicitadas oralmente por mim. Aqueles que não o conseguissem fazer perdiam, devendo sentar-se nos seus lugares. No final



do jogo, os alunos que ainda estivessem de pé eram os vencedores. Antes da sua realização solicitei aos alunos que se colocassem de pé nos seus lugares e expliquei-lhes as regras do jogo, fazendo uma pequena demonstração com os mesmos. Durante a mesma foi feita uma exemplificação de duas ações do jogo e, também, foram lembrados os conceitos de meia-volta e de uma volta. Após esta demonstração, ocorreu a realização do jogo, na qual pedi aos alunos que executassem as seguintes ações:

- Levantar o braço direito e, depois, o esquerdo;
- Partir de quatro posições diferentes (virados para a frente/para trás/para a esquerda/para a direita) e dar meia-volta;
- Partir das quatro posições diferentes mencionadas anteriormente e dar uma volta completa.

Após a realização deste jogo, os alunos colaram no caderno diário de matemática da escola um “retângulo informativo” que lhes foi entregue. Esse continha as definições de ângulo nulo, raso e giro, que foram lidas em voz alta, para o grande grupo, à vez, por três alunos.

Seguidamente foi realizado um outro jogo, com a turma dividida em três grandes grupos. Este consistia em que cada equipa lançasse um dado colorido ao ar e executasse uma ação de acordo com a face do dado que tinha ficado voltada para cima, num relógio de cartolina, com o ponteiro das horas e o das minutos, que eram móveis (Figura 74). Estas ações correspondiam à execução de um ângulo nulo, de um ângulo raso ou de um ângulo giro no relógio e da indicação posterior das horas que o mesmo marcava:

- Face amarela: *“O ponteiro dos minutos faz um ângulo nulo. Que horas são?”*;
- Face azul: *“O ponteiro dos minutos faz um ângulo raso. Que horas são?”*;
- Face vermelha (havia duas faces desta cor): *“O ponteiro dos minutos faz um ângulo giro. Que horas são?”*.

Além destas três faces, existiam ainda duas outras faces de caráter de sorte ou azar:

- Face rosa: *“Passa ao próximo grupo”*;
- Face verde: *“Joga mais uma vez!”*.

**Figura 74:** Relógio analógico utilizado no jogo sobre o ângulo nulo, giro e raso.



É de salientar que no quadro estavam afixadas cinco cartolinas com a ação que devia ser feita de acordo com a cor da face que ficasse voltada para cima, bem como o relógio de cartolina (Figuras 75 e 76). Além disso, também foram anotados no quadro os pontos de cada equipa, sendo que a cada resposta correta eram atribuídos seis pontos.

**Figura 75:** Um aluno executava a ação do dado no relógio analógico que se encontrava afixado no quadro.



**Figura 76:** Uma aluna lançava o dado, estando os restantes colegas atentos a esta ação.



Com a realização desta atividade foi possível concluir que os alunos compreendem melhor a utilidade dos conteúdos matemáticos quando estes são aplicados em situações práticas. Além disso, a manipulação de materiais didáticos, nomeadamente os jogos, facilita a aquisição de conhecimentos e a motivação intrínseca dos alunos em comparação com materiais de ensino mais tradicionais, como, por exemplo, os manuais ou as fichas de exercícios. Nesta situação particular, os alunos interiorizaram rapidamente e de forma lúdica o conceito de ângulo nulo, raso e giro. Para além disso, demonstraram nas semanas seguintes que estas noções tinham sido assimiladas de forma consistente.

#### **5.3.4.2.1.3. Atividades de Estudo do Meio**

- **1.ª Atividade**

Esta atividade foi realizada no dia oito de novembro de 2016, teve a duração de uma hora e recaiu sobre o conteúdo “Os incêndios em casa”. Esta atividade estava dividida em dois momentos, sendo o primeiro deles a exploração de uma página do manual, que continha informação sobre esta temática, nomeadamente nove cuidados a ter para evitar incêndios em casa.

Após a leitura em voz alta desta página, pelos alunos, ocorreu a realização do segundo momento desta atividade, ou seja, a realização de um trabalho de grupo. Este consistia em responder à pergunta que se encontrava na página do manual que foi explorada (“Em tua casa, que cuidados tens para prevenires incêndios? Refere-os.”), através do trabalho cooperativo e da elaboração de um cartaz numa cartolina A2. Este cartaz devia conter frases referindo alguns cuidados a ter, acompanhados de uma ilustração feita com recurso ao desenho ou à colagem de imagens de folhetos publicitários, que foram entregues a cada um dos quatro grupos (Figura 77).

**Figura 77:** Um grupo de alunos selecionava imagens de folhetos publicitários para colar no cartaz sobre “Os incêndios em casa”.



É de salientar que apesar dos grupos não terem conseguido finalizar os seus cartazes, os alunos estiverem muito empenhados e concentrados na realização deste segundo momento (Figura 78). Necessitaram de ajuda no sentido de organizarem a informação na cartolina e de distribuírem tarefas diferenciadas a cada elemento do grupo, pelo que a minha orientação focou sobretudo estes dois aspetos (Figura 79).



**Figura 78:** Um grupo de alunos trabalhava na elaboração do seu cartaz.



**Figura 79:** Momento de orientação a um grupo de trabalho.



- 2.<sup>a</sup> Atividade

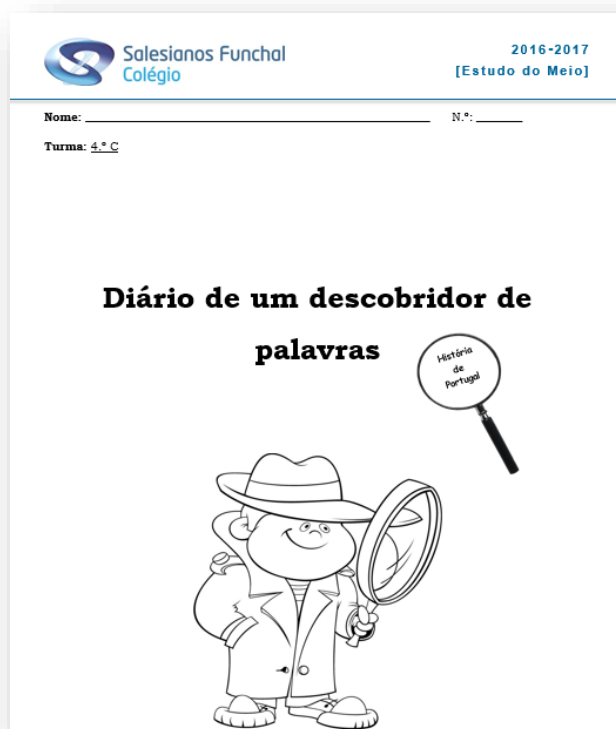
Esta atividade ocorreu no dia seis de dezembro de 2016, teve a duração de uma hora e incidiu sobre o conteúdo “Os romanos e os povos bárbaros”.

Num primeiro momento da atividade informei os alunos que iríamos falar dos Romanos. Posteriormente perguntei-lhes de onde seriam originários os Romanos, ao que eles me

responderam “Roma”. De seguida pedi a um aluno que indicasse a localização desta cidade num mapa-múndi. Depois informei os alunos que iríamos ver um vídeo (intitulado “*Os Romanos na Península Ibérica*”) sobre este conteúdo e que eles deveriam estar atentos, pois após a sua visualização iriam ser colocadas algumas questões. Como tal, após a sua visualização, dei oportunidade aos alunos de relatarem oralmente o que tinham aprendido com este vídeo e, também, coloquei algumas perguntas, de forma a abordar pormenores que os alunos não tinham referido previamente nas suas intervenções orais.

Posteriormente ocorreu um momento de consolidação com recurso ao manual, no qual lemos informação sobre este tema. É de salientar que durante esta leitura fui destacando as informações mais importantes, indicando aos alunos que as sublinhassem. Após esta leitura solicitei aos alunos que retirassem da capa de arquivo o “Diário de um descobridor de palavras” (Diário utilizado para registar as definições dos conceitos mais importantes da História de Portugal, Figura 80), para que pudéssemos registar a definição de “romanização”. Esta foi posteriormente escrita no quadro por mim e copiada pelos alunos para este diário.

**Figura 80:** Diário de um descobridor de palavras.



Finalizada a leitura, respondemos a três questões do manual: cada uma delas era colocada à turma e após a melhor resposta ser encontrada pelos alunos, essa era redigida no quadro por mim e os alunos, por sua vez, escreviam-na no manual.

Após este momento de consolidação, questionei a turma sobre a definição de “friso cronológico”. Posteriormente foi preenchido o século IV e III a.C. deste friso cronológico, presente no final do manual, com as informações dos conteúdos abordados na semana anterior e neste dia. É de destacar que esta atividade deveria terminar com a escrita de um acróstico a partir da palavra “Romanos”, todavia não houve tempo para fazê-lo.

Com a realização desta atividade foi possível concluir que os vídeos são recursos multimédia que captam a atenção dos alunos e que permitem que os mesmos apreendam uma grande quantidade de informação de forma rápida, organizada e apelativa. É de destacar que o vídeo foi utilizado em outras atividades não só na disciplina de Estudo do Meio, provando ser um recurso multimédia pelo qual os alunos demonstravam entusiasmo; concentração e rápida apreensão dos conhecimentos transmitidos. Nesse sentido, no diário de bordo do dia 15 de novembro de 2016, consta o seguinte pensamento, relativamente a uma atividade de Estudo do Meio: *“De uma maneira geral comportaram-se bem, mostram-se, como sempre, muito participativos, interessados e atentos e mais silenciosos no momento de ver os vídeos.”* (DB, 15-11-2016).

#### **5.3.4.2.2. Avaliação da Turma**

A avaliação do 4.º C foi feita com recurso a técnicas de avaliação formativa, designadamente: a observação direta e o registo das conclusões oriundas da mesma, que originou algumas notas de campo em papel e em suporte digital e permitiu o preenchimento de tabelas de avaliação; a análise do trabalho das crianças e os registos fotográficos.

Através da prática pedagógica realizada foi possível verificar que os alunos do 4.º C eram perspicazes, comunicativos, interessados e possuíam um forte sentido crítico. Estas últimas duas características eram notórias durante as aulas, pois em quase todas os alunos colocavam questões que estavam para além dos conteúdos que estavam a ser lecionados. Assim sendo, gostavam muito de conhecer curiosidades e aspetos particulares acerca dos assuntos abordados.

No que concerne aos pontos fracos desta turma, é possível referir que devido a serem extremamente participativos e comunicativos, tornava-se necessário lembrá-los, por vezes, das regras de participação e limitar as participações orais, de modo a conseguir realizar as atividades e tarefas que estavam planificadas. Além disso, o forte sentido crítico destes alunos fazia-os, por vezes, questionar as decisões do professor. Ainda assim, apresentavam no geral um comportamento assertivo, com exceção de um dos alunos com NEE, que se encontrava mais agitado em alguns dias.

Por fim, é de salientar que a disciplina favorita da turma era o Estudo do Meio. Aquando da sua abordagem, os alunos mostravam-se muito interessados e eram extremamente participativos. A Matemática era a disciplina em que existiam mais dificuldades, havendo nove alunos com dificuldades na mesma, nomeadamente no cálculo mental. No Português, os alunos demonstravam-se muito interessados e capazes na interpretação e na compreensão de textos e apresentavam mais dificuldades na ortografia e na expressão escrita, o que se traduzia na ocorrência de alguns erros ortográficos. É de destacar que a avaliação destas três disciplinas encontra-se nas páginas seguintes, na forma de quadros (Quadros 20, 21 e 22).



- Avaliação de Português

<b>Quadro 20: Avaliação da Disciplina de Português da Turma do 4.º C</b>	
<b><u>Oralidade</u></b>	<p>No geral os alunos eram muito participativos e comunicativos, sendo que sete eram muito participativos e seis eram menos participativos. Tinham, na generalidade, um bom desenvolvimento de vocabulário e sabiam que quando não conhecessem o significado de uma palavra deviam utilizar o dicionário, pelo que alguns alunos faziam-no autonomamente. Defendiam os próprios pontos de vista facilmente, apresentando argumentos e exemplos para sustentá-los. Logo, não tinham dificuldades em debater ideias. Conseguiram recontar oralmente textos com facilidade, tendo maior dificuldade em resumi-los.</p>
<b><u>Leitura e Escrita;</u></b> <b><u>Educação Literária</u></b>	<p>Relativamente à leitura, no geral os alunos liam corretamente as palavras, sendo que a maior dificuldade era a leitura expressiva. É de salientar que existiam cinco alunos que demonstravam mais dificuldades na leitura, enquanto os restantes liam bem ou muito bem.</p> <p>Demonstravam, no geral, facilidade na interpretação de textos. Também conheciam a organização textual, identificando com relativa facilidade os parágrafos, a introdução, o desenvolvimento e a conclusão, bem como título e o autor do texto.</p> <p>No geral escreviam frases coerentes e coesas e eram capazes de formar textos lógicos, existindo, no entanto, cinco alunos com mais dificuldades. É de ressaltar que um destes alunos tinha muitas dificuldades em organizar as suas ideias em frases, sendo que escrevia frases longas, com poucos sinais de pontuação e com poucos verbos, que apresentavam alguns erros ortográficos. Além deste aluno, outros quatro cometiam alguns erros ortográficos frequentemente.</p>
<b><u>Gramática</u></b>	<p>No que diz respeito ao “Plural de nomes e adjetivos terminados em consoantes”, os alunos conheciam a regra geral para formar o plural de nomes e de adjetivos regulares e demonstravam facilidade em formar os plurais irregulares para estas duas classes de palavras.</p> <p>Já no que concerne ao “Pretérito mais-que-perfeito com verbos regulares da 1.ª e da 2.ª conjugação”, os alunos sabiam quando é que se utiliza este tempo verbal e tiveram facilidade em aprender a conjugá-lo</p>

	<p>quer oralmente, quer por escrito. Na generalidade também conheciam os outros tempos verbais do modo Indicativo, pelo que aquando da abordagem do “Modo Condicional com verbos da 1.<sup>a</sup> conjugação” tiveram facilidade na sua apreensão.</p> <p>Também tiveram pouca dificuldade, no geral, em identificar o grau dos nomes. A dificuldade da turma, neste conteúdo, residia em identificar os sentidos (depreciativo, afetivo) que, por vezes, estão associados ao grau diminutivo e aumentativo.</p> <p>Dos conteúdos abordados neste domínio, o conteúdo em que os alunos tiveram maiores dificuldades de apreensão foi o “Grau dos Adjetivos”, principalmente o grau superlativo, pois rapidamente compreenderam o grau comparativo.</p>
--	---

- Avaliação de Matemática

<b>Quadro 21: Avaliação da Disciplina de Matemática da Turma do 4.º C</b>	
<b><u>Números e Operações</u></b>	<p>Através de uma revisão dos conteúdos de 3.º ano foi possível observar que os alunos tinham alguma dificuldade nos arredondamentos; nas conversões e na leitura de números decimais; bem como em trabalhar com frações, sobretudo em transformar frações em frações irredutíveis ou em transformar duas frações em frações equivalentes, em representá-las na reta numérica e, ainda, em compará-las.</p> <p>No trabalho com o algoritmo da divisão com mais do que um algarismo no divisor, a maior dificuldade dos alunos residia no uso das tabuadas, sendo esse o grande motivo das operações estarem incorretas. Esta dificuldade também foi notória na abordagem ao conteúdo “divisores de um número natural”. É de destacar que na abordagem destes dois conteúdos, detetei quatro alunos com dificuldades nas tabuadas.</p>
<b><u>Geometria e Medida</u></b>	<p>Na revisão de conteúdos deste domínio, foi possível observar que os alunos conheciam as noções de raio e de diâmetro e sabiam identificar com facilidade segmentos de reta paralelos e perpendiculares. Todavia tinham dificuldades em definir segmento de reta, área, perímetro e, também, poliedro e não poliedro. Além disto, demonstravam saber ler as horas num relógio analógico. Também foi possível verificar que os alunos, na sua generalidade, tinham dificuldades nas conversões com unidades de medida de comprimento e de área.</p> <p>Dos cinco conteúdos introduzidos neste domínio relacionados com os ângulos (noção de ângulo e de amplitude; ângulo nulo, raso e giro; ângulo reto, agudo e obtuso; representação de um ângulo por escrito e ângulos convexos, côncavos e verticalmente opostos), o último conteúdo foi aquele que levantou mais dificuldades.</p>
<b><u>Organização e Tratamento de Dados</u></b>	<p>Não foi introduzido nenhum conteúdo neste domínio durante esta prática pedagógica. Ainda assim, foi possível verificar, em dois momentos de revisão de conteúdos, que os alunos, na sua maioria, lembravam-se de como se procedia à elaboração e análise do gráfico de caule e folhas e do gráfico de barras.</p>

- Avaliação de Estudo do Meio

<b>Quadro 22: Avaliação da Disciplina de Estudo do Meio da Turma do 4.º C</b>		
<b>Bloco</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Avaliação Descritiva</b>
<b>Bloco 1 – À</b> <b>Descoberta de</b> <b>Si Mesmo:</b> 2. A Segurança do Seu Corpo	1) “Os incêndios em casa”;	No que diz respeito aos primeiros dois conteúdos, os alunos, na generalidade, conheciam alguns dos cuidados a ter para evitar incêndios em casa e algumas regras a seguir em caso da ocorrência de incêndios em espaços públicos. É de salientar que os alunos já tinham alguns conhecimentos prévios, que se deviam não só, mas também à visita de estudo ao quartel dos Bombeiros Voluntários Madeirenses, que tinha sido efetuada recentemente.
	2) “Os incêndios em espaços públicos”;	
	3) “Os sismos”;	Aquando da abordagem do terceiro conteúdo, foi possível relacioná-lo com a disciplina de Português, mais especificamente com a estrutura da notícia, uma vez que foi analisada uma notícia recente sobre um sismo. Nesse sentido, foi possível avaliar que uma aluna se lembrava das três partes que compõem a notícia e que outros quatro alunos sabiam enumerar características dessas três partes. Além disso, os alunos sabiam o que era um sismo e um maremoto ou <i>tsunami</i> e desconheciam o que era um sismógrafo e o porquê dos sismos ocorrerem.
	4) “As regras de proteção em caso de sismo”;	Relativamente ao quarto conteúdo, os alunos também tinham conhecimento acerca de algumas regras de proteção em caso da ocorrência de um sismo.
	5) “As inundações e as secas”.	Em relação ao último conteúdo, no geral, os alunos conseguiam explicar o que era uma situação de seca ou de inundação e sabiam nomear algumas das causas, bem como algumas consequências da sua ocorrência.

<b>Bloco 2 – À Descoberta dos Outros e das Instituições:</b> 1. O Passado do Meio Local 2. O Passado Nacional	1) “O passado do meio local – fontes históricas (fontes primárias e secundárias) ”;	Os alunos tiveram, na generalidade, algumas dificuldades no primeiro conteúdo deste bloco. Quando lhes perguntei como poderíamos saber se o que historiadores dizem que aconteceu no passado era real tiveram dificuldade em refletir e em apresentar uma resposta. Além disso, também expressaram dificuldade na distinção entre fontes primárias e secundárias, sobretudo em relação aos documentos escritos, visto que alguns deles são fontes primárias escritas e outros são fontes secundárias.
	2) Os primeiros povos: A vida dos primeiros povos na Península Ibérica”;	A maior dificuldade dos alunos neste conteúdo foi o entendimento de que os povos nómadas formavam comunidades recoletoras e que os povos sedentários formavam comunidades agropastoris. Todavia tiveram facilidade em perceber o modo de vida destes povos.
	3) “A chegada dos Iberos e dos Celtas”;	O terceiro e quarto conteúdos foram abordados no mesmo dia e despertaram grande interesse junto dos alunos, o que os levou a estarem concentrados e a compreenderem rapidamente os mesmos.
	4) “O contacto com os Fenícios, os Gregos e os Cartagineses”;	
	5) “Os romanos e os povos bárbaros”.	O quinto conteúdo também foi de fácil compreensão por parte da turma. Porém, uma vez que tinham sido abordados vários povos recentemente, os alunos demonstraram dificuldade em lembrarem-se da ordem de chegada dos vários povos à Península Ibérica.

#### **5.4. Reflexão sobre a Intervenção Educativa no 1.º CEB**

Gostaria de iniciar a presente reflexão afirmando que é a partir da ação reflexiva do que foi feito e da consciência do que poderíamos ter feito melhor que, seguramente, podemos progredir, pois tal como afirma Hypollito (1999):

Pensar é começar a mudar. Todo ser, porque é imperfeito, é passível de mudança, de progresso, de aperfeiçoamento. E isso só é possível a partir de uma reflexão sobre si mesmo e sobre as suas ações. A avaliação da prática leva a descobrir falhas e possibilidades de melhoria. Quem não reflete sobre o que faz acomoda-se, repete erros e não se mostra profissional. (p. 204).

Antes de iniciar esta reflexão, que menciona algumas conclusões a que cheguei com a realização das duas práticas no 1.º CEB, gostaria de salientar que tentei promover uma reflexão conjunta das duas práticas, embora tenha a noção de que estas não são exatamente comparáveis, pois as turmas e os locais de estágio eram diferentes e tinham as suas particularidades.

Em ambas as práticas pedagógicas, na primeira semana de intervenção prática a gestão do tempo foi uma dificuldade. Todavia, nas semanas seguintes, após conhecer melhor o ritmo de trabalho de cada turma essa dificuldade foi sendo superada. Ainda assim, penso que a gestão do tempo acarreta sempre alguma dificuldade, pois no momento de pôr em prática a planificação os alunos podem sentir maior ou menor dificuldade e, portanto, necessitarem de mais ou menos tempo para, por exemplo, realizarem uma determinada tarefa ou compreenderem um determinado conteúdo. Logo, a planificação deverá ser sempre flexível e o professor deverá adotar uma postura constante de reflexão na ação que lhe permita readaptar a planificação e a sua ação, caso seja necessário.

No estágio com a turma de 1.º ano senti dificuldade em explicar os conteúdos mais elementares, sobretudo na disciplina de Matemática, pois, por vezes, tornava-se complicado explicar os conteúdos simples de uma forma ainda mais simples e elementar. Esta dificuldade não foi tão notória com os alunos de 4.º ano, pois além dos conteúdos não serem tão básicos, o facto dos alunos já terem mais conhecimentos base, maior fluência na leitura e na escrita e, também, maior autonomia sem dúvida facilitou o desenvolvimento dos conteúdos e das atividades pedagógicas.

Outra dificuldade mais notória no 1.º ano do que no 4.º ano foi a organização do quadro, pois no 1.º ano os alunos tendem a copiar exatamente o que está no quadro e têm mais dificuldade em transpor o registo da informação do quadro para os manuais, fichas ou cadernos diários. Além disso, a sala do 4.º ano tinha um projetor, o que facilitava a correção de exercícios dos manuais ou de fichas de trabalho, pois não era necessário copiá-los para o quadro como

acontecia com o 1.º ano. A presença do projetor também fazia com que fosse mais fácil dar indicações na localização de uma palavra, frase, exercício, esquema ou imagem que estivesse a ser trabalhada(o).

Ainda relativamente às dificuldades sentidas, penso que estas foram mais evidentes no estágio com o 1.º ano, pois era a primeira vez que ficava responsável pela orientação de uma turma, uma vez que na licenciatura tinha desenvolvido apenas pequenas atividades pedagógicas pontualmente. Assim sendo, no estágio com o 4.º ano senti menos dificuldades em geral, pois já tinha alguns conhecimentos e experiência oriundos do estágio com a turma de 1.º ano. Além disso, penso que houve uma maior entreaajuda e trabalho em equipa com a professora cooperante do 4.º ano, o que facilitou o desenvolvimento da minha ação pedagógica e me permitiu superar as dificuldades encontradas mais facilmente, uma vez que tinha na professora cooperante uma fonte de apoio e de experiência profissional, que me podia auxiliar quando necessitasse.

No que diz respeito à relação com os alunos, penso que é importante ter como grande ideal o respeito por todos eles, bem como expectativas positivas, quer para a aprendizagem, quer para o comportamento, pois quando o fazemos geralmente atuamos de modo mais compreensivo e paciente, fazendo com que os alunos se sintam apoiados e se tornem mais confiantes. Além disto, concluí que os momentos fora da sala são essenciais na construção de uma relação de proximidade com os alunos, pelo que pequenas conversas informais nos momentos de recreio constituem oportunidades para o professor conhecê-los melhor. Além disto, também pude verificar que quanto maior é o respeito e o apreço do cooperante pelo trabalho do estagiário, mais respeito e admiração os alunos demonstram por este. Nesse sentido, quando há uma relação de parceria, cooperação e valorização entre estagiário e cooperante, os alunos atribuem mais valor ao trabalho que é desempenhado pelo estagiário, que, perante essa valorização, deixa de ser perspectivado como um estagiário que vai à escola dar algumas aulas durante a semana, tornando-se, no entender dos alunos, um verdadeiro professor, tal como os outros professores da escola.

Quanto aos pontos fortes, procurei preparar-me o melhor possível para a abordagem dos conteúdos, de forma a referir conhecimentos científicos atualizados e a utilizar o vocabulário mais adequado, pelo que penso que estes foram os aspetos mais positivos da minha intervenção pedagógica quer com o 1.º ano, quer com o 4.º ano.

No que concerne à disciplina de Português, foi possível chegar à conclusão que as estratégias de pré-leitura são fundamentais para a motivação posterior dos alunos na interpretação e exploração de um texto e que no ensino da gramática se devem utilizar

estratégias lúdicas, uma vez que os alunos tendem a demonstrar algumas dificuldades neste domínio e que a velha e tradicional estratégia da resolução de exercícios gramaticais por escrito costuma provocar desmotivação e pouca concentração.

Relativamente à disciplina de Matemática é fundamental manusear materiais e compreender a utilidade prática dos conteúdos, bem como pô-los em prática. Nesse sentido, os jogos didáticos são ótimas opções de trabalho. Além disso, pequenos truques, mnemónicas ou pequenas histórias que ajudem os alunos a compreenderem os conteúdos também têm uma influência positiva na aprendizagem.

No caso do Estudo do Meio, existem muitos materiais a que se pode recorrer para desenvolver e enriquecer as atividades, bem como para motivar os alunos. Além disso, é importante relacionar os conteúdos com o meio local e nacional dos alunos. Como tal, penso que na maioria das vezes o uso do manual nesta disciplina é quase ou totalmente dispensável.

Em relação aos manuais escolares, foi possível verificar que estes são materiais didáticos com uma forte presença escolar, a que os alunos e as suas famílias atribuem grande importância. Como tal, não é possível descartar a sua utilização, pelo que num momento de reflexão posterior foi possível concluir que o professor deve adotar uma postura reflexiva na utilização dos mesmos, complementando o seu uso com outros materiais didáticos. Nesse sentido, o professor quando planifica poderá ter como suporte o manual, uma vez que este se encontra de acordo com os programas nacionais, no entanto não deverá tê-lo como único recurso. No momento de planificação deve também avaliar se as sugestões pedagógicas-didáticas dos manuais são adequadas, pois a informação relativa a cada conteúdo poderá ser pouca ou excessiva; poderão existir erros de carácter científico; as tarefas propostas poderão ser limitativas e pouco apropriadas aos alunos e a ordem de apresentação dos conteúdos poderá não ser a mais adequada. Além disso, o manual não permite manipulação de objetos e materiais, pelo que essa é uma das suas grandes limitações na aprendizagem dos alunos.

Quanto aos materiais didáticos, concluí que os jogos são materiais didáticos que promovem a consolidação e a avaliação de competências de forma lúdica, pelo que constituem uma alternativa válida e viável às tarefas de consolidação no manual. Além disso, os jogos promovem entusiasmo, motivação e concentração por parte dos alunos. Além dos jogos, os vídeos e as canções também são opções didáticas com influência positiva na aprendizagem dos alunos, sendo úteis sobretudo na introdução dos conteúdos.

Outra conclusão que advém da realização destas duas práticas pedagógicas é que quanto maiores são as turmas mais difícil se torna apoiar os alunos individualmente e efetuar diferenciação pedagógica. Sendo assim, o ideal seria que as turmas não fossem numerosas,



porque é através do apoio individualizado aos alunos que o professor consegue não só detetar as suas dificuldades, como também oferecer-lhes *feedback* e ajuda para que essas dificuldades sejam ultrapassadas. Além disso, quanto maiores são as turmas mais difícil se torna o acompanhamento aos alunos com NEE, sobretudo aqueles que não conseguem acompanhar o ritmo de trabalho dos colegas.

Em suma, é possível inferir que ser professor de 1.º CEB é exigente, na medida em que requer vários conhecimentos de índole pedagógica, metodológica, científica, didática e social; disponibilidade para preparar cuidadosamente e com dedicação as aulas, consoante as necessidades educativas individuais de cada aluno e, também, gosto pela própria profissão.



## Considerações Finais

Certamente já todos ouvimos que “aprendemos fazendo”. John Dewey foi o grande defensor desta ideia. Nesse sentido, gostaria de afirmar que as três práticas pedagógicas permitiram a aquisição de conhecimentos, competências e experiência profissional, constituindo um marco fundamental na minha formação inicial enquanto docente.

Para além da formação inicial é importante que o docente invista na sua formação contínua. Assim sendo, além de ações de formação e da partilha de experiências e de saberes com os seus pares, o docente deve recorrer também à reflexão, pois refletir criticamente a sua prática permite-lhe estar em constante formação (Freire citado por Costa & Farias, 2009). A reflexão tem, portanto, grande importância no trabalho docente. Como tal, adotar uma atitude reflexiva é um fator que contribui para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem e que beneficia não só o docente, como também os discentes.

Além da atitude reflexiva, os docentes devem também adotar uma atitude investigativa. Nesse sentido, julgo que os projetos de investigação-ação desenvolvidos na formação base dos docentes permitem que os mesmos compreendam a importância da investigação na melhoria e na resolução dos problemas oriundos da sua *práxis* e, também, contribuem para a adoção de uma atitude investigativa no futuro profissional. Além disso, recorrer à investigação-ação é uma mais-valia na formação docente, pois permite compreender uma determinada temática pedagógica, não só do ponto de vista teórico, mas também do ponto de vista prático. Ainda relativamente à atitude investigativa, é de salientar que as novas tecnologias são ferramentas essenciais a que o docente-investigador pode recorrer para resolver os problemas da sua prática, bem como para conhecer outras formas de trabalhar e de pensar, de forma rápida e com fácil acesso, sobretudo através de pesquisas na internet.

No que diz respeito aos dois projetos de investigação-ação deste relatório, apesar de não ter sido possível obter muitos resultados que permitissem inferir grandes conclusões, devido à pequena extensão das práticas pedagógicas, é possível afirmar que, de forma geral, a aplicação dos mesmos contribuiu não só para a resolução de um problema da prática pedagógica, como também beneficiou essa prática no geral.

Relativamente ao trabalho com os cooperantes, foi possível chegar à conclusão de que quanto maior é o nível de cooperação estagiário-cooperante melhor decorre a prática pedagógica. Ainda assim, por vezes, podemos não concordar com as atitudes dos cooperantes, pelo que não podendo ir contra as mesmas, temos de nos adaptar e fazer o nosso melhor, bem como compreender que no futuro profissional teremos um certo grau de autonomia para tomarmos as nossas próprias decisões. Todavia, importa não esquecer que essa autonomia deve

estar interligada à cooperação com os outros docentes, com os encarregados de educação e todas as outras pessoas que influenciam e que estão legalmente autorizadas a intervir no processo de ensino-aprendizagem do discente.

Termino o presente relatório afirmando que as três práticas pedagógicas constituíram momentos de aprendizagem a nível profissional e, também, pessoal. Essa aprendizagem foi decorrente não só do contacto com as várias pessoas das comunidades educativas dos três locais de estágio, mas também e, sobretudo, do contacto com as cooperantes e com as crianças. Nesse sentido, recorrendo às palavras de Paulo Freire, afirmo que “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.”

## Referências Bibliográficas

- Abrantes, P. (Coord.). (2000). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal*. Lisboa: Departamento de Educação Básica. Consultado a 07 de agosto de 2017, em: <http://www.dge.mec.pt/recursos-0> [parte 2].
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem* (2.<sup>a</sup> Ed.). Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In Alarcão, I. (Org.), *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora. Consultado a 01 de abril de 2017, em [http://nunosilvafraga.net/wp-content/uploads/2015/03/Ser\\_professor\\_reflexivo\\_Isabel\\_Alarcao.pdf](http://nunosilvafraga.net/wp-content/uploads/2015/03/Ser_professor_reflexivo_Isabel_Alarcao.pdf).
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador. Que sentido? Que formação?. In *Cadernos de Formação de Professores, 1*, pp. 21-30. Consultado a 01 de abril de 2017, em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf>.
- Alarcão, I. (2010). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva* (7.<sup>a</sup> Ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Amante, L. (2007). Infância, escola e novas tecnologias. In F. Costa, H. Peralta & S. Viseu (Orgs.), *As TIC na Educação em Portugal – Concepções e Práticas* (pp. 102-123). Porto: Porto Editora.
- Araújo, D., Mineiro, C. & Kosely, N. (1996). *Convivendo com a Pré-Escola – Teoria e Prática da Educação Pré-Escolar*. São Paulo: Editora Ática.
- Augusto da Silva, Padre F. & Azevedo de Meneses, C. (1978). *Elucidário Madeirense* (4.<sup>a</sup> Ed.). (Vol. III). Funchal: Secretaria Regional da Educação e Cultura.
- Barbosa, E. & Moura, D. (2013). Metodologias Ativas de Aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. *Boletim Técnico do Senac*, vol. 39, n.º 2, pp. 48-67. Consultado a 20 de julho de 2017, em: <http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/349/333>.
- Berge, Y. (1976). *Viver o seu corpo – Para uma pedagogia do movimento*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bortolini, M. (2012). O desenvolvimento da habilidade da assertividade e a convivência na escola: relato de experiência. *Psicologia em Revista*, vol. 18, n.º 3, pp. 373-388. Consultado a 17 de outubro de 2017, em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v18n3/v18n3a03.pdf>.

- Botas, D. & Moreira, D. (2013). A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática – Um estudo no 1º Ciclo. *Revista Portuguesa de Educação*, 26 (19), pp. 253-286. Consultado a 06 de maio de 2017, em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v26n1/v26n1a10.pdf>.
- Braga, F. (2001). *Formação de Professores e Identidade Profissional*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Cadima, A. (1997). A Experiência de um Círculo de Estudos para uma Pedagogia Diferenciada. In A. Cadima, C. Gregório, T. Pires, C. Ortega & N. Horta. *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico – Alguns Itinerários* (pp. 13-21). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Cardona, M. J. (2008). Para uma Pedagogia da Educação Pré-Escolar: Fundamentos e Conceitos. *Da Investigação às Práticas – Estudos de Natureza Educacional*, vol. VIII, n.º 1, pp. 13-34. Consultado a 04 de abril de 2017, em: [https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/media/2016/02\\_m\\_joao\\_cardona.pdf](https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/media/2016/02_m_joao_cardona.pdf).
- Cardona, M. J. (2011). Educação Pré-Escolar ou Pedagogia da Educação de Infância? Fundamentos e Conceções Subjacentes. *Nuances: estudos sobre a Educação*, Ano XVII, v. 20, n.º 21, pp. 144-162, set./dez.. Consultado a 04 de abril de 2017, em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/1102/1107>.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação – Guia para a Auto-aprendizagem* (2.ª Ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Castilho, A. & Rodrigues, P. (2012). Práticas de Avaliação em Educação de Infância: Evidências de uma Investigação Naturalista em Três Jardins de Infância Diferentes. In M. J. Cardona & C. M. Guimarães (Coord.), *Avaliação na Educação de Infância*. Viseu: Psicosoma.
- Chateau, J. (1975). *A criança e o jogo* (2.ª Ed.). Coimbra: Atlântida Editora.
- Correia, L. (2013). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – Um guia para educadores e professores* (2.ª Ed.). Porto: Porto Editora.
- Cortesão, L. & Stoer, S. (1997). Investigação-Ação e a Produção de Conhecimento no âmbito de uma Formação de Professores para a Educação Inter/Multicultural. *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 7, pp. 7-28. Consultado a 24 de julho de 2017, em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC7/7-1-cortesao.pdf>.
- Costa, A. & Oliveira, L. (2015). Investigação qualitativa em educação: O professor-investigador. *Revista Portuguesa de Educação*, 28 (2), pp. 183-188. Consultado a 21 de março de 2017, em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v28n2/v28n2a09.pdf>.

- Costa, E. & Farias, É. (2009). Formação de Professores Profissionais: perspectivas e vicissitudes da formação em serviço. *Revista Espaço Acadêmico*, 93. Consultado a 19 de Junho de 2016, em: [http://www.espacoacademico.com.br/093/93costa\\_farias.pdf](http://www.espacoacademico.com.br/093/93costa_farias.pdf).
- Costa, F. (2007). Tecnologias em educação – um século à procura de uma identidade. In F. Costa, H. Peralta & S. Viseu (Orgs.), *As TIC na Educação em Portugal – Concepções e Práticas* (pp. 14-30). Porto: Porto Editora.
- Coutinho *et al.* (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, vol. 13, 2, 355-380. Colégio Internato dos Carvalhos. Consultado a 28 de julho de 2017, em: [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o\\_Ac%C3%A7%C3%A3o\\_Metodologias.PDF](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o_Ac%C3%A7%C3%A3o_Metodologias.PDF).
- Cruz, S. (2008). A qualidade da educação infantil, na perspectiva das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 75-93). Porto: Porto Editora.
- Diário de Notícias (2009, 11 de agosto). Da arte contemporânea ao fado da antiga cidade. *Diário de Notícias*. Consultado a 07 de novembro de 2017, em: <http://www.dnoticias.pt/impressa/hemeroteca/diario-de-noticias/112009-da-arte-contemporanea-ao-fado-na-cidade-antiga-LKDN112009>.
- Duarte, J. (2004). Pedagogia diferenciada para uma aprendizagem eficaz. Contra o pessimismo pedagógico, uma reflexão sobre duas obras de referência. *Revista Lusófona de Educação*, n.º 4, pp. 33-50. Consultado a 13 de julho de 2017, em: [http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/1409/Educacao04\\_Duarte.pdf?sequence=1](http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/1409/Educacao04_Duarte.pdf?sequence=1).
- Equipa de Formadores da SEIES (1993). *Jogos Pedagógicos* (3.ª Ed.). Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional.
- Estrela, A. & Nóvoa, A. (1993). *Avaliações em Educação: Novas Perspetivas*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (1994). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula* (2.ª Ed.). Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2002). Para uma cooperação entre a Escola e a Família na Prevenção dos Problemas de Indisciplina na Escola. *Psicologia, Educação e Cultura*, vol. VI, n.º 1, pp. 27-48. Consultado a 17 de outubro de 2017, em: [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/5254/1/2002\\_PEC\\_1.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/5254/1/2002_PEC_1.pdf).

- Farias, P., Martin, A. & Cristo, C. (2014). Aprendizagem Ativa na Educação em Saúde: Percurso Histórico e Aplicações. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 39 (1), pp. 143-158. Consultado a 21 de julho de 2017, em: <http://www.scielo.br/pdf/rbem/v39n1/1981-5271-rbem-39-1-0143.pdf>.
- Fortin, M.-F. (2009). *Fundamentos e Etapas do Processo de Investigação*. Loures: Lusodidacta.
- Gredler, M. (2004). Games and Simulations and Their Relationships to Learning. In D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology* (2.<sup>a</sup> Ed., pp. 571-582). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Consultado a 24 de outubro de 2017, em: <http://www.coulthard.com/library/%28gredler%2C%202004%29.html>.
- Guimarães, C. (2009). Experimentação no Ensino da Química: Caminhos e Descaminhos Rumo à Aprendizagem Significativa. *Química Nova Escola*, vol. 31, n.º 3, pp. 198-202. Consultado a 12 de julho de 2017, em: [http://webeduc.mec.gov.br/portaldoprofessor/quimica/sbq/QNEsc31\\_3/08-RSA-4107.pdf](http://webeduc.mec.gov.br/portaldoprofessor/quimica/sbq/QNEsc31_3/08-RSA-4107.pdf).
- Henrique, M. (2011). Diferenciação Pedagógica: da Teoria à Prática. *Cadernos de Investigação Aplicada*, n.º 5, pp. 167-187. Consultado a 13 de julho de 2017, em: [http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/6377/caderno\\_investigacao\\_aplicada\\_n5\\_84-94.pdf?sequence=1](http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/6377/caderno_investigacao_aplicada_n5_84-94.pdf?sequence=1).
- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D P. (1984) *A criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hypollito, D. (1999). *O Professor como Profissional Reflexivo*. Consultado a 19 de junho de 2016, em: [http://www.usjt.br/proex/arquivos/produtos\\_academicos/204\\_18.pdf](http://www.usjt.br/proex/arquivos/produtos_academicos/204_18.pdf)
- Inspeção-Geral da Educação e Ciência. (2016). *A ESCOLA INCLUSIVA: DESAFIOS*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e da Ciência.
- Jacinto, M. (2003). *Formação inicial de professores – Concepções e práticas de orientação*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Katz, L. & McClellan, D. (1996). O Papel do Professor no Desenvolvimento das Crianças. In J. Formosinho (Org.). *Educação Pré-Escolar – A Construção Social da Moralidade* (pp. 11-48). Lisboa: Texto Editora.
- Kishimoto, T. (1994). *O Jogo e a Educação Infantil*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- Landsheere, V. (1994). *Educação e Formação – Ciência e Prática*. Porto: Edições Asa.



- Leite, C. & Rodrigues, L. (2001). *Jogos e Contos numa Educação para a Cidadania*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional e ME.
- Lima, J. (1996). O Papel de Professor nas Sociedades Contemporâneas. In *Educação, Sociedade & Culturas*, 6, pp. 47-72. Consultado a 01 de abril de 2017, em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC6/6-3-lima.pdf>.
- Lopes, J. & Silva, H. (2010). *O Professor Faz a Diferença*. Lisboa: LIDEL.
- Lopes, J. (2002). *Problemas de Comportamento, Problemas de Aprendizagem e Problemas de “Ensinar”* (2.<sup>a</sup> Ed.). Coimbra: Quarteto Editora.
- Lorenzato, S. (Org.). (2006). *O Laboratório de Ensino da Matemática na Formação de Professores*. São Paulo: Autores Associados. Consultado a 07 de maio de 2017, em: [https://books.google.pt/books?id=tGwo9gQPKtUC&pg=PA1&hl=pt-PT&source=gbv\\_toc\\_r&cad=3#v=onepage&q&f=false](https://books.google.pt/books?id=tGwo9gQPKtUC&pg=PA1&hl=pt-PT&source=gbv_toc_r&cad=3#v=onepage&q&f=false).
- Marinho, P. (2012). A diferenciação pedagógica: dos riscos e obstáculos aos desafios de uma prática. *Lumen*, vol. 21, n.º 2, pp. 79-90. Consultado a 13 de julho de 2017, em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/76140/2/92534.pdf>.
- Marinho, S. & Lopes, J. (2010). *Concepções de Professores acerca dos Comportamentos Problemáticos em Sala de Aula: Um Estudo...* Artigo apresentado no I Seminário da Psicologia em Contextos Educativos, Braga, Portugal. Consultado a 17 de outubro de 2017, em: [https://www.researchgate.net/publication/236263150\\_CONCEPCOES\\_DE\\_PROFESSORES\\_ACERCA\\_DOS\\_COMPORTAMENTOS\\_PROBLEMATICOS\\_EM\\_SALA\\_DE\\_AULA\\_UM\\_ESTUDO\\_NO\\_ENSINO\\_BASICO](https://www.researchgate.net/publication/236263150_CONCEPCOES_DE_PROFESSORES_ACERCA_DOS_COMPORTAMENTOS_PROBLEMATICOS_EM_SALA_DE_AULA_UM_ESTUDO_NO_ENSINO_BASICO).
- Martins, E. (1996). A Investigação-Ação (I-A) e a sua Influência na Formação dos Actuais Formadores. *Revista da Escola Superior de Educação de Castelo Branco*, n.º 2, pp. 59-74. Consultado a 28 de julho, em: [http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/344/1/Art\\_Ernesto%201996%2859-74%29.pdf](http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/344/1/Art_Ernesto%201996%2859-74%29.pdf).
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Mayor, F. (1994). *Declaração de Salamanca sobre os Princípios, a Política e as Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais e um Enquadramento da Ação*. Salamanca: UNESCO e Ministério da Educação e da Ciência de Espanha. Consultado a 30 de junho de 2017, em: [http://redeinclusao.pt/media/fl\\_9.pdf](http://redeinclusao.pt/media/fl_9.pdf).
- Mendonça, M. (1997). *A Educadora de Infância – Traço de União entre a Teoria e a Prática* (2.<sup>a</sup> Ed.). Lisboa: Edições ASA.

- Ministério da Educação & Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. (2011). *Educação Inclusiva e Educação Especial - Indicadores-chave para o desenvolvimento das escolas: um guia para directores*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular & Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo.
- Ministério da Educação e Ciência. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Consultado a 28 de outubro de 2017, em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb\\_julho\\_2015.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf).
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. (Coleção Educação Pré-Escolar). Lisboa: Editorial do ME.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo* (4.ª Ed.). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. S.l.: Ministério da Educação/Direcção-Geral da Educação.
- Moita, M. C. (2012). *Para uma ética situada dos profissionais de educação de infância*. Lisboa: APEI.
- Monteiro, M. (s.d.). Intercâmbios e Visitas de Estudo. In *Novas Metodologias em Educação* (pp. 171-197). Porto: Porto Editora. Consultado a 13 de novembro de 2017, em: [http://www.netprof.pt/netprof/servlet/getDocumento?TemaID=NPL0702&id\\_versao=11732](http://www.netprof.pt/netprof/servlet/getDocumento?TemaID=NPL0702&id_versao=11732).
- Moreira, A. M. (1999). A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel. In A. M. Moreira, *Teorias da Aprendizagem* (pp. 151-165). São Paulo: EPU. Consultado a 12 de julho de 2017, em: <http://www.gradadm.ifsc.usp.br/dados/20131/SLC0630-1/Ausubel-Moreira.pdf>.
- Morgado, J. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Edições Asa.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, n.º 1 (XXII), pp. 81-93. Consultado a 20 de julho de 2017, em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v22n1/v22n1a09.pdf>.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas.

- In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 13-29). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). *Pedagogia-em-Participação: a perspetiva da Associação Criança*. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 97-116). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação*. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza (Orgs.), *Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado: contruindo o futuro* (pp. 13-36). São Paulo: Artmed.
- Pacheco, J. (1995). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis* (2.<sup>a</sup> Ed.). Porto: Porto Editora.
- Papalia, D. & Olds, S. (1981). *O Mundo da Criança – Da Infância à Adolescência*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogias Diferenciadas: Situação Atual*. In Philippe Perrenoud, *Pedagogia Diferenciada – Das Intenções à Ação*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2005). *Escola e Cidadania: o papel da escola na formação para a democracia*. (F. Murad, trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Pinto, F. (2011). *Diferenciação Pedagógica e Prevenção das Desigualdades Educativas: breve contributo reflexivo*. *Cadernos de Investigação Aplicada*, n.º 5, pp. 149-166. Consultado a 13 de julho de 2017, em: [http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/6376/caderno\\_investigacao\\_aplicada\\_n5\\_75-84.pdf?sequence=1](http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/6376/caderno_investigacao_aplicada_n5_75-84.pdf?sequence=1).
- Pires, M. & Amado, N. (2013). *Materiais didáticos e recursos no ensino e aprendizagem da matemática*. In J. A. Fernandes, M. H. Martinho, J. Tinoco & F. Viseu (Orgs.), *Atas do XXIV Seminário de Investigação em Educação Matemática* (pp. 473-478). Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho. Consultado a 06 de maio de 2017, em: [http://www.apm.pt/files/S5-0TI\\_529d2b38dc5ea.pdf](http://www.apm.pt/files/S5-0TI_529d2b38dc5ea.pdf).
- Pires, M. (2009). *O manual escolar: Concepções e práticas de professores de Matemática*. In A. Poblete, V. Días, H. Munõz (Orgs.), *Conferencias, cursillos y ponencias: VI Congreso Iberoamericano de Educación Matemática* (pp. 1293-1298). Puerto Montt, Chile: Federación Iberoamericana de Sociedades de Educación Matemática. Consultado a 05 de dezembro de 2017, em: [https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/4708/1/Pires\\_2009b.pdf](https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/4708/1/Pires_2009b.pdf).

- Pocinho, R. & Gaspar, J. (2012). O uso das TIC e as alterações no espaço educativo. *Exedra*, n.º 6, pp. 143-154. Consultado a 27 de junho de 2017, em: <http://www.exedrajournal.com/docs/N6/09-Edu.pdf>.
- Ponte, J. (2003). Investigar, ensinar e aprender. In *Actas do ProfMat 2003* (CD-ROM), pp. 25-39. Lisboa: APM. Consultado a 01 de abril de 2017, em: [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/03-Ponte\(Profmat\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/03-Ponte(Profmat).pdf).
- Ribeiro, A. & Ribeiro, L. (1990). *Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, L. (1994). *Avaliação da Aprendizagem* (5.ª Ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. C. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo – Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.
- Sampaio, D. (1996). *Voltei à Escola*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, n.º 5, pp. 127-142. Consultado a 24 de julho de 2017, em: <http://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/09/lectura-5.pdf>.
- Santos, L. (2009). DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA: UM DESAFIO A ENFRENTAR. *Revista Noesis*, n.º 79, pp. 52-57. Consultado a 28 de maio de 2017, em: <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/CDIE/RNoesis/noesis79.pdf>.
- Serrazina, L., & Oliveira, I. (2001). O professor como investigador: Leitura crítica de investigações em educação matemática. In *Actas do XII Seminário de Investigação em Educação Matemática*, pp. 29-55. Consultado a 21 de março de 2017, em: [http://apm.pt/files/127552\\_gti2002\\_art\\_pp283-308\\_49c771bcc0338.pdf](http://apm.pt/files/127552_gti2002_art_pp283-308_49c771bcc0338.pdf).
- Silva, A. (2004). *Ensinar e Aprender com as Tecnologias* (Dissertação de mestrado). Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia. Consultado a 27 de junho de 2017, em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/3285/1/TESE%2520-%2520Ensinar%2520e%2520Aprender%2520com%2520as%2520TIC.pdf>.
- Silva, A. (2007). Professores utilizadores das TIC em contexto educativo: estudo de caso numa escola secundária. In F. Costa, H. Peralta & S. Viseu (Orgs.), *As TIC na Educação em Portugal – Conceções e Práticas* (pp. 170-190). Porto: Porto Editora.
- Silva, M. & Neves, I. (2004). O que leva os alunos a serem (in)disciplinados? Uma análise sociológica centrada em contextos de diferenciação pedagógica. *Revista de Educação*, XII (2), pp. 37-57. Consultado a 17 de outubro de 2017, em:

[http://essa.ie.ulisboa.pt/ficheiros/artigos/revistas\\_com\\_revisao\\_cientifica/2004\\_oquelev\\_aosalunosaserem.pdf](http://essa.ie.ulisboa.pt/ficheiros/artigos/revistas_com_revisao_cientifica/2004_oquelev_aosalunosaserem.pdf).

- Silva, M. (2011). Educação inclusiva – um novo paradigma de Escola. *Revista Lusófona de Educação*, n.º 19, pp. 119-134. Consultado a 04 de julho de 2017, em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2845/2162>.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (Coord.), Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação & Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação* (2.ª Ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1999). *Psicologia Educacional – Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Tavares, R. (2004). Aprendizagem Significativa. *Conceitos*, vol. 5, n.º 10, pp. 55-61. Consultada a 12 de julho de 2017, em: <http://www.fisica.ufpb.br/~romero/pdf/2004AprendizagemSignificativaConceitos.pdf>.
- Tuckman, B. (2012). *Manual de Investigação em Educação – Metodologia para Conceber e Realizar o Processo de Investigação Científica* (4.ª Ed., A. Rodrigues-Lopes, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Weinstein, M. (s.d.). *Módulo 3: Como ajudar o aluno a ouvir, a entender e falar melhor?*. S.l.: Instituto ABCD. Consultado a 05 de setembro de 2017, em: [http://www.institutoabcd.org.br/portal/arquivos/1375118051\\_modulo\\_03\\_ilustrado\\_19\\_07.pdf](http://www.institutoabcd.org.br/portal/arquivos/1375118051_modulo_03_ilustrado_19_07.pdf).
- Zabalza, M. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, M. (2001). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola* (6.ª Ed.). Lisboa: Edições ASA.



### **Referências Normativas**

- *Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de agosto;*
- *Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto* (Perfis Específicos de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico);
- *Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho;*
- *Lei n.º 46/86 de 14 de outubro* (Lei de Bases do Sistema Educativo);
- *Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro* (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar);
- *Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro.*