

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Bianca Luciana Abreu Macedo

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

dezembro | 2018

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Bianca Luciana Abreu Macedo

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

ORIENTADORA
Ana Isabel de Gouveia



Faculdade de Ciências Sociais

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

Bianca Luciana Abreu Macedo

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

Orientadora: Mestre Ana Isabel de Gouveia

Funchal, dezembro de 2018

“O Mundo que deixamos às nossas crianças depende em parte das crianças que deixamos no nosso mundo.”

(Mayor, 1998, p. 5)

Agradecimentos

Ao longo desta jornada, que durou cerca de cinco anos, pude contar com a presença de algumas pessoas que me aconselharam, ajudaram, apoiaram e orientaram. Estou, de facto, muito feliz com esta conquista tão almejada e reconheço que o meu percurso enquanto aluna e enquanto futura docente foi muito mais enriquecedor e produtivo graças ao contributo de cada uma dessas pessoas, a quem expresso aqui um agradecimento especial:

Aos meus pais Conceição e Pereira que sempre me apoiaram em todas as circunstâncias com o seu afeto, palavras de apoio, compreensão, amor, paciência e companheirismo. Obrigado por me ajudarem a seguir em frente com os meus sonhos.

Ao meu marido Tiago pelas palavras de ânimo, de carinho, de incentivo, de sinceridade e de ajuda. Obrigado, foste o meu grande pilar.

À orientadora deste relatório de estágio Mestre Ana Isabel de Gouveia pela disponibilidade, pela paciência, pela ajuda prestada ao longo destes últimos meses, e principalmente, obrigada pelas palavras de carinho, de preocupação e de incentivo.

Aos orientadores científicos, nomeadamente, a Doutora Maria Gorete Pereira, o Doutor Paulo Brazão e o Doutor Fernando Correia por todos os momentos de reflexão, pela sinceridade, pelas sugestões construtivas e por transmitirem-me conhecimentos benéficos para as práticas pedagógicas.

À educadora cooperante Andreia Cardoso e às professoras cooperantes Madalena Pereira, Graça Costa e Fátima Abreu que me acolheram nas suas salas e contribuíram para o meu crescimento enquanto futura educadora e professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), pelas conversas de incentivo, pela simpatia, pela sabedoria, pela ajuda, pela boa disposição, pelas sugestões e pelas críticas construtivas.

A todos os meus amigos, colegas e familiares que me apoiaram incondicionalmente nesta transição.

Um grandioso obrigado a todas as crianças do pré-escolar e a todos os alunos do 1.º CEB pelos verdadeiros momentos de carinho e de amizade, pelos abraços, pelos sorrisos sinceros, pelas risadas, pelas brincadeiras, pelos desenhos, pelos poemas e pela afetuosa receptividade.

Por fim, obrigado a Deus e à Nossa Senhora de Santa Rita.

Resumo

O presente relatório de estágio reflete e descreve o percurso desenvolvido durante as três práticas pedagógicas, que ocorreram entre o dia 10 de outubro de 2016 e o dia 6 de dezembro de 2017, através de um compêndio, por um lado teórico e por outro lado expositivo e crítico. Neste sentido, este relatório está dividido em duas partes que se complementam, a primeira parte congrega um conjunto de pressupostos teóricos que estiveram na base de toda a ação pedagógica e a segunda parte ilustra os contextos educativos e as atividades que foram concretizadas de acordo com a teoria elencada.

Relativamente às intervenções pedagógicas, estas foram realizadas na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira, mais precisamente na sala da Pré II e na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré e Creche da Ribeira Brava, com as turmas do 1.º A e do 4.º A. Importa destacar que os propósitos da metodologia de Investigação-Ação nortearam, maioritariamente, todas as intervenções, contudo estiveram mais patentes no decorrer da Prática Pedagógica I e da Prática Pedagógica II.

Assim, após conhecer os interesses e as necessidades das crianças da sala da Pré II elaborei a seguinte questão problema: “Como criar um clima propício para desenvolver a comunicação oral das crianças da sala da Pré II?”. Do mesmo modo, na Prática Pedagógica II ocorreu um ciclo de reflexão e ação em torno da subsequente questão de Investigação-Ação: “Que estratégias poderão ser utilizadas para motivar a atenção do grupo de alunos do 1.º A?”. Note-se que estas duas questões problema deram origem a dois projetos de investigação distintos, nos quais se pretendia implementar estratégias didáticas diversificadas, de modo a responder às questões supracitadas e a promover aprendizagens contextualizadas, significativas e ativas.

Palavras-Chave: Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Investigação-Ação; Aprendizagem Significativa; Transdisciplinaridade; Trabalho Cooperativo.

Abstract

This internship report reflects and describes the course developed during the three pedagogical stages that happened between 10th October 2016 and 6th December 2017, through a compendium, one side was theoretical and the other side was Critical. This way, this report is divided into two parts that complement each other. The first part brings together a set of theoretical conjectures that have been the basis of all pedagogical action and the second part illustrates the educational contexts and activities that have been Implemented according to the categorized theory.

With regard to pedagogical interventions, these were carried out on the primary school “Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira” precisely in the pre-II room and in the “Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Ribeira Brava”, with the classes of 1st class A and 4th class A. It’s also important to note that the purposes of the methodology of research-action guided, mostly, all interventions, however were more patents in the course of pedagogical practice I and pedagogical practice II.

So, after knowing the interests and needs of the children in the Pre II room i made out the following question: "How to create a favorable climate to develop the oral communication of children in the pre-II room?". The same way, in pedagogical practice II there was a cycle of reflection and action around the subsequent question of research-action: “What strategies can be used to motivate the attention of the group of students of the 1st class A?”. We should highlight that these two questions have resulted in two separate research projects, which were intended to implement diversified didactic strategies in order to respond to the above issues and to promote learning contextualized, meaningful and active.

Key-words: Pre School Education; 1st Cycle of Basic Education; Investigation-Action; Meaningful learning; Transdisciplinarity; Cooperative work.

Índice

Agradecimentos	IX
Resumo	XI
Abstract	XIII
Índice	XV
Índice de Figuras	XIX
Índice de Quadros.....	XXI
Índice de Gráficos.....	XXIII
Índice de Apêndices - Conteúdo do CD-ROM.....	XXV
Lista de Siglas	XXVII
Introdução	1
Parte I – Enquadramento Teórico e Metodológico	5
Capítulo I – Os Agentes Educativos no Paradigma da Educação do Século XXI....	7
1.1. O Perfil e o Papel do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico	8
1.2. O Docente Reflexivo e Investigador	11
1.3. A Família e a Escola: uma Aliança Essencial para o Sucesso das Crianças	13
Capítulo II - O Desenvolvimento Curricular	15
2.1. Organização Curricular na Educação Pré-Escolar.....	16
2.2. Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	18
2.3. A Planificação na Ação Pedagógica do Docente.....	22
2.4. A Avaliação Formativa.....	24

Capítulo III – Pressupostos Teóricos Intrínsecos à Prática Pedagógica	27
3.1. A Aprendizagem Ativa, Significativa, Diversificada, Integrada e Socializadora ...	28
3.2. A Interdisciplinaridade e a Transdisciplinaridade: um Veículo para a União de Saberes.....	30
3.4. A Diferenciação Pedagógica e a Inclusão: um Professor Homogéneo para uma Turma Heterogénea	32
3.5. O Trabalho Cooperativo: Ouvir, Partilhar e Aprender	35
3.6. Estratégias para Desenvolver a Comunicação Oral.....	37
3.7. O Jogo e o Lúdico Associados à Aprendizagem	41
Capítulo IV – A Metodologia de Investigação-Ação	45
4.1. A Investigação-Ação: Características e Contributos	45
4.2. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	49
Parte II – Prática Pedagógica: Atuar, Rever e Aprender.....	51
Capítulo V – Prática Pedagógica I Realizada na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira	53
5.1. O Meio Envolvente: Freguesia de Santo António	53
5.2. Caracterização da Instituição Educativa.....	55
5.3. A sala da Pré II	57
5.3.1. Organização do Espaço e do Tempo da Sala da Pré II.....	57
5.3.2. Caracterização do Grupo de Crianças da Sala da Pré II.....	60
5.3.3. Contexto Familiar.....	62
5.4. Projeto de Investigação-Ação	64
5.4.1. Questão de Investigação-Ação: Primeiro Investigar e Depois Intervir.....	64
5.4.2. Atividades Implementadas	66
1) Canções	66

2) Jogos	68
3) Histórias	70
5.5. Projeto de Intervenção com a Comunidade Educativa	74
5.6. Avaliação do Desempenho das Crianças da Pré II	77
5.7. Reflexão Geral sobre a Prática Pedagógica I.....	79
Capítulo VI - Práticas Pedagógicas Realizadas no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	83
6.1. O Meio Envolvente: Freguesia da Ribeira Brava	83
6.2. Caracterização da Instituição Educativa	85
➤ Prática Pedagógica II: A Turma do 1.º A.....	86
6.3. Organização do Espaço e do Tempo	86
6.4. Caracterização do Grupo de alunos do 1.º A	89
6.5. Contexto Familiar	93
6.6. Projeto de Investigação-Ação	94
6.6.1. Questão de Investigação-Ação: Primeiro Investigar e Depois Intervir	94
6.6.2. Atividades Implementadas	96
1) Português - Jogar para Conhecer	96
2) Matemática - Cooperar para Aprender	99
3) Estudo do Meio - Sentir para Entender	101
6.7. Projeto de Intervenção com a Comunidade Educativa	103
6.8. Avaliação do Desempenho dos Alunos do 1.º A	105
6.9. Reflexão Geral sobre a Prática Pedagógica II	109
➤ Prática Pedagógica III: A Turma do 4.º A	111
6.10. Organização do Espaço e do Tempo	111
6.11. Caracterização do Grupo de alunos do 4.º A	113
6.12. Contexto Familiar	116
6.13. Atividades Implementadas	117

1) Português	117
2) Matemática.....	121
3) Estudo do Meio	124
6.14. Avaliação do Desempenho dos Alunos do 4.º A.....	128
6.15. Reflexão geral da Prática Pedagógica III	131
 Considerações Finais	 135
 Referências	 137
 Referências Normativas	 143

Índice de Figuras

Figura 1 - Características dos docentes motivadores	10
Figura 2 - Implicações da Investigação-Ação	12
Figura 3 - Questões fundamentais na elaboração de uma planificação.....	22
Figura 4 - Momentos de uma aula.....	24
Figura 5 - Características da avaliação formativa	25
Figura 6 - Definições de Investigação-Ação	46
Figura 7 - Ciclo da Investigação-Ação.....	46
Figura 8 - Características da Investigação-Ação	48
Figura 9 - Localização da Eb1/PE da Ladeira	54
Figura 10 - EB1/PE da Ladeira	55
Figura 11 - Coreografia da canção “os olhos da Marianita”	68
Figura 12 - Cartões ilustrativos com frutas	69
Figura 13 - Jogos no campo	70
Figura 14 - Representação da lenda de São Martinho.....	71
Figura 15 - Imagem utilizada para a criação da história	72
Figura 16 - Poster divulgado	74
Figura 17 - Elaboração do Postal	75
Figura 18 - Mantas realizadas com os quadrados recolhidos da sala da Pré II	75
Figura 19 - Entrega das mantas	76
Figura 20 - Localização da EB1/PE/C da Ribeira Brava	84
Figura 21 - EB1/PE/C da Ribeira Brava	85
Figura 22 - Sala do 1.º A	87
Figura 23 - Decoração das paredes da sala.....	87
Figura 24 - Técnicas para regular o comportamento.....	89
Figura 25 - Jogo dos balões	96
Figura 26 - Alunos a transmitirem a mensagem.....	97
Figura 27 - Caso de leitura “lh”	98
Figura 28 - Jogo do obrigado.....	98
Figura 29 - Agrupamentos e contagens com palhinhas.....	99
Figura 30 - Operações com os “quantos queres”	100
Figura 31 - Jogo dos sentidos	101
Figura 32 - Jogo dos sentidos	102

Figura 33 - Poster divulgado	103
Figura 34 - Visualização da curta metragem “Cuerdas”	104
Figura 35 - Decoração dos convites para os pais	104
Figura 36 - Conferência.....	105
Figura 37 - Sala de aulas	111
Figura 38 - Organização dos sacos	111
Figura 39 - Caligramas realizados pelos alunos	119
Figura 40 - Texto sobre o esqueleto humano do futuro.....	120
Figura 41 - Esqueletos humanos do futuro.....	121
Figura 42 - Esqueletos humanos do presente	121
Figura 43 - Organização dos números por ordem crescente	122
Figura 44 - TAF “bilhetes à entrada”	122
Figura 45 - Organização das imagens	123
Figura 46 - Organização das visualizações por ordem decrescente	124
Figura 47 - Cartões com as situações de ferimentos	125
Figura 48 - Representações referentes aos primeiros socorros	125
Figura 49 - Apresentações das pesquisas	126
Figura 50 - Tabela utilizada para o jogo do stop	127
Figura 51 - Concretização do jogo do stop.....	127

Índice de Quadros

Quadro 1 - Diferenças entre os modelos tradicionais e modelos de educação inclusiva	35
Quadro 2 - Espaços físicos da EB1/PE da Ladeira	56
Quadro 3 - Áreas de interesse da sala da Pré II	58
Quadro 4 - Rotina diária da sala da Pré II	59
Quadro 5 - Potencialidades e fragilidades na Área da Formação Pessoal e Social	61
Quadro 6 - Potencialidades e fragilidades na Área da Expressão e Comunicação	61
Quadro 7 - Potencialidades e fragilidades na Área do Conhecimento do Mundo	62
Quadro 8 - Cronograma geral das fases do Projeto de Investigação-Ação	65
Quadro 9 - Avaliação na Área da Formação Pessoal e Social	77
Quadro 10 - Avaliação na Área da Expressão e Comunicação	77
Quadro 11 - Avaliação na Área do Conhecimento do Mundo	79
Quadro 12 - Espaços físicos da EB1/PE/C da Ribeira Brava	86
Quadro 13 - Horário da turma do 1.º A	88
Quadro 14 - Potencialidades e fragilidades na área da Matemática	91
Quadro 15 - Potencialidades e fragilidades na área do Estudo do Meio	92
Quadro 16 - Potencialidades e fragilidades na área de Português	92
Quadro 17 - Cronograma geral das fases do Projeto de Investigação-Ação	95
Quadro 18 - Avaliação geral de Matemática	106
Quadro 19 - Avaliação geral de Estudo do Meio	107
Quadro 20 - Avaliação geral de Português	107
Quadro 21 - Horário da turma do 4.º A	112
Quadro 22 - Potencialidades e fragilidades na área da Matemática	114
Quadro 23 - Potencialidades e fragilidades na área de Estudo do Meio	114
Quadro 24 - Potencialidades e fragilidades na área de Português	115
Quadro 25 - Sequência de atividades	118
Quadro 26 - Avaliação geral de Matemática	128
Quadro 27 - Avaliação geral de Estudo do Meio	129
Quadro 28 - Avaliação geral de Português	130

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Habilitações literárias dos pais/encarregados de educação	63
Gráfico 2 - Situação profissional dos pais/encarregados de educação	63
Gráfico 3 - Habilitações literárias dos pais/encarregados de educação	94
Gráfico 4 - Situação profissional dos pais/encarregados de educação	94
Gráfico 5 - Habilitações literárias dos pais/encarregados de educação	116
Gráfico 6 - Situação profissional dos pais/encarregados de educação	116

Índice de Apêndices - Conteúdo do CD-ROM

Pasta A - REM

- Relatório de Estágio de Mestrado (PDF)

Pasta B - Prática Pedagógica I

- Apêndice 1 - Planificações Semanais
- Apêndice 2 - Diários de Bordo
- Apêndice 3 - Descrição das Áreas de Interesse
- Apêndice 4 - Potencialidades e Fragilidades
- Apêndice 5 - Grelhas de Avaliação

Pasta C - Prática Pedagógica II

- Apêndice 6 - Planificações Semanais
- Apêndice 7 - Diários de Bordo
- Apêndice 8 - Fichas de Leitura
- Apêndice 9 - Potencialidades e Fragilidades
- Apêndice 10 - Dados sobre os Pais
- Apêndice 11 - Convite para os Pais
- Apêndice 12 - Grelhas de Avaliação

Pasta D - Prática Pedagógica III

- Apêndice 13 - Planificações Semanais
- Apêndice 14 - Diários de bordo
- Apêndice 15 - Potencialidades e Fragilidades
- Apêndice 16 - Dados sobre os Pais
- Apêndice 17 - Avaliação dos Caligramas
- Apêndice 18 - Grelhas de Avaliação

Lista de Siglas

1.º CEB - 1.º Ciclo do Ensino Básico

EB1/PE/C da Ribeira Brava - Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré e Creche da Ribeira Brava

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

EPE - Educação Pré-Escolar

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

OCPEB1C - *Orientação Curricular e Programas do Ensino Básico para o 1.º Ciclo*

TAF - Técnica de Avaliação Formativa

PAT - Plano Anual de Turma

PEE - Projeto Educativo de Escola

REM - Relatório de Estágio de Mestrado

TEACCH - *Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children.*

Introdução

O Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade da Madeira, tem como principal objetivo preparar os estudantes para o exercício da profissão docente e contempla, essencialmente, duas formações. Assim, por um lado e através das componentes curriculares, fornece bases teóricas e didáticas tendo em vista a sua implementação na prática pedagógica. Por outro lado, e não menos importante, encaminha e orienta o aluno para os contextos educativos “(...) onde lidará com os problemas inesperados e questões complexas que irão exigir de si uma reflexão ponderada sobre possíveis soluções e correspondentes implicações e responsabilidades éticas.” (Universidade da Madeira, s.d).

O presente relatório de estágio resulta, então, destas duas vertentes formativas, ainda assim tem maior incidência sobre as práticas pedagógicas concretizadas, na valência de Educação Pré-Escolar, na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira e no contexto do 1.º CEB, na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré e Creche da Ribeira Brava. Acresce mencionar que com a conceção deste relatório e a posterior apresentação pública pretendo concluir o mestrado em questão e, consequentemente, obter a qualificação profissional.

É no estágio pedagógico, que nós alunos e futuros docentes, aplicamos os conhecimentos que foram adquiridos durante toda a formação académica, não só no mestrado como também na licenciatura em Educação Básica, permitindo, dessa forma, articular os valores e os conteúdos com os verdadeiros desafios que surgem ao longo da prática. Após terminar as práticas pedagógicas, dei início à elaboração deste relatório, sob a orientação da professora Ana Isabel de Gouveia.

Relativamente à organização do relatório, este apresenta seis capítulos, distribuídos por duas partes: a Parte I- Enquadramento Teórico e Metodológico e a Parte II- Prática Pedagógica: Atuar, Rever e Aprender.

A Parte I, destinada aos pressupostos teóricos e metodológicos que sustentam as práticas pedagógicas, compreende quatro capítulos: Capítulo I - Os Agentes Educativos no Paradigma da Educação do Século XXI, Capítulo II - O Desenvolvimento Curricular, Capítulo III - Pressupostos Teóricos Intrínsecos à Prática Pedagógica e, por fim, o Capítulo IV - A Metodologia de Investigação-Ação.

Neste seguimento, no capítulo I apresento algumas considerações sobre os vários agentes educativos que alicerçam a aprendizagem das crianças, nomeadamente, os educadores, os professores e a família.

No capítulo II, destaco a forma como está atualmente organizado o currículo, quer na educação pré-escolar, quer no 1.º CEB, através de uma análise minuciosa das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) e da *Orientação Curricular e Programas do Ensino Básico para o 1.º Ciclo* (OCPEB1C), uma vez que estes documentos orientadores estiveram muito presentes durante todas as práticas pedagógicas. Neste capítulo, reflito ainda sobre a importância da planificação e da avaliação na ação pedagógica dos docentes.

Seguidamente no capítulo III, o enfoque recai sobre os pressupostos teóricos intrínsecos à prática pedagógica, que foram pensados e planeados juntamente com as docentes cooperantes, de acordo com os interesses e as fragilidades das crianças, tais como: a aprendizagem ativa, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, a diferenciação pedagógica, o trabalho cooperativo, a comunicação oral e o jogo associado à aprendizagem.

O capítulo IV da parte I diz respeito à metodologia de investigação utilizada durante as duas primeiras práticas pedagógicas, a Investigação-Ação, onde são abordadas as características e os contributos desta metodologia, bem como as técnicas e os instrumentos que foram empregues para a recolha de dados.

No que concerne à parte II deste relatório, evidencio que esta contempla dois capítulos fundamentais para a compreensão e análise da ação pedagógica, designadamente, o Capítulo V - Prática Pedagógica I Realizada na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira e o Capítulo VI - Práticas Pedagógicas Realizadas no 1.º CEB.

O capítulo V contém informações relevantes sobre a Prática Pedagógica I, referente à educação pré-escolar. Conhecer alguns aspetos do contexto educativo é, deveras, importante para a compreensão de alguns comportamentos e atitudes das crianças. Por essa razão, este capítulo abrange caracterizações indispensáveis, nomeadamente, a caracterização do meio, da instituição educativa, do espaço e o tempo da sala, do grupo de crianças e do contexto familiar. Posteriormente, apresento o projeto de Investigação-Ação, enfatizando a questão-problema, as estratégias de intervenção que foram aplicadas para colmatar a fragilidade detetada e algumas atividades desenvolvidas no contexto do estágio. Importa salientar que as atividades escolhidas agregam algumas passagens dos

diários de bordo, permitindo, dessa forma, perceber o processo de implementação das atividades e algumas atitudes das crianças. Segue-se ainda uma descrição e análise do projeto de intervenção com a comunidade educativa e, para terminar este capítulo, irei refletir acerca dos aspetos positivos e negativos vivenciados durante a prática pedagógica em questão.

No capítulo VI destaco as duas práticas pedagógicas realizadas na valência do 1.º CEB, ambas na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Ribeira Brava. À semelhança do capítulo anterior, irei caracterizar o meio, a instituição educativa, o espaço e o tempo da sala, os grupos de alunos e os contextos familiares. De igual modo, apresentarei apenas na Prática Pedagógica II um projeto de Investigação-Ação e também um projeto com a comunidade educativa. Por opção dos professores orientadores, o principal objetivo da Prática Pedagógica III era desenvolver e aprofundar metodologias didáticas interdisciplinares e transdisciplinares, valorizando todas as áreas do saber, por esse motivo, nessa prática pedagógica não se realizou um projeto de Investigação-Ação e um projeto com a comunidade educativa. Ressalto que na Prática Pedagógica I e II foram, ainda, realizadas reflexões gerais, uma vez que a reflexão permite lançar um novo olhar sobre as nossas ações, possibilitando, assim, uma evolução e uma mudança benigna que é, também, fruto da busca diária de conhecimento.

Após a parte II, concluo este relatório com as considerações finais, onde em modo reflexivo apresento algumas inferências sobre todo o trajeto percorrido durante as práticas pedagógicas. Seguidamente, encontram-se as referências bibliográficas e as referências normativas que foram utilizadas para fundamentar cientificamente este relatório, nomeadamente, livros, revistas, projetos educativos, documentos e decretos legislativos. Convém aludir que o presente relatório de estágio possui ainda um CD-ROM, no qual é possível encontrar as planificações semanais, os diários de bordo, as potencialidades e as fragilidades das crianças, as grelhas de avaliação, entre outros apêndices.

Parte I – Enquadramento Teórico e Metodológico

“A experiência começa de maneira indireta na teoria e se consagra na prática.”

(Alves, s.d)

Capítulo I – Os Agentes Educativos no Paradigma da Educação do Século XXI

O paradigma da educação tem vindo a sofrer alterações ao longo dos tempos, com o intuito de responder aos interesses e às necessidades dos alunos, às exigências da comunidade educativa e à evolução da sociedade. Por isso, “(...) a educação não pode estar alheia às mudanças dos valores sociais (...)” (Mendes & Sousa, 2012, p. 146) e o docente, enquanto profissional de educação, deverá aprimorar práticas ponderadas, propositadas, criativas e reflexivas, desenvolvendo nos seus alunos atitudes, valores e saberes que vão ao encontro dessas mutações.

Neste panorama, entende-se que a profissão de docente é extremamente árdua e exige formação contínua e diversificada. Mayor (1998) considera que os professores apresentam um papel central na reparação das novas gerações e menciona que devem estar bem preparados de modo a ensinar de forma significativa, nomeadamente, através de materiais didáticos. Para o mesmo autor, os docentes devem ser recompensados pelo seu trabalho e a escola deve desenvolver um ambiente pautado por condições saudáveis e confortáveis.

Refletir sobre educação implica, inevitavelmente, entender quais são os agentes do processo educativo e quais são as competências que o educador de infância e o professor do 1.º CEB devem perfilhar, uma vez que “a educação é um elemento essencial para o desenvolvimento de cada cidadão e, por consequência, para a regeneração e coesão do próprio tecido social de que os professores assumem um papel importante nesse empreendimento.” (Morgado, 2016, p. 57). Desenvolver nas crianças competências a nível do espírito crítico, da curiosidade, da cooperação, do respeito, da amizade e do saber, é uma forma de contribuir para um mundo mais justo, mais pacífico, mais inclusivo e mais tolerante.

Importa referir que os agentes educativos devem trabalhar de forma articulada e complementada de modo a promover uma educação de qualidade, por isso, cabe também aos pais e a família, enquanto agentes educativos, trabalharem em parceria com os docentes para o mesmo objetivo.

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

“(…) é fundamental que os alunos abandonem os papéis de meros recetores e os professores sejam muito mais do que simples transmissores de um saber acumulado.”

(Alarcão, 2010, p. 27)

A palavra perfil remete-nos automaticamente para um conjunto de características que estão inerentes ao desempenho do educador de infância e do professor do 1.º CEB. Nóvoa (2009) clarifica que é impossível definir um “bom professor”, porém é possível elencar algumas disposições que caracterizam o trabalho dos docentes nas sociedades contemporâneas.

Tendo em conta a citação supracitada, a tarefa do professor do século XXI não é transmitir conhecimentos e os alunos não são *tábuas rasas*, como outrora eram apelidados. Segundo Alarcão (2010), o professor de hoje tem de “criar, estruturar e dinamizar situações de aprendizagem e estimular a aprendizagem e a autoconfiança nas capacidades individuais (...)” (p. 32). Para que isso aconteça, o docente deverá possuir três qualidades: formação cultural sólida, capacidade de reflexão e valores morais (Morgado, 2016). Devido a diversas circunstâncias, as crianças passam inúmeras horas na escola, estabelecendo um vínculo interativo com os colegas e com os professores, assim, a ação dos professores deve estar imbuída de uma forte formação que se reflita não só a nível pedagógico, mas também moral, servindo para a construção da autonomia profissional e para a tão cobiçada mudança educacional.

Segundo a UNESCO (1998) foi realizada a seguinte questão: “o que faz um bom professor?” (p. 20) a diversas crianças que se encontram espalhadas pelo mundo e concluiu-se que para aquelas crianças um bom professor é um amigo que trata todos os alunos de igual modo, compreende os estados de espírito e os sentimentos dos seus alunos, sabe ouvir, ajuda as crianças a desenvolverem-se e é visto como um “modelo”.

Atualmente, vivemos na sociedade da informação e do conhecimento, por isso o docente não é o único detentor do saber, contudo cabe ao educador de infância e ao professor do 1.º CEB orientar e mediar as aprendizagens das crianças. Para Alarcão (2010) “(...) o momento do ensino é fundamental para explicar, para revelar a sua evolução histórica e para preparar a sua apreensão crítica (...)” (p. 33). Assim, ainda que

a busca do conhecimento não seja realizada somente na sala de aulas, ela acontece através dos diálogos, da partilha de conhecimentos prévios e da articulação entre essas informações que os alunos criam inúmeras sinapses que se interligam e por sua vez constroem, progressivamente, o conhecimento.

Nesta linha de ideias, Silva, Marques, Mata & Rosa (2016) ressaltam que o educador de infância tem um papel preponderante no processo das aprendizagens das crianças. Como tal, cabe ao educador apoiar cada criança nas suas dificuldades, planear atividades progressivamente mais complexas e avaliar o processo de aprendizagem, não só de cada criança como também do grupo.

O 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 CEB) regulamenta, de forma pormenorizada, as funções de ambos os profissionais ligados à educação. Neste sentido, o educador de infância e o professor do 1.º CEB são responsáveis por desenvolver o respetivo currículo através da organização do ambiente educativo, da planificação e da avaliação. Este decreto destaca que os docentes devem cooperar no projeto curricular da escola e trabalhar de forma cooperada com os restantes professores da escola.

Também no Decreto-Lei n.º 55/2018, que estabelece o currículo dos ensinos básicos e secundários e a avaliação das aprendizagens, é novamente reforçada esta ideia, colocando o professor como o principal agente de desenvolvimento do currículo. No mesmo documento é enfatizado que o docente deverá justificar as suas intervenções pedagógicas de modo a promover o sucesso de todos os alunos através das mesmas oportunidades de acesso à escola.

Relativamente à avaliação dos docentes, em 2012 foi aprovado o Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 8 de outubro que regulamentava o sistema de avaliação do desempenho dos docentes da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como das instituições de ensino especial, entre outros serviços. Este decreto promovia um regime de ensino baseado na exigência e pretendia criar condições para o sucesso do ensino e da aprendizagem. Assim, a avaliação dos docentes era constituída por duas componentes, uma interna, realizada pelo próprio estabelecimento de ensino e outra externa efetuada por uma equipa de avaliadores que observavam o desenvolvimento da prática pedagógica (Decreto Regulamentar n.º 26/2012).

Contudo, após o Ministério da Educação auscultar os principais intervenientes do sistema de avaliação, nomeadamente os avaliadores e os avaliados, decidiu implementar alterações no Decreto Regulamentar n.º 26/2012/M, surgindo então um novo decreto que

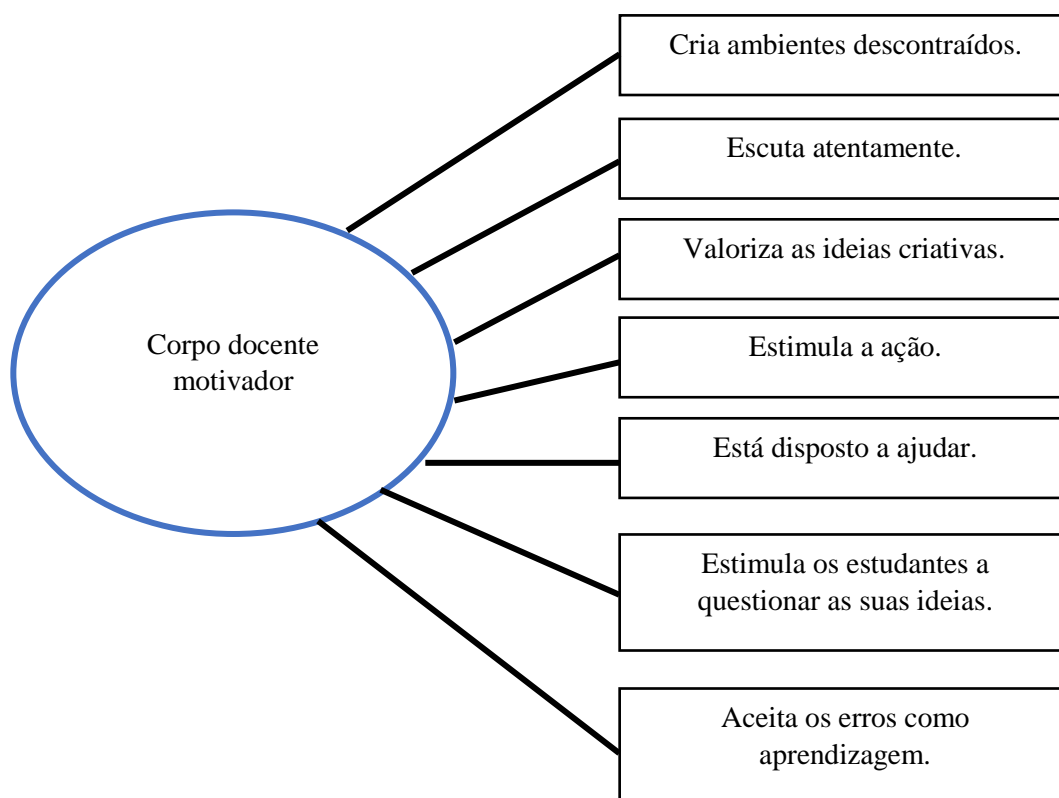
regulamenta atualmente o sistema de avaliação dos docentes. Dessa forma, o Decreto Regulamentar Regional n.º 13/2018/M de 15 de novembro (primeira alteração ao Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2012) pretende adaptar a avaliação dos docentes à realidade das escolas (Decreto Regulamentar Regional n.º 13/2018/M).

Silva e Lopes (2015) referem que “Os professores precisam, também, de gostar da sua profissão, a fim de evidenciarem um entusiasmo contagiante, capaz de motivar os alunos para a escola e para o estudo de disciplinas específicas.” (p. VII). O docente tem um papel preponderante na forma como o aluno encara a escola e a aprendizagem, por isso quando está a ensinar ou a mediar aprendizagens deverá transmitir felicidade, otimismo, alegria, entusiasmo, criatividade e imaginação, de forma a cativar os seus alunos (França & Sousa, 2012).

De facto, um docente que transmite motivação, consegue, mais facilmente, cativar a atenção dos seus alunos, em contrapartida, professores desmotivados, provavelmente, criarão alunos desmotivados, desconcentrados e pouco criativos.

Santomé (1998) enumera algumas características que o corpo docente motivador deve possuir para estimular a concentração e a atenção dos seus alunos:

Figura 1 - Características dos docentes motivadores



Fonte: Adaptado de Santomé (1998)

Em suma, é esperado que o docente do século XXI assuma um conjunto de papéis que lhe permita ensinar de forma significativa, integrada, inclusiva e reflexiva. Neste sentido, o docente assume um papel primordial no desenvolvimento e nas aprendizagens das crianças, mas também na construção de metodologias inovadoras que motivem verdadeiramente os alunos para a aprendizagem de novos conteúdos.

1.2. O Docente Reflexivo e Investigador

Espera-se que os docentes apresentem capacidades investigativas e práticas reflexivas de modo a solucionarem eventuais adversidades de forma inteligente e flexível, aperfeiçoando assim as suas práticas pedagógicas. Para que isso aconteça, é fundamental refletir constantemente sobre a prática que está a ser desenvolvida. Zabalza (1994) enfatiza que a relação existente entre a prática dos professores e a reflexão da mesma prática remete-os para um processo dialético e indeterminável, regido por ciclos de Investigação-Ação.

Nesta lógica, o docente constrói a sua ação de forma reflexiva através dos seus pensamentos, juízos e decisões, e não como um mero reproduzidor de ideias pré-concebidas (Alarcão, 2010). Já no século XX, Zabalza (1994) também manifestava esta ideia e mencionava ainda que os professores não devem apenas pensar, devem também ser profissionais empenhados que sabem o que fazem e por que o fazem, fundamentando as suas práticas com princípios reflexivos e investigativos.

A **reflexão** é uma capacidade inata do ser humano, no entanto, tal como todas as capacidades inatas necessita de “contextos que favoreçam o seu desenvolvimento, contextos de liberdade e de responsabilidade” (Alarcão, 2010, p. 48). De acordo com este ponto de vista, uma das funções do docente é refletir constantemente sobre a sua prática e afastar-se dos hábitos rotineiros que o levam ao acomodamento da sua profissão. Segundo o mesmo autor, os formadores dos professores possuem um papel importante no desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática, pois um estudante estagiário reflexivo será um futuro docente capaz de refletir e de opinar oportunamente sobre a sua própria prática pedagógica.

Silva *et al.* (2016) referem que através da avaliação reflexiva o educador irá recolher informações úteis para adequar a planificação ao grupo, e consequentemente, tomará consciência da sua intervenção pedagógica e do progresso de cada criança.

Importa ainda mencionar que o docente para refletir sobre a sua própria ação deve distanciar-se e reconstruir mentalmente a ação, de forma a analisá-la e a criticá-la retrospectivamente através da metodologia da Investigação-Ação (Alarcão, 2010).

Neste sentido, a Investigação-Ação surge como uma metodologia inovadora que tem por objetivo ajudar o professor/educador a planear o seu percurso profissional, através de ferramentas que permitem criar questões pertinentes sobre a sua própria prática pedagógica e consequentemente desenvolver estratégias e metodologias adequadas ao contexto educativo (Máximo-Esteves, 2008).

Freire (2012) também ressalta a importância da Investigação-Ação e acrescenta que “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.” (p. 42). Deste modo, o docente é também um investigador que observa, questiona e problematiza.

Segundo Pacheco (2001) o professor **investigador** é 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). É imprescindível que os professores trabalhem de forma cooperativa partilhando ideias e experiências e apoiando-se mutuamente. No entanto, o mesmo autor sugere três implicações do ensino baseado na investigação:

Figura 2 - Implicações da Investigação-Ação

a) Cada aula deverá ser um laboratório e cada professor um membro da comunidade científica.
b) O currículo será uma pauta auxiliadora e não um conjunto de materiais.
c) O currículo conduzirá a uma investigação e ao desenvolvimento pessoal do docente.

Fonte: Adaptado de Pacheco (2001)

Contudo, estas implicações não constituem entraves para a concretização de uma prática investigativa orientada por ciclos de observação, ação e reflexão. Ainda assim, é necessário que o docente esteja predisposto a abandonar as suas rotinas instaladas e adote uma atitude investigativa e reflexiva sobre os seus alunos e o contexto em que estão inseridos.

Em suma, ser professor no limiar do século XXI é uma exigente missão que carece de muita pesquisa e disponibilidade para refletir e aprender. Uma prática reflexiva implica dominar habilidades cognitivas e estar constantemente a avaliar não só os alunos, mas

também, o seu próprio trabalho e incluir os pais e a família no processo de aprendizagem. Através da observação contínua dos alunos, da planificação, da gestão do currículo e da Investigação-Ação, o professor reflete, revê e analisa a sua própria ação pedagógica.

1.3. A Família e a Escola: uma Aliança Essencial para o Sucesso das Crianças

Para além da escola e dos docentes, os pais e as famílias também contribuem para a educação das mesmas crianças, por isso, é essencial que estes dois agentes educativos estabeleçam uma relação positiva de cooperação visando a partilha de informações, a discussão e adequação dos procedimentos educativos e, consequentemente, o crescimento integral das crianças (Leite & Alves, 2005).

Segundo alguns autores, nomeadamente Marques (1997) “Quando as famílias participam na vida das escolas, quando os pais acompanham e ajudam o trabalho dos filhos, estes têm melhores resultados do que os colegas com idêntico *background* mas cujos pais se mantêm afastados da escola.” (p. 6). Silva (2003) também considera que a aproximação entre a escola e a família e uma maior responsabilidade dos pais no processo educativo traz benefícios para o aproveitamento escolar das crianças. Manta (2015) corrobora com a ideia mencionada anteriormente por Silva, e acrescenta que a relação positiva entre a escola e a família permite motivar os alunos, aperfeiçoar o desempenho académico e transmitir confiança aos pais no apoio que dão aos filhos.

De facto, através das minhas observações participantes, principalmente das práticas pedagógicas II e III decorrentes no 1.º CEB, constatei que os alunos com melhores resultados eram aqueles que os seus pais e as suas famílias participam ativamente no processo de educação. No final do dia ou no final da semana, mesmo não estando agendado, alguns pais dirigiam-se à sala de aulas para dialogarem com as professoras sobre o desempenho dos seus educandos.

Segundo Dewey (citado por Hohmann & Weikart, 2003) a escola e a família não devem trabalhar isoladamente, importa que as suas funções se complementem tendo em conta os mesmos objetivos. Contudo, é fulcral que cada uma das instituições cumpra as suas tarefas, de modo a não sobrecarregar a outra instituição e a não prejudicar o desenvolvimento das crianças.

A legislação portuguesa reconhece a importância da relação entre a escola e a família e estabelece condições para facilitar a participação dos pais na vida escolar dos seus filhos. Segundo o Decreto-Lei n.º 75/2008 a articulação entre a escola e a família é

assegurada pelos educadores de infância no caso da educação pré-escolar, e pelos professores titulares das turmas do 1.º CEB.

A relação entre a família e os docentes deve ser efetuada através de trocas informais, orais ou escritas, ou de momentos previamente planeados, como as reuniões no início do ano letivo ou no final do período (Silva *et al.*, 2016). Leite e Alves (2005) sugerem que a escola convide esporadicamente os pais a visitarem os serviços da escola e a almoçarem na cantina. Segundo os mesmos autores, esta presença poderá gerar dinâmicas de confiança que são essenciais para que ocorra uma relação profícua entre os intervenientes envolvidos. Estes momentos permitem às famílias conhecerem a realidade educativa das crianças, tais como as intenções educativas e o processo evolutivo das mesmas num determinado espaço de tempo. Para além disso, esta aproximação permite aos docentes identificarem as opiniões, as sugestões, os medos e os receios de cada família (Silva *et al.*, 2016). Ainda assim, não se almeja apenas que ocorram diálogos entre os pais e os docentes, é fundamental que os docentes planifiquem atividades nas quais envolvam os pais, as famílias e a comunidade educativa.

Infelizmente, o contacto entre a escola e a família nem sempre é frequente devido a diversos obstáculos, nomeadamente a falta de tempo dos pais, resultante da sobrecarga horária e da entrada da mulher no mercado de trabalho, e o baixo nível académico dos pais, que se repercute na escassez de conhecimentos (Simões, 2006). Para colmatar a falta de conhecimentos dos pais, Leite e Alves (2005) propõem que a escola “oriente os pais sobre o modo como ajudar os seus filhos com os trabalhos de casa (...)” (p. 5).

Concluindo, a aprendizagem da criança não ocorre apenas num único ambiente, assim, é necessário que se realize um trabalho conjunto entre a escola e a família de modo a contribuir para o desenvolvimento holístico da criança. O contacto entre os docentes e as famílias será benéfico para o sucesso dos alunos e permitirá ao educador/professor ajustar as planificações tendo em conta os interesses, as opiniões, as sugestões e os medos dos alunos e também dos pais/famílias.

Capítulo II - O Desenvolvimento Curricular

A ação pedagógica do docente é sustentada não só por decretos, circulares e perfis, como vimos no capítulo anterior, mas também pelo currículo, por isso, importa compreender o que é o currículo, para que serve e de que forma é utilizado pelo docente, de modo a promover uma educação de qualidade. Nas últimas décadas, vários teóricos têm-se dedicado ao estudo do papel do currículo na escola e nas práticas pedagógicas dos docentes, existindo assim, várias noções em torno do conceito de currículo.

Pacheco (2001) refere que o termo currículo provém do latino *Currere* e significa jornada, caminho, trajetória e percurso a seguir. Transpondo este conceito para a educação, o currículo simboliza a trajetória que o aluno terá de percorrer ao longo da sua vida escolar.

O mesmo autor menciona ainda que “O currículo não é apenas um conjunto de planos a ser implementado mas é antes constituído através de um processo ativo onde o planejar, o agir e o avaliar estão reciprocamente relacionados e interligados.” (p. 41). Deste modo, tal como uma receita culinária, o currículo pode ser diferentemente confeccionado, tendo em conta os diferentes contextos educativos. Não se espera que o docente implemente o currículo de forma estática, ficando alheio à realidade educativa da sua sala de aulas.

Segundo Morgado (2016), outrora, o docente era visto “como um mero técnico curricular, a que competia expor o conjunto de conteúdos previstos nos programas que configuravam o currículo nacional.” (p. 60), sem questionar, criticar ou modificar. Nesta perspetiva, a principal e única função do docente era reproduzir o conhecimento através de sistemas educativos rígidos, uniformes e burocráticos, menosprezando a capacidade crítica e a autonomia do professor.

As inúmeras reformas do sistema educativo e as transformações políticas, sociais e científicas exigiram uma modificação do pensamento educativo e, consequentemente, uma rutura com as rotinas tradicionais. Perante esta conjetura, os docentes começaram a ter um papel mais ativo relativamente ao currículo, deixando para trás o papel de meros executores e assumindo o cargo de gestores que problematizam e organizam os conteúdos (Roldão, 1998).

Assim, cabe ao docente, tendo em conta a autonomia que lhe é fornecida, gerir e adequar o currículo, regulamentado por entidades públicas como o Ministério da Educação, ao meio educativo, às necessidades e às potencialidades dos seus alunos, pois

“O currículo é, contudo, e principalmente, aquilo que os professores fizerem dele” (Roldão, 1995, p. 18). Neste sentido, o currículo deve resultar de uma construção participada de poderes de todos os agentes educativos, porém o Ministério da Educação apenas regulamenta um currículo geral tendo em conta as características aproximadas das crianças numa determinada fase. Já o docente conhece detalhadamente o seu grupo de crianças e, por isso, é responsável por adaptar e gerir o currículo. Uma vez que as realidades educativas não são estáticas e uniformes, o currículo é flexível e readaptável, está em constante construção e, por esses motivos, encontra-se inacabado.

2.1. Organização Curricular na Educação Pré-Escolar

A educação deve estar ao alcance de todas as famílias, garantindo uma justa igualdade de oportunidades de modo a formar cidadãos livres, autónomos, responsáveis e solidários (Lei n.º 46/86 - Lei de Bases do Sistema Educativo). Tendo em conta estes objetivos, o Ministério da Educação elabora com regularidade documentos oficiais que abrangem objetivos e competências, com o intuito de guiar os educadores de infância e apoiar a construção e gestão do currículo, tais como: a Lei de Bases do Sistema Educativo (lei n.º 46/86), a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (lei n.º 5/97), a Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 e as OCEPE, entre outros.

Segundo a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica e deve apoiar e complementar a ação educativa da família. Para além disso, é nesta fase que o educador procurará desenvolver atitudes e valores que fomentem “a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança com vista à sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei n.º 5/97). Conforme a mesma lei, a frequência da educação pré-escolar é facultativa e destina-se às crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade do ingresso para a escolaridade obrigatória.

De acordo com a Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro, que regulamenta a gestão do currículo na educação pré-escolar, o desenvolvimento curricular da educação pré-escolar é da responsabilidade do educador de infância, em colaboração com a respetiva equipa educativa. Ainda assim, o educador de infância deve orientar a sua ação pedagógica tendo em conta as OCEPE que:

(...) não constituem um programa a cumprir, mas sim **uma referência para construir e gerir o currículo**, que deverá ser adaptado ao contexto social, às características das crianças e das famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo. (Silva *et al.*, 2016, p. 13).

Para construir e desenvolver o currículo, o educador deverá recolher informações sobre o contexto social e familiar das crianças, e sobre as aprendizagens que as mesmas já vivenciaram na creche e no seio familiar. Para além dessas informações, o educador deverá observar as interações sociais de cada criança no grupo “para perceber se se sente bem e está integrada e para conhecer os seus saberes e interesses (observando o que a criança faz, como interage, ouvindo o que diz, recolhendo diversos trabalhos que realiza, etc.).” (Silva *et al.*, 2016, p. 17). Através da observação e dos diálogos, o educador conseguirá recolher informações pertinentes para adequar e melhorar a planificação e também para avaliar as crianças.

Relativamente à avaliação no pré-escolar, compete ao educador elaborar um Relatório de Avaliação do Projeto Curricular de Grupo e produzir um documento na qual expresse as principais aprendizagens de cada criança, realçando o seu percurso, evolução e progresso (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007).

De acordo com as OCEPE (2016), o educador deve organizar o espaço da sala tendo em conta uma finalidade: desenvolver a independência e a autonomia das crianças. Assim, no final de cada atividade, as crianças devem ser responsáveis por arrumar os materiais nos respetivos lugares. À semelhança do espaço interior, o espaço exterior também merece a atenção do educador, uma vez que permite desenvolver atividades físicas e contactar com materiais naturais (Silva *et al.*, 2016).

Apesar da liberdade que é conferida ao educador de infância relativamente à construção e gestão do currículo, existem três áreas de conteúdo estabelecidas nas OCEPE que servem de referência para a ação do educador de infância, nomeadamente a área da Formação Pessoal e Social, a área da Expressão e Comunicação e a área do Conhecimento do Mundo. As três áreas de conteúdo devem ser abordadas de forma articulada e englobam os diferentes tipos de aprendizagem, não só a nível do conhecimento, mas também a nível de atitudes, disposições e saberes-fazer (Silva *et al.*, 2016).

Relativamente à Área da Formação Pessoal e Social, o educador deverá desenvolver nas crianças atitudes, disposições e valores que estão na base de uma cidadania autónoma, consciente, solidária e inclusiva. Já a Área de Expressão e

Comunicação abrange quatro domínios: o Domínio da Educação Física, o Domínio da Educação Artística, o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o Domínio da Matemática. Todos estes domínios representam formas de linguagem que, segundo Silva *et al.* (2016), são “indispensáveis para a criança interagir com os outros, exprimir os seus pensamentos e emoções de forma própria e criativa, dar sentido e representar o mundo que a rodeia.” (p. 43).

Para finalizar, na Área do Conhecimento do Mundo as crianças têm a oportunidade de aprofundar aquilo que já sabem e de realizarem novas experiências na natureza, de modo a construírem teorias sobre o conhecimento do mundo, uma vez que “As crianças vão compreendendo o mundo que as rodeia quando brincam, interagem e exploram os espaços, objetos e materiais.” (Silva *et al.*, 2016, p. 85). Por isso, é fundamental que o educador dê espaço para que as crianças sintam curiosidade e interesse em explorar e compreender o meio circundante.

Assim, as áreas de conteúdo são referências que o educador de infância deve ter em conta quando realiza a planificação, quando observa as atividades e quando avalia o processo de evolução das crianças.

2.2. Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico

À semelhança da educação pré-escolar, no 1.º CEB também existem documentos oficiais que orientam legalmente o processo educativo dos professores do 1.º CEB. No entanto, convém que os professores não se esqueçam das OCEPE (2016), pois a transição do pré-escolar para o 1.º CEB é um processo linear, contínuo e não fragmentado.

Importa destacar o Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão e desenvolvimento do currículo e da avaliação dos conhecimentos que os alunos devem adquirir. Este decreto veio acrescentar que a avaliação sumativa no 1.º CEB deverá ser realizada de forma descritiva em todas as disciplinas, à exceção da disciplina de Português e de Matemática no 4.º ano de escolaridade.

O mesmo decreto evidencia que:

Os conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos de cada nível e de cada ciclo de ensino **têm como referência os programas das disciplinas**, bem como as metas curriculares a atingir por ano de escolaridade e ciclo de ensino, homologados por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação. (Ministério da Educação, 2013, p.1).

Os principais documentos que orientam a prática pedagógica dos professores do 1.º CEB neste momento são: a *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico* (2004), os *Programas e Metas Curriculares de Matemática* (2013), os *Programas e Metas Curriculares de Português* (2015). Estes documentos enumeram, de forma minuciosa, os objetivos, os descritores de desempenho e as competências gerais e específicas que devem ser desenvolvidas ao longo dos quatro anos do 1.º CEB.

Além destes, merecem especial atenção os documentos mais recentes como o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017), as *Aprendizagens Essenciais* (2018) e o Decreto-Lei n.º 55/2018. Importa destacar que estes documentos, nomeadamente as *Aprendizagens Essenciais*, surgiram devido ao descontentamento dos docentes, alunos e encarregados de educação perante a extensão dos programas e das metas curriculares que dificultava as aprendizagens dos alunos. Por esse e por outros motivos, o Ministério da Educação sentiu a necessidade de reorganizar o currículo, criando para cada componente curricular *Aprendizagens Essenciais* (Despacho n.º 6944-A/2018). Porém, irei focar-me nos programas e nas metas curriculares uma vez que estes foram utilizados durante as práticas pedagógicas.

No Decreto-Lei n.º 176/2014 são apresentadas as várias componentes do currículo do 1.º CEB, nomeadamente, Português, Matemática, Inglês, Estudo do Meio, Expressões Artísticas e Físico-Motoras, Apoio ao Estudo e Oferta Complementar, assim como a carga horária semanal destinada a cada uma destas disciplinas.

Relativamente à disciplina de Português, o Decreto-Lei n.º 176/2014 declara que a carga mínima semanal desta componente curricular é de sete horas. O documento *Programas e Metas Curriculares de Português* (2015) encontra-se dividido em duas partes: o programa, que define os conteúdos por anos de escolaridades, e as metas, que apresentam os objetivos e os descritores de desempenho para cada nível de escolaridade. Neste sentido, existem objetivos específicos para cada um dos quatro anos de escolaridade

de acordo com quatro domínios de conteúdo, nomeadamente, a Oralidade, a Leitura e Escrita, a Educação Literária e a Gramática. De salientar que no 1.º e no 2.º ano de escolaridade o enfoque do ensino está direcionado para a aprendizagem da leitura e da escrita, enquanto que no 3.º e no 4.º ano de escolaridade a preocupação recai sobre o melhoramento da leitura e da escrita, relativamente à organização das ideias, à escrita de textos e à ampliação de vocabulário (Ministério da Educação, 2015).

No que concerne à disciplina de Matemática, a carga horária semanal é igualmente de sete horas (Decreto-Lei n.º 176/2014). O normativo legal que regulamenta a disciplina de Matemática é o documento *Programas e Metas Curriculares de Matemática* (2013). O documento supracitado destaca como finalidades do ensino da Matemática a estruturação do pensamento, a análise do mundo natural e a interpretação da sociedade. Segundo o Ministério da Educação (2013) o ensino da Matemática deve seguir uma estrutura circular sequencial, uma vez que a aquisição de certos conhecimentos depende de outros que já foram adquiridos previamente.

Para cada ano de escolaridade do 1.º CEB, o programa de Matemática encontra-se dividido em três domínios de conteúdos: “Números e Operações, Geometria e Medida e Organização e Tratamento de Dados” (Ministério da Educação, 2013, p. 6). Estes domínios de conteúdos devem ser trabalhados de forma progressiva, isto é, primeiramente o professor, se possível, facultará às crianças materiais manipuláveis, de forma a trabalhar conteúdos concretos e só depois é que deve abordar conteúdos que exigem maior capacidade de abstração.

Relativamente à disciplina de Estudo do Meio, a carga horária semanal é de apenas três horas (Decreto-Lei n.º 176/2014). Ao contrário de Matemática e de Português, o programa de Estudo do Meio encontra-se disponível no documento *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico - 1.º Ciclo do Ensino Básico* (2004). Este documento, de carácter orientador, está fragmentado em seis blocos: Bloco 1 - À descoberta de si mesmo; Bloco 2 - À descoberta dos outros e das instituições; Bloco 3 - À descoberta do ambiente natural; Bloco 4 - À descoberta da inter-relações entre espaços; Bloco 5 - À descoberta dos materiais e objetos; Bloco 6 - À descoberta da inter-relações entre a natureza e a sociedade. Segundo o Ministério da Educação (2004) os blocos e os conteúdos estão organizados segundo uma lógica de aprendizagem, contudo o professor possui liberdade para efetuar as alterações que considere necessárias. Para além disso, o autor acima referido ressalta que os alunos não têm, obrigatoriamente, de seguir os mesmos caminhos para alcançar os mesmos conhecimentos. O importante é que todos os

alunos, através de situações diversificadas de aprendizagem, se vão transformando em observadores ativos capazes de descobrir, investigar, experimentar e aprender, cabendo ao professor a tarefa de orientar todo esse processo.

Através de pequenas investigações e experiências, a disciplina de Estudo do Meio proporciona aos alunos o contacto direto com elementos do meio natural e incute nos mesmos a noção de responsabilidade perante o ambiente e a sociedade (Ministério da Educação, 2004).

Para terminar, também faz parte do currículo do 1.º CEB a componente curricular de Expressões Artísticas e Físico-Motoras, regulamentada, igualmente, pelo documento *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico - 1.º Ciclo* (2004). A componente em questão abrange as disciplinas de: Expressão e Educação Físico-Motora, Expressão e Educação Musical, Expressão e Educação Dramática e Expressão e Educação plástica. A carga horária semanal mínima para esta componente curricular é de três horas (Decreto-Lei n.º 176/2014). Tal como o programa de Estudo do Meio, o programa das expressões artísticas e físico-motoras encontra-se dividido em blocos de aprendizagem.

Importa enaltecer que o ensino das expressões artísticas não deve ser subjugado em detrimento do ensino das restantes áreas, isto é, cada saber é relevante para o desenvolvimento intelectual, crítico, criativo e físico das crianças, não devendo existir disciplinas mais “nobres” do que outras. Convém não esquecer que a Expressão Plástica é lecionada pelos professores titulares. Ainda assim, alguns docentes desvalorizam o ensino das expressões artísticas, notando-se uma precária implementação a nível do 1.º CEB, devido à falta de tempo, à existência de um currículo extenso relativamente à disciplina de Matemática e de Português e à falta de habilidades nesta área por parte dos professores titulares. Porém, estes argumentos tornam-se inválidos, uma vez que é possível articular as expressões artísticas com as restantes áreas através da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade.

De salientar que as crianças transmitem para os seus trabalhos artísticos as suas próprias experiências pessoais, os seus pensamentos, os seus medos e os seus desejos, permitindo ao docente conhecer e analisar a realidade dos seus alunos. Além do mais, de acordo com Oliveira (2001) a educação artística poderá ser uma excelente metodologia para resolver problemas comportamentais porque possibilita o desenvolvimento de competências relacionadas com a sensibilidade, com a cooperação e com a comunicação entre os alunos e os docentes.

2.3. A Planificação na Ação Pedagógica do Docente

“Barco que não tem rumo, nunca sabe se tem vento a favor”.

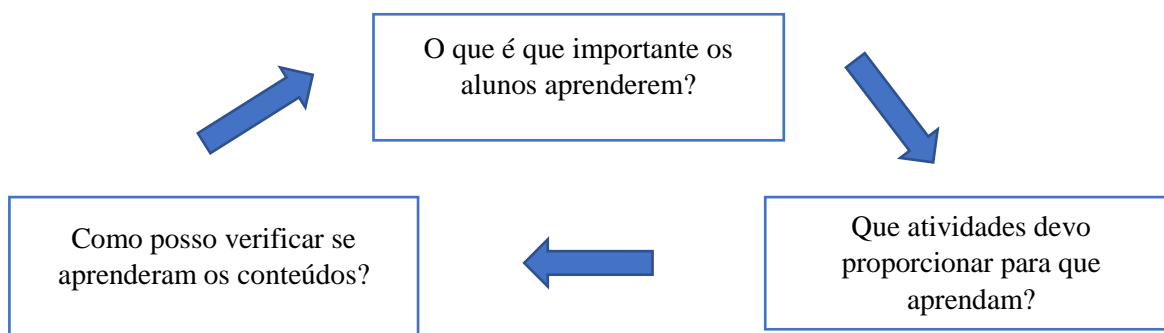
(Provérbio popular citado por Morgado, 2004, p. 56)

A planificação é um instrumento fulcral no ensino, pois permite ao docente estabelecer a ligação entre o currículo e os seus alunos, isto é, entre os conteúdos que tem de ensinar e o contexto da sua sala de aulas (Silva & Lopes, 2015).

Nesta linha de ideias, a planificação irá influenciar o trabalho do docente e consequentemente, a aprendizagem dos alunos no decorrer de um momento de aprendizagem, por isso, é essencial que o docente “se dedique à sua elaboração com a antecipação necessária” (Silva & Lopes, 2015, p. 3) de modo a delimitar estratégias coerentes, contínuas e aplicáveis.

Tal como um barco deve definir um rumo para chegar ao destino final, o docente por sua vez, deve orientar a sua prática pedagógica através da elaboração de um plano de aulas. Neste sentido, antes de iniciar uma planificação, o docente deverá ter em conta as seguintes questões (Silva & Lopes, 2015):

Figura 3 - Questões fundamentais na elaboração de uma planificação



Fonte: Adaptado de Silva e Lopes, 2015

Deste modo, na elaboração de uma planificação importa delinear para cada conteúdo um ou mais objetivos patentes nos programas, uma ou mais atividades significativas, um ou mais recursos, que podem ser materiais recicláveis construídos pelo docente ou pelos próprios alunos e uma ou mais ferramentas de avaliação, de modo a verificar se de facto as crianças compreenderam as temáticas abordadas.

Pacheco (2001) à semelhança de Silva e Lopes (2015), considera que a planificação deve estar sistematizada de forma coerente e ordenada e “propõe sete etapas sequenciais: diagnóstico das necessidades educacionais; definição dos objetivos; escolha dos conteúdos; preparação dos conteúdos; seleção das experiências de aprendizagem; determinação dos métodos de avaliação do ensino.” (p. 73). O sucesso da planificação implica inevitavelmente seguir todas as fases por ordem sequencial, desde a observação das características dos alunos até à escolha das ferramentas de avaliação. Neste sentido, será produtivo realizar a planificação através de uma tabela com o intuito de organizar e articular as informações em colunas próprias.

Segundo Silva e Lopes (2015) para a planificação ser eficaz “não tem de ser um documento exaustivo que descreva exatamente o que se passará na sala de aula, e [realizá-la] não significa que tudo aconteça exatamente como o planificado.” (p. 37), comprovando a flexibilidade da planificação. Efetivamente, nem sempre o plano de aula é cumprido com exatidão, uma vez que surgem situações imprevistas, que, por sua vez, podem ser potencializadoras de aprendizagens, tal como é referido nas OCEPE (2016):

Planear implica que o/a educador/a reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo (...). Planear permite, não só antecipar o que é importante desenvolver para alargar as aprendizagens das crianças, como também agir, considerando o que foi planeado, mas reconhecendo simultaneamente oportunidades de aprendizagem não previstas, para tirar partido delas. (Silva *et al.*, p. 15).

A planificação não deve ser encarada como um produto fechado, realizada apenas por um docente. É fulcral planificar de forma interdisciplinar e transdisciplinar em parceria com todos os professores, nomeadamente, o professor titular e os professores das expressões artísticas e físico-motoras. Para além disso, os docentes devem estar preparados para acolher as sugestões das crianças e integrá-las na planificação. Certamente que uma criança ao se aperceber que a sua sugestão foi implementada na sala de aulas estará mais recetiva para a aprendizagem.

De acordo com Silva e Lopes (2015) existem três tipos de planificação que estabelecem a relação entre os conteúdos e a aprendizagem, nomeadamente, a planificação a longo prazo, na qual o docente faz a distribuição programática pelos três períodos de forma geral, a planificação a médio prazo que corresponde a uma planificação

mais detalhada a nível das metodologias que serão utilizadas e a planificação a curto prazo que representa o plano de uma aula.

A planificação deve seguir os três momentos da aula, nomeadamente:

Figura 4 - Momentos de uma aula

Abertura	Informar os alunos sobre o que vão aprender e como vão aprender.
Desenvolvimento	Ocupa cerca de 80% do tempo total da aula e destina-se a atividades de aprendizagem e de consolidação.
Encerramento	Fazer uma revisão das principais aprendizagens e avaliar se as crianças realizaram corretamente as atividades propostas.

Fonte: Adaptado de Lopes e Silva, 2015

No 1.º CEB, na fase da abertura espera-se que os professores elucidem os alunos sobre a sequência da aula através de um pequeno diálogo ou de um sumário escrito no quadro, de forma a motivar os alunos para a aprendizagem. Se por exemplo, os alunos tiverem conhecimentos que após a resolução de um exercício seguir-se-á um momento lúdico, provavelmente, irão unir esforços para terminar esse exercício e passar à fase seguinte.

Para terminar, é importante que o foco dos objetivos da planificação esteja direcionado para os resultados observáveis do desempenho dos alunos no final de uma sequência de aprendizagem e não na enumeração daquilo que o professor tem de ensinar. Importa também referir que a planificação deve ser o mais realista possível, flexível e facilmente adaptada ao ambiente de aprendizagem (Silva & Lopes, 2015).

2.4. A Avaliação Formativa

A avaliação é um instrumento que serve para regular e orientar a prática pedagógica através da recolha contínua de dados sobre o que as crianças estão a aprender e como estão a aprender. Dessa forma, o docente conseguirá adequar o ensino às verdadeiras necessidades das crianças conforme os resultados recolhidos (Silva & Lopes, 2015).

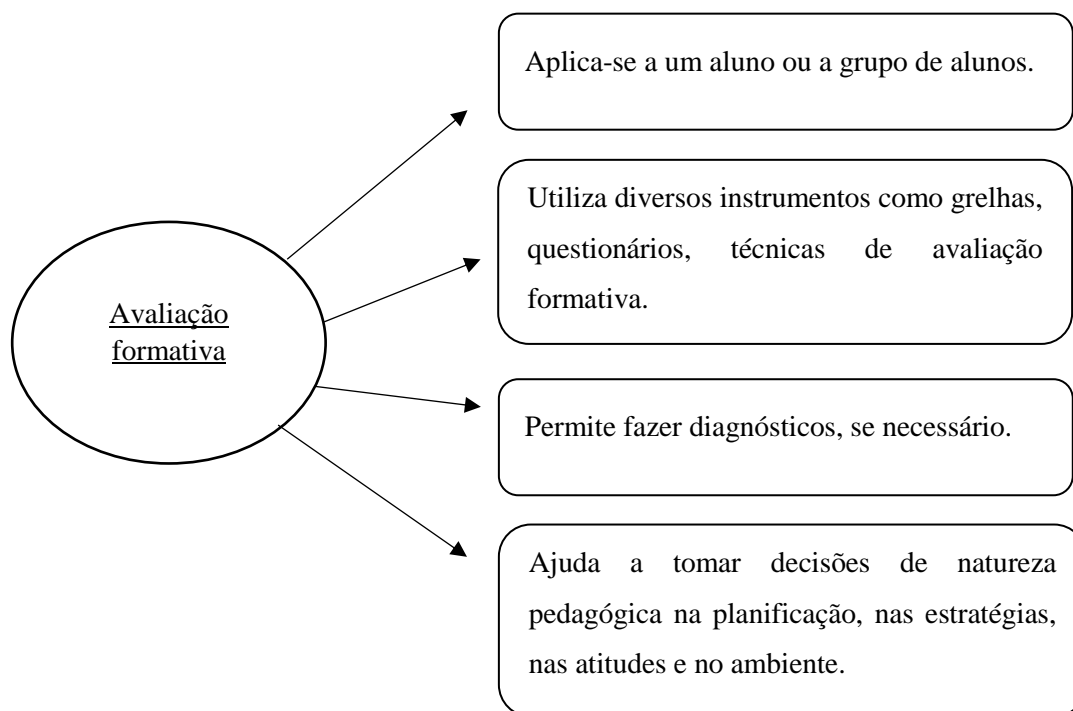
Assim, é quase impossível desvincular o ato de avaliar do processo de ensino e de aprendizagem das crianças, ainda assim existem ínfimas formas de avaliar o desempenho dos educandos. Saliento que no decorrer das três práticas pedagógicas nenhum professor orientador exigiu um tipo específico de avaliação, assim, nós, enquanto estagiárias e

futuras docentes, ficamos responsáveis por escolher o modelo de avaliação que mais se adequava ao nosso grupo de crianças. Deste modo, a avaliação que esteve na base de todas as minhas práticas pedagógicas foi a avaliação formativa.

A avaliação formativa, de acordo com Lopes e Silva (2012), permite aos docentes e às crianças efetuarem um balanço sobre o trabalho que foi realizado de modo a encontrarem juntos novas e diversificadas formas de melhorar o desempenho. Segundo os mesmos autores qualquer docente pode tornar a aprendizagem das crianças mais significativa se utilizar constantemente técnicas de avaliação formativa. Assim, com o intuito de auxiliar os docentes, Lopes e Silva (2012) criaram 50 técnicas de avaliação formativa “(...) que poderão ajudar o professor a implementar atividades de elevada qualidade na sala de aulas, a usar estratégias de intervenção adequadas às necessidades de aprendizagem dos alunos e a dar-lhes *feedback* útil para os envolver na melhoria da sua própria aprendizagem.” (p. IX). Neste seguimento, assume-se que a avaliação não deve ser efetuada somente no final de cada período, mas sim durante todas as atividades, com o objetivo de ajudar as crianças a atingirem determinadas metas.

Na figura seguinte pode-se observar algumas características da avaliação formativa.

Figura 5 - Características da avaliação formativa



Fonte: Adaptado de Lopes e Silva, 2012

Convém não restringir a avaliação dos alunos apenas a fichas de avaliação que não comprovam determinadas capacidades, como por exemplo, a capacidade reflexiva, crítica e colaborativa. Importa também diluir as conotações negativas que perduram sobre o processo avaliativo. O docente investigador e refletivo deverá reconhecer que a avaliação não é utilizada para rotular os alunos como “bons, médios ou maus”, em vez disso, a avaliação servirá para compreender os motivos do insucesso e criar novas situações de aprendizagem (Lopes & Silva, 2012).

Capítulo III – Pressupostos Teóricos Intrínsecos à Prática Pedagógica

“Quero falar sobre a aprendizagem, mas não da matéria morta, estéril, fútil e rapidamente esquecida que é entulhada na cabeça do pobre e desamparado indivíduo preso à sua cadeira por férreas amarras de conformismo! Quero falar sobre APRENDIZAGEM com letras maiúsculas (...).” (Ministério da Educação, 2010a, pp. 34-35).

Trabalhar com crianças é uma exigente tarefa que carece de muita reflexão e ponderação relativamente à escolha das metodologias e das atividades, uma vez que as crianças aprendem com maior facilidade se as atividades forem motivadoras. Importa que a aprendizagem não seja “entulhada” na cabeça da criança, tal como é mencionado na afirmação supracitada, em vez disso, as aprendizagens devem ser autênticas.

Deste modo, o docente deve procurar desenvolver capacidades de inovação pedagógica e uma formação contínua e diversificada, bem como mobilizar diversos conhecimentos através da experimentação de múltiplas estratégias de aprendizagem. Assim, com base na experiência que vai sendo adquirida pelos docentes, espera-se que estes continuem a implementar diversas metodologias de ensino, pois “(...) qualquer professor minimamente experiente já aprendeu que o melhor método é variar os métodos.” (Travitzki, citado por Silva & Lopes, 2015, p. 53).

Segundo Stavin (citado por Silva & Lopes, 2015) a atenção e a motivação, tal como o dinheiro, é um recurso limitado, cabendo ao docente, gestor do currículo, criar uma panóplia de atividades, capaz de motivar as suas crianças para as aprendizagens, independentemente da componente curricular ou do conteúdo que está a ser lecionado.

Na verdade, não existem estratégias únicas e infalíveis, ainda assim é fundamental conhecer quais são os métodos de ensino mais eficazes para a aprendizagem, por isso, no decorrer das três práticas pedagógicas procurei aplicar metodologias diversificadas para que as crianças atingissem os objetivos de aprendizagem com maior facilidade.

Assim, neste capítulo irei abordar os pressupostos teóricos que estiveram na base das minhas intervenções pedagógicas de modo a fundamentar as estratégias de ensino que foram utilizadas, nomeadamente, a aprendizagem significativa, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, a diferenciação pedagógica, o trabalho cooperativo, estratégias para desenvolver a comunicação oral no pré-escolar, e ainda o jogo e o lúdico associados à aprendizagem.

3.1. A Aprendizagem Ativa, Significativa, Diversificada, Integrada e Socializadora

Na escola tradicional, a criança era/é vista como uma mera *tábua rasa*, sem conhecimentos prévios, apta apenas para memorizar conteúdos. Porém, *tendo em conta os inúmeros meios para a obtenção de informação que geram conhecimentos prévios, será que a criança chega à escola sem conhecimentos?* O ser humano aprende todos os dias da sua vida, a todo o momento, e a escola não é o único lugar onde as crianças adquirem conhecimentos. Contudo, é no contexto escolar que as aprendizagens se tornam organizadas, sólidas e consistentes, como tal, o docente assume o papel de “(...) facilitador, mediador e orientador (...)” das aprendizagens assimiladas e das novas aprendizagens (Valadares & Moreira, 2009, p. 33).

Neste sentido, Hohmann e Weikart (2003) afirmam que “através da aprendizagem pela ação-viver experiências diretas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão- as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo.” (p. 5). Importa compreender que a criança participa ativamente no processo de aprendizagem, construindo o seu próprio conhecimento através de experiências reais, significativas, estimulantes e concretas.

O Ministério da Educação (2004) ressalta que o sucesso escolar de cada criança irá depender das oportunidades que as mesmas tiverem ao seu alcance. Considera ainda que as experiências de aprendizagem deverão ser ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras.

A aprendizagem **ativa** está intrinsecamente relacionada com a aprendizagem através da ação, o que implica que as crianças explorem ativamente os objetos e o meio circundante com todos os seus sentidos. Importa que, para além de atividades físicas, as crianças contactem com objetos e meios didáticos que possibilitem a descoberta de novos conhecimentos e, por conseguinte, edifiquem o saber progressivamente (Ministério da Educação, 2004).

Hohmann, Banet e Weikart (1995) mencionam que “Uma criança pequena aprende o que é um objeto, explorando-o – segurando-o, agarrando-o, trepando para cima dele, metendo-se por baixo dele, deixando-o cair, tocando-lhe, vendo-o de ângulos diferentes, cheirando-o, tomando-lhe o gosto, ouvindo-o.” (p. 178). Assim, torna-se evidente que a aprendizagem pela ação permite às crianças aprenderem com maior facilidade. Deste modo, os docentes devem partir do pressuposto de que o que lhes parece simples e óbvio

nem sempre é para as crianças, tornando-se fulcral proporcionarem experiências de natureza exploradora.

Lima (2017) concorda com a ideia mencionada anteriormente e refere também que o desenvolvimento de atividades que envolvem a exploração, a investigação e a busca por soluções contribui, futuramente, para a resolução de problemas do mundo real. Este autor enfatiza que a escola deve encarar cada criança como um ser individual, além disso “(...) deve permitir, também, que se descubra a si e ao mundo, que encontre os seus talentos, defeitos e limitações.” (Lima, 2017, p. 129).

Por sua vez, a aprendizagem **significativa** é também, de acordo com Morgado (2003), um dos critérios fundamentais para promover o progresso de todos os alunos. O mesmo autor salienta que a aprendizagem significativa corresponde à gestão de atividades ou momentos de aprendizagem que considerem não só as vivências escolares, mas também, as vivências não escolares, as motivações e os interesses dos alunos “(...) de forma a aumentar o nível de adesão e empenho dos alunos;” (p. 109). Depreende-se então que todas as aprendizagens devem partir dos conhecimentos que os alunos já possuem, e só depois é que ocorrerá o aprofundamento e melhoramento desses conteúdos, de modo a construir uma ponte entre os conhecimentos prévios e os novos conteúdos.

Neste sentido, Gouveia (2012) corrobora com a ideia de Morgado e assegura que “(...) a aprendizagem só se revela uma experiência significativa quando processa alterações na experiência de quem aprende (...).” (p. 76). Isto é, a aprendizagem só é verdadeiramente significativa se o novo conhecimento se relacionar com os conhecimentos prévios das crianças, provocando mudanças na estrutura cognitiva (Ausubel, 1973).

Importa ressaltar que a cultura de origem de cada criança é determinante para a combinação de novas significações, já que, dependendo do meio, as crianças irão possuir diferentes experiências e, conseqüentemente, diferentes conhecimentos prévios (Ministério da Educação, 2004). Neste alinhamento, a ausência de conhecimentos prévios irá impedir a construção de aprendizagens significativas, levando as crianças a memorizarem os novos conteúdos, remetendo, na visão de Ausubel (1973), para a aprendizagem mecânica. De acordo com esta perspectiva, as novas informações não interagem com os conteúdos existentes na estrutura cognitiva, fazendo com que a criança apenas memorize os conhecimentos e descarte-os depois da avaliação. Contudo, segundo o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017) e o *Decreto de Lei n.º 55/2018* é importante que os docentes explorem e desenvolvam os conteúdos

transportando a realidade das crianças para o foco da aprendizagem de modo a valorizar os percursos e os progressos concretizados por cada criança.

Segundo o Ministério da Educação (2004) as aprendizagens também têm de ser **diversificadas**, ou seja, o docente deverá recorrer à utilização de recursos, técnicas e processos variados, permitindo assim uma pluralidade de enfoques. De facto, a utilização de materiais diversificados e manipuláveis permite à criança descobrir, modificar, construir, integrar e interagir com o mundo físico e com os seus pares (Caldeira, 2009). Para além disso, o recurso a materiais de apoio possibilita que o ritmo de aprendizagem de cada criança seja respeitado e torna o processo de aprendizagem mais atrativo, uma vez que “Ao manipular os materiais os alunos entusiasma-se, refletem, discutem e acabam por alcançar um sentido de conquista, próprio da idade.” (Damas, Oliveira, Nunes & Silva, 2010, p. 7).

Um outro aspeto das aprendizagens é que estas devem ser **integradas e socializadoras**. Significa que devem promover a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade através da articulação e convergência de conteúdos de diferentes áreas e estimular a partilha de informações e a criação de hábitos de ajuda entre os alunos.

3.2. A Interdisciplinaridade e a Transdisciplinaridade: um Veículo para a União de Saberes

Tendo em conta a literatura especializada, importa mencionar que não existe uma definição unívoca relativamente ao conceito de interdisciplinaridade. Para Marion (citado por Pombo, Guimarães, & Levy, 1994) a interdisciplinaridade corresponde à “(...) cooperação de várias disciplinas no exame de um mesmo objetivo.” (p. 10). Já Pombo (2004) considera que a interdisciplinaridade representa a diluição das fronteiras entre as disciplinas.

Através destas definições depreende-se que o significado de interdisciplinaridade apresenta significativas flutuações, se por um lado, alguns autores consideram que a interdisciplinaridade corresponde à simples cooperação entre as diferentes disciplinas, outros autores vão mais longe e enfatizam que a interdisciplinaridade é uma forma de cruzar a estrutura de cada componente curricular de modo a alcançar o mesmo objetivo.

Morgado (2016) assume que o professor é um agente de mudanças e como tal não deve encarar o currículo como um conjunto compartimentado de conteúdos organizados por disciplinas. O mesmo autor refere ainda que:

Não se trata de extinguir as disciplinas, apenas de diluir as fronteiras que as separam, de modo a promover a interdisciplinaridade e estimular a interligação e articulação de saberes oriundos de distintos campos do conhecimento, permitindo também que se introduzam saberes oriundos de cada contexto específico e que podem enriquecer o currículo que se concretiza nas escolas. (Morgado, 2016, p. 62).

A interdisciplinaridade, à semelhança da transdisciplinaridade, exige do docente uma boa dose de criatividade para que este possa interligar, de forma espontânea, todos os conteúdos do currículo. Deste modo, esta metodologia não exige por parte do docente a preparação detalhada de um horário específico para separar cada uma das componentes do currículo porque não existem fronteiras entre as várias disciplinas, o que existe é uma união partilhada de saberes.

O conceito de interdisciplinaridade, segundo Pombo *et al.* (1994) faz parte de uma longa família de palavras cujo radical é a palavra *disciplina*. Deste modo, existem alguns conceitos mais ou menos equivalentes ao conceito de interdisciplinaridade, tais como pluridisciplinaridade e transdisciplinaridade, que constituem as flechas de um único arco: a do conhecimento. Pombo *et al.* (1994) referem ainda que todos os conceitos congêneres à interdisciplinaridade “têm em comum o facto de designarem diferentes modos de relação e articulação entre disciplinas.” (p. 11).

Por sua vez, a transdisciplinaridade representa o nível máximo de integração que é possível atingir no sistema de ensino disciplinar. Este tipo de agregação implica profundas alterações na organização e no regime de ensino (Pombo *et al.*, 1994).

Nesta linha de ideias, Pombo (2004) acrescenta que trabalhar de forma integrada implica “(...) procurar partilhar, ou melhor, de desejar partilhar o que se tem. Não o guardar. Não o ocultar.” (p. 25), ou seja, a ação pedagógica baseada na extinção de fronteiras entre os saberes exige que os docentes partilhem acontecimentos, responsabilidades e conhecimentos, com as crianças e com os restantes docentes da instituição escolar.

A legislação portuguesa referente à educação, nomeadamente, o Decreto-Lei n.º 6/2001 e mais recentemente o Decreto Lei n.º 55/2018 ressaltam que a Língua Portuguesa, a Educação para a Cidadania e as Tecnologias de Informação e Comunicação são formações transdisciplinares fundamentais no 1.º CEB que devem servir de suporte para as restantes componentes curriculares.

Atualmente o ensino baseado na interdisciplinaridade e na transdisciplinaridade é escasso, verificando-se na maior parte das vezes a fragmentação entre as disciplinas e falta de diálogo entre os professores. Para além disso, a prática interdisciplinar depara-se com outras dificuldades, nomeadamente, espaços, tempos e programas (Pombo *et al.*, 1994).

Apesar disso, nota-se a preocupação dos docentes na criação de tempos e espaços para desenvolver a interdisciplinaridade. De salientar que a interdisciplinaridade de acordo com Pombo *et al.* (1994) não surgiu na escola como uma nova metodologia apresentada aos professores por intermediário de pedagogos agregando-se às que já existiam, pelo contrário, os docentes por iniciativa própria sentiram necessidade de realizar experiências de ensino que promovessem a integração dos saberes disciplinares.

O docente que promove a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade deve ser portador de algumas características, tais como: a constante insatisfação com a sua prática e, por isso, quer melhorá-la a todo o momento; procura novas e diversificadas metodologias para aplicar com os seus alunos; cumpre, na prática, com os objetivos que delimitou; e proporciona aprendizagens integradas, quebrando as barreiras existentes entre o saber fragmentado e sectorizado.

3.4. A Diferenciação Pedagógica e a Inclusão: um Professor Homogéneo para uma Turma Heterogénea

A escola depara-se todos os dias com uma diversidade de públicos, por essa razão, é incoerente pensar que a função da escola é ensinar tudo a todas as crianças de forma igualitária. A heterogeneidade social e cultural das crianças, as suas necessidades e os seus interesses implicam que a organização escolar reconheça que todas as crianças são diferentes, contudo, essa diferença deve ser encarada como um desafio e não como um problema (Cadima, Gregório, Pires, Ortega & Horta, 1997).

De acordo com a UNICEF (1989) todas as crianças devem ter a mesma igualdade de oportunidades relativamente à educação. Deste modo, diferenciar não significa excluir

ou individualizar, mas sim orientar o processo educativo segundo mecanismos diferenciados e adaptados às características individuais de cada criança (Silva *et al.*, 2016). Perrenoud (2000) considera que a pedagogia diferenciada permite atenuar as desigualdades que são sentidas no seio da escola, já Morgado (2004) vai mais longe e destaca que a diferenciação pedagógica é o caminho para a qualidade na educação.

Neste sentido, o docente deverá reconhecer que o ato de diferenciar impõe novas e diferentes atitudes na sala de aulas, tornando-se “(...) necessário assegurar o acesso a todas as crianças em idade escolar e o sucesso a cada uma delas, independentemente das suas características (sociais, físicas, intelectuais, culturais ou outras) e diferenças individuais.” (Cadima *et al.*, 1997, p. 13). Para tal, é fulcral que os docentes respeitem as diferenças individuais de cada criança e proporcionem momentos de aprendizagens diversificados, ativos e significativos, recorrendo, com frequência, à utilização de materiais didáticos de modo a incrementar a descoberta, a participação ativa e a oportunidade de progredir.

No âmbito da escola inclusiva, os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) não perdem os serviços ou apoios especializados, pelo contrário, recebem mais uma oportunidade para se incluírem nos contextos sociais e trabalharem mutuamente com os seus colegas com menos dificuldade. No entanto, a inclusão não se direciona apenas para as crianças com NEE, uma vez que, de acordo com as palavras de Morgado (2003), ao longo do percurso escolar qualquer criança poderá sentir algum tipo de dificuldade, portanto, os docentes devem auxiliar todas as crianças que necessitem de apoio.

O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017) bem como o Decreto-Lei n.º 54/2018 e o Decreto-Lei n.º 55/2018 reforçam a ideia de Morgado e além disso acrescentam que a escolaridade obrigatória é para todos e tem como principal propósito promover a integração e a participação das crianças, excluindo por completo obstáculos, estereótipos e discriminações. Deste modo, a escola inclusiva ao promover valores como a equidade e a democracia está igualmente a contribuir para uma mudança que anteriormente era apenas utópica.

A ideia de uma escola inclusiva, que assegure os direitos de todos os alunos, também está patente na Declaração de Salamanca (1994). Segundo a mesma declaração, “O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem.” (UNESCO, 1994, p. 11). Portanto, através de práticas inclusivas e cooperativas será possível desenvolver o espírito de solidariedade entre todos os alunos,

daí a importância de planificar atividades que promovam a cooperação entre os pares, permitindo criar situações de partilha de conhecimentos.

Assim, o currículo nacional não pode ser encarado como “(...) uniforme-pronto-a-vestir-tamanho-único.” (Formosinho, 2007, p. 13), pois apesar das crianças possuírem a mesma faixa etária, apresentam características individuais e bagagens culturais claramente diferentes.

Desta forma, importa perceber como é que apenas um professor pode gerir e adaptar o currículo, tendo em conta a heterogeneidade de alunos que se encontra presente na mesma sala de aulas. Segundo Morgado (2003) o docente pode assumir três possíveis posturas perante a planificação de atividades diferenciadas:

- ♣ Fornecer trabalho acrescido na mesma área para os alunos mais competentes que já terminam o trabalho proposta para toda a turma.
- ♣ Adaptar as atividades para os alunos com competências diferentes.
- ♣ Conceber a mesma tarefa a todos os alunos e aceitar diferentes resultados a nível da execução, da ajuda solicitada, da assertividade e da quantidade de trabalho realizado.

De acordo com estas posturas, assume-se que diferenciar não implica que o professor planifique atividades diferentes todos os dias para todos os alunos, em vez disso, pressupõem-se que o professor, através de técnicas e de instrumentos de investigação compreenda quais são as dificuldades e os ritmos de aprendizagem de cada aluno de modo a ajustar as atividades. Diferenciar implica, por parte do docente, desapegar-se de práticas tradicionais desatualizadas e inadequadas aos interesses e às necessidades educativas dos seus alunos.

Tendo em conta tudo o que já foi mencionado, saliento que o modelo de educação diferenciada e inclusiva apresenta diferenças significativas em comparação com o modelo de educação tradicional. No quadro seguinte são visíveis algumas dessas discrepâncias:

Quadro 1 - Diferenças entre os modelos tradicionais e modelos de educação inclusiva

Modelos tradicionais	Modelos de educação inclusiva
Alguns alunos não estão constantemente na sala de aulas.	Todos os alunos estão na sala de aulas.
Os alunos são agrupados por níveis de conhecimento.	Os grupos de alunos são formados de forma heterogénea.
O processo ensino dirige-se apenas ao aluno mediano.	O processo de ensino dirige-se para todos os alunos.
Os alunos com NEE são excluídos das atividades.	As atividades são planeadas de forma diferenciada, permitindo incluir todos os alunos.
O ensino é considerado competitivo e passivo.	O ensino é ativo, cooperado e criativo.
O professor titular trabalha apenas com os alunos “sem problemas”.	O professor titular trabalha em parceria com os professores de apoio e com os técnicos, partilhando a responsabilidade de educar todos os alunos.

Fonte: Adaptado de Morgado (2003)

Em suma, se todos os alunos são seres humanos diferentes, então, todos aprendem de forma diferenciada, por isso, cabe ao docente, conhecedor dessa realidade, aceitar o pluralismo de alunos que existe numa sala de aula, selecionar e implementar novas e diversificadas estratégias de ensino e incluir todos os alunos no processo de aprendizagem.

Termino esta reflexão com uma afirmação de Cadima *et al.* (1997) que expressa nitidamente a posição dos alunos quer seja na escola ou até mesmo na sociedade “Todos somos iguais em direitos, mas todos somos diferentes.” (p. 135).

3.5. O Trabalho Cooperativo: Ouvir, Partilhar e Aprender

O processo de ensino e de aprendizagem, segundo Bessa e Fontaine (2002), pode ser, essencialmente, de três tipos: individual, na qual cada aluno trabalha sozinho na sua mesa, sem que ocorram interações entre os intervenientes; competitivo, onde os alunos são rotulados com o sucesso ou o insucesso; e cooperativo, existindo trocas de saberes que contribuem para o sucesso de todas as crianças.

Apesar da literatura que existe sobre a importância de práticas cooperativas, no ensino tradicional, onde o professor é o único detentor do conhecimento, ainda predomina

o trabalho individual, de caráter passivo, seletivo e competitivo, que em nada contribui para o desenvolvimento de práticas sociais. É fundamental que os docentes, no decorrer das suas práticas pedagógicas, recorram frequentemente à realização de atividades que promovam a solidariedade, a cooperação, o respeito, a autonomia e a partilha.

Efetivamente, a metodologia do trabalho cooperativo permite aos alunos, em pares ou em grupos, partilharem conhecimentos e ajudarem-se mutuamente no processo de aprendizagem através de interações constantes entre todos os elementos (Lopes & Silva, 2009). Morgado (2003) considera que os docentes aumentam consideravelmente a qualidade das suas práticas quando promovem o trabalho cooperado, pois a criança ao interagir com os colegas constrói progressivamente o seu conhecimento.

Na verdade, a utilização do trabalho cooperativo na sala de aulas apresenta ínfimas vantagens para a vida escolar dos alunos e também para a sua integração na sociedade. Ao longo dos últimos anos foram realizados diversos estudos de comparação entre os modelos de trabalho individual e os modelos de trabalho cooperado, concluindo-se que os alunos envolvidos em pares ou em grupos obtêm melhores resultados, aumentam a sua autoestima e ainda desenvolvem características positivas de interação e de interajuda (Morgado, 2004).

Relativamente à organização dos grupos de trabalho, Morgado (2003) defende que existem diferentes critérios para a constituição dos grupos, nomeadamente, o agrupamento por competência, o agrupamento por idade, o agrupamento por necessidades educativas, o agrupamento por aprendizagem social, entre outros. Ainda assim, o mesmo autor clarifica que os grupos de trabalho heterogéneos, relativamente ao nível de competências “(...) parecem mais adequados em termos de trabalho cooperativo.” (p. 77).

Silva *et al.* (2016) corroboram com a ideia anterior e acrescenta que os grupos de trabalho devem ser constituídos de forma heterogénea permitindo a partilha e a influência de ideias entre crianças com diferentes faixas etárias.

Bessa e Fontaine (2002), entre outras características, consideram que os grupos de trabalho não devem exceder os quatro ou cinco elementos. Para além disso, não devem existir amizades demasiado sólidas entre os elementos do grupo, mas sim um espírito colaborativo de cordialidade e de ajuda mútua.

Lopes e Silva (2010) concordam com a opinião de Bessa e Fontaine e enfatizam que:

(...) a aprendizagem cooperativa é uma metodologia na qual os alunos em grupos pequenos e heterogêneos se entreadjudam no processo de aprendizagem e avaliam a forma como trabalham, com vista a conseguir objetivos comuns. Atuando como parceiros de aprendizagem e contando com a ajuda do seu professor, melhoram o rendimento escolar e a utilização de competências sociais. (Lopes & Silva, 2010, p. 144).

Através da aprendizagem cooperativa é possível diminuir atitudes negativas de competição e de exclusão, visto que, todos os alunos trabalham empenhados para o mesmo objetivo. Convém ainda relembrar que trabalhar de forma cooperada não significa que cada aluno realize isoladamente a sua própria tarefa, pelo contrário, o desempenho e o sucesso do grupo irá depender da interação construtivista de todos os elementos do grupo (Morgado, 2003).

Concluindo, o docente no decorrer das atividades cooperativas deve observar atentamente as relações que são estabelecidas no grupo e se necessário auxiliar os alunos disponibilizando novos materiais e dando feedbacks sobre o trabalho que está a ser realizado. Para além disso, a utilização do trabalho cooperativo como prática constante no dia-a-dia dos alunos apresenta irrefutáveis benefícios a nível académico, social e psicológico.

3.6. Estratégias para Desenvolver a Comunicação Oral

Os seres humanos utilizam a linguagem oral para comunicarem uns com os outros, por isso, essa competência deve ser desenvolvida muito precocemente. É, deveras, necessário saber falar corretamente nas variadas situações do quotidiano, nomeadamente, conversar informalmente com a família, falar ao telefone com um amigo, ir a uma entrevista de emprego, entre outras situações.

A comunicação oral corresponde à troca de informações entre um emissor, aquele que transmite a mensagem, e um recetor, que descodifica essa mesma mensagem, composta por códigos específicos da linguagem (Sim-Sim, 1998).

Existem diversas teorias explicativas sobre a aprendizagem da comunicação oral, tais como: a teoria da aprendizagem e o inatismo. De acordo com Papalia, Olds e Feldman (2001) o meio condiciona a aprendizagem da linguagem, pois as aprendizagens linguísticas resultam da imitação daquilo que a criança observa ao seu redor. Desta forma,

a aquisição da comunicação oral está relacionada com as experiências vivenciadas pelas crianças.

Segundo os mesmos autores, “(...) as crianças aprendem a linguagem do mesmo modo como aprendem outros tipos de comportamento, através do condicionamento operante e da aprendizagem por observação.” (p. 220). Se as crianças observam e, conseqüentemente, imitam aquilo que os adultos dizem, então, daqui se infere que o comportamento da família, assim como o comportamento do docente influencia o desenvolvimento da comunicação oral das crianças.

Já a teoria do inatismo, criada por Chomsky, também em 1957, veio contrariar as ideias da teoria da aprendizagem. Papalia *et al.* (2001) referem que para os inatistas as crianças encontram-se geneticamente preparadas para desenvolver a comunicação oral desde o nascimento, ou seja, a comunicação oral é uma competência inata do ser humano.

Segundo Silva *et al.* (2016) as competências relacionadas com a comunicação “(...) vão se estruturando em função dos contactos, interações e experiências nos diversos contextos de vida da criança.” (p. 60). Assim, o desenvolvimento da comunicação oral irá depender das múltiplas estratégias implementadas pelos docentes em diferentes contextos, permitindo às crianças dominarem a comunicação, tanto como emissores como recetores.

Devido à sua transversalidade, a comunicação oral influencia todas as áreas do saber. Por essa razão, o docente deve criar situações de comunicação intencionais para que as crianças sejam capazes de dominar corretamente a linguagem, construir frases cada vez mais completas e concordantes e alargar o seu vocabulário (Silva *et al.*, 2016). Para a criança aprender a falar de forma coesa e contínua, é essencial que o adulto deixe a criança falar evitando possíveis interrupções que perturbem o fio condutor das frases (Marques, 1991).

A língua portuguesa não é a língua materna de todas as crianças, logo importa valorizar o respeito pelas diferentes línguas e culturas, através da promoção de atitudes interculturais (Silva *et al.*, 2016).

Para Marques (1991), os docentes acreditam que a melhor forma de ajudar as crianças relativamente à linguagem é corrigindo-as no momento do erro, contudo a estratégia mais adequada para encarar os erros das crianças é, mostrando através do exemplo, a direção correta para o aprofundamento da linguagem. O mesmo autor apresenta como exemplo uma frase mencionada por um menino de três anos para a sua educadora “(...) olha o que ele fazeu (...)”, por sua vez, a educadora de infância

respondeu “(...) sim, estou a ver, ele fez um desenho bonito.” (p. 11). Desta forma, a educadora de infância não colocou ênfase no erro da criança, mas também não ignorou o erro, em vez disso, aceitou a frase e mencionou a forma gramatical correta.

Planificar estratégias para o desenvolvimento da comunicação oral implica perceber, antecipadamente, que esse processo não é silencioso, pelo contrário, envolve barulho, diálogos, risos, descobertas, pensamentos em voz alta e muitas atividades (Hohmann & Weikart, 2003).

Silva *et al.* (2016), Hohmann e Weikart (2003) e Marques (1991) propõem estratégias similares para o desenvolvimento da comunicação oral na educação pré-escolar, nomeadamente, contar, ouvir e inventar histórias, dialogar, cantar e jogar.

O docente promove o desenvolvimento da comunicação oral quando conta histórias e permite às crianças dialogarem sobre as mesmas relativamente aos acontecimentos, às personagens principais, aos espaços e ao tempo. É também importante que o docente crie oportunidades para as crianças contarem histórias ou inventarem as suas próprias histórias através de gravuras, tendo em conta uma sequencialidade lógica (Silva *et al.*, 2016).

O educador, quando conta uma história, deve criar um ambiente de encantamento, surpresa, emoção e suspense, fazendo com que o enredo ganhe vida no pensamento das crianças. Contar, inventar ou ouvir histórias permite desenvolver o vocabulário da criança, contribuindo, assim para aumentar os conhecimentos sobre a língua portuguesa.

A educação pré-escolar deve preparar progressivamente os alunos para a etapa seguinte, a entrada obrigatória no 1.º CEB. Tal como afirma Marques (1991) “(...) convém ter presente que o contar histórias pode ser uma atividade estimuladora da aquisição de competências literárias.” (p. 43) que irá ocorrer formalmente no 1.º CEB. Não é esperado que o educador de infância antecipe os conteúdos que irão ser abordados no 1.º CEB, mas que fomente o gosto pela leitura e implemente atividades de pré-leitura, leitura e pós leitura.

Segundo Silva *et al.* (2016) uma das melhores formas de manter o processo de desenvolvimento da comunicação oral ativo é comunicando constantemente uns com os outros, aliás, é através dos diálogos que as crianças começam a dominar a linguagem. Assim, o docente deve incentivar as crianças a exporem as suas ideias, medos, experiências, sem impor o seu ponto de vista, tanto em momentos informais (recreios) como nos momentos mais estruturados (atividades na sala), estabelecendo, dessa maneira, uma genuína reciprocidade de conversação interacional (Silva *et al.*, 2016).

Por sua vez, as canções também representam uma fonte inegável de estímulos a nível da comunicação oral. Através da música as crianças exprimem sentimentos e emoções e aperfeiçoam a sua linguagem, uma vez que as canções possuem uma infinidade de palavras, que posteriormente são incorporadas no repertório das crianças.

Na ótica de Silva *et al.* (2016), as canções estão intimamente relacionadas com o desenvolvimento da comunicação oral, visto que:

Trabalhar as letras das canções relaciona a Música com o desenvolvimento da linguagem, o que passa por compreender o sentido do que se diz, tirar partido das rimas para discriminar os sons, explorar o carácter lúdico das palavras e criar variações da letra original. (p. 55).

O processo de interpretação musical que passa por saber ouvir, reproduzir, compreender, modificar e improvisar, desenvolverá competências relacionadas com a linguagem, com a música, com a imaginação e com a identidade social e cultural de cada criança.

Hohmann e Weikart (2003) recomendam que os docentes incorporem nas suas planificações jogos de sons, tais como, o emparelhamento de tons de voz, adivinhar canções, utilizar rimas nas canções e incentivar as crianças a criar letras e as melodias das suas próprias canções, de modo a propiciar o desenvolvimento da linguagem.

Para além dos jogos de sons, todos os jogos em geral, através de experiências reais ou imaginárias, estimulam o desenvolvimento da comunicação oral, permitindo às crianças trocarem ideias com os seus pares de interação, tomarem decisões e raciocinarem.

Para terminar, Sim-Sim (2010) considera que:

Não basta deixar falar as crianças para que elas se desenvolvam linguisticamente. É necessário que ambos, o educador e o professor, promovam intencionalmente, e com grande regularidade, actividades com fins específicos para o desenvolvimento da linguagem oral dos alunos. (p. 115).

Depreende-se que o docente para além de estar atento às conversas das crianças, deve implementar múltiplas estratégias pedagógicas com o intuito de desenvolver a comunicação oral das crianças, só assim, irá alcançar os objetivos pretendidos.

3.7. O Jogo e o Lúdico Associados à Aprendizagem

O currículo do 1.º CEB, com que hoje nos deparamos, é deveras extenso e complexo, exigindo dos alunos uma sobrecarga de conhecimentos associados às componentes curriculares de Português, Matemática e Estudo do Meio. Por esse motivo, o docente deverá utilizar estratégias diversificadas e lúdicas para motivar constantemente os seus alunos para a aprendizagem de novos conteúdos.

Leite e Alves (2005) consideram que “a motivação é um motor que orienta os nossos passos. Sem ela, é difícil fazer caminho. Para promove-la é necessário conhecer alguns dos seus segredos e experimentar os seus diversos percursos.” (p. 35). Motivador os alunos para a aprendizagem implica conhecer e criar atividades motivadoras que, de facto, despertem o prazer de aprender, sem ser unicamente para a obtenção de boas notas.

De acordo com os mesmos autores, a utilização do jogo como recurso didático é uma metodologia imprescindível que cativa a atenção dos alunos, uma vez que ao estabelecer uma rutina com o quotidiano escolar permite motivar as crianças através dos desafios que lhes são colocados.

A felicidade da criança na infância está diretamente relacionada com as brincadeiras que ela realiza. Uma criança alegre, provavelmente, brincou na terra, imitou animais, usou as roupas dos pais, saltou à corda, caiu, etc. Dar oportunidades à criança para brincar é estar a prepará-la, naturalmente, para o presente e para o futuro, por isso, quanto mais variadas forem essas brincadeiras mais aptas estarão as crianças para enfrentar as adversidades da vida adulta, tornando-se cidadãos ativos e resistentes.

Brincar, para além de uma necessidade inata, é um dos direitos das crianças que está expresso na Convenção sobre os Direitos das Crianças (1989), acordo internacional que retrata e protege os direitos de todas as crianças do mundo, independentemente, da sua religião, cor, género ou língua. No artigo 31 do mesmo documento reconhece-se o direito da criança ao repouso e aos tempos livres e também o direito de participar em atividades de cariz recreativo, cultural e artístico (UNICEF, 1989).

Portanto, se o jogo/brincadeira satisfaz as necessidades inatas da infância, se é um direito e se agrega inúmeras vantagens para o seu desenvolvimento, então poderá ser utilizado como estratégia didática. França e Sousa (2012) enfatizam que o tempo e o espaço que são fornecidos às crianças para brincarem no jardim-de-infância são extremamente importantes para a aprendizagem, bem-estar e desenvolvimento integral. As autoras supracitadas reconhecem que a Expressão Dramática é uma componente

curricular valiosa aliada à educação que permite “(...) brincar a sério, apelando às suas vivências decorrentes da vida social (...)” (p. 108).

O brincar e o jogo não devem estar associados somente à educação pré-escolar, mas também ao 1.º CEB, dado que a implementação de jogos nesse ciclo trará, igualmente, consequências positivas para a aprendizagem dos alunos.

Nesta perspetiva, os jogos não devem ser encarados como artefactos frívolos ou sem interesse, mas sim como uma estratégia viável que possibilita o desenvolvimento de competências a nível motor, social, comportamental e linguístico. De acordo com Leite e Alves (2005) o jogo não é uma distração que prejudica a criança, pelo contrário, contribui para o desenvolvimento cognitivo, pois durante o jogo o jogador, pensa, reflete, produz e faz associações.

Ao contrário da brincadeira natural, espontânea e livre, jogar implica respeitar um conjunto de regras que são importantes para a dinâmica do jogo, para a interação positiva entre os participantes e, conseqüentemente, para compreender que a vida em sociedade corresponde a um compilar de regras socialmente aceitáveis.

Leite e Alves (2005) apresentam alguns conselhos dirigidos aos docentes para a implementação de jogos no contexto escolar:

1. Conhecer e estudar o jogo antes de implementá-lo na sala de aulas;
2. Combinar as regras do jogo e deixar claro que o seu incumprimento trará consequências para a realização da atividade;
3. Selecionar jogos que impliquem, maioritariamente, a bagagem de conhecimentos em vez do fator sorte;
4. Minimizar o espírito da derrota;
5. Ajudar as crianças a desenvolverem o pensamento, a imaginação e a autonomia;
6. Brincar com o educando.

De acordo com estes conselhos, o docente deve incluir nas suas planificações momentos de aprendizagens lúdicas e, ao mesmo tempo, ponderadas e intencionais, propiciando a aquisição de novos conhecimentos de forma natural, divertida e descontruída.

Segundo Wasserman (1994), em contexto educativo, o jogo pode ser utilizado para duas finalidades: introduzir novos conteúdos e consolidar conhecimentos anteriores. Efetivamente, os alunos sentem-se muito satisfeitos quando o professor pronuncia a

palavra “jogo” e, na verdade, os resultados finais dessa aprendizagem normalmente são positivos.

O jogo educacional, que possibilita o cumprimento dos objetivos do currículo, permite aliar a aprendizagem à brincadeira de forma complementar, tal como é referido por Silva *et al.* (2016) “(...) Não há, assim, uma oposição, mas uma complementaridade e continuidade entre o brincar e as aprendizagens a realizar nas diferentes áreas de conteúdo.” (p. 31).

O docente, quando observa os seus alunos em interação durante o jogo, está a avaliar progressivamente os conhecimentos de cada aluno, as suas capacidades de interação com os diferentes pares e o desempenho das suas responsabilidades.

O jogo, ao possibilitar a descoberta, a autonomia e a troca de experiências, torna o aluno num agente ativo da sua própria aprendizagem e, por sua vez, o docente adquire o estatuto de mediador e condutor de aprendizagens.

O ensino outrora acomodava os alunos ao simples papel de recetores, atualmente, viabiliza outras formas de dar a conhecer os conteúdos programáticos. Atualmente, as editoras que concebem os manuais do 1.º CEB, juntamente com os livros, colocam à disposição dos professores e dos alunos materiais manipuláveis, nomeadamente, jogos, principalmente na área da Matemática.

A implementação de atividades lúdicas que impliquem o manuseamento de materiais está cada vez mais patente no ensino vigente, uma vez que “a utilização de materiais manipulativos, através de modelos concretos, permite à criança construir, modificar, integrar, interagir com o mundo físico e com os seus pares, a aprender fazendo (...).” (Caldeira, 2009, p. 12).

Convém referir que a pedagoga e médica Maria Montessori foi uma das impulsionadoras da aprendizagem baseada na exploração livre de materiais didáticos e criou o Método Montessori. Segundo este método, a sala de atividades deverá estar repleta de materiais sensoriais atraentes, permitindo que as crianças, através do erro, aprendam de forma autónoma (Ministério da Educação, 2010c).

Damas *et al.* (2010) acreditam que os alunos com menos dificuldades irão utilizar os materiais manipuláveis com facilidade, dando assim mais espaço para que o professor possa ajudar os alunos com mais dificuldades a compreenderem, aos seus ritmos, conceitos mais complexos. De facto, a utilização de materiais como meio facilitador de aprendizagens torna o processo de ensino mais motivador para as crianças, dando azo à reflexão, ao questionamento, à crítica e à autonomia.

Importa clarificar que os docentes podem pedir aos alunos para construírem os seus próprios materiais manipuláveis de forma a tornar a aprendizagem mais ativa e real. De realçar que os alunos não são escultores, por isso o objetivo final dos materiais não é ficarem deslumbrativos, mas úteis para aprendizagem.

Para terminar, o ensino baseado no jogo, no lúdico e na utilização de materiais manipuláveis é importante para o desenvolvimento de competências essenciais para a vida em sociedade, sobretudo, a comunicação, a interação e a responsabilidade.

Capítulo IV – A Metodologia de Investigação-Ação

“(...) a investigação-ação forma, transforma e informa.”

(Máximo-Esteves, 2008, p. 11)

O ato de mudar, por vezes, pode ser complicado, uma vez que exige transformar as crenças e os hábitos rotineiros, ainda assim, o docente reflexivo, consciente e investigador sabe que a educação não é um processo acabado e percebe que “Não há critério mais prejudicial que o de considerar o desenvolvimento da humanidade como definitivo e concluído (...)” (Ministério da Educação, 2010b, p. 47). Por isso, cada turma é um novo desafio com crianças com particularidades próprias, provenientes de meios diversificados, com diferentes desenvolvimentos intelectuais e com diferentes ritmos de aprendizagem. Assim, através da metodologia de Investigação-Ação o docente deve procurar conhecer, pormenorizadamente, os seus alunos, nomeadamente, as suas necessidades, fragilidades e potencialidades, de forma a ajustar e a melhorar a sua prática pedagógica.

Esta metodologia foi utilizada apenas na Prática Pedagógica I, realizada na educação pré-escolar, e na Prática Pedagógica II, realizada no 1.º ano do 1CEB. Importa referir que a Prática Pedagógica III não beneficiou da metodologia de Investigação-Ação, pois o enfoque desta prática se direccionava para a utilização de estratégias didáticas diversificadas, contínuas e transdisciplinares.

4.1. A Investigação-Ação: Características e Contributos

A Investigação-Ação é uma metodologia que proporciona mudanças nos profissionais e nas instituições que pretendem acompanhar os desafios e os problemas decorrentes da prática pedagógica e as individualidades dos alunos. Para que ocorra essa mudança é necessário que toda a comunidade esteja envolvida no mesmo dinamismo de ação (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa & Ferreira, 2009). Todavia, o educador e o professor de infância devem assumir o papel de investigadores que pretendem detetar problemas através da recolha de dados para, então, melhorar a sua prática pedagógica. Para que isso aconteça, é importante que os docentes sejam capazes de questionar, refletir e criticar a sua própria prática pedagógica.

O conceito de Investigação-Ação é muito ambíguo tornando-se difícil chegar a uma concetualização unívoca. De acordo com Coutinho (2009), a Investigação-Ação é uma metodologia de pesquisa essencialmente prática e aplicada e tem como principal objetivo resolver problemas reais através da pesquisa e da ação.

Latorre (2003) na sua obra sobre a investigação-ação apresenta algumas definições sobre o conceito de Investigação-Ação:

Figura 6 - Definições de Investigação-Ação

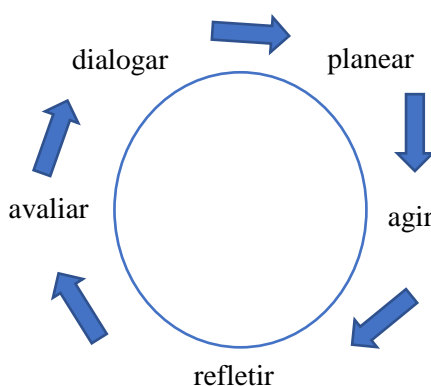
Estudo de uma situação social cujo objetivo é melhorar a qualidade de ação.
Processo reflexivo que contempla a investigação, a ação e a formação realizada por profissionais, acerca da sua própria prática.
É uma ciência prática, moral e crítica.

Fonte: Adaptado de Latorre, 2003.

Para Alarcão (2010) a Investigação-Ação progride segundo ciclos de planificação, ação, observação e reflexão, originando novos conceitos que servem de guias para as novas experiências e confere à aprendizagem um caráter cíclico e desenvolvimentista.

Máximo-Esteves (2008) também considera que a Investigação-Ação se desenvolve segundo um ciclo dinâmico e interativo de operações que se encontra em permanente evolução. Segundo Fischer (citado por Máximo-Esteves, 2008) a Investigação-Ação abrange as seguintes operações visíveis na figura seguinte:

Figura 7 - Ciclo da Investigação-Ação



Fonte: Fischer (citado por Máximo-Esteves, 2008).

Através da observação e da ação, o docente apercebe-se quais são as problemáticas presentes na sua sala de aulas e, conseqüentemente, irá refletir e investigar sobre essas problemáticas, avaliando de seguida não só o trabalho dos alunos, mas também o seu próprio trabalho. Depois deverá dialogar com as crianças, com os pais e com a restante equipa educativa, posteriormente, irá enumerar, planificar e implementar novas estratégias de aprendizagem. Estas fases serão repetidas as vezes que forem necessárias para aperfeiçoar a prática pedagógica e promover oportunidades de aprendizagem diversificadas, interdisciplinares e, sobretudo, adequadas ao grupo de crianças.

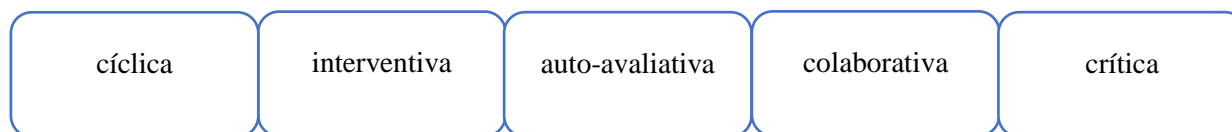
A Investigação-Ação pode ser aplicada em distintos contextos no ambiente educativo, tais como: “métodos de aprendizagem”, “estratégias de aprendizagem”, “procedimentos de avaliação”, “atitudes e valores”, “formação contínua de professores”, “treino e controlo”, “administração/gestão” (Coutinho, *et al.*, 2009, pp. 374-375).

Apesar da ambiguidade que existe em torno do conceito de Investigação-Ação e de alguns autores serem mais ou menos detalhados relativamente aos procedimentos desta metodologia, a verdade é que a maioria dos autores concorda que esta metodologia implica agir, investigar e refletir.

Importa referir que a Investigação-Ação visa uma intensificação da prática reflexiva por parte do professor, de modo a contribuir para a resolução de problemas e, conseqüentemente, para o melhoramento e alteração da planificação, em prol do sucesso das aprendizagens dos alunos. Ser docente implica estudar para sempre porque só através da formação contínua é que o docente consegue dar respostas aos desafios da sua ação.

É essencial que o docente encare a Investigação-Ação como uma metodologia que exige: focar no que acontece na sala de aulas; tornar o familiar em estranho, uma vez que, como o tempo o docente transforma certos atos em gestos automáticos; utilizar um diário para registar as notas de campo; perceber que o processo de investigação exige tempo; e, ser realista e claro relativamente ao que quer fazer (Máximo-Esteves, 2008).

Para além de Coutinho, de Máximo-Esteves e de Latorre foram vários os autores que se dedicaram ao estudo da metodologia de Investigação-Ação e das características da mesma, nomeadamente, Zuber e Cortesão. Após uma análise detalhada das características apresentadas pelos autores acima referidos destaco cinco características da metodologia de Investigação-Ação:

Figura 8 - Características da Investigação-Ação

Fonte: Coutinho *et al.*, 2009

Segundo Cortesão (citado por Coutinho *et al.*, 2009) a Investigação-Ação é cíclica, uma vez que abrange uma espiral que é regida por fases, entre as quais: observar, registar, formular o problema, criar estratégias e avaliar. Quando são descobertas novas informações há uma necessidade de voltar a repetir todas as fases, formando assim um novo ciclo.

Para Coutinho (2009) a Investigação-Ação é prática e interventiva, pois o investigador não se limita apenas a descrever uma realidade, mas também atua de modo crítico e reflexivo nessa mesma realidade. Segundo Coutinho *et al.* (2009) a Investigação-Ação é auto-avaliativa “(...) porque as modificações são continuamente avaliadas, numa perspetiva de adaptabilidade e de produção de novos conhecimentos.” (p. 363).

De acordo com Zuber (1992) a Investigação-Ação é participativa e colaborativa visto que existe a participação ativa de vários intervenientes, nomeadamente, o investigador, o alvo estudado e toda a comunidade ao redor do alvo. De acordo com o mesmo autor, a Investigação-Ação é crítica, atendendo que o núcleo de interventores não pretende apenas melhorar as suas práticas de trabalho, mas também são agentes de mudança que observam, opinam, criticam e agem. Tendo em conta todas as características apresentadas, torna-se evidente que a Investigação-Ação apresenta contributos irrefutáveis para a educação.

Como vimos anteriormente, a Investigação-Ação emerge de um problema que o docente deteta no decorrer das aprendizagens dos alunos e para o qual não possui conhecimentos suficientes, por isso, necessita de investigar utilizando técnicas e instrumentos de recolha de dados, de modo a analisar aquilo que observa e a procurar as soluções mais adequadas. Os dados recolhidos são de natureza qualitativa, uma vez que possuem elementos descritivos e opiniões críticas sobre a prática pedagógica.

4.2. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Os projetos de Investigação-Ação são construídos e desenvolvidos tendo como base as informações que o investigador recolhe que, posteriormente, interpreta, permitindo-lhe compreender o objeto de estudo. Para iniciar um projeto de Investigação-Ação em educação é necessário conhecer a instituição onde irá decorrer o projeto, as condições do meio circundante, o nível sociocultural da população em geral e as habilitações académicas dos pais.

De acordo com Costa (2012) “(...) a recolha de dados é uma etapa fundamental no processo de pesquisa fazendo a ligação entre o enquadramento teórico que o pesquisador elegeu e os resultados a que vai chegar, contribuindo deste modo para a produção científica (...)” (p. 141). Assim, os docentes/investigadores devem selecionar as técnicas e os instrumentos que considerem mais adequados para a obtenção de informações eficazes sobre as problemáticas que estão a ser investigadas.

Existem várias técnicas e instrumentos de recolha de dados, porém, durante as práticas pedagógicas, escolhi apenas as técnicas e instrumentos que considerei mais adequados e credíveis para a elaboração dos meus projetos. Em seguida, apresento as técnicas e os instrumentos utilizados.

Técnicas:

- Observação participante: integra, essencialmente, três componentes, a investigação, visto que o professor é um investigador, a educação, pois é nessa área que a investigação é feita e a ação, atendendo que o investigador assume o papel de professor que ensina e de investigador que procura refletir e adequar as suas estratégias. A investigação participante permite ao docente integra-se num grupo e recolher informações pertinentes sobre os participantes.
- Análise documental: esta técnica é fundamental na Investigação-Ação e deve ser feita antes, durante e depois da ação, uma vez que a leitura pormenorizada sobre aspetos característicos do público alvo permitirá ao investigador conhecer o contexto que está a observar. É essencial que o investigador selecione apenas livros, revistas, artigos, entre outros documentos de origem fidedigna, fazendo uma seleção crítica dos dados porque muitos documentos possuem incoerências ou incorreções. Durante as minhas práticas pedagógicas analisei diversos documentos, nomeadamente, os Projetos Educativos de

Escola (PEE), o Projeto Curricular de Grupo (PCG), os Projetos Educativos de Turma (PET) e alguns livros específicos sobre os temas e sobre as problemáticas que foram surgindo ao longo das intervenções.

- Entrevista etnográfica: as entrevistas são uma das estratégias mais utilizadas na investigação educacional e corresponde a uma conversa intencional e com um propósito (Máximo-Esteves, 2008). A linguagem utilizada neste tipo de entrevistas assemelha-se à linguagem do quotidiano. Ao longo do meu estágio optei por realizar entrevistas etnográficas, isto é, entrevistas informais, com o intuito de completar os dados da minha observação. As entrevistas que realizei com a educadora cooperante, com as auxiliares, com as crianças, com as professoras cooperantes, com os alunos e com os pais, permitiram-me conhecer melhor o meio que rodeava as crianças, assim como as suas dificuldades, interesses, preocupações e determinadas ações.

Instrumentos:

- Registo fotográfico e vídeo: as novas tecnologias vieram facilitar o acesso à fotografia e permitem ao educador e ao professor registarem “(...) com alguma regularidade as observações recorrendo à imagem.” (Máximo-Esteves, 2008, p. 90). As fotografias e os vídeos possibilitaram o registo de um determinado momento tal como ele aconteceu, uma vez que os momentos são únicos e não se repetem, por isso fotografar permite voltar no tempo e recordar. Ainda assim, a câmara é uma espécie de espelho que é dotada de memória, pois capta a realidade, porém é incapaz de pensar, cabendo então essa tarefa a quem fotografa, neste caso ao investigador.

- Diários de bordo: são extremamente importantes, pois permitem registar de forma gráfica os acontecimentos diários, através de uma perspetiva pessoal. Os registos efetuados no diário podem referir-se a notas de campo, descrições, interpretações ou reflexões. Os docentes também podem registar no seu diário de bordo o que aconteceu num determinado momento e os sentimentos que estiveram inerentes a esse momento (Máximo-Esteves, 2008).

Parte II – Prática Pedagógica: Atuar, Rever e Aprender

“Para ensinar, é necessário sempre amar e saber, porque quem não ama não quer, e quem não sabe não pode.”

(Vieira, s.d)

Capítulo V – Prática Pedagógica I Realizada na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira

A primeira prática pedagógica foi realizada na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira (EB1/PE da Ladeira), na freguesia de Santo António, com o grupo de crianças da sala da pré II, entre os dias 10 de outubro de 2016 e 16 de dezembro de 2016.

Neste capítulo irei contextualizar o ambiente educativo através da caracterização do meio, da instituição e do grupo de crianças da sala da pré II. Também apresentarei as questões orientadoras da Investigação-Ação que derivaram da observação participante e, consequentemente, as estratégias que foram desenvolvidas para responder às questões. Importa mencionar que durante este estágio realizei um projeto de Investigação-Ação sobre a comunicação oral na infância e juntamente com duas colegas que também estagiaram na mesma escola concretizou-se um projeto de intervenção com a comunidade educativa.

Para terminar, destaco que as planificações desta prática pedagógica, bem como os diários de bordo encontram-se na Pasta B do CD-ROM.

5.1. O Meio Envolvente: Freguesia de Santo António¹

O docente deve conhecer o contexto educativo onde está inserido o seu grupo de crianças, nomeadamente, o meio, a instituição e o ambiente familiar, de modo a criar atividades contextualizadas e oportunas, tendo em conta as especificidades da comunidade educativa. As informações recolhidas sobre o meio envolvente serão fulcrais para compreender o desenvolvimento da aprendizagem de cada criança, bem como alguns dos seus comportamentos e valores.

Neste sentido, a Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira é um estabelecimento de ensino da Região Autónoma da Madeira que está localizado na freguesia de Santo António, pertencente ao concelho do Funchal, mais precisamente na rua do Caminho da Terra Chã, n.º 17.

¹ Estas informações foram adaptadas do PEE da EB1/PE da Ladeira (2015-2019) e do *website* da Junta de freguesia de Santo António (<http://www.jf-santoantonio.pt/historia>).

5.2. Caracterização da Instituição Educativa²

A EB1/PE da Ladeira foi inaugurada no dia 17 de janeiro de 2007 pelo Sr. Presidente do Governo Regional da altura, Dr. Alberto João Jardim. A EB1/PE da Ladeira é uma escola pública que funciona em regime de escola a tempo inteiro desde o início da sua abertura e comporta dois níveis de escolaridade: a educação pré-escolar e o 1.º CEB.

Figura 10 - EB1/PE da Ladeira



Fonte: <http://escolas.madeira.edu.pt/eb1peladeira/AEscola/tabid/4603/Default.aspx>

O horário de funcionamento desta escola está compreendido entre as 8h30m até às 18h30m. Para além das atividades de componente curricular, as crianças beneficiam de atividades de complemento curricular que ocorrem quando os alunos não têm atividades curriculares, visando uma formação académica e pessoal de qualidade.

A criação desta escola permitiu a fusão de quatro estabelecimentos de ensino: EB1/PE da Ladeira (antiga), a EB1/PE do Salão (Álamos), a EB1/PE do Laranjal e a EB1 de Santo António (Madalenas).

Esta escola possui espaços interiores e exteriores amplos e reúne as condições necessárias para o bem-estar das crianças e para o bom funcionamento da escola. Relativamente aos espaços físicos, o estabelecimento é constituído por cinco pisos, tal como é visível no quadro seguinte:

² Estas informações foram adaptadas do PEE da EB1/PE da Ladeira (2015-2019).

Quadro 2 - Espaços físicos da EB1/PE da Ladeira

Piso -2	Piso -1	Piso 0	Piso 1	Piso 2
<ul style="list-style-type: none"> - Campo polidesportivo; - Pátio coberto; - Sala polivalente; - Três casas de banho para os alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Três salas de educação pré-escolar; - Um gabinete; - Duas casas de banho; - Uma sala de expressão plástica; - Quatro arrecadações; - Um pátio com uma parte coberta e outra descoberta; - Um parque infantil composto por um escorrega, dois baloiços e um balancé. 	<ul style="list-style-type: none"> - Um parque de estacionamento; - Um pátio descoberto; - Uma sala de Expressão Musical; - Uma cantina; - Uma cozinha; - Duas casas de banho para os alunos; - Uma casa de banho para os professores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Uma sala de professores; - Um gabinete para a Sr. Diretora; - Quatro salas de aulas; - Uma sala TEACCH (<i>Treatment and Education of Autistic and Related Handicapped Children</i>); - Duas casas de banho. 	<ul style="list-style-type: none"> - Uma biblioteca.

Importa também realçar que a escola dispõe de um elevador que permite a deslocação de crianças e de funcionários com mobilidade reduzida e ainda a deslocação eficaz de materiais de grande dimensão.

Acrescento ainda que a principal missão do PEE desta escola é melhorar a formação cívica de toda a comunidade educativa principalmente a nível do saber ser e do saber estar, uma vez que muitos alunos “(...) oriundos na sua maioria de bairros e zonas circundantes, demonstram comportamentos menos corretos, pois muitos deles não têm regras fora da escola, pelo que é difícil que entendam que as regras existem e que são para cumprir.” (PEE da EB1/PE da Ladeira, 2015/2019, p. 10). Por essa razão, a escola pretende desenvolver valores relacionados com a dimensão social e moral das crianças, nomeadamente, a responsabilidade, a tolerância, a solidariedade e o respeito por si e pelos outros.

5.3. A sala da Pré II

5.3.1. Organização do Espaço e do Tempo da Sala da Pré II

É na sala de atividades que as crianças passam a maior parte do tempo, por isso, é fundamental que o educador de infância planeie intencionalmente a disposição dos materiais na sala. Importa mencionar que os materiais devem ser escolhidos tendo em conta “(...) critérios de qualidade e variedade, baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético.” (Silva *et al.*, 2016, p. 26).

De realçar que a organização da sala de atividades pode ser modificada durante o ano letivo, consoante as necessidades e a evolução do grupo. Para que isso aconteça, é necessário que o educador de infância se predisponha a refletir constantemente sobre a função de cada espaço, bem como a sua finalidade (Silva *et al.*, 2016).

A minha Prática Pedagógica I foi realizada na EB1/PE da Ladeira, mais precisamente na sala da Pré II. Esta sala, tal como as outras salas da educação pré-escolar, encontra-se localizada no piso -1. A sala da Pré II era um espaço amplo, seguro, limpo, flexível, acolhedor, estimulante e dispunha de diversos materiais lúdicos e didáticos. A sala da Pré II estava apetrechada com diversas estantes ao alcance de todas as crianças que serviam para organizar os materiais, nomeadamente, os livros, os materiais de construção e os materiais das artes visuais, bem como os trabalhos realizados pelas crianças e os seus respetivos dossiês.

Relativamente à decoração das paredes, Silva *et al.* (2016) defendem que a utilização das paredes é uma forma de comunicação que deve envolver as crianças, por isso, no lado esquerdo da entrada da sala da Pré II existia um grande placard na parede que servia para afixar os trabalhos realizados pelas crianças e também para colocar cartazes referentes aos conteúdos que estavam a ser abordados. Quando o espaço do placard não era suficiente utilizava-se a parede circundante. Para além disso, também junto à entrada da sala encontravam-se duas grelhas de registo: uma para marcar a presença e a outra para registar o tempo. De realçar que, todos os dias, depois de saudarem a equipa pedagógica da sala, as crianças marcavam a sua presença na grelha de registo utilizando um marcador verde. Relativamente à grelha do estado do tempo, todos os dias, era escolhida uma criança por ordem alfabética para ir à janela ver o tempo e posteriormente desenhá-lo no respetivo dia do mês.

O espaço da sala da Pré II estava dividido em áreas de interesse, definidas pela educadora cooperante, de modo a proporcionar inúmeras aprendizagens, incentivar a

criatividade e desenvolver a autonomia e a independência de cada criança. Para Hohmann & Weikart (2003) as áreas de interesse devem ser amplas e capazes de acolher todas as crianças que pretendam lá brincar de acordo com os seus interesses. Contudo, na sala da Pré II essa realidade não era visível, pois para cada área de interesse existia um número limite de crianças que a poderia frequentar, no entanto, as crianças respeitavam esta regra. Importa mencionar que no final de cada brincadeira, as crianças eram responsáveis por arrumar os materiais que utilizaram nos respetivos lugares.

Na figura seguinte é possível observar as áreas de interesse da sala da Pré II, nomeadamente, a área da casinha das bonecas, a área dos jogos de chão e jogos de mesa, a área da leitura, a área do tapete, a área da garagem, a área dos trabalhos e a área da plasticina.

Quadro 3 - Áreas de interesse da sala da Pré II



De um modo geral, as crianças interagiam mutuamente durante as brincadeiras e manifestavam interesse por todas as áreas, logo, considero que as diferentes áreas de interesse estavam adequadas às necessidades e aos interesses das crianças. Ainda assim, a área da casinha das bonecas era a que mais despertava o interesse das crianças.

Destaco que o espaço utilizado pelas crianças da sala da Pré II não se restringia apenas ao espaço interior, uma vez que o exterior apresenta, igualmente, benefícios para a aprendizagem.

Relativamente à gestão do tempo, a sala da Pré II seguia, normalmente, uma rotina diária que tinha sido intencionalmente planeada pela equipa pedagógica da sala e era do conhecimento das crianças. Contudo, apesar da rotina seguir uma sucessão de acontecimentos, essa sequência tinha um carácter flexível, isto é, em caso de necessidade poderiam ocorrer alterações, tal como alerta Silva *et al.* (2016) “Nem todos os dias são iguais, as propostas do/a educador/a ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual.” (p. 27). Salienta-se ainda que a rotina diária, que para Zabalza (1987) representa a “(...) a repetição de atividades e ritmos de organização espaço-temporal da sala (...)” (p. 169), permite às crianças preverem com segurança os diferentes momentos do dia.

No quadro seguinte é possível visualizar a rotina diária das crianças da sala da Pré II, composta por momentos de atividades livres e atividades orientadas.

Quadro 4 - Rotina diária da sala da Pré II

Horário	Atividades
8h30m - 9h15m	Acolhimento/áreas de interesse
9h15m – 9h25m	Canção dos “bons dias”
9h25m – 9h30m	Higiene
9h30m – 10h00m	Lanche
10h00m – 10h45m	Recreio
10h45 – 10h55m	Higiene
10h55m – 11h50m	Atividades orientadas
11h50m – 12h00m	Higiene
12h00m – 12h30m	Almoço
12h30m – 12h45m	Higiene
12h45m – 13h30m	Repouso/relaxamento

Sobre o quadro anterior, importa mencionar que a atividade orientada era diferente todos os dias e tinha como principal objetivo promover aprendizagens ativas, reais e contextualizadas, tendo em conta os interesses e as dificuldades das crianças. Contudo, à segunda-feira as crianças frequentavam as atividades orientadas de Inglês e à quinta-feira as atividades orientadas de Expressão Físico-motora, nos restantes dias as atividades orientadas eram da responsabilidade da educadora cooperante.

Saliento ainda que a equipa pedagógica desta sala era composta por duas Educadoras de Infância, uma Educadora de apoio e Substituição e duas Assistentes Operacionais de Apoio Educativo.

5.3.2. Caracterização do Grupo de Crianças da Sala da Pré II

É importante recolher informações sobre as características individuais de cada criança, nomeadamente, a sua faixa etária, os seus ritmos de aprendizagem, as suas necessidades e as suas motivações. Importa destacar que no início da Prática Pedagógica I foi pedido aos encarregados de educação uma autorização a fim de permitir que fossem realizados registos fotográficos dos seus educandos para fins unicamente académicos.

No que concerne à composição do grupo, este era constituído, uniformemente, por 22 crianças, sendo 11 do género masculino e 11 do género feminino. Destaco que nove crianças já pertenciam ao grupo no ano anterior e 13 estavam neste grupo pela primeira vez. Todas as crianças já tinham completado cinco anos, à exceção de uma criança que ainda tinha quatro anos.

Neste grupo existia uma criança com Perturbação do Espectro do Autismo que frequenta a sala TEACCH, por essa razão, não se dirigia à sala da Pré II frequentemente e quando o fazia era acompanhado por uma Técnica da sala TEACCH.

Relativamente à proveniência de cada criança, considero pertinente referir que todas as crianças, à exceção de uma que era italiana, tinham nacionalidade portuguesa.

O educador de infância deve planificar a sua ação pedagógica tendo em conta as fragilidades e os interesses das crianças, por isso, no período destinado à observação elaborei três grelhas de avaliação diagnóstica sobre as fragilidades e potencialidades das crianças da Pré II de acordo com os objetivos propostos pela OCEPE e de acordo com as atividades que foram realizadas pela educadora cooperante (apêndice 4). Após analisar as grelhas que estão no apêndice realizei os quadros seguintes com algumas ilações gerais

relativamente às fragilidades e às potencialidades das crianças da Pré II em cada uma das áreas de conteúdo.

Quadro 5 - Potencialidades e fragilidades na Área da Formação Pessoal e Social

Área de Conteúdo	Potencialidades	Fragilidades
<u>Área da Formação Pessoal e Social</u>	<ul style="list-style-type: none"> - O grupo tinha um bom relacionamento quer na relação criança/criança quer na relação criança/adulto. - As crianças eram autónomas na higiene e na alimentação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Seis crianças não gostavam de partilhar os brinquedos. - Cinco crianças manifestavam dificuldade de esperar pela sua vez de intervir nos diálogos.

Quadro 6 - Potencialidades e fragilidades na Área da Expressão e Comunicação

Área de Conteúdo	Potencialidades	Fragilidades
<u>Área da Expressão e Comunicação</u>	Domínio da Educação Física	
	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos demonstravam gosto pelas atividades físicas, nomeadamente saltar, correr e atirar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Um pequeno grupo de alunos manifestava dificuldades em cumprir as regras dos jogos.
	Domínio da Educação Artística	
	<ul style="list-style-type: none"> - A maioria das crianças gostava de atividades relacionadas com a pintura, o recorte e a colagem. - Todas as crianças manifestavam interesse pela área da casinha das bonecas. - As crianças apreciavam cantar e aprender novas canções em grande grupo e apresentavam facilidade em memorizar as letras das canções. - O grupo gostava de participar em rodas cantadas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Algumas crianças apresentavam dificuldades em organizar o trabalho no espaço do papel. - A maioria das crianças não se sentia à vontade para cantar individualmente para o grupo. - Cinco crianças sentiam dificuldades em reproduzir sequências de batimentos rítmicos simples. - O grupo sentia algumas dificuldades relativamente à coordenação de rodas cantadas.
	Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	
	<ul style="list-style-type: none"> - Eram capazes de compreender e interpretar as histórias e as lengalengas. - Demonstravam vontade de participar no 	<ul style="list-style-type: none"> - Um grande grupo de crianças demonstrava dificuldades em verbalizar algumas

<u>Área da Expressão e Comunicação</u>	diálogo, na exploração de histórias e no desenvolvimento de um tema.	palavras e em expressar os seus pensamentos.
	Domínio da Matemática	
	<ul style="list-style-type: none"> - Todas as crianças reconheciam as figuras geométricas básicas. - Conseguiam resolver operações simples de adição e subtração no decorrer das suas rotinas e brincadeiras. - As crianças eram capazes de elaborar contagens sequenciais. 	

Quadro 7 - Potencialidades e fragilidades na Área do Conhecimento do Mundo

Área de Conteúdo	Potencialidades	Fragilidades
<u>Área do Conhecimento do Mundo</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Mostravam interesse pelas épocas festivas. - Curiosidade em aprender novos temas relacionados com o meio ambiente. - Reconheciam, com facilidade, os termos “dia”, “noite”, “manhã” e “tarde”. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cinco crianças não sabiam situa-se no espaço (freguesia, concelho, ilha). - Algumas crianças demonstravam dificuldades em reconhecer os dias da semana e aos meses.

Este conjunto de observações foi fulcral para o desenvolvimento da minha prática pedagógica, pois permitiu-me conhecer as potencialidades e as fragilidades das crianças e, conseqüentemente, planificar atividades e estratégias pedagógicas de acordo com essas características.

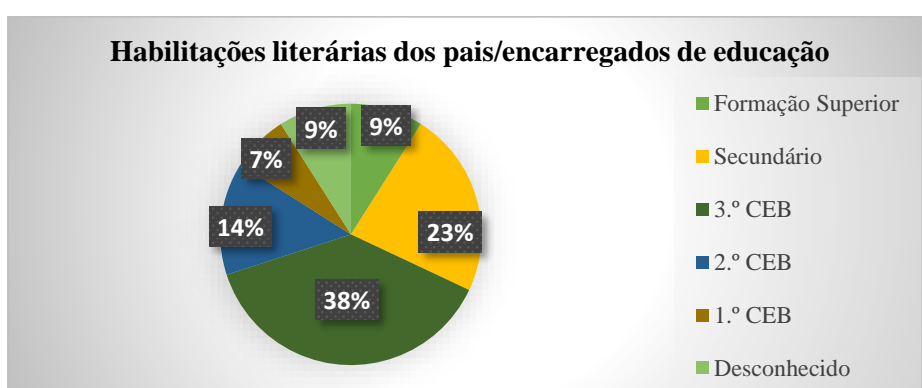
5.3.3. Contexto Familiar

Segundo Hohmann e Weikart (2003) “É óbvio que o impacto da vida familiar – em toda a sua complexidade – afeta todos e cada um dos aspetos do desenvolvimento da criança.” (p. 100). Assim, se o educador de infância tiver acesso a algumas informações sobre o ambiente familiar das crianças, nomeadamente, as habilitações académicas e as situações profissionais dos pais/encarregados de educação, torna-se mais fácil compreender as necessidades, os medos e os desejos de cada criança.

Partindo desta convicção, tentei compreender o ambiente familiar através da elaboração de gráficos circulares que permitem analisar as habilitações académicas e as condições de trabalho dos encarregados de educação, conforme as informações que constavam no Projeto Curricular de Grupo.

No que diz respeito ao nível de escolaridade dos pais/encarregados de educação, verifiquei que a maioria dos progenitores tinha habilitações literárias abaixo da escolaridade mínima obrigatória e apenas 9% frequentou o ensino superior. No gráfico seguinte é possível contemplar as informações mencionadas anteriormente.

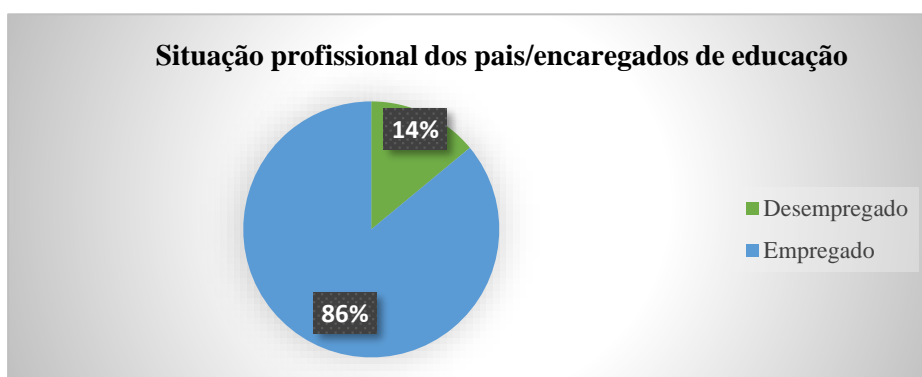
Gráfico 1 - Habilitações literárias dos pais/encarregados de educação



Através da interpretação do gráfico conclui-se que a maioria dos pais frequentou apenas entre o 7.º e o 9.º ano de escolaridade. Apesar dos baixos níveis académicos, as famílias das crianças da sala da Pré II participavam ativamente no processo de educação, colaborando nas atividades desenvolvidas e manifestando interesse pelo processo de evolução dos seus educandos.

Relativamente à situação profissional dos pais/encarregados de educação, constatei que cerca de 86% dos progenitores estavam empregados e 14% encontravam-se desempregados, tal como se pode verificar no gráfico seguinte.

Gráfico 2 - Situação profissional dos pais/encarregados de educação



5.4. Projeto de Investigação-Ação

5.4.1. Questão de Investigação-Ação: Primeiro Investigar e Depois Intervir

Para iniciar um projeto de Investigação-Ação, o investigador, através de técnicas e de instrumentos de recolha de dados, deve proceder ao levantamento de questões-problema. Máximo-Esteves (2008) relembra que as questões de Investigação-Ação permitem delinear um plano a curto ou a longo prazo tendo em conta um foco de interesse. Bento (2011) refere que no contexto educativo um problema de Investigação-Ação simboliza uma lacuna que os investigadores ambicionam aperfeiçoar ou até mesmo resolver. Para além do mais, importa lembrar que um projeto de Investigação-Ação exige muito empenho, tempo e disponibilidade para pesquisar e, consequentemente, refletir sobre todo o processo de implementação.

Neste sentido, ao longo das duas primeiras semanas da Prática Pedagógica I, destinadas apenas à observação participante, dediquei-me à recolha de informações sobre o grupo de crianças da sala da Pré II através de diálogos informais com a educadora cooperante, as crianças e a restante equipa pedagógica e analisei atentamente o Projeto Curricular de Grupo.

Posto isto, cheguei à conclusão de que o problema mais evidente do grupo era a nível da comunicação oral, pois as crianças apresentavam algumas dificuldades relacionadas com a articulação de frases e com a pronúncia correta das palavras. Segundo consegui apurar, duas crianças eram acompanhadas por um Terapeuta da Fala e as restantes não usufruíam de qualquer acompanhamento, uma vez que não lhes foi referenciado qualquer tipo de problema, estas crianças apenas necessitavam de mais estímulos no dia-a-dia. Como tal, decidi que a minha questão de Investigação-Ação iria incidir sobre o desenvolvimento da comunicação oral no pré-escolar, por isso, formulei a seguinte questão: Como criar um clima propício para desenvolver a comunicação oral das crianças da sala da Pré II?

Destaco que este projeto de Investigação-Ação se desenrolou segundo várias fases de implementação que decorreram durante, aproximadamente, três meses. Assim, construí um cronograma de modo a auxiliar o planeamento e o controlo do meu trabalho de investigação. Saliento que um cronograma é um instrumento semelhante a um diagrama que permite explanar as fases que serão executadas durante um período de tempo estipulado.

O cronograma seguinte representa as diferentes fases do meu projeto de Investigação-Ação e está organizado por meses e pelas respectivas semanas.

Quadro 8 - Cronograma geral das fases do Projeto de Investigação-Ação

		Meses/Semanas													
		Outubro				Novembro					Dezembro		Janeiro		
Fases	Momentos	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	1	2	
<u>1.ª fase</u> Diagnóstico e pesquisas	Observação participante														
	Formulação da questão														
	Revisão da literatura														
	Delineação das estratégias de intervenção														
<u>2.ª fase</u> Implementação das estratégias	Histórias														
	Jogos														
	Canções														
<u>3.ª fase</u> Organização dos dados e reflexão	Reflexão														
	Organização dos dados														
	Apresentação e entrega do projeto														

Este cronograma retrata o trabalho que foi desenvolvido ao longo do período de estágio, tendo em conta um plano contínuo de relações de interdependência. Relativamente à primeira fase, que corresponde ao diagnóstico e à pesquisa, destaco que durante duas semanas observei as crianças da sala da Pré II, com o intuito de recolher informações acerca das características individuais de cada criança, integrar-me no seio do grupo de forma natural e, conseqüentemente, elaborar uma questão de Investigação-Ação sobre um problema comum do grupo.

Após formular a questão de investigação, dediquei-me à revisão da literatura acerca do desenvolvimento da comunicação oral no pré-escolar. A partir dessas informações, consegui delinear três estratégias de intervenção de forma ponderada, reflexiva e fundamentada que, segundo diversos autores, são as mais utilizadas para aperfeiçoar a comunicação oral em crianças que se encontram na fase do pensamento intuitivo. Para terminar, a terceira fase deste projeto revelou-se essencial, uma vez que permitiu a

organização, a reflexão e a análise dos dados recolhidos nas fases anteriores. Acrescento ainda que a apresentação e entrega deste projeto ocorreu na segunda semana de janeiro.

5.4.2. Atividades Implementadas

Após efetuar a revisão da literatura sobre o desenvolvimento da comunicação oral na educação pré-escolar defini três estratégias de intervenção de acordo com os objetivos que foram definidos no começo do projeto de Investigação-Ação. E para cada uma das diferentes estratégias foram planificadas diversas atividades específicas juntamente com a educadora cooperante.

1) Canções

Quando inicie o meu estágio na sala da Pré II reparei que apesar das crianças gostarem de cantar logo pela manhã, a canção de “bons dias” era sempre a mesma, por isso, senti a necessidade de procurar novas e diferenciadas canções de “bons dias”. De acordo com Hohmann e Weikart (2003) a música desperta uma reação emocional naquele que ouve, então, era relevante encontrar canções que despertassem alegria, movimentação e motivação para encarar um novo dia de modo positivo. Destaco que durante a implementação desta estratégia tive em conta os conhecimentos adquiridos ao longo da licenciatura e do mestrado, nomeadamente, nas didáticas das expressões artísticas.

Neste sentido, no dia 24 de outubro de 2016 ensinei a canção denominada “hoje é um dia feliz”, da autoria de Alda Casqueira Fernandes. Assim, num primeiro momento as crianças repetiram os versos da canção e só depois é que aprenderam o ritmo e a melodia da mesma. Para além disso, pedi sugestões de movimentos que expressassem os versos, na verdade, os movimentos que as crianças sugeriram não eram muito complexos, porém expressavam nitidamente o contexto e a essência da canção. Neste seguimento, as crianças aprenderam com facilidade a letra e o ritmo da canção, bem como os movimentos que foram sugeridos por algumas crianças.

No final da manhã, uma criança demonstrou interesse por conhecer outras canções de “bons dias”, tal como é possível observar no diário de bordo do dia 24 de outubro de 2016.

“No final da manhã, uma criança dirigiu-se até mim e perguntou:

- Vamos aprender novas canções de bom dia? Eu gostava.

Através desta questão e do envolvimento das crianças durante a aprendizagem da nova canção, percebi, de imediato, que as crianças manifestavam estima por canções e por coreografias. Presumo que a escolha desta canção foi acertada, uma vez que, a letra da própria canção retrata a verdadeira essência da educação pré-escolar: aprender, partilhar e crescer”.

Deste modo, tive em conta a sugestão da criança e na semana seguinte, mais precisamente no dia 31 de outubro de 2016, voltei a ensinar uma nova canção de “bons dias” designada “bom dia te quero dar”, igualmente, da autoria de Alda Casqueira Fernandes.

A metodologia utilizada para ensinar esta canção foi a mesma, contudo não foram utilizados movimentos para representar a canção, em vez disso, optou-se por realizar batimentos corporais, nomeadamente, palmas para acompanhar o ritmo da canção. À semelhança da outra canção, reparei que as crianças aprenderam a letra da canção rapidamente e cantaram com entusiasmo, porém, algumas crianças atrapalharam-se enquanto batiam palmas, pois a percussão rítmica não era uma atividade realizada frequentemente na sala da Pré II. Ainda assim, nos dias seguintes as crianças conseguiram colmatar esta dificuldade.

Note-se que o espaço exterior, tal como o espaço interior, apresenta inúmeras vantagens para a aprendizagem, pois permite desenvolver atividades físicas, tais como, saltar e correr, num ambiente de exploração livre (*Silva et al.*, 2016). Deste modo, apesar de não estar planificado no dia 15 de novembro de 2016, optei por realizar no espaço exterior canções de roda, onde as crianças tiveram a oportunidade de desenvolver de forma articulada o canto, o movimento e o ritmo.

Num primeiro momento, as crianças aprenderam a letra da canção “os olhos da Marianita” e de seguida criaram uma coreografia através de movimentos criativos, como é visível na imagem seguinte.

Figura 11 - Coreografia da canção “os olhos da Marianita”

Esta atividade possibilitou também a exploração de conceitos que estavam implícitos na letra da canção, mais precisamente, sobre o “carvão”, como ainda a associação das cores às diferentes frutas e aos objetos que estavam ao alcance da visão das crianças. Para a realização desta atividade recorri ao jogo “qual é a coisa qual é ela que tem a cor...?” como estratégia pedagógica. Durante este momento didático, as crianças revelaram ter espírito competitivo, pois todas elas olhavam atentamente para o meio circundante de modo a encontrarem um objeto com a cor solicitada.

Refletindo sobre esta atividade, posso concluir que as crianças estavam visivelmente felizes e entusiasmadas, havendo até crianças que queriam repetir a coreografia inúmeras vezes. De facto, a prática constante de atividades rítmicas permite às crianças exprimirem os seus sentimentos, possibilita o desenvolvimento de habilidades motoras e contribui para o prazer e bem-estar das crianças (Silva *et al.*, 2016). Além do mais, as tradicionais danças de roda são alicerces importantes que promovem a criatividade, a aprendizagem cooperada, o espaço e o tempo do outro, a partilha e a pertença ao grupo (Silva *et al.*, 2016).

2) Jogos

A segunda estratégia de intervenção correspondia à criação e futura concretização de jogos de carácter lúdico e educativo, capazes de desenvolver competências relacionadas com a linguagem, a cooperação e a aprendizagem.

Assim, decorrente da temática do outono, no dia 24 de outubro de 2016 decidi implementar o “jogo dos agrupamentos das frutas”. Destaco que a contextualização é um processo importante que deve ocorrer antes de qualquer atividade, por isso, antes de

iniciar o jogo dialoguei com as crianças para perceber se as mesmas conheciam as características dos frutos da época do outono, nomeadamente, os nomes, as cores, as formas e o tipo de casca. De um modo geral, as crianças conheciam e já tinham provado, outrora, os frutos em questão, tais como maçãs, uvas, mangos, figos e nozes. Após este diálogo mútuo, cada criança recebeu um cartão com a imagem de um fruto.

Figura 12 - Cartões ilustrativos com frutas



Depois disso, as crianças movimentaram-se livremente pela sala tendo em conta o ritmo da canção “cai a chuva” e de seguida quando a canção era pausada as crianças agrupavam-se de acordo com as minhas indicações. Evidencio que a primeira indicação foi para as crianças agruparem-se com os colegas que possuíam um cartão com a mesma fruta, entretanto, seguiram-se outras indicações, como por exemplo agrupar-se segundo a cor das frutas e agrupar-se de acordo com a resistência das cascas das frutas.

Jugo que o diálogo ocorrido inicialmente foi essencial para o desenvolvimento do jogo, uma vez que as crianças não sentiram dificuldades na formação dos grupos. Destaco que este jogo permitiu desenvolver a atenção, pois as crianças, no decorrer da atividade, olhavam atentamente para os cartões uns dos outros com o intuito de agruparem-se o mais rápido possível. Para além de desenvolver a atenção e o ritmo, através deste jogo as crianças adquiriram noções relacionadas com as características dos frutos do outono. Ressalto ainda que o feedback das crianças e da educadora cooperante sobre esta atividade foi muito positivo. Infelizmente, à semelhança de outras atividades, não efetuei o registo fotográfico deste jogo, pois estava demasiado envolvida no processo de implementação.

Como sabemos, o espaço exterior não tem ainda o verdadeiro reconhecimento que merece, na realidade, a sala é o local privilegiado para a realização de atividades, por essa e por outras razões decidi, juntamente com a minha colega da sala da Pré III, realizar jogos no exterior de modo a proporcionar um momento agradável e lúdico ao ar livre entre as crianças da sala da Pré II e as crianças da sala da Pré III.

Neste seguimento, no dia 14 de dezembro de 2016, com as crianças reunidas no tapete contextualizei a atividade, de um modo geral, as crianças ficaram muito empolgadas quando souberam que iriam realizar atividades livres no campo com os colegas da sala da Pré III.

Já no campo, constatei que apesar de existirem dois grupos com diferentes faixas etárias, as crianças de ambas as salas souberam partilhar os arcos, as bolas e os cangurus de forma voluntária.

Na figura seguinte pode-se observar as crianças no jogo dos arcos.

Figura 13 - Jogos no campo



No final dos jogos, tal como acontecia na sala de atividades, as crianças também ajudaram a arrumar os materiais nos respetivos locais.

Na minha opinião, as atividades ao ar livre agregam incontáveis vantagens para a educação, pois permite às crianças tornarem-se mais ativas, estimulam a responder a problemas, uma vez que surgem diversos desafios, e ajudam a desenvolver a autonomia, a imaginação, a socialização e a comunicação oral.

Considero que a minha prestação durante a estratégia dos jogos foi adequada e positiva porque, através destas atividades, consegui motivar constantemente as crianças para a aprendizagem e fui ao encontro dos objetivos que propus inicialmente. Acresce ainda referir que a estratégia dos jogos foi a que mais motivou a atenção, a curiosidade, a participação ativa e o interesse das crianças.

3) Histórias

Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) realçam que é fundamental criar momentos que possibilitam a estimulação da linguagem oral das crianças através de diversas interações.

As autoras referem ainda que “(...) é importante ensinar a criança a ouvir falar e a expressar-se adequadamente consoante os contextos e os objetivos da situação (...)” (p. 37). Neste sentido, por intermédio da metodologia das histórias, consegui implementar atividades que cumpriram esta dupla vertente da comunicação oral: ouvir os outros e falar quando solicitado.

Relativamente à componente relacionada com ouvir os outros, no dia 7 de novembro de 2016 as crianças tiveram a oportunidade de ouvir e visualizar a representação da lenda de São Martinho. Como se pode observar na figura seguinte, utilizei três fantoches para dramatizar a lenda de modo a motivar a atenção das crianças.

Figura 14 - Representação da lenda de São Martinho



Através da seguinte passagem que se encontra presente no diário de bordo do dia 7 de novembro de 2016, posso inferir que as crianças gostaram de observar a dramatização:

“Constatei que as crianças estavam a ouvir a lenda com muita atenção e ficaram deveras impressionadas quando retirei metade da capa do Martinho para colocar no mendigo.”

Após a dramatização da lenda, efetuei algumas questões sobre o enredo de modo a verificar se, de facto, as crianças tinham compreendido os acontecimentos mais relevantes. Notei que algumas crianças já conheciam determinadas partes da lenda, principalmente o encontro entre o cavaleiro e o mendigo, por isso, não manifestaram dificuldades nas questões que foram colocadas.

Após o sucedido, ocorreu o reconto da lenda de São Martinho em grande grupo, através da utilização de um pictograma. Assim, em primeiro lugar dialogamos sobre o nome das figuras do pictograma para que as crianças chegassem a um consenso sobre o

que representava cada uma das imagens. De seguida, eu li o pictograma e, por sua vez, as crianças em coro identificaram as figuras.

Posto isto, uma vez que as crianças manifestaram interesse em manusear os fantoches dei-lhes a oportunidade de tocar e de experimentar todos os fantoches. De um modo geral, as crianças referiram que o seu fantoche favorito era o do São Martinho.

Ainda no âmbito da estratégia das histórias, no dia 2 de novembro de 2016 as crianças da Pré II criaram uma pequena história sobre dois amigos através da observação da imagem seguinte.

Figura 15 - Imagem utilizada para a criação da história



Como tal, as crianças formaram um círculo no tapete e, depois de explicar as regras, iniciei a história com a frase “*Estava um dia de chuva e os amigos, Martim e Martina foram passear*”. Posteriormente, cada criança contribuiu para a continuação da história, acrescentando um acontecimento relevante. Na verdade, algumas crianças manifestaram dificuldades em prosseguir com a história, repetindo apenas o que o colega anterior tinha mencionado, por isso, foi necessário auxiliar essas crianças com pequenas perguntas, tais como: *será que encontraram alguma coisa ou alguma pessoa?* O meu objetivo com esta pequena dica não era, de forma alguma, limitar a criatividade das crianças, mas sim ajudá-las a dar continuidade ao enredo da história.

Neste seguimento, criou-se uma história cujas personagens principais eram dois amigos chamados Martim e Martina que, num dia chuvoso, foram passear no parque, contudo, as condições atmosféricas não permitiram que os amigos usufruíssem do baloiço e do balance. Para melhor entendimento, cito a história na íntegra que se encontra no diário de bordo do dia 2 de novembro de 2016:

Os dois amigos

“Estava um dia de chuva e os amigos, Martim e Martina foram passear. A Martina não tinha guarda-chuva e o Martim partilhou o guarda-chuva com ela.

Os amigos iam para o parque, mas repararam que não podiam ir ao escorrega porque estava molhado. Foram tentar o baloiço, mas também estava molhado. Fizeram o mesmo com o balance, mas também estava molhado.

Foi então que resolveram passear no jardim para ver o que descobriam. Encontraram um cachorrinho a comer ossos. Entretanto, a chuva parou e repararam que tinham uma bolacha, então deitaram a bolacha ao cão. O cão gostou muito da bolacha. Foram procurar mais animais e encontraram um passarinho a cantar uma linda música.

Os amigos iam a caminho de casa. Perto de casa encontraram mais um animal, era um gatinho cinzento e fofinho. Esse animal era do vizinho do Martim. Mas como o vizinho do Martim tinha muitos gatinhos, não se importou que o Martim levasse o gatinho para a sua casa.

Vitória, Vitória, acabou-se a história.”

No final da criação, promovi um reconto oral na qual todas as crianças, sem exceção, estavam à vontade para recapitular os principais momentos da história, como tal, julgo que a narrativa estava acessível ao nível etário das crianças.

Em modo conclusivo, destaco que as histórias criadas pelas crianças expressam os seus medos, anseios e desejos relativamente à realidade que os rodeia. Assim, com a história dos dois amigos, apercebi-me que as crianças manifestavam interesse pela área exterior, nomeadamente pelo parque, pois permitia-lhes brincar livremente e enriquecer e alimentar a sua imaginação através de cenários reais ou fictícios. Para além disso, fiquei a conhecer os animais de estimação favoritos das crianças, nomeadamente, cães, pássaros e gatos.

Acresce ainda mencionar que este tipo de atividade mental e linguística possibilita o desenvolvimento do pensamento lógico, da comunicação oral, sem esquecer que viabiliza a ampliação de novos vocabulários.

5.5. Projeto de Intervenção com a Comunidade Educativa

A escola é uma instituição que engloba diversos agentes educativos, incluindo docentes, não docentes, pais, crianças e famílias, por isso, importa criar uma relação de parceria entre todos os agentes educativos em prol do bem-estar das crianças.

Convém enaltecer que este projeto de intervenção com a comunidade educativa foi elaborado em parceria com as minhas colegas da sala da Pré I e da sala da Pré III, por essa razão, as etapas do projeto foram similares em ambas as três salas da pré. Através de um mútuo entendimento, achamos pertinente construir mantas para entregar aos idosos do Centro Social e Paroquial de Santo António no dia 13 dezembro de 2016.

Para levarmos a cabo esta ideia, resolvemos criar um poster para afixar na escola de modo a informar e a pedir a toda a comunidade educativa que realizasse quadrados de 20x20cm em lã, para posteriormente serem cozidos e, assim, formarmos diversas mantas.

Figura 16 - Poster divulgado



Confesso que inicialmente receava um pouco que os pais não aderissem a este projeto por falta de tempo, contudo, a colaboração e a solidariedade dos pais superaram as minhas expectativas. Importa também não esquecer a preciosa ajuda das educadoras cooperantes e das auxiliares educativas na realização dos quadrados de lã.

A par da recolha dos quadrados, ensaiou-se com as crianças a canção *Ping Pong*, criou-se uma coreografia igual para as três salas para ser apresentada no dia da entrega das mantas no Centro Social e elaborou-se um postal em cada uma das salas, como se pode ver na figura seguinte.

Figura 17 - Elaboração do Postal

Após recolhermos todos os quadrados de lã, optamos por juntar 24 quadrados em cada manta e, dessa forma, conseguimos cozer nove mantas distintas, quentes e coloridas, tal como é visível na figura seguinte.

Figura 18 - Mantas realizadas com os quadrados recolhidos da sala da Pré II

Destaco um momento peculiar que ocorreu na manhã do dia 13 de dezembro de 2016:

“(...) logo pela manhã, coloquei as mantas, elaboradas pela minha sala, abertas em cima das mesas, de modo a que os pais e as crianças pudessem visualizar o resultado final. As primeiras reações dos pais e das crianças quando visualizaram as mantas abertas foi de admiração e de felicidade. De facto, tanto os pais como as crianças procuraram entusiasmados nas mantas os quadrados que tinham realizado. É curioso que as crianças se lembraram nitidamente de todos os quadrados concretizados pelos seus encarregados de educação.”

Em conformidade com a passagem do diário de bordo do dia 13 de dezembro, posso concluir que o resultado final das mantas foi muito apreciado por toda a comunidade educativa. Já no Centro Social e Paroquial de Santo António, todas as crianças da pré cantaram a canção *Ping Pong* com o auxílio de gestos, constituindo um momento prazeroso e de alegria para todos os intervenientes presentes. De seguida, algumas crianças, embora um pouco inibidas, oferecerem as mantas embrulhadas aos idosos e também os três postais.

Figura 19 - Entrega das mantas



Após a entrega das mantas, ocorreu um convívio entre as crianças e os idosos através de um pequeno lanche oferecido pelo Centro Social e Paroquial de Santo António, no qual era bem visível uma interação profícua entre duas gerações completamente díspares de idade, mas partilhando valores comuns como o respeito e a amizade.

Na minha opinião, a avaliação deste projeto é positiva, uma vez que conseguimos promover uma relação benévola entre a instituição educativa, a família, as crianças e a comunidade educativa. E, mais do que isso, realizaram-se aprendizagens que não se ensinam “(...) mas se vivem e aprendem na ação conjunta e nas relações com os outros.” (Silva *et al.*, 2016, p. 33). Neste sentido, não só o educador de infância, mas também o professor do 1.º CEB e os encarregados de educação devem promover momentos que permitam aprender a respeitar, a ajudar e a acarinhar os idosos, através do convívio e da troca de experiências, de modo a que as crianças aprendam com a sabedoria dos mais velhos.

5.6. Avaliação do Desempenho das Crianças da Pré II

Na educação pré-escolar não se deve atribuir um valor às aprendizagens das crianças, pelo contrário, espera-se que o educador de infância observe a evolução das aprendizagens ao longo do tempo e reflita sobre esses progressos.

Assim, através da minha observação participante, da análise dos diários de bordo, das conversas informais com a equipa pedagógica da sala e dos registos fotográficos elaborei três grelhas de modo a avaliar as aprendizagens das crianças nas três áreas de conteúdo, de acordo com os objetivos propostos pela OCEPE (apêndice 5). Tendo por base os registos que estão nas grelhas de avaliação realizei três quadros, onde se pode verificar as principais conclusões relativamente ao desempenho das crianças nas três áreas de conteúdo. Além disso, também comparei as informações que estavam nas grelhas de avaliação diagnóstica com os dados das grelhas de avaliação final, permitindo, assim, avaliar o processo evolutivo das crianças.

Quadro 9 - Avaliação na Área da Formação Pessoal e Social

Área de Conteúdo	Avaliação
<u>Área da Formação Pessoal e Social</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Duas crianças continuavam a não gostar de partilhar os brinquedos. - As crianças já sabiam esperar pela sua vez de intervir nos diálogos. - O grupo continuava a ter um bom relacionamento quer na relação criança/criança quer na relação criança/adulto. - As crianças eram autónomas na higiene, na alimentação e na arrumação dos materiais.

Quadro 10 - Avaliação na Área da Expressão e Comunicação

Área de Conteúdo	Avaliação
<u>Área da Expressão e Comunicação</u>	<p>Domínio da Educação Física</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os alunos continuavam a demonstrar gosto pelas atividades físicas, nomeadamente saltar, correr e atirar. - Compreendiam que no jogo há resultados, aceitando a situação de ganhar ou perder. - Cooperavam com os colegas em situações de jogo. - Todos os alunos cumpriam as regras dos jogos.

<u>Área da</u> <u>Expressão e</u> <u>Comunicação</u>	Domínio da Educação Artística
	<ul style="list-style-type: none"> - As crianças já não apresentavam dificuldades em organizar o trabalho no espaço do papel. - Apenas um pequeno grupo de três alunos não se sentia à vontade para cantar individualmente para o grupo. - Três crianças continuavam a manifestar dificuldade em reproduzir sequências de batimentos rítmicos simples. - Quatro crianças sentiam dificuldades relativamente à coordenação de rodas cantadas, contudo gostavam de participar. - Todas as crianças gostavam de atividades relacionadas com a pintura, o recorte e a colagem. - As crianças continuavam a manifestar um grande interesse pela área da casinha das bonecas. - As crianças apreciavam cantar e aprender novas canções em grande grupo. - Memorizavam as letras das canções com facilidade.
	Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita
	<ul style="list-style-type: none"> - As crianças que inicialmente demonstravam dificuldades em verbalizar algumas palavras e em expressar os seus pensamentos melhoram consideravelmente, contudo três crianças manifestavam ainda dificuldades em pronunciar corretamente algumas palavras. - Eram capazes de compreender e interpretar as histórias e as lengalengas. - Demonstravam vontade de participar no diálogo, na exploração de histórias e nos recontos. - Faziam perguntas sobre novas palavras e novos vocabulários. - Conseguiram inventar pequenas histórias.
	Domínio da Matemática
	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboravam contagens sequenciais crescentes e decrescentes até ao número 20. - Sabiam resolver operações simples de adição e subtração no decorrer das suas rotinas e brincadeiras. - Todas as crianças reconheciam as figuras geométricas básicas.

Quadro 11 - Avaliação na Área do Conhecimento do Mundo

Área de Conteúdo	Avaliação
<u>Área do Conhecimento do Mundo</u>	<ul style="list-style-type: none"> - A maioria das crianças já sabia que a escola se situa na freguesia de Santo António. - Três crianças continuavam a demonstrar dificuldades temporais, relativamente aos dias da semana e aos meses do ano. - Sabiam identificar os frutos da época do outono. - Mostravam interesse pelas épocas festivas. - Curiosidade em aprender novos temas relacionados com o meio que os rodeia. - Reconheciam, com facilidade, os termos dia, noite, manhã e tarde. - Conheciam as profissões com quem contactavam no dia-a-dia. - Identificavam os membros da família próxima, nomeadamente, os graus de parentesco. - Sabiam os seus primeiros e últimos nomes, bem como as suas idades. - Durante as brincadeiras faziam de conta que utilizavam diversos recursos tecnológicos.

Tendo em conta os quadros anteriores, posso inferir que a maioria das crianças superou as dificuldades que apresentava no início da prática pedagógica e além disso adquiriu novos e diversificados conhecimentos.

5.7. Reflexão Geral sobre a Prática Pedagógica I

A reflexão é uma ação intelectual que permite ao ser humano analisar, questionar, entender e, a partir daí, solucionar problemas que ocorrem no quotidiano, mas para isso acontecer, é importante estar predisposto a agir segundo um ciclo de Investigação-Ação. Segundo Kemmis (1998) para resolver problemas e compreender melhor as práticas pedagógicas é necessário planificar, agir, observar e refletir, de modo a formar uma espiral autorreflexiva de conhecimento e de ação. Assim, no âmbito da educação, a reflexão está associada à melhoria dos processos pedagógicos e ao desenvolvimento da identidade docente.

Neste seguimento, importa refletir conscientemente sobre os aspetos positivos e as principais dificuldades que surgiram durante a Prática Pedagógica I, pois só assim estarei a contribuir para a construção progressiva não apenas pessoal, mas também como futura profissional.

Começo por salientar que todas as atividades foram planeadas tendo em conta os interesses e as necessidades das crianças, colocando-as no centro de toda a ação pedagógica, uma vez que “(...) o ímpeto para aprender surge, claramente, de dentro da criança. Os seus interesses pessoais, necessidades e as suas questões e intenções levam à exploração, experimentação e construção de novos conhecimentos e compreensões” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 23).

Por esse motivo, tentei desenvolver momentos extremamente lúdicos, interligando a aprendizagem com a imaginação e a criatividade porque aprendi que não deverá ocorrer uma relação de oposição entre os conteúdos e o brincar, mas sim uma continuidade lógica, onde a criança é o agente do processo educativo.

Ao longo de toda a intervenção ouvi atentamente as opiniões, os desejos, os medos e as preocupações das crianças, com o intuito de desenvolver atividades contextualizadas, reais, socializadoras e significativas.

Destaco que o apoio das minhas colegas da sala da Pré I e da sala da Pré III foi crucial, dado que refletimos, partilhamos experiências e planificamos, algumas vezes, em conjunto. Evidentemente, o trabalho de equipa permite desenvolver competências relacionadas com a cooperação, a solidariedade e a interajuda que, por sua vez, serão transmitidas de forma involuntária para as crianças.

Creio que uma criança feliz aprende com mais facilidade, pois está motivada para a aprendizagem, pelo contrário uma criança triste sente-se desmotivada. Assim, ao longo de toda a prática pedagógica valorizei os trabalhos das crianças, através de palavras encorajadoras baseadas no respeito pelas características individualidade de cada uma.

Ainda assim, reconheço que no início do estágio manifestei algumas dificuldades relativamente à inclusão de uma criança com Necessidades Educativas Especiais, que apenas se dirigiu à sala de atividades algumas vezes, acompanhado por uma técnica da sala TEACCH. Por essa razão, procurei auxiliar a criança de forma individualizada e adaptar as atividades planificadas de acordo com a condição física, motora e psicológica da criança. Neste sentido, a inclusão passa por envolver todas as crianças, independentemente das suas características ou diferenças, num variado leque de experiências significativas. Para mim, esta foi uma experiência enriquecedora que me permitiu crescer e adquirir novas e diversificadas competências.

Relativamente ao projeto de Investigação-Ação, considero que a criação do cronograma foi verdadeiramente útil para a delimitação do tempo que deveria ser

utilizado em cada uma das três etapas. Na minha opinião, todas as estratégias de intervenção utilizadas foram adequadas e contextualizadas.

Importa também dar resposta à questão de investigação que esteve na base de todo o projeto: Como criar um clima propício para desenvolver a comunicação oral das crianças da sala da Pré II? Posso concluir que o desenvolvimento e o aperfeiçoamento da comunicação oral é um processo contínuo, no qual o educador de infância desempenha um papel fundamental através da sua ação motivadora. Assim, o docente durante a sua prática deverá também implementar estratégias que permitam às crianças expressarem sentimentos, ideias e convicções. Essas estratégias não precisam ser demasiado complexas, importa que sejam adequadas e refletidas, por exemplo, com uma canção, um jogo ou uma história, é possível desenvolver diversificadas atividades lúdicas capazes de motivar verdadeiramente as crianças. Convém ainda não esquecer que para desenvolver a comunicação oral é necessário promover interações mútuas entre todas as crianças e entre as crianças e a comunidade educativa, tal como ocorreu nas atividades que, anteriormente, foram explanadas.

Para terminar, as atividades desenvolvidas, baseadas na participação ativa, possibilitaram às crianças conhecerem novos vocábulos, trabalharem de forma cooperada e autónoma, explorarem materiais manipuláveis, desenvolverem a motricidade fina, interagirem com a comunidade educativa e adquirirem valores como o respeito, a partilha e a amizade.

Capítulo VI - Práticas Pedagógicas Realizadas no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Destaco que a Prática Pedagógica II e a Prática Pedagógica III foram realizadas no contexto do 1.º CEB, ambas na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Ribeira Brava (EB1/PE/C da Ribeira Brava), por essa razão irei apresentar a caracterização do meio e da instituição apenas uma vez. Importa também salientar que as duas práticas pedagógicas ocorreram na mesma sala, contudo, com turmas diferentes.

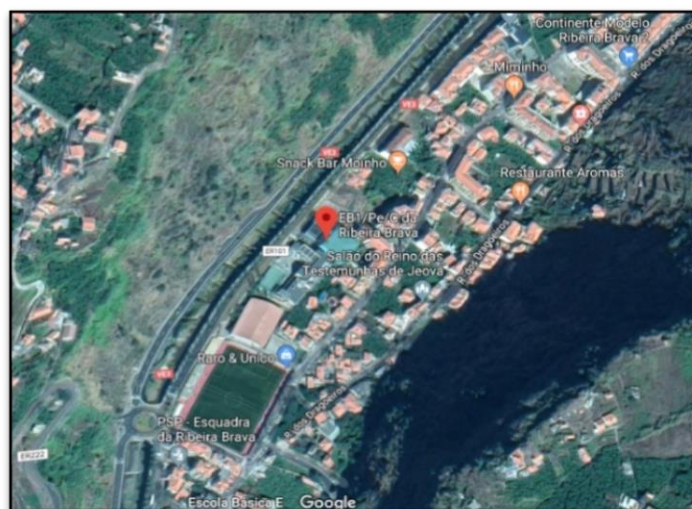
A Prática Pedagógica II, que corresponde ao segundo estágio, concretizou-se na turma do 1.º A, entre os dias 27 de março de 2017 e 13 de junho de 2017. À semelhança da prática pedagógica anterior, neste estágio também realizei um projeto de Investigação-Ação e uma intervenção com a comunidade educativa. As planificações desta prática pedagógica, bem como os diários de bordo encontram-se na Pasta C, no CD-ROM.

Relativamente à Prática Pedagógica III, efetivou-se na turma do 4.º A, entre os dias 23 de outubro de 2017 e 6 de dezembro de 2017. Como já foi mencionado no capítulo IV, o enfoque desta prática direcionava-se para as metodologias didáticas, por isso, ao contrário das práticas pedagógicas anteriores, neste estágio não foi implementado um projeto de Investigação-Ação, no entanto, continuei a ter em conta as dificuldades e os interesses dos alunos. Os planos de intervenção desta prática e os diários de bordo podem ser consultados na Pasta D, no CD-ROM.

6.1. O Meio Envolverte: Freguesia da Ribeira Brava³

A EB1/PE/C da Ribeira Brava situa-se na freguesia da Ribeira Brava, no Concelho da Ribeira Brava, mais concretamente na Estrada Regional 104, tal como se pode verificar na figura seguinte.

³ Estas informações foram adaptadas do PEE da EB1/PE/CE da Ribeira Brava (2016-2019) e do *website* da Câmara Municipal da Ribeira Brava (<http://www.cm-ribeirabrava.pt/cmrb1/>).

Figura 20 - Localização da EB1/PE/C da Ribeira Brava

Fonte: Google maps

O concelho da Ribeira Brava é o concelho mais recente do Arquipélago da Madeira, tendo sido criado no dia 6 de maio de 1914, devido à ação do visconde Francisco de Herédia. Este concelho tem uma área aproximada de 65 km² e comporta cerca de 13 375 habitantes, que estão distribuídos pelas quatro freguesias do concelho, nomeadamente, a Ribeira Brava, a Serra de Água, o Campanário e a Tabua.

O topónimo Ribeira Brava, segundo Ribeiro (1998), advém da ribeira que atravessa o concelho, pois “Nalgumas invernias, esta corre com grande fúria, deixando de sobressalto as populações e, por vezes, causando até vítimas. Desde épocas recuadas as autoridades procuram disciplinar o curso da ribeira.” (p. 21).

Em relação às estruturas educativas, o concelho usufrui de uma creche e jardim de infância, nove escolas do 1.º CEB com pré-escolar e apenas uma escola básica e secundária. No que concerne aos patrimónios com interesse histórico e turístico, destacam-se a Igreja de São Bento, assim como todas as outras igrejas e capelas do concelho, o Museu Etnográfico da Madeira, a Câmara Municipal, a Biblioteca Municipal e o Forte de São Bento. Sobre os serviços sociais e públicos, importa salientar o Centro de Dia, o Centro de Saúde, o Centro de Apoio ao Desemprego, o Quartel de Bombeiros, a Polícia de Segurança Pública, agências bancárias, restaurantes, farmácias, escolas de condução, supermercados, entre outros.

6.2. Caracterização da Instituição Educativa⁴

A EB1/PE/C da Ribeira Brava é uma instituição educativa que possui uma arquitetura relativamente recente, uma vez que foi inaugurada no dia 21 de abril de 2008. Esta escola é, neste momento, o resultado da fusão de três estabelecimentos. No ano letivo 2015/2016 ocorreu a junção da EB1/PE da Ribeira Brava com a EB1/PE da Bica de Pau e no ano letivo 2016/2017 a instituição votou a fundir-se com o Infantário “O Balão”, passando assim a receber a valência creche.

Atualmente, a instituição funciona em dois edifícios, no anexo, onde anteriormente funcionava a creche “O Balão”, na rua de S. Francisco, e no edifício sede da instituição que se localiza na Estrada Regional n.º 104.

Figura 21 - EB1/PE/C da Ribeira Brava



No que diz respeito ao horário de funcionamento da valência creche e pré-escolar, as atividades iniciam às 8h30m e terminam às 18h30m, já os alunos do 1.º e do 2.º ano usufruem das atividades curriculares na parte da manhã, desde as 8h30m até às 13h30m, e as aulas extracurriculares na parte da tarde, por sua vez, o horário inverter-se com os alunos do 3.º e do 4.º ano.

Este estabelecimento possui quatro pisos e no seu exterior dispõe de um campo de jogos e um amplo espaço destinado ao recreio dos alunos. No quadro seguinte encontra-se uma breve descrição de cada um dos pisos.

⁴ Estas informações foram consultadas no PEE da EB1/PE/C da Ribeira Brava (2016-2019).

Quadro 12 - Espaços físicos da EB1/PE/C da Ribeira Brava

Piso -1	Piso 0	Piso 1	Piso 2
<ul style="list-style-type: none"> - Um ginásio; - Dois balneários; - Uma sala de sessões; - Uma biblioteca; - Uma sala de apoio; - Uma sala para o pessoal não docente; - Duas casas de banho; - Dois vestiários; - Uma sala de arrumações. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dois gabinetes administrativos; - Um gabinete de apoio; - Uma sala de professores; - Uma cozinha; - Um refeitório; - Duas casas de banho infantis; - Duas casas de banho adaptadas; - Um centro de recursos educativos; - Uma unidade de apoio especializada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quatro salas de aulas; - Duas casas de banho infantis; - Duas casas de banho adaptadas; - Três salas para a educação pré-escolar; - Uma sala de apoio; - Um parque infantil coberto; - Delegação escolar; - Conservatório de música. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quatro salas de atividades de enriquecimento curricular.

Considero também importante destacar alguns aspetos sobre o Projeto Educativo de Escola, já que os objetivos deste foram tidos em conta durante todas as intervenções. Neste seguimento, o projeto em questão denomina-se “Comunicação, Civismo e Democracia” e tem como principais propósitos promover o gosto pela aprendizagem e desenvolver comportamentos, valores e atitudes, através da comunicação interpares (PEE da EB1/PE/C da Ribeira Brava, 2016-2019).

➤ **Prática Pedagógica II: A Turma do 1.º A**

6.3. Organização do Espaço e do Tempo

A Prática Pedagógica II concretizou-se com a turma do 1.ºA da EB1/PE/C da Ribeira Brava, numa das quatro salas de aulas que se encontram localizadas no piso um do edifício. A sala de aulas era utilizada pelos alunos do 1.º A durante o turno da manhã e pelos alunos do 3.º A no turno da tarde, por isso, o espaço era partilhado pelas duas turmas, ainda assim, existiam armários específicos para guardar os materiais de cada turma.

De um modo geral, a sala de aula apresentava condições profícuas para a aprendizagem dos alunos, pois era ampla e permitia a entrada de luz solar através das enormes janelas. Pelo que foi possível verificar, nos armários que se encontravam no fundo da sala, para além de estarem guardados manuais, também existiam diversos materiais manipuláveis que poderiam ser utilizados pelos alunos durante as atividades. Note-se que a arrumação dos materiais, nomeadamente, os livros e os manuais, eram da responsabilidade dos alunos, assim como outros materiais didáticos que fossem utilizados no dia-a-dia.

Relativamente à disposição dos objetos na sala de aula, destaco que estes não estavam organizados segundo uma metodologia particular. Assim, por opção da professora cooperante, as mesas de trabalho estavam distribuídas individualmente por cinco filas e direcionadas para o quadro preto, tal como se pode verificar na figura seguinte. No entanto, no decorrer das minhas intervenções esta organização foi alterada, de modo a facilitar a comunicação dos alunos nos trabalhos realizados a pares e em grupos.

Figura 22 - Sala do 1.º A



Nas paredes da sala era possível observar alguns trabalhos realizados pelos alunos sobre os conteúdos que estavam a ser lecionados, bem como cartões ilustrativos com as letras do alfabeto, como é visível na figura seguinte.

Figura 23 - Decoração das paredes da sala



Destaco que a equipa pedagógica desta sala era constituída por uma professora titular, que lecionava as componentes curriculares de Português, Matemática e Estudo do Meio e pelos professores das expressões artísticas e físico-motoras. Para além destes, dirigiam-se à sala de aulas, em horário definido, uma professora de Educação Especial e uma professora de apoio.

Apesar da organização do tempo pedagógico no 1.º CEB ser um pouco menos flexível do que o pré-escolar, uma vez que existe uma carga semanal obrigatória para cada componente curricular, o docente pode e deve organizar o horário de acordo com as características do seu grupo de alunos. Segundo o despacho n.º 5908/2017 através da autonomia do professor e da flexibilidade curricular é possível alcançar aprendizagens significativas e relevantes para todos os alunos. Assim, a organização do tempo semanal da turma do 1.º A foi definida pela professora cooperante no início do ano letivo, apesar disso a mesma deixou-me à vontade para efetuar alterações na sequência no horário, caso houvesse necessidade. No quadro seguinte, pode-se observar o horário do 1.º A.

Quadro 13 - Horário da Turma do 1.º A

Horário	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
8h30m - 9h00m	Português	Matemática	Matemática	Português	APA 3
9h00m - 9h30m					
9h30m- 10h00m	EEFM				
10h00m – 10h30m		Estudo do Meio			
10h30m – 11h00m	Intervalo				
11h00m - 11h30m	Português	Português	Português	Estudo do Meio/Apoio ao Estudo	Estudo do Meio
11h30m – 12h00m					
12h00m – 12h30m	Matemática	Inglês	EEM	Matemática	Matemática
12h30m – 13h00m					
13h00m – 13h30m					
13h30m – 14h00m	Almoço/OLT				
14h00m – 14h30m					
14h30m – 15h00m	Estudos	TIC	Estudos	Clube	EP
15h00m – 15h30m					
15h30m – 16h00m	Inglês	Estudos	EMD	Estudos	EFM
16h00m – 16h30m					
16h30m – 17h00m	Intervalo				
17h00m – 17h30m	Clube	EP	Biblioteca	OTL/Bibliotec a	OTL/Biblioteca
17h30 – 18h00m					
18h00m – 18h30m	OTL				

Enfatizo que a prática pedagógica ocorreu nos primeiros três dias da semana, no turno da manhã, isto é na segunda-feira, terça-feira e quarta-feira e que a parte da manhã era destinada às atividades curriculares e a parte da tarde era reservada para as atividades de enriquecimento curricular.

6.4. Caracterização do Grupo de alunos do 1.º A

A entrada para o 1.º CEB é, então, uma nova fase na vida das crianças representada por várias mudanças sociais e comportamentais. Nesta nova fase, o estatuto da criança sofre uma alteração, pois, para além de criança passa a ser também aluno. Porém, os adultos não devem privilegiar o aluno em detrimento da criança, importa perceber que cada aluno é uma criança peculiar com características individuais, sentimentos e necessidades básicas. Por essa razão, ao longo do meu estágio procurei conhecer as crianças e criar um laço de confiança para conseguir planejar momentos de aprendizagens adequadas a um grupo que tinha adquirido recentemente um novo estatuto.

Assim, a turma do 1.º A era composta por 19 alunos, dos quais 12 eram do género feminino e sete do género masculino. As idades dos alunos estavam compreendidas entre os seis e os sete anos e todos eles residiam na freguesia da Ribeira Brava.

Os alunos do 1.º A eram curiosos, pois revelavam interesse por conhecer mais pormenores sobre os conteúdos programáticos que estavam a ser abordados.

De um modo geral, os alunos gostavam de participar nas atividades propostas, no entanto, apresentavam alguns problemas associados ao comportamento e dificuldades no cumprimento das regras estabelecidas no início do ano letivo que, por vezes, dificultavam o bom funcionamento da sala de aulas. Assim, senti a necessidade de implementar estratégias para regular o comportamento dos alunos, como por exemplo um mapa do comportamento e os cartões semáforo, tal como se pode ver na figura seguinte.

Figura 24 - Técnicas para regular o comportamento



Relativamente ao mapa do comportamento, este estava afixado próximo do quadro e servia para avaliar o comportamento dos alunos como bom, médio e inadequado. Destaco que ao longo de uma aula a avaliação poderia sofrer alterações, isto é, se um aluno perturbasse a aula e se, eventualmente, ao longo do dia melhorasse o seu comportamento o seu nome seria colocado junto ao *smile* verde.

Já os cartões semáforo, de acordo com Lopes e Silva (2012), são uma Técnica de Avaliação Formativa (TAF) que possibilita aos alunos identificarem as suas dificuldades perante uma determinada atividade e receberem de imediato a ajuda do professor. Assim, cada aluno possuía apenas um cartão com dois lados díspares, um verde e outro amarelo. Neste sentido, quando os alunos não manifestavam dificuldades de aprendizagem colocavam o *smile* verde virado para cima na mesa e quando sentiam dificuldades colocavam o lado amarelo, evitando assim que acumulassem dúvidas. Por outro lado, com a utilização dos cartões semáforo percebi que os alunos estavam mais concentrados e não se distraíam com tanta facilidade. Desta forma, através do mapa do comportamento e dos cartões semáforo consegui avaliar o comportamento e as aprendizagens dos alunos no momento exato da concretização das atividades.

De facto, a utilização destas estratégias revelou-se eficaz, uma vez que os problemas comportamentais diminuíram moderadamente. Contudo, notei que as atividades lúdicas, isto é, aquelas que envolviam a exploração de materiais, o movimento e a criatividade, motivavam os alunos para a aprendizagem, fazendo com que os mesmos ficassem mais atentos e concentrados.

Nesta turma existiam dois alunos referenciados pela Educação Especial. Um deles veio referenciado da educação pré-escolar com diagnóstico de Surdez Neurosensorial Profunda de 3.º grau, já o outro aluno foi diagnosticado, no ano letivo que decorreu o estágio, com Dificuldades do Funcionamento Intelectual.

Importa mencionar que o aluno com surdez apresentava um índice de aprendizagem extremamente elevado, em comparação aos restantes colegas. Constatei ainda que a mãe deste aluno, também professora, criou um caderno com inúmeras atividades de recurso, manifestando, assim, preocupação pela aprendizagem do seu filho.

O ritmo de aprendizagem desta turma era heterogéneo, enquanto que alguns alunos terminavam as atividades rapidamente, outros demoravam um pouco mais porque possuíam algumas dificuldades, por isso resolvi criar atividades de recurso, nomeadamente, fichas de leitura. Neste sentido, qualquer aluno que terminasse os seus trabalhos poderia, autonomamente, dirigir-se até à capa que se encontrava no fundo da

sala e selecionar uma ficha de leitura. Destaco que as fichas de leitura eram acessíveis à faixa etária dos alunos e continham um pequeno texto, normalmente de caráter cômico.

Todos os dias, pelos menos três ou quatro alunos realizavam uma ficha de leitura, evitando “tempos mortos”. Acresce mencionar que as fichas de leitura estão nos apêndices, mais precisamente na pasta C. Destaco que para além destas fichas de leitura existiam atividades de recurso referentes à área da Matemática e do Estudo do Meio.

À semelhança da prática pedagógica anterior, nas duas semanas de observação elaborei três grelhas de avaliação diagnóstica relativamente às principais potencialidades e fragilidades dos alunos na área da Matemática, do Estudo do Meio e do Português, de acordo com os descritores de desempenho propostos pelos respetivos programas (apêndice 9). Tendo por base essas informações realizei três quadros com as principais potencialidades e fragilidades da turma do 1.º A verificadas no período de observação.

Quadro 14 - Potencialidades e fragilidades na área da Matemática

Componente curricular	Potencialidades	Fragilidades
<u>Matemática</u>	Números e Operações	
	<ul style="list-style-type: none"> - Sabiam de memória a sequência dos números até vinte e utilizavam corretamente os numerais do sistema decimal para os representar. - Todos os alunos conseguiam efetuar oralmente contagens progressivas e regressivas até ao número 50. - Adicionavam fluentemente dois números de um algarismo. - Representavam números no ábaco com facilidade. - Designavam dez unidades por uma dezena. - Entendiam que os números naturais entre o 11 e o 19 são compostos por uma dezena e uma, duas, três, quatro, cinco, seis, sete, oito ou nove unidades. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quatro alunos manifestavam dificuldades em adicionar mentalmente um número de dois algarismos com um número de um algarismo. - Um pequeno grupo de quatro alunos não sabia escrever corretamente alguns números por extenso.

	- Compreendiam que o sucessor de um número na ordem natural é igual a esse número mais 1.	
--	---	--

Quadro 15 - Potencialidades e fragilidades na área do Estudo do Meio

Componente curricular	Potencialidades	Fragilidades
<u>Estudo do Meio</u>	Bloco 1 - À Descoberta de Si Mesmo	
	<ul style="list-style-type: none"> - Reconheciam a sua identidade sexual. - Sabiam aplicar normas de higiene no corpo. - Conheciam os seus nomes completos e os nomes dos seus familiares mais próximos. - Reconheciam facilmente os dias da semana, inclusivo os dias referentes ao fim-de-semana. 	- Dois alunos manifestavam dificuldades em articular e descrever os momentos passados com os amigos e os familiares.
	Bloco 3 - À Descoberta do Ambiente Natural	
	<ul style="list-style-type: none"> - A turma manifestava grande interesse por todos os aspetos do meio que os circundava. - Todos os alunos identificavam manifestações da vida vegetal e animal. - Reconheciam alguns cuidados a ter com as plantas e os animais. 	

Quadro 16 - Potencialidades e fragilidades na área de Português

Componente curricular	Potencialidades	Fragilidades
<u>Português</u>	Oralidade	
	<ul style="list-style-type: none"> - Todos os alunos referiam o essencial de um texto ouvido. - Partilhavam ideias e sentimentos. - Sabiam circundar as palavras desconhecidas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sete alunos manifestavam dificuldades em esperar pela sua vez de falar e, por seu turno, não respeitavam o princípio de cortesia. - Um grande grupo de alunos não articulava corretamente as palavras e utilizava frases muito simples.

<u>Português</u>		- Sete alunos tinham dificuldade em cumprir instruções.
	Leitura e Escrita	
	- Escreviam as letras do alfabeto e correspondiam as formas minúsculas e maiúsculas da maioria das letras do alfabeto.	- Quatro alunos mostravam dificuldades na escrita de frases simples.
	- Mais de metade da turma lia corretamente textos narrativos, informativos e descritivos e poemas.	- Alguns alunos confundiam os casos de leitura “ss, ca, ce, ci, ço, çu”.
	- Identificavam o tema do texto.	
	- Conheciam e aplicavam os casos de leitura “as, es, is, os, us”.	
	Iniciação à Educação Literária	
	- Gostavam de ouvir ler e de ler obras de literatura para a infância.	- Dois alunos exibiam dificuldades em recontar uma história ouvida.
	Gramática	
		- Três alunos não formavam facilmente singulares e plurais de nomes e adjetivos terminados em -m.

Foi, então, importante conhecer as principais potencialidades e fragilidades dos alunos do 1.º A relativamente às áreas curriculares bem como nas vertentes social e pessoal, pois através destas características estruturei planificações contextualizadas e de acordo com os conhecimentos prévios dos alunos.

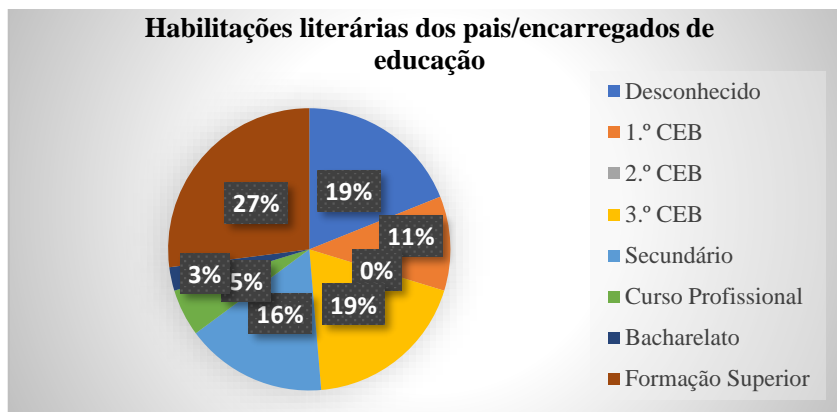
6.5. Contexto Familiar

De acordo com as informações que me foram fornecidas pela professora cooperante, procedi à elaboração de uma tabela, que se encontra nos apêndices, na qual é possível verificar as habilitações académicas e a situação perante o trabalho dos pais e das mães dos alunos do 1.º A. Depois disso, construí dois gráficos circulares.

Relativamente às habilitações académicas dos pais/encarregados de educação, verifiquei que a maioria dos progenitores investiu na sua formação. Assim, posso concluir que uma grande percentagem de pais possuía competências suficientes para apoiar a

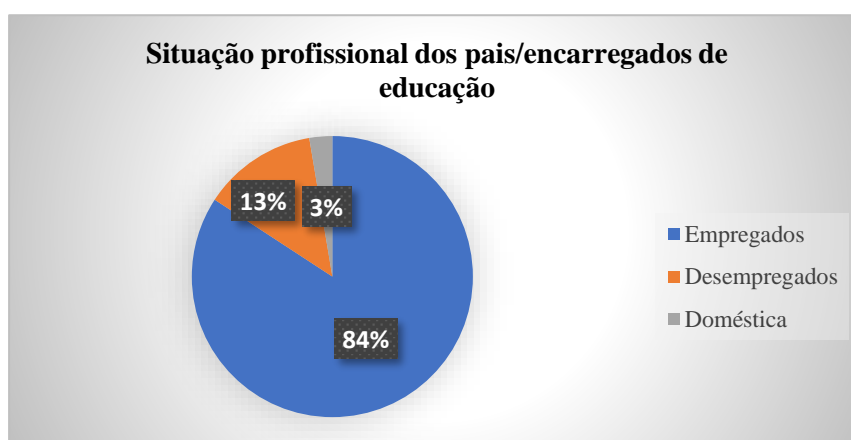
educação dos seus filhos. No gráfico seguinte pode-se observar as habilitações literárias dos pais e dos encarregados de educação da turma do 1.º A.

Gráfico 3 - Habilitações literárias dos pais/encarregados de educação



Relativamente à condição de emprego, através do gráfico seguinte é possível verificar que 13% dos pais encontravam-se desempregados, uma mãe era doméstica (3%) e os restantes 84% dos progenitores estavam a desempenhar funções.

Gráfico 4 - Situação profissional dos pais/encarregados de educação



6.6. Projeto de Investigação-Ação

6.6.1. Questão de Investigação-Ação: Primeiro Investigar e Depois Intervir

Desde o primeiro dia de observação constatei que a maioria dos alunos manifestava problemas de atenção e de motivação que, por seu turno, também influenciavam negativamente o comportamento. Neste sentido, verifiquei que os alunos mantinham conversas paralelas uns com os outros e manifestavam dificuldades em cumprir regras. Assim, de acordo com esta conjectura elaborei a seguinte questão: Que estratégias poderão ser utilizadas para motivar a atenção do grupo de alunos do 1.º A?

Além disso, à semelhança do estágio anterior, alguns alunos manifestavam dificuldades relacionadas com a comunicação oral, por essa razão, as estratégias que foram implementadas tinham um duplo objetivo, por um lado, cativar a atenção dos alunos e, por seu turno, colocá-los em situações de comunicação oral.

Quadro 17 - Cronograma geral das fases do Projeto de Investigação-Ação

[illegible]

Como é possível observar no cronograma anterior foram implementadas três estratégias de intervenção, nomeadamente, jogar para conhecer, cooperar para aprender e explorar para entender, com o intuito de colmatar as problemáticas encontradas.

6.6.2. Atividades Implementadas

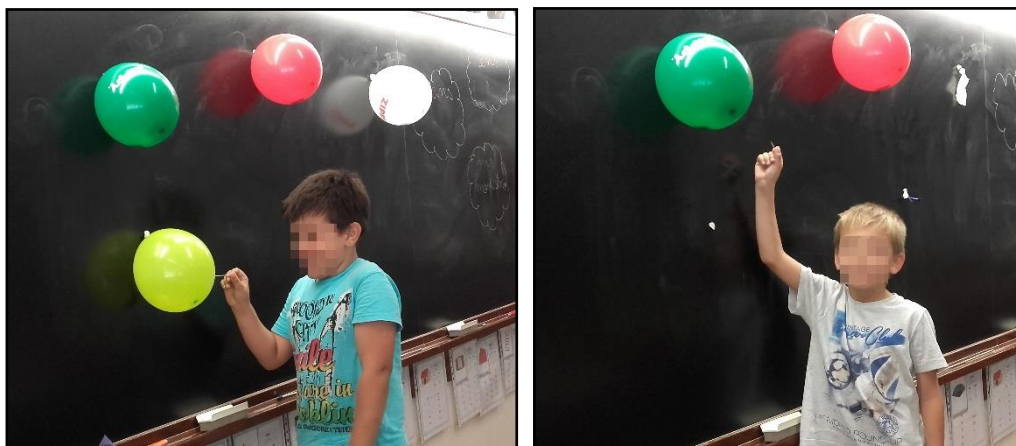
De modo a responder à questão de Investigação-Ação mencionada anteriormente, estruturei três estratégias de intervenção, uma para cada componente curricular, todavia, essas metodologias podem ser perfeitamente utilizadas em qualquer área do saber.

1) Português - Jogar para Conhecer

Uma vez que o estágio ocorreu no 2.º e no 3.º período do 1.º ano de escolaridade, incumbiu-me a tarefa de ensinar algumas letras e alguns casos de leitura. Nesse sentido, decidi tornar essa aprendizagem mais aliciante recorrendo aos jogos, visto que, como já se verificou no capítulo III, o jogo é um recurso que cativa e envolve verdadeiramente os alunos na aprendizagem. Assim, para introduzir cada caso de leitura utilizei um jogo diferente.

Neste sentido, no dia 29 de maio de 2017 realizou-se o jogo dos balões para introduzir os casos de leitura “ans, ens, ins, ons e uns”. No quadro, estavam afixados cinco balões com palavras lá dentro e em cada palavra existia um caso de leitura diferente. Posto isto, pedi voluntários para irem ao quadro rebentar os balões, para meu espanto, todos se disponibilizaram sendo necessário selecionar apenas cinco. À medida que os alunos rebentaram os balões desvendaram também as palavras aos restantes colegas.

Figura 25 - Jogo dos balões



Posteriormente, os alunos mencionaram outras palavras que conheciam com os casos de leitura em questão, depois ilustraram as palavras que estavam nos balões e para terminar inventaram uma frase para cada um dos casos de leitura. Destaco ainda que os alunos criaram frases originais com os respetivos casos de leitura.

De acordo com os dados recolhidos nesta atividade, posso concluir que a utilização dos balões motivou os alunos, desde o começo, para a aprendizagem dos novos casos de leitura. Por certo, o barulho associado ao rebentamento do balão e o facto das palavras saírem dos balões criou um clima de encantamento próprio da criança.

O jogo seguinte, mas conhecido como o jogo do telefone, surgiu no âmbito da aprendizagem do caso de leitura “lh” e foi implementado no dia 5 de junho de 2017. Evidentemente, os alunos já conheciam este jogo, no entanto nunca tinham jogado em contexto de aprendizagem no 1.º CEB. Realço que a frase inicial inventada por mim era “eu vi um coelho na Ilha da Madeira”, contudo a mensagem transmitida ao último aluno foi “eu vi um coelho”.

Figura 26 - Alunos a transmitirem a mensagem

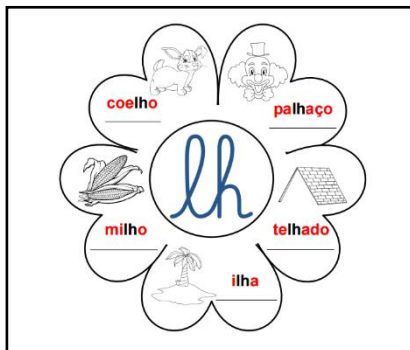


Saliento que os alunos estavam visivelmente curiosos e empolgados para descobrirem a mensagem e souberam respeitar as regras do jogo e esperar pela sua vez em silêncio, de modo a não perturbar quem estava a ouvir a frase.

Importa mencionar que após um diálogo sobre a palavra coelho e ilha, os alunos receberam uma “flor” com algumas palavras referentes ao caso de leitura “lh”. Na verdade, esta estratégia já era aplicada pela professora cooperante, que achou pertinente eu também continuar a utilizar, uma vez que os alunos demonstravam interesse por esta atividade. Note-se que estes recursos educativos foram criados por um professor do 1.º CEB e encontram-se disponíveis no *site* <https://brunofernandesr1c.com/>. Como é possível constatar através da imagem seguinte, as palavras coelho e ilha foram escolhidas

propositadamente para serem incluídas na mensagem do jogo do telefone, com o intuito de ocorrer uma associação entre o jogo e a atividade subsequente.

Figura 27 - Caso de leitura “lh”



Fonte: <https://brunofernandescrlc.com/portugu%C3%AAs-1-%C2%BA-ano>

Em seguida, os alunos leram as palavras, copiaram-nas para os respectivos lugares e coloriram as imagens.

Ainda no âmbito do Português, no dia 6 de junho de 2017 implementei o “jogo do obrigado” de modo a introduzir os casos de leitura “br, cr, dr, fr, pr, gr, tr e vr”. Com este jogo pretendia que o aluno ao receber um cartão com uma palavra que simbolizava um presente, manifesta-se espontaneamente uma emoção, desde felicidade, tristeza, medo, surpresa ou indiferença.

Assim, a primeira aluna da figura seguinte recebeu um “microfone”, uma vez que gostava de cantar manifestou felicidade, já a criança da imagem do lado recebeu um “tremoço”, visto que não apreciava tremoços demonstrou indiferença perante a prenda que recebeu. Depois de cada aluno manifestar uma emoção afixou a palavra no quadro por baixo do respetivo caso de leitura.

Figura 28 - Jogo do obrigado



Com este jogo consegui que todos os alunos, até mesmo os mais inibidos, treinassem as suas capacidades expressivas e integrassem novas palavras nos seus reportórios.

Era ainda minha intenção realizar momentos lúdicos associados à escrita de novos casos de leitura na areia ou na terra, contudo o fator tempo não o permitiu. No meu ponto de vista, a estratégia dos jogos teve um impacto positivo na aprendizagem dos novos casos de leitura, dado que os alunos aprenderam através da sua envolvência ativa no processo do jogo e permitiu ainda desenvolver competências relacionadas com a atenção, a concentração e o cumprimento de regras.

2) Matemática - Cooperar para Aprender

A aprendizagem cooperativa, de acordo com Silva e Lopes (2015) “(...) aumenta a motivação para aprender como resultado dos pares (...) Trabalhar com os outros promove o envolvimento académico através da responsabilidade pelo desempenho do grupo (...).” (p. 80). Por acreditar que esta estratégia se adequava ao meu projeto de Investigação-Ação e por saber que agrega inúmeros benefícios para o processo de aprendizagem, resolvi colocá-la em prática. Assim, muitas das atividades desenvolvidas na área da Matemática para introduzir novos conteúdos foram realizadas aos pares e em grupos, recorrendo à utilização de materiais manipulativos.

Constatei que alguns alunos manifestavam dificuldades em realizar contagens extensas, então decidi que as contagens e os agrupamentos até ao número 99, tal como a realização de operações que envolviam os números em questão, seriam realizadas aos pares e em grupos de três elementos.

Assim, no dia 2 de maio de 2017 juntei os alunos em grupos de três elementos, depois entreguei a cada grupo um saco com 99 palhinhas e em seguida pedi que realizassem agrupamentos de 10, como se pode verificar na figura seguinte.

Figura 29 - Agrupamentos e contagens com palhinhas

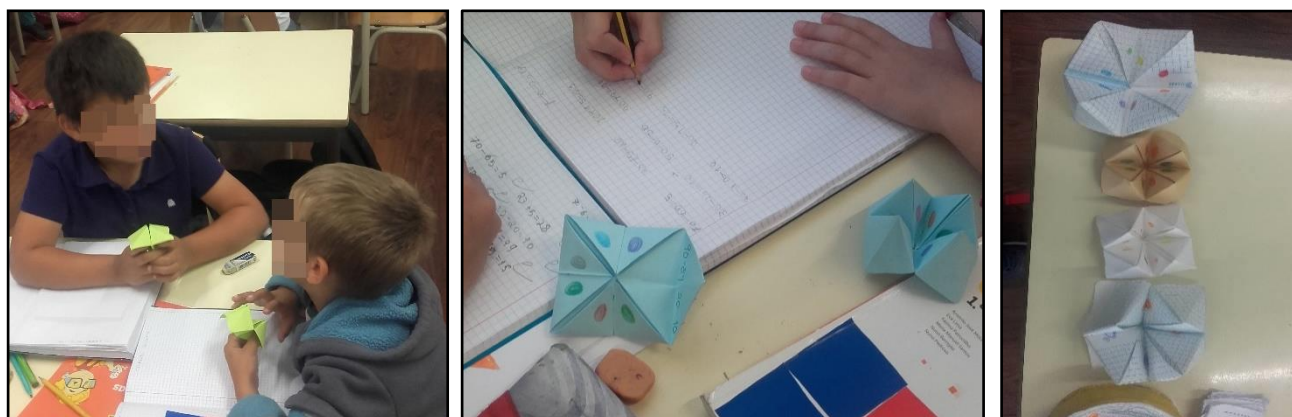


Se observarmos as afirmações que foram elaboradas no diário de bordo do dia 2 de maio de 2017, podemos concluir que o trabalho cooperativo foi enriquecedor para os alunos:

“Na verdade, quando pensei nesta atividade receava que os alunos, mesmo inseridos num par ou num trio, trabalhassem de forma individual, no entanto isso não aconteceu, pelo contrário, reparei que os alunos se ajudavam mutuamente e acrescentavam informações úteis às opiniões uns dos outros relativamente aos conceitos matemáticos que estavam a ser abordados. Assim, cada grupo, ao seu ritmo, concretizou os objetivos propostos e ainda manifestou curiosidade pela aprendizagem do número 100, visto que o grupo do “M” constatou que se juntasse apenas um lápis ao último agrupamento obtinham o número 100, motivando assim os colegas para a aprendizagem.”

Para consolidar a aprendizagem dos números até ao 99, no dia 5 de junho de 2017 levei para cada aluno um jogo que faz parte das suas brincadeiras de recreio, o “quantos queres” com operações referentes à adição e à subtração que deveriam ser resolvidas aos pares. Como tal, os alunos perguntavam aos seus colegas “quantos queres?” e a operação que estava por detrás da cor escolhida era concretizada, cooperadamente, por ambos os elementos do par. Quando todos os pares terminaram a tarefa, oito voluntários foram ao quadro e corrigiram corretamente as operações que estavam nos “quantos queres”. No final desta aula foi ainda proposto aos alunos a construção deste jogo onde eles próprios criaram operações do seu interesse. Na figura seguinte podemos observar a concretização das várias etapas desta atividade, nomeadamente o trabalho cooperado e os “quantos-queres” construídos pelos alunos.

Figura 30 - Operações com os “quantos queres”



Refletindo sobre este processo, considero que esta atividade poderia ter sido ainda mais desafiante para os alunos se, por exemplo, fosse atribuído pontos a cada par/trio por cada operação correta. Reconheço que os “quantos queres” iniciais não deveriam ter sido realizados por mim, mas sim pelos alunos, com o intuito de tornar a aprendizagem ainda mais significativa. Contudo, todos os pares conseguiram resolver as operações e demonstraram grande interesse em ir ao quadro resolver as mesmas. Para terminar, o trabalho cooperativo promoveu aprendizagens significativas e contribuiu para a formação de cidadãos capazes de interagir e trabalhar uns com os outros.

3) Estudo do Meio - Sentir para Entender

Na componente curricular de Estudo do Meio abordou-se, durante algum tempo, o Bloco 5 - À Descoberta dos Materiais e Objetos, através da manipulação de materiais e da experimentação dos vários tipos de sabores, sobretudo, doce, salgado e amargo.

Assim sendo, a primeira atividade levada a cabo foi o jogo dos sentidos, cujo principal objetivo era explorar e comparar as propriedades físicas, tais como a forma e a textura, de materiais que utilizamos no dia-a-dia. Deste modo, no dia 30 de maio de 2017 levei dentro de um saco diversos materiais com diferentes propriedades como pinhas, velas, sacos, papel, meias, gorros e até mesmo um pequeno ferro de engomar. Pretendia que os alunos, de olhos vendados, adivinhassem os materiais utilizando os sentidos, mais precisamente, o tacto e a audição, todavia caso necessitassem poderiam solicitar uma dica aos colegas. Neste sentido, um aluno de cada vez foi à frente e tentou descobrir o nome do objeto que eu lhe entreguei, como se pode verificar na figura seguinte.

Figura 31 - Jogo dos sentidos

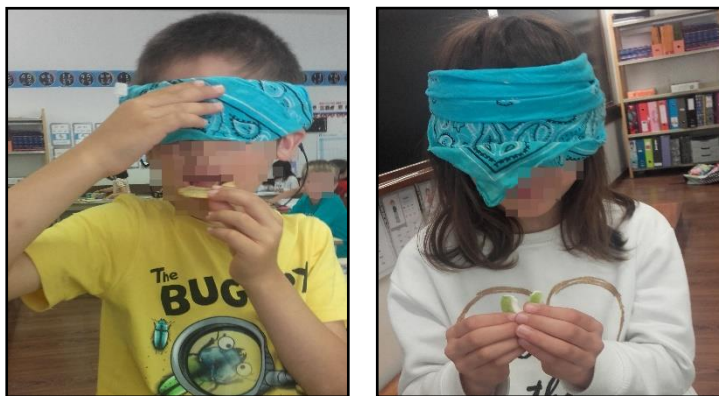


Naturalmente, os alunos adivinharam os materiais principalmente através do tacto, ainda assim, dois alunos necessitaram mais do que uma dica por parte dos colegas, pois o tacto não foi suficiente para perceberem que se tratava respetivamente de uma vela e um ferro de engomar. Por outro lado, os restantes alunos souberam identificar os materiais e utilizam vocábulos próprios para caracterizá-los, como por exemplo, macio, duro e áspero.

Após o contato direto com os materiais, dialogamos sobre as principais diferenças e semelhanças entre os objetos e os alunos concluíram que apesar de alguns objetos possuírem a mesma textura patenteavam formas diferentes.

Posteriormente, achei também pertinente criar um momento de aprendizagem dedicado ao paladar e ao olfato. Por essa razão, no dia 6 de junho de 2017 os alunos tiveram a oportunidade de provar alimentos doces, amargos e salgados, entre eles, gomas, chocolates, limão e batata fria. Todos os alunos, sem exceção, reconheceram o sabor dos alimentos e catalogaram o limão como o alimento mais desagradável, em contrapartida, saborearam, radiantes, os alimentos doces e salgados.

Figura 32 - Jogo dos sentidos



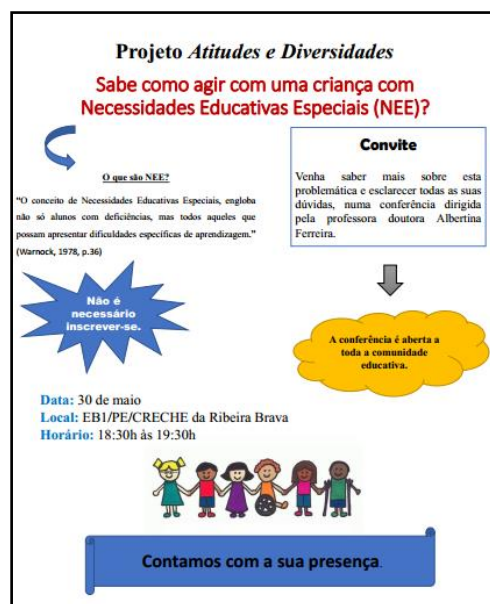
De seguida, os alunos preencheram uma tabela sobre as principais características dos alimentos que tinham provado. Efetivamente, à semelhança da atividade anterior, esta atividade também permitiu aos alunos agruparem os alimentos segundo a suas propriedades. Resta-me referir que as atividades que envolvem os estímulos sensoriais ficarão, mais facilmente, guardadas nas mentes dos alunos, por isso é fulcral que os professores criem momentos agradáveis, práticos e, sobretudo, oportunidades que coloquem as crianças em ação direta com o conteúdo programático.

6.7. Projeto de Intervenção com a Comunidade Educativa

Na EB1/PE/C da Ribeira Brava existiam algumas crianças com Necessidade Educativas Especiais e, por vezes, a população escolar não sabia como interagir de forma correta para ajudar essas crianças. Assim, surgiu a ideia de organizar uma conferência sobre esta problemática, com o intuito de informar e esclarecer a comunidade educativa sobre algumas questões pertinentes relacionadas com as NEE, nomeadamente, o que são NEE, que tipos de necessidades existem, como incluir essas crianças na comunidade escolar, entre outras questões.

Neste sentido, convidou-se a professora Doutora Albertina Ferreira, docente da EB1/PE/C da Ribeira Brava que inclusive já foi convidada como oradora de alguns seminários sobre a diferenciação pedagógica e métodos de ensino de leitura na Universidade da Madeira. A par disso, elaborei um poster ilustrativo direcionado a toda a comunidade educativa com informações referentes à conferência.

Figura 33 - Poster divulgado



Destaco que este projeto intitulado “Atitudes e Diversidades” concretizou-se em duas fases: uma com os alunos e outra com toda a comunidade educativa.

Primeiramente, no dia 24 de maio de 2017 os alunos do 1.º A juntamente com os alunos do 2.º A visualizaram, na sala de informática, a curta metragem espanhola “Cuerdas”. Importa frisar que esta curta metragem retrata a história de uma menina que se tornou amiga de um menino com paralisia cerebral e, juntos, transmitem uma lição de igualdade e de solidariedade.

Figura 34 - Visualização da curta metragem “Cuerdas”

Já na sala de aulas e no âmbito da educação para a cidadania, dialogamos sobre os principais aspetos da curta metragem, bem como sobre outras NEE que existiam na escola, como por exemplo, dificuldades motoras e surdez. Saliento que os alunos ficaram extremamente tristes com o desfecho da história, ainda assim revelaram conhecer situações idênticas. Através do diálogo, pude perceber que os alunos adotavam atitudes associadas à solidariedade e à inclusão no dia-a-dia, não só com os colegas da escola, mas também com os vizinhos, os amigos e a família. Ainda neste dia, cada aluno ilustrou um convite direcionado aos pais para a conferência, como é possível vislumbrar na figura seguinte⁵.

Figura 35 - Decoração dos convites para os pais

Assim sendo, a segunda fase do projeto destinou-se à conferência que se materializou no dia 30 de maio de 2017, entre as 18h30m e as 19h30m, na cantina da EB1/PE/C da Ribeira Brava. Apesar da divulgação dos posters, assim como dos convites, foram poucos os encarregados de educação que compareceram nesta conferência, porém

⁵ Conteúdo do convite - Pasta C - Apêndice 11.

contou-se com a presença de professores, educadoras de infância, auxiliares da ação educativa e alguns funcionários da respetiva escola.

Considero que todos os assuntos proferidos pela Doutora Albertina foram extremamente importantes, práticos e úteis para a comunidade educativa. Durante a conferência, a Doutora Albertina abordou o conceito de NEE e de inclusão, diferenciou o termo igualdade de equidade e destacou algumas atitudes que a comunidade educativa deve ter, por um lado, para com os pais e, por outro lado, para com as crianças que possuem NEE.

Figura 36 - Conferência



Julgo que todo este projeto foi bem-sucedido e permitiu aos alunos, aos pais, aos professores e às educadoras de infância adquirirem novos conhecimentos relativamente à verdadeira e inicial missão das instituições escolares: incluir todos os alunos e, conseqüentemente, afastar atitudes que remetam para a exclusão. Além disso, todo este processo foi, igualmente, fulcral para a minha formação contínua, enquanto futura educadora de infância e professora, uma vez que possibilitou-me desenvolver novas e diversificadas competências.

6.8. Avaliação do Desempenho dos Alunos do 1.º A

Importa não esquecer que durante esta prática pedagógica foram utilizadas diversas técnicas de avaliação formativa, como o mapa do comportamento, a caderneta do comportamento, os cartões do semáforo, os bilhetes à saída, tirar do saco e pensar-formar pares-partilhar.

Além disso, para elaborar a avaliação dos alunos do 1.º A recorri a algumas observações diretas e analisei os diários de bordo e os registos fotográficos. Dessa forma,

consegui preencher três grelhas de avaliação relativamente às componentes curriculares de Matemática, Português e Estudo do Meio, de acordo com os objetivos e os descritores de desempenho das respetivas áreas (apêndice 12). Tendo em conta essas informações realizei três quadros que apresentam algumas conclusões em relação ao desempenho dos alunos nas três componentes curriculares.

Quadro 18 - Avaliação geral de Matemática

Componente curricular	Avaliação
<u>Matemática</u>	<p align="center">Números e Operações</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os alunos sabiam efetuar adições envolvendo números naturais até 20 e conseguiam, embora com algumas dificuldades, efetuar contagens progressivas e regressivas envolvendo números até 100. - Os alunos sabiam comparar os números até 100 utilizando os símbolos “> < =”. - Reconheciam que a soma de qualquer número com zero é igual a esse número. - Dois alunos manifestavam dificuldades em decompor qualquer número natural inferior a 100. - Todos os alunos conseguiam efetuar subtrações envolvendo números até 20 utilizando objetos. - Quatro alunos mostravam dificuldades em subtrair de um número natural até 100 um dado número de dezenas. - Apesar de evidenciarem gosto pela resolução de problemas, sete alunos confundiam os conceitos matemáticos relacionados com o “mais do que e menos do que”. - Quatro alunos tinham dificuldades em compreender os enunciados matemáticos.
	<p align="center">Geometria e Medida</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizavam objetos rígidos, nomeadamente, palhinhas e lápis para medir distâncias e comprimentos. - Conseguiam comparar distâncias e comprimentos utilizando as respetivas medidas. - Comparavam corretamente áreas de figuras por sobreposição. - Conheciam o nome dos dias da semana e os meses do ano. - Utilizavam e relacionavam corretamente os termos “dia”, “semana”, “mês” e “ano”. - Três alunos não reconheciam corretamente as moedas e as notas do sistema monetário da Área do Euro e, conseqüentemente, não conseguiam ler quantidades de dinheiro decompostas em euros e cêntimos. - Sabiam que um euro é composto por 100 cêntimos.

<u>Matemática</u>	- Apenas três alunos não conseguiam ordenar as moedas segundo o respetivo valor.
	Organização e Tratamento de dados
	- Todos os alunos utilizavam corretamente os termos “conjunto”, “elemento” e as expressões “pertence ao conjunto” e “não pertence ao conjunto”.

Quadro 19 - Avaliação geral de Estudo do Meio

Componente curricular	Avaliação
<u>Estudo do Meio</u>	Bloco 1 - À Descoberta de Si Mesmo
	- Conheciam os seus nomes completos e os nomes dos seus familiares mais próximos.
	- Mais de metade dos alunos não sabia corretamente o seu endereço.
	- Os alunos descreviam lugares, atividades e momentos passados com os amigos e familiares.
	- Reconheciam e aplicavam normas de higiene do corpo.
	- Descreviam a sucessão de atos praticados ao longo do dia, estabelecendo relações de anterioridades e posteridade.
	- Continuavam a reconhecer facilmente os dias da semana, inclusivo os dias referentes ao fim-de-semana.
	Bloco 3 - À Descoberta do Ambiente Natural
	- Reconheciam alguns cuidados a ter com as plantas e os animais.
	- Identificam manifestações da vida vegetal e animal.
	- Os alunos reconheciam as características das quatro estações do ano.
	Bloco 5 - À Descoberta dos Materiais e Objetos
	- Os alunos compararam alguns materiais segundo propriedades simples como a forma, textura, cor, sabor e cheiro.
	- Agrupavam materiais de acordo com as suas propriedades.

Quadro 20 - Avaliação geral de Português

Componente curricular	Avaliação
<u>Português</u>	Oralidade
	- Os alunos aprenderam a esperar pela sua vez de falar.
	- Os alunos que manifestavam dificuldades em articular as palavras melhoraram consideravelmente, contudo dois alunos continuavam a manifestar algumas dificuldades.
	- Todos os alunos sabiam referir o essencial de um texto ouvido.
	- Circundavam as palavras desconhecidas.

<u>Português</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Apenas três alunos continuavam a ter dificuldade em cumprir instruções. - Partilhavam ideias e sentimentos.
	Leitura e Escrita
	<ul style="list-style-type: none"> - Contavam facilmente o número de sílabas numa palavra de 2, 3 ou 4 sílabas. - Escreviam as letras do alfabeto e correspondiam corretamente as formas minúsculas e maiúsculas da maioria das letras do alfabeto. - Três alunos continuavam a manifestar dificuldades na leitura de textos narrativos, informativos e descritivos e poemas. - Quatro alunos mostravam dificuldades na escrita de texto com 3 ou 4 frases. - Identificavam o tema do texto. - Aplicavam corretamente os casos de leitura “lh”, “nh”, “br, cr, dr, fr, pr, gr, tr, vr” e “an, en, in, on, un”, no entanto apenas um aluno manifestava dificuldades. - Quatro alunos confundiam os casos de leitura “ans, ens, ins, ons e uns”.
	Iniciação à Educação Literária
	<ul style="list-style-type: none"> - Gostavam de ouvir ler e de ler obras de literatura para a infância. - Antecipavam os conteúdos com base nas ilustrações. - Todos os alunos conseguiam recontar uma história ouvida. - Decoravam facilmente poemas e lengalengas.
	Gramática
	<ul style="list-style-type: none"> - Formavam facilmente singulares e plurais de nomes e adjetivos terminados em -m. - Formavam femininos e masculinos de nomes e adjetivos de flexão regular.

De acordo com estas ilações, posso afirmar que apesar do curto espaço de tempo os alunos apresentaram melhorias consideráveis, principalmente a nível do Português, contudo um pequeno grupo de alunos continuava a manifestar dificuldades relativamente à leitura e à escrita. Relativamente à área da Matemática, constatei que a principal dificuldade dos alunos não residia na resolução dos problemas, mas sim na compreensão dos enunciados, por esse motivo tentei tornar essa aprendizagem o mais concreta e real possível levando diversos materiais manipuláveis.

Além disso, apoiei individualmente os alunos que manifestavam mais dificuldades e implementei atividades que visavam a cooperação, por essa razão os alunos com mais facilidades de aprendizagem trabalharam com os alunos com mais dificuldades. No que concerne à área do Estudo do Meio, os alunos apresentavam bons resultados e de um modo geral não existiam dificuldades específicas nesta área do conhecimento.

6.9. Reflexão Geral sobre a Prática Pedagógica II

O perfil do docente, assim como o estatuto do aluno, tem vindo a sofrer alterações ao longo dos anos, resultado das sucessivas mudanças sociais, políticas, pedagógicas e económicas. Seria inconcebível comparar o professor do século XX com o do século XXI ou vice-versa se pensarmos em termos metodológicos ou comportamentais, ainda assim essa realidade não está tão distante nas escolas do presente, talvez por falta de hábitos de reflexão ou de tempo para refletir. Na verdade, alguns docentes ainda continuam a encarar a educação como um processo transmissivo e, consequentemente, recetivo, implementando atividades pouco motivadoras para os alunos. Esta *educação bancária* inviabiliza não apenas o poder criativo, como também o espírito crítico e autocrítico dos alunos (Freire, 2005).

Acredito que a aprendizagem não deve ser baseada na transferência de conhecimentos, por isso, com o apoio da professora cooperante, tentei que os alunos fossem, a todo o momento, os protagonistas das suas próprias aprendizagens, através de atividades de cariz lúdico e cooperativo.

Considero que, à semelhança de um comprador que vai comprar um relógio e questiona se o mesmo funcionará, o professor, que também é investigador, deverá interrogar-se constantemente sobre a funcionalidade e a aplicabilidade das suas metodologias. Como tal, a minha intervenção foi acompanhada de momentos de reflexão e de introspeção, tendo como base a metodologia de Investigação-Ação: observar, agir, refletir.

Face às necessidades de cada aluno, procurei desenvolver uma prática diferenciada e inclusiva, sustentada pelo respeito e pela compreensão das dificuldades e dos interesses das crianças. Neste seguimento, apoiei cada aluno, valorizando os seus progressos, em vez de ser vangloriado apenas o produto final, através do feedback formativo que “(...) salienta os pontos fortes, fornece ideias para melhorar os pontos fracos e ainda incentiva os alunos a continuarem o seu esforço para aprender (...)” (Silva & Lopes, 2015, p. 101).

Assim, as estratégias implementadas, nomeadamente, a aprendizagem lúdica e o trabalho cooperativo visavam desenvolver ambientes significativos e ativos, partindo sempre dos conhecimentos prévios dos alunos, com o intuito de promover aprendizagens duradoras e contextualizadas, em vez de, simplesmente, serem criadas ligações descontextualizadas que rapidamente são descartadas.

Relativamente à questão de investigação colocada no primórdio deste projeto de Investigação-Ação: Que estratégias poderão ser utilizadas para motivar a atenção do grupo de alunos do 1.º A? Julgo que a resposta a esta questão não é universal e aplicável a todas as turmas, uma vez que irá depender do contexto educativo, das dificuldades, das motivações e das preferências dos alunos. Neste sentido, partindo da revisão da literatura e das observações que foram efetuadas aos alunos do 1.º A, isto é, do confronto entre a teoria e a prática, decidi desenvolver atividades baseadas no jogo, na manipulação de objetos e no trabalho cooperativo.

Reconheço que as atividades lúdicas descentralizaram o papel estático da aprendizagem porque os alunos participavam ativamente nos jogos permitindo-lhes compreender os casos de leitura, informalmente, através de experiências reais e imaginárias.

No que concerne à manipulação de objetos, considero importante que os professores coloquem à disposição dos alunos materiais manipuláveis diversificados, como também é essencial que os alunos construam os seus próprios materiais, uma vez que as aprendizagens tornar-se-ão ainda mais significativas. Por essa razão, foram disponibilizados e construídos diversos materiais úteis e adaptados ao contexto educativo, sobretudo na área da Matemática.

Importa frisar que durante toda a prática pedagógica fomentei o trabalho cooperativo permitindo aos alunos a partilha de saberes, o estabelecer relações de interajuda mútua e, mais do isso, aceitar e respeitar as opiniões uns dos outros. A minha principal preocupação quando pensei em implementar esta estratégia, que envolve muita comunicação, foi a gestão do comportamento dos alunos, contudo quase todos eles revelaram saber estar e participar no seio de um grupo de forma consciente. Ainda assim, três alunos manifestavam dificuldades em cooperar com os seus pares, como tal, de forma gradual, tentei que os mesmos trabalhassem como parceiros e não como adversários.

Em suma, gostaria de referir que a minha prática pedagógica foi extremamente enriquecedora por diversas razões. Antes de mais saliento a receptividade e disponibilidade da professora cooperante em ajudar-me e orientar-me nas dificuldades e decisões. Em seguida, considero positivo o desenvolvimento de atividades diversificadas onde tive a oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo do curso. Por fim, destaco a evolução positiva dos alunos relativamente à motivação, ao empenho, à atenção e à curiosidade pelos conteúdos programáticos.

➤ **Prática Pedagógica III: A Turma do 4.º A**

6.10. Organização do Espaço e do Tempo

A Prática Pedagógica III foi concretizada, igualmente, na EB1/PE/C da Ribeira Brava, na mesma sala que decorreu a Prática Pedagógica II, ainda assim, a organização da sala de aulas, nomeadamente, a disposição das mesas e das cadeiras, era diferente.

Destaco que as mesas estavam agrupadas duas a duas, propiciando a interação entre os alunos, à exceção da fileira do lado direito, e encontravam-se direcionadas para o quadro preto, como se pode constatar na figura seguinte. Importa salientar que no desenvolvimento da prática pedagógica esta disposição foi, algumas vezes, alterada de acordo com os objetivos das atividades propostas.

Figura 37 - Sala de aulas



Acresce mencionar que cada aluno possuía um saco de plástico preto que servia para colocar os manuais, os cadernos diários, entre outros materiais utilizados no dia-a-dia. Esses sacos eram distribuídos, pelos alunos, no início das atividades curriculares, por volta das 13h35m e recolhidos no final das aulas às 18h25m, facilitando assim, a organização dos materiais e do tempo.

Figura 38 - Organização dos sacos



A equipa pedagógica da turma do 4.ºA era composta por uma professora titular, pelo professor de apoio e substituição, pela professora de Educação Especial e pelos professores das expressões artísticas e físico-motoras. Os alunos também frequentavam atividades de enriquecimento do currículo como o apoio ao estudo e a natação. Saliento que nas primeiras três semanas de intervenção a professora titular não lecionou, por essa razão foi substituída por outra professora que acompanhou a minha prática pedagógica e os alunos.

Em relação à organização do tempo, no turno da manhã os alunos frequentavam as atividades de enriquecimento curricular e no turno da tarde as atividades curriculares, como se pode verificar no quadro seguinte.

Quadro 21 - Horário da turma do 4.º A

Horário	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
08h30m - 09h00m	OTL				
09h00m - 10h00m	Clube dos Exploradores	Estudo	EFM	TIC	Clube Ginástica
10h00m - 10h30m	Intervalo				
10h30m - 11h30m	EMD	Natação	Estudo	Estudo	TIC
11h30m - 12h30m	Estudo	Inglês	Biblioteca	Expressão e Educação Plástica	EMD
12h30m - 13h30m	OTL/Almoço				
13h30m - 14h30m	Inglês	Estudo do Meio	Português	Estudo do Meio	Matemática
14h30m - 15h00m	Apoio ao estudo Matemática	Português	Matemática	Apoio ao Estudo Português	Português
15h00m - 15h30m					
15h30m - 16h00m					
16h00m - 16h30m	Intervalo				
16h30m - 17h30m	Português	Matemática	Estudo do Meio	Inglês	EFM
17h30m - 18h30m		EMD	Expressão e Educação Plástica	Matemática	TIC

Apesar de existir um horário fixo, a professora cooperante deu-me total autonomia para efetuar alterações no horário, com o intuito de facilitar a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade. Neste sentido, procurei valorizar todas as componentes curriculares de igual modo e articulei os conteúdos programáticos de forma natural, contínua e linear,

quebrando assim, as barreiras existentes entre cada área do conhecimento. Assim, durante todas as semanas, criou-se um enredo que permitia a conexão entre todas as aprendizagens.

6.11. Caracterização do Grupo de alunos do 4.º A

A turma do 4.ºA era composta por 19 alunos, dos quais 11 pertenciam ao género masculino e oito ao género feminino. As idades dos alunos estavam compreendidas entre os nove e os dez anos e quase todos residiam no concelho da Ribeira Brava, excetuando dois alunos que viviam no concelho da Ponta do Sol.

Nesta turma existia um aluno luso-descendente proveniente da Venezuela, porém, o mesmo não apresentava nenhuma dificuldade a nível do português, pelo contrário, era um aluno comunicativo, empenhado e organizado.

Através da minha observação participante, das entrevistas informais às professoras titulares da turma e a outros professores, apercebi-me que a turma de um modo geral era extremamente empenhada, participativa, criativa, autónoma e respeitava as regras estabelecidas no início do ano letivo. Por iniciativa própria, os alunos do 4.º A realizavam, regularmente, pesquisas aprofundadas sobre os conteúdos que estavam a ser trabalhados na sala de aula e também sobre outros temas dos seus interesses, como por exemplo, as causas do afundamento do “Titanic”.

Para além disso, um dos alunos do 4.º A trazia, constantemente, livros científicos sobre os conteúdos que estavam a ser abordados, servindo de complemento às atividades já programadas, através da leitura do mesmo e da observação das imagens.

Esta turma era excecionalmente interessada e curiosa e demonstrava interesse pela aprendizagem de novos conteúdos, pois para além de trazerem pesquisas e livros também faziam imensas perguntas quando os professores estavam a expor novos conteúdos.

De um modo geral, os alunos participavam ativamente na planificação das aulas, com sugestões de jogos educativos e possuíam muito bom aproveitamento escolar, porém quatro alunos apresentavam algumas dificuldades. Existia ainda um aluno que apresentava dificuldades no funcionamento intelectual e por isso estava a ser acompanhado por uma professora de Educação Especial.

Relativamente à vertente pessoal e social, constatei que os alunos eram capazes de trabalhar aos pares e em grupos sem conflitos, revelando capacidades de entajuda, de partilha e de respeito para com os colegas e os adultos.

Tal como nas práticas anteriores, no período destinado à observação realizei três grelhas de avaliação diagnóstica com o intuito de verificar as potencialidades e as fragilidades dos alunos relativamente aos conteúdos programáticos que a professora cooperante estava a abordar (apêndice 15). Além disso, de modo a sintetizar essas informações elaborei os quadros seguintes, onde se pode verificar as principais características que foram observadas.

Quadro 22 - Potencialidades e fragilidades na área da Matemática

Componente curricular	Potencialidades	Fragilidades
<u>Matemática</u>	Números e Operações	
	- Realizavam facilmente problemas com vários passos envolvendo os números naturais e as quatro operações.	
	Organização e Tratamento de Dados	
	- Resolviam problemas envolvendo a análise de dado representados em tabelas, diagramas ou gráficos e a determinação de frequências absolutas, moda, extremos e amplitude. - Identificavam conjuntos de dados expressos na forma de números inteiros não negativos em diagrama de caule-e-folhas.	
	Geometria e Medida	
	- Resolviam problemas de vários passos relacionando medidas de diferentes grandezas.	

Quadro 23 - Potencialidades e fragilidades na área de Estudo do Meio

Componente curricular	Potencialidades	Fragilidades
<u>Estudo do Meio</u>	Bloco 1- À Descoberta de Si Mesmo	
	- Todos os alunos conseguiam dizer de cor os nomes dos ossos do corpo humano.	- Quatro alunos manifestavam dificuldades em identificar corretamente os nomes dos músculos.
	- Reconheciam a função dos ossos.	
	- Reconheciam a função dos músculos.	
	- Identificavam a função de proteção da pele.	

Quadro 24 - Potencialidades e fragilidades na área de Português

Componente curricular	Potencialidades	Fragilidades
<u>Português</u>	Oralidade	
	<ul style="list-style-type: none"> - De um modo geral, utilizavam a palavra de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmo adequados e olhando o interlocutor. - Debatiam ideias. - Faziam apresentações orais sobre um tema, embora três alunos manifestassem mais dificuldades. - Identificavam o tema e o assunto do texto e distinguíam os subtemas, relacionando-os. 	
	Leitura e Escrita	
	<ul style="list-style-type: none"> - Escreviam frases completas, respeitando relações de concordância entre os elementos. - Registavam ideias relacionadas com o tema, organizando-as e hierarquizando-as. - Uma pequena minoria destacava-se porque conhecia e aplicava diversos vocábulos durante a escrita de textos. - Utilizavam corretamente os sinais de pontuação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dois alunos apresentavam dificuldades na leitura fluída de textos narrativos. - Um pequeno grupo de alunos manifestava dificuldades na escrita criativa de textos.
	Iniciação à Educação Literária	
	<ul style="list-style-type: none"> - Respondiam, oralmente e por escrito, de forma completa, a questões sobre os textos. 	

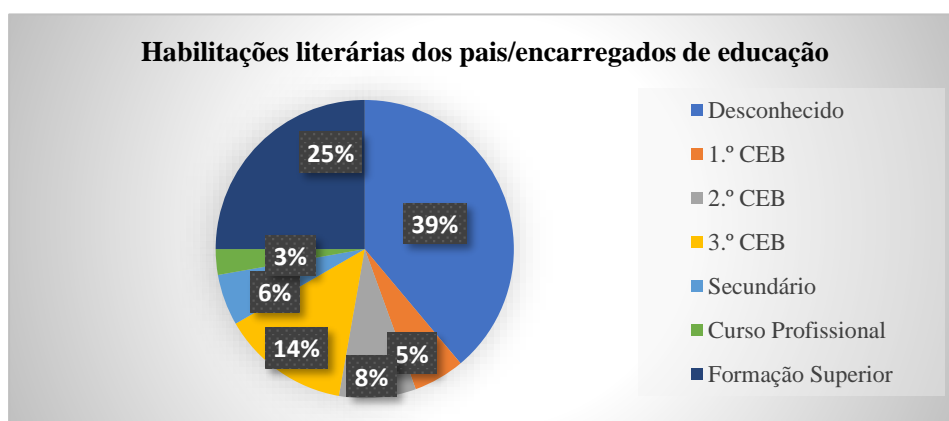
Desde o período destinado à observação percebi que os alunos do 4.º não manifestavam muitas dificuldades, pelo contrário eram alunos empenhados, responsáveis e possuíam conhecimentos sobre todas as áreas que compõem o currículo. Contudo, verifiquei que alguns alunos apresentavam dificuldades na escrita criativa de textos, por essa razão ao longo da prática pedagógica implementei diversas atividades com o intuito de desenvolver a escrita criativa.

6.12. Contexto Familiar

Através dos dados cedidos pela professora cooperante relativamente aos pais/encarregados de educação, procedi à elaboração de uma tabela que se encontra nos apêndices. De seguida, construí dois gráficos que permitem verificar as habilitações académicas e a situação perante o trabalho dos pais/encarregados de educação dos alunos do 4.ºA.

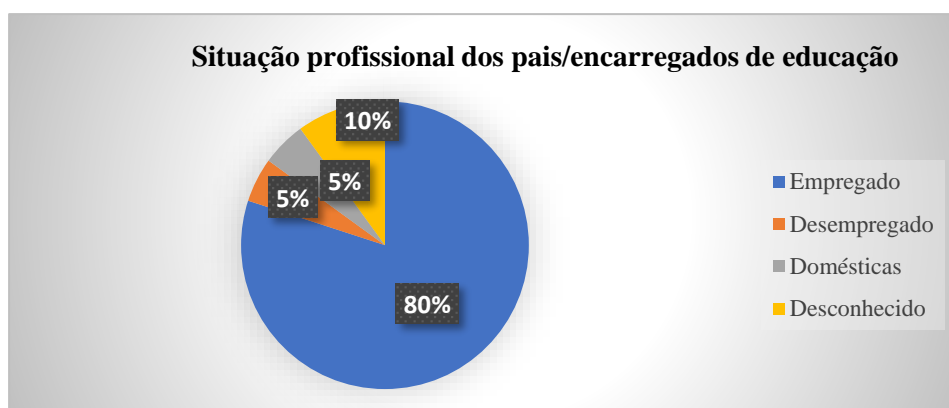
Relativamente às habilitações literárias, o gráfico seguinte permite verificar que uma acentuada percentagem de 25% frequentou o ensino superior, sendo estes os encarregados de educação que mais se envolviam no percurso educativo dos seus educandos, principalmente os pais/encarregados de educação que eram professores. Contudo, existiam ainda outros pais, igualmente, interessados na evolução educativa dos seus filhos.

Gráfico 5 - Habilitações literárias dos pais/encarregados de educação



Sobre a situação profissional dos pais/encarregados de educação, saliento que 80% dos pais encontravam-se a trabalhar e apenas uma mãe e um pai, que simbolizavam 5% da população, estavam no desemprego. Importa salientar que 5% das mães eram domésticas e não existiam dados sobre 10% dos pais/encarregados de educação, como se pode verificar no gráfico seguinte.

Gráfico 6 - Situação profissional dos pais/encarregados de educação



Todos os dados anteriormente analisados foram fulcrais para compreender algumas das atitudes dos alunos e para perceber que os pais licenciados influenciavam, positivamente, a visão dos alunos perante o ensino e a aprendizagem.

6.13. Atividades Implementadas

Um dos propósitos desta prática pedagógica era criar metodologias dinâmicas, interdisciplinares e transdisciplinares, capazes de desenvolver a imaginação, a criatividade e a autonomia dos alunos. Neste sentido, juntamente com as professoras cooperantes e com o professor orientador, planifiquei, semanalmente, momentos de aprendizagens interligados de acordo com os conteúdos programáticos definidos, previamente, pelas professoras cooperantes. Destaco que, em momento algum, as professoras exigiram que fossem utilizados os manuais, pelo contrário, interessava-lhes que os conteúdos fossem abordados, independentemente da metodologia.

Como tal, desenvolvi uma panóplia de atividades interligadas e contínuas como podemos ver abaixo, não descurando os interesses e as dificuldades dos alunos.

1) Português

Saliento que foram realizadas diversas atividades para desenvolver a escrita criativa, levando os alunos a pensarem de forma diferente e a descobrirem novos trajetos para as mesmas soluções, de modo a desenvolverem a imaginação, a criatividade e, principalmente, tornar o processo de escrita mais aliciante.

Neste seguimento, planifiquei diversas atividades para abordar a obra *A Maior Flor do Mundo* (2001), recomendada pelo Plano Nacional de Leitura para o 4.º ano de escolaridade, tendo em conta três grandes momentos: atividades de pré-leitura, atividades de leitura e atividades de pós-leitura, como se pode verificar no quadro seguinte.

Quadro 25 - Sequência de atividades

N.º de aulas	Etapas	Atividades
Aula 1	Etapa 1	O autor da história
	Etapa 2	Elementos paratextuais
	Etapa 3	Texto criativo sobre as características do menino
	Etapa 4	Leitura da história
	Etapa 5	Conto da história
Aula 2	Etapa 1	Frase e ilustração “ser amigo é”
Aula 3	Etapa 1	Reconto no ponto de vista de uma personagem
	Etapa 2	Caligramas

De acordo com o quadro anterior, no dia 21 de novembro de 2017 após os alunos conhecerem o autor da história e de analisarem os elementos paratextuais da obra em questão, aos pares, criaram um pequeno texto de caráter imaginativo e criativo sobre as possíveis características do personagem principal que estava na capa do livro. Destaco que os pares aceitavam, mutuamente, as opiniões uns dos outros e contribuíam positivamente para a construção dos textos. De um modo geral, os alunos cumpriram com os objetivos propostos e, facilmente, associaram o menino a montanhas, ao mar e a flores. De seguida, cada elemento do par apresentou metade do seu texto aos colegas, e após refletirmos sobre as ideias destacadas nos textos, os alunos concluíram que o menino, provavelmente, iria encontrar uma flor ou plantar uma flor.

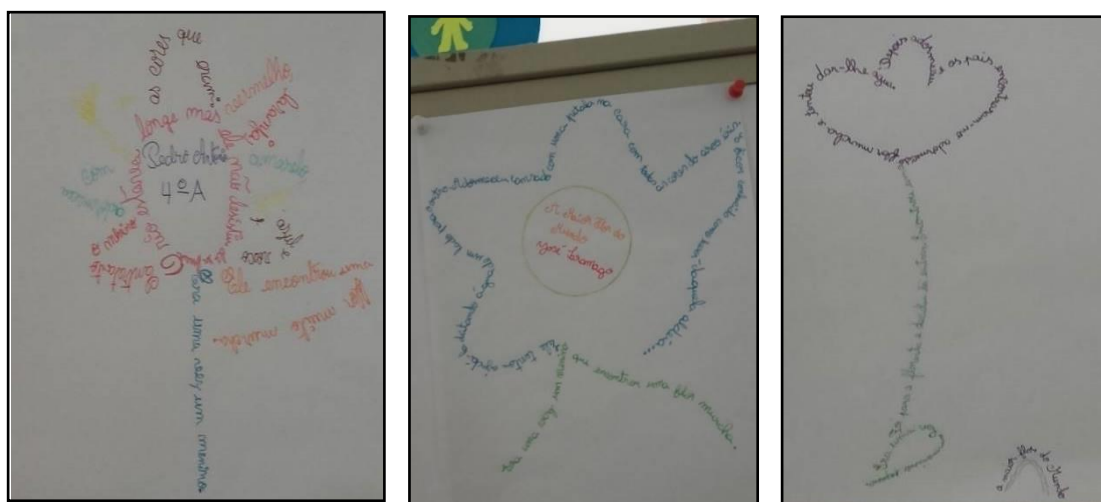
Considero que a obra em questão apresenta uma linguagem um pouco complexa, por isso, ainda no dia 21 de novembro em vez de ler a história resolvi contá-la através das imagens do livro. Na semana seguinte, no dia 27 de novembro de 2017, pedi um voluntário para recontar a história a partir do ponto de vista do personagem principal da obra. Notei que os alunos estavam um pouco reticentes porque nunca tinham realizado uma atividade semelhante. Tendo em conta essa estranheza resolvi dar um exemplo de como poderiam começar o reconto, o exemplo foi o seguinte “eu vivia numa aldeia e gostava muito de brincar nos arredores da minha casa”.

Depois disso, os alunos sentiram-se mais confiantes e rapidamente voluntariaram-se para recontarem a história. Com esta atividade foi possível trabalhar a conjugação dos verbos, uma vez que os alunos tiveram de recontar a história na primeira pessoa do singular e permitiu ainda desenvolver o pensamento, pois os alunos confrontaram-se com

a tarefa de, por um lado, relembrares a história e, por outro lado, representares o personagem principal.

Ainda no mesmo dia, depois de explicar e de mostrar um caligrama, os alunos resumiram a história estudada anteriormente em três ou quatro frases e depois construíram um caligrama utilizando essas mesmas frases. A maioria dos alunos resolveu criar uma flor colorida e os resultados só revelaram que os alunos do 4.ºA empenhavam-se verdadeiramente nas atividades que realizavam. De seguida, os trabalhos foram expostos num placar à entrada da escola, como é visível na figura seguinte.

Figura 39 - Caligramas realizados pelos alunos



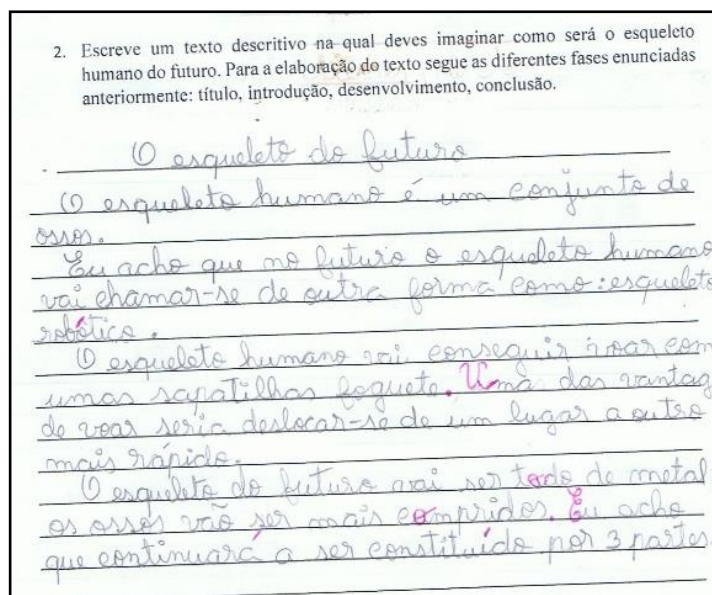
O *feedback* desta atividade foi positivo, tanto da professora cooperante como dos alunos, além do mais através desta atividade foi possível realizar um resumo de uma forma um pouco diferente da habitual. Para avaliar esta atividade resolvi construir uma grelha de avaliação que se encontra no apêndice 17, no CD-ROM. De acordo com essa grelha dois alunos manifestaram algumas dificuldades na construção frásica do resumo e outros dois alunos na realização dos caligramas.

Para além das atividades anteriores, implementei outra atividade de escrita criativa no dia 24 de outubro de 2017. Uma vez que na primeira semana de intervenção se estava a trabalhar o Bloco 1 - À Descoberta de Si Mesmo, mais precisamente o corpo humano, no dia 24 de outubro de 2017 os alunos criaram, individualmente, um texto sobre as características do esqueleto humano do futuro, de modo a relacionar a realidade com a ficção. Neste sentido, a professora cooperante achou que seria necessário realizar uma planificação textual para auxiliar os alunos com mais dificuldades na organização das

ideias do texto. Na verdade, essa estratégia foi extremamente eficaz e permitiu aos alunos organizarem o conteúdo do texto de forma lógica e coerente.

Efetivamente, o ato de criar nem sempre é fácil para todos os alunos, talvez por ser um momento que exige muito pensamento, abstração e imaginação, contudo, com alguma orientação, todos os alunos do 4.º A conseguiram produzir textos originais. De um modo geral, os alunos sabiam que o esqueleto humano é um conjunto de ossos composto por três partes, nomeadamente, cabeça, tronco e membros. Reparei ainda que um grande grupo considerava que o esqueleto humano do futuro iria assemelhar-se a um robô que, por seu turno, também voava. Na figura seguinte podemos verificar as características que foram enunciadas anteriormente.

Figura 40 - Texto sobre o esqueleto humano do futuro



Refletindo sobre esta atividade, julgo que teria sido igualmente benéfico para os alunos trocarem os textos com os colegas do lado e corrigi-los, individualmente, através do apoio de dicionários.

A construção de um determinado conceito está diretamente vinculada com as experiências que são adquiridas através das sensações, por essa razão, no dia 25 de outubro de 2017 os alunos construíram o esqueleto humano do presente e o esqueleto humano do futuro, de acordo com as características elencadas nos textos, utilizando plasticina.

Figura 42 - Esqueletos humanos do presente**Figura 41** - Esqueletos humanos do futuro

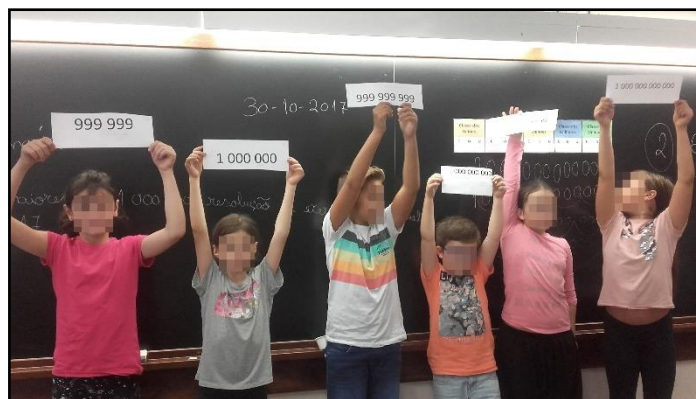
Para terminar, acrescento uma observação sobre a construção dos esqueletos, presente no diário de bordo do dia 25 de outubro de 2017:

“(...) Assim, os alunos construíram os esqueletos humanos de acordo com os conhecimentos que já possuíam sobre esta temática. Notei que a maioria dos alunos estava extremamente concentrada, de modo a construir minuciosamente todos os ossos que já conheciam.”

2) Matemática

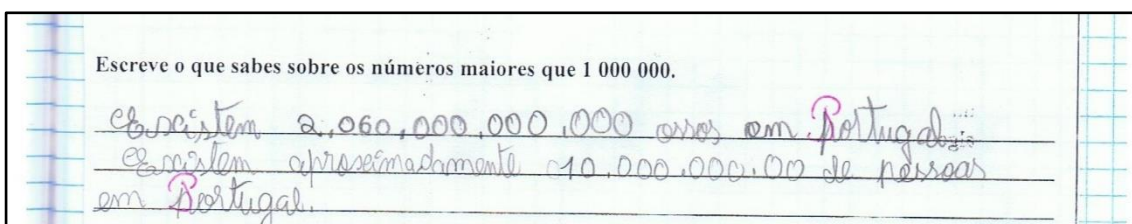
Na componente curricular de Matemática trabalhou-se, durante duas semanas, os números maiores do que um milhão. Portanto, de modo a interligar a temática do corpo humano com esta nova aprendizagem, questionei os alunos sobre quantos ossos humanos é que eles achavam que existiam em Portugal, à qual um aluno respondeu “milhões”. De seguida, expliquei que em Portugal existem, aproximadamente, 10 000 000 milhões de pessoas, por isso, se multiplicássemos por 206 ossos, obtínhamos, então, 2 060 000 000 de ossos. Para além disso, lembrei como se efetuava a leitura de classes de um número, colocando outros valores numa tabela no quadro, entre eles um milhão, um milhar de milhões e um bilião.

Em seguida, solicitei seis voluntários e entreguei a cada um deles um número diferente e depois pedi que se organizassem no quadro por ordem crescente de valores. Os alunos facilmente se organizaram tendo em conta os seus números, nem ser necessário nenhuma intervenção da minha parte.

Figura 43 - Organização dos números por ordem crescente

Posteriormente, questionei os alunos que estavam sentados como se efetuava a leitura de classes daqueles números e as respostas foram, como já era habitual, assertivas. Seguidamente, dialoguei com os alunos para perceber se conheciam situações do quotidiano nas quais são utilizados valores como o milhão ou o bilião. De um modo geral, os alunos não se lembravam de nenhuma situação concreta, então dei como exemplos o jogo do Euromilhões, o dinheiro de um banco, o número de pessoas de um país e as distâncias dos planetas até ao sol. Ainda neste dia, os alunos realizaram alguns exercícios no manual de forma a consolidar os conhecimentos adquiridos.

No dia seguinte, decidi aplicar uma TAF denominada “bilhetes à entrada e à saída”, com o intuito de recolher informações sobre as aprendizagens adquiridas no dia anterior relativamente ao conteúdo “os números maiores do que um milhão”. Após ler minuciosamente os bilhetes, constatei que os alunos compreenderam os conceitos abordados no dia anterior. Assim, oito alunos referiram que um milhão é formado por seis zeros e por sete algarismos, cinco mencionaram que o conceito de um milhão e de um bilião é diferente na Europa e na América e quatro alunos escrevem exemplos de situações em que são utilizados números maiores do que um milhão. Sublinho que um aluno mencionou que existem cerca de 2 060 000 000 de ossos em Portugal e que aproximadamente 10 000 000 pessoas residem em Portugal, como é possível averiguar na figura seguinte.

Figura 44 - TAF “bilhetes à entrada”

Na verdade, esta TAF não foi muito bem aplicada, pois os bilhetes à entrada devem corresponder à opinião prévia de um aluno sobre a matéria que vai ser tratada a seguir e não sobre os conteúdos que foram abordados no dia anterior. Ainda assim, com esta técnica de avaliação consegui obter o *feedback* dos alunos relativamente às aprendizagens ocorridas no dia anterior.

Desde o início desta prática pedagógica apercebi-me que os alunos manifestavam um grande interesse pela plataforma digital do YouTube, principalmente pelos vídeos criados por artistas musicais e por influenciadores digitais portugueses. Neste sentido, no dia 31 de outubro de 2017 tornei a aprendizagem dos números maiores do que um milhão mais atrativa para os alunos utilizando as visualizações de alguns vídeos do YouTube. Primeiramente, entreguei a cada aluno um conjunto de oito imagens referentes aos vídeos do YouTube que os alunos, normalmente, assistem, sendo que, por baixo de cada imagem encontrava-se o valor correspondente de visualizações. Depois, os alunos organizaram, facilmente, nos cadernos diários as imagens por ordem crescente de visualizações.

Figura 45 - Organização das imagens



Destaco que o vídeo referente à primeira imagem da figura anterior era sobre um sismo, uma vez que no dia anterior tinha-se abordado essa temática. Após as imagens estarem coladas nos cadernos, um aluno de cada vez efetuou a leitura por classes das visualizações de um vídeo à sua escolha.

Ainda no âmbito deste conteúdo, os alunos preencheram, sem dificuldades, uma tabela com os valores das visualizações por ordem decrescente, de acordo com as suas classes.

Figura 46 - Organização das visualizações por ordem decrescente

Classes dos bilhões			Classe dos milhares de milhões			Classe dos milhares			Classe das unidades		
C	D	U	C	D	U	C	D	U	C	D	U
						4	1	3	2	5	7
									8	9	2
						1	7	3	3	3	9
									6	5	
									3	0	3
									6	6	7
									2	5	8
									2	9	9
									6		
									1	2	5
									2	5	2
									8		
									7	4	9
									5	6	7
									4	9	2
									9	6	
									5	6	5
									8	4	

Apesar dos alunos do 4.º A manifestarem, normalmente, interesse por todos os conteúdos do currículo, é certo que a metodologia utilizada para a abordagem dos números maiores do que um milhão influenciou a forma como encararam a aprendizagem. De facto, os alunos responderam entusiasmados às questões colocadas, perceberam as situações nas quais são utilizados esses valores, lembraram como se posicionava os valores numa tabela de classes e entenderam que o termo milhão e o termo bilião noutros países, como por exemplo no Brasil e nos EUA, têm significados diferentes de Portugal.

3) Estudo do Meio

Ainda no âmbito da temática do corpo humano realizou-se um jogo de prestação de primeiros socorros. De modo a permitir uma maior movimentação, decidi que o jogo seria realizado no campo interior, onde são lecionadas as aulas de Expressão e Educação Físico-Motora. Neste sentido, no dia 25 de outubro de 2017, após o intervalo os alunos direccionaram-se até ao campo, de seguida, agruparam-se em grupos de três e de quatro elementos e formaram um círculo. Posteriormente, dialoguei com os alunos com o intuito de perceber quais eram os conhecimentos prévios que os mesmos possuíam sobre os primeiros socorros. De um modo geral, os alunos sabiam que numa situação de picada de abelha deve-se colocar pomada ou gelo e perante o ataque de um cão deve-se desinfetar e colocar uma compressa. Além destas, os alunos conheciam outras regras de primeiros socorros.

Contudo, os alunos não sabiam como agir perante um nariz a sangrar, por isso expliquei que é necessário inclinar a cabeça para a frente para, então, o sangue descer pelas narinas e não pela garganta e, só depois, colocar um pano no nariz.

Depois disso, à vez, cada grupo foi ao centro do círculo, retirou um cartão de dentro um saco e dramatizou para os colegas a situação utópica de ferimento exposta no cartão para que os colegas adivinhassem do que se tratava. Os cenários utópicos estão explanados na figura seguinte.

Figura 47 - Cartões com as situações de ferimentos

1 A Catarina estava a ajudar a mãe a preparar o jantar e queimou a mão no tabuleiro que a mãe acabara de retirar do forno.	2 O Manuel estava a brincar no jardim e descobriu um ninho de vespas, cheio de curiosidade mexeu-lhe com um pau e foi picado por uma vespa num braço.
3 A Luisa estava a jogar à apanhada com os amigos, escorregou e fez uma "estoladela" no joelho.	4 A Susana estava a brincar com a tesoura e fez um corte na extremidade do dedo indicador.
5 O Pedro estava a jogar andebol, chocou com um colega que lhe deu uma cotovelada no nariz, que começou a sangrar.	6 A Filipa estava a passear o cão quando este começou a lutar com outro cão, tentou separá-los e foi mordida na perna.

No seio de cada grupo, um dos elementos simulou o ferimento e os outros elementos efetuaram os primeiros socorros adequados à situação, utilizando uma mala de primeiros socorros que continha algodão, água, panos, tesouras, pomadas e compressas, como se pode ver na figura seguinte.

Figura 48 - Representações referentes aos primeiros socorros



De um modo geral, os grupos conseguiram exemplificar as situações utópicas através da representação de atitudes, falas e gestos, de forma realista e expressiva. Do mesmo modo, os alunos que estavam a observar atentamente as representações desvendaram, com alguma facilidade, as situações utópicas. Considero que este jogo dramático foi importante para os alunos aplicarem as técnicas que tinham aprendido com

o diálogo ocorrido anteriormente. Neste seguimento, torna-se notório que o jogo quando é utilizado para fins educativos apresenta inúmeras vantagens, pois permite a aprendizagem de novos conteúdos de forma dinâmica e lúdica e promove o trabalho colaborativo.

Depois de abordarmos o Bloco 1 - À Descoberta de Si Mesmo, iniciou-se a aprendizagem do Bloco 2 - À Descoberta dos Outros e das Instituições. Assim, durante três semanas foram realizadas diversas atividades relacionadas com as dinastias de Portugal.

Neste sentido, no dia 14 de novembro os alunos visualizaram uma animação musical sobre a formação do Reino de Portugal e de seguida dialogamos sobre os principais aspetos que estavam patentes no vídeo, como a chegada de D. Henrique de Borgonha e de D. Raimundo ao Condado Portucalense, as recompensas pela ajuda prestada e a Batalha de São Mamede. Durante o diálogo, os alunos revelaram muitos conhecimentos sobre a reconquista cristã e também sobre o Condado Portucalense, pois como trabalho de casa tinham realizado uma pesquisa sobre o primeiro rei de Portugal, daí a facilidade em associar os acontecimentos. Após o diálogo, quatro alunos apresentaram as suas pesquisas aos colegas sobre o rei D. Afonso Henriques, enfatizando as principais batalhas e os tratados ocorridos entre 1139 até 1185.

Figura 49 - Apresentações das pesquisas



Saliento que a maioria dos alunos realizou a pesquisa na internet e apenas três alunos recolheram informações em livros sobre a História de Portugal. Na minha opinião, estas pesquisas foram essenciais para a introdução da temática das dinastias portuguesas, pois a pesquisa é um instrumento de construção autónoma do conhecimento que

possibilita a descoberta de novas aprendizagens e permite ainda desenvolver a escrita, a memória e o raciocínio. Entretanto durante as semanas seguintes foram concretizadas diversas atividades interdisciplinares e transdisciplinares de modo a concretizar a aprendizagem das dinásticas de Portugal.

Contudo, destaco que ao longo de todas as práticas pedagógicas tentei sempre materializar os interesses das crianças. Assim, certo dia no recreio uma aluna dirigiu-se até mim e perguntou-me se algum dia poderiam jogar ao jogo do stop na sala de aulas. Posto isto, tive em consideração a questão da criança e no dia 29 de novembro de 2017 realizou-se a revisão das dinastias de Portugal através de uma readaptação do jogo do stop, como é visível na figura seguinte.

Figura 50 - Tabela utilizada para o jogo do stop

Letra	Nome do rei	Nome do seu sucessor	Curiosidades	Cognome	Total

Na verdade, este momento lúdico era ligeiramente diferente do tradicional jogo do stop, uma vez que apenas o nome do rei deveria seguir a regra de começar pela letra que fosse selecionada. Portanto, o nome do sucessor, as curiosidades e o cognome não eram iniciados pela mesma letra do nome do rei e, por cada resposta correta os alunos recebiam 10 pontos, se por acaso a resposta fosse igual à do colega, apenas tinha direito a cinco pontos. Neste sentido, os alunos, aos pares, seguiram as regras estabelecidas e demonstraram que as aprendizagens realizadas durante as semanas anteriores foram, de facto, significativas. Na figura seguinte, podemos observar os alunos a jogarem ao jogo do stop.

Figura 51 - Concretização do jogo do stop



Acrescento também que este jogo motivou a competição, tal como está patente no diário de bordo do dia 29 de novembro de 2017:

“Através deste momento agradável, a maioria dos alunos demonstrou a sua vertente competitiva, contudo era visível uma competição saudável e divertida. Desta forma, observei ainda que os alunos estavam animados, concentrados, motivados e esforçaram-se para não deixar nenhum aspeto por preencher.”

6.14. Avaliação do Desempenho dos Alunos do 4.º A

Para elaborar a avaliação dos alunos do 4.º A baseei-me na minha observação participante, nos registos fotográficos, nas conversas informais com as professoras cooperantes e nos diários de bordo que foram realizados diariamente ao longo de toda a prática pedagógica.

Neste sentido, elaborei três grelhas de avaliação formativa com o objetivo de avaliar o desempenho dos alunos durante as atividades que foram realizadas nas componentes curriculares de Matemática, Estudo do Meio e Português, de acordo com os objetivos e os descritores de desempenho das respetivas áreas (apêndice 18). De modo a sintetizar e a organizar essas informações realizei os quadros seguintes.

Quadro 26 - Avaliação geral de Matemática

Componente curricular	Avaliação
<u>Matemática</u>	Números e Operações
	<ul style="list-style-type: none"> - Todos os alunos reconheciam os termos milhão e bilião e sabiam aplicá-los no quotidiano. - Os alunos percebiam que o termo bilião e termos idênticos noutras línguas têm significados distintos em diferentes países. - Realizavam divisões inteiras com dividendos de três algarismos e divisores de dois algarismos. - Efetuavam divisões inteiras com dois divisores utilizando o algoritmo com facilidade. - Os alunos demonstram interesse pela resolução de problemas, gostam de utilizar materiais didáticos para a resolução dos mesmos e apresentavam uma grande capacidade de abstração. - Três alunos apresentavam dificuldades relacionadas com as frações equivalentes.
	Geometria e Medida

<u>Matemática</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Associavam o termo ângulo a um par de direções relativas a um mesmo observador, utilizando o termo “vértice de um ângulo” para identificar a posição do ponto de onde é feita a observação. - Identificavam ângulos em diferentes objetos e desenhos. - Identificavam os ângulos com a mesma amplitude utilizando o deslocamento de objetos rígidos. - Utilizavam corretamente o termo “lado de um ângulo”. - Um pequeno grupo de quatro alunos apresentava dificuldades na identificação dos ângulos convexos, côncavos e verticalmente opostos. - Todos os alunos, sem exceção, conseguiam identificar e representar os ângulos nulo, agudo, reto, obtuso, raso e giro, bem como os seus respectivos graus. - Designavam por “retas paralelas” retas em determinado plano que não se intersectam e como “retas concorrentes” duas retas que se intersectam exatamente num ponto. - Mediam áreas utilizando as unidades do sistema métrico e efetuavam conversões. - Reconheciam que duas retas são perpendiculares quando formam um ângulo reto. - Sabiam que retas com dois pontos em comum são coincidentes.
-------------------	---

Quadro 27 - Avaliação geral de Estudo do Meio

Componente curricular	Avaliação
<u>Estudo do Meio</u>	<p align="center">Bloco 1 - À Descoberta de Si Mesmo</p>
	<ul style="list-style-type: none"> - Todos os alunos conseguiam dizer de cor e identificar todos os nomes dos órgãos que constituem o corpo humano. - Quatro alunos manifestavam dificuldades em identificar corretamente os músculos. - Os alunos conheciam algumas regras de primeiros socorros. - De um modo geral, os alunos identificavam regras de segurança anti-sísmicas.
	<p align="center">Bloco 2 - À Descoberta dos Outros e das Instituições</p>
	<ul style="list-style-type: none"> - Dois alunos revelavam dificuldades na identificação dos séculos. - Em geral, os alunos dominavam muitos conhecimentos em relação ao passado nacional, porém sete alunos destacavam-se. - À exceção de três alunos, dominavam, ao pormenor, o processo de formação do Reino de Portugal, assim como todos os reis de todas as dinastias. - No recreio, dois alunos costumavam estudar em conjunto conteúdos relacionados com as dinastias.

<u>Estudo do Meio</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos realizavam pesquisas sobre o passado nacional quando solicitado, porém, seis alunos concretizavam pesquisas de forma autônoma. - Conheciam dados sobre os aspectos da vida quotidiana do passado nacional. - Identificavam a Batalha de Aljubarrota e o Tratado de Zamora. - Sabiam quais os povos que se fixaram na Península Ibérica antes e depois de Cristo e reconheciam algumas características desses povos.
-----------------------	--

Quadro 28 - Avaliação geral de Português

Componente curricular	Avaliação
<u>Português</u>	Oralidade <ul style="list-style-type: none"> - Identificavam ideias-chave de um texto lido ou ouvido. - Utilizavam a palavra de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmo adequados e olhando o interlocutor. - Debatiam ideias. - Faziam apresentações orais sobre um tema, embora três alunos manifestassem mais dificuldades. - Resumiam ideias.
	Leitura e Escrita <ul style="list-style-type: none"> - Dois alunos apresentavam dificuldades na leitura fluída de textos narrativos. - Identificavam o tema e o assunto do texto e distinguiram os subtemas, relacionando-os. - Procuravam informações em suportes de escrita variados, segundo princípios e objetivos de pesquisa. - Uma pequena minoria destacava-se porque conhecia e aplicava diversos vocábulos durante a escrita de textos. - Utilizavam adequadamente os sinais de pontuação. - Três alunos demonstravam dificuldade em respeitar as regras de ortografia. - Escreviam frases completas, respeitando relações de concordância entre os elementos. - Escreviam textos criativos com introdução, desenvolvimento e conclusão, ainda assim três alunos necessitavam de um apoio acrescido. - Registavam ideias relacionadas com o tema, organizando-as e hierarquizando-as. - Escreviam descrições de pessoas, objetos ou paisagens, referindo características essenciais.
	Iniciação à Educação Literária
	<ul style="list-style-type: none"> - À exceção de dois alunos, realizavam a leitura expressiva de pequenos textos, após preparação da mesma. - Identificavam, justificando, personagens e coordenadas de tempo e de lugar.

<u>Português</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Propunham alternativas para as características das personagens e cenários. - Recontavam uma história a partir do ponto de vista de uma personagem. - Respondiam, oralmente e por escrito, de forma completa, a questões sobre os textos. - Três alunos apresentavam, por iniciativa própria, livros à turma. - Dramatizavam textos com destreza recorrendo à utilização de gestos, objetos, entoações e expressões.
	Gramática
	<ul style="list-style-type: none"> - Um pequeno grupo de alunos confundia o grau dos adjetivos. - Conseguiam variar os nomes em grau (aumentativo e diminutivo). - Quatro alunos patenteavam dificuldades na conjugação de verbos regulares e verbos irregulares. - Identificavam prefixos e sufixos de utilização frequente.

Com base nos quadros anteriores é, então, possível afirmar que os alunos apresentavam bons resultados em todas as componentes curriculares, no entanto, a disciplina de Estudo do Meio era a que mais despertava a curiosidade dos alunos. Além do mais, os alunos dominavam muitos conhecimentos em relação aos conteúdos programáticos e melhoraram consideravelmente o seu desempenho relativamente à escrita criativa de textos.

6.15. Reflexão geral da Prática Pedagógica III

Em analogia com as outras práticas pedagógicas, também nesta prática adotei uma atitude investigativa e reflexiva, tendo em conta os interesses e as necessidades dos alunos do 4.º A, de modo a fortalecer e ajustar a minha intervenção. Apesar desta prática pedagógica não ter beneficiado da metodologia de Investigação-Ação os objetivos intrínsecos desta metodologia estiveram sempre presentes no decorrer desse estágio.

Destaco que esta prática decorreu na mesma escola e na mesma sala que a prática anterior, contudo nunca tinha contactado com os alunos do 4.ºA. Todavia, os alunos em questão receberam-me de forma cordial e, ao longo de todo o estágio, demonstraram afeto e carinho através de cartas, poemas e desenhos que permitiam-me perceber que os alunos apreciavam a minha presença e, também muito importante, possibilitava-lhes desenvolver competências relacionadas com a escrita. Logo na primeira semana de observação, constatei que os alunos, de um modo geral, eram motivados, participativos, interessados e responsáveis, e claro que essas características facilitaram o meu trabalho.

Neste sentido, foi agradável constatar que alguns alunos realizavam pesquisas, regularmente, por iniciativa própria em casa e nos intervalos sobre os conteúdos que estavam a ser trabalhados na sala de aulas. Relembro-me de uma situação curiosa que ocorreu quando perguntei aos alunos se sabiam os nomes dos reis da 1.^a dinastia e, espontaneamente, dois alunos disseram os nomes de todos os reis. Outro aluno, também este muito interessado, e participativo, intrigado, perguntou aos colegas: “- como é que vocês sabem isso e eu não?” e eles responderam: “- porque nós estivemos a estudar no recreio no dia que tu não vieste”. Saliento que esse tipo de estudo foi feito de forma voluntária e autónoma e ocorreu, algumas vezes, durante as 135 horas de intervenção pedagógica.

Como já foi referido, esta ação pedagógica baseou-se, maioritariamente, na concretização de metodologias inovadoras e transdisciplinares. Importa referir que a professora cooperante da Prática Pedagógica II aconselhou-me a relacionar ainda mais os conteúdos, isto é acabar com as barreiras das disciplinas formando uma união de saberes. Por isso, nesta prática pedagógica aproveitei esse conselho de forma a melhorar a minha intervenção e, assim, a transdisciplinaridade foi uma metodologia que esteve sempre presente na minha ação.

Na verdade, todas as semanas surgia o mesmo dilema relativamente à escolha das atividades e, conseqüentemente, com a forma correta de realizar a transdisciplinaridade. Neste sentido, posso constatar que essa tarefa não foi fácil, mas também não foi impossível, claro que no começo exigiu muitas pesquisas e alguma imaginação à mistura, no entanto, no decorrer da prática pedagógica, tornou-se num processo fácil, natural e, sobretudo, benéfico para as aprendizagens.

Além do mais, procurei promover atividades relacionadas com o trabalho cooperativo, a originalidade, os jogos, os materiais didáticos e, predominantemente, implementei atividades do interesse dos alunos, como a exploração das visualizações do YouTube e o jogo do stop. Na minha opinião, realizar atividades lúdicas não significa perder tempo, pelo contrário, se o professor conhecer os verdadeiros interesses do seu grupo de alunos, através da observação e dos diálogos, conseguirá estabelecer as condições necessárias para o sucesso educativo.

Em relação à heterogeneidade de alunos, gostaria de elencar que apenas um restrito grupo de alunos manifestava, esporadicamente, algumas dificuldades de aprendizagem, como tal, nessas situações, tentei adaptar as atividades às dificuldades dos alunos e orientar de perto a aprendizagem de modo a que todos conseguissem realizar as tarefas.

Saliento ainda que a boa disposição e a disponibilidade das duas professoras cooperantes influenciaram, positivamente, os meus dias. Efetivamente, durante a prática pedagógica, é necessário planificar, pesquisar, refletir, construir, porém, igualmente importante, são as pessoas com quem nos deparamos no nosso percurso, no meu caso, essas pessoas influenciaram de modo benévolo a minha Prática Pedagógica III.

Em suma, considero que este estágio foi enriquecedor e produtivo, uma vez que permitiu-me observar e experimentar diversas metodologias, facultando-me, então, ferramentas essenciais para o desenvolvimento da minha formação pessoal, profissional, ética e social.

Considerações Finais

Reconheço que estes cinco anos de muita persistência, consideráveis trabalhos e inúmeros desafios contribuíram para a minha formação enquanto futura profissional de educação. Digamos que este é um processo contínuo e em constante transformação pois ser professor do século XXI é ser agente de desenvolvimento e de mudança na comunidade escolar. Daí que ser professor não é transmitir conhecimentos que, por vezes, são compilados na estante do esquecimento. Ser professor exige gostar verdadeiramente daquilo que se faz, não ter medo da mudança e reconhecer que cada criança é um ser individual com potencialidades e fragilidades próprias. Na verdade, muitos professores da Universidade da Madeira ensinam com dedicação, com amor, com alegria, sem esquecer o rigor, influenciando, positivamente, a minha visão sobre o processo de educação. Como tal, o mesmo acontece com a EPE e o 1.º CEB, os docentes felizes e positivos conseguem, mais facilmente, motivar os alunos para a aprendizagem dos conteúdos programáticos.

Atualmente, o emprego na área da educação está muito escasso, contudo essa conjectura não afetou os meus pensamentos, as minhas crenças ou os meus sonhos, por essa razão, ao longo de todas as práticas pedagógicas dei o meu melhor, pois o esforço que fazemos para alcançar os nossos objetivos nunca é em vão.

Neste sentido, as experiências concretizadas na EPE e no 1.º CEB foram essenciais para a construção da minha identidade profissional e posso afirmar, com toda a certeza, que adquiri inúmeras competências, valores e conhecimentos que irei transportar para toda a minha vida, a nível profissional como também a nível pessoal. Saliento que a colaboração e a cooperação das docentes cooperantes, quer através de diálogos, do fornecimento do PAT, na partilha de ideias e conselhos e, ainda, na orientação das planificações, tornou-se numa mais valia para o meu desempenho. Ao longo de todos os estágios, procurei sempre ouvir e valorizar os pareceres destas professoras de modo a melhorar e a evoluir o meu trabalho.

No decurso dos estágios, ocorreram inúmeras mutações devido ao longo processo de observação, investigação e reflexão, foi, então, graças a essas modificações que consegui perceber algumas questões relacionadas com a forma como as crianças aprendem. Portanto, a análise contínua dos pressupostos teóricos permitiu-me aperfeiçoar e consolidar as minhas práticas pedagógicas. Reconheço também que a metodologia de

Investigação-Ação, bem como a minha capacidade de resiliência, ajudaram-me a ultrapassar as minhas fragilidades e a querer, constantemente, inovar.

Apesar do currículo, principalmente, do 1.º CEB ser demasiado extenso, o professor tem a oportunidade de decidir quais os recursos, os espaços e as estratégias de intervenção que podem ser utilizadas para tornar a aprendizagem mais apetecível. Assim, importa que os professores criem novas e diversificadas atividades, capazes de motivar os seus alunos todos os dias. Na realidade, não é necessário um momento muito estruturado para cativar a atenção dos alunos, um simples objeto é suficiente para o docente planificar uma série de atividades inovadoras, mas para isso é imprescindível abandonar alguns dogmas da escola tradicional. Neste seguimento, implementei estratégias de aprendizagem que, na minha opinião, corresponderam às preferências e às fragilidades das crianças, transformando, assim, a aprendizagem num momento lúdico, agradável e significativo.

Em modo conclusivo, a formação académica, que possibilitou a aprendizagem de novos conhecimentos, alicerçada às práticas pedagógicas, onde pude criar situações de experimentação, constituem o alicerce da minha profissão. Este não é um processo findado, muito pelo contrário, tenho plena consciência que um docente deverá estar constantemente em formação, de forma a estar preparado para enfrentar as adversidades que, certamente, irão surgir durante o seu desempenho profissional.

Termino este momento reflexivo com um pensamento de Freire (1996) que revela a verdadeira essência do trabalho de um docente:

“Ensinar exige pesquisa (...) Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática (...) Ensinar exige saber escutar (...) Ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educandos (...) **Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo.**” (pp. 14-86).

Referências

- Alarcão, I. (2010). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. São Paulo: Cortez.
- Alves, J. (s.d). *Teoria e Prática*. Retirado de https://www.pensador.com/teoria_e_pratica/.
- Ausubel, P. (1973). *Algunos aspectos psicológicos de la estructura de conocimiento*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Bento, A. (2011). *As Etapas do Processo de Investigação: Do Título às Referências Bibliográficas*. Funchal: Coleção Ideias em Prática.
- Bessa, N. & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender. Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: ASA Editores.
- Cadima, A., Gregório, C., Pires, T., Ortega, C. & Horta, N. (1997). *Diferenciação Pedagógica no Ensino- Alguns Itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Caldeira, M. (2009). *Aprender a Matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior João de Deus.
- Costa, D. (2012). A recolha de dados: técnicas utilizadas. Em H. Silvestre, & J. Araújo, *Metodologia para a investigação social* (pp. 141-170). Lisboa: Escolar Editora.
- Coutinho, C. (2009). *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal- Uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas*. Braga: Universidade do Minho.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Universidade do Minho. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, XIII (2), (pp. 355-379). Retirado de http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o_Ac%C3%A7%C3%A3o_Metodologias.PDF.
- Damas, E., Oliveira, V., Nunes, R. & Silva, L. (2010). *Alicerces da Matemática. Guia Prático para Professores e Educadores*. Porto: Arial Editores.
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais - Ensino Básico*. Retirado

de <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>.

EB1/PE da Ladeira. (2015). *Projeto Educativo de Escola 2015-2019- Regras para a Cidadania: uma construção a caminho do futuro!.* Funchal: EB1/PE da Ladeira.

EB1/PE/C da Ribeira Brava. (2016). *Projeto Educativo de Escola 2016-2019- Comunicação, Civismo e Literacia.* Ribeira Brava: EB1/PE/C da Ribeira Brava.

Formosinho, J. (2007). *O Currículo Uniforme Pronto-a-vestir Tamanho Único.* Mangualde: Edições Pedagogo.

França, A. & Sousa, J. (2012). Brincar a Valer para Aprender: A Expressão Dramática no Jardim de Infância. Em A. Bento (org). *A Escola em Tempos de Crise- Oportunidades e Constrangimentos* (pp. 105-113). Funchal: CIE-UMA.

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

Freire, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido* (45.^a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (2012). *Pedagogia da Autonomia, Saberes necessários à Prática Educativa.* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gouveia, F. (2012). *Gestão Flexível do Currículo rumo à Diferenciação Pedagógica contributos para a promoção de Aprendizagens Significativas.* Tese de Doutoramento. Funchal: Universidade da Madeira. Retirado de <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/568/1/DoutoramentoFernandaGouveia.pdf>.

Hohmann, M. & Weikart, D. (2003). *Educar a Criança.* Lisboa: Fundação Calouste.

Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. (1995). *A Criança em Ação.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian.

Kemmis, S. (1998). *El curriculum más allá de la teoría de la reproducción.* Madrid: Morata.

Latorre, A. (2003). *La investigación-Acción: Conocer y cambiar la práctica educativa.* Barcelo: Graó.

Leite, M. & Alves, J. (2005). *A família também ensina.* Porto: Edições Asa.

- Lima, R. (2017). *A escola que temos e a escola que queremos*. Lisboa: Manuscrito.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *Aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel.
- Lopes, J. & Silva, H. (2010). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel.
- Lopes, J. & Silva, H. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: Lidel.
- Manta, A. (2015). *Motivar os filhos para o estudo: Sugestões práticas e eficazes para ajudar os alunos a melhorar os resultados escolares*. Lisboa: Clube do Autor.
- Marques, R. (1991). *Ensinar a Ler, Aprender a Ler- Um Guia para Pais e Professores* (4.^a ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Marques, R. (1997). *A Escola e os Pais: Como Colaborar?*. Lisboa: Texto Editora.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Mayor, F. (1998). Prefácio. Em UNESCO. *Professores e ensino num mundo de mudança (Relatório Mundial da Educação)*. Porto: Asa Editores.
- Mendes, G. & Sousa, C. (2012). A Formação e a Prática dos Futuros Docentes: Um Desafio Metodológico em Tempos de Crise. Em A. Bento (org). *A Escola em Tempos de Crise- Oportunidades e Constrangimentos* (pp. 146-160). Funchal: CIE-Uma.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico- 1.º Ciclo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2010a). *Carl Rogers*. Brasil: Editora Massangana. Retirado de <http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/me4665.pdf>.
- Ministério da Educação. (2010b). *Friedrich Frobel*. Brasil: Editora Massangana. Retirado de <http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/me4669.pdf>.
- Ministério da Educação. (2010c). *Maria Montessori*. Brasil: Editora Massangana. Retirado de <http://livros01.livrosgratis.com.br/me4679.pdf>.
- Ministério da Educação. (2013). *Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Ministério da Educação. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. Retirado de https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade. Inclusão e Diferenciação*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação. Um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morgado, J. (2016). O professor como decisor curricular: de ortodoxo a cosmopolita. *Revista Tempos e Espaços em Educação* (pp. 55-64). Retirado de <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/4964/4098>.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Oliveira, E. (2001). As artes numa educação cidadã I. *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*, n.º 110, (pp. 4-5).
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Práxi*. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed.
- Pombo, O. (2004). *Interdisciplinaridade: Ambições e Limites*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Pombo, O., Guimarães, M. & Levy, T. (1994). *A Interdisciplinaridade- Reflexão e Experiência*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. (1995). *O Currículo Escolar em Perspetiva Histórica*. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém.
- Roldão, M. (1998). Que é ser professor hoje? A Profissionalidade Docente Revisitada. *A Revista da ESSES*, V. 9, (pp. 79-104).

- Santomé, J. (1998). *Globalização e Interdisciplinaridade- O currículo Integrado*. Porto: Artmed Editora Ltda.
- Santomé, J. (1998). *Globalização e Interdisciplinaridade- O currículo Integrado*. Porto Alegre: Artmed Editora Ltda.
- Silva. (2003). *Escola-Família, uma relação armadilhada. Interculturalidade e Relações de Poder*. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, H. & Lopes, J. (2015). *Eu, Professor, Pergunto I: 20 respostas sobre planificação do ensino-aprendizagem, estratégias de ensino e avaliação*. Lisboa: Pactor.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Simões, M. (2006). *Relação Pais, Filhos, Professores e trabalhos de casa*. Lisboa: Editorial A Casa Encantada.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2010). Pontos, Desníveis e Sustos na Articulação entre e Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo da Educação Básica. ESSE de Lisboa. Em *Revista Exedra* (pp. 111-118). Retirado de http://www.exedrajournal.com/docs/02/10-Inessim_sim.pdf.
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância- Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação. Retirado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/linguagem_comunicacao_jardim_infancia.pdf.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: UNESCO. Obtido de http://redeinclusao.pt/media/fl_9.pdf.
- UNESCO. (1998). *Professores e ensino num mundo de mudança (Relatório Mundial da Educação)*. Porto: Asa Editores.

- UNICEF. (1989). *A Convenção Sobre os Direitos da Criança*. Assembleia Geral das Nações Unidas. Retirado de https://www.unicef.pt/media/1206/0-convencao_direitos_crianca2004.pdf.
- Universidade da Madeira. (s.d). *Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Retirado de <https://www.uma.pt/ensino/2o-ciclo/mestrado-em-educacao-pre-escolar-e-ensino-do-1o-ciclo-do-ensino-basico/>
- Vieira, A. (s.d). *Quem somos*. Retirado de <http://grandesideias.pt/quem-somos/>.
- Valadares, J. & Moreira, M. (2009). *A Teoria da Aprendizagem Significativa: sua Fundamentação e Implementação*. Coimbra: Edições Almedina.
- Wasserman, S. (1994). *Brincadeiras Sérias na Escola Primária*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Zabalza, M. (1987). *Didática da Educação Infantil*. Porto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (1994). *Diários de Aula- Contributo para o Estudo dos Dilemas Práticos dos Professores*. Porto: Porto Editora.
- Zuber, O. (1992). *Action Reserach in Higher Education: exemples ad reflections*. London: Kogan Page.

Referências Normativas

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro (Lei Quadro da Educação Pré-Escolar - Consagra o ordenamento jurídico da educação pré-escolar).

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

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho (Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens).

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho (Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva).

Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro (Alterações no Currículo Nacional).

Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho (Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos).

Decreto-Lei n.º 75/2008, 22 de abril (Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário).

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro (Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo).

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 6/2001, 18 de janeiro (Aprova a reorganização curricular do Ensino Básico).

Despacho n.º 6944-A/2018 (Homologo as Aprendizagens Essenciais do Ensino Básico).

Despacho n.º 5908/2017 (Autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018).

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro (Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar).

Decreto Regulamentar Regional n.º 13/2018/M, de 15 de novembro (Primeira alteração ao Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2012/M, de 8 de outubro).

Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2012/M, de 8 de outubro (Regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente).