

# RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Mariana Andrade Abrantes**

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

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

maio | 2015

Ma

Rel

# RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Mariana Andrade Abrantes**

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

ORIENTAÇÃO

Maria Gorete Gonçalves Rocha Pereira



Centro de Competências de Ciências Sociais  
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

**Mariana Andrade Abrantes**

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

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Doutora Maria Gorete Gonçalves Rocha Pereira**

Funchal e UMa, maio de 2015

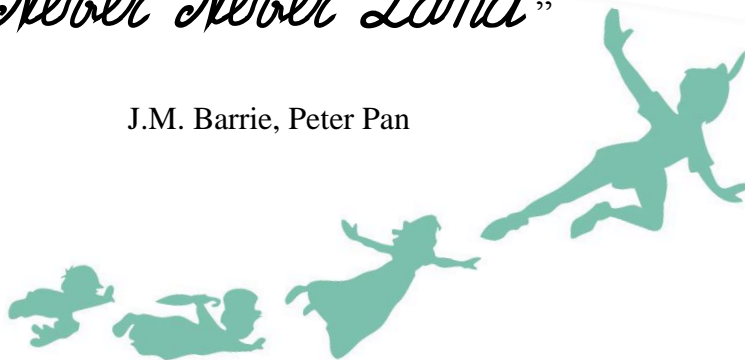


*“If growing up means it would be beneath my dignity to climb a tree, I’ll  
never grow up!*

*So come with me, where dreams are born, and time is never planned.  
Just think of happy things, and your heart will fly on wings, forever, in*

*Never Never Land”*

J.M. Barrie, Peter Pan





*Ao meu avô Gil,  
ao Fábio,  
à Paz.*





## **Agradecimentos**

Por muito difícil que seja o caminho, é, acima de tudo, acreditando e tendo fé em si mesmo que se chega ao final. É ao atravessar a meta que está a recompensa, o pagamento por todo o esforço, suor, lágrimas, noites sem dormir... é no fim que nos consciencializamos de que tudo isto valeu a pena.

Esta longa caminhada não teria sido possível sem apoio e incentivo de muitos. Seria impossível se não houvesse coragem em arriscar, em seguir um sonho, em fazê-lo tornar-se realidade. A todos os que acreditaram em mim, um muito obrigado.

Em primeiro lugar, e porque todo este relatório é-lhes dirigido, agradeço às crianças da Pré I e 3.ºB da Escola Básica do 1.º Ciclo do Ensino Básico com Pré-Escolar do Lombo Segundo por todo o carinho demonstrado, pelas risadas partilhadas, pelos abraços apertados, pela aventura que foi aprendermos juntos. Do fundo do coração, desejo tudo do melhor para vocês.

À educadora Cristina e ao professor Hugo, um especial agradecimento por todo o conhecimento que me foi transmitido. Pelos conselhos dados, pelas críticas feitas, por toda a ajuda neste crescimento pessoal e profissional, por tudo isto e muito mais, obrigada. Não poderia faltar um agradecimento a toda a comunidade educativa, pela sua participação nas atividades propostas, particularmente à diretora Anabela por aceitar sempre qualquer desafio proposto.

Todo o apoio disponibilizado pela professora Gorete, orientadora de todo este processo, fico-lhe muito grata pelo incentivo e reflexão prestados.

A todas as colegas que, durante este percurso académico, tive oportunidade de trabalhar, conviver e travar amizade, fico grata por terem marcado a minha vida pela positiva. Guardo-vos com o maior dos carinhos.

À Beatriz por me fazer sair de casa, dar ideias malucas para nos distrairmos e alinhar em tudo comigo.

Um especial e sentido agradecimento às minhas grandes amigas Isabel e Liliana por tudo o que fizeram por mim. Por todas as gargalhadas mas também choro, por todo o trabalho mas também descontração, por momentos altos e baixos, por tudo o que passamos nestes cinco anos de aprendizagem, pela vossa imbatível amizade, por serem um pilar de forças neste meu percurso.

Ao João, agradeço toda a energia que sempre me deu para seguir os meus sonhos e a ultrapassar as dificuldades.

Ao Luís por me ter ajudado com a sua magia.

À minha família agradeço toda a compreensão, incentivo e ajuda.

À minha segunda mãe, a minha avó Aida, pelas suas costuras e por se preocupar sempre com os meus estudos, saúde e, acima de tudo, felicidade.

Por todas as engenhocas e ideias malucas que tive e conseguiste-me ajudar a realizar, obrigada Pai.

Para a minha Mãe, ela que sempre me apoiou na mudança de curso, que me incentivou a seguir este sonho, que me deu oportunidade de chegar aonde cheguei.

Por fim, agradeço a todos os que tentaram deitar-me abaixo pois fizeram de mim uma pessoa mais forte.

... Um grande obrigado.

## Resumo

O presente relatório surge como resultado de vivências e aprendizagens feitas pelas crianças da Pré I e do 3.ºB da Escola Básica do 1.º Ciclo do Ensino Básico com Pré-Escolar do Lombo Segundo durante o período de prática pedagógica em ambas as valências.

Desta partilha, perspetiva-se não só uma coletânea de relatos mas também uma introspeção da prática realizada visto que o docente como investigador-reflexivo é capaz de analisar fundamentos da sua própria ação educativa como problematizar a sua ação, investigar e refletir sobre a mesma. Por fim, pretende solucioná-la da melhor forma possível para que as crianças consigam tirar o melhor partido de todas as aprendizagens desenvolvidas.

Especificando a investigação tomada, numa abordagem metodológica qualitativa à turma do 3.ºB, compreende-se a emergente necessidade de procurar estratégias de melhoramento da escrita e leitura uma vez que, para a estrondosa maioria dos alunos estas capacidades são muito redutoras.

Foram utilizados como recolha de dados diversos instrumentos, colocando em ênfase a observação participante e entrevista informal ao professor cooperante, permitindo desta forma o acesso a formas de entendimento e compreensão acerca da realidade apontada. As conclusões tiradas desta investigação apontam para a emergência da implementação de novas estratégias de ensino-aprendizagem, motivadoras e inovadoras, relativas a competências linguísticas, reconhecendo-se desta forma a dificuldade apresentada pelos alunos nesta área.

Neste sentido, e a partir desta postura tomada pelo docente, são traçados neste relatório pressupostos teóricos e metodológicos que vão suportar toda a prática desenvolvida através de uma pedagogia ativa, participativa, cooperativa e construcionista. Da mesma forma, são descritas as experiências resultantes da prática pedagógica desenvolvida *in loco* que decorreram nas duas valências de ensino, integrantes no Mestrado em Ensino Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

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



## Abstract

This report is the result of experiences and learnings made by the children of Pre I and the class of 3. ºB in the school EB1/PE of Lombo Segundo, during the teaching practice period in both valences.

This work is not only a gathering of stories but also an introspection. The teacher is considered as a researcher-reflective, being able to analyze reasons for its own educational action, discuss their actions, investigate and reflect on it. Finally, the teacher should be able to solve the problem as best as possible so that the children can take full advantage of all the developed learnings.

Specifying the research made from a qualitative methodological approach to the class 3.ºB, its understandable the need to seek emerging writing and reading improvement strategies due to the reductive skills that most students present.

As data collection, were used several instruments, emphasizing participant observation and informal interviews with the cooperative teacher. Therefore it allowed access to forms of understanding by the appointed reality. The conclusions drawn from this research point to the uprising emergency of implementing new teaching and learning strategies, motivating and innovating some language skills, recognizing the difficulty of the students in this area.

For that reason and from this stance taken by the teacher are drawn, in this report, theoretical and methodological assumptions that will support the entire practice developed throughout an active, participatory, cooperative and constructive education.

In the same way, it describes the experiences resulting from the pedagogical practice developed *in loco* in both teaching levels, existent in the Masters Degree of Preschool Education and Teaching of the 1st cycle of basic education.

**Keywords:** Preschool Education; 1st cycle of basic education; Teaching Practice; Research-action;



## Sumário

<b>Agradecimentos</b>	VII
<b>Resumo</b>	IX
<b>Abstract</b>	XI
<b>Sumário</b>	XIII
<b>Índice de tabelas</b>	XVII
<b>Índice de figuras</b>	XIX
<b>Índice de gráficos</b>	XXIII
<b>Índice de siglas</b>	XXV
<b>Índice de conteúdos do CD-ROM</b>	XXVII
<b>Introdução</b>	1

### Parte I – Enquadramento teórico

---

1. Capítulo I – Processo construtivo da Identidade Docente	9
1.1. Qualidade na Educação: como promovê-la?	9
1.1.1. A urgência de uma prática reflexiva	12
1.2. Organização Curricular do Ensino Básico e Pré-Escolar	13
1.3. O perfil do educador de infância e professor do 1.º CEB	17
1.4. Articulação pedagógica entre o Pré-Escolar e o 1.º CEB: os desafios presentes na sua implementação	19
1.5. A voz das crianças	21
1.6. A família: Interveniente ativo na Escola	22
2. Capítulo II – Intencionalidade Pedagógica em contexto prático	25
2.1. Estratégias que suportam a Prática Pedagógica	25
2.1.1. O jogo como ferramenta lúdico-didática	26
2.1.2. Planificação: um guia flexível para o docente	27
2.1.3. Atitude Experiencial	29
2.1.4. Aprendizagem Cooperativa	31
2.1.5. Aprendizagem Ativa	32
2.1.5.1. O Movimento da Escola Moderna	34
2.1.6. Diferenciação Pedagógica	38
2.1.6.1. A Inclusão: Um direito	39

2.1.7. A Avaliação como instrumento indispensável à docência	42
2.1.7.1. Avaliação Formativa	43
2.1.7.2. Sistema de Acompanhamento de Criança	44

## Parte II – Enquadramento Metodológico

3. Capítulo III – A Investigação-Ação como metodologia recorrente	51
3.1. Investigação-Ação: conceito e suas fases	51
3.1.1. Recolha de dados	53
3.1.2. Análise de dados e sua validação	55

## Parte III – Prática Pedagógica *in loco*

4. Capítulo IV – Escola Básica do 1.º Ciclo do Ensino Básico com Pré-Escolar do Lombo Segundo	61
4.1. Contextualização do Ambiente Educativo	61
4.1.1. Caraterização do Meio	62
4.1.2. Caraterização da Instituição	63
5. Capítulo V – Vertente 1.º CEB	67
5.1. Caraterização da turma B do 3.º ano	67
5.1.1. Organização do ambiente físico e recursos	76
5.1.2. Organização do tempo	78
5.2. Intervenção Pedagógica	80
5.2.1. Matemática	81
5.2.2. Português	90
5.2.2.1. Projeto de Investigação-Ação	97
5.2.3. Estudo do Meio	101
5.3. Intervenção com a Comunidade Educativa	108
5.4. Avaliação da turma	111
5.5. Reflexão crítica sobre a Intervenção realizada no 3.º B	118
6. Capítulo VI – Vertente Educação Pré-Escolar	121
6.1. Caraterização da Pré I	121
6.1.1. Organização do ambiente físico e recursos	129
6.1.2. Organização do tempo	133
6.2. Intervenção Pedagógica	135



6.2.1. Acolhimento	137
6.2.2. Planificação em Conselho	138
6.2.3. Atividades e Projetos	140
6.2.4. Tempo de Atividade Coletiva	149
6.3. Avaliação SAC	155
6.3.1. Avaliação Global: fichas g	158
6.4. Intervenção com a Comunidade Educativa	160
6.5. Reflexão crítica sobre a Intervenção realizada na Pré I	167
<b>Considerações Finais</b>	<b>169</b>
<b>Referências Bibliográficas</b>	<b>171</b>
<b>Referências Normativas</b>	<b>179</b>



## Índice de Tabelas

<b>Tabela 1.</b> – Espaços físicos da EB1/PE do Lombo Segundo	65
<b>Tabela 2.</b> – Horário Escolar da turma B do 3.º ano (parte I)	78
<b>Tabela 3.</b> – Horário Escolar da turma B do 3.º ano (parte II)	79
<b>Tabela 4.</b> – Fases do Projeto	98
<b>Tabela 5.</b> – Rotina Diária da Pré I (parte I)	133
<b>Tabela 6.</b> – Rotina Diária da Pré I (parte II)	134
<b>Tabela 7.</b> – Síntese dos níveis de bem-estar emocional e implicação	157



## Índice de Figuras

<b>Figura 1. -</b>	Etapas de intervenção do educador de infância_____	15
<b>Figura 2. -</b>	Caraterísticas do docente_____	18
<b>Figura 3. -</b>	O processo de planificação_____	28
<b>Figura 4. -</b>	Edifício Pedagógico para uma Atitude Experiencial_____	30
<b>Figura 5. -</b>	Caraterísticas de um Ambiente Apoiante_____	33
<b>Figura 6. -</b>	Organização Geral do MEM_____	36
<b>Figura 7. -</b>	Escola Tradicional versus Escola Inclusiva_____	40
<b>Figura 8. -</b>	Fases da Investigação-Ação_____	52
<b>Figura 9. -</b>	Freguesias do Concelho do Funchal_____	62
<b>Figura 10. -</b>	Vista aérea do espaço físico da EB1/PE do Lombo Segundo_____	64
<b>Figura 11. -</b>	Planta bidimensional do 3.º B_____	77
<b>Figura 12. -</b>	Produto final da exploração do relógio_____	83
<b>Figura 13. -</b>	Registo no caderno diário_____	83
<b>Figura 14. -</b>	Trabalho cooperativo na construção do relógio_____	83
<b>Figura 15. -</b>	Produto final da construção do relógio_____	83
<b>Figura 16. -</b>	Tabuleiros do loto_____	85
<b>Figura 17. -</b>	Resolvendo o problema_____	86
<b>Figura 18. -</b>	Tabuleiro do “Trilho da Tabuada”_____	87
<b>Figura 19. -</b>	Alunos jogando o “Trilho da Tabuada”_____	88
<b>Figura 20. -</b>	Alunos jogando o “Dominó da Tabuada”_____	89
<b>Figura 21. -</b>	Lista de verificação_____	92
<b>Figura 22. -</b>	Carta e Envelope_____	92
<b>Figura 23. -</b>	Pré-Leitura, Leitura e Pós-Leitura_____	94
<b>Figura 24. -</b>	Ordenação de imagens da história_____	95
<b>Figura 25. -</b>	Mapa de histórias_____	96
<b>Figura 26. -</b>	Visualizando um vídeo_____	102
<b>Figura 27. -</b>	Personagens do vídeo_____	103
<b>Figura 28. -</b>	Ficha de registo_____	103
<b>Figura 29. -</b>	Medição da pulsação em repouso_____	104
<b>Figura 30. -</b>	Realizando flexões de pernas_____	104
<b>Figura 31. -</b>	Medição da pulsação depois do exercício_____	104

<b>Figura 32. -</b>	O Sítio dos Miúdos – A Circulação	105
<b>Figura 33. -</b>	Construindo puzzles dos diversos Sistemas do Corpo Humano	105
<b>Figura 34. -</b>	Cartões do jogo de mímica	107
<b>Figura 35. -</b>	Criando expressões faciais	107
<b>Figura 36. -</b>	Boletim de voto	110
<b>Figura 37. -</b>	Tômbola de voto	110
<b>Figura 38. -</b>	Árvore do 3.º B	111
<b>Figura 39. -</b>	Exposição de árvores de Natal	111
<b>Figura 40. -</b>	Planta bidimensional da sala da Pré I	130
<b>Figura 41. -</b>	Brincando ao faz-ao-conta	131
<b>Figura 42. -</b>	Laboratório de Ciências e de Matemática	131
<b>Figura 43. -</b>	Jogando no computador e às construções	132
<b>Figura 44. -</b>	Mapa de tarefas	135
<b>Figura 45. -</b>	Registando no Diário	136
<b>Figura 46. -</b>	Canção dos bons-dias	137
<b>Figura 47. -</b>	Mapa de Presenças	138
<b>Figura 48. -</b>	Reunião de Conselho	139
<b>Figura 49. -</b>	A menina que não queria livros	141
<b>Figura 50. -</b>	Momento de leitura da história	142
<b>Figura 51. -</b>	Mapa de histórias	143
<b>Figura 52. -</b>	Escrita e ilustração da história criada	144
<b>Figura 53. -</b>	Escrevendo os números	145
<b>Figura 54. -</b>	Dominó dos números	146
<b>Figura 55. -</b>	Carimbagem com esponja	147
<b>Figura 56. -</b>	Visita aos arredores da Escola	148
<b>Figura 57. -</b>	Escrevendo no caderno	149
<b>Figura 58. -</b>	Assistindo ao espetáculo	150
<b>Figura 59. -</b>	Tentando fazer magia	151
<b>Figura 60. -</b>	Sessão de cinema	152
<b>Figura 61. -</b>	Pronta para cozinhar	153
<b>Figura 62. -</b>	Fazendo doce de morango	153
<b>Figura 63. -</b>	Comendo o doce que fizemos	154
<b>Figura 64. -</b>	Criando o cartaz	154
<b>Figura 65. -</b>	Etapas e respetivas fases do processo SAC	158

<b>Figura 66. -</b>	Logotipo do Abrigo Infantil_____	161
<b>Figura 67. -</b>	Escrevendo o cartaz_____	162
<b>Figura 68. -</b>	Ponto de recolha para colocar os produtos_____	162
<b>Figura 69. -</b>	A nossa bandeira_____	163
<b>Figura 70. -</b>	Entrega de panfletos_____	163
<b>Figura 71. -</b>	Sensibilização das turmas do 1.º CEB_____	164
<b>Figura 72. -</b>	Organização e seriação dos produtos recolhidos_____	164
<b>Figura 73. -</b>	Produtos de higiene recolhidos_____	164
<b>Figura 74. -</b>	Chegada ao Abrigo N. Sra. Conceição_____	165
<b>Figura 75. -</b>	Entrega dos produtos às crianças do Abrigo_____	165
<b>Figura 76. -</b>	Estações de jogo_____	166





## Índice de Gráficos

<b>Gráfico 1. -</b>	Género dos alunos_____	68
<b>Gráfico 2. -</b>	Idade dos alunos a 31/12/2013_____	68
<b>Gráfico 3. -</b>	Interesses dos alunos_____	70
<b>Gráfico 4. -</b>	Indicador Socioprofissional Familiar: 3.º B_____	75
<b>Gráfico 5. -</b>	Grau de escolaridade dos pais dos alunos do 3.º B_____	76
<b>Gráfico 6/7. -</b>	Avaliação percentual das competências matemáticas dos alunos_	112
<b>Gráfico 8/10. -</b>	Avaliação percentual das competências linguísticas dos alunos_	114
<b>Gráfico 11/12. -</b>	Avaliação percentual das competências relativas ao Estudo do Meio dos alunos_____	116
<b>Gráfico 13. -</b>	Género das crianças_____	122
<b>Gráfico 14. -</b>	Idade das crianças a 31/12/2013_____	122
<b>Gráfico 15. -</b>	Afluência das crianças nas diversas áreas da sala_____	124
<b>Gráfico 16. -</b>	Indicador socioprofissional dos pais das crianças da Pré I_____	127
<b>Gráfico 17. -</b>	Grau de escolaridade dos pais das crianças da Pré I_____	128
<b>Gráfico 18. -</b>	Níveis de bem-estar e implicação das crianças_____	160



## Índice de Siglas

**AEC** – Atividades de Enriquecimento Curricular  
**APA** – Apoio Pedagógico Acrescido  
**CAO** – Centro de Atividades Ocupacionais  
**CEB** – Ciclo do Ensino Básico  
**CPP** – Classificação Portuguesa das Profissões  
**DB** – Diário de Bordo  
**EB1/PE** - Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar  
**EE** – Ensino Especial  
**EPE** – Educação Pré-Escolar  
**ME** – Ministério da Educação  
**MEC** – Ministério da Educação e Ciência  
**MEM** – Movimento da Escola Moderna  
**NEE** - Necessidades Educativas Especiais  
**PAE** – Plano Anual de Escola  
**PAT** – Plano Anual de Turma  
**PE** – Pré-Escolar  
**PEGA** – Prazer de Ensinar, Gosto de Aprender  
**PCG** – Projeto Curricular de Grupo  
**PEE** – Projeto Educativo de Escola  
**PMCEB** – Programa e Metas Curriculares do Ensino Básico  
**OCEPE** – Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar  
**OCP1CEB** – Organização Curricular e Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico  
**RI** – Regulamento Interno  
**SAC** – Sistema de Acompanhamento das Crianças  
**STSADP** – Serviço Técnico Socioeducativo de Apoio à Deficiência Profunda  
**TIC** - Tecnologias de Informação e Comunicação  
**TPC** - Trabalho Para Casa  
**UEE** – Unidade de Ensino Especializado



## **Índice de conteúdos do CD-ROM**

### **Pasta 1 – Relatório de Estágio de Mestrado**

Relatório de Estágio de Mestrado .DOCX

Relatório de Estágio de Mestrado .PDF

### **Pasta 2 – Apêndices**

Apêndice A – Entrevistas

Apêndice B – Diários de Bordo

Apêndice C – Tabelas dos indicadores socioeducativo e socioprofissional do 3.ºB

Apêndice D – Planificações Semanais

Apêndice E – Planificações Diárias

Apêndice F – Atividades Extra

Apêndice G - Matemática

Apêndice H – Português

Apêndice I – Estudo do Meio

Apêndice J – Atividades para a Comunidade

Apêndice K – Avaliações

Apêndice L - Tabelas dos indicadores socioeducativo e socioprofissional da Pré I

Apêndice M – Atividades

Apêndice N - SAC

### **Pasta 3 – Anexos**

Anexo A – SAC e suas fichas

Anexo B – Projeto Educativo de Escola



## Introdução

O presente relatório surge do culminar de uma intervenção pedagógica, no âmbito do Mestrado em Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, relativamente à prática pedagógica desenvolvida na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Lombo Segundo.

Decorreu ao longo de oito semanas em cada uma das valências de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os três / quatro anos e oito / nove anos respetivamente. Esta intervenção teve início a sete de outubro de 2013 e prolongou-se até seis de dezembro desse mesmo ano em contexto de 1.º Ciclo. Juntamente como a prática efetuada em contexto de Educação Pré-Escolar, iniciada a dezassete de março e término a quatro de junho de 2014, perfiz-se um total de 135 horas de estágio em cada valência.

Para Lopes e Silva (2010), todo o desenvolvimento profissional do docente é deliberado por objetivos específicos de renovação de ideias e práticas pedagógicas para uma melhoria da qualidade da Educação. Como futura educadora/professora, compreende-se a necessidade de um constante desenvolvimento pedagógico, teórico, cognitivo e investigativo na sua prática pedagógica, bem como autoconhecimento e autocompreensão ao longo de todo esse processo.

Assim, a supracitada prática desenvolvida surge como introdução e preparação à profissão docente, permitindo uma aprendizagem experiencial como processo de construção e reconstrução da sua identidade, refletida nos diversos contextos educativos e consequente qualidade na Educação.

Relativamente à estruturação de todo este relatório, não segue qualquer norma específica, excetuando as referências bibliográficas e normativas, citações diretas e indiretas que enquadram as normas da *America Psychological Association* (6.ª edição). Note-se ainda que o texto está redigido segundo o novo acordo ortográfico, isentando apenas algumas citações diretas uma vez que a sua criação foi posterior às alterações ortográficas agora fixadas. Além disso, os conteúdos integrantes ao relatório enunciado estão organizados em três partes distintas que incluem a componente teórica, metodológica e prática de todo o processo desenvolvido em contexto de estágio. Como forma de introduzir e explicitar os constituintes de cada parte, é feita uma breve

introdução à mesma. Do mesmo modo, no início de cada capítulo precede uma breve explicação do que nele consta.

No que concerne à primeira parte, incide basicamente nos diversos contextos educativos relativos à Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, evidenciando o processo profissionalizante a cada um associado: Educador e Professor.

Neste sentido, e subdividido em dois capítulos, esta primeira parte aborda todo o processo construtivo da identidade docente e a intencionalidade pedagógica aplicada em contexto prático, salientando-se assim a urgência de uma prática reflexiva como fator principal de promoção de qualidade na educação, atendendo ao currículo/programa e orientações curriculares e metas curriculares correspondentes a cada contexto. Traça-se assim um perfil de educador de infância e professor de 1.º Ciclo que deverá, numa prática colaborativa, ouvir sempre a voz das crianças e integrar a sua família, articulando ambas as valências para uma prática pedagógica de qualidade.

Relativamente às estratégias que suportam todo este processo, destacam-se a atitude experiencial, aprendizagem cooperativa e ativa como delineadoras de toda a prática desenvolvida, considerando também relevante a inclusão e diferenciação pedagógica como fatores essenciais à realização de uma práxis assente nas características individuais de cada criança. São ainda apresentadas ferramentas de apoio à ação realizada, como o jogo como ferramenta lúdico-didática, a planificação flexível das atividades e o tipo de avaliação dirigida a cada valência.

Compreendido na segunda parte e num único capítulo, encontra-se o enquadramento metodológico que abarca todo o projeto de Investigação-Ação realizado na vertente do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Como tal, toda esta abordagem revolve em torno do conceito de Investigação-ação e do professor reflexivo baseando-se “(...) na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores.” (Alarcão, 2003, p. 44). Assim e de forma a atuar de forma flexível, inteligente e contextualizada, o docente deve consciencializar-se de que a criança é o elemento principal de toda a sua ação educativa e como tal, através de uma investigação qualitativa. Deve ser capaz de compreender o seu passado e presente, a sua história de aprendizagem, as suas características, o seu nível de desenvolvimento e contexto sociocultural (Alarcão, 2003). Incluído neste capítulo estão ainda as diversas fases da investigação concretizada, que instrumentos foram utilizados para a recolha de dados e sua posterior análise e validação.



A terceira e última parte do presente relatório trata de toda a prática pedagógica desenvolvida na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Lombo Segundo em ambas as valências de ensino. Sabe-se que a relação docente-criança não basta para que a prática pedagógica desenvolvida seja de sucesso e corretamente contextualizada. Parte-se assim para uma pesquisa aprofundada de todos os fatores que influenciem a criança no seu percurso escolar evidenciando o “(...) pressuposto de que muito pouco se sabe acerca das pessoas e ambientes que irão construir o objeto de estudo.” (Bogdan & Biklen, 1994, p.83).

Desta forma e num único capítulo, pretendeu-se clarificar o contexto do ambiente educativo das crianças desta instituição escolar caracterizando-a e ao seu meio. Os restantes dois capítulos dirigem-se a cada uma das valências de ensino, iniciando-se pela vertente 1.º Ciclo visto ter ocorrido numa primeira fase do estágio.

Dentro de cada capítulo são explanadas as caracterizações das crianças e respetivas famílias, o ambiente físico onde estão inseridas, e como se encontra organizado o seu tempo. À parte de toda esta caracterização, basilar para contextualizar toda a prática realizada, estão descritas as atividades realizadas em cada vertente e respetivas avaliações, enfatizando a utilização do *Sistema de Acompanhamento de Crianças* de Portugal e Laevers (2010) na valência de Pré-Escolar, bem como as tabelas de avaliação formativa no 1.º Ciclo.

Em ambas as vertentes de ensino foram realizadas atividades que envolveram a comunidade educativa e aqui também são explanadas, bem como uma reflexão sobre toda a ação educativa concretizada. Note-se que o projeto desenvolvido por meio de Investigação-Ação é especificado também nesta parte do relatório, evidenciando-se a questão despoletada, sua análise e fases do projeto referido.

Além das três partes supracitadas, encontram-se ainda as considerações finais do presente relatório que apresentam uma breve reflexão geral de todo o percurso interventivo praticado, salientando a importância de ver toda esta experiência como incentivo e reformulação da práxis desenvolvida, num ciclo de aperfeiçoamento e melhoramento baseado na reflexão.

No final são apresentadas as referências bibliográficas e normativas que sustentam cientificamente toda a ação desenvolvida, juntamente com os apêndices e anexos que agregam assim todo o trabalho desenvolvido ao longo das 270 horas perfeitas.

Em suma, com a realização deste relatório pretende-se apresentar toda a práxis desenvolvida espelhando os pressupostos teóricos e metodológicos explanados de forma

a sustentar a prática. Esta experiência profissionalizante permitiu adicionar, a todo o processo de construção da identidade docente, uma prova de que existem derrotas e vitórias quando se é Educador ou Professor, mas é insistindo no aperfeiçoamento da sua prática e aceitação de críticas construtivas que nos tornamos melhores profissionais e indivíduos, nunca estagnando ou contentando-se com pouco.

## **Parte I**

---



## Enquadramento teórico

---

Sabe-se que a educação não é transmissível do docente para a criança uma vez que se trata de um processo natural e espontâneo concretizado através de experiências contextualizadas e em conformidade com a realidade da criança.

Como tal, cabe ao docente proporcionar tais ferramentas à criança para que as suas aprendizagens se tornem significativas e válidas, como afirma Montessori (1971), referindo que “(...) não se adquire ouvindo palavras, mas em virtude de experiências efetuadas no ambiente. A atribuição do professor não é a de falar, mas preparar e dispor uma série de motivos de atividade cultural num ambiente expressamente preparado.” (p.15).

Com efeito, faz todo o sentido que nesta primeira parte do relatório explane algumas considerações teóricas sobre conteúdos inerentes a toda a carreira docente tendo em conta a prática desenvolvida em ambas as vertentes de ensino: Educação Pré-Escolar (EPE) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

Note-se também a importância de ressaltar o tipo de intencionalidade pedagógica pretendida em contexto prático procurando fundamentar teoricamente cada estratégia utilizada.



## **Capítulo I – Processo construtivo da Identidade Docente**

Ser docente nos dias que correm, numa sociedade em constantes mudanças, acata um sentido de diversidade e mobilidade permanente. O professor/educador deve transformar-se e adaptar-se a todas as situações possíveis e delas tirar o melhor partido, tendo sempre em conta que a criança toma o papel principal na sua aprendizagem, construindo o conhecimento através das interações que faz. Nesta linha de pensamento construtivista, Papert (2008) afirma que “(...) a meta é ensinar de forma a produzir a maior aprendizagem a partir do mínimo de ensino.” (p.134), compreendendo-se que a criança beneficiará mais de uma aprendizagem construída por ela própria do que algo que já é feito ou facultado pelo docente.

Desta forma, pretendo ressaltar neste capítulo o percurso de criação de uma identidade docente reflexiva, com base num currículo/orientações curriculares e vocacionada à criança.

---

### **1.1. Qualidade na Educação: como promovê-la?**

Sabe-se que, “a qualidade (...) não é tanto um repertório de traços que se possuem, mas sim algo que vai sendo alcançado. A qualidade é algo dinâmico (...) algo que se constrói dia-a-dia e de maneira permanente.” (Zabalza, 1998b, p.32). Não sendo estanque, a qualidade na Educação difere consoante os diversos elementos da comunidade educativa e a sua ação na vida das crianças.

Apesar da realidade apresentada nas instituições escolares ser a de uma Educação fragilizada, caracterizada pelo mau aproveitamento escolar dos alunos, a sua qualidade não é inatingível nem difícil de concretizar uma vez que bastam ser tomadas decisões ou posições que favoreçam o seu crescimento. Na verdade, qualquer docente tem plena consciência de que para atingir qualidade é necessária uma reflexão e introspeção acerca de toda a sua ação educativa.

Parte-se assim de princípios modernistas numa busca pela ordem e certeza de factos, baseando-se na objetividade e quantificação dos mesmos (Dalberg, Moss & Pence,

2003). Os mesmos aferem que tais princípios são caraterísticos de uma sociedade complexa e exigente, extremamente informativa e consumidora, pelo que cresce a pressão de se formarem excelentes cidadãos com qualidade para responder aos crescentes pedidos da sociedade atual.

Zabalza (1998b) continua esta linha de pensamento definindo dez aspetos-chaves para uma educação infantil de qualidade através de:

- Organização dos Espaços, uma vez que estes são parte fundamental do bem-estar da criança e grandes potencializadores de autonomia. Para que estes sejam de qualidade, há que torná-los amplos, diferenciados, especializados e de fácil acesso a todos. Deve existir ainda um espaço dedicado a atividades de grande grupo. Os espaços tornam-se assim uma base de qualidade que influenciará outros aspetos-chave;
- Equilíbrio entre a iniciativa da criança e o trabalho dirigido pelo docente na planificação e desenvolvimento de atividades, disponibilizando espaços e momentos no decorrer do dia para que a criança decida o que quer fazer;
- Importância dada a aspetos emocionais uma vez que “A emoção age, principalmente, no nível de segurança das crianças, que é a plataforma sobre a qual se constroem todos os desenvolvimentos.” (p.51), querendo isto dizer que estamos criando condições propícias ao desenvolvimento infantil. Além disso, a segurança aumenta o sentimento de bem-estar na criança e por consequente benefícios a nível social, cultural, intelectual e ainda psicomotor;
- Utilização de uma linguagem enriquecida visto ser a melhor ferramenta de comunicação com a criança, permitindo-lhe a capacidade de criação do pensamento, de decifrar a realidade e experiências, aprendendo em cada situação;
- Diferenciação de Atividades de forma a evidenciar diferentes tipos de capacidades e desenvolvimento das crianças. Naturalmente o crescimento infantil não decorre de forma linear nem automática, pelo que é necessário intervir de forma diferenciada e essencialmente dirigida a cada caso específico que possa surgir;
- Rotinas Estáveis visto serem, também elas, uma base fundamental para todo o bem-estar da criança. “As rotinas atuam como as organizadoras estruturais das experiências quotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido (...)” (p.52), são também fundamentais para a eliminação de medos e incertezas que surjam nas crianças. Uma vez terminadas as



imprevisibilidades, as crianças tornam-se mais conscientes do futuro e como tal nota-se um aumento de segurança e autonomia nas mesmas;

- Materiais Diversificados e Polivalentes de forma a estimular a criança para diversas possibilidades de ação;
- Atenção Individualizada a cada uma das crianças. Certamente isto não poderá ser a tempo inteiro devido à impossibilidade de um único docente focalizar-se em apenas uma criança. Mesmo assim, é necessária uma interação mais pessoal com a criança sempre que possível de forma a orientá-la e apoiá-la no que for preciso;
- Acompanhamento Global do Grupo/Turma e de cada criança uma vez que é necessário “(...) ter a capacidade de planejar e avaliar os processos e a forma como cada uma das crianças vai progredindo no seu desenvolvimento global.” (p.54);
- Trabalho conjunto com a Comunidade Educativa pois este tipo de participação enriquece não só as interações entre pais e filhos como também estreitam-se os laços com a escola. Desta forma valoriza-se a ação educativa pretendida e passada para o ambiente familiar de modo a que “(...) as crianças conheçam cada vez melhor o seu meio de vida e tornem-se donas do mesmo para ir crescendo com autonomia.” (p.55).

Ao definir estes dez aspetos-chave, o autor pretende criar uma base de trabalho para que o docente a adapte e melhore aquando da sua intervenção educativa, possibilitando certamente o acrescento de outros pontos, variando de docente para docente consoante a sua prática educativa. Repare-se que, em cada docente deverá prevalecer o desejo de fomentar a melhor das aprendizagens às crianças, e que, através desse empenho, consiga retirar resultados para um maior sucesso escolar dos mesmos.

Estes aspetos contribuem assim para uma responsabilização do docente e sua intervenção pedagógica no desenvolvimento de uma prática de qualidade, sujeita a críticas e constante mudança. Morgado (2003) assevera estas condições e atribui responsabilidades ao docente que operacionalizará uma gestão do seu trabalho refletida em função de cada aluno e de cada grupo.

Conclui-se portanto que é através de processos de diferenciação e inclusão no desenvolvimento de práticas pedagógicas que se atingirá qualidade na Educação. Esta mudança pretensiosa no processo educativo pretende que, através da diferenciação, os professores enfrentem os padrões de ensino tradicional e mudem as suas práticas para uma Educação de qualidade.

### **1.1.1. A urgência de uma prática reflexiva**

É através de uma prática reflexiva que o docente vai se aperceber de fragilidades ou problemas na sua ação educativa. A partir daí, reformula-a e põe-na em prática disposto a atingir todos os objetivos que traça para o seu grupo de crianças.

Deve então tornar-se imperativo, no docente, a capacidade de reflexão baseando-se “(...) na e sobre a ação com vista à construção situada do conhecimento profissional.” (Alarcão & Tavares, 2003, p.35). A abordagem reflexiva por parte do docente poderá partir da imprevisibilidade de acontecimentos surgidos em contexto prático, mas também da sua própria ação, agindo portanto de forma flexível, bem situada e pensada.

Um docente cuja intervenção parte de um cenário reflexivo vê-se dotado de capacidades de identificação de problemas entre os alunos, tentando solucioná-los através de estratégias que acabam funcionando como hipóteses a testar, em contexto prático (Jacinto, 2003). A autora continua, enfatizando a necessidade de uma tomada de consciência por parte do docente para melhorar toda a sua prática através de uma minuciosa problematização de questões sobre a sua ação, da sua capacidade reflexiva sobre o assunto e consequente intervenção tanto na atividade letiva como na curricular.

Trata-se portanto de um processo que transcende o tempo escolar, onde o docente empenha-se ao máximo para compreender o que poderá melhorar na sua intervenção pedagógica aumentando o seu conhecimento sobre a mesma.

Alarcão (2001), demonstra ainda a importância da Escola ser, também ela, organizada de modo a serem criadas condições de reflexividade tanto individuais como coletivas, mas acima de tudo, ser ela própria reflexiva. Se nós, como seres humanos, temos de forma inata a capacidade de reflexão, devemos então criar contextos em que esta capacidade seja desenvolvida de forma livre e responsável.

Entende-se portanto que este processo precisa ser tomado em consideração pelo docente e aplicado na sua prática. Um docente reflexivo irá obter um alto benefício em toda a sua prática, reformulando-a e ajustando-a conforme as irregularidades apontadas.

## 1.2. Organização curricular do Ensino Básico e Pré-Escolar

Sabe-se que o Ensino Básico baseia-se numa formação para todos com uma duração mínima de nove anos de escolaridade, gratuito e obrigatório. É ainda subdividido em três ciclos: 1.º Ciclo – do primeiro ao quarto ano; o 2.º Ciclo – do quinto ao sexto ano; e o 3.º Ciclo – do sétimo ao nono ano. O seu principal objetivo é proporcionar às crianças conhecimentos básicos de modo a prepará-las para a vida em sociedade, tornando-se, segundo Ferreira e Barata (2008) num ensino para todos os cidadãos necessário a quem queira obter o direito de participar na vida pública do país. Desta forma o Sistema Educativo “(...) concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade.” (Artigo 1.º, Decreto-Lei nº46/1986 de 14 de outubro).

É com este ideal em mente que “(...) numa perspetiva de desenvolvimento e de progresso, (...) [se quer promover] a realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores da solidariedade social, (...) [mas também] preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade.” (Ministério da Educação [ME], 2004, p.11). Com isto, pretende-se formar cidadãos moralmente e socialmente corretos na nossa atual sociedade a partir de aprendizagens práticas, significativas, variadas, adaptadas e socializadoras possibilitando aos alunos o alcance do sucesso escolar. Para que tal situação venha a ocorrer, o professor deverá basear-se no Programa de 1.º Ciclo do Ensino Básico, documento que concretiza e exprime o currículo, como guia para todas estas aprendizagens pretendidas, conjuntamente com as Metas Curriculares objetivando um “(...) elevar [d]os padrões de desempenho dos alunos em Portugal.” (Despacho nº 5306/2012, 18 de abril).

Aludindo assim aos documentos que orientam todo o Ensino Básico, ambos os supracitados são válidos, revogando-se apenas em 2011, o *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* devido a inconsistências no seu conteúdo impedindo autonomia pedagógica das instituições escolares mas também barrando a liberdade dos docentes de agir conforme a sua experiência profissional.

Como forma de organizar e facilitar as aprendizagens numa visão mais objetiva do que é pretendido alcançar com as mesmas, as Metas Curriculares definem “(...) de forma consistente, os conhecimentos e as capacidades essenciais que os alunos devem adquirir, nos diferentes anos de escolaridade ou ciclos e nos conteúdos dos respetivos programas

curriculares.” (Despacho nº 5306/2012, 18 de abril), especificando-se neste caso as metas dirigidas ao 1.º CEB. Aliadas ao programa, formam patamares de conhecimento que o aluno vai assimilando gradualmente, proporcionando segurança para subir no seu percurso escolar e terminar o Ensino Básico com sucesso.

Inerente a todos estes documentos surge o currículo que, como conceito é considerado um termo polissémico devido à complexidade inerente ao que suporta. Presente no 2.º Artigo do Decreto-Lei n.º 139/2012 de 05 de Julho encontra-se uma possível definição de currículo que assim o caracteriza como “(...) o conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos, assim como outros princípios orientadores que venham a ser aprovados com o mesmo objetivo.” (p. 3477). Realmente o currículo é muito mais do que aqui é descrito entendendo-o como um termo complexo, ambíguo e impreciso devido à quantidade de incertezas que o rodeiam.

Efetivamente existe uma panóplia de autores que referem o conceito de currículo como discutível e adaptável a cada situação evidenciando agora Roldão (2001) que o define-o como “(...) tudo aquilo que acontece e que promove a aprendizagem, nomeadamente no contexto escolar (...) [mas também] aquilo que socialmente se pretende fazer aprender especificamente na instituição escolar.” (p.61). A autora afirma desta forma que o conceito de currículo é construído socialmente pois pretende responder às necessidades sociais da Escola, mas também pretende proporcionar aprendizagens escolares propícias à formação de jovens cidadãos que futuramente desempenharão um papel na sociedade. Desta forma, assume-se como um conceito dividido em duas partes, partindo esta polissemia do sentido dado ao conceito aquando da sua definição.

No ponto de vista de Machado e Gonçalves (1991), o currículo surge como o conjunto de atividades educativas proporcionadas pela escola (associado mais às competências sociais, culturais e desportivas) mas também como todo o elenco das disciplinas a lecionar (não descurando assim os conhecimentos, parte de uma componente mais académica).

Para além deste currículo explícito surge, lado a lado, o currículo oculto/implícito que “(...) abrange os processos e os efeitos que, não estando previstos nos programas oficiais, fazem parte da experiência escolar.” (Pacheco, 2001, p.70). Este currículo escondido transparece, segundo Pacheco (2001), quando existe por parte dos autores dos manuais escolares uma adaptação do programa; quando o professor molda conteúdos e cria situações de ensino-aprendizagem; quando os alunos são ativos nas suas

aprendizagens; quando há uma relação com as famílias dos alunos. Igualmente fazem parte as competências sociais e pessoais adquiridas no espaço escolar, permitindo à criança uma adaptação progressiva à complexidade da sociedade atual. A escola torna-se portanto num sistema de interação social que permitirá às crianças uma construção de identidade pessoal e social mais ativa (Perrenoud, 1995).

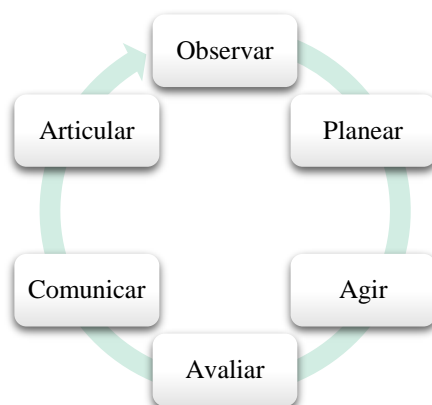
Tudo isto converge na importância que o professor reflexivo deve dar ao currículo em todos os seus processos pedagógicos referentes à criança para que, em consonância com o que esta já sabe, estruture situações de aprendizagem significativas. Naturalmente todo este processo partirá de uma análise e conhecimento do que está presente no Programa e Metas Curriculares do Ensino Básico (PMCEB) para que molde e adapte diversas estruturas de aprendizagem ao grupo de alunos.

Colocando agora em evidência a EPE, note-se a inexistência de qualquer programa ou currículo. Como referido nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, existe uma diversidade de currículos que convergem num pilar para toda a Educação Infantil. Estas, aliadas com as Metas de Aprendizagem, constituem um guia geral para todos os educadores, criando um quadro de referência para os mesmos e promovendo uma significativa melhoria na qualidade da educação, numa preparação para a vida não como motivação de ingresso na escolaridade obrigatória.

São definidas pelo ME (1997) orientações que vão auxiliar o educador a perfazer tais objetivos através de etapas progressivas e interligadas, num ciclo contínuo em toda a sua intervenção pedagógica.

**Figura 1.**

*Etapas de intervenção do educador de infância*



**Fonte:** Adaptado das etapas descritas pelo ME (1997)

Desta forma pretende-se, numa primeira fase do processo educativo, observar continuamente a criança, ou grupo, de forma a conhecer os seus interesses, dificuldades, meio familiar e comunidade onde se insere.

A partir desta observação participada inicia-se o planeamento de atividades significativas para o grupo “(...) realizado com a participação das crianças, [que] permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha (...)” (ME, 1997, p.26), enquadrando-as tanto social como espacialmente, motivando e envolvendo as crianças para aprendizagens relevantes.

Note-se que, apesar de planeadas as atividades, o educador deve rever sempre a sua ação uma vez que poderão surgir situações ou novas oportunidades de exploração no grupo. Em seguida prevê-se uma avaliação do processo e efeitos do mesmo para que surja no educador um sentido reflexivo e consciencializado de que poderá ter que adequar a sua prática pedagógica tendo em conta necessidades ou fragilidades observadas no grupo ou criança.

Deve fazer assim parte da identidade docente um sentido de partilha entre a equipa e encarregados de educação de forma a compreender melhor a criança para que sejam atendidas todas as suas necessidades e compreendidas situações que possam surgir.

Por fim, cabe ao educador ser capaz de articular conhecimentos, suscitando uma evolução e preparação da criança numa transição da educação pré-escolar para 1.º CEB de sucesso. Esta transição acaba sendo facilitada pela utilização das Metas de Aprendizagem que visam estabelecer uma sequência de aprendizagens facilitando essa articulação.

Estas metas, ao definirem objetivos globais para a criança aquando da finalização da sua educação pré-escolar, facultam um referencial comum a todos os educadores para planear estratégias e processos de progressão facultando desta forma a todas as crianças um conjunto de experiências de aprendizagem idênticas prévias ao seu ingresso no ensino básico (Ministério da Educação e Ciência [MEC], 2012).

Mesmo que algumas metas não tenham sido alcançadas, a criança poderá ingressar no 1.º CEB permitindo ao educador indicar prontamente que objetivos não foram atingidos ao professor do 1.º CEB, tratando este de continuar o trabalho anteriormente iniciado. Assim, em ambas as valências, existe a necessidade de traçar “(...) [um] conjunto dos supostos de partida, (...) [bem como] metas globais que se deseja alcançar e dos passos previstos para as alcançar.” (Zabalza, 1998a, pp.94-95). O professor/educador terá que portanto guiar-se por estas linhas orientadoras fornecidas

pelo ME (Orientações Curriculares, Programas e Metas) numa programação, defendida pelo autor supracitado como, uma adaptação de todo o projeto educativo-didático que é realizado especificamente para cada grupo, instituição ou modelo educativo.

### 1.3. O perfil do educador de infância e professor do 1.º CEB

Sabe-se que o docente tem um papel fundamental em todo o processo ensino-aprendizagem dos seus discentes. Como tal e visando uma maior qualidade na Educação e Ensino, foram traçados perfis de educador de infância e professor do 1.º CEB que formam uma matriz a seguir pelos mesmos.

Tal como descrito no Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto, que aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, tais perfis:

(...) evidenciam, se considerados integradamente, as respetivas exigências de formação inicial, sem prejuízo da indispensabilidade da aprendizagem ao longo da vida para um desempenho profissional consolidado e para a contínua adequação destes aos sucessivos desafios que lhe são colocados. (p.5569)

Encontra-se ainda decretado que existem um conjunto de dimensões inerentes a ambas as atividades docentes, como uma:

- Dimensão Profissional, Social e Ética, tratando o docente de realizar atividades bem fundamentadas em saberes específicos de forma a criar situações práticas bem situadas a nível social e ético dentro do grupo de crianças;
- Dimensão de Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem, sabendo que deve basear toda a sua prática no currículo, promovendo uma educação de qualidade através de critérios rigorosos científicos e metodológicos, fundamentando assim a sua ação;
- Dimensão de Participação na Escola e de Relação com a comunidade, exercendo a sua função dentro da Instituição escolar, integrando-se nas diferentes dimensões a ela associada, dando grande ênfase à comunidade em que se insere;

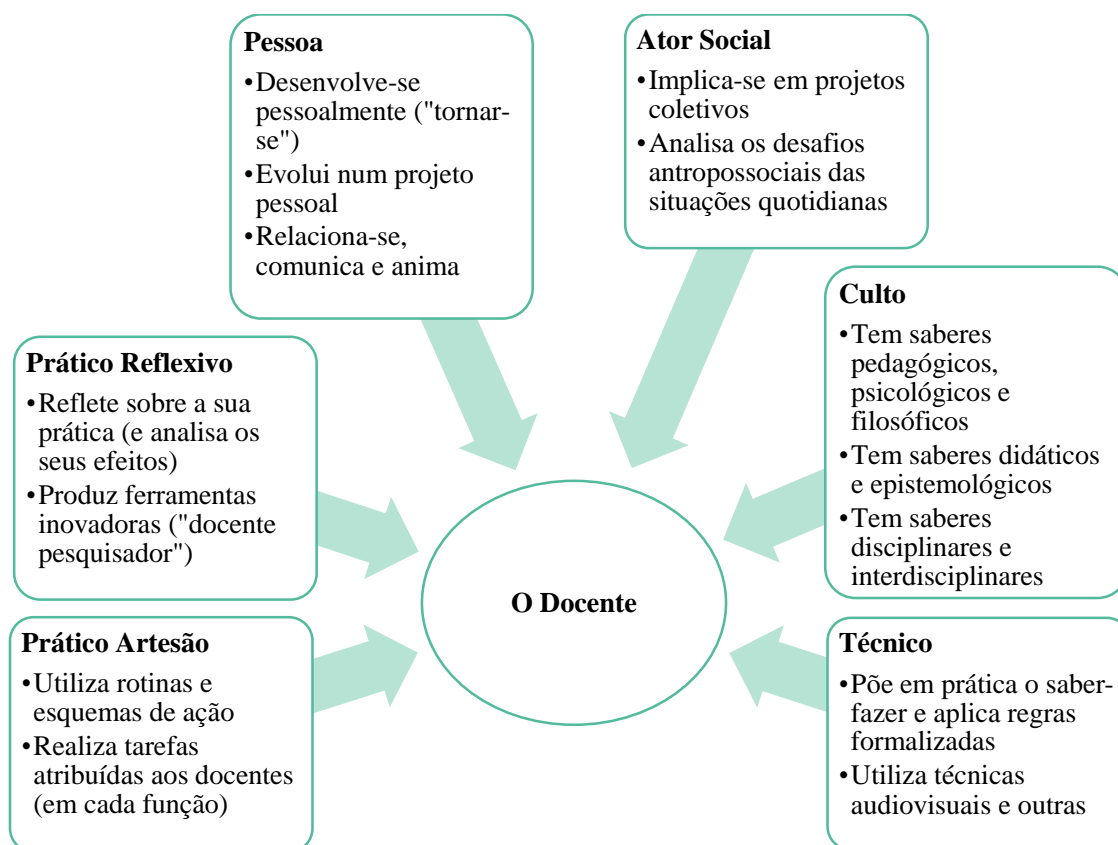
→ Dimensão de Desenvolvimento Profissional ao longo da vida, identificando problemas detetados na sua prática pedagógica, que através de uma investigação são analisados, refletidos e posteriormente corrigidos. Isto fará com que haja uma construção da profissão docente não só individual como coletiva.

Tendo por base estas dimensões generalistas do que deve ser o docente e como deve agir na sua prática, cabe a cada um cumpri-las para que, num sentido igualitário, a Educação seja a mesma para todos.

Assim, o docente é descrito como:

**Figura 2.**

*Caraterísticas do docente*



**Fonte:** Adaptado de Mesquita (2011)

Compreende-se que, através dos perfis estabelecidos e legislados pelo Estado Português através do Ministério da Educação, o docente deva enquadrar a sua ação pedagógica com base nas leis decretadas, adequando a sua prática ao grupo de crianças bem como atendendo às suas especificidades e problemáticas.



#### 1.4. Articulação pedagógica entre o PE e o 1.º CEB: os desafios presentes na sua implementação

As crianças em idades precoces são marcadas desde a nascença pela sua origem social e cultural pelo que, quando ingressam no Ensino Pré-Escolar, têm percursos de vida distintos. Como refere Portugal (2002), estas crianças vão se definir pelas suas experiências passadas/*backgroud*, variando na forma como “(...) chegam à escola curiosas, confiantes, conhecedoras dos comportamentos que são esperados da sua parte, com segurança suficiente na procura de ajuda, capazes de se relacionarem com outros (...)” (p.10) qualidades estas que se supõem apreendidas nos seus primeiros anos de vida.

Obviamente que tais caraterísticas não chegam a ser atingidas por todas as crianças cabendo ao educador criar situações de aprendizagem positivas e significativas para que estas crianças possam ter sucesso escolar fornecendo-lhes atenção individualizada e envolvendo a família em todo o processo.

Em casos onde existe uma abstinência a nível emocional e cognitivo no seu desenvolvimento, as crianças tendem a criar empatia, problemas de relacionamento com outras pessoas e menos controlo sob as suas emoções. Tudo isto provocará ansiedade, depressão, relações disfuncionais e ainda problemas de aprendizagem (Portugal, 2002).

Conclui-se assim que a formação pessoal inicia-se antes do ingresso da criança na instituição escolar sabendo-se portanto que é necessária uma continuidade educativa baseada no que a criança conhece e como está inserida no meio, proporcionando-lhe segurança e naturalidade para experienciar ao máximo todo o processo ensino-aprendizagem.

Como afirma Dewey (1997), toda a experiência deve ser contínua para que haja um verdadeiro desenvolvimento da criança num ciclo de melhoramento de experiências realizadas uma vez que “(...) *every experience influences in some degree the objective conditions under which further experiences are had.*” (p.37). Como tal, cabe ao educador proporcionar tais experiências e, como referiu o autor, de uma forma continuada ressaltando e valorizando as anteriores pois servem de base para possíveis melhoramentos e adaptações que sejam necessárias realizar apoiando-se nas particularidades do seu grupo de crianças.

Torna-se evidente que o sentido de continuidade deve estar explícito no processo educativo desde o ingresso da criança na instituição escolar até ao fim da escolaridade obrigatória pelo que, até lá, deverá sofrer diversas transições entre ciclos que provocam

na criança algum *stress*. Estas ditas transições na Educação são assinaladas pela mudança de ciclos, como um comboio com diversas carruagens (ciclos) parecendo uma única unidade deslocando-se continuamente. Porém, para o comboio se deslocar é necessário que, entre cada carruagem, haja um mecanismo que assegure a ligação com a seguinte, numa relativa autonomia de partes distintas mas que constituem um todo (Dinello, citado por Serra, 2004). Prevê-se assim uma associação da dita articulação curricular com uma continuidade educativa, distintas entre si mas indissociáveis.

Ao se realizar a transição entre o EPE e o 1.º CEB, tida como a mais crítica no percurso escolar de uma criança por provocar uma grande necessidade de adaptação a um novo meio, é regular o desfasamento completo do que conhecem e estão habituadas, para um novo universo repleto de exigências, objetivos a cumprir e metas a atingir. Esta passagem deveria surgir como uma continuação de uma fase para outra, uma vez que “(...) a articulação permite uma função de conexão entre partes diferentes, [e] a continuidade simplesmente assimila uma parte à função da outra.” (Serra, 2004, p.76), num processo idealmente contínuo e gradual tendo em conta a evolução natural da criança.

Assim sendo, prevê-se uma quantidade de desafios presentes na articulação que deve ser feita entre ambas as valências, pelo que se coloca em evidência a necessidade de um estreitamento de relações entre professores e educadores tornando esta mudança menos chocante para as crianças. Como assevera o ME (1997), “A relação entre educadores e professores, a compreensão do que se realiza na educação pré-escolar e no 1.º Ciclo e também a análise e debate comum das propostas curriculares para cada um dos ciclos são facilitadoras da transição.” (p.89).

Evidentemente esta medida de interação entre ambas as valências permitirá uma articulação de conhecimentos valorizando as experiências tidas pela criança até à data, dando azo à sua continuidade e não repetição das mesmas.

As instituições que já incluam ambos os ciclos trazem uma grande vantagem para que esta comunicação seja realizada e explorada pelos docentes, tornando-se porém desafiante o diálogo e a colaboração entre docentes de instituições distintas. Para além destas interações, é necessária a comunicação com os pais com um sentido positivo de forma a compreender algumas aptidões da criança em questão (ME, 1997).

Em suma, a decisão a tomar pelo educador e pelo futuro professor da criança é a de uma mútua comunicação, realizando projetos que envolvam ambas as valências, mas nunca descurando o diálogo com a família pois é também conhecedora de aptidões e características da criança que irá transitar da EPE para o 1.º CEB.

### 1.5. A voz das crianças

Toda a criança tem o direito a ser escutada e a participar em todos os aspetos da sua vida diária como salientam os Artigos 12.º e 13.º da *Convenção sobre os Direitos da Criança* de 1989 respetivamente:

- Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade;
- A criança tem direito à liberdade de expressão. Este direito compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie, sem considerações de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança (pp. 10-11).

Desta forma, pretende-se que a criança seja participante e ativa, comunicando sobre o quotidiano que vive, adquirindo assim competências comunicativas num desenvolvimento cívico de futuros cidadãos participativos. Apesar deste ideal, a voz das crianças é, por vezes, menosprezada pelos docentes descartando desta forma a possibilidade de escutar as suas interpretações e perspetivas sobre determinado conteúdo. Este impedimento de desenvolvimento social e pessoal na criança trará certamente problemas futuros nesse mesmo contexto pelo que deverá ser evitado a todo o custo qualquer tentativa de silenciar essas vozes.

Muitos destes desafios, para Oliveira-Formosinho e Araújo (2008) passam por dificuldades: em ouvir ou escutar o que as crianças têm a dizer; em tornar as suas falas no foco principal; relativamente ao contexto educativo em que se inserem; e por fim, a resistência à mudança por parte dos docentes. Ora, sabendo-se que a criança é capaz de absorver conhecimentos e adquirir competências por si mesma, torna-se compreensível que toda a ação do docente deva centrar-se na sua correta estimulação e preparação, escutando a sua voz, transformando a sua prática numa atividade compartilhada.

Oliveira-Formosinho e Araújo (2008), apoiam esta pedagogia de participação, baseada na observação, escuta e negociação entre ambos os elementos “(...) como forma de melhor os conhecer e melhor identificarmos e respondermos às suas necessidades, interesses, competências e direitos.” (p.27). Ambos afirmam que algumas soluções para este problema passam por criar estratégias de formação em contexto, permitindo diálogo e trabalho colaborativo entre ambos; a consciencialização de que a criança é competente e participante em todos os aspetos da sua vida; e possibilitação da prática de modelos

pedagógicos que permitam honrar tais objetivos. Conclui-se portanto que o docente deve tirar tempo para ouvir o que a criança tem a dizer, compartilhando a sua ação pedagógica para uma Educação de qualidade.

### **1.6. A família: Interveniente ativo na Escola**

É do conhecimento geral de qualquer docente que a interação entre a escola e a família deve ser valorizada de forma a complementarem-se numa comunicação pacífica e beneficiadora para ambas as partes.

Como já referido e mencionado anteriormente, encontra-se legislado no Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto que o docente deve “(...) Promove[r] interações com as famílias, nomeadamente no âmbito dos projetos de vida e de formação dos alunos;” (p.5571), evidenciando assim que a família é de fato o núcleo do desenvolvimento cognitivo, moral e afetivo da criança, proporcionando contextos educativos que a vão formar como indivíduo. Compreende-se que nem sempre são proporcionadas às crianças fatores como a segurança, afetividade, intimidade, sociabilidade e ainda sentido de liberdade pelo que algumas crianças são educadas faltando-lhes bases sociais que, só através da precoce ação do docente, é que possivelmente vingarão positivamente na sociedade como indivíduos realizados.

Estes fatores devem-se principalmente ao meio onde a criança é inserida e como a sociedade a influencia, convergindo numa herança culturalmente passada de geração em geração. O autor Diogo (1998) assegura esta ideia, definindo a família “(...) como um sistema complexo de múltiplos processos interativos como o *environnement* em que se insere, e em relação ao qual não pode ser considerada, nem puramente passiva, nem absolutamente autónoma.” (p.38) no seu processo de desenvolvimento.

Torna-se claro que, se tanto os valores da escola como os da família coincidirem, não havendo quebra cultural, as aprendizagens realizadas serão mais significativas para as crianças. Surge assim uma problemática relacionada com as raízes culturais de cada criança uma vez que a sociedade atual é muito rica e diversificada culturalmente. Por esta razão poderão surgir dificuldades de adaptação da criança, pelo que a Escola deverá desenvolver atividades ou projetos de envolvimento e ambientação das mesmas (Marques, 1997a).

Uma vez que a família assume uma grande influência na vida de uma criança, compreende-se também a necessidade de envolvê-la em todo o processo educativo uma vez que permitirá uma equilibrada maturação da criança onde esta “(...) constrói o conhecimento assimilando informação adquirida através da experiência direta com pessoas e objetos.” (Marques, 1997a, p.26). Isto leva a crer que quanto mais variadas e ricas forem as suas interações sociais escolares e familiares, mais complexa e estruturada será a informação retida, tendo por consequência o sucesso escolar.

Marques (1997b) afirma ainda que o principal objetivo destas interações entre a família e a escola são o de promover na criança motivação e aproveitamento escolar criando programas educativos que se adaptem às diversas necessidades e culturas familiares. Todos estes aspetos da interação escola-família são visíveis, segundo o autor acima mencionado, através de vantagens

(...) para os pais [que] beneficiam no seu papel de educadores. Os alunos também beneficiam porque aprendem mais e revelam maior motivação para o estudo. Os professores beneficiam porque ficam a compreender melhor as necessidades e as características das famílias, podendo mais facilmente adaptar o currículo aos vários tipos de alunos e introduzir componentes curriculares que aproximem a escola das culturas comunitárias. (p.108)

Toda esta comunicação poderá ser reproduzida através de reuniões formais, entrevistas individuais, encontros casuais, contato telefónico ou ainda através de alguma nota no caderno diário do aluno ou caderneta escolar. A presença de ambos no Conselho de Turma ou Pedagógico poderá também surgir como solução.

Esta interação depende principalmente da obrigação da família em assegurar condições básicas de apoio às aprendizagens realizadas pelos alunos, sendo que, se se tornarem insuficientes, deverão ser posteriormente acionados mecanismos de ação social para auxiliar esse apoio; da comunicação, por parte da Escola, de manter os Encarregados de Educação informados dos progressos e dificuldades dos seus educandos; do trabalho voluntário dos Encarregados de Educação, auxiliando também no processo ensino-aprendizagem; da participação na tomada de decisões relativas à Instituição Escolar ou órgãos a ela associada (Conselho Pedagógico, Consultivo, de Turma ou ainda Associação de Pais); e da colaboração e permutação com outras instituições comunitárias com responsabilidades direta ou indiretamente relacionadas com a Educação das crianças.

Pretende-se assim que haja um estreitamento de relação entre ambas as partes, beneficiando o docente, a família e a criança envolvida.



## **Capítulo II – Intencionalidade Pedagógica em contexto prático**

Ao longo da prática pedagógica desenvolvida em ambas as valências de ensino, foram utilizadas diversas estratégias e metodologias que moldaram toda essa intervenção.

Como tal, neste capítulo, ressalta-se a importância do jogo como ferramenta contínua e facilitadora de aprendizagens; a planificação para o docente, apoiando-se nesta para prever e refletir sobre os resultados obtidos na sua prática; a cooperação entre adulto e criança como forma de aprendizagem significativa e ativa; a tomada de uma atitude experiencial por parte do docente, ou seja, baseada nas experiências da criança; considerar que cada criança é única e específica e por isso necessita que tais características sejam respeitadas; e os instrumentos de avaliação como forma de obter *feedback* sobre toda a sua ação e aprendizagens das crianças.

---

### **2.1. Estratégias que suportam a Prática Pedagógica**

Compreende-se que o professor não é detentor de todo o saber e competências operativas pelo que, através da experiência e partilha de sucessos e insucessos, aprende refletindo e agindo sobre as diversas práticas.

O docente assume assim uma atitude de constante reflexão dos seus atos, experimentando e inovando sempre que possível nas suas estratégias e métodos de ensino-aprendizagem, refletida num conjunto de fatores específicos em cada metodologia adotada que, segundo Morgado (2001), incluem: o grupo de crianças a que se dirige (com níveis de desenvolvimento distintos; tendo em conta as suas experiências, interesses e motivações; bem como os seus conhecimentos e competências prévias); o programa e metas curriculares a seguir; e o contexto em que se insere (relativamente ao seu ambiente sociocultural; à organização funcional da instituição escolar e seus espaços; bem como recursos e equipamentos disponíveis).

### 2.1.1. O jogo como ferramenta lúdico-didática

Ao longo de várias décadas que já se discute a importância e relevância que o jogo apresenta para a criança no seu desenvolvimento global.

Sabe-se que diversos teóricos admitem diferentes benefícios para a sua utilização em contexto pedagógico, nomeadamente a nível cognitivo, mas na atual situação verifica-se que a brincadeira ou jogo pedagógico é encarado como uma imaturidade e irresponsabilidade, deixando de ser valorizada pelos docentes. É então vista como não produtiva, em contexto pedagógico, e não séria, sendo por vezes retirada do processo ensino-aprendizagem.

Além de incorreta, esta visão malformada sobre a brincadeira da criança prejudica-as no seu desenvolvimento, cabendo ao docente quebrar essa estigmatização acerca do seu conceito.

Para a criança, a brincadeira passa por uma prática realizada com alegria, que não lhe requer qualquer esforço e promotora de prazer. Como afirmam Azevedo, Máximo e Oliveira-Formosinho (2004), “(...) a brincadeira, o jogo, são o melhor caminho de iniciação ao prazer estético, à descoberta da individualidade e à meditação individual porque a brincadeira constitui uma característica fundamental do ser humano.” (p.119). A brincadeira absorve a criança, permitindo-lhe fantasiar e criar uma ponte entre o imaginário e o real através de interações sociais com objetos ou pessoas.

Da mesma forma, Kamii (1978) considera que o jogo é “(...) a construção do conhecimento (...), [um] conjunto de atividades às quais o organismo se entrega (...) pelo prazer da própria atividade (...) [admitindo ainda uma] função biológica, no sentido de que todos os órgãos, todas as capacidades (...) [são] exercitados” (p.29).

Já numa visão sócio construtivista, o jogo é encarado como forma de proporcionar experiências culturais, dando maior ênfase a todo o processo de interação realizada pelos indivíduos no seu meio. Ou seja, o jogo serve de ferramenta de articulação entre o desenvolvimento físico e intelectual e o sociocultural dos mesmos. (Leite & Rodrigues, 2001).

Depreende-se assim a importância da utilização do jogo como instrumento de formação de crianças através das suas características lúdicas, uma vez que proporcioná-las-á “(...) vantagens focalizadas no treino ou na estimulação ou na facilitação de aprendizagens, seja na socialização ou no mero prazer.” (Leite & Rodrigues, 2001, p.30).



Sabe-se ainda que, em contexto Pré-Escolar é dada grande importância ao jogo proporcionando às crianças prazer nas aprendizagens propostas pelo docente. Porém, com o ingresso no Ensino Básico, é descurada a hipótese de continuidade desta estratégia e, se implementada, apenas é tido em conta o sentido de competição e individualismo nos alunos. Por um lado a competição vem suscitar nas crianças um sentido de exclusão ou insatisfação face ao insucesso mas também cria um sentido de confiança e esforço para conseguir ultrapassar os obstáculos apresentados.

Como tal, o jogo abarca um sentido contraditório, porém fulcral e essencial para o desenvolvimento de cada indivíduo, cabendo ao docente o incentivo e fomento de valores de cooperação e respeito pelo outro e cumprimento de regras. Isto fará com que as relações se estreitem e se vivenciem situações de aprendizagem positivas. A cooperação aparece aqui interligada a uma mudança de personalidade e quebra de violência na relação entre indivíduos que, para Leite e Rodrigues (2001), depreende uma linha de tempo alargada, visto serem competências sociais e, como tal, demoram mais tempo a serem integradas.

Assim, compreende-se que a prática de atividades lúdicas como o jogo/brincadeira no processo ensino-aprendizagem, devam surgir como um direito intrínseco à criança pois beneficia no seu desenvolvimento global, logo não deverá ser marginalizado pelo docente.

### **2.1.2. Planificação: um guia flexível para o docente**

A planificação surge como parte integrante da docência e vista como “(...) *a process of preparing a framework for guiding teacher action, a process strongly oriented toward particular action rather than, say, knowledge or self-development.*” (Clark & Yinger, 1979, p.8). É, portanto, um processo orientado para a ação futura do docente, criando um sentido de incerteza e imprevisibilidade na sua criação, pelo que o mesmo terá que ser capaz de fazer julgamentos e tomar decisões com base em informações incompletas.

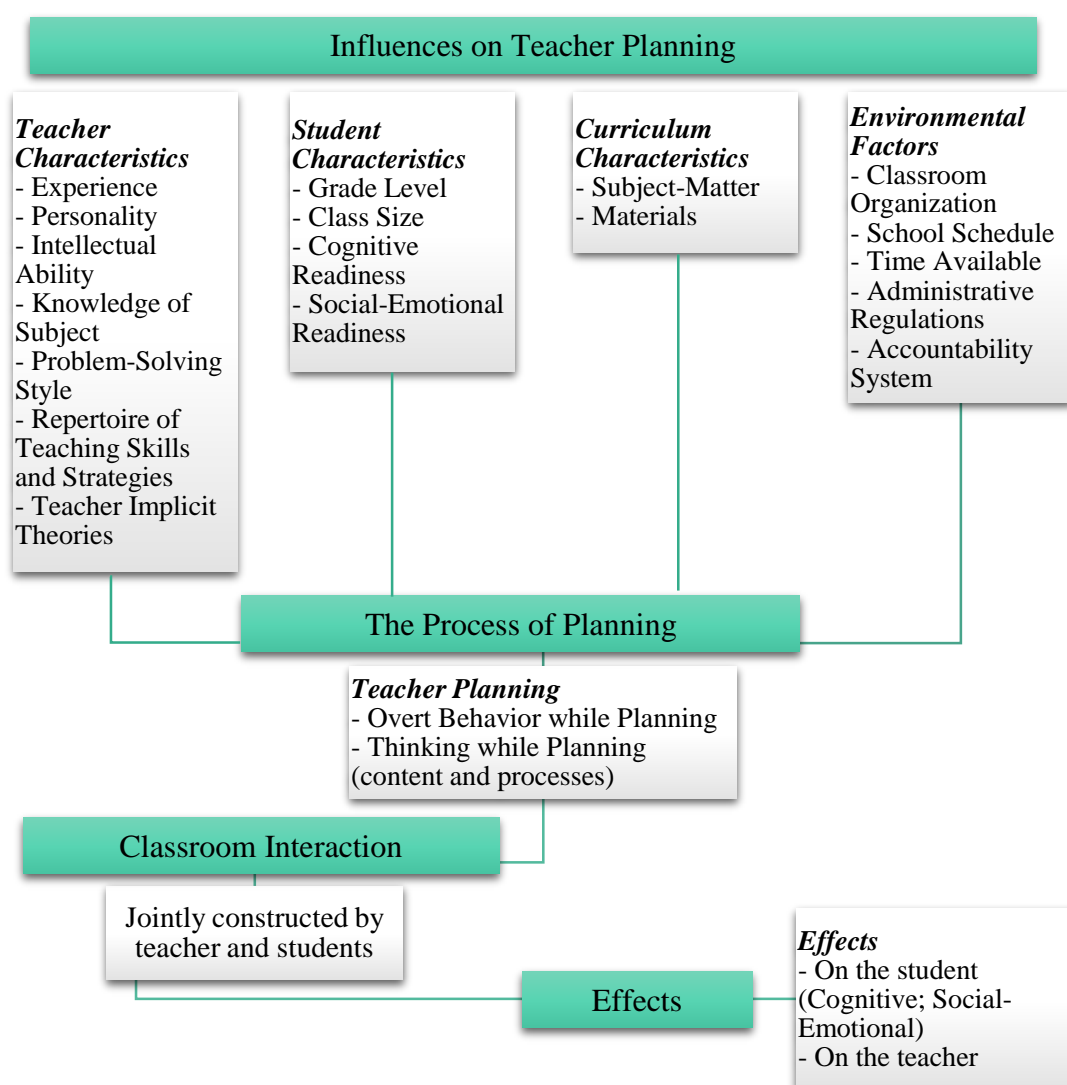
Assim, a previsão de acontecimentos vai ser elemento-chave em qualquer planificação que seja realizada pelo docente baseado no pensamento, tomada de decisões e julgamento do mesmo. Clark e Yinger (1980) acrescentam ainda a adivinha, reestruturação, visualização e ponderação como atividades mentais, inerentes ao adulto, necessárias a todo este processo.

Compreende-se que, devido à sua individualidade, cada planificação seja única e difira de docente para docente, podendo-se apontar: a quantidade e distribuição de tempo gasto na planificação; ao tipo de definição que tem cada uma; aos diversos tipos de planificação (anual, semanal, diário); à variedade de formas que podem tomar (tabela, grelha ou escrito); e às diferenças entre a disciplina ou foco da planificação (Clark & Yinger, 1979).

Ambos os autores delimitam também um conjunto de fatores que afetam a planificação de atividades por parte do docente sabendo-se que, como já acima referido, o ato de planificar parte das individualidades de cada docente, influências e seus efeitos. Através do seguinte esquema, pretende-se esclarecer tais fatores:

**Figura 3.**

*O processo de planificação*



**Fonte:** Adaptado de Clark e Yinger (1980)

Para além da atividade, surgem explicitados na planificação os objetivos para ela traçada, ou seja, “(...) as intenções ou finalidades que se pretende que os alunos atinjam com o processo de ensino-aprendizagem.” (Lopes & Silva, 2010, p.221).

É através destes que, tanto o adulto como a criança tomam consciência dos resultados que desejam atingir, assumindo-se também como ferramenta auxiliar para ambos na avaliação da aprendizagem. Os objetivos indicam ainda a que nível de aprofundamento de conceitos se encontra a criança, prosseguindo-se a uma adequação ao seu nível etário e desenvolvimento cognitivo. Por fim, é pela definição de objetivos gerais e/ou específicos que o docente poderá ter acesso ao *feedback* das aprendizagens conseguidas e objetivos estabelecidos, dando aos educandos a possibilidade de autoavaliarem-se e monitorizarem-se relativamente ao seu desempenho que, após uma reflexão poderão ser reajustados (Lopes & Silva, 2010).

Esta reflexão poderá advir do uso de um diário, como instrumento de análise do pensamento do docente, que vai permitir explorar as atividades planificadas pelo mesmo. Nele é exposta, explicada e interpretada a sua prática pedagógica, definindo-se como um recurso que implica escrita e reflexão dessa ação e ferramenta de aprendizagem para o docente.

Yinger e Clark admitem assim que, para grande parte dos docentes, “(...) o ato de escrever o diário converteu-se num valioso instrumento para a planificação e o ensino. Ler e refletir sobre o que tinham feito converteu-se, para bastantes deles, num poderoso meio de desenvolvimento pessoal.” (citado por Zabalza, 1994, p.92).

Esta narração surge, para o docente, como uma reconstrução ao nível do discurso prático de toda a sua atividade pedagógica, servindo de reflexão sobre si e sobre o objeto observado numa total consciencialização de todo o processo educativo.

Em suma, a planificação trata-se de um processo pessoal e singular, variando de docente para docente, como forma de explicitar uma atividade futura onde são também traçados os seus objetivos e, posteriormente, feita uma reflexão com recurso ao diário.

### **2.1.3. Atitude Experiencial**

Quando se atende à experiência interna das crianças prevê-se, por parte do docente, uma atitude experiencial, ou seja, uma tomada de posição atenta ao que é vivido e experienciado pela criança. Portugal e Laevers (2010) definem esta atitude como base de um “edifício pedagógico” envolvendo diversos conceitos que constituem pontos de

referência na prática pedagógica do docente. Compreende-se assim que como foco principal dever-se-á ter as necessidades e interesses das crianças permitindo ao adulto uma melhor compreensão do que por elas é vivido. Esta abordagem centrada na criança procura promover o bem-estar emocional através da promoção de níveis elevados de implicação na criança, num processo de aprendizagens significativas/fundamentais. (Serra, 2004).

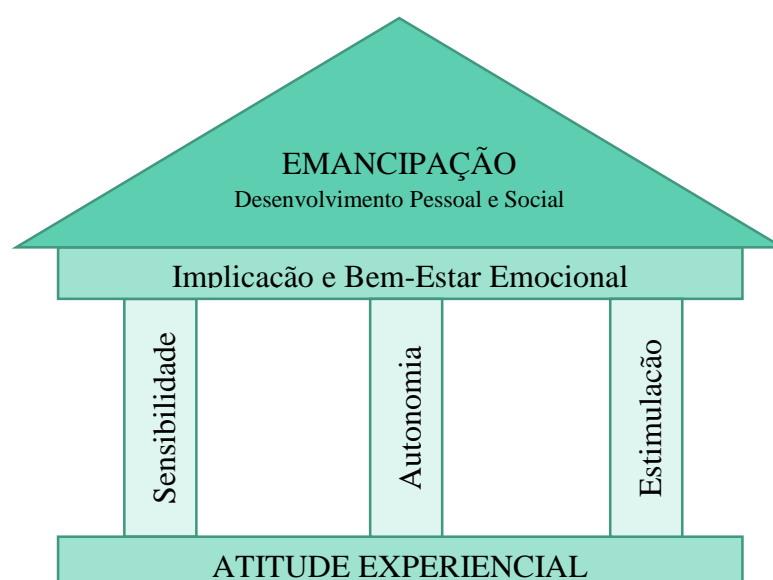
Tanto a implicação como o bem-estar emocional da criança vão fornecer ao docente um *feedback* sobre a qualidade da sua prática educativa, relativamente às atividades ou situações produzidas, tendo em conta que quanto maior os níveis de ambos apresentados, maior é o desenvolvimento pessoal e social da criança.

Os autores supraditos afirmam que, para que haja uma ligação entre a experiência e sua aludida finalidade, deverão existir três práticas experienciais que vão se tornar os pilares deste já referido “edifício”.

Assim, são consideradas a Estimulação (enriquecimento do meio); a Autonomia (livre iniciativa da criança); e a Sensibilidade (diálogo experiencial), como práticas que permitem um bom desenvolvimento da criança e crescente qualidade de vida, formando-se desta forma o “edifício pedagógico”:

**Figura 4.**

*Edifício Pedagógico para uma Atitude Experiencial*



**Fonte:** Retirado de Portugal e Laevers (2010)

Em resumo, se tomada esta abordagem experiencial, o educador estará consciente da necessidade de diversidade e diferenciação curricular, através do desenvolvimento de práticas pedagógicas mais experienciais e inclusivas, assegurando assim níveis de bem-estar emocional e implicação elevados nas crianças, promovendo o seu desenvolvimento pessoal e social.

#### 2.1.4. Aprendizagem Cooperativa

Quando existe cooperação entre duas pessoas, a sua aprendizagem é maximizada ao trabalharem conjuntamente. *“La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes, En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos u para todos los demás miembros del grupo.”* (Johnson, Johnson & Holubec, 1999, p.14), parte-se assim para uma metodologia de trabalho em pequenos grupos heterogéneos cujos membros se entreajudam e avaliam para um fim comum.

Os mesmos autores formulam ainda cinco elementos essenciais para a sua implementação na sala de aula: Interdependência positiva (propor uma tarefa e objetivo claro ao grupo criando um compromisso de êxito com os seus elementos e próprio); Responsabilidade individual e grupal (ninguém deve aproveitar-se do trabalho dos outros, devem-se fortalecer e aprender juntos para depois desempenharem-se melhor como indivíduos); Interação estimuladora (cada aluno promove aprendizagens aos outros explicando verbalmente a resolução de problemas, análise de conceitos e partilha de conhecimentos com os colegas do grupo, interligando aprendizagens passadas com presentes); Desenvolver práticas interpessoais e grupais entre membros (os membros devem saber tomar decisões, criar um clima de confiança e gerir conflitos); Avaliação grupal (os membros analisam se atingiram as suas metas e se as suas relações de trabalho foram ou não eficazes, tomando decisões sobre que condutas devem conservar ou modificar).

Este tipo de estratégias a desenvolver estão também associadas ao socio-construtivismo teorizado por Vygotsky que considera a cultura e sociedade, língua e interações, como componentes essenciais para a aprendizagem. Johnson e Johnson (1999) adiantam ainda que *“Base groups give the support, help, encouragement, and assistance each member needs to make academic progress and develop cognitively and socially in*

*healthy ways.*” (p.69), compreendendo-se que para se desenvolverem, as crianças devam interagir socialmente, numa partilha de culturas.

Tendo em conta que cada criança tem níveis de desenvolvimento distintos, sabe-se que a evolução respeitante a cada nível é determinada pela independência que ela adquire ao resolver problemas, mas também pelo potencial que a ajuda do adulto ou colega mais apto proporciona a esse desenvolvimento (Vygotsky, 1997). Assim, a distância entre níveis de desenvolvimento, que se estabelece entre a criança e o seu par mais capaz, é definida pelo autor como zona proximal de desenvolvimento caracterizada por funções das crianças ainda não maturadas mas em processo de maturação (fase embrionária).

Em suma, a aprendizagem é apenas alcançada se o processo de desenvolvimento das crianças for ativo e participante enfatizando a ação e cooperação como componentes fundamentais da mesma.

#### **2.1.5. Aprendizagem Ativa**

É evidente a importância da experimentação em momentos de aprendizagem para que as crianças se tornem ativas uma vez que as capacitam de construir o seu próprio conhecimento. Este é alcançado através de materiais, pessoas ou ideias, numa “(...) abordagem para a infância que permite às crianças o pleno uso das competências que estão a despertar.” (Tompkins, 1996, p.12).

Para que tal aconteça, o docente não deverá dirigir ou controlar este processo de aprendizagem, revelando-se apenas um apoiante ao mesmo. Este vai apoiar a criança no seu desenvolvimento, encorajando-o a uma aprendizagem ativa, facultando-lhe o poder e controlo sobre a sua aprendizagem. Desta forma é “Através das experiências diretas e imediatas, [que] a criança poderá delas retirar significado através da reflexão, construindo o conhecimento que as ajudará a dar sentido ao mundo.” (Serra, 2004, p.58). O adulto passa a um elemento ativo/participante mas também observador/reflexivo na sua ação pedagógica tornando-se um observador-participante consciente (Hohmann & Weikart, 2003).

As crianças vêm-se assim encorajadas a explorar, interagir e criar situações de aprendizagem seguindo os seus interesses e objetivos. Os autores supramencionados definem ainda cinco elementos-chave para que esta aprendizagem se realize dando atenção à: Escolha/Tomada de decisão (a criança decide o que fazer, seguindo os seus interesses e objetivos pessoais); Materiais (abundância de materiais para que a criança

possa utilizar e manusear de diversas formas); Manipulação/Manuseamento (livre manuseio de objetos para explorar, manipular, combinar e transformar); Linguagem (a criança descreve o que faz, refletindo sobre a sua ação); e ao Apoio do adulto (reconhecimento e encorajamento, por parte do adulto, pela capacidade de solução e criatividade na resolução de um problema).

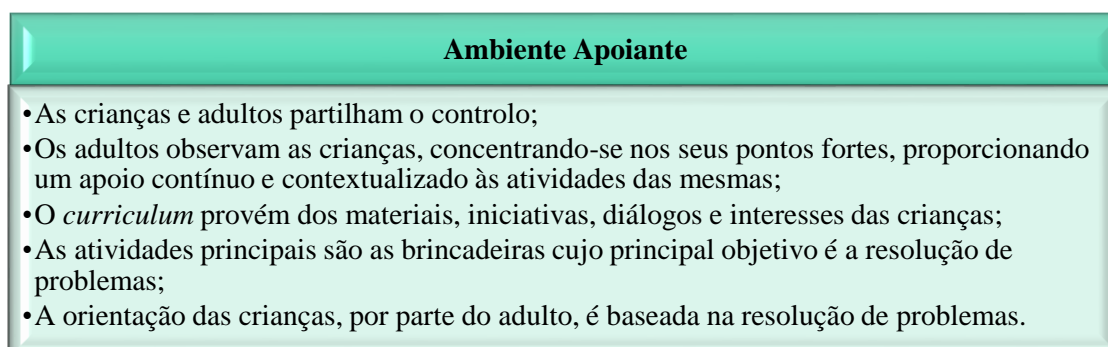
Efetivamente, estes parâmetros trarão benefícios para as crianças, como providenciá-las possibilidades de escolha na sua aprendizagem para que haja interesse no que está a realizar; ganham autoconfiança pois não existe o estereotipado certo/errado na aprendizagem, apenas a resolução de problemas; e tornam-se mais independentes e autónomas, decidindo e resolvendo problemas sem depender tanto dos outros (Tompkins, 1996). Naturalmente, todas

As experiências nas quais as crianças produzem um efeito que podem ou não ter antecipado são cruciais para o desenvolvimento das suas capacidades de pensamento e raciocínio. Quando as crianças se confrontam com problemas da vida real – resultados inesperados ou barreiras para atingir as suas intenções – o processo de reconciliar o inesperado com aquilo que já sabem sobre o mundo estimula a aprendizagem e o desenvolvimento (Hohmann & Weikart, 2003, p.24).

Como vimos, a presença de um clima de apoio interpessoal neste tipo de aprendizagem é fundamental pois influenciará todo o processo social interativo entre a criança e o adulto. Desta forma, este ambiente apoiante é caracterizado por ser coerente e equilibrado, valorizando as iniciativas e interesses pessoais das crianças, através do constante apoio do adulto, criando nelas um maior sentido de autonomia, empatia, autoestima e iniciativa:

#### **Figura 5.**

*Caraterísticas de um Ambiente Apoiante*



**Fonte:** Adaptado de Hohmann (1996)

Em suma, tanto o adulto como a criança são elementos ativos no processo de aprendizagem pois agem, pensam e resolvem problemas conjuntamente, criando uma relação de companheirismo caracterizada pelo dar e receber. Ambos “(...) inventam, exploram e concretizam descobertas inesperadas.” (Hohmann & Weikart, 2003, p.52), através de uma aprendizagem que nega diretivas pré-estabelecidas e apoia a construção do conhecimento pelas experiências das crianças.

#### **2.1.5.1. O Movimento da Escola Moderna**

O Movimento da Escola Moderna (MEM) firma-se “(...) num Projeto Democrático de autoformação cooperada de docentes, que transfere, por analogia, essa estrutura de procedimentos para um modelo de cooperação educativa nas escolas.” (Niza, 1998, p. 139). Trata-se de uma pedagogia que privilegia abordagens globais e competências específicas à criança através de estratégias que impliquem criatividade e descoberta, num modelo centrado nas pessoas nele envolvidas. Desta forma, desenvolvem-se competências morais e sociais nas crianças com base numa ação democrática ao longo da sua Educação.

Relativamente aos conteúdos programáticos, o MEM aposta numa pedagogia de cooperação educativa onde cada conteúdo é negociado cooperativamente entre criança e docente, valorizando aprendizagens mútuas e cooperativas como modo de organização das mesmas, reforçando o sentido de cooperação e seu desenvolvimento educativo e social (González, 2002).

Historicamente, o MEM teve como um dos seus principais fundadores Sérgio Niza e nasceu a partir de propostas pedagógicas de Freinet, assentes numa abordagem empírica das aprendizagens baseadas no ensaio e erro, evoluindo posteriormente para uma abordagem mais sociocultural seguindo as linhas de pensamento de Vygotsky e Bruner. Compreende-se portanto que o seu eixo principal parta de uma construção democrática de aprendizagens através do quotidiano das crianças. Desta forma, todo o trabalho escolar realizado entre docente e criança é feito por diálogo negociado numa participação ativa entre todo o grupo.

Segundo González (2002), este modelo pedagógico permite atingir qualidade pedagógica se construídos modos de organização no trabalho realizado na sala, auxiliando as crianças a progredirem no seu percurso de aprendizagens significativas, construindo o seu próprio saber. Para tal, são utilizadas estratégias de diferenciação no trabalho



realizado variando-se entre o trabalho coletivo (de grupo ou turma) e o trabalho autónomo, individual ou em pequeno grupo. Desta forma, o autor afirma que, com este modelo pedagógico, a escola repudia “(...) exclusões, [e torna-se] integradora de todos, independentemente das suas diferenças.” (pg.43).

Em suma, o MEM apoia a criança, direta e indiretamente, na promoção de interações sociais e entreajuda de docentes e crianças num trabalho democrático que tem por base uma prática integradora educativa.

### *Como está organizado?*

Como já referido, para que haja uma materialização das propostas pedagógicas do MEM, existem um conjunto de estratégias, técnicas e instrumentos que, aliadas à organização do tempo e espaço, obterão coerência entre os meios e fins a atingir neste movimento.

González (2002) explica que, algumas das técnicas utilizadas passam por atividades organizacionais como o Conselho de Cooperação Educativa, Trabalho de Projeto ou ainda a Iniciação à Leitura e Escrita. Relativamente aos instrumentos, o autor refere que estes devem denominar-se instrumentos de pilotagem uma vez que vão permitir ao docente acompanhar, avaliar, orientar e reajustar todo o processo ensino-aprendizagem das crianças. Entre eles, Niza (1998) enumera cinco instrumentos fundamentais para que exista essa monitorização da ação educativa: o Plano Atividades (mapa com duas entradas: nome da criança e atividades a realizar), o Diário de turma/ grupo (folha individual com quatro colunas: “não gostei”, “gostei”, “fizemos” e “queremos” para que as crianças preencham livremente), a Lista Semanal dos Projetos (onde fica registado o assunto do projeto e a criança ou grupo a desenvolvê-lo, juntamente com a sua data de apresentação), o Mapa de Presenças Mensal (onde a criança autonomamente preenche com um símbolo convencional a quadrícula que cruza o seu nome com o dia da semana), e por fim o Quadro Semanal de Distribuição das Tarefas (preenchido com tarefas de manutenção da sala e apoio às rotinas onde é possível colocar à frente, na horizontal, uma cartolina com o nome da criança que será responsável por essa tarefa).

Faça-se notar que o MEM, apesar de muitas vezes fazer-se associar à valência de EPE, é também aplicado ao 1.º CEB adaptando algumas técnicas e estratégias ao grau de escolaridade das crianças. Porém, aqui explanarei apenas a sua vertente em EPE de forma a interligar com a prática pedagógica efetuada nessa mesma valência.

Como tal, e integrando uma visão geral de toda a organização do MEM, Niza (1998) apresenta o seguinte esquema como forma de clarificar toda esta estrutura:

**Figura 6.**

*Organização Geral do MEM*



**Fonte:** Adaptado de Niza (1998)

Como fator crucial para o desenvolvimento do MEM nas salas de educação de infância, prevê-se a criação de um ambiente agradável e altamente estimulante para as crianças. Parte integrante desse ambiente a proporcionar, refere-se à organização espacial da sala que é constituída por seis áreas básicas de atividades (oficinas/ateliers) e uma área central polivalente para trabalhos coletivos:

- Biblioteca (centro de documentação para consultar documentos ou trabalhos produzidos pelas crianças);
- Oficina de Escrita e Reprodução (equipada de dispositivos de reprodução de texto como por exemplo o computador);
- Laboratório de Ciências e Experiências (provido de ferramentas para medir ou pesar, criar ou observar, e ainda registar experiências. É aqui que também é feito o registo das alterações climáticas diárias – mapa do tempo);

- Espaço de Carpintaria e Construções (local de construção improvisada ou concebida);
- Atividades Plásticas/Expressões Artísticas (inclui dispositivos para pintar, desenhar e modelar);
- Espaço de Brinquedos/Jogos/”Faz de conta” (apetrechada com uma casa de bonecas e ainda uma arca com adereços para o “faz de conta” ou projetos de representação dramática);
- Área polivalente (contém mesas e cadeiras para qualquer reunião coletiva mas também como suporte às outras áreas em trabalhos de pequeno grupo ou individual).

Em paralelo surge a organização temporal diária prescrita pelo MEM, baseada em nove momentos já supracitados. Resumidamente, num primeiro momento, as crianças concentram-se para conversar em grande grupo (Acolhimento) passando-se ao preenchimento do Mapa de Presenças Mensal, planificação autónoma de atividades e projetos que pretendam realizar e, por fim, dirigem-se às respetivas áreas para que façam o que se propuseram realizar. Depois da pausa da manhã para lanche, voltam à área polivalente para ouvirem e relatarem as comunicações de coisas descobertas e aprendidas durante o momento anterior, dirigindo-se depois para o Almoço. O tempo da tarde é orientado para a realização de atividades culturais que vão diferir consoante o dia da semana, podendo assim ser: a hora do conto; relato e balanço de visitas de estudo realizadas durante a manhã; fazer uma conferência, representar uma história ou exprimir ideias; ou ainda realizar a reunião de conselho para ler o diário do grupo (aqui são avaliadas as responsabilidades assumidas pelas crianças durante toda a semana, planeadas as tarefas para a semana seguinte e uma reflexão conjunta sobre o que foi escrito no diário).

Efetivamente, a existência de uma rotina diária prevê uma estabilização de toda esta estrutura organizativa e promove “(...) a segurança indispensável para o investimento cognitivo das crianças.” (Niza, 1998, p.154). Todos estes elementos organizacionais vão definir esta pedagogia e facilitar a sua implementação por parte dos educadores de infância, servindo-se de bases como estas para criar um ambiente apoiante à criança, onde esta é o principal interveniente das aprendizagens que realiza.

### 2.1.6. Diferenciação Pedagógica

Sabe-se que a escola foi alvo de constantes mudanças no decorrer do tempo, passando da época industrializadora onde os alunos eram formatados para o mundo do mercado, a uma época pós-modernista não muito díspar do passado, mas com algumas alterações relativamente ao papel do docente e da criança na Educação. A criança deixa de ser comparada ao adulto e vista como resultado de produção em série para ser considerada como única e diferente de todos. A escola torna-se assim “(...) consciente da nova realidade, da diferença como norma, e da necessidade de reaprender a diferenciação e individualização das aprendizagens, a avaliação dinâmica e interativa, a flexibilidade curricular, como cultura e prática de todos e de cada um.” (Baptista, 1999, p.128).

Depreende-se assim a capacidade, por parte do docente, de diferenciar os seus processos de operacionalização numa educação inclusiva, a fim de alcançar o desenvolvimento de processos educativos de qualidade.

Esta diferenciação procura avaliar e promover a evolução dos alunos face ao processo de ensino-aprendizagem num ambiente heterogéneo. Obstante a este processo, existem condições que vão impor limites na sua aplicação como o número de alunos por cada turma, a exigência de horários uniformes, o confinamento a um único local (sala de aula), o programa a seguir e as regras de avaliação a respeitar (Perrenoud, 1978). Caberá ao docente a tentativa de quebrar algumas destas barreiras e procurar responder às individualidades de cada criança.

Este tipo de abordagem proactiva de trabalho diferenciado vem aumentar o nível de aprendizagem de todos, estabelecendo-se pontes estáveis entre o currículo e as necessidades/caraterísticas individuais de cada criança (Morgado, 2003).

Como afirma Niza (2000), a pedagogia diferenciada

exige a utilização conjunta de várias estratégias que se ajustem à diversidade dos alunos (...), que vê as diferenças individuais como um ato conatural à educação escolar, ajustando o modo de ensinar às maneiras de aprender dos alunos, tornando compatível o objetivo da qualidade do ensino com os da igualdade de oportunidades dos alunos. (p.42)

Cria-se assim uma formação base para todos, explicitada por Morgado (2003) em seis processos de funcionamento diferenciado: planeamento (gestão curricular); organização do trabalho dos alunos (forma como os alunos organizam-se e envolvem-se nas suas aprendizagens); clima social (interação e relacionamento social entre alunos e

professor/alunos); avaliação (regulação e avaliação do ensino-aprendizagem, seus procedimentos e dispositivos); atividades/tarefas de aprendizagem (escolha e contextualização de tarefas/situações); e materiais e recursos (gestão e utilização de materiais/recursos como suporte das aprendizagens).

Compreende-se assim que o aluno deverá ser sujeito ativo em todo o seu processo de desenvolvimento e formação tendo em conta que “(...) as atividades ou tarefas de aprendizagem a desenvolver com, e pelos alunos, deverão ser organizadas num pressuposto de diversidade para que possam acolher positivamente as [suas] diferenças.” (Morgado, 2003, p.107).

#### **2.1.6.1. A Inclusão: um direito**

Objetivando uma Educação para todos, a escola sujeita-se a alterações propondo que a criança é livre e igual em direitos e dignidade. Apesar das dificuldades de implementação, pretende-se o afastamento da Escola Tradicional para uma Escola Inclusiva, onde, independentemente dos seus problemas ou deficiências, todos têm direito à escolaridade.

Unificam-se assim as crianças do ensino regular e as ditas com Necessidades Educativas Especiais (NEE), numa afirmação de que a Educação é para todos e que esta junção beneficia ambos numa aprendizagem ativa. Estas crianças, “(...) cujas características, capacidades e necessidades, obrigam muitas vezes a que a escola se organize no sentido de melhor poder elaborar respostas educativas eficazes que façam com que elas venham a experimentar sucesso.” (Correia, 2013, p.43) são comumente relatadas como crianças com NEE.

Estas necessidades podem partir de fatores intelectuais, sensoriais, emocionais, físicos ou de dificuldades de aprendizagem específicos, fazendo com que estas crianças possam necessitar de serviços de Educação Especial durante parte ou totalidade do seu percurso escolar. Compreende-se assim a importância desta abordagem por parte das escolas que, como referido na *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais* (1994),

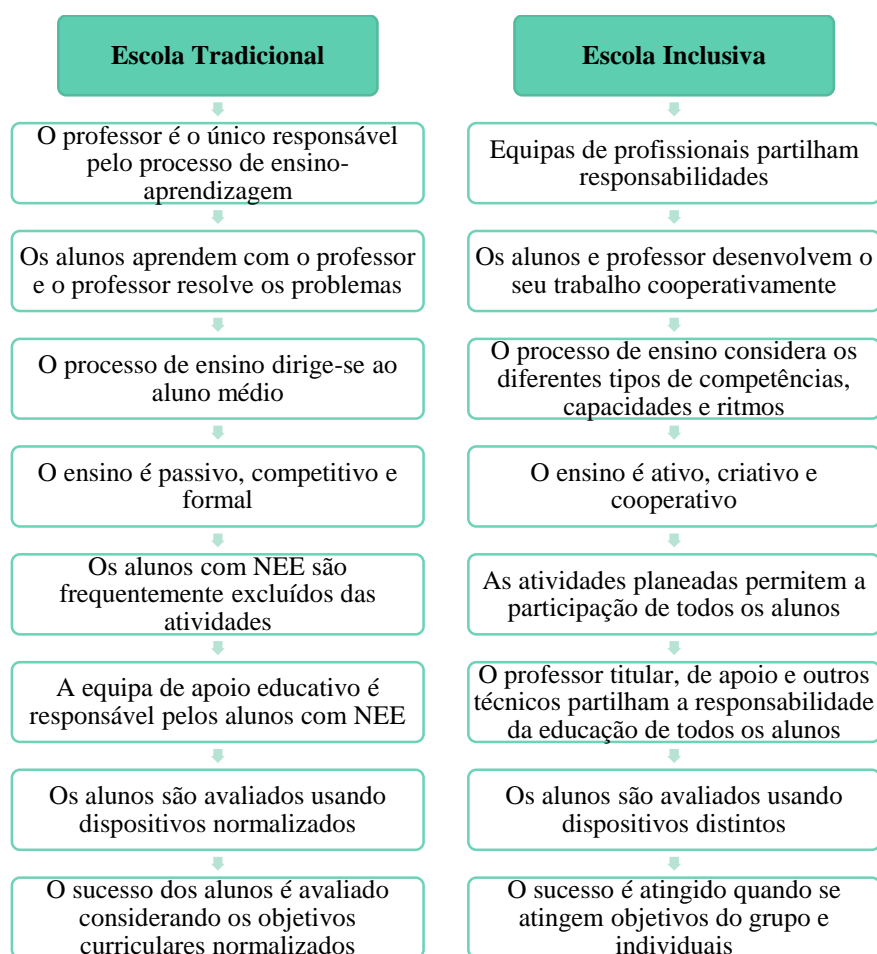
constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo. (p.IX)

Trata-se de um processo com muitos percursos e ritmos distintos, que dá ênfase à ação educativa do docente como forma de resposta ao problema ou deficiência da criança, e não tanta atenção à sua categorização (Costa, 1999). A escola inclusiva vai combater quaisquer mecanismos de discriminação e exclusão social, promovendo o sucesso escolar de todas as crianças pois nela existe a oportunidade de se envolverem e desenvolverem funcional e significativamente em quaisquer contextos de aprendizagem.

Morgado (2003) afirma que compete assim ao docente regular o desenvolvimento de estratégias de adaptação por forma a abrigar todas as distintas necessidades educativas das crianças, num único modelo organizacional educativo constituído pela família, escola, estado e comunidade, para o seu desenvolvimento académico, socio emocional e pessoal. Para enfatizar a emergência da sua aplicação, o autor supracitado destaca as diferenças entre a Escola Tradicional com a Escola Inclusiva no seguinte esquema:

**Figura 7.**

*Escola Tradicional versus Escola Inclusiva*



**Fonte:** Adaptado de Morgado (2003)

Estas mudanças em contexto de sala de aula compreendem também que, integrada nas aprendizagens das crianças, sejam tidas em conta as suas motivações e experiências considerando-as protagonistas de todo o processo ensino-aprendizagem.

### A intervenção necessária à mudança

Constate-se que, para que haja mudança, é necessária força de vontade e o sentimento de querer sempre o melhor para o seu grupo de crianças. Abarcando assim uma prática inclusiva, a diferenciação pedagógica e as crianças com NEE, compreende-se a necessidade de se criarem estratégias específicas para que estas recebam a melhor das aprendizagens possíveis, numa perspetiva igualitária de oportunidades para todas.

Sabe-se porém que, por vezes, estas estratégias generalistas não encaixam nos perfis específicos de cada criança podendo não ser frutífera a sua implementação sem antes serem refletidos e tidas em conta as especificidades de cada indivíduo, como afirma Correia (2013):

(...) tendo por base as capacidades e necessidades de cada aluno, ou seja, o professor, depois de analisar a informação que tem a seu alcance, deve partir para o estudo do currículo, para a diferenciação pedagógica, onde os seus objetivos de ensino se entrecruzam com os objetivos de aprendizagem desse mesmo aluno. (p.95)

Parte-se assim para uma adequação curricular através do ajustamento e adaptação do currículo, apoiado pela restante equipa pedagógica de forma a conceber respostas educativas eficientes determinadas pelo interesse, competências e especificidades de cada criança.

Lopes e Silva (2010) resumizam, em nove estratégias, suas possíveis aplicações em contexto sala de aula através de:

- Sequências didáticas (segmentando uma tarefa global em pequenas partes/subunidades, adaptando-a às dificuldades da criança e acompanhando-a na sua execução);
- Exercícios e Revisão (proporcionando práticas repetidas e revisão das mesmas, procurando crescer o grau de dificuldade da tarefa conforme o *feedback* apresentado);
- Segmentação (decomposição das competências envolvidas no processo de resolução da tarefa);

- Questionamento (incentivar uma aprendizagem ativa, envolvendo ambos as partes em diálogos);
- *Scaffolding*/ Ajuda à aprendizagem (dar pistas, questionar, apresentar tarefas curtas, conceder todo o apoio necessário e apresentar tarefas de nível fácil para um mais difícil);
- Tecnologia (facilitar representações visuais e mentais de conceitos ou esquemas complexos como forma de tornar mais concreto a abstração dos mesmos);
- Ensino-aprendizagem em pequenos grupos (de forma a estimular discussão e diálogo entre os membros);
- Apoio dos pais (envolver os pais/encarregados de educação na vida escolar das crianças);
- Ensino de estratégias (como técnicas de memorização, localização de erros e sua análise e identificação de informação essencial).

Em suma, depreende-se que toda a criança é única e diferente, pelo que há necessidade ter em conta processos de diferenciação pedagógica para atender a essa diversidade. É através de uma Escola inclusiva que se vão criar oportunidades de uma Educação para todos, num sentido de igualdade para todas as crianças, incluindo as crianças com NEE que necessitam de uma maior adequação de todo o processo educativo.

#### **2.1.7. A Avaliação como instrumento indispensável à docência**

É indiscutível que a avaliação funcione como uma ferramenta imprescindível para o docente. Porém a determinação de um único conceito para este termo difere consoante perspetivas ou contextos que surjam, dependendo assim de como é feita a sua abordagem.

Muito sucintamente, a avaliação regulamenta todo o processo ensino-aprendizagem, tornando possível ao docente compreender se os alunos estão alcançando os objetivos pretendidos e ainda auxiliá-lo, docente, a tomar medidas de melhoramento tendo em conta o que observa na sua prática.

De acordo com Rosales (1992), citando Stufflebeam, a avaliação tem como principal objetivo o aperfeiçoamento do ensino, baseando-se primeiro na identificação de necessidades, em seguida a elaboração de ferramentas de avaliação e, por fim, uma avaliação da própria avaliação realizada. Este autor defende também uma avaliação centrada em todo o processo de aprendizagem do aluno, e não tão focado no resultado obtido. Assim,



A avaliação é o processo de identificar, obter e proporcionar informação útil e descritiva acerca do valor e do mérito das metas, da planificação, da realização e do impacto de um objeto determinado, com o fim de servir de guia para a tomada de decisões, para solucionar os problemas de responsabilidade e para promover a compreensão dos fenómenos implicados. (citado por Rosales, 1992, p.24)

Complementando esta ideia, o mesmo autor assevera que a avaliação deve ser principalmente flexível, dando importância não só aos resultados mas acima disso aos processos, normas ou juízos de valor, incidentais ou intencionais que possam surgir.

Acima disto, tendo em conta o artigo 23º. do Decreto-Lei nº139/2012 de 5 de Julho, a avaliação tem como principal objetivo o de melhorar o ensino e ultrapassar dificuldades de aprendizagem, verificando os conhecimentos adquiridos pelos alunos, capacidades desenvolvidas e ainda metas curriculares atingidas. Assim a avaliação vai permitir a retificação e reajustamento de todo o processo avaliativo.

Embora esta ferramenta seja extremamente útil, é por vezes utilizada incorretamente pelos docentes evidenciada na confusão generalizada do termo avaliar e classificar. Ora, enquanto avaliar privilegia todo o processo ensino-aprendizagem, a classificação procura apenas atribuir um valor aos saberes adquiridos de um aluno. Para Lopes e Silva (2012), esta medida acaba seriando e selecionando alunos colocando-os em determinada posição numa escala, passando-se a classificar e examinar cada vez mais e não a avaliar os alunos.

É portanto urgente um melhoramento da prática educativa relativamente à posição que tomam quanto à avaliação, tendo sempre em conta todo o processo de ensino-aprendizagem tido pelo aluno e não só ao resultado final. Deve-se também refletir sobre o impacto negativo que a avaliação transmite aos alunos uma vez que muitos consideram-na prejudicial e acabam sentindo-se marginalizados por seguirem uma escala numérica que no topo marca o melhor e na base o pior aluno.

#### **2.1.7.1. Avaliação Formativa**

A avaliação pode desempenhar três diferentes funções: uma função sumativa - verificação de resultados após realização de um processo didático de forma a tomar conta daquilo que o aluno fez no passado; uma função formativa - cujo principal foco é o processo realizado pelo aluno e não os seus resultados, servindo de apoio ao

aperfeiçoamento do ensino; e uma função diagnóstica - caracterização do início de um processo didático, servindo-se como base ou esboço do mesmo (Rosales, 1992).

Basicamente, e como acima referido, a avaliação formativa vem dar ênfase ao processo e não produto do aluno. Sendo assim, não pretende quantificar de qualquer forma as aprendizagens dos alunos, apenas auxiliá-los a melhorar todas essas aprendizagens.

A avaliação formativa de um aluno passa por recolher dados sobre a sua aprendizagem sistematicamente. Isto, num processo ativo que inclui o professor e o aluno na medida em que, o primeiro altera o método de ensino e aprendizagem para que o segundo melhore o seu desempenho através de uma participação ativa e intencional na sua avaliação (Lopes & Silva, 2012).

Os mesmos autores admitem que a avaliação formativa tem como principal objetivo ajuda pedagógica imediata ao aluno através de instrumentos diversificados (como questionários, grelhas de observação, escalas de apreciação, etc.). Aplica-se a um ou vários grupos de alunos, feita de forma sistemática enquanto o aluno está a aprender, auxiliando o docente na modificação e alteração da sua prática pedagógica (alterando planificações, estratégias ou atitudes). Permite ainda a realização de diagnósticos como base de uma futura planificação adequada às necessidades de aprendizagem presentes nos alunos e possibilita identificar um aluno que esteja com dificuldades na sua aprendizagem informando tanto o aluno como o professor sobre o seu grau de domínio de competências programáticas e processo de aprendizagem.

Este tipo de avaliação acaba beneficiando tanto o professor como o aluno, num processo ensino-aprendizagem conjunto, em que ambos trabalham para que haja um aumento no melhoramento e desempenho escolar de cada aluno.

#### **2.1.7.2. Sistema de Acompanhamento de Criança<sup>1</sup>**

Relativamente à avaliação em contexto Pré-Escolar, sabe-se que as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, servem apenas como quadro de referência para o educador, cabendo-lhe o desenvolvimento contextualizado do currículo, prática pedagógica e modo de avaliação.

---

<sup>1</sup> Ver **Pasta 3, Anexo A** – SAC e suas fichas

Desta forma e debruçando-se sobre o método de avaliação utilizado na prática pedagógica em contexto de EPE, o Sistema de Acompanhamento de Crianças [SAC] vem fornecer aos docentes um recurso que,

poderá apoiá-los na tarefa de construção curricular, fortalecendo as suas capacidades para desenvolverem práticas reflexivas e deliberantes, formularem, problematizarem e partilharem quadros de referências que sirvam de suporte à organização de oportunidades educacionais, que realmente apoiem a tendência intrínseca e precoce da criança para se relacionar, aprender, desenvolver e construir conhecimentos (Portugal & Laevers, 2010, p.7).

Tudo isto convergirá na crescente qualidade de interações entre o educador e a criança, uma vez que este encontra-se focado nas necessidades de cada uma. Sabendo o que faz e a razão do que faz, o educador promove o bem-estar e desenvolvimento da criança.

Como indicadores conclusivos de qualidade da ação educativa do docente, o SAC aponta o nível de bem-estar e de implicação das crianças nas suas aprendizagens como fatores determinantes dessa mesma qualidade. Será a partir deles que se deduzirão contribuições que vão auxiliar o educador a compreender como determinado contexto educativo é experienciado pela criança e que impacto terá na sua aprendizagem (Portugal & Laevers, 2010).

Sendo assim, o SAC é utilizado como um instrumento de observação de crianças mas também do próprio educador que verá a sua capacidade de reflexão fortalecida sobre a sua prática pedagógica, favorecendo alterações ou ainda renovações na sua ação.

No que concerne à avaliação feita às crianças, esta é feita num processo gradual uma vez que “Avaliar o desenvolvimento de uma criança não se pode limitar a inventariar capacidades adquiridas, em vias de aquisição ou ainda inexistentes.” (Portugal & Laevers, 2010, p.10), deverá ser portanto uma avaliação dinâmica e contextualizada às mesmas, uma vez que cada criança tem competências que diferem entre si, dependendo da situação ou contexto onde está inserida.

Note-se ainda que o SAC assume a mesma linha de pensamento que Vygotsky, pelo que pretende a determinação do nível potencial de desenvolvimento da criança mas também do seu nível real, interligando-os com a qualidade das interações realizadas. É evidente que se houver uma crescente qualidade nas interações, o nível potencial da criança converter-se-á em nível real, pelo que apenas trará benefícios para ambos.

Relativamente à estruturação deste manual, este encontra-se organizado em cinco partes e o seu principal objetivo é “(...) ajudar os educadores na gestão da tarefa complexa que é a do desenvolvimento curricular, numa progressão coerente, atendendo a todas as potencialidades e formas de inteligência de todas as crianças (...)” (Portugal & Laevers, 2010, p.11).

Na primeira e segunda parte do SAC, é explanado o enquadramento concetual, abordando-se desta forma conceitos base como, Implicação e Bem-Estar Emocional, incluindo ainda os seus procedimentos de avaliação e impactos no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. A terceira parte expõe as competências a desenvolver tendo em conta o desenvolvimento pessoal e social das crianças e, por fim, a quarta parte que descreve os procedimentos de utilização das fichas SAC.

Em suma, podemos aferir que este método de avaliação para a EPE é vantajoso pois avalia competências não explanadas numa metodologia mais tradicionalista, evidenciando o nível de bem-estar e implicação das crianças nas suas aprendizagens através de uma observação participada e progressiva. Compreende-se assim a sua utilização em contexto prático, sendo posteriormente explanado e apresentado neste relatório.

## Parte II

---



## Enquadramento Metodológico

---

Ao iniciar-se um projeto com algum grau de complexidade, objetivando-se o alcance de metas, é fundamental planejar toda a ação inerente a esse processo com algum rigor.

Como tal, prevê-se que através de planeamento, recolha e análise de dados, o docente seja capaz de se tornar um investigador reflexivo sobre o que se propôs observar, num processo demorado e intrincado mas com resultados positivos tanto para o investigador como para o investigado através de uma posterior reformulação de toda a prática pedagógica.

Assim, nesta segunda parte do relatório é, numa primeira fase, discriminado o conceito de Investigação-Ação e as suas etapas de construção, seguindo-se os métodos de recolha de dados e como é realizada a sua análise, para que exista uma intervenção de qualidade.





### **Capítulo III – A Investigação-Ação como metodologia recorrente**

Resultante da prática pedagógica realizada, procurou-se responder a questões sobre problemáticas encontradas na valência do 1.ºCEB, recorrendo-se por isso à Investigação-ação como recurso para encontrar respostas às mesmas.

É evidente a importância de um docente investigador e reflexivo na sua ação, uma vez que faz parte integrante de toda a sua prática profissional organizar-se perante uma situação problemática, questionar-se intencional e sistematicamente, tendo como principal objetivo a compreensão e posterior solução do problema (Alarcão, 2001).

Por esta razão, este capítulo é dedicado à mesma, explicitando o seu conceito e fases (duração), bem como que ferramentas poderemos utilizar para recolha de dados e posterior análise.

---

#### **3.1. Investigação-Ação: conceito e suas fases**

Criar uma definição de Investigação-Ação torna-se tarefa complexa uma vez que existe uma panóplia de autores que sustentam diversas visões do que este conceito é para cada um deles. Porém, o ponto em que todos concordam é que serve de ferramenta ao docente para lidar com desafios ou problemas que surjam no contexto educativo, sempre de forma reflexiva.

Na mesma linha de pensamento, Máximo-Esteves (2008) escreve que a Investigação-Ação vem auxiliar o docente “(...) [para uma] melhor compreensão e apropriação da prática profissional.” (p.8). O mesmo autor acrescenta que, desta forma, o docente vê-se provido de competências e capacidades para “(...) formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para identificar objetivos a prosseguir e escolher as estratégias e metodologias apropriadas, para monitorizar tanto os processos como os resultados.” (pp.9-10).

“A Investigação-Ação é uma metodologia caracterizada por uma permanente dinâmica entre teoria e prática em que o professor interfere no próprio terreno de pesquisa, analisando as consequências da sua ação e produzindo efeitos diretos sobre a prática.”

(Alarcão, 1996, p.116). Como é de supor, o professor torna-se reflexivo sobre a sua prática e acaba investigando problemáticas que surjam em contexto pedagógico, procurando mais tarde soluções para pôr em prática.

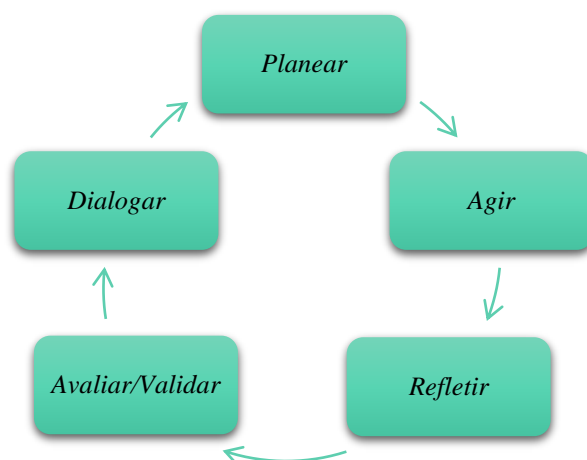
Constitui-se assim um processo reflexivo que requer do professor a colocação de questões acerca da sua ação e, mais tarde, as reveja de modo a que a pergunta colocada seja mudada ou respondida (Alarcão, 1996). Este tipo de ação leva a um significativo beneficiamento por parte dos alunos, uma vez que vêm as suas aprendizagens melhoradas, levando-os assim ao sucesso.

Este tipo de investigação é definida como qualitativa, uma vez que se pretende analisar os resultados investigados e seguir para uma ação. Como afirma Fortin (2009) “O objetivo das investigações qualitativas é descobrir, explorar, descrever fenómenos e compreender a sua essência.” (p.32). Acrescenta ainda que é importante considerar os diversos aspetos da problemática encontrada, principalmente do ponto de vista dos participantes (alunos), sendo que a função do docente parte de “(...) examina[r] e interpreta[r] os dados à medida que os recolhe, depois decide o caminho a seguir, baseando-se nas suas descobertas.” (p.32).

Trata-se portanto de um processo dinâmico e interativo admitindo ajustes, consequência da análise de fenómenos/circunstâncias que estão a ser estudadas, operacionalizado, segundo Fischer (citado por Máximo-Esteves, 2008), da seguinte forma:

**Figura 8.**

*Fases da Investigação-Ação*



Prevê-se desta forma que, para realizar um projeto de Investigação-Ação seja “(...) necessário efetuar um conjunto de procedimentos (...): encontrar um ponto de partida,

coligir a informação de acordo com padrões éticos, interpretar os dados e validar o processo de investigação.” (Máximo-Esteves, 2008, p.79). Quer isto dizer que há que identificar as questões de investigação, definir a problemática, realizar uma revisão literária, definir a metodologia de investigação, definir e implementar estratégias de intervenção, recolher dados e organizá-los, aferir resultados e por fim, discutir e apresentar os resultados obtidos. Trataremos então estes estágios como as fases a percorrer de forma a realizar um projeto de investigação qualitativa.

Em suma, a Investigação-Ação parte de um processo muito benéfico tanto para os alunos como para o próprio docente, devendo este considerá-la quase que uma obrigação em toda a sua intervenção pedagógica.

### **3.1.1. Recolha de dados**

“ Os métodos empregados na investigação qualitativa têm em conta características do desenho, dos participantes, do investigador e das etapas da colheita da análise e da interpretação.” (Fortin, 2009, p.298). Este mesmo autor afirma que a colheita de dados pode ser feita de observações, entrevistas não estruturadas, de registos ou de textos já publicados, favorecendo a descoberta de novos fenómenos pelo investigador.

A recolha de dados iniciou-se, numa primeira etapa, através da deslocação ao local em estudo. É então realizada uma breve pesquisa sobre a localização geográfica, instituições e serviços envolventes, bem como o nível sociocultural da população. Toda esta caracterização do meio que envolve a escola em questão, vai permitir um enquadramento lógico para algumas situações que poderão vir a ser observadas no momento de ação.

Após esta breve introdutiva do local, caberá ao professor, agora investigador qualitativo, o de recolher os dados através dispositivos que ache necessários. Segundo Fortin (2009),

A observação é um dos principais meios de pesquisa utilizados em investigação qualitativa. O investigador examina o comportamento dos participantes e os acontecimentos que se produzem no meio natural. (...) O investigador dispõe de diferentes meios para consignar o fruto das suas observações: o investigador pode notar no campo o que observa, mas pode também concentrar toda a sua atenção na observação e escrever a seguir (p.300).

Sendo assim, recorreu-se a ferramentas como diários de bordo, entrevista etnográfica inicial aos docentes, ou ainda uma análise documental dos processos

individuais das crianças, tendo em conta que estes registos poderão ser estudados posteriormente.

Passo agora a descrever sucintamente cada uma das técnicas/ferramentas acima mencionadas, lembrando que a observação faz sempre parte integrante das mesmas.

A **Análise Documental**, como o próprio termo indica, é uma “(...) uma forma de investigação, [que] procura conhecer os fatos verídicos com a maior objetividade e o menor número de distorções, dentro da situação particular que estuda.” (Sousa, 2005, p.88). O mesmo autor acrescenta que esta análise trata-se de um “(...) procedimento indireto de pesquisa, reflexivo e sistemático, controlado e crítico, procurando dados, fatos, relações ou leis sobre determinado tema, em documentação existente.” (p.88).

Esta colheita de dados bibliográficos vem ajudar a fundamentar conhecimentos para o investigador, mas este fica advertido para o fato da possibilidade de erros ou contextos inadequados na sua pesquisa, pelo que deve ter cuidados acrescidos na bibliografia proposta e tentar diversificá-la ao máximo.

A **Entrevista Etnográfica**<sup>2</sup> que será realizada ao docente cooperante, parte de:

Conversas usadas como entrevistas. No campo, as entrevistas são muitas vezes curtas e feitas a correr. Muito do que é aprendido sê-lo-á através de conversas curtas ao longo do dia. Aqui o truque é estar atento e descobrir maneiras de registar o que vai sendo dito durante essas breves interações. (Graue & Walsh, 2003, p.143)

Estas questões informais não estruturadas vêm essencialmente colmatar algumas dúvidas que estejam relacionadas com metodologias, motivações, necessidades ou até curiosidades sobre os alunos.

Os **Diários de Bordo**<sup>3</sup> devem também fazer parte das ferramentas a utilizar como descrevem-nos Graue & Walsh (2003), “(...) descrições escritas, ou rascunhos de campo, (...) são muitos importantes, mas transformá-las em parte integrante do registo de dados exige trabalho.” (p.163). O autor acrescenta que o investigador começa por criar rascunhos da sua prática aliados à sua experiência e deverá escrevê-los posteriormente como uma narrativa, muito além das suas simples notas iniciais. Podemos equiparar os diários de bordo a notas de campo que, para Berk, passam por “(...) instrumentos adequados para veicular o pensamento dos professores. Através deles, o professor auto explora a sua atuação profissional, auto proporciona-se *feedback* e estímulos de

<sup>2</sup> Ver **Pasta 2, Apêndice A** – Entrevistas, 1.ºCEB

<sup>3</sup> Ver **Pasta 2, Apêndice B** – Diários de Bordo

melhoria.” (citado por Zabalza, 1994, p.10). Este mesmo autor ainda descreve o diário de aula como ferramenta de estímulo da consciência individual do docente sobre a sua própria experiência.

Justifica-se assim a escolha de todas estas ferramentas no processo de recolha de dados uma vez que a sua pertinência é reconhecida pela investigação qualitativa.

### **3.1.2. Análise de dados e sua validação**

Ao contrário da investigação quantitativa, os dados analisados pela investigação qualitativa consistem em palavras e não números, onde a colheita e análise de dados acabam por também convergir. Segundo Fortin (2009), “A análise começa, portanto, desde a primeira colheita de dados e continua a seguir. O investigador examina os dados, organiza-os e tenta penetrar a significação dos relatos que recolheu.” (p.301).

De forma a analisar e validar esses dados deparamo-nos com o conceito de triangulação que, para Sousa (2005) “(...) refere-se a uma metodologia de investigação em que se observa o mesmo fenómeno de três (ou mais) pontos diferentes, por diferentes observadores e com diferentes instrumentos.” (pp.172-173).

O principal objetivo da triangulação é de recolher, analisar e posteriormente estudar e comparar dados recolhidos de diversas fontes. O autor adianta que a triangulação acaba por conferir uma certa robustez à validade que é conferida à Investigação-Ação uma vez que, por esta ser apenas desencadeada por um único professor provoca dúvidas quanto à sua validade. Porém, se outros docentes tiverem o mesmo caso de estudo e abordarem metodologias diferente entre si, dá-se um caso de triangulação que valida de certa forma os dados obtidos tornando-os credíveis. Como referem Graue & Walsh (2003), “Os investigadores têm de se monitorizar constantemente enquanto procuram compreender as interações observadas. A triangulação fornece-lhes uma via importante para o fazerem.” (p.128).

Tendo em conta todos os aspetos supramencionados, o projeto desenvolvido em contexto de estágio revela a presença de parâmetros relativos à investigação qualitativa, validando-a. Porém, esta validade é aplicada apenas em parte do projeto, uma vez que a colheita e análise de dados foram de curta duração, já realizada numa fase final da prática pedagógica, impossibilitando assim possíveis reformulações ou alterações nas estratégias aplicadas.



## **Parte III**

---





## Prática Pedagógica *In Loco*

---

A intervenção pedagógica levada a cabo na EB1/PE do Lombo Segundo teve uma duração de 135 horas totais para cada valência de ensino, sendo que 15 dessas horas destinaram-se à observação participante da turma/grupo.

Todo este processo foi realizado individualmente e, numa primeira fase, em contexto de 1.º CEB, dinamizando as aulas três vezes por semana com início a sete de outubro de 2013 e término a seis de dezembro desse mesmo ano. O planeamento destas foi sempre acompanhado pelo professor cooperante, de forma a dar continuidade e seguimento ao programa já desenvolvido pelo mesmo.

Numa segunda fase, iniciou-se a intervenção em contexto Pré-Escolar, que ocorreu do dia dezassete de março a quatro de junho de 2014 enquadrado no modelo pedagógico do MEM intervindo três dias semanais.

Nesta terceira parte, trata-se de contextualizar o ambiente educativo em que foi realizada a prática pedagógica referida. Como tal, prevê-se uma breve caracterização do meio envolvente, da instituição, da turma e grupo onde foi realizada a intervenção bem como a organização do ambiente físico, recursos e tempo.

Após o enquadramento de todos estes fatores, segue-se o percurso pedagógico realizado colocando em evidência algumas das atividades desenvolvidas, o tipo de avaliação efetuada, a intervenção concretizada para a comunidade educativa e uma breve reflexão crítica sobre a prática em cada uma das valências.

É ainda importante salientar que toda a informação recolhida surge de conversas informais com os docentes cooperantes de cada valência, da recolha de documentos informativos presentes nas salas, da consulta e análise do Projeto Educativo de Escola<sup>4</sup> (PEE) intitulado “A excelência orientada por valores sociais”, e por fim de uma observação participada durante a primeira semana de prática pedagógica.

---

<sup>4</sup> Ver **Pasta 3, Anexo B** – Projeto Educativo de Escola



## **Capítulo IV – Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do**

### **Lombo Segundo**

Por forma a contextualizar as diversas influências e características que as crianças tenham devido ao meio educativo onde se inserem, recolheram-se dados sobre o meio social e a instituição escolar onde se realizou a prática pedagógica.

Uma vez que o estágio desenvolveu-se em ambas as vertentes de educação e ensino, na EB1/PE do Lombo Segundo, este capítulo debruçar-se-á apenas em aspetos relativos a esta instituição e o meio onde está inserida.

Esta recolha de dados foi e tornou-se prévia à intervenção, tornando-se imprescindível para uma contextualização e conhecimento mais aprofundado sobre o meio em que se inserem as crianças, uma vez que este é um dos principais fatores de influência nas suas vidas.

Todos eles foram posteriormente triangulados através de conversas informais com os docentes e crianças, da consulta dos seus processos individuais e o PEE, mas também através da observação participante realizada ao longo de toda a intervenção.

---

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

O ambiente educativo, caracterizado como estrutura de oportunidades por Zabalza (1998a), surge como um contexto de aprendizagem e crescimento pessoal mas também de significados sendo que é através do ambiente onde está inserida, que a criança é afetada na sua conduta de aprendizagem.

Conclui-se portanto que, é através da contextualização do ambiente educativo que nos é facultada informação sobre todo o espaço físico e socioeconómico inerente à instituição onde ocorreu a prática pedagógica. Vai também permitir que exista triangulação de dados com toda a comunidade educativa, numa tentativa de conhecer melhor as crianças e responder de acordo às suas necessidades, características e especificidades.

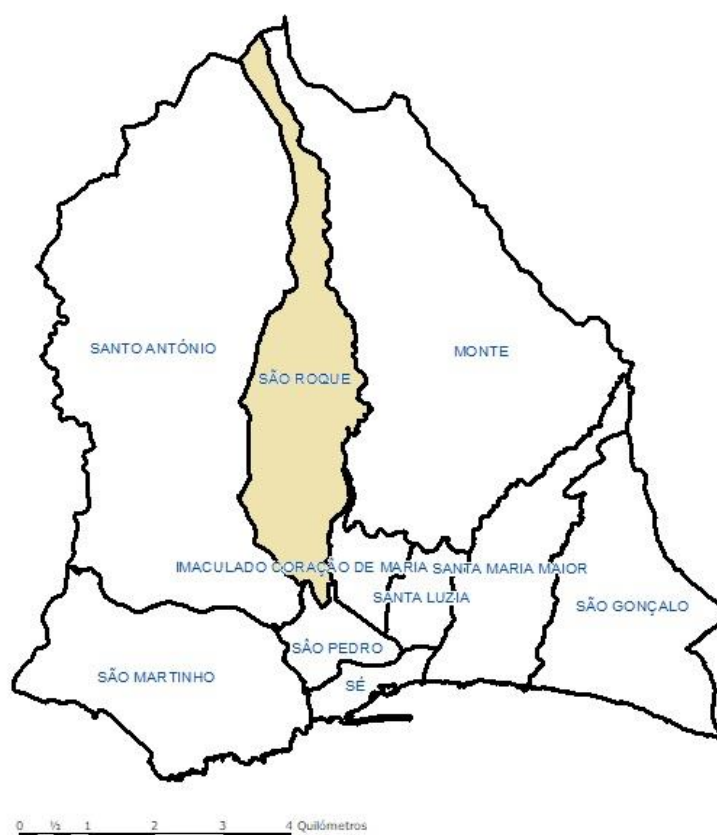
#### 4.1.1. Caraterização do Meio

Com base na informação disponibilizada no PEE 2013/2017 e no *site* da Câmara Municipal do Funchal relativo à Junta de Freguesia de São Roque, podemos constatar que a EB1/PE do Lombo Segundo situa-se no Caminho do Lombo Segundo, na referida freguesia.

Enquadra-se assim na zona suburbana do Funchal, com uma área aproximada de 7,5 Km<sup>2</sup> compreendida pelos sítios da Achada, Água de Mel, Bugiaria, Calhau, Fundoa, Galeão, Igreja Velha, Igreja Nova, Lombo Jamboeiro, Lombo Segundo, Muro da Coelha, Quinta e Santana, com uma população residente de 9274 indivíduos. A população em geral apresenta um nível de escolaridade médio e tem como principal ocupação a área dos serviços. Contudo, existem famílias carenciadas que vivem em condições precárias e na sua maioria com *background* de álcool e droga no seio familiar caraterizado por instabilidade.

**Figura 9.**

*Freguesias do Concelho do Funchal*



**Fonte:** Adaptado de Câmara Municipal do Funchal (2015) *Limites de Freguesias CAOP 2012*. Retirado de: [http://geo.cm-funchal.pt/msw/mapviewers/adf/\(S\(ai2lva5qmucwhpukyvehjczv\)\)/Viewer.aspx?id=217](http://geo.cm-funchal.pt/msw/mapviewers/adf/(S(ai2lva5qmucwhpukyvehjczv))/Viewer.aspx?id=217)

Esta freguesia chegou a fazer parte da primitiva freguesia da Sé, de São Pedro, e de São Martinho vindo a ser desagregada por alvará do cardeal infante D. Henrique, a três de Março de 1579. A nova freguesia, denominada São Roque, foi instituída a partir de uma pequena capela, atual igreja, construída por moradores deste local em princípios do século XVI, dedicada a este santo por ser padroeiro do Funchal e por proteger a população da peste.

Descritos no PEE estão também enumerados os serviços e instituições públicas presentes nesta freguesia, como: Igreja de São Roque; Capela da Alegria; Serviço Técnico Socioeducativo de Apoio à Deficiência Profunda (STSADP); Centro de Atividades Ocupacionais (CAO); Junta de Freguesia; Centro de saúde; e estabelecimentos comerciais e industriais de pequenas dimensões. Note-se que o CAO funciona no mesmo edifício que a EB1/PE do Lombo Segundo, num núcleo à parte da estrutura física do mesmo. Em termos educativos, esta freguesia é servida de três escolas do 1.º CEB com Pré-Escolar: a já acima referida, a EB1/PE do Galeão e a EB1/PE da Achada. A nível do 2.º e 3.º ciclo, é servida apenas pela escola Dr. Eduardo Brazão de Castro.

Relativamente aos seus recursos socioculturais, podemos apontar nesta freguesia o Clube Desportivo de São Roque, a Casa do Povo de São Roque, o Agrupamento de Escuteiros e o Clube Cultural e Recreativo União da Mocidade.

#### **4.1.2. Caraterização da Instituição**

A instituição escolar EB1/PE do Lombo Segundo, foi fundada em 1980 e, desde essa data, o edifício mantém esse mesmo propósito e função. Trata-se, desde 1997, de uma escola em Regime de Escolas a Tempo Inteiro, cujo principal objetivo é auxiliar os Encarregados de Educação que, devido a imposições do trabalho, não tenham possibilidade, facilidade ou flexibilidade horária para buscarem as crianças à instituição.

Ao longo dos anos esta escola foi sofrendo algumas alterações estruturais, como o acrescento do Gabinete de Direção, do Gabinete Administrativo e da Sala de Professores, bem como a construção de acessos a indivíduos com deficiência motora: rampas, casas-de-banho adaptadas e elevadores.

A partir de 2001, o Pavilhão do Clube Desportivo de São Roque abriu as suas portas às crianças desta instituição, uma vez que ambas se inserem no mesmo recinto. Esta situação já ocorria com o Polidesportivo de São Roque, cujo acesso também pode ser efetuado através da escola, onde as crianças realizavam Expressão Físico-Motora e

atividades desportivas ao ar livre. O acesso ao Pavilhão possibilitou, em dias de chuva ou mais calor, proteger as crianças dessas alterações climáticas criando condições propícias ao desenvolvimento das atividades previstas.

**Figura 10.**

*Vista aérea do espaço físico da EB1/PE do Lombo Segundo*



**Fonte:** Google (2015). *Google Maps*. Retirado de: <http://maps.google.com>

**Legenda:**

- Limites da Escola
- 1 - Polidesportivo de São Roque
- 2 - Pavilhão do Clube Desportivo de São Roque
- 3 - Edifício Principal

Relativamente ao edifício principal, o mesmo é constituído por cinco núcleos cada um equipado com três salas e sanitários para ambos os sexos, convergindo numa área comum (Salão Polivalente e Refeitório). No bloco oriental, encontram-se apenas dois núcleos distribuídos por dois andares, enquanto o bloco ocidental abarca três pisos.

No primeiro, o Rés-do-Chão incorpora, como já supracitado, o CAO e a Unidade de Ensino Especializado (UEE) enquanto no piso 1 encontram-se as salas do 4.ºA, 3.ºA/B, uma sala dirigida para a leção do Inglês e uma arrecadação. No segundo bloco, o piso inferior inclui três salas de EPE e uma pequena arrecadação. O Rés-do-chão desse bloco constitui-se pelas salas do 1.ºA, 2.ºA, a Biblioteca e uma arrecadação. O piso superior alberga a sala de Expressão Plástica, Expressão Musical e uma sala Multimédia para a leção das TIC.

**Tabela 1.**

*Espaços físicos da EB1/PE do Lombo Segundo*

Edifício Principal	Bloco Oriental	Núcleo 1 (Rés-do-Chão)	<ul style="list-style-type: none"><li>• 1 sala da UEE;</li><li>• 1 sala do CAO;</li><li>• Sanitários;</li></ul>
		Núcleo 2 (Piso 1)	<ul style="list-style-type: none"><li>• 3 salas de aula;</li><li>• Área comum para o Apoio Pedagógico Acrescido (APA);</li><li>• 1 arrecadação;</li><li>• Sanitários;</li></ul>
	Bloco Ocidental	Núcleo 3 (Piso -1)	<ul style="list-style-type: none"><li>• 3 salas de EPE;</li><li>• 1 arrecadação;</li><li>• Sanitários;</li></ul>
		Núcleo 4 (Rés-do-Chão)	<ul style="list-style-type: none"><li>• 2 salas de aula;</li><li>• Biblioteca</li><li>• 1 arrecadação;</li><li>• Sanitários;</li></ul>
		Núcleo 5 (Piso 1)	<ul style="list-style-type: none"><li>• 1 sala de Expressão Musical;</li><li>• 1 sala Multimédia;</li><li>• 1 sala de Expressão Plástica;</li><li>• Área comum para o Apoio Pedagógico Acrescido;</li><li>• Sanitários;</li></ul>
	Bloco Central	<ul style="list-style-type: none"><li>• Gabinete da Diretoria;</li><li>• Gabinete Administrativo;</li><li>• Sala de Professores;</li><li>• Refeitório;</li><li>• Salão Polivalente;</li><li>• Sanitários;</li></ul>	
Zona Exterior	<ul style="list-style-type: none"><li>• Pavilhão do Clube Desportivo de São Roque;</li><li>• Polidesportivo de São Roque;</li><li>• 2 parques infantis;</li><li>• Recreio de espaço aberto.</li></ul>		

Relativamente aos recursos humanos e de acordo com o PEE 2013/2017, esta instituição conta com seis educadoras de infância, seis docentes de atividades curriculares de 1.º Ciclo, nove de APA e Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), três

docentes especializados em Educação Especial, outros dois inseridos na UEE e uma diretora sem componente letiva.

Fazem ainda parte, como pessoal não docente, três auxiliares de ação educativa da EPE, nove assistentes operacionais, uma assistente técnico, uma técnica superior encarregada da Biblioteca Escolar, uma psicóloga e uma terapeuta ocupacional.

De um universo escolar de 146 alunos (50 relativo à EPE e 96 ao 1.ºCEB), apenas sete frequentam a UEE, permanecendo nesse núcleo grande parte do tempo letivo apesar de inscritos nas turmas regulares devido às suas especificidades: Paralisia Cerebral, Trissomia 21, Microcefalia e Deficiência Intelectual.

Em linha com o PEE surge o Regulamento Interno 2013/2017 (RI) da instituição “(...) que define o regime de funcionamento da escola, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de gestão intermédia e dos serviços, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar.” (Artigo 3.º, Decreto-Lei nº 4/2000/M). Nele estão estabelecidas que as reuniões de Conselho Escolar, constituídas pelos docentes que exercem funções na escola, são realizadas na primeira quarta-feira de cada mês após o horário letivo. Note-se que, caso sejam solicitadas, poderão existir outras reuniões de caráter extraordinário.

Paralelamente, e também como instrumento de autonomia, administração e gestão de escola surge o Plano Anual de Escola (PAE), “(...) documento elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão da escola que define, em função do projeto educativo, os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades e que procede à identificação dos recursos envolvidos.” (Artigo 3.º, Decreto-Lei nº 21/2006/M).

Conclui-se portanto que, através dos objetivos e metas traçados no PEE, o PAE organiza e apresenta à Comunidade Educativa as principais atividades/projetos a realizar durante o ano letivo correspondente, complementando-se um ao outro e seguindo as diretrizes impostas no RI da instituição.



## **Capítulo V – Vertente 1.º CEB**

Partindo da prévia triangulação de dados recolhidos sobre o ambiente educativo, seguiu-se o tratamento de informações referentes ao grupo baseando-se, numa primeira fase, na observação participante e interações realizadas.

Posteriormente e apoiando-se no programa já desenvolvido pelo professor cooperante, desenvolveu-se a prática pedagógica planeada e realizada em conformidade com as aprendizagens já adquiridas no ano transato e aquisição de novos conhecimentos.

A intervenção baseou-se em estratégias e metodologias contextualizadas, adequando e tendo em conta os interesses dos alunos descrevendo-se assim neste capítulo todo esse processo educativo, incluindo a sua avaliação, intervenção realizada com a comunidade educativa, resposta à questão de investigação e considerações finais sobre a prática.

---

### **5.1. Caraterização da turma B do 3.º ano**

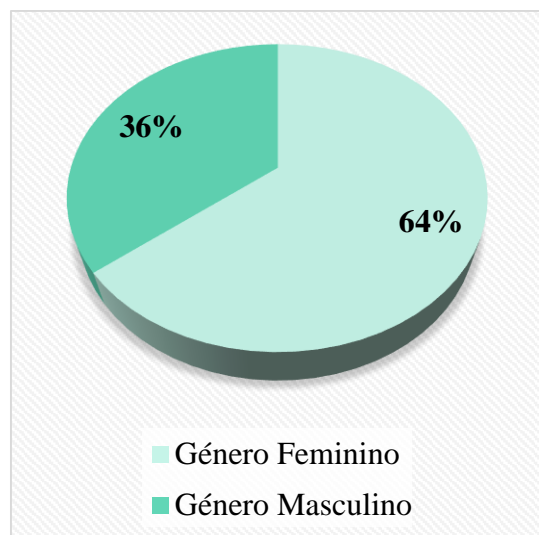
A turma do 3.º B era constituída por catorze alunos que já frequentaram, em anos transatos, esta mesma instituição criando-se assim uma ligação forte entre toda a comunidade educativa. Este estreitamento de relações foi também efeito das reduzidas dimensões físicas da instituição mas também pelo restrito grupo educativo.

O professor titular da turma já acompanhava o grupo desde o seu ingresso no 1.º CEB e era apoiado por uma professora de EE e APA duas vezes por semana, durante a lecionação de aulas mas em contexto fora da sala de aula. Relativamente às áreas curriculares de Expressão Musical, Plástica e Físico-Motora, eram lecionadas por outros docentes que, em conformidade com o professor titular, acompanhavam as aprendizagens dos alunos realizadas na sala de aula e adaptavam-nas para essas outras áreas. Do mesmo modo, as AEC: Inglês, TIC, Biblioteca e Estudo, serviam de consolidação e aprofundamento de aprendizagens realizadas pelas crianças, recorrendo a estratégias diversas.

Do número total de alunos, apenas cinco eram do género masculino e os restantes nove do género feminino (Gráfico 1), com idades compreendidas entre os oito e nove anos de idade (Gráfico 2).

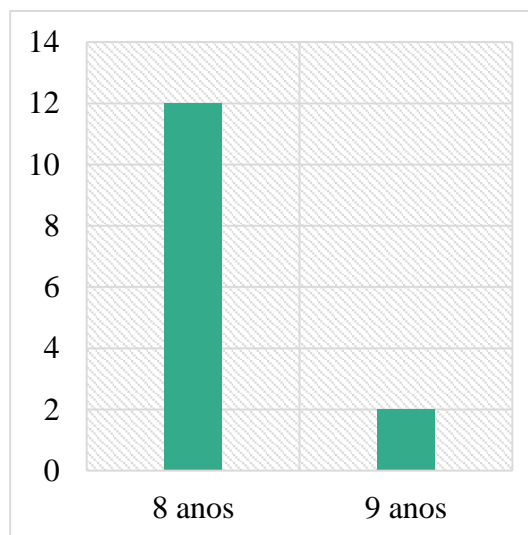
**Gráfico 1.**

*Género dos alunos*



**Gráfico 2.**

*Idade dos alunos a 31/12/2013*



**Fonte:** Dados recolhidos do PAT (2013)

Devido ao reduzido número de alunos, existia um grande sentido de entreajuda e cumplicidade entre todos que posteriormente se refletia nas relações que existem entre si e com o professor titular da turma. Da mesma forma as aprendizagens acabavam por se tornar mais individualizadas e foi possível um maior acompanhamento de cada aluno em momentos de dificuldade.

Dentro da turma existiam diferentes níveis e ritmos de aprendizagem, sendo necessário salientar que cinco alunos beneficiavam de APA e desses, três alunos foram diagnosticados com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

A ação da professora do EE era dirigida a esses três alunos com NEE (défice cognitivo/problemas emocionais; problemas emocionais/comportamentais (encontra-se medicada); e síndrome de Turner (encontra-se medicada). Refira-se ainda que uma aluna, até ao término da prática pedagógica, aguardava a finalização do seu processo de inscrição no EE por apresentar indícios de dislexia tendo sido posteriormente aceite a sua inscrição.

Na área comum ao núcleo 2, eram acompanhados pela professora de APA, cinco alunos, sendo que dois inseriam-se no plano de recuperação no Português e os restantes

três eram alunos com NEE. É de salientar que beneficiavam ainda de Apoio Psicopedagógico cinco alunos devido a transtornos emergentes da sua situação familiar.

### *Caraterização das Idades*

Tendo em conta que as idades dos alunos do 3.ºB variavam entre os oito e nove anos, sentiu-se a necessidade de explicar a que nível de desenvolvimento mental se encontravam.

Seguindo assim uma linha de pensamento piagetiana, assume-se que este grupo de crianças integra o terceiro estágio de desenvolvimento cognitivo, inserindo-se portando na fase das operacionalizações concretas onde se pressupõe um sentido de reversibilidade e conservação das operações realizadas. Piaget e Inhelder (1973) definem ainda que estas operações

(...) intervêm não apenas nos raciocínios privados, senão também nas trocas cognitivas, visto que estas consistem ainda em reunir informações, colocá-las em relação ou em correspondência, introduzir reciprocidades etc., o que volta a constituir operações, isomorfas às de que se serve cada indivíduo para si mesmo. (p.82).

Compreende-se assim que através de divergências entre alunos, relativamente à veracidade das operações concretizadas, criar-se-ão novas especulações que levarão ao conhecimento real. Deste modo, a criança assume um pensamento indutivo, com capacidade para construir a sua própria opinião sobre o que observa, raciocina logicamente e caracteriza-se como ativa nas suas aprendizagens. A ideia de reversibilidade é-lhe também particular traduzindo-se nas alterações possíveis de realizar a uma ação revertendo-a à sua forma anterior (Piaget & Inhelder, 1973). Note-se que, esta perspetiva piagetiana assume um papel generalista de todas as crianças, assumindo-as num único estágio numa determinada faixa etária, o que se prova incorreto devido às especificidades inerentes a cada criança, tornando-a única e diferente das outras.

Sugere-se assim que esta caraterização das idades, baseada nas ideologias de Piaget, seja considerada mas consciencializando-se que nem sempre são observáveis tais caraterísticas.

Partindo assim de uma observação participada, pôde-se constatar que a turma apresentava um bom comportamento, num convívio muito pessoal com o professor titular e mútuo respeito entre si. Existia também um grande sentido de entreajuda e

companheirismo observável sempre que algum colega expressasse dificuldade ou apreensão em algum problema ou situação menos boa.

A turma demonstrava alguma capacidade para seguir regras mas por pouco tempo, tornando-se necessário realizar uma pausa nas atividades que decorrem por forma a relembrar as regras de sala. Este tipo de comportamento era mais visível nas crianças com Hiperatividade e problemas familiares associados, bem como algumas situações de mau comportamento.

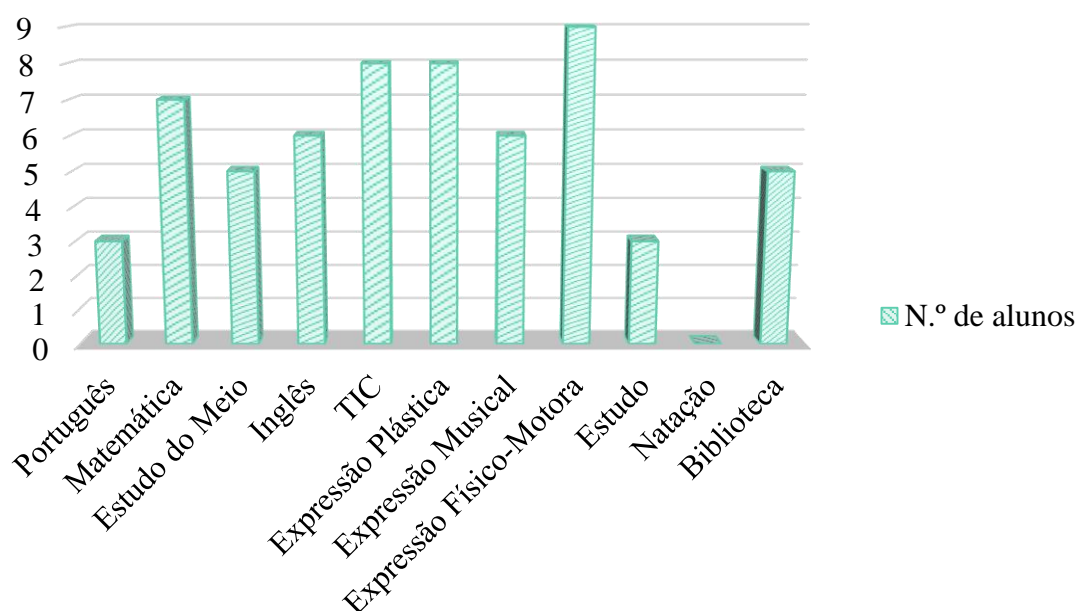
Por fim, o grupo de alunos relevava uma grande vontade de participação nas atividades propostas e desejo de aprender sempre mais.

### Motivações e Interesses

Com base no Plano Anual de Turma (PAT), e por forma a fundamentar algumas estratégias utilizadas, são discriminadas as áreas de maior interesse dos alunos, destacando-se a Expressão Físico-Motora como predileta seguindo-se as TIC e Expressão Plástica. Compreende-se assim que os alunos sentiam-se mais motivados a executar atividades de componente prática, tecnológica e artística.

**Gráfico 3.**

*Interesses dos alunos*



**Fonte:** Dados recolhidos do PAT (2013)

Denote-se que das disciplinas principais, a Matemática era a eleita como favorita (sete alunos), seguindo-se o Estudo do Meio (cinco alunos) e por fim o Português (três alunos) que ocupava a posição mais baixa juntamente com o Estudo.

Como descrito na *Organização Curricular e Programas* (2004), todas as aprendizagens deverão relacionar-se com as “(...) vivências efetivamente realizadas pelos alunos fora ou dentro da escola e que decorrem da sua história pessoal ou que a ela se dirigem. São igualmente significativos os saberes que correspondem a interesses e necessidades reais de cada criança.” (p.23). Desta forma, compreende-se a importância de, ao longo de toda a intervenção pedagógica, ir ao encontro dos interesses dos alunos, motivando-os para aquisição de novas aprendizagens, mas também incentivá-los a gostar das disciplinas menos favoritas de forma a não criarem entraves no seu processo educativo.

Depreende-se assim que no culminar de todos estes fatores se desenvolvam aprendizagens contextualizadas e adaptadas ao grupo de crianças.

### *Leitura e Escrita*

Resultante da observação participada efetuada surgiram possíveis problemáticas que mereciam atenção na sua resolução. Sendo assim e partindo deste caso em particular, a problemática encontrada baseou-se nas dificuldades de leitura e escrita apresentadas por parte dos alunos.

Este levantamento, que surgiu como resultado da observação realizada, deve-se principalmente à grande dificuldade encontrada nos alunos de ler qualquer tipo de texto, tanto em voz alta como em silêncio e pela sua fraca produção textual, tanto a nível de criação de texto, na simples resposta escrita a questões colocadas e ainda a nível gráfico (ortografia).

Ambas estas competências linguísticas (leitura e escrita) são fatores essenciais à comunicação e cabe ao docente proporcionar aos seus alunos aprendizagens significativas, diversificadas, integradas e socializadoras para que tenham um futuro repleto de experiências positivas relativas à sua língua materna.

Depreende-se assim a escolha deste tema, pelo que tencionava-se otimizar competências linguísticas através de estratégias diversificadas passando-se assim a explicar cada uma dessas competências: leitura e escrita.

Quando a aprendizagem da escrita se inicia, dá-se também em conjunto a aprendizagem da leitura, que parte muito do “(...) questionar o escrito como tal, a partir de uma expectativa real (necessidade/prazer) numa autêntica situação de vida.” (Jolibert, 2000, p.20). A mesma autora refere ainda que “Ler é ler escritos autênticos (...), em situações de vida «a sério», como dizem as crianças. É ler de verdade, desde o início, que se aprende a ler e não aprendendo a ler primeiro...” (p.20).

Podemos afirmar que, atualmente, vivem-se momentos de crescente desmotivação e falta de interesse por alunos e pela própria população geral relativamente à leitura. Este fator vem influenciar bastante a forma como a criança vê a leitura e prontamente rotula-a como aborrecida e desinteressante. Partindo desde pressuposto, cabe ao docente munir-se de “entusiasmo (...) enquanto mediador de leituras” (Alarcão, 2001), e proporcionar aos seus alunos o gosto pelos livros, uma vez que é motivado que um indivíduo dá sentido e significado ao que faz, obtendo assim melhores resultados.

Além da motivação, é óbvia a ação do professor na identificação de outros fatores responsáveis pelo insucesso dos alunos a nível desta competência e, prontamente, rever as suas estratégias e métodos de leitura a fim de autenticar a sua rentabilidade e eficácia.

Sendo a leitura uma atividade cultural através do qual o leitor extrai e constrói significados a partir do que leu, prova ser um exercício complexo uma vez que é concomitantemente linguístico, cognitivo, social e afetivo. Para Goodman, todo este processo pode vir a ser facilitado quando a aprendizagem

É real e natural; Está integrada; Tem sentido; É interessante; Pertence ao aluno; É relevante; É parte de um fato real; Tem utilidade social; Tem um propósito: serve para alguma coisa; É o aluno quem escolhe utilizá-la; É acessível ao aluno; O aluno tem poder para a utilizar (citado por Azevedo, 2011, p.5).

É essencial na formação de jovens leitores que as suas aprendizagens sejam significativas, ricas em materiais e estratégias bem estruturadas, tendo sempre em conta as individualidades do grupo. Para o aluno ler, tem de primeiro compreender a leitura, sendo esta competência indissociável à própria capacidade, beneficiando o aluno com ferramentas que lhe vão possibilitar a aquisição de novos conhecimentos.

De acordo com as conceções teóricas acima descritas é possível constatar que existe uma correlação entre a leitura e a escrita, daí que ambas acabem por surgir na problemática deste projeto.

Como refere Sousa (1999), “(...) leitura e escrita são duas modalidades interligadas, já que se lê o que está escrito e escreve-se a pensar que alguém possa ler.” (p.54). O mesmo autor acrescenta:

Na leitura o leitor tenta captar a mensagem independentemente da perfeição da forma gráfica; (...). Na escrita tal controlo é mais reduzido, só possível através do domínio de vários níveis de competências linguísticas; quem escreve codifica a mensagem que, para se evitarem erros de interpretação, deve estar corretamente codificada de acordo com regras ortográficas convencionadas para uma determinada língua (p.54).

Aprender a escrever não é tão simples quanto aparenta ser. Trata-se de um processo também ele complexo, tal como a leitura, uma vez que abrange capacidades motoras – motricidade fina – quando uma criança segura no lápis e inicia os grafismos. É também necessária atenção relativamente à correta forma das letras, memorização dos caracteres (maiúsculos/minúsculos; e manuscritos/impressos) para que, paulatinamente, a criança possa prescindir do uso de modelos quando escreve, fazendo-o autonomamente de forma cuidada e rápida.

Como acima referido, ao despontar uma dificuldade de aprendizagem a nível da leitura, surgirá também relacionado um problema na escrita. Ambas acabam por se apresentar como problema visto que lhes falta algum tipo de base estruturada ao longo das aprendizagens realizadas.

Uma vez detetada alguma anomalia, procuramos então possíveis causas para tal, como refere Rebelo (2001) que distingue fatores inerentes à criança como algumas NEE ou ainda fatores externos que:

(...) estão relacionados com as instituições escolares, os currículos, os métodos, os materiais didáticos, e, mais geralmente, com o ambiente em que o aluno vive, cresce e aprende. A escola, o professor, os conteúdos e, sobretudo a qualidade de ensino, determinam, significativamente, a aprendizagem em geral e, em particular, a da leitura e da escrita. Outros fatores causais, e também exteriores à criança, são, eventualmente, os problemas do ambiente em que vive e é educada, designadamente os da família. Os conflitos conjugais, os divórcios, as atitudes e práticas antipedagógicas, a falta de estimulação e de apoio podem influenciar negativamente o crescimento da criança, a sua preparação escolar, o seu equilíbrio emocional, enfim, todo o seu comportamento, e ter consequências nefastas na aprendizagem (p.96).

Note-se assim que a escola e o docente formam uma coluna basilar na formação dos seus alunos uma vez que ambos vão-se encarregar de proporcionar aprendizagens significativas promovendo sucesso entre os mesmos.

### Meio Familiar

Como principal núcleo social, a família tem um papel preponderante no sucesso escolar da criança, encorajando-a a dar o seu melhor e esperar empenho no seu percurso escolar. Cabe aos pais proporcionar auxílio e acompanhamento nas diversas etapas escolares do seu educando, apoiando-o no que for necessário e “(...) proporcionar um quadro suficientemente amplo no qual se possa desenvolver com segurança.” (Muñiz, 1993, p.72). O mesmo autor releva que, como forma de influência no sucesso escolar das crianças encontram-se também aspetos sociológicos, associados ao meio familiar, nomeadamente a atividade profissional dos pais.

Evidentemente, as habilitações literárias dos pais juntamente com a sua presente situação profissional vão influenciar a criança no seu modo de encarar a escolaridade e empenho na mesma uma vez que, conforme o seu nível socioeconómico, as famílias querem que os seus filhos atinjam sucesso escolar igual ao seu; alcancem níveis de escolaridade superiores ao que lhes foi privado no passado; ou ainda famílias que não sintam qualquer interesse pelo sucesso ou não do seu educando.

Reforça-se assim a ideia de que são necessários “(...) modelos concretos e estimuladores de identificações que, no processo de crescimento, actuem como organizadores de comportamento.” (Muñiz, 1993, p.84) na vida da criança, uma vez que é através dos modelos dos pais que a criança se espelha na sociedade e parte depois para comportamentos refletidos no meio familiar mas também escolar.

Assim, procedeu-se a uma análise do PAT 2013/2014 relativamente aos dados recolhidos acerca das situações profissionais dos pais dos alunos. Com base nos resultados obtidos e em concordância com a *Classificação Portuguesa das Profissões (CPP) 2010* (2011), procedeu-se à determinação do contexto socioeconómico<sup>5</sup> dos alunos do 3.ºB.

Para o determinar é necessário condensar, “(...) de forma ao mesmo tempo compacta e recombinação, informação relativa a um leque de dimensões fundamentais de estruturação do espaço das condições sociais de existência, nas sociedades contemporâneas, e às posições relativas que os protagonistas sociais neles ocupam.” (INE, 2011, p.224).

A CPP vem auxiliar todo este processo de determinação do nível de indicador socioprofissional familiar, uma vez que se encontra organizada e estruturada para fins

---

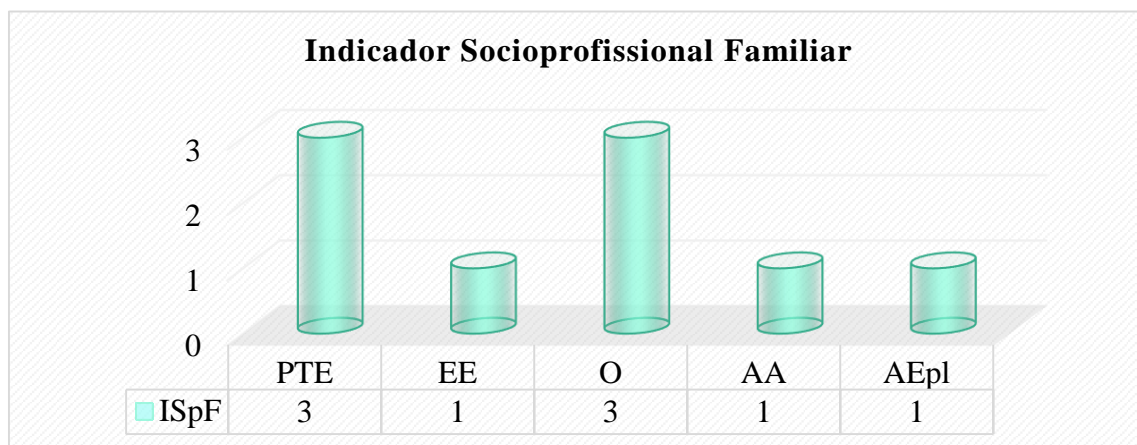
<sup>5</sup> Ver **Pasta 2, Apêndice C** - Tabelas dos indicadores socioeducativo e socioprofissional do 3.ºB



estatísticos relacionados com as profissões em Portugal. Deste modo, para se caracterizar a família do aluno, construiu-se o seguinte gráfico do seu nível socioprofissional.

**Gráfico 4.**

*Indicador Socioprofissional Familiar: 3.ªB*



**Fonte:** Dados recolhidos do PAT (2013)

**Legenda:**

PTE – Profissionais Técnicos e de Enquadramento

EE – Empregados Executantes

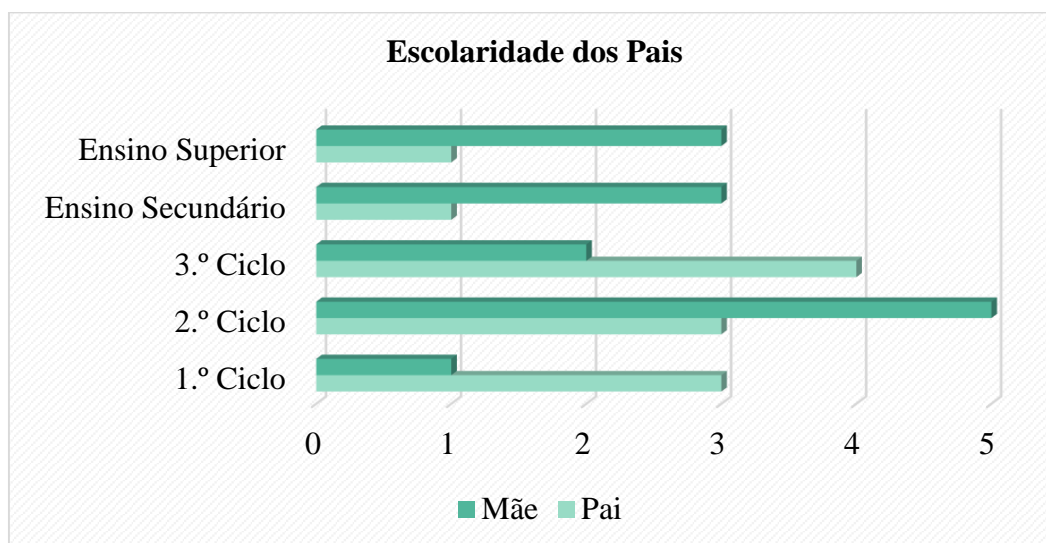
O – Operários

AA – Assalariados Agrícolas

AEpl – Assalariados Executantes Pluriativos

Como observável, muitos dos alunos eram provenientes, na sua maioria, de famílias profissionais técnicos e de enquadramento e operários. Ficavam na minoria as famílias de empregados executantes, assalariados executantes pluriactivos e assalariados agrícolas. Note-se ainda que, nestes resultados não são incluídas três famílias cujos elementos encontravam-se ambos desempregados e duas famílias que não apresentavam registo.

Torna-se assim evidente que a família como unidade económica apresenta consequências para a sua estruturação uma vez que, como classe trabalhadora, os pais são possibilitados de fornecer aos seus filhos apoios para a sua educação. (Sarmento, 2005). Neste caso em particular, e tendo em conta o número excessivo de elementos desempregados no contexto familiar, compreende-se que apenas os pais com habilitações superiores permaneciam empregados, o que é observável no seguinte gráfico:

**Gráfico 5.***Grau de escolaridade dos pais dos alunos do 3.ºB***Fonte:** Dados recolhidos do PAT (2013)

Pôde-se constatar, que a grande maioria das mães apenas frequentaram a escolaridade até ao 2.º Ciclo e os pais o 3.º CEB, corroborando a afirmação supracitada de que, pela sua baixa habilitação literária e obviamente a conjuntura atual do país em crise, nove das catorze mães dos alunos encontravam-se desempregadas. Entende-se assim que o nível socioeducativo é também um fator influenciável na vida dos alunos.

**5.1.1. Organização do ambiente físico e recursos materiais**

O espaço na Educação é, para Zabalza (1998a), uma estrutura de oportunidades que “(...) favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades (...). Será facilitador, ou pelo contrário limitador, em função do nível de congruência relativamente aos objetivos e dinâmica geral das atividades postas em marcha (...)” (p.120). O autor continua afirmando que todo o ambiente de aula deverá constituir uma rede de estruturas espaciais, linguísticas e instrumentais que irão possibilitar ou limitar o desenvolvimento das aprendizagens.

Particularizando e analisando a sala do 3.ºB, onde decorreu a intervenção pedagógica, conclui-se que é adequada à totalidade de crianças presentes nesta turma (catorze), sobrando duas mesas, que apesar de inocupadas, são utilizadas pela turma do 3.ºA no turno da manhã uma vez que esta sala é partilhada.

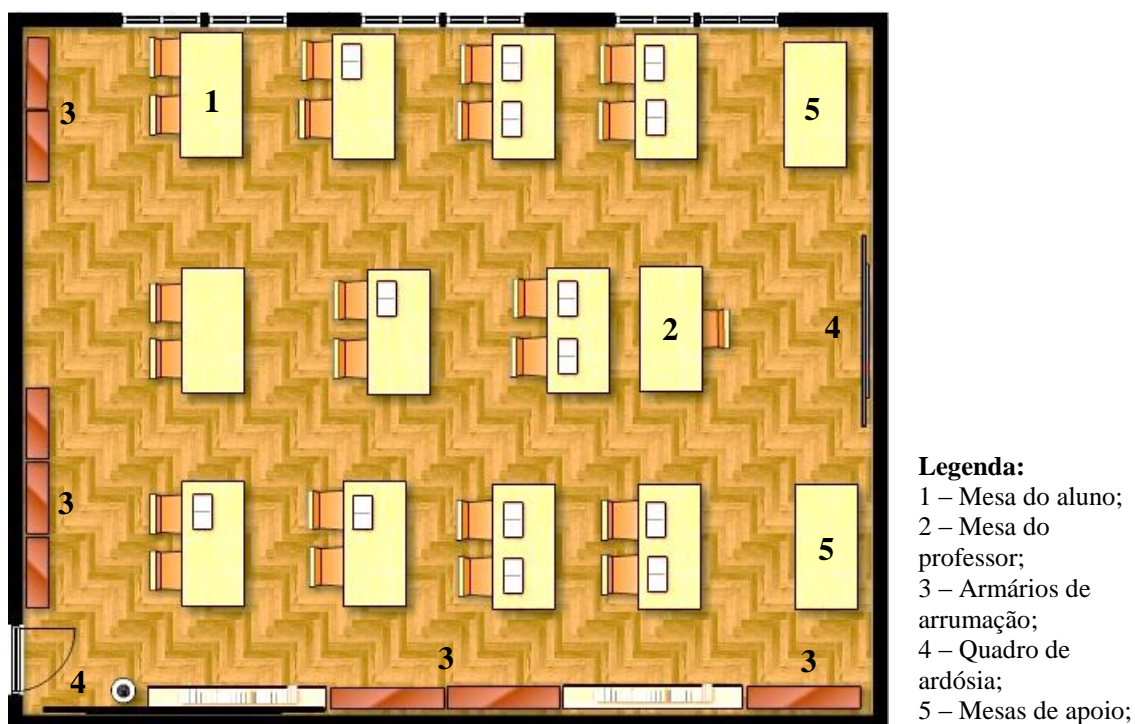
As mesas são ocupadas por dois alunos cada, estando dispostas em três filas, voltadas para um quadro preto de ardósia e a mesa do professor.

Durante toda a prática pedagógica, foi constante a mudança de lugares entre alunos devido a alguma distração provocada por colegas. Os alunos nas primeiras mesas de cada fila eram alunos com problemas de concentração e visuais requerendo constante apoio por parte do docente na realização das atividades. Os alunos capazes de trabalho autónomo ficavam em mesas individuais, podendo auxiliar os seus colegas sempre que necessário. Outras duas outras mesas serviam apenas de apoio a material escolar.

A parede lateral virada a Sul tinha três grandes janelas com vista para o recreio e jardim exterior, tratando-se por isso de uma sala com boa iluminação. A parede paralela a esta era partilhada com a sala de Inglês e por essa razão não tinha janelas. Estavam também lá colocados dois móveis com cerca de um metro de altura objetivados para organizar de material escolar e mais dois móveis de estantes com capas e livros escolares. Esta situação é igualmente projetada na parede onde é efetuada a entrada para a sala, dividida com a sala do 4.ºA, dispondo porém de apenas duas estantes onde se encontrava material didático do professor titular bem como a biblioteca da sala.

**Figura 11.**

*Planta bidimensional do 3.ºB.*



Como supracitado, na área comum a estas salas encontravam-se duas grandes mesas que serviam as docentes de EE e APA bem como os seus alunos. Era equipada de um lavatório partilhado pelas três salas desse núcleo e ainda uma janela. Numa outra área, ainda incluída no núcleo referido, existiam os sanitários de apoio às respetivas salas.

Relativamente aos placards presentes na sala de aula, encontravam-se despidos de cor ou quaisquer trabalhos dos alunos, pelo que, a meu ver, é um aspeto negativo, visto ser fundamental os alunos sentirem o seu trabalho valorizado.

No geral, a sala do 3.ºB tratava-se de um espaço pedagógico amplo, arejado e adequado a toda a prática educativa, permitindo aos alunos uma boa movimentação dentro da sala e rápido acesso a todo o material necessário.

### 5.1.2. Organização do tempo

A turma B frequentava o turno da tarde (das 13h15m às 18h15m) ocupado pela componente letiva, colocando assim as atividades de enriquecimento curricular no turno da manhã.

Os alunos, desde o início do ano letivo, têm uma rotina diária traçada em conformidade com a carga horária prevista para as atividades curriculares e extracurriculares propostas pelo ME, suscetível a alteração e definida num horário escolar.

**Tabela 2.**

*Horário Escolar da turma B do 3.ºano (parte I)*

Horas						
Início	Fim	2.ªfeira	3.ªfeira	4.ªfeira	5.ªfeira	6.ªfeira
08:15	08:45	ATL	ATL	ATL	ATL	ATL
08:45	09:45	Cordofones	Música	Estudo	Estudo	Estudo
09:45	10:45	Expressão Físico-Motora	Inglês	Expressão Físico-Motora	Inglês	Biblioteca
10:45	11:15	Intervalo				
11:15	12:15	Expressão Musical	Inglês Biblioteca	Natação	Expressão Plástica	TIC
12:15	13:15	Almoço				

**Fonte:** Dados recolhidos do PAT (2013)

**Tabela 3.***Horário Escolar da turma B do 3.º ano (parte II)*

13:15 14:15	Tempo Curricular	Português	Português	TIC	Matemática	Português
14:15 15:15				Estudo do Meio	Expressão Musical	
15:15 15:45				Intervalo		
15:45 16:45		Matemática	Matemática	Estudo do Meio	Português	Matemática
16:45 17:45				Português	Expressão Físico-Motora	
17:45 18:15		Área de Projeto	Educação para a Cidadania	Matemática	Estudo do Meio	

**Fonte:** Dados recolhidos do PAT (2013)

Estavam também previstos três intervalos: o da manhã às 10h45m, o almoço às 12h15m e o da tarde às 15h15m. Cada intervalo era realizado em conjunto com outras turmas de diferentes anos de escolaridade, o que beneficia ao máximo as relações dos alunos com a restante comunidade escolar.

Esta gestão temporal feita pelo docente da turma, conferiu aos alunos um maior sentido de segurança, confiança e preparação quando deixados na instituição, uma vez que já sabiam o que ia acontecer e que atividades iriam ter para esse dia específico da semana.

Trata-se de uma rotina flexível que, apesar das exigências realizadas pelo ME relativamente à carga horária destinada a cada área curricular, permite ao docente ter sempre algum espaço de manobra no caso da atividade proposta ser de um grau de complexidade elevado, exigindo mais tempo de realização e assimilação por parte dos alunos.

Aludindo agora aos alunos com NEE, a sua rotina era semelhante à dos restantes alunos, excetuando os momentos em que as docentes de EE e APA, duas vezes por semana, trabalhavam em conjunto com estes alunos auxiliando-os na consolidação ou introdução de aprendizagens, fora da sala de aula.

Assim, com base no horário e de forma a não criar desequilíbrios na sua rotina diária, todas as atividades e aprendizagens propostas, em contexto da prática pedagógica, foram enquadradas com base ao horário escolar previsto.

## 5.2. Intervenção pedagógica

A prática pedagógica na turma B do 3.º ano de escolaridade foi, como supracitado, desenvolvida em 135 horas, planeadas conjuntamente com o professor titular da turma e em conformidade com o horário escolar estipulado nas segundas, terças e quartas-feiras. As planificações dividiram-se em semanais<sup>6</sup> e diárias<sup>7</sup>, partindo-se assim de uma planificação geral para uma mais especificada.

A primeira semana de intervenção baseou-se inteiramente numa observação participada, permitindo realizar um levantamento de dados relativos às problemáticas, pontos forte, tipos de relacionamento e bem-estar/implicação dos alunos nas aulas. Esta informação foi posteriormente tratada e triangulada com os dados obtidos do PAT (2013), diálogos informais entre o professor titular e os alunos, e ainda os registos efetuados nos diários de bordo, realizando-se assim a intervenção pedagógica com base numa estruturação e planeamento de trabalho específicos e adequados ao grupo de crianças.

Assim, nesta terceira parte do presente relatório, encontram-se descritas atividades enquadradas nas áreas curriculares do Português, Matemática e Estudo do Meio, contemplando também as metodologias e estratégias utilizadas tendo em conta as especificidades de cada aluno.

Esta articulação de conhecimentos passa pela interdisciplinaridade como aplicação de conhecimentos de uma disciplina noutra. Esta funciona como mediadora de saberes fragmentados, articulando-os eficazmente surgindo portanto “(...) como uma solução para o problema da fragmentação do conhecimento (...)” (Paviani, 2004, p.17) utilizada como estratégia, mediação e meio entre a unidade e a multiplicidade, ou seja, entre as partes e o todo. Apresenta-se ainda útil na sistematização do conhecimento de diversas áreas do conhecimento, pela “(...) simples cooperação de disciplinas ao seu intercâmbio mútuo e integração recíproca ou, ainda, a uma integração capaz de romper a estrutura de cada disciplina e alcançar uma axiomática comum.” (Pombo, Guimarães & Levy, 1994, p.10).

Compreende-se assim que a criança, através desta articulação de conhecimentos, seja capaz de alcançar sucesso escolar e adquirir conhecimento de forma menos fragmentada. Subdividiu-se então esta intervenção em três grandes domínios: Matemática, Português e Estudo do Meio, selecionando-se tratar neste relatório apenas

---

<sup>6</sup> Ver **Pasta 2, Apêndice D** – Planificações Semanais, 1.ºCEB

<sup>7</sup> Ver **Pasta 2, Apêndice E** – Planificações Diárias

duas atividades desenvolvidas em cada, num espaço temporal variado. As restantes atividades<sup>8</sup> desenvolvidas poderão ser consultadas nos Apêndices deste mesmo relatório.

### 5.2.1. Matemática

Sabe-se que o gosto pela Matemática é pouco frequente entre os alunos bem como a sua constante incapacidade de resolução de problemas. Cabe ao docente “(...) organizar os meios e criar o ambiente propício à concretização do programa, de modo a que a aprendizagem seja, na sala de aula, o reflexo do dinamismo das crianças e do desafio que a própria Matemática constitui para elas.” (ME, 2004, p.163).

Assim, e tentando quebrar as barreiras criadas em volta da temível Matemática, a criança deve tomar um papel primordial nas aprendizagens que desenvolve, tendo em conta as vivências do seu quotidiano, motivando-a e estimulando-a a desenvolver capacidades de raciocínio, comunicação e resolução de problemas operacionalizando através de materiais e linguagem gráficas criando uma ponte entre o abstrato e o real.

Tendo em conta estes aspetos, foram desenvolvidas atividades em consonância com o *Programa e Metas de Matemática para o 1.º CEB*, seguindo as diretrizes do professor titular de turma e estratégias adequadas ao grupo. Uma vez que não é possível expor todas as atividades realizadas em contexto de estágio, aqui serão apenas explanadas duas atividades:

#### Unidades de tempo<sup>9</sup>

A temática acima enunciada surgiu por proposta do professor cooperante, inserida no Bloco 3 – Grandezas e Medidas do 3.º ano de escolaridade, dando assim continuidade ao Programa já pré-estabelecido pelo mesmo no início do ano escolar.

As metas que se pretenderam atingir foram a leitura e escrita das horas de modo a que os alunos conseguissem relacionar horas, minutos e segundos e identificar objetos do quotidiano que estejam relacionados com o tempo.

Por forma a relacionar as aprendizagens com o seu quotidiano, proporcionou-se, numa primeira fase, um diálogo sobre a sua rotina, indagando quanto tempo durou o intervalo para o lanche e se sabiam a que horas respetivas correspondia. Apesar das noções temporais já terem sido trabalhadas no ano transato, tornou-se claro que os alunos

<sup>8</sup> Ver **Pasta 2, Apêndice F** – Atividades Extra, **1.º CEB**

<sup>9</sup> Ver **Pasta 2, Apêndice E** – Planificações Diárias, **Aula 5**



apresentavam algumas dificuldades em estimar a duração do intervalo, e por isso mesmo, o diálogo o método averiguativo acerca dos conhecimentos prévios sobre o assunto. Procurou-se posteriormente transpor a conversa para a leitura do tempo, indagando de que forma poderíamos precisar que horas eram. Todos os alunos responderam que sabiam as horas pela sua leitura no relógio, partindo-se então para a exploração oral dos diferentes tipos de relógios que conheciam, apontando-se assim o relógio de pulso, de parede e de sol.

A partir destas observações, concluiu-se que existiam dois tipos de relógio, o digital e o analógico. Uma vez que este saber já era adquirido pela maioria dos alunos seguiu-se uma breve consolidação entre a diferença de ambos dada a partir dos conhecimentos dos alunos.

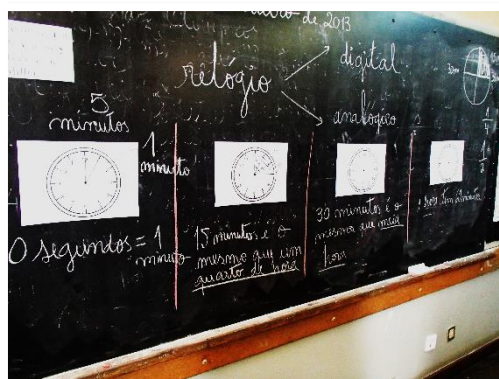
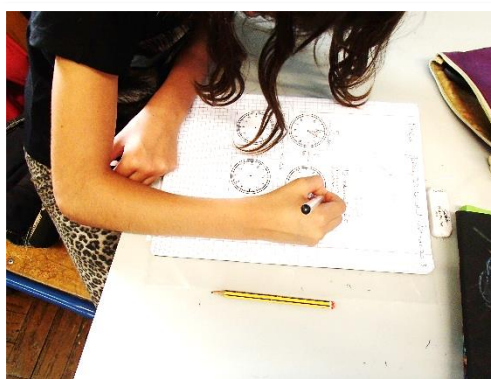
Achando fundamental captar a atenção dos alunos através desse estímulo consolidar o que está sendo dito, pediu-se que no seu caderno diário de Matemática redigissem esses termos. Partiu-se então do que, até agora era prévio e abstrato para a realidade através da livre exploração de um relógio analógico, permitindo às crianças o seu contacto.

Após este momento exploratório, passou-se à observação dos diversos ponteiros e divisões do relógio, compreendendo-se que o ponteiro pequeno aponta as horas, o maior os minutos e o mais esguio os segundos. A partir daí partiu-se para a definição de cinco minutos, quinze minutos (um quarto de hora), trinta minutos (meia hora) e sessenta minutos (uma hora), fazendo analogia às partes/frações de uma pizza,  $\frac{1}{4}$  e  $\frac{1}{2}$ . Desta forma os alunos puderam assemelhar os conhecimentos prévios que tinham sobre números fracionários – representado através de um círculo e a sua divisão em partes - e associar essa divisão às que deveriam ser feitas no relógio para marcar os seus traços.

Este processo foi feito com recurso a imagens de relógios analógicos sem quaisquer ponteiros (Figura 12) sendo preenchido conforme as respostas e interações dos alunos às questões levantadas.

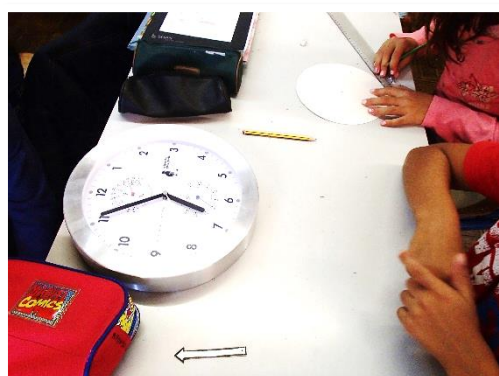
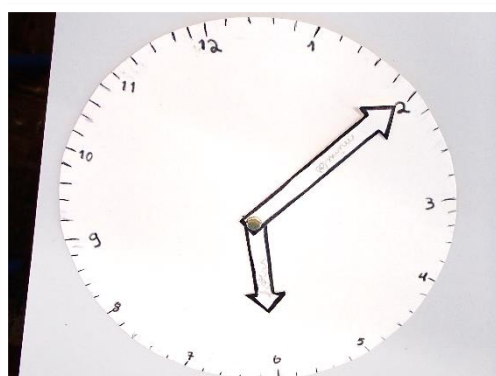
Foram simultaneamente facultados pequenos relógios, iguais aos observados no quadro, que foram também colados no caderno por forma a acompanhar a exploração que ia sendo realizado num trabalho conjunto entre estagiária e alunos.



**Figura 12.***Produto final da exploração realizada***Figura 13.***Registo no caderno diário*

Posteriormente, e por forma a auxiliar as crianças a tornarem mais concretas estas novas aprendizagens, proporcionou-se a construção de um relógio a partir de caixas de cereais. Formaram-se para este propósito grupos de dois elementos para que todo este processo fosse realizado conjuntamente com o colega.

Este momento prolongou-se no tempo uma vez que quis-se permitir ao aluno, por tentativa e erro, experimentar as diversas formas de dividir o relógio em partes iguais, ultrapassando por isso o tempo prevista para esta atividade. Foi através da visualização e comparação entre um verdadeiro relógio e o que construíram que, depois de algumas tentativas, conseguiram terminá-los e utilizá-los na resolução de exercícios do manual de Matemática.

**Figura 14.***Trabalho cooperativo na construção do relógio***Figura 15.***Produto final da construção do relógio*

Uma vez que o tempo previsto para esta aula foi ultrapassado, no dia seguinte seguiu-se a correção coletiva e escrita dos exercícios no quadro.

Note-se que o uso de manuais escolares pelo professor cooperante é habitual, recorrendo-os como forma de consolidação de conhecimentos e prática de exercícios para realizar em tempo não escolar. Apesar disto, o seu uso pela estagiária não foi frequente, preferindo-se uma adaptação e selecionamento de exercícios a dispor aos alunos através de fichas realizadas pela mesma.

Assim e após um breve diálogo com intuito de rever os conceitos aprendidos, foi criada uma ficha formativa<sup>10</sup> para que pudessem resolver, com auxílio do seu relógio manipulável, os exercícios solicitados e de forma cooperativa. O papel da estagiária neste momento foi de circular pela sala e dar apoio às crianças com NEE e maiores dificuldades na área da Matemática bem como esperar que todos terminassem os exercícios. Por fim, foram corrigidos os exercícios coletivamente no quadro, possibilitando a cada aluno de se dirigir ao mesmo e escrever a resposta, para que fosse possível a sua correção.

#### ○ *Concluindo...*

A atividade realizada foi positiva, com uma boa resposta por parte dos alunos relativamente às aprendizagens realizadas. Considerando as estratégias utilizadas, o trabalho em pares foi favorável pois permitiu troca de informações e retirada de conclusões, entre os alunos, relativamente às tarefas requeridas.

Notou-se ainda entreajuda nos pares, apoiando-se e empenhando-se nas atividades. Relativamente aos alunos com NEE, além do auxílio prestado pelo colega, houve também intervenções por parte dos adultos.

No que concerne ao comportamento geral da turma, durante os momentos de maior concentração houve pouco ruído, considerando-se o grande interesse e motivação dos alunos pela atividade proposta um fator importante para tal acontecimento.

#### *As Tabuadas*<sup>11</sup>

Descrito na *Organização Curricular e Programas do 1.º CEB* (OCP1CEB) do 2.º ano de escolaridade relativamente à Matemática no Bloco 1 – Número e Operações, encontra-se objetivado que o aluno deverá ser capaz de memorizar as tabuadas do dois, três, quatro, cinco e dez. Assim e como forma de consolidar estes conhecimentos adquiridos no ano transato, planeou-se um conjunto de quatro aulas que consistem na

<sup>10</sup> Ver **Pasta 2, Apêndice G** – Matemática, Ficha Formativa I

<sup>11</sup> Ver **Pasta 2, Apêndice E** – Planificações Diárias, Aula4, Aula7, Aula10 e Aula11




aquisição e consolidação de conhecimentos relativamente às tabuadas, incluindo assim as já objetivadas para o 3.º ano (tabuadas do seis, sete, oito e nove), segundo o ME (2004).




Uma vez que, numa primeira fase, quis-se entender a que nível de compreensão e reconhecimento das tabuadas se encontravam os alunos criou-se um jogo atendendo também aos interesses dos mesmos. Este surge como ferramenta lúdica de, sem ser escrito ou cantado, se relembrem das tabuadas. O hábito nas instituições escolares é o de colocar as crianças a memorizar as tabuadas cantando, repetindo-as para auxiliar a memorização.

É de salientar que, com o jogo, testou-se a capacidade dos alunos de interagirem uns com os outros, trabalharem como equipa, respeitando os seus adversários e seguindo as regras do jogo e de conduta dentro da sala de aula. Assim, nesta primeira aula planificou-se o jogo do loto com as tabuadas que, até esse momento, já deveriam ser consideradas conhecimento adquirido.

**Figura 16.**

*Tabuleiros do loto*

	27	54	36	21
15		8		18
4	35	16	6	24

4	15	12	18	
	21	36	16	6
54	48	10	25	

Formaram-se assim grupos de quatro elementos e facultados tabuleiros do loto e respetivas peças (tampas de iogurte). Prévias a esta ação já tinham sido explicadas as regras do jogo uma vez que, para que sejam totalmente compreendidas é necessária a sua explicação num momento de concentração absoluta.

Passou-se então ao momento de jogo que consistia em retirar de um saco papéis escritos com operações de multiplicação e fazer o seu resultado corresponder ao valor do tabuleiro. O grupo deveria, por isso, ser capaz de discutir e chegar a uma conclusão, colocando uma tampa sobre o resultado dessa operação, se presente no seu tabuleiro.

Notou-se que os alunos têm bastante dificuldade em assimilar a multiplicação de dois números racionais, principalmente os alunos com NEE. Do número total de alunos na turma apenas seis apresentam total conhecimento das tabuadas do dois, três, quatro, cinco e dez. Salienta-se o grande entusiasmo demonstrado por todos ao realizar o jogo, transparecendo no ruído feito.

*Diário de Bordo, 21 de outubro de 2013*

Numa segunda fase propôs-se a resolução de um pequeno problema<sup>12</sup> que pretendia que os alunos autonomamente chegassem a uma conclusão matemática, nomeadamente a multiplicação do número sete. Para tal, facultou-se material (massas) para auxiliar os seus cálculos, denotando-se dentro do grupo grande entusiasmo e vontade de resolver o problema apresentado. Procurou-se também distribuir os alunos com mais dificuldades entre grupos de alunos com mais facilidade para a resolução de problemas matemáticos para que auxiliassem-nos e explicassem a solução.

**Figura 17.**

*Resolvendo o problema*



Observou-se que, na maior parte dos grupos, resolveu-se o problema através da soma. Somente no final da resolução é que concluíram tratar-se da tabuada do sete.

Relativamente à correção dos exercícios, esta foi realizada em conjunto com a estagiária, ouvindo-se dos alunos as suas diversas formas de resolução e partindo para a que a turma achava a mais correta.

Observou-se que este tipo de trabalho cooperativo não era viável com grupos de quatro elementos uma vez que criava muita confusão e agitação entre alunos, constatando-se não ser habitual este tipo de aprendizagem conjunta.

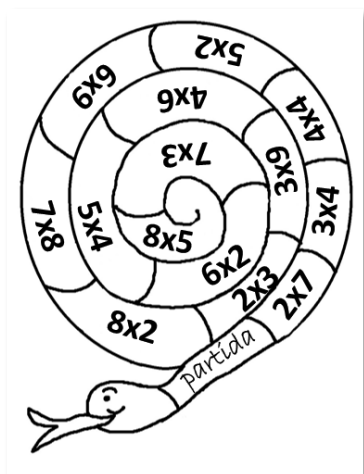
<sup>12</sup> Ver **Pasta 2, Apêndice G – Matemática, Problema do 7**

Nesta linha de pensamento e iniciando-se a segunda aula proposta na semana seguinte, procurou-se estimular os alunos a que, de forma cooperativa, adquirissem conhecimentos seguindo-se regras e respeitando o próximo. Desta forma e pela formação de grupos mais reduzidos, de dois elementos, facultou-se um problema<sup>13</sup> relacionado com a tabuada do oito. Seguindo a mesma linha de pensamento que a atividade anterior, pediu-se que os alunos encontrassem maneiras de resolução do problema provando ser o recurso ao desenho a melhor opção.

Depois de explorada e tratada a tabuada do oito, consolidaram-se as aprendizagens feitas através de um jogo de tabuleiro. Para jogar ao “Trilho da Tabuada” organizou-se a turma em grupos de três elementos e distribuíram-se tabuleiros com multiplicações por resolver. O principal objetivo seria chegar ao fim da meta em primeiro lugar, finalizando-se assim o jogo.

**Figura 18.**

*Tabuleiro do “Trilho da Tabuada”*



Uma vez que se observou previamente que alguns alunos inventavam resultados das multiplicações, foram colocados por baixo de cada operação os resultados, confirmando assim se os seus conhecimentos estavam ou não corretos.

Para esta atividade foram criados quatro tabuleiros distintos que, quando finalizados, iam rodando entre os grupos. Facultou-se ainda um dado que determinaria o número de casas a avançar, bem como tampas de iogurtes como marcadores individuais de cada jogador. Note-se que, antes do início da atividade, foram explicadas as regras do jogo, sendo porém necessária intervenção a meio da atividade como apontado no diário de bordo:

<sup>13</sup> Ver **Pasta 2, Apêndice G** – Matemática, Problema do 8

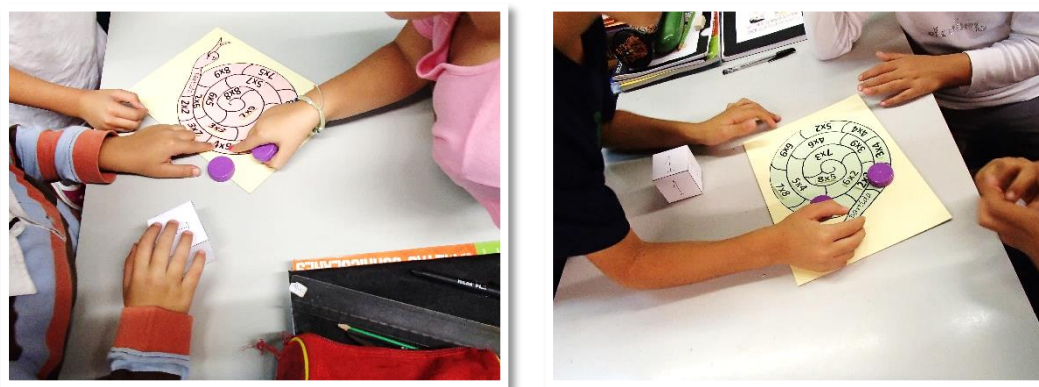
Houve porém alguns acertos nas regras a serem feitos, não previstos, como por exemplo: o dado apenas conta se for atirado em cima da mesa; não joga quem se levantar; não pressionar os colegas.

*Diário de Bordo, 28 de outubro de 2013*

Apesar de compreensível a agitação na turma devido à novidade apresentada, o mau comportamento foi escalando, havendo alunos que, com a excitação do jogo, jogavam o dado pela sala e gritavam quando ganhavam, não respeitando as regras pré-estabelecidas nem as regras da sala, sendo necessário cessar a atividade e aplicar regras mais rígidas.

**Figura 19.**

*Alunos jogando o “Trilho da Tabuada”*

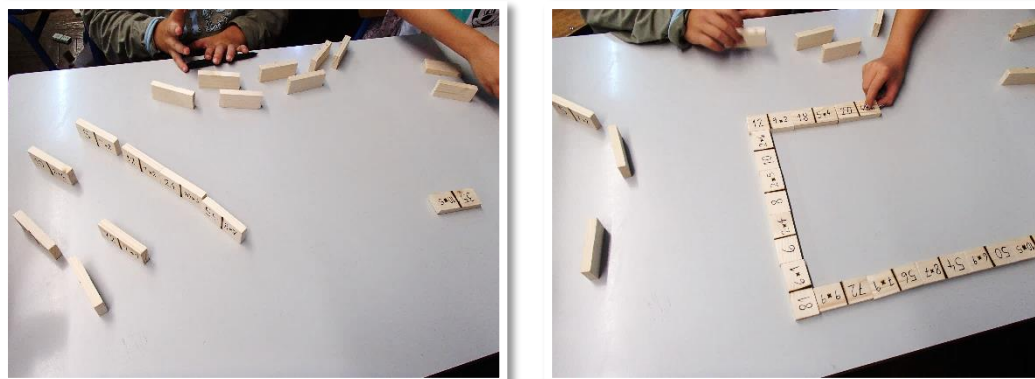


Posteriormente e já resolvida a tabuada do nove através de diversas estratégias (utilizando as mãos<sup>14</sup>, desenhos ou agrupamentos), deram-se por concluídas as aprendizagens relativas às tabuadas.

Assim e como forma de consolidar todo o conhecimento adquirido, propôs-se jogar ao “Dominó da tabuada”. Para o efeito a turma agrupou-se em quatro grupos de três elementos cada, explicaram-se as regras e jogaram livremente.

<sup>14</sup> Ver **Pasta 2, Apêndice G** – Matemática, Tabuada do 9



**Figura 20.***Alunos jogando o “Dominó da Tabuada”*

Esta diversificação de jogos e estratégias utilizadas para facilitar a aprendizagem das tabuadas foi muito bem recebida pelos alunos, prolongando-se sempre um pouco mais do que o tempo previsto para este tipo de atividades:

O jogo do dominó durou 40 minutos, alguns alunos tiveram dificuldades na resolução das tabuadas e outros alunos apresentaram dificuldades na partilha das peças do dominó.

*Diário de Bordo, 04 de novembro de 2013*

Compreende-se portanto, e já previamente observado, que alguns alunos apresentam dificuldades relativamente às relações entre si, não partilhando ou respeitando os colegas em momentos de aprendizagem cooperativa.

Em suma, e com base nas aprendizagens realizadas, criou-se uma pequena ficha formativa<sup>15</sup> consolidando todas as tabuadas, e uma ficha de exercícios<sup>16</sup> que colocaram no seu caderno diário com a resolução das mesmas. Todos os exercícios foram corrigidos conjuntamente no quadro, para facilitar a sua correção.

<sup>15</sup> Ver **Pasta 2, Apêndice G** – Matemática, Ficha Formativa II

<sup>16</sup> Ver **Pasta 2, Apêndice G** – Matemática, As Tabuadas

○ **Concluindo...**

As atividades desenvolvidas relativas às tabuadas decorreram positivamente, quebrando a monotonia das ditas “tabuadas cantadas” e escritas realizadas pelo professor cooperante no ano transato.

A utilização de jogos criados pela estagiária foi, sem dúvida, um fator estimulante para que os alunos se sentissem motivados a aprender as tabuadas. Note-se que em todas as aulas de Matemática posteriores, tais jogos eram pedidos pelos alunos, consentindo-se sempre que o tempo de aula o permitia.

Relativamente às competências sociais dos alunos, demonstrou-se ainda alguma dificuldade na partilha de peças entre colegas da mesma equipa ou adversária. Contudo, demonstram atitudes de entreaajuda quando sentida alguma dificuldade num colega.

### **5.2.2. Português**

No desenvolvimento das atividades previstas para a turma B, seguindo as diretrizes do professor cooperante e em consonância com o *Programa e Metas de Português para o 1.º CEB*, compreendeu-se a sua planificação com base nos seus domínios e respetivos descritores de desempenho.

Prevê-se que, através das aprendizagens enquadradas nestes domínios - Oralidade, Leitura e Escrita, Gramática e Educação Literária - o aluno seja capaz de alcançar sucesso escolar e “(...) na língua em que pensa, fala, lê e escreve, construa a sua identidade e a sua relação com o mundo e se afirme como ser afetuoso e interveniente, autónomo e solidário.” (ME, 2004, p.136).

No domínio da Oralidade inserem-se parâmetros da compreensão e expressão oral do aluno, fundamental para que haja uma boa comunicação dentro da sala de aula e indissociável a todos os outros domínios. A Leitura e a Escrita que, apesar de distintas, apresentam competências comuns considerando-se benéfica a sua divisão em três partes: pré-leitura, leitura e pós-leitura. Entre os novos domínios surge a Gramática que engloba todos os processos gramaticais da língua portuguesa e a Educação Literária, referenciando obras literárias para os diversos anos de escolaridade de cariz obrigatório.

Todos estes domínios acabam sendo trabalhados em Matemática e Estudo do Meio devido ao ser caráter interdisciplinar, elementar em todos os domínios, criando-se aprendizagens contínuas, significativas e contextualizadas.



Assim, teve-se em conta todos os aspetos supracitados, desenvolvendo-se atividades e adequando as estratégias utilizadas ao grupo de alunos. Uma vez que não é passível a apresentação de todas as atividades desenvolvidas, seguem-se apenas duas:

### A carta informal<sup>17</sup>

Referenciado nas Metas curriculares de Português para o 3.º ano de escolaridade e inserido no domínio da Leitura e Escrita encontra-se objetivada a capacidade dos alunos de escreverem textos diversos, especificando-se neste caso a carta informal.

Num primeiro momento, incentivou-se um diálogo sobre diversas formas de contato com pessoas que estão longe. Nesta fase trata-se a oralidade, domínio indissociável dos restantes, compreendendo que a

condição fundamental para a aquisição/aperfeiçoamento de competências numa língua é o seu uso comunicativo – ‘aprende-se a falar, falando’, sendo um truísmo, é ainda uma máxima de que há que extrair as mais óbvias implicações – em condições próximas daquelas que se colocam ao falante, no seu quotidiano (Amor, 2003, p.67).

Assim, e após uma breve discussão sobre os diversos tipos de comunicação à distância - telemóvel, telefone, *e-mail*, redes sociais e cartas – procurou-se evidenciar a utilização de cartas como forma de comunicar, partindo-se assim para a exploração dos diversos tipos de carta que existem e vão diferir consoante o destinatário.

Uma vez que, os conhecimentos sobre a carta já tinham sido adquiridos no ano transato, pretendeu-se apenas relembrar alguns aspetos fundamentais da sua formação. Facultou-se assim um exemplo de carta<sup>18</sup> que os alunos leram e trataram de identificar os seus diversos constituintes: data, local, saudação inicial, corpo da carta, despedida, assinatura, numa atividade conjunta entre estagiária e alunos.

A partir daí preencheu-se numa tabela<sup>19</sup> toda a estruturação da carta que iam redigir para um colega de turma, completando assim toda a informação necessária à criação da carta. Com base nessa estrutura redigiram e reviram a carta à procura de possíveis erros através de uma lista de verificação.

<sup>17</sup> Ver **Pasta 2, Apêndice E** – Planificações Diárias, Aula10

<sup>18</sup> Ver **Pasta 2, Apêndice H** – Português, Carta modelo

<sup>19</sup> Ver **Pasta 2, Apêndice H** – Português, Estruturação da carta

**Figura 21.**

*Lista de verificação*

Lista de verificação	Sim	Não
Escrevi a data.		
Coloquei o local onde estou a escrever a carta.		
Fiz a saudação inicial.		
Escrevi tudo o que queria dizer (corpo da carta).		
Despedi-me da pessoa para quem vou enviar a carta.		
Assinei a carta com o meu nome.		
Evitei dar erros ortográficos, consultando um dicionário.		
Utilizei frases curtas e com linguagem clara e simples.		
Tive cuidado com a caligrafia.		

Durante todo este processo de criação de texto, a estagiária apoiou e orientou os alunos individualmente. Apesar do apoio prestado, tornou-se óbvia a dificuldade dos alunos conseguirem imaginar o que escrever para o colega apresentando ainda algumas dificuldades ortográficas e

gramaticais. Esta dificuldade na escrita, bem como leitura, foi a principal problemática encontrada na turma que motivou a realização da investigação qualitativa supramencionada na Parte II deste relatório e explanada no ponto seguinte.

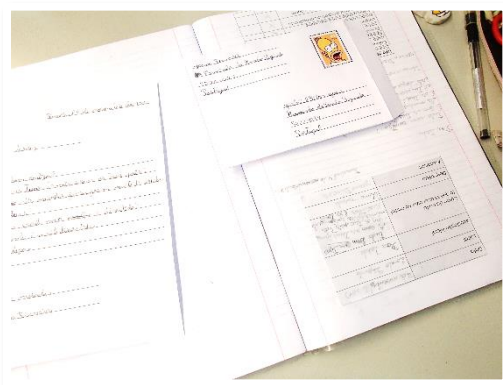
Depois de corrigidos os erros e reescrita a carta, passou-se ao preenchimento do envelope<sup>20</sup>, parte fundamental para o envio da mesma.

O envelope foi trabalhado fracamente, deveria de ter sido tratado da mesma forma que a carta, efetuando-se primeiro uma revisão de como se preenche um envelope, então para depois preencherem o seu próprio envelope.

*Diário de Bordo, 04 de novembro de 2013*

**Figura 22.**

*Carta e Envelope*



Como referido no Diário de Bordo, o envelope deveria ter sido mais explorado tratando-se apenas de explicar o seu preenchimento no quadro de ardósia e num exemplar, faltando a sua exploração detalhada como realizada na carta. Apesar

<sup>20</sup> Ver **Pasta 2, Apêndice H** – Português, Envelope

disso, foi com bastante entusiasmo que os alunos participaram nesta atividade e trocaram cartas com os colegas.

### ○ *Concluindo...*

Apesar das dificuldades sentidas a nível das competências linguísticas dos alunos, os resultados apresentados foram positivos. Estes obstáculos tentaram, ao longo da prática pedagógica, ser colmatados através de estratégias diversas de criação e tratamento de textos, bem como leitura. Note-se ainda que a turma encontrava-se inscrita no projeto Paixão de Ensinar, Gosto de Aprender (PEGA) que pretende revitalizar as aprendizagens do Português no 1.º CEB. Prevê-se que

o formador demonstre a importância de modificar comportamentos pedagógicos quando os resultados não correspondem às expectativas dos professores: exemplificamos, em contexto de formação, nas salas de aulas dos professores-formandos, como os alunos reagem melhor a esta ou aquela estratégia e conseguem atingir os objetivos propostos, com vontade, flexibilidade e criatividade do professor (Gouveia, 2014, p.22).

A professora convidada a demonstrar tais estratégias comparecia às aulas uma vez por mês, coincidindo assim com a intervenção pedagógica realizada, duas vezes. Algumas das estratégias por ela apresentadas foram utilizadas nesta, nomeadamente o melhoramento de texto, feito oralmente, sendo o tempo de aula um fator determinante para que este não fosse escrito.

O acompanhamento individual, associado ao reduzido número de alunos, tornou possível a revisão e melhoramento dos textos criados.

### *Mapa de histórias*<sup>21</sup>

Para aprender a ler e escrever é necessária a sua frequente prática associada a momento de prazer, como referido na OCP1CEB:

Escrever e ler sem receio de censura, com a certeza de poder contar com os apoios necessários ao aperfeiçoamento das produções, permitirá a descoberta do prazer de escrever e ler e o entusiasmo de que todas as produções podem ser melhoradas, reformuladas e transformadas (ME, 2004, p.146).

<sup>21</sup> Ver **Pasta 2, Apêndice E** – Planificações Diárias, Aula11

Tendo isto em conta, pretendeu-se diversificar os contextos de produção textual através da utilização de um mapa de histórias que surge como gráfico organizador de ideias, auxiliando o aluno a redigir uma narrativa.

Antes de se iniciar a produção textual, realizou-se uma revisão do tipo de texto previsto para a mesma – narrativa – através da leitura de um texto.

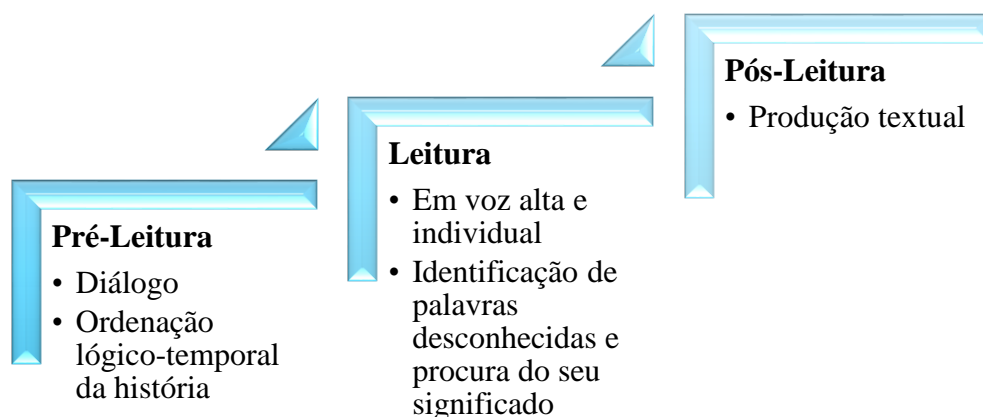
Como já supramencionado, a Leitura encontra-se subdividida em três fases:

- Pré-leitura - momento prévio à leitura do texto onde são utilizadas atividades, na sua maioria orais, destinadas a motivar os alunos para o mesmo. Williams (1987) afirma ainda que “(...) *what students already know before reading the text is not disregarded, but used as a means of motivating them to read the text.*” (p.5), fazendo da pré-leitura um momento de compreensão dos conhecimentos prévios que os alunos possam ter sobre a temática do texto;
- Leitura – deve ser sempre variada tanto no modo de ler (individual, em silêncio, em voz alta, em grupo, etc.) como dos alunos que o fazem (bons, médios e fracos leitores, dando oportunidade a todos);
- Pós-leitura – realiza-se a compreensão e análise do texto através de uma atividade dinâmica.

Assim, e seguindo esta estruturação, teve-se por base a história dos três porquinhos, já bem conhecida da turma.

**Figura 23.**

*Pré-Leitura, Leitura e Pós-Leitura*

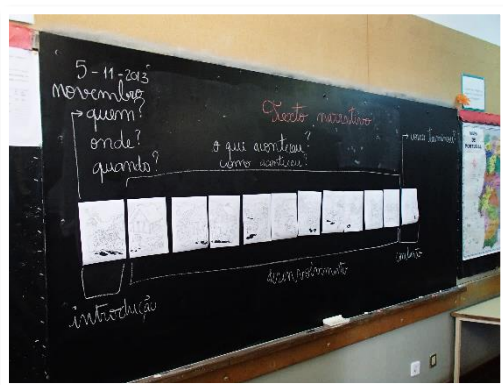


Como descrito, esta atividade iniciou-se com um momento de pré-leitura, através de um breve diálogo sobre um conjunto de imagens<sup>22</sup> apresentadas relativas à história dos três porquinhos. Colaborativamente, ordenaram-se sequencialmente as imagens e partiu-se para a leitura do texto<sup>23</sup> facultado.

Após a leitura realizada pela turma toda, de forma individual e em voz alta, os alunos seriam capazes de, autonomamente, sublinhar palavras desconhecidas no texto e procurar o seu significado no dicionário. Este processo era considerado habitual, estratégia utilizada pelo professor cooperante para fomentar nos alunos o sentido de autonomia na busca de respostas a questões que surjam, não descurando o papel do professor que apenas torna-se um ponto de apoio nas suas consultas.

**Figura 24.**

*Ordenação de imagens da história*



Assim, e após a cuidada leitura do pequeno texto, seguiu-se o tratamento do mesmo associando-o às imagens organizadas expostas no quadro (figura 24).

Foram colocadas questões como: que tipo de texto é este? Quais os personagens principais? Onde decorre esta história? Quando decorreu? O que aconteceu? O que acharam do final? Pode-se tirar alguma conclusão sobre o texto? – partindo-se assim para a sua exploração.

Tanto no texto como nas imagens foram identificadas as partes constituintes do texto narrativo: introdução, desenvolvimento e conclusão bem como diretrizes sobre o que deverá conter cada parte (quem?onde?quando? / o que aconteceu?como aconteceu? / como terminou?).

Após a exploração do texto narrativo, propôs-se, através de um mapa, criar a sua própria história. Este processo previa facilitar a produção textual dos alunos uma vez que, previamente, já tinham sido observadas muitas dificuldades nessa área.

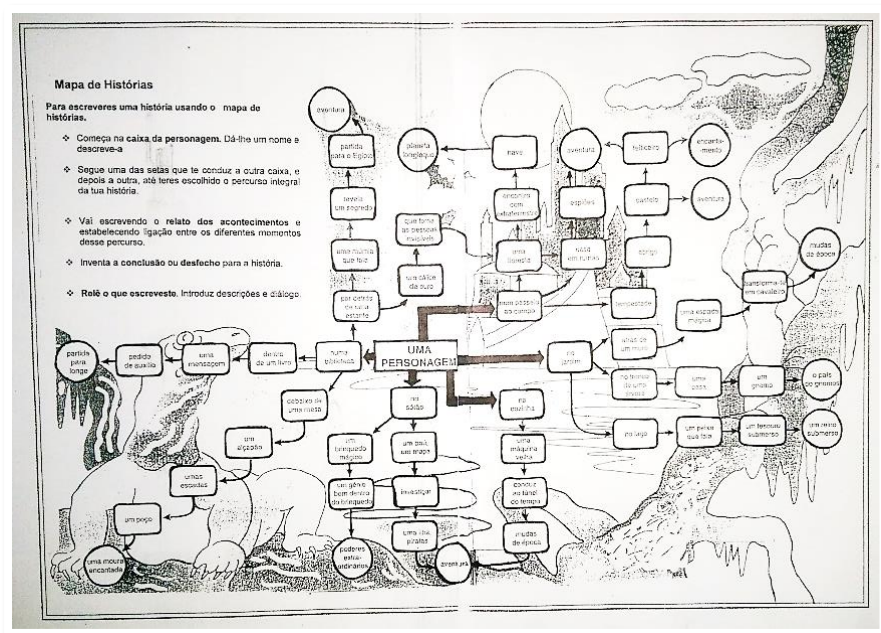
Desta forma, e depois de lidas e explicadas as regras para que conseguissem elaborar a sua história, os alunos puderam imaginar e escrever livremente.

<sup>22</sup> Ver **Pasta 2, Apêndice H** – Português, Imagens da história

<sup>23</sup> Ver **Pasta 2, Apêndice H** – Português, Os três porquinhos

**Figura 25.**

*Mapa de histórias*



Notou-se que os alunos com maior dificuldade na escrita cingiam-se às palavras apresentadas no mapa, produzindo um texto muito reduzido e sem uma linha de ideias contínua, falhando principalmente no desenvolvimento e procura de um final para a história. Tendo todos estes fatores em conta, algumas histórias não conseguiram ser terminadas em tempo de aula, pelo que foram posteriormente finalizadas em casa e no Estudo.

### ○ *Concluindo...*

Apesar de algumas produções textuais não terem sido finalizadas em contexto sala de aula com a supervisão da estagiária, a sua grande maioria foi passível de ser revista e melhorada. Contudo, e em concordância com o professor cooperante, um dos textos produzidos foi alvo da ação da professora convidada do projeto PEGA, para que se realizasse o melhoramento do texto numa aula posterior em conjunto com toda a turma.

Este melhoramento consistiu em desconstruir o texto criado e, em conjunto com a turma e o autor, melhorar o texto colocando-se questões, corrigindo erros ortográficos, verificando a sintaxe e complementando ideias.

### 5.2.2.1. Projeto de Investigação-Ação

Resultante da observação participada efetuada na sala de 3.º ano de escolaridade acima referida, bem como intervenção realizada em contexto de estágio, surgiram possíveis problemáticas que mereciam atenção na sua resolução. Para tal, torna-se importante ressaltar a importância de um professor investigador e reflexivo na sua ação, uma vez que faz parte integrante de toda a sua prática profissional organizar-se perante uma situação problemática, questionar-se intencional e sistematicamente, tendo como principal objetivo a compreensão e posterior solução do problema. (Alarcão, 2001).

Sendo assim e partindo deste caso em particular, a problemática encontrada baseou-se nas dificuldades de leitura e escrita apresentadas por parte dos alunos, daí despertar a seguinte questão:

→ **Como promover competências de leitura e escrita a crianças com dificuldades acrescidas às mesmas, numa turma de 3.º ano de escolaridade?**

Este levantamento, que surgiu como resultado da observação realizada, deve-se principalmente à grande dificuldade encontrada nos alunos de ler qualquer tipo de texto, tanto em voz alta como em silêncio; e pela sua fraca produção textual, tanto a nível de criação de texto, na simples resposta escrita a questões colocadas, e ainda a nível gráfico (ortografia).

Ambas estas competências linguísticas (leitura e escrita) são fatores essenciais à comunicação e cabe ao docente proporcionar aos seus alunos aprendizagens significativas, diversificadas, integradas e socializadoras para que tenham um futuro repleto de experiências positivas relativas à sua língua materna. Depreende-se assim a escolha desta temática, pelo que tencionou-se otimizar competências linguísticas através de estratégias diversificadas em contexto da prática pedagógica.

#### Fases do Projeto

Ao iniciar-se um projeto de Investigação-Ação, compreende-se a planificação de estágios que irão refletir os diversos momentos de trabalho. Desta forma e ressaltando o projeto realizado, decidiu-se dividi-lo em três fases distintas: diagnóstico e condução do problema; intervenção; e por fim a aferição de resultados.

Segue-se o cronograma referente ao acima descrito, datando-se entre os meses de outubro e dezembro de 2013:



**Tabela 4.***Fases do Projeto*

		outubro			novembro				Dezembro			
Semanas		2*	3	4	1	2	3	4	1*	2	3	4
1ª Fase	Diagnóstico e condução do problema											
2ª Fase	Intervenção											
3ª Fase	Revisão e análise de resultados											
		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

\*Início e finalização da prática pedagógica

**Legenda:**

	Identificação de questões de investigação
	Definição da problemática
	Revisão literária
	Definição da metodologia de investigação
	Definição de estratégias de intervenção
	Implementação de estratégias
	Recolha de dados
	Organização de dados

A primeira fase do projeto centrou-se essencialmente na observação participada realizada na turma de 3.º ano em questão. Teve uma duração total de quatro semanas, cujo principal objetivo foi a identificação do problema e definição de estratégias a utilizar na intervenção. É a partir desta fase, depois de encontradas questões-problema, que se definiram estratégias de investigação e posterior intervenção acerca da problemática encontrada.

Partiu-se assim para a segunda fase, onde foram implementadas as estratégias elegidas como fundamentais à tentativa de resolução do problema colocado. Estas basearam-se numa revisão literária previamente realizada pela estagiária partindo assim para a criação de aprendizagens significativas para os seus alunos. Assim, foram



planeadas atividades que incentivassem a leitura, tanto autónoma como coletiva dos alunos; que permitissem aos alunos de se exprimir em ambos os níveis linguísticos; que promovessem um grande desenvolvimento a nível da produção textual bem como de enriquecimento de vocabulário.

Relativamente à recolha de dados, realizou-se um registo fotográfico de forma a documentar algumas das atividades propostas aos alunos, bem como um registo escrito na forma de diário de bordo onde foram abordados alguns aspetos que deveriam de ser melhorados a nível de conteúdos trabalhados e suas estratégias, bem como uma breve reflexão da estagiária sobre as aprendizagens realizadas (se foram ou não cumpridos todos os objetivos propostos).

Por fim e numa última fase, realizou-se uma revisão e análise dos resultados obtidos da fase anterior. É, como forma de previsão, esperado que os alunos consigam demonstrar um crescimento a nível das suas competências linguísticas (leitura e escrita) e tornem-se cada vez mais autónomos na tomada de decisões referentes aos mesmos, encarando-os como um divertimento e não obrigação.

Como observável através do cronograma acima exposto, esta última fase não foi concluída devido ao curto espaço de tempo disposto para implementar as estratégias idealizadas. Isto trouxe consequências na organização dos dados retirados das atividades propostas pois acaba por as tornar pouco conclusivas. Como tal, a aferição dos resultados, a sua discussão e apresentação não fazem parte deste projeto.

#### *Implementação de estratégias para a resolução da problemática*

Como supracitado, apesar do pouco tempo para implementação de estratégias adequadas à problemática encontrada, procurou-se desenvolver algumas tendo em conta que, se a sua aplicação continuasse, haveria uma possibilidade de aferição de resultados positivos em relação aos do início do estágio.

Em primeiro lugar, sabe-se que o docente deve considerar o conhecimento do aluno em primeiro lugar, partindo depois para a promoção de aprendizagens significativas, num “sistema de andaimes” (*scaffolding*), intervindo e orientando-o para que estas promovam o sucesso escolar. Em seguida, e como já referida, a motivação vem novamente ter um papel primordial na implementação de estratégias, uma vez que “De acordo com os princípios das teorias cognitivas da aprendizagem, toda e qualquer estratégia a implementar numa situação de ensino/aprendizagem, por muito original e diversificada

que possa ser, deve atender, primordialmente, ao sujeito aprendente, mais concretamente à sua atitude” (Neto e Almeida citado por Alarcão, 2001, p.58).

Isto vem ao encontro da importância que deve ser dada à afetividade e motivação na escolha de estratégias, bem como o papel do professor como promotor e encorajador dessas aprendizagens. É através do professor que o aluno vai despertar interesse pela mensagem que lhe está a ser transmitida e assim se implique em todas as atividades propostas.

Algumas dessas estratégias/atividades passarão por: criar um contexto apropriado (criar áreas ou espaços que o aluno identifique com a leitura, como por exemplo, a área da biblioteca); ler aos alunos em voz alta (a leitura oral do aluno, numa primeira fase, não é considerada um parâmetro motivador); selecionar adequadamente o material de leitura (cabe ao professor facultar textos atrativos aos seus alunos, bem como relativos ao seu meio); transmitir atitudes e expectativas positivas (o professor deve gostar da leitura e ser capaz de transmitir esse prazer aos alunos); Incentivar os alunos a descobrir o prazer da leitura (Matos, 2000).

Para Johnson, Johnson & Holubec (1999) a aprendizagem cooperativa surge como estratégia a implementar, uma vez que passa por formar grupos de trabalho onde os alunos entrem-se de forma a maximizar as suas aprendizagens e as dos colegas.

Algumas das formas de implementar esta estratégia na sala de aula, relacionando-a com a problemática encontrada, passam por criar momentos de: leitura compartilhada (o professor lê em voz alta e quando o aluno se sente à vontade para ler, é convidado a participar); leitura cooperativa (os alunos reúnem-se em grupos e organizam-se para ler um texto); produção textual coletiva (os alunos reúnem-se em grupo, estruturam uma história em conjunto e redigem as suas ideias).

A aprendizagem da leitura e escrita estão dependentes de muitos fatores que irão desempenhar maior ou menor influência no nível de desempenho em que se encontra o aluno. Um desses fatores é o meio em que o aluno se insere, podendo o docente promover alguns melhoramentos sempre que possível, principalmente dentro da sala de aula.

O canto da leitura é um desses exemplos e deve de ser criado na sala de aula. Serve de incentivo aos alunos que, quando terminam as atividades mais depressa que outros, se debrucem na leitura dos livros lá disponibilizados. De acordo com Jolibert (2000) “As crianças decidem onde e como podem instalar o canto de leitura na sala (alcatifa, almofadas ou, simplesmente, mesas e assentos adequados ao seu tamanho).” (p.102),

sendo que os escritos nele contidos devam ser: contos, literatura infantil, romances, histórias, poemas, catálogos, revistas, bandas desenhadas e até jornais.

Exterior à sala de aula, pode ainda existir uma Biblioteca Escolar que irá desempenhar um papel crucial para a formação dos alunos, uma vez que é a partir dela que terá acesso a livros que são adequados à sua idade, à sua escolaridade, tendo sempre em conta os seus interesses e ritmos. Se o aluno foi incentivado ao seu uso, promover-se-ão turbilhões de material didático e informativo que vai poder consultar ou levar emprestado.

Se a predisposição do aluno para a leitura for positiva, embarcará num mundo de aventuras e romance, tornando a biblioteca escolar um polo central na promoção da leitura e distribuo de informação através do “olhar, o sentir, o folhear, o comentar e ler pelo simples prazer de ler.” (Alves, 2001, p.9).

Como referido, estas estratégias apresentadas foram brevemente trabalhadas em contexto de estágio, pelo que não foram passíveis de aferir quaisquer resultados relativamente ao projeto desenvolvido.

### **5.2.3. Estudo do Meio**

As atividades planeadas para esta área, seguindo as indicações prestadas pelo professor cooperante e a OCP1CEB, foram ao encontro das especificidades do grupo de crianças a quem foram dirigidas.

Prevê-se que, o docente seja capaz de gerir e articular todos os conteúdos temáticos inerentes ao Estudo do Meio por forma a “(...) contribuir para uma aprendizagem ativa em que o aluno é encorajado a assumir-se como construtor do seu próprio conhecimento; promover o desenvolvimento integral da pessoa nas suas múltiplas dimensões e ainda; fomentar competências vocacionadas para o desempenho consciente da cidadania.” (Roldão, 2004, p.31).

Assim, e tendo em conta que este tipo de aprendizagens sobre o quotidiano das crianças é extremamente significativo, procurou-se adequar as estratégias utilizadas tendo em conta o seu *background*.

### *O Corpo Humano*<sup>24</sup>

Ao longo de toda a prática pedagógica desenvolveram-se atividades que envolvessem o corpo humano, enquadrando-se no Bloco 1 – À descoberta de si mesmo, para o 3.º ano de escolaridade. Pretende-se que, os alunos sejam capazes de compreender como é constituído o seu corpo, mas também suas atitudes e sentimentos inerentes a todo o ser humano. Objetivado pelo ME (2004) para esta unidade temática estão o reconhecimento das funções vitais do corpo humano, fenómenos relacionados com o mesmo (digestão, circulação e respiração), bem como os órgãos associadas a cada aparelho. Relacionado com o mesmo estão também a capacidade dos alunos de reconhecer estados psíquicos e respetivas reações físicas, seus sentimentos e manifestações.

Assim, nesta parte do relatório, pretendeu-se apenas retratar duas atividades relacionada com o corpo humano, mais nomeadamente o Sistema Circulatório e os Sentimentos.

**Figura 26.**

*Visualizando um vídeo*



Para iniciar a primeira atividade, e apoiando-se na coleção audiovisual de *Era uma vez o Corpo Humano*, proporcionou-se ao grupo a visualização do episódio cinco relativo à irrigação sanguínea. Esta forma de aquisição de conhecimentos provou-se muito positiva pois a turma apreciava o recurso a novas tecnologias como ferramenta de

aprendizagem.

Tratando-se de um recurso didático de qualidade, foi também utilizada para os restantes sistemas do corpo humano, recorrendo-se também a episódios do programa televisivo, *A Carrinha Mágica*, numa visão mais lata e menos específica dos conceitos apresentados.

Após a exploração do vídeo, mostraram-se imagens das personagens indagando os seus nomes e funções na irrigação sanguínea. Quis-se assim realizar uma analogia entre

<sup>24</sup> Ver **Pasta 2, Apêndice E** – Planificações Diárias, Aula6 e Aula18

os reais constituintes do sangue com os apresentados no vídeo (Bactérias, Anticorpos, Glóbulos Vermelhos, Glóbulos Brancos e Vírus).

**Figura 27.**

*Personagens do vídeo*



Em seguida, promoveu-se um diálogo sobre conhecimentos prévios relativos ao o sangue, questionando-se sobre que órgão trataria de bombeá-lo para o resto do corpo. Uma vez que já tinha sido explicado e exemplificado no vídeo, chegou-se rapidamente à conclusão que o coração estaria encarregue dessa função, tornando-o essencial para a vida do ser humano.

Partiu-se então para a criação de uma definição de sangue e coração em conjunto com os alunos que as redigiram para o seu caderno diário e colaram uma imagem lúdica de cada conceito.

A partir daí, associou-se o bombear do sangue à pulsação que sentimos no corpo através de veias e artérias. Quis-se por isso realizar uma pequena experiência que consistia em verificar quantas vezes bombeava o nosso coração num determinado tempo.

Realizou-se uma breve discussão sobre as diversas formas de verificar a pulsação, listando as mais comuns como encostar o ouvido ao coração e colocar dois dedos no pulso ou junto ao pescoço.

**Figura 28.**

*Ficha de registo*

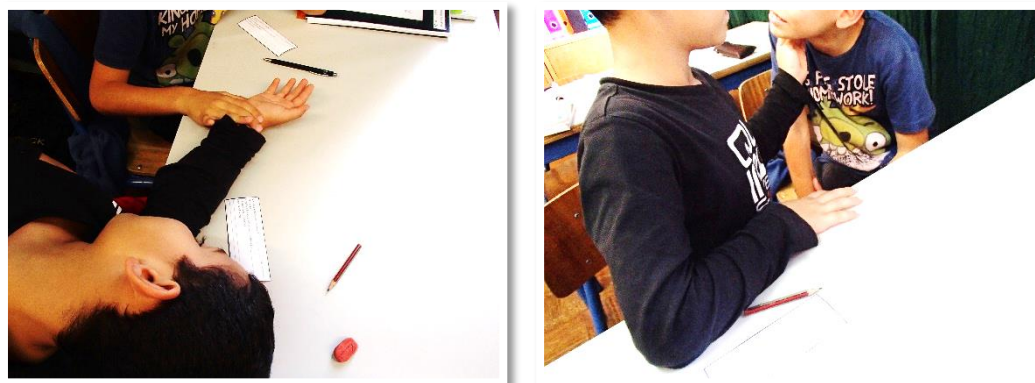
<p>A minha pulsação, em repouso, é de _____ batimentos em 10 segundos.</p> <p>A minha pulsação, depois de exercício físico é de _____ batimentos em 10 segundos.</p> <p>Posso concluir que _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
--

Formaram-se grupos de dois elementos, distribuída uma ficha de registo (Figura 28) por cada elemento e deixou-se a critério de cada grupo como efetuariam a medição da pulsação. Depois de

auxiliados e garantida a sensação da pulsação, contaram-se dez segundos para obter resultados numa posição em repouso.

**Figura 29.**

*Medição da pulsação em repouso*



Para tirar algumas conclusões sobre variações que pudessem ocorrer nas medições da pulsação, realizou-se a mesma mensuração mas após exercício físico. Solicitou-se então que, em pé e junto às suas secretárias, os alunos fizessem quinze flexões de pernas. Após as novas medições e apontamentos realizados, tiraram-se conclusões sobre os mesmos.

**Figura 30.**

*Realizando flexões de pernas*



**Figura 31.**

*Medição da pulsação depois do exercício*



As conclusões tiradas pelos alunos foram, na sua maioria, de que o batimento cardíaco era mais acelerado quando faziam exercício físico contrariamente ao batimento apontado em repouso. Compreenderam também que, devido à atividade física, o corpo



humano necessita de mais oxigénio e, por isso, o sangue que o transporta terá que percorrer o corpo mais rapidamente, sendo o coração o responsável por essa ação.

**Figura 32.**

*O Sítio dos Miúdos – A Circulação*



Note-se que houve algumas dificuldades em compreender estes conceitos abstratos pelo que, no fim da aula, foi colocada uma animação interativa sobre o sistema circulatório no *O Sítio dos*

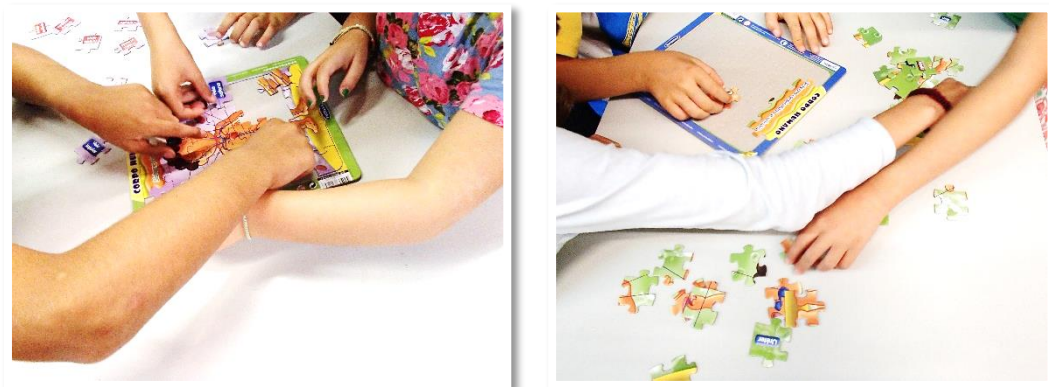
*Miúdos* (Figura 32).

Neste *site*<sup>25</sup> é possível encontrar uma animação sobre a circulação, que explica sucintamente todo o processo de irrigação sanguínea e seu órgão principal. Além disso e a pedido dos alunos, o primeiro vídeo foi colocado novamente, acompanhado por comentários feitos pela estagiária, de forma a consolidar as aprendizagens realizadas.

Posteriormente e finalizando todas as atividades previstas sobre os sistemas do corpo humano, facultaram-se puzzles dos mesmos (digestivo, respiratório, circulatório, reprodutor), conjugando nesta atividade um cariz lúdico mas também didático.

**Figura 33.**

*Construindo puzzles dos diversos Sistemas do Corpo Humano*



<sup>25</sup> Ver o *site*: <http://www.sitiodosmiudos.pt/saude>

Relativamente à atividade planificada sobre os Sentimentos, ainda inserida na temática do Corpo Humano, procurou-se promover inicialmente um diálogo sobre uma imagem: um *smile*.

Como motivação foi mostrado uma imagem de um *smile*, mas deveriam ter sido levados mais *smiles* com diversas emoções, para se realizar uma pequena discussão sobre o que era observado.

*Diário de Bordo, 20 de novembro de 2013*

Como referido no DB, deveriam ter sido utilizadas mais imagens, diversificando-se as emoções representadas. Apesar disto, o diálogo com os alunos foi positivo, reconhecendo rapidamente a imagem e a emoção associada, partindo-se então para um levantamento de emoções que os alunos conhecessem, anotando-os no quadro e interligando a diversas situações do nosso quotidiano.

Passou-se então para o preenchimento e correção de uma ficha formativa<sup>26</sup>, de rápida resposta e realizada aos pares. Como forma de consolidação das aprendizagens, propôs-se a realização de um jogo de mímica sobre as emoções e uma atividade de expressão plástica.

O referido jogo era para ser realizado no pátio exterior da escola, mas como a aula anterior de Matemática ultrapassou o tempo previsto tornando-se inviável dirigir a turma para o exterior de modo a realizar a atividade.

Assim, o jogo foi realizado no interior da sala, consistindo em cartões<sup>27</sup> com imagens e legenda de emoções, sendo que cada aluno teria que se dirigir à frente da turma e tentar, através de gestos, representar essa emoção. Quis-se, através deste, partir para uma abordagem ativa e concreta dos conhecimentos adquiridos, privilegiando a expressão sensorial, associando-se assim o abstrato ao real (Gonçalves, 1994).

<sup>26</sup> Ver **Pasta 2, Apêndice I** – Estudo do Meio, Ficha Formativa I

<sup>27</sup> Ver **Pasta 2, Apêndice I** – Estudo do Meio, Cartões de jogo

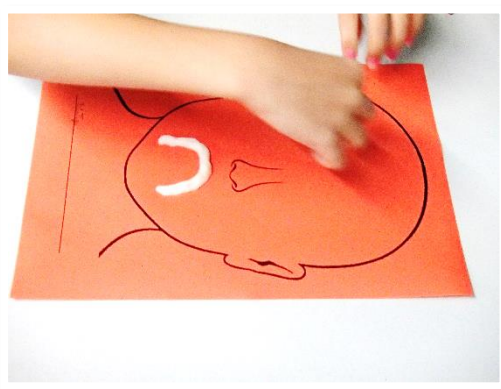
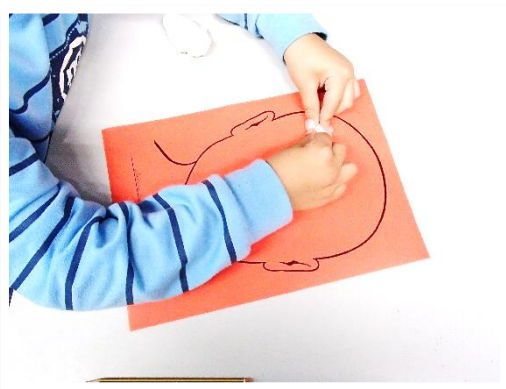


**Figura 34.***Cartões do jogo de mímica*

Compreende-se assim que, através das suas expressões a criança vê-se capaz de transformar a realidade, de forma expressiva e criativa, e interpretar o mundo de outra forma. Quer-se assim fortalecer a “(...) sensibilidade visual e criadora através da participação no desenvolvimento do processo artístico (...) [promovendo] na criança, a capacidade de

representar ideias, sentimentos e imagens que muitas vezes não se podem traduzir noutra forma de linguagem, como a verbal ou a escrita.” (Oliveira, 2007, p.68).

Tendo este ideal em conta, e recorrendo à plasticina, propôs-se a criação de uma expressão facial que caracterizasse um sentimento eleito pelo aluno.

**Figura 35.***Criando expressões faciais*

### ○ *Concluindo...*

A planificação das atividades relacionadas com esta temática foi desafiadora pois envolviam conceitos abstratos relativos ao corpo humano. Para contornar estas dificuldades recorreu-se a vídeos, animações interativas, esquemas e jogos que facilitassem a compreensão da abstração destes conceitos, aproximando-os da realidade.

Em suma, a atividade sobre o sistema circulatório foi bastante positiva, tendo os alunos demonstrado curiosidade e interesse a aprender sobre o seu corpo. Surgiram também, ao longo da intervenção pedagógica, questões e dúvidas sobre o seu corpo, respondidas e esclarecidas através de pequenas investigações realizadas pelos alunos ou discussões em grande grupo.

Relativamente à atividade das emoções, foram encontradas algumas dificuldades na distinção entre as emoções que sentem (tristeza) e as reações que as acompanham (chorar), nomeadamente no jogo da mímica. Apesar disso, ambas as atividades de expressão foram muito bem recebidas pelos alunos.

No fundo, toda esta temática foi desafiante devido ao seu conteúdo abstrato, mas como trata-se de algo que é inerente a cada aluno, notou-se um enorme entusiasmo em querer saber mais sobre o seu corpo e como é constituído.

### **5.3. Intervenção com a Comunidade Educativa<sup>28</sup>**

Sabe-se que a família é um fator relevante e condicionante na vida do aluno, principalmente nas suas aprendizagens e implicação na escola. Espera-se assim que o docente, através da sua ação, seja capaz de “Relaciona[r]-se positivamente com crianças e com adultos, no contexto da especificidade da sua relação com as famílias e com a comunidade, proporcionando, nomeadamente, um clima de escola caracterizado pelo bem-estar afetivo que predisponha para as aprendizagens.” (Decreto-Lei n.º 241/2001, Anexo n.º2, II alínea I).

Particularizando assim a ação realizada, quis-se combater o desinteresse por parte de algumas famílias no envolvimento da vida escolar dos seus educandos através de momentos de cooperação na realização de uma atividade. Através desta, pretendeu-se envolver diretamente os pais, valorizando a sua interação e assumindo-os como agentes motivadores de sucesso escolar nesta e futuras aprendizagens.

Assim e tendo em conta a aproximação da época natalícia, foi conjecturada uma atividade que envolvesse toda a comunidade educativa, numa planificação conjunta com as colegas estagiárias em contexto Pré-Escolar nas salas da Pré I e Pré II, bem como em contexto de 1.ºCEB nas salas do 2.ºA e 4.ºA.

---

<sup>28</sup> Ver **Pasta 2, Apêndice J** – Atividades para a Comunidade, 1.ºCEB, Planificação

Após uma discussão sobre que tipo de colaboração seria prestada pelos pais e que tipo de envolvimento teria a restante comunidade escolar, concluiu-se que seriam elaborados enfeites de natal reciclados, pelos pais e crianças, para colocar em árvores de natal. Posteriormente, seria realizada uma exposição onde ocorreria uma votação, ganhando a árvore que a comunidade elegeria como a mais bem enfeitada, seguindo a temática selecionada e respeitasse a condicionante da sua criação, a reciclagem.

Estando a ideia delineada, seguiu-se o contato formal<sup>29</sup> e direto com a diretora da escola para aprovação da atividade e utilização dos espaços comuns da instituição para a exposição. As restantes turmas foram informadas e confirmaram a sua participação em Conselho Pedagógico bem como a temática escolhida pelos alunos para os seus enfeites.

Desta forma, os grupos formados foram: Pré I, Pré II, 1.ºA, 2.ºA, 3.ºA, 3.ºB, 4.ºA e ainda alguns elementos do CAO que, como supracitado, partilha o espaço físico da escola.

A temática dos enfeites para cada árvore baseou-se, no caso específico do 3.ºB, através da criação de um campo lexical em torno da palavra Natal, passando-se depois à votação, dentro da turma, sobre que palavra adotar para a temática do grupo. O resultado desta votação foi: brilhantes.

Após a decisão de cada temática, dentro de cada grupo, foi elaborado um pedido formal<sup>30</sup> aos encarregados de educação, pedindo o seu auxílio na concretização dos enfeites. Estes seriam realizados com recurso a materiais reciclados para que não houvessem quaisquer custos na sua criação e ao mesmo tempo criar consciência da importância da reutilização e reciclagem de materiais.

Foi estabelecido um prazo limite de entrega de duas semanas, cumprido por todos os grupos, para que houvesse tempo ainda de realizar a exposição, respetiva votação e anunciado o vencedor na festa de Natal.

Para colocar os enfeites tiveram que ser criadas oito árvores de metal, para que suportassem o peso dos enfeites, tarefa que coube às estagiárias uma vez que se tratou de um trabalho minucioso.

<sup>29</sup> Ver **Pasta 2, Apêndice J** – Atividades para a Comunidade, 1.ºCEB, Pedido à diretora

<sup>30</sup> Ver **Pasta 2, Apêndice J** – Atividades para a Comunidade, 1.ºCEB, Pedido aos Encarregados de Educação

**Figura 36.***Boletim de voto*

Estas foram depois numeradas de um a oito colocando-se a numeração no topo em forma de estrelas, facilitando a sua identificação no boletim de voto (Figura 36), e posteriormente enfeitadas pelos respetivos grupos. Previamente, e em contexto de sala de aula, cada aluno explicou como realizou o seu enfeite e que tipo de ajuda teve do seu encarregado de educação.

E.B.1 P.E. do Lombo Segundo	
Vote na árvore mais bem decorada!	
Árvore 1 <input type="checkbox"/>	Árvore 5 <input type="checkbox"/>
Árvore 2 <input type="checkbox"/>	Árvore 6 <input type="checkbox"/>
Árvore 3 <input type="checkbox"/>	Árvore 7 <input type="checkbox"/>
Árvore 4 <input type="checkbox"/>	Árvore 8 <input type="checkbox"/>

Note-se que, de todo o grupo, apenas uma criança não apresentou qualquer enfeite, pelo que a estagiária, em particular, facultou-lhe algumas bolas em cartão para que decorasse com um familiar, facilitando assim todo o processo. Sabendo-se da sua situação familiar complicada e não implicada na vida escolar da criança, quis-se que esta não se sentisse excluída da atividade uma vez que, entre alunos surgiram comentários negativos sobre a situação. Foi com muita satisfação que, no dia da decoração da árvore, a aluna mostrou o trabalho que realizou em conjunto com a mãe, muito feliz e orgulhosa do mesmo.

**Figura 37.***Tômbola de voto*

No último dia de estágio, a seis de dezembro, foi preparado o local da exposição, afixando-se cartazes e colocada uma tómbola de votos (Figura 37) para que toda a comunidade educativa pudesse votar, anonimamente, e sem qualquer tipo de influência pois as árvores não foram identificadas pelo grupo que as criou mas sim por números.

Cada grupo fez também a sua votação, acompanhado das estagiárias e/ou professores/educadores de cada grupo, com a condição de que não poderia votar na sua própria árvore. Esta exposição manteve-se durante mais duas semanas, prolongando-se até à festa de Natal da escola, a dezoito de dezembro, marcando também o final do primeiro período para as crianças.

**Figura 38.***Árvore do 3.ºB***Figura 39.***Exposição de árvores de Natal*

Os resultados da votação foram recolhidos e quantificados pelas estagiárias, sendo a árvore vencedora a cinco, ou seja, a da turma A do 3.º ano com a temática: corações. O grupo vencedor foi anunciado, como referido, na festa de Natal por uma das estagiárias a toda a comunidade presente, e ainda entregue um certificado de participação<sup>31</sup> a todos os intervenientes na atividade.

#### 5.4. Avaliação da turma

A avaliação como ferramenta integradora, contínua e reguladora de todo o processo ensino-aprendizagem tem “(...) múltiplos usos, destinado a ser útil tanto a quem aprende como a quem ensina, podendo servir quer para fazer o ponto da situação, quer para encontrar meios de combater falhas e resolver problemas.” (Abrecht, 1994, p.35). Trata-se assim de um instrumento orientador das aprendizagens feitas pelos alunos, considerando-se, por isso, diferentes materiais de avaliação respeitando as especificidades de cada aluno.

Neste caso em específico, considerando-se as Metas Curriculares e Programa para o 3.º ano de escolaridade, os instrumentos de avaliação considerados foram a observação participada, os diversos registos no diário de bordo, participação e diálogos informais com a estagiária, bem como produções e fichas realizadas pelos alunos ao longo da intervenção pedagógica. Todos estes parâmetros convergiram na criação de um escala de

<sup>31</sup> Ver **Pasta 2, Apêndice J** – Atividades para a Comunidade, 1.ºCEB, Certificado de Participação

classificação, apontada por Pais e Monteiro (1996) como um registo constituído por “(...) um conjunto de características ou qualidades que têm que ser avaliadas e por uma escala que indica o grau de apresentação de cada atributo.” (p.59).

Compreende-se assim o recurso a uma avaliação de cariz formal, através de um processo de recolha de informação específica descrito numa tabela de avaliação<sup>32</sup>, baseada nos pressupostos teóricos apresentados por Pais e Monteiro (1996), de uma classificação em escala, neste caso apresentada de um a cinco sendo: 1. Não Satisfaz; 2. Satisfaz Pouco; 3. Satisfaz; 4. Satisfaz Bem; 5. Satisfaz Plenamente.

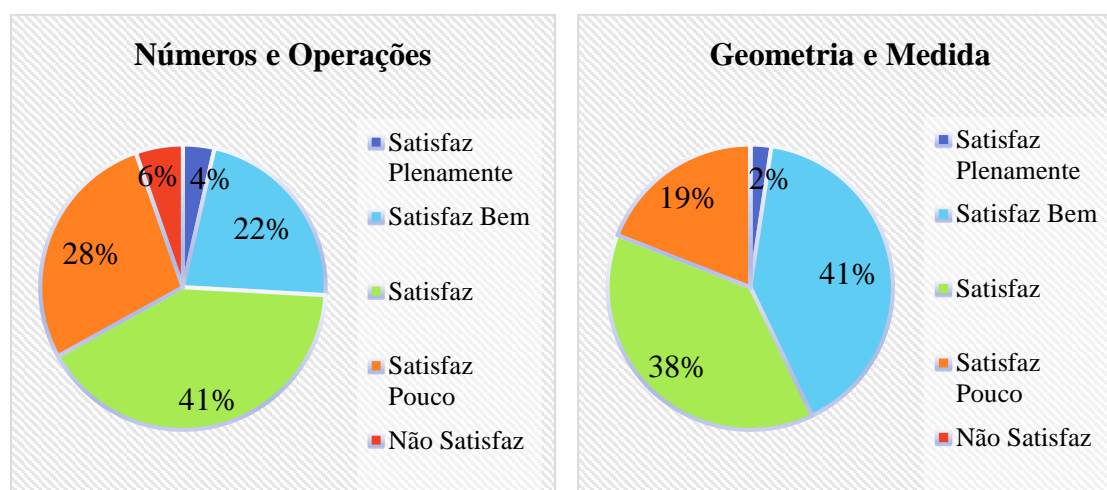
Passou-se assim à classificação quantitativa dos alunos quanto às suas:

### Competências a nível da Matemática

Para esta área curricular a avaliação realizada baseou-se na verificação do grau de compreensão e retenção de conhecimentos adquiridos pelos alunos nas suas aprendizagens. Assim e com base nas informações recolhidas, subdividiram-se em domínios da Matemática as avaliações, retirando-se elações acerca do nível de aprendizagem dos alunos relativamente a conteúdos como: figuras e sólidos geométricos, as unidades de tempo, as tabuadas, arredondamentos, múltiplos de um número natural e o algoritmo da adição.

#### **Gráficos 6 e 7.**

*Avaliação percentual das competências matemáticas dos alunos*



<sup>32</sup> Ver Pasta 2, Apêndice K – Avaliações



Como é possível observar, pelos dados apresentados nos gráficos, os alunos apresentavam, na sua grande maioria, resultados positivos mas foram também identificáveis algumas dificuldades. Assim, e baseando-se nos Programas e Metas Curriculares traçados para o 3.º ano de escolaridade, considera-se que o grupo apresentou como:

- Pontos fortes: contar até um milhão; entender as regras de construção dos numerais cardinais até um milhão, bem como efetuar contagens progressivas e regressivas dos mesmos; reconhecer propriedades geométricas;
- Pontos medianos: arredondar números naturais à dezena, centena, milhar, dezena de milhar ou centena de milhar mais próxima; adicionar números naturais utilizando o algoritmo da adição; saber de memória as tabuadas; medir o tempo;
- Pontos fracos: resolver problemas de até três passos envolvendo adição, subtração ou multiplicação; reconhecer os múltiplos de dois, cinco e dez.

Desta forma, pôde-se verificar os conteúdos que terão que ser fortalecidos posteriormente, baseados também numa reflexão crítica e construtiva sobre a prática efetuada, tendo em conta que estratégias terão que ser alteradas ou melhoradas para que as aprendizagens sejam de sucesso.

Conclui-se portanto que, a grande maioria dos alunos do 3.º B apresentou resultados positivos relativamente à Matemática, salientando-se a entrega e utilização de material auxiliar como fator preponderante para que as aprendizagens se tornassem mais inteligíveis e concretas.

Note-se ainda que o domínio que o grupo apresentou menos dificuldades foi o da Geometria e Medida, com percentagens positivas superiores ao do domínio dos Números e Operações.

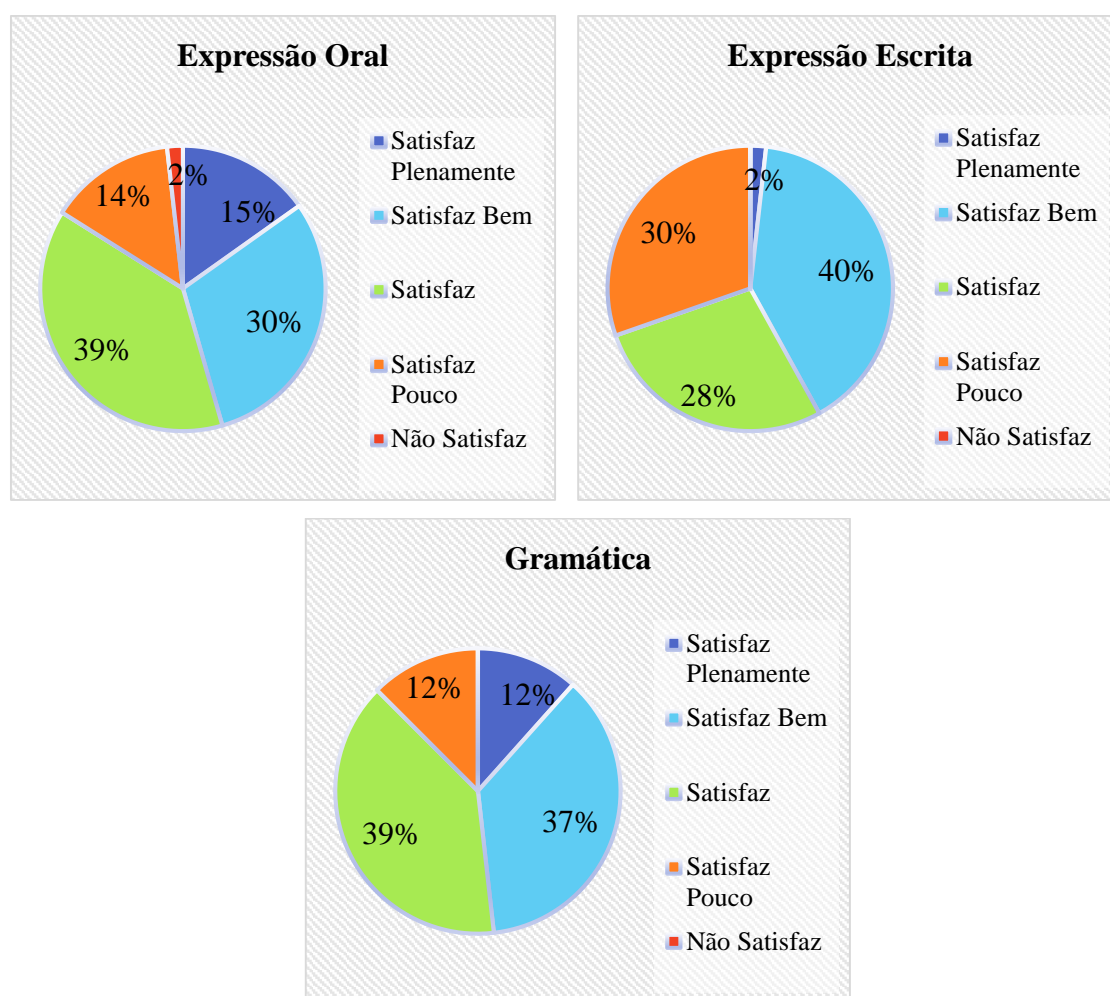
### *Competências a nível do Português*

Relativamente à área curricular do Português, a avaliação realizada seguiu os mesmos parâmetros que a anterior, porém dividida em três grandes domínios: Expressão Oral, Escrita e Gramática. Nestas englobam-se também os parâmetros descritos pelo PMCEB relativo ao Português, nomeadamente a Educação Literária que trata de promover a leitura integral e obrigatória, bem como o seu tratamento e análise, de uma das obras literárias listadas no mesmo.

Assim e tendo em conta as informações recolhidas ao longo da prática pedagógica, pôde-se constatar a que nível de aprendizagem os alunos se encontravam relativamente a conteúdos como: planificar e redigir uma carta; estruturar e criar um texto narrativo e informativo; reconhecer palavras sinónimas e antónimas; diferenciar o tipo de leitura; formar palavras diversificando o seu género e número; rever e melhorar textos; reconhecer os sinais de pontuação; formar um campo lexical.

#### Gráfico 8 a 10.

*Avaliação percentual das competências linguísticas dos alunos*



Através de uma cuidada observação dos gráficos acima exibidos, podemos constatar que a grande maioria dos alunos apresentava dificuldade na sua Expressão Escrita. Obviamente os três domínios complementam-se e juntos, os resultados obtidos são, no geral, satisfatórios.



Como referido na Parte II do presente relatório, as dificuldades apresentadas relativamente ao Português tentaram ser combatidas através da implementação de diversas estratégias. Dessas salienta-se a implementação de uma biblioteca dentro da sala de aula para os alunos facultarem sempre que quiserem, e ainda o auxílio prestado pela professora convidada do PEGA que, em conjunto com o docente titular, arranjam estratégias diferentes e estimulantes para que esta disciplina seja revitalizada.

Desta forma e com base no PMCEB traçados para o 3.º ano de escolaridade, considera-se que o grupo apresentou como:

- Pontos fortes: escutar para aprender e construir conhecimentos; produzir discursos com diferentes finalidades; organizar os conhecimentos do texto; compreender o essencial dos textos escutados ou lidos;
- Pontos medianos: apropriar-se de novo vocabulário; monitorizar a compreensão de textos; redigir corretamente, legível e sem erros ortográficos; rever textos escritos; explicitar aspetos fundamentais da fonologia do Português; conhecer propriedades das palavras; analisar e estruturar unidades sintáticas; compreender formas de organização do léxico;
- Pontos fracos: ler em voz alta palavras e textos; ler e escrever textos diversos; planificar a escrever textos.

Tendo por base tais resultados, compreende-se a urgente necessidade de reflexão e intervenção nesta área para que as aprendizagens dos alunos sejam concretizadas adequadamente e tendo em conta as especificidades de cada aluno. Note-se que duas das crianças com NEE apresentaram resultados pouco satisfatórios a nível do Português, uma devido à sua condição médica e outra pelo tardio diagnóstico de dislexia.

No geral, os alunos do 3.º B apresentam resultados razoáveis relativamente ao Português, sabendo-se que as dificuldades apresentadas terão que ser refletidas e repensadas pelo docente de forma a facilitar a aquisição de aprendizagens significativas aos alunos.

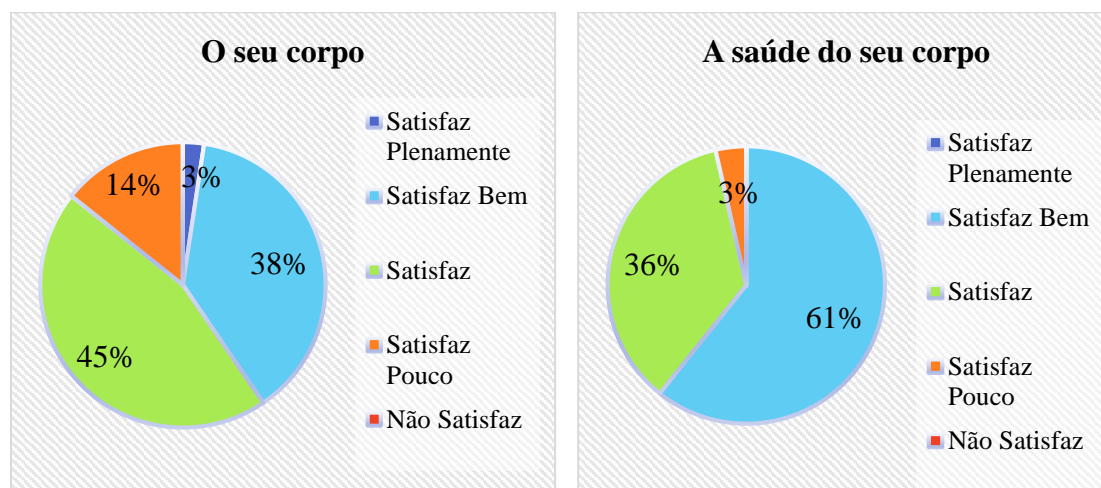
### Competências a nível do Estudo do Meio

Por fim, no que concerne ao Estudo do Meio, a avaliação realizada não foi díspar das restantes, seguindo-se assim o mesmo modelo que as prévias. Subdividiu-se esta disciplina em duas áreas: O seu Corpo e A saúde do seu corpo, englobadas num só bloco de conteúdos: Bloco 1 – À descoberta de si mesmo, segundo a OCP1CEB.

Através dos dados recolhidos pôde-se retirar conclusões quanto ao nível de aprendizagem em que os alunos se encontravam relativamente aos seguintes assuntos: enumerar os sistemas do corpo humano (digestivo, circulatório, respiratório, excretor e reprodutor); saber a função dos diversos órgãos de cada sistema do corpo humano; identificar reações a situações do quotidiano; identificar fenómenos relacionados com o funcionamento dos sistemas do corpo humano.

#### **Gráfico 11 e 12.**

*Avaliação percentual das competências relativas ao Estudo do Meio dos alunos*



Observando-se os gráficos acima mostrados, podemos aferir que a esmagadora maioria dos alunos apresentam resultados bastante positivos a nível do Estudo do Meio, deixando uma pequena percentagem com resultados pouco satisfatórios.

Tratando-se de uma área de assuntos relacionados com os alunos e o meio que os rodeia, ou seja, algo que lhes é bastante familiar, compreende-se a facilidade de aquisição de conhecimentos a ele relativos.

Salienta-se também a utilização de materiais diversos, nomeadamente o recurso a material audiovisual, interativo e atual. O uso das tecnologias, não exclusivo a esta área, foi utilizado recorrentemente, enfatizando-se a necessidade de conciliar o real com o

abstrato, facilitando este abstratamento por parte dos alunos e capacitando-os a uma aquisição de conhecimentos de sucesso.

Assim e segundo a OCP1CEB traçados para o 3.º ano de escolaridade relativos ao Estudo do Meio, considera-se que o grupo apresentou como:

- Pontos fortes: identificar alguns órgãos dos aparelhos correspondentes; localizar os órgãos dos diversos sistemas do corpo humano em representações; reconhecer a importância do sol e ar puro para a saúde; identificar os perigos dos consumo de drogas;
- Pontos medianos: descrever funções vitais de cada sistema do corpo humano; reconhecer situações agradáveis/desagradáveis; reconhecer estados psíquicos e respetivas reações físicas; reconhecer sentimentos e suas manifestações;
- Pontos fracos: identificar fenómenos relativos a funções vitais (fome, pulsação, movimentos respiratórios).

Uma vez que os resultados apresentados foram muito positivos, entende-se apenas uma ligeira mudança de estratégias a aplicar nos alunos que obtiveram maior dificuldade na aquisição dessas aprendizagens.

Em suma, o grupo apresentou bons resultados relativamente ao Estudo do Meio, sendo esta a área curricular com maior aproveitamento, seguindo-se a Matemática e por fim o Português. Estes resultados foram também triangulados com os definidos pelo docente titular da turma, descritos no PAT (2013), transparecendo as dificuldades apontadas pela estagiária de forma igualitária às do mesmo.

Denote-se que todo este tipo de avaliação baseia-se num carácter formal, tornando-se evidente que, para que haja uma avaliação global e justa do aluno, é necessária também uma avaliação informal. Esta, que consiste na observação de comportamentos e atitudes dos alunos em diversas situações, não coube à estagiária de realizar apenas comentar e partilhar a sua opinião com o professor cooperante.

Apesar de facultada e demonstrada a tabela de avaliação do comportamento dos alunos, essa tarefa coube apenas ao docente titular da turma que preferiu manter esse carácter da avaliação para si mesmo.

### **5.5. Reflexão crítica sobre a Intervenção realizada no 3.ºB**

Para este grupo de alunos, o primeiro contato com a estagiária já tinha sido feito no ano transato, em contexto de prática pedagógica conjunta com outra colega durante a Licenciatura em Educação Básica. Desta forma, toda a receção ao grupo foi de alegria e excitação e, uma vez já tirado o constrangimento de um elemento novo na sala de aula, todas as interações foram mais pessoais e confiantes pois já conheciam a estagiária.

Assim, quis-se fortalecer ainda mais esses laços, uma vez que a prática seria mais longa que a anterior, de forma a conhecer melhor as suas dificuldades, aptidões e personalidades a fim de auxiliá-los ao máximo nas aprendizagens objetivando sucesso escolar.

Evidentemente, o reconhecimento da EB1/PE do Lombo Segundo já previamente efetuado facilitou toda a intervenção realizada pois, para além do seu espaço físico, também já se tinham travado interações com o pessoal docente e não docente.

Tudo isto, aliado ao fato de já ter trabalhado em conjunto com o professor cooperante, permitiu facilitar o à-vontade e segurança perante todo o grupo tomando o papel principal nas suas aprendizagens. Obviamente cada passo tomado era proposto e refletido com o professor cooperante que auxiliou e partilhou estratégias e metodologias de sucesso devido à sua experiência profissional.

Após o decorrer da semana dirigida à observação participada, iniciou-se a intervenção pedagógica que envolveu propostas de aprendizagens baseadas no currículo indicado para o ano escolar descrito, bem como a consolidação de conhecimentos adquiridos no ano transato.

Sentiu-se logo a pressão de alcançar objetivos específicos num determinado e curto espaço de tempo, não se enquadrando com a realidade de que a criança aprende a ritmos diferentes. Como referem Vayer e Roncin (1994), “A atividade que conduz a pessoa a aprender algo deve ser limitada no tempo e corresponder ao que são as capacidades de atenção ou de interesse dela.”, ou seja, para que a criança seja capaz de adquirir e organizar os conhecimentos é necessário que o adulto ajuste “(...) a sua pessoa e as suas propostas à dupla realidade: a realidade pessoal, que são os imperativos escolares, e a realidade da criança.” (pp.152-153).

Contudo, devido à limitação temporal para aquisição e compreensão de conhecimentos por parte do professor cooperante, tendo em conta a quantidade de matéria ainda por aprender, toda a prática foi delineada para cumprir objetivos concernentes às

áreas curriculares de Português, Matemática e Estudo do Meio. Seguiram-se assim as diretrizes e Plano Anual do professor cooperante para o grupo, bem como o horário escolar que determinava a carga horária prevista e estipulada para cada uma dessas disciplinas.

Como já referido, as dificuldades no domínio do Português foram prontamente detetadas daí a urgência de investigar, refletir e agir sobre a prática desenvolvida para que, as necessidades apontadas fossem colmatadas com estratégias apropriadas. Nesta disciplina em particular, a sua estruturação foi compreendida em três fases: motivação, ação e consolidação, tratando-se de facilitar todo o processo de aprendizagem. Este modelo já era utilizado pelo professor cooperante que fez questão em transmiti-lo à estagiária para que aplicasse da mesma forma.

Relativamente à Matemática, foi imperativo o uso de materiais auxiliares à aprendizagem para que, através dos mesmos, se conseguisse a concretização real dos conceitos abstratos. Naturalmente, quis-se também transparecer o ideal de que a Matemática pode ser divertida e mais fácil de compreender se utilizarmos materiais de apoio. O mesmo sucedeu com o Estudo do Meio que envolveu também o recurso a tecnologias, nomeadamente vídeos e jogos interativos que tinham como principal função permitir a ligação entre conceitos abstratos à realidade da criança.

Destas três áreas curriculares, a que mais trabalho e empenho necessitou foi a de Português, principalmente pelas dificuldades apresentadas pelos alunos e complexidade da língua portuguesa. Contudo, e refletidos nas avaliações, os conhecimentos adquiridos foram positivos.

No que concerne à Matemática, foi a disciplina que surgiu como mais intuitiva à estagiária, proporcionada pelo recurso a materiais numa aprendizagem ativa de conceitos matemáticos.

O Estudo do Meio por sua vez demonstrou ser a disciplina mais desafiante a nível da quantidade de conhecimentos a adquirir, necessários para uma precisa e correta transmissão dos mesmos, pela estagiária à turma. Isto porque, por parte dos alunos, surgiu muito interesse e necessidade de esclarecimento acerca de conhecimentos relativos ao seu quotidiano, neste caso, o seu corpo.

Como suporte de tais aprendizagens, e causadora de algum distúrbio na turma, surgiu a cooperação entre alunos. Por não se encontrarem habituados a tal realidade, e achando necessário inculcar espírito de partilha, aceitação e entreajuda na turma, partiu-se para a sua implementação frequente. Com efeito, não se tornou tarefa fácil de executar,

porém e já perto do término do estágio, provou haver melhorias na sua prática que, se continuada pelo professor cooperante, traria grandes benefícios à turma.

Para com os alunos com NEE, ficou o sentimento de que poderia ter sido feito algo mais para auxiliá-los nas suas aprendizagens. Apesar da tentativa de apoio individual pela estagiária ou colega, a diferenciação pedagógica na turma provou-se fraca/insuficiente tomando como imperativo a consciencialização de que seriam necessárias melhores adaptações e mais apoios por parte da estagiária para que esta fosse mais positiva. Esta dificuldade sentida em diferenciar pedagogicamente surgiu, apesar das bases teóricas adquiridas, num momento em que, até à data, não tinham sido observáveis muitas estratégias desencadeadoras de novas aprendizagens nas escolas.

Em suma, a prática pedagógica desenvolvida na turma B do 3.º ano foi bastante positiva, tanto a nível pessoal como futuramente profissional, uma vez que fez crescer o à-vontade e segurança necessária para enfrentar o enorme papel de docente de uma turma, criar relações de confiança com as crianças, e saber que, conforme a situação e de acordo com a formação adquirida, foi feito de tudo para que as aprendizagens das crianças fossem significativas e de qualidade.

## **Capítulo VI – Vertente Educação Pré-Escolar**

Uma vez que o ambiente educativo desta intervenção pedagógica foi o mesmo que a anterior na valência de 1.º CEB, foi apenas feito o contato com o grupo de crianças da Pré I e a educadora cooperante, baseando-se exclusivamente da observação participante e interações realizadas durante uma semana e posteriormente continuada durante toda a intervenção realizada.

Através dos dados recolhidos, constatou-se que o modelo pedagógico adotado nesta sala era do MEM, que apesar de ainda estar a ser implementado, já apresentava a organização espacial característica deste modelo. As crianças ainda apresentavam alguma dificuldade a cumprir a rotina diária e seguir com alguns procedimentos do mesmo.

Toda a prática pedagógica planeada foi realizada em conformidade com algumas dificuldades e problemáticas encontradas no grupo, mas também correspondendo aos seus interesses e sugestões transmitidos em Reunião de Conselho.

Sendo assim, todas as estratégias e metodologias foram contextualizadas em cooperação com as crianças descrevendo-se assim neste capítulo todo o processo realizado, a sua avaliação com base no seu bem-estar e implicação nas atividades (SAC), a atividade realizada para a comunidade educativa, finalizando com as considerações finais sobre a intervenção.

---

### **6.1. Caraterização da Pré I**

A Pré I era constituída por vinte e seis crianças, onze das quais já frequentavam, no ano transato, esta mesma instituição na mesma sala. Desta forma, entre a educadora, crianças e restantes elementos educativos existia um grande à-vontade e boa relação. Todo o processo de adaptação, referente às crianças que não tinham ainda frequentado a sala I, decorreu dentro da normalidade havendo esporadicamente algum choro demonstrando a sua insatisfação. (*Projeto Curricular de Grupo* [PCG], 2013).

Relativamente à equipa educativa desta sala, era dirigida por três educadoras: uma no turno da manhã, outra no turno da tarde e outra com horário rotativo. As assistentes

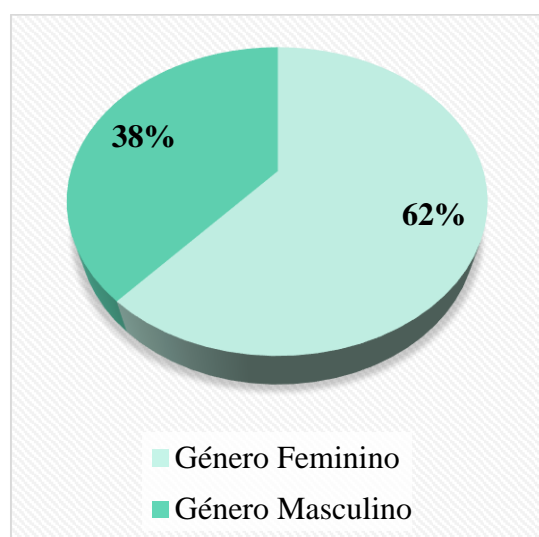
operacionais de educação de infância eram duas e não apoiavam as educadoras em momentos dentro da sala de aula, apenas auxiliando nos momentos de rotina diária como a higiene, refeição e recreio. Cabia-lhes ainda a função de limpeza das salas e espaços, bem como preparação da sala para o momento da sesta.

Relativamente às atividades de enriquecimento curricular como Expressão Musical, Físico-Motora, Biblioteca, Informática, Inglês e Natação eram lecionadas por outros docentes que, em conformidade com as educadoras, acompanhavam as aprendizagens das crianças realizadas na sala e adaptavam-nas para essas outras áreas.

Do número total de crianças, dez eram do género masculino e as restantes dezasseis do género feminino (Gráfico 13), com idades compreendidas entre os três e quatro anos de idade (Gráfico 14).

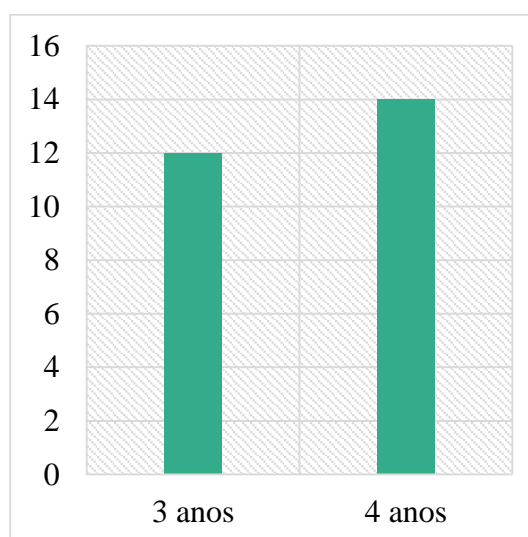
**Gráfico 13.**

*Género das crianças*



**Gráfico 14.**

*Idade das crianças a 31/12/2013*



**Fonte:** Dados recolhidos do PCG (2013)

No grupo existiam diferentes níveis e ritmos de aprendizagem, pelo que era necessária a intervenção de outros agentes educativos nas aprendizagens de algumas crianças. Ressaltavam-se dois casos em que as crianças frequentavam a terapia da fala, e outros dois referenciados com o mesmo problema.

Relativamente às NEE, uma criança é acompanhada por uma docente do EE devido a instabilidades motora e física, e outra aguarda finalização do seu processo de inscrição na Educação Especial. Ambas as crianças beneficiam de apoio psicológico.



### Caraterização das Idades

Considerando que a faixa etária do grupo de crianças da Pré I varia entre os três e quatro anos, sentiu-se a necessidade de caraterizar o seu nível de desenvolvimento cognitivo.

Baseando-se nas perspetivas de fases de desenvolvimento das crianças de Piaget, podemos aferir que este grupo de crianças insere-se no segundo estágio relativo às representações pré-operatórias caraterizada pelo início da linguagem da criança, seu desenvolvimento simbólico e representativo.

Nesta etapa etária as suas ações sensoriomotoras não são ainda totalmente transformadas em operações concretas, tornando-se assim num período de transição entre as suas diversas perceções do real são lhe características.

A criança carateriza-se por “(...) poder representar alguma coisa (...) por meio de um “significante” diferenciado que só serve para essa representação: linguagem, imagem mental, gesto simbólico etc.” (Piaget & Inhelder, 1973, p.46), ou seja, é através de sinais ou símbolos que tenta representar e dar significado ao mundo que a rodeia. Os autores acrescentam que, neste estágio, a criança não depende exclusivamente das suas sensações (predominante no estágio anterior), explorando o meio através de movimentos e perceções intuitivas numa função, determinada por Piaget como “semiótica”.

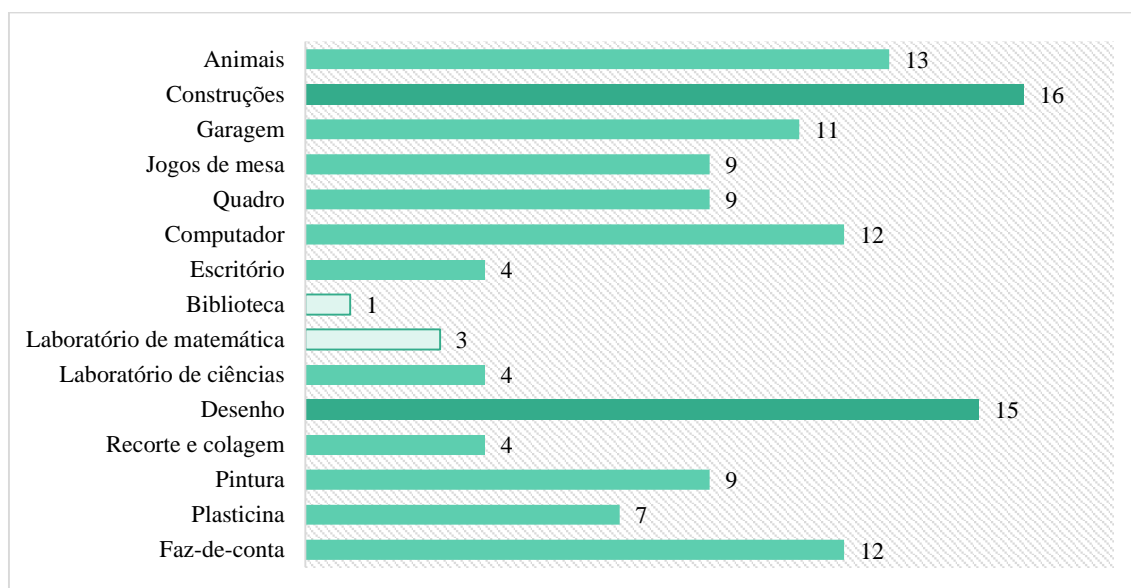
Evidentemente, nem todas as crianças encontrar-se-ão no estágio referido uma vez que existem especificidades inerentes a cada uma, não podendo inseri-las todas neste patamar de desenvolvimento. Sendo assim, considera-se este estágio como referência para o grupo especificado.

A partir da observação participada realizada, constatou-se que o grupo de crianças é heterogéneo e, no geral, aprecia brincar, ouvir histórias, visualizar DVDs, jogar no computador e realizar atividades manuais.

### Motivações e Interesses

Baseando-se nos dados recolhidos do PCG (2013), constata-se que a grande parte dos alunos demonstra grande interesse pelas novas tecnologias e atividades expressivas.

Conciliando tais dados com o que é apresentado no mapa de registo de atividades mensal podemos verificar a sua veracidade e que existem discrepâncias acentuadas entre algumas atividades.

**Gráfico 15.***Afluência das crianças nas diversas áreas da sala***Fonte:** Dados recolhidos do PCG (2013)

Como passível de observar, a área das Construções e do Desenho são as mais afluentes das crianças compreendendo facilidades na criatividade, construção e imaginação. Por outro lado, a Biblioteca e o Laboratório de Matemática são as áreas com menor afluência pelas crianças uma vez que, como argumentado pelas mesmas numa conversa informal tida com a estagiária, são áreas já sem interesse pois os materiais expostos já são antigos ou velhos.

Justifica-se assim que, por não haver algo de cativante ou inovador nessa área, a criança divergia a outras que possibilitassem maior manipulação e exploração de materiais. Note-se ainda que, conforme o descrito no *Projeto Curricular de Grupo*, muitas crianças manifestaram interesse em passar mais tempo com os seus progenitores, entendendo-se um sentimento de carência afetiva espelhada nalgumas crianças.

Sendo o educador, conjuntamente com a criança, agentes na planificação do processo educativo, compreende-se que devem ser tidos em conta os seus interesses e contexto familiar e social, criando-se “(...) um ambiente estimulante de desenvolvimento que promova aprendizagens significativas e diversificadas que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades.” (ME, 1997, p.26).

Obviamente, estes fatores não são apenas limitados às atividades que são desenvolvidas com o grupo, a par da rotina diária, mas também envolvidos no próprio

ambiente escolar que deverá conter áreas de interesse para as crianças, motivando-as a explorar e brincar nas mesmas.

Em suma, o educador deverá considerar os interesses das crianças no desenvolvimento de aprendizagens mas também no seu ambiente educativo.

### *Seguir as regras*

É em contexto familiar que as crianças, numa primeira fase, aprendem regras que vão regular todo o seu comportamento interpessoal. Estes relacionamentos criados no seio familiar são o primeiro contato das crianças com obrigações da sociedade, criando-se bases de desenvolvimento moral.

Torna-se óbvia a necessidade de transmitir

certas regras sociais que irão regular a conduta da criança; como resultado, a criança adquirirá o conhecimento respeitante a certos princípios como a posse, a partilha e a aceitação, o papel das idades e dos sexos, a higiene pessoal e a delicadeza (Schaffer, 1996, p.303).

Este papel deverá partir não só dos encarregados de educação mas também dos docentes, tendo em conta que as regras são também aprendidas num contexto de rotina diária, de forma fluída e interligada, numa constante comunicação entre ambos os agentes.

Schaffer (1996) afirma ainda que a aquisição de regras “(...) não é uma atividade despreocupada mas envolve a criança na interpretação ativa do significado que os adultos tentam transmitir.” (p.305) fazendo-lhe transparecer que não pode agir como bem entende, devendo pois seguir e compreender as exigências que lhe são impostas.

Paralelamente a esta conduta, surge a disciplina, aprendizagem realizada ao longo de um espaço temporal prolongado e relacionada com o cumprimento ou não de regras. Neste sentido, está associada ao comportamento da criança compreendendo-se que, errar é humano e por isso deverá ser compreendido e perdoado pelo adulto, mas que terá as suas consequências.

Contudo, à medida que esta cresce, deve-lhe ser dado espaço para que, sozinha, reconheça o seu mau comportamento, consequências dos seus atos e através de que formas os poderá reparar. Como afirmam Brazelton e Sparrow (2004), “(...) a segurança que a criança encontra na disciplina é essencial, pois sem ela não há limites. As crianças precisam de limites e sentem-se seguras com eles.” (p.13).

Crê-se portanto que, ao se impor regras e limites, tomando algum controlo disciplinar, a criança prevalecerá e vingará na atual sociedade, não se sentindo tão frustrada com dificuldades ou impedimentos que surjam pela sua vida.

Particularizando para a prática realizada em contexto de EPE, foi passível de observar alguns problemas comportamentais, nomeadamente nas relações entre si, evidenciando-se um problema de disciplina no grupo. Brazelton e Sparrow (2004) enumeram alguns desses problemas como: estar sempre à procura de atenção, maltratar os outros, mentir, lutar pelo poder, birras, fazer queixas de outras crianças e ainda provocar outras. Note-se que alguns destes problemas apresentaram-se em contexto de estágio em casos, na sua grande maioria, singulares.

Contudo, eram mais habituais atitudes de exclusão social ou agressão física entre algumas crianças, sendo o primeiro frequente entre as meninas, excluindo outras das suas brincadeiras justificando não serem amigas; e no segundo, mais frequente entre os meninos, agressões no recreio como forma de brincadeira mas também em momentos de grande grupo pelo que era necessário separá-los.

### *Meio Familiar*

A família é, indubitavelmente, o elemento com maior influência na vida da criança. Compreende-se portanto que, com o ingresso da criança na EPE, a família seja uma constante na educação prestada, num envolvimento íntimo e pessoal com o adulto presente na sala.

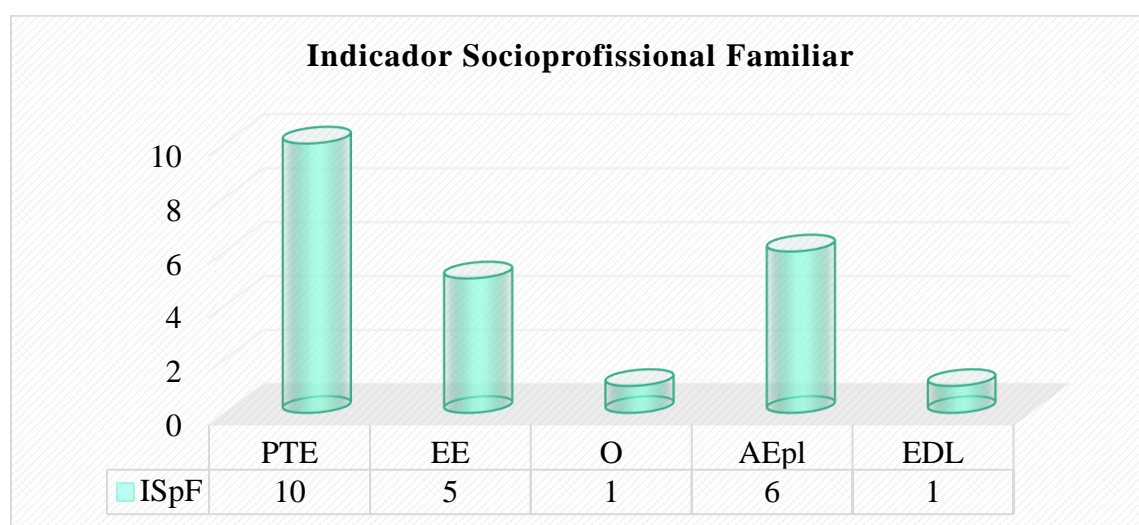
Desta forma, depreende-se que tanto a família como a instituição de EPE “(...) são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança: importa[ndo] por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas.” (OCEPE, 1997, p.43).

Este tipo de relação coeducativa passa pela troca de informações entre ambas as partes, centralizada na criança, e com vista ao seu pleno bem-estar emocional na escola. As ditas informações passarão, como referido anteriormente por Muñiz (1993), pela recolha de dados relativos a aspetos sociológicos dos pais das crianças, nomeadamente a sua atividade profissional, pois influencia também no sucesso das aprendizagens das crianças. O autor resume que, tal informação, impõe-se como modelo e estímulo à criança uma vez que, no seu processo de desenvolvimento é influenciada pelos modelos traçados pela sociedade e meio envolvido.

Após uma breve análise do PCG 2013/2014, fez-se um levantamento da situação profissional de cada progenitor do grupo, de forma a se poder tirar conclusões sobre os dados apresentados, que triangulados com a CPP determinaram o contexto socioeconómico das crianças da Pré I. Desta forma, para se proceder à caracterização das famílias do grupo, construiu-se o seguinte gráfico que aponta o nível socioprofissional:

**Gráfico 15.**

*Indicador Socioprofissional Familiar: Pré I*



**Fonte:** Dados recolhidos do PCG (2013)

**Legenda:**

PTE – Profissionais Técnicos e de Enquadramento

EE – Empregados Executantes

O – Operários

EDL – Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais

AEpl – Assalariados Executantes Pluriativos

Como passível de observar, a grande maioria das crianças provinha de famílias cujo indicador socioprofissional familiar é de profissionais técnicos e de enquadramento. Num patamar abaixo encontravam-se alguns empregados executantes e assalariados executantes pluriativos. Minoritariamente, estavam as famílias de operários e empresários. Note-se ainda que, destes dados não se apresentam quatro famílias em que ambos os progenitores se encontravam desempregados e uma família sem qualquer tipo de dados.

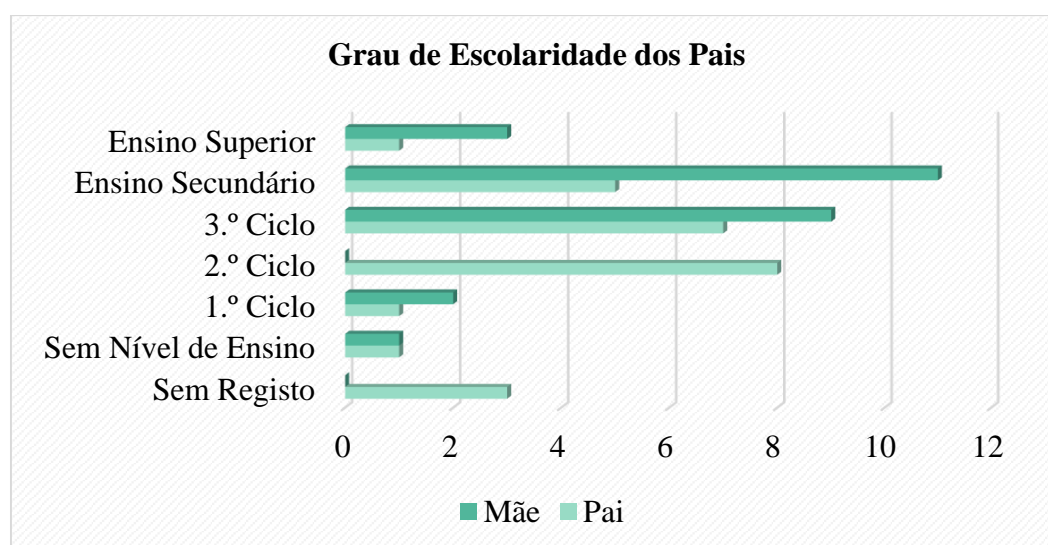
Em concordância com tais dados surge também o nível de habilitações escolares de ambos os pais que Sarmiento (2005) evidencia terem consequências diretas em toda a

família como unidade económica. Apenas a classe trabalhadora poderá possibilitar apoios na educação dos seus filhos, influenciando-lhes neste sentido.

Especificando o grupo de pais das crianças da Pré I, compreende-se que o seu grau de escolaridade (Gráfico 16) é coincidente com o nível socioprofissional apresentado anteriormente. Apesar do grau de escolaridade ser mediano, o número de desempregados elevado faz corresponder ao agregado familiar cujo nível de ensino é mais baixo.

**Gráfico 16.**

*Grau de escolaridade dos pais das crianças da Pré I<sup>33</sup>*



**Fonte:** Dados recolhidos do PCG (2013)

Em suma, podemos constatar que as mães apresentavam graus de escolaridade mais altos e os pais mais baixos, corroborando o supracitado de que, apenas os progenitores cujas habilitações são baixas encontravam-se desempregados, fomentado pela conjuntura atual de um país em crise económica.

Compreende-se assim que tanto o nível socioeducativo como socioprofissional dos encarregados de educação são um fator influenciável na vida dos alunos, principalmente a nível económico.

<sup>33</sup> Ver **Pasta 2, Apêndice L** - Tabelas dos indicadores socioeducativo e socioprofissional da Pré I

### **6.1.1. Organização do ambiente físico e recursos**

A sala da Pré I situava-se no Piso -1 do edifício principal da EB1/PE do Lombo Segundo, dirigido apenas para a vertente de EPE. Como já referido, este piso era provido de duas casas-de-banho, três salas e um espaço de arrumação.

Destas três salas, uma acolhia as crianças da Pré I, outra a Pré II e a última servia como local de apoio ao acolhimento de crianças ou atividades de enriquecimento curricular, como o Inglês.

A aludida sala, onde foi realizada a prática pedagógica, apresentava bastante luminosidade através de três grandes janelas duplas, viradas para o exterior, onde se encontrava um dos dois parques infantis da instituição.

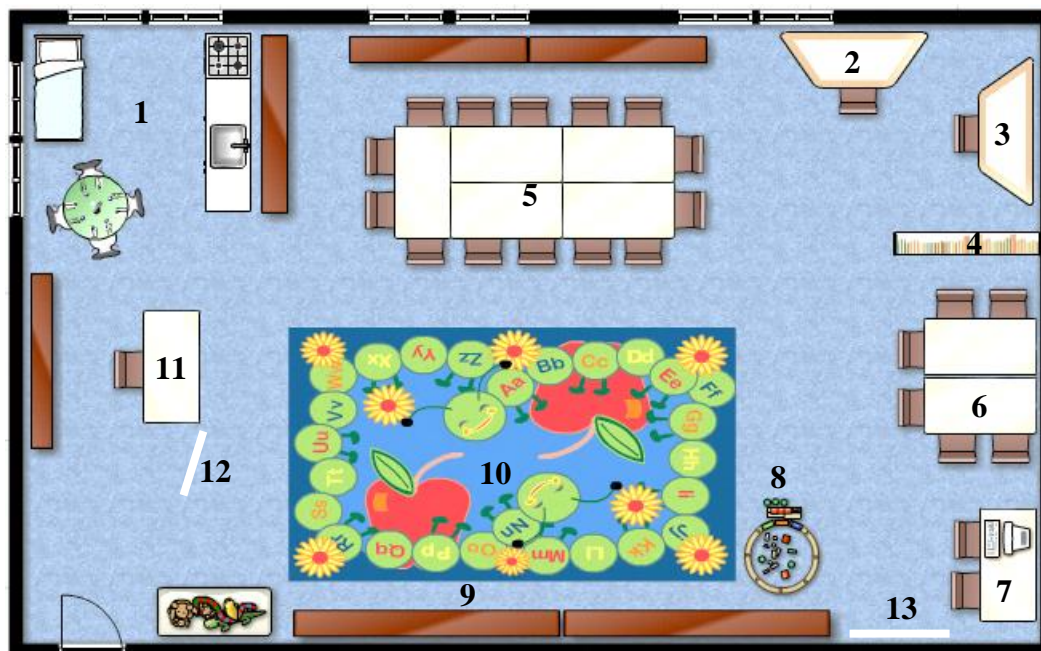
Tratava-se de uma sala espaçosa, porém, para a quantidade de crianças inseridas na Pré I (vinte e seis), tornava-se difícil a mobilidade quando estavam todos sentados no tapete ou até mesmo quando eram colocados colchões para o momento de sesta, não sobrando qualquer espaço para a educadora, auxiliar de ação educativa e estagiária se moverem sem pisar as camas.

A nível da organização da mesma, seguiram-se os parâmetros organizacionais do MEM, conjeturando-se áreas básicas de atividades distribuídas pela sala.

Como refere Zabalza (1998a), este tipo de distribuição “(...) da sala por zonas ou por núcleos de interesses é muito sugestiva para as crianças, permite um espectro de ações muito mais diferenciadas e reflete um modelo educativo mais centrado na riqueza de estímulos e na autonomia da criança.” (p.134), passível de observar na figura demonstrativa da planta da sala:

**Figura 40.**

*Planta bidimensional da sala da Pré I*



**Legenda:**

- |   |   |
|---|---|
| 1 – Área do Faz-de-conta (dos brinquedos);            | 7 – Área da Oficina de Escrita e Computador;      |
| 2 – Área do Laboratório de Ciência;                   | 8 – Área da Garagem;                              |
| 3 – Área do Laboratório de Matemática;                | 9 – Área das Construções                          |
| 4 – Área da Biblioteca;                               | 10 – Área do tapete (atividades grande grupo);    |
| 5 – Área da Expressão Plástica e Reunião de Conselho; | 11 – Mesa de apoio à Educadora;                   |
| 6 – Diário de Grupo e Avaliação Semanal;              | 12 – Quadro de Planificação de Atividades Mensal; |
|   | 13 – Quadro de Presenças;                         |

Ao entrarmos na sala deparávamo-nos prontamente com os cabides, todos identificados com os nomes e fotografias das crianças, onde eram colocados os seus pertences como casacos, chapéus e mochilas.

Conforme o sentido orientador dos ponteiros do relógio, seguimos para uma parte da sala onde se encontrava a mesa utilizada pelas educadoras da sala para receber os pais em momentos de acolhimento, apontar recados entre outros assuntos que requeriam total atenção do adulto.



**Figura 41.***Brincando ao faz-de-conta*

Passamos para a área do faz-de-conta onde as crianças dispunham de uma pequena cama, mesa e cadeiras, bem como uma pequena bancada com lavatório. Neste local, junto na parede, eram também colocados nos placards algumas criações das crianças.

A área polivalente da sala abarcava a área da Expressão Plástica envolvendo plasticina, recorte e colagem, desenho e pintura; a área dedicada aos jogos de mesa; e por fim serviam de local de Reunião de Conselho.

Em mesas separadas estavam ainda o Laboratório de Matemática e Ciências que continham ficheiros com atividades relativos a essa área e alguns jogos temáticos.

**Figura 42.***Laboratório de Ciências e de Matemática*

Logo ao lado encontrávamos a biblioteca da sala que apresentava algum desgaste, com poucos livros, na sua maioria gastos do uso. Aqui começava também o quadro de ardósia que terminava junto à oficina de escrita. Aqui as crianças tinham possibilidade de produzir textos e ainda utilizar o computador para jogar.

Por fim encontramos a área da garagem e construções que, quando frequentadas pelas crianças, era utilizado o tapete como local para a brincadeira.

**Figura 43.**

*Jogando no computador e às construções*



O tapete era também um local que servia de apoio a atividades de pequeno ou grande grupo, especialmente como centro de acolhimento na manhã, onde era realizada grande parte das tarefas de rotina.

Note-se que os espaços livres nas paredes, para exposição de trabalhos das crianças, eram escassos devido ao imenso espaço ocupado pelas janelas, sendo que os restantes eram ocupados pelos mapas de registo. Estes auxiliavam na planificação, gestão e avaliação das atividades realizadas pelas crianças, cabendo ao educador auxiliá-las numa primeira fase de adaptação a esse preenchimento (Niza, 1998).

Desta forma, e consoante as condições apresentadas, o principal ponto de exposição de trabalhos das crianças situava-se no exterior da sala numa área comum a todo o piso.

Uma vez que, o interior da sala não era equipado com um lavatório, toda a atividade que envolvesse a lavagem de mãos constante ou utilização de tintas líquidas era realizada nesta mesma área, facilitada pela existência do lavatório comum às salas.

Em suma, compreende-se que os educadores deverão promover um clima livre de expressão das crianças, valorizando as suas experiências e aprendizagens, “(...) visível através da disponibilidade do educador de registar as mensagens das crianças, estimular a sua fala, as produções técnicas e artísticas (...)” (Niza, 1998), mas também incentivo e exaltação da exposição e comunicação das mesmas.

Pretende-se, desta forma, interligar o lúdico ao exploratório e partilha de aprendizagens, num ambiente escolar organizado para que tais competências sejam atingidas ao máximo.

### 6.1.2. Organização do tempo

Sabe-se que uma rotina diária coerente constituiu uma estrutura tanto para a criança como para o educador pois liberta-os “(...) de terem de decidir o que vem a seguir e permite-lhes usar as suas energias criativas nas tarefas que têm entre mãos. Uma vez estabelecida e nelas integradas as crianças, a rotina torna-se mais flexível.” (Hohmann, Banet & Weikart, 1995).

Além de flexível, adaptando-se a situações que se considerem pertinentes de alterar, a rotina de uma criança em tenra idade deve promover um sentido de segurança, criando-se estabilidade a nível de bem-estar emocional e implicação nas atividades realizadas.

Especificando a rotina da Pré I, e tendo em conta a sua implementação no modelo do MEM, compreende-se a importância do papel da criança nas atividades que realizou e de que forma a relação espaço-temporal contribuirá para o seu desenvolvimento pessoal. Niza (1998) subdivide a rotina inscrita no MEM em duas grandes partes: a parte da manhã, dirigida a trabalhos e atividades eleitas pelas crianças; e a parte da tarde, em forma de sessões plenárias de informação e atividades culturais.

Estas diretrizes foram adaptadas ao contexto do grupo, considerando que a educadora da tarde não abraçava o modelo na totalidade e a prática pedagógica foi realizada apenas na parte da manhã, como demonstrado na seguinte tabela:

**Tabela 5.**

*Rotina Diária da Pré I (parte I)*

Horas						
Início	Fim	2.ªfeira	3.ªfeira	4.ªfeira	5.ªfeira	6.ªfeira
08:15	08:45	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento
08:45	09:45	Registar presenças; Avaliar tarefas / Distribuir tarefas; Ler/ Mostrar/ Contar; Trabalho de texto; Atividades/ Projetos	Inglês (Grupo 1 ou 2)	Registar presenças; Avaliar tarefas / Distribuir tarefas; Ler/ Mostrar/ Contar; Atividades/ Projetos	Expressão Físico-Motora (Grupo 1 ou 2)	Registar presenças; Arrumar e organizar as suas produções; Jogos didáticos / Filme;
09:45	10:15		Expressão Musical		Expressão Musical	Natação (Grupo 1 ou 2)

**Fonte:** Dados recolhidos do PCG (2013)

**Tabela 6.***Rotina Diária da Pré I (parte II)*

10:15 10:45	<b>Higiene / Refeição da manhã</b>				
10:45 11:15	<b>Recreio</b>				
11:15 11:45	Balanço do dia	Balanço do dia	Balanço do dia	Balanço do dia	Reunião de conselho; Balanço semanal; Programar atividades para a semana seguinte
11:45 14:30	<b>Higiene / Almoço / Sesta</b>				
14:30 15:15	<b>Higiene / Refeição da tarde</b>				
15:15 15:45	<b>Recreio</b>				
15:45 16:15	Atividades livres e orientadas	Atividades livres e orientadas	TIC (Grupo 1 ou 2)	Atividades livres e orientadas	Atividades livres e orientadas
16:15 16:45	Biblioteca (Grupo 1 ou 2)	Brincadeira livre	Brincadeira livre	Brincadeira livre	Recolher as suas produções para levar para casa
16:45 18:15	Brincadeira livre				Brincadeira livre

**Fonte:** Dados recolhidos do PCG (2013)

Como passível de observar, a parte da tarde do grupo não segue o modelo, partindo-se para atividades de caráter mais lúdico e livre. Na parte da manhã, além das atividades de enriquecimento curricular e atividades planeadas pela estagiária, as crianças desempenhavam tarefas.

Estas eram distribuídas por dois/três responsáveis e alternavam semanalmente, sendo elas: cantar os bons dias e a data; atualizar o calendário, procurando o número correspondente e o dia da semana colocando-os no calendário da sala; ilustrar o diário de grupo e tocar o sino para arrumar a sala; orientar o comboio, depois de feita a higiene, para se dirigirem ao refeitório; distribuir os chapéus e águas; registar o tempo no mapa do tempo; registar a assiduidade no mapa das presenças com auxílio da educadora ou estagiária, enumerando quantas crianças estavam na sala ou faltaram; colocar o lixo no respetivo ecoponto; e por fim, desempenhar a sua função de presidente na Reunião de Conselho, escrevendo a ata.



**Figura 44.***Mapa de tarefas*

TAREFAS	RESPONSÁVEIS
CANTAR BOM DIA/DATA	Leonor, Alencar, Leonor
ALIMENTAR CALENDÁRIO	Miguel, Ana, Mariana
1.º LER/TOCAR O SININHO	Natália, Natália, Julia
OPORTUNIZAR COMBOIO	Leonor, Leonor, Leonor
DISTRIBUIR CHAPÉU/ÁGUA	Leonor, Mariana, Ana, Leonor
REGISTAR O TEMPO	Leonor, Leonor, Leonor
REGISTAR FALTAS E PRESENCAS	Leonor, Leonor
ECOPONTO/RECADOS	Leonor, Leonor, Mariana, Leonor
PRÉSIDENTES/ESCREVER ATA	Leonor, Leonor, Mariana, Leonor

Note-se ainda que, a frequência nas atividades de enriquecimento curricular era também semanal, alterando-se entre o grupo 1 e o grupo 2, cada um correspondendo a metade do total das crianças.

Entre estas atividades estavam ainda previstos três intervalos: a refeição da manhã às 10h30m, o almoço às 12h00m e a refeição da tarde às 14h45m. Além destes, se algumas crianças tivessem fome pelas 18h00m, era facultado pão ou bolachas. Eram ainda parte integrante da rotina diária da Pré I o momento de Acolhimento e a Reunião de Conselho, realizada às sextas-feiras, que serão abordados mais adiante neste relatório.

Em suma, a rotina estabelecida apresentou-se muito flexível e adaptável aos desejos e necessidades das crianças. Foi ainda perceptível que, no desempenho

das suas tarefas diárias, havia algum esquecimento na sua realização, compreensível pela ainda recente implementação do modelo na sala e faixa etária das crianças. Contudo, foi passível de observar que, através destas estratégias rotineiras, era incutido nas crianças um maior sentido de autonomia e responsabilidade, tornando-as confiantes e seguras na escola.

## 6.2. Intervenção pedagógica

A intervenção pedagógica efetuada em contexto de PE na sala da Pré I foi desenvolvida ao longo de 135 horas, planeadas conjuntamente com a educadora cooperante e em conformidade com o modelo do MEM, adotado pela mesma.

As atividades foram desenvolvidas às segundas, terças e quartas-feiras delineadas através de planificações semanais<sup>34</sup>. Estas planificações partiam dos pedidos efetuados

<sup>34</sup> Ver **Pasta 2, Apêndice D** – Planificações Semanais, EPE

pelas crianças no Diário de Grupo e discutidas em Reunião de Conselho, não seguindo assim quaisquer diretrizes ou temáticas pré-estabelecidas para aquele ano letivo.

**Figura 45.**

*Registando no Diário*



Durante a primeira semana de intervenção foi realizada apenas uma observação participada do grupo permitindo expor problemas, necessidades e funcionamento geral de todo o grupo.

Esta informação foi posteriormente tratada e triangulada com o PCG (2013), diálogos informais com a educadora cooperante e o grupo de crianças, salientando-se a necessidade de compreensão de funcionamento do modelo MEM e sua aplicação. Foram ainda efetuados registos de toda a intervenção através de diários de bordo, refletindo-se sobre as atividades realizadas, aprendizagens adquiridas e de que maneira poderiam ser melhoradas.

Desta forma, as atividades planeadas foram enquadradas de acordo com o modelo pedagógico acima descrito, compreendendo-se também a descrição de alguns momentos rotineiros do grupo onde a estagiária também teve um papel interveniente.

Assim, a intervenção descrita no presente relatório seguirá a organização diária do tempo do grupo, iniciando-se com o momento de Acolhimento seguindo-se as Planificações em Conselho que darão aso, por fim, às Atividades e Projetos do grupo.

As metodologias e estratégias aplicadas foram ao encontro das especificidades de cada criança, compreendendo-se também os seus interesses e motivações bem como pedidos e desejos no Diário de Grupo na coluna nomeada de “Queremos”.

Uma vez que não é passível a explanação de todas as atividades realizadas com o grupo, apenas serão apresentadas duas de cada momento, num espaço temporal variado. As restantes atividades<sup>35</sup> desenvolvidas estão incluídas nos Apêndices deste mesmo relatório.

<sup>35</sup> Ver **Pasta 2, Apêndice F** – Atividades Extra, EPE

### 6.2.1. Acolhimento

O Acolhimento iniciava-se pelas oito horas da manhã na sala da Pré I, recebendo cada criança e trocando informações necessárias com os encarregados de educação. Cada criança tinha, nesse momento que, autonomamente, registar a sua presença no Mapa de Presenças e marcar na Tabela de Atividades o que pretendia realizar nesse dia. Feita essa tarefa, a criança dirigia-se para a sala do lado, a sala Amarela, onde aguardava a hora de entrada na sala, brincando com as crianças da Pré I e II.

Pelas 8h45m dirigem-se à sala, num momento destinado a “(...) concentrar todas as crianças em torno de uma primeira conversa, participada por todos e animada pelo educador (...)” (Niza, 1998, p.151).

Em primeiro lugar, caso se verificasse o início de uma nova semana, eram passadas as responsabilidades do Mapa de Tarefas a outros responsáveis. Passadas as tarefas, as crianças seriam capazes de se identificar no mapa seguidamente ao canto dos bons-dias, de forma autónoma, realizariam as suas tarefas.

#### Figura 46.

##### *Canção dos bons-dias*

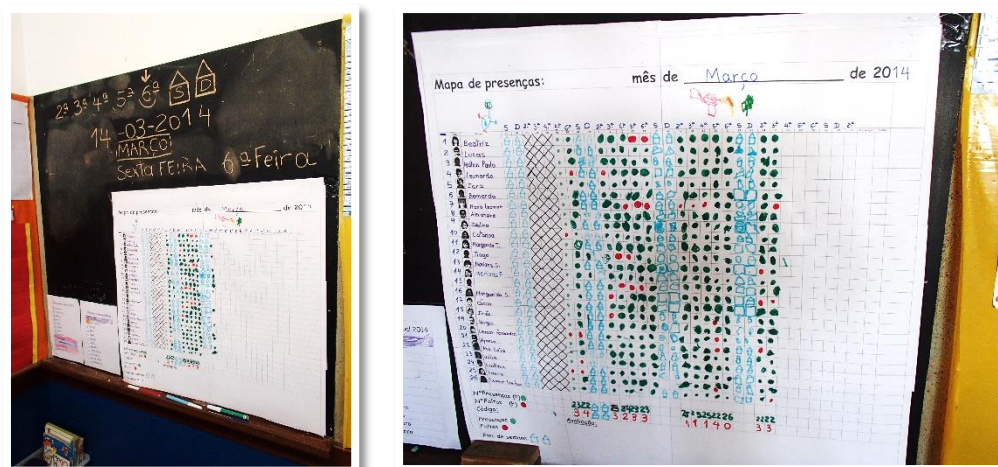
Bom dia, bom dia!  
Bom dia a toda a gente,  
Eu hoje vim à escola,  
Por isso estou contente.  
Bom dia amiguinhos,  
Mas que lindo dia!  
Hoje é \_\_\_\_\_ (dia da semana),  
Dia de alegria.  
Haverá muit'alegria,  
Haverá muit'alegria,  
Com a tua, com a tua,  
Com a tua companhia.

Relativamente à tarefa dos bons-dias, era acompanhada pela estagiária, auxiliando as crianças a dizerem o dia da semana e seu número correspondente. Para algumas crianças com mais dificuldades era ainda cantada uma pequena música: “2.<sup>a</sup>, 3.<sup>a</sup>, 4.<sup>a</sup>, 5.<sup>a</sup>, 6.<sup>a</sup>, sábado e domingo. Vai a malta passear, sete dias da semana e só dois para descansar”. Este processo decorria no quadro de ardósia da sala onde também estava colocado o Mapa de Presenças Mensal.

Nele assinalavam com um círculo a sua presença, no dia correspondente, e com uma casinha no fim de semana, sendo que a falta era assinalada a vermelho por um dos responsáveis acima descritos, e contabilizadas as crianças que estavam presentes e ausentes nesse dia.

**Figura 47.**

*Mapa de Presenças*



Num segundo momento, era pedido que os responsáveis pelo Mapa do Tempo e Calendário realizassem as suas tarefas, e permitido às restantes crianças que, porventura ainda não tivessem oportunidade de planear na Tabela de Atividade o fizessem. A partir daí iniciava-se o momento de atividades e projetos individuais de cada criança, sempre supervisionada por um adulto.

### 6.2.2. Planificação em Conselho

Fundamental em todo este processo metodológico do MEM, é a Reunião de Conselho que se realizava todas as sextas-feiras com base no Diário de Grupo semanal. Apesar de não coincidir com o dia de estágio estabelecido, foi possível observar esta reunião e compreender o seu funcionamento e objetivo.

Uma vez que, era na Reunião de Conselho que se traçavam todas as atividades e projetos propostos para a semana seguinte, esses objetivos eram depois transmitidos pela educadora cooperante à estagiária.

Esta reunião era também dirigida a discussões breves,

mas com solenidade, [sobre] os juízos negativos (dando a palavra a cada um dos implicados): [onde] clarificam-se posições, mas evita-se a violência de um julgamento. Aplaudem-se as pessoas implicadas pelos juízos positivos. Toma-se consciência das realizações significativas e orientam-se as sugestões para compromissos a assumir e ações a agendar a partir da segunda-feira seguinte ou em dia aprazado a curto tempo (Niza, 1998, p.153).



Para este evento rotineiro, o espaço físico utilizado era a sala da Pré I, organizado para que todas as crianças tivessem um assento em torno das mesas da Área Polivalente, num círculo democrático entre todos.

Era também necessária uma folha branca para redigir a Ata da reunião e o Diário de Grupo dessa semana, procedendo-se à discussão e/ou diálogo sobre do que foi escrito em cada coluna do mesmo. Niza (1998) define ainda estas reuniões como dinâmicas e curtas de forma a sustentar o interesse de todo o grupo, sabendo-se que, ao longo do ano letivo, se irão repetir temas e conflitos.

**Figura 48.**

*Reunião de Conselho*



Os dois presidentes da reunião tinham objetivos distintos sendo que uma criança escrevia a ata e a outra iniciava e encerrava a reunião afirmando: “Damos agora início/fim à Reunião de Conselho.”.

Efetivamente, a educadora cooperante surgia como supervisora de todas estas etapas bem como incentivadora de diálogo entre todos os elementos. Assumia assim um papel de condutora da reunião, uma vez que a tenra idade de algumas crianças não permitia que formulassem opinião própria nem pensamento individual, copiando-se, muitas vezes, umas às outras.

Contudo, para o grupo de crianças mais velhos, isto não era observável, criticando, dando a sua opinião e procurando soluções sobre algo que tivesse corrido bem ou mal na escola. Toda esta estrutura objetivava a reflexão de ações boas ou más, incutindo-se nas crianças o sentimento de regras a cumprir.

### **6.2.3. Atividades e Projetos**

“Admitir que a criança desempenha um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, supõe encará-la como sujeito e não como objeto do processo educativo” (OCEPE, 1997, p.19). Obviamente, e em concordância com o modelo descrito pelo MEM, a criança tem um papel ativo em todas as suas aprendizagens, pelo que, em conjunto com a estagiária, planificaram-se atividades que cumprissem os seus desejos.

Para tal, foram tidas em conta as conversas informais feitas com as crianças e um levantamento de atividades e aprendizagens que as crianças queriam realizar, descritas nos Diários de Grupos semanais, resultando no seguinte:

- Fazer Teatro de fantoches;
- Construção de fantoches;
- Jogo de números – na rua e com lagartas;
- Loto com números;
- História / Jogo do Mickey;
- Mapa do tesouro;
- Jogo de cartas;
- Animais selvagens;
- História da Hello Kitty;
- Pintura com esponja;
- Aprender a escrever os números;
- Ver um vídeo;
- Jogo sobre o Homem Aranha;
- Uma atividade sobre a Primavera;
- Puzzles;
- Jogo sobre carros;
- Atividade sobre o Peter Pan.

Tendo em conta este levantamento, foram desenvolvidas atividades seguindo algumas diretrizes da educadora cooperante e adequação de estratégias ao grupo, fazendo-se cumprir os seus desejos, não descurando as OCEPE nem as *Metas de Aprendizagem* (2012) definidas para esta etapa escolar.

Através destas aprendizagens cooperativas preconiza-se a “(...) construção de um quotidiano educativo que concebe a criança como uma pessoa como agência, que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e cidadão na vida da família, da escola, da sociedade.” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p.33). Uma vez que a explanação de todas as atividades realizadas é impraticável neste relatório, apenas serão explanadas duas atividades:

### *A menina que não queria livros*<sup>36</sup>

Com a aproximação do dia 23 de abril, sentiu-se a necessidade de planificar uma atividade que celebrasse o dia Mundial do Livro, salientando também o pedido de algumas crianças para ouvir contar histórias.

A obra escolhida para abordar ao grupo foi “A menina que não queria livros”<sup>37</sup> de Luísa Ducla Soares, que retrata características da sociedade atual relativas à prática e gosto pela leitura, principalmente no patamar jovem.

#### **Figura 49.**

*A Menina que não queria livros*



Para motivar para a leitura, realizou-se primeiro um breve diálogo sobre que dia era hoje e se porventura seria algum dia especial. Como ninguém sabia que se festejava o dia do livro, foi anunciado pela estagiária e rapidamente surgiram conversas de crianças sobre livros e histórias que gostavam.

Mostrou-se assim o livro supramencionado, que depressa suscitou no grupo curiosidade devido à ilustração, partindo-se desta forma para a exploração da capa. Foram ainda trocadas ideias sobre o conteúdo do livro, que história nos poderia contar, para então proceder-se à leitura do mesmo.

<sup>36</sup> Ver **Pasta 2, Apêndice D** – Planificações Semanais, EPE, Semana3

<sup>37</sup> Ver **Pasta 2, Apêndice M** – Atividades, A menina que não queria livros

Os alunos mostraram bastante interesse ao ouvir a história e participaram ativamente durante toda a leitura, dando a sua opinião, contando os livros que a Joana tinha estragado e até apontando pormenores das ilustrações.

*Diário de Bordo, 23 de abril de 2014*

Uma vez que a história era de pequenas dimensões e o grupo de crianças extenso, imprimiram-se as ilustrações em tamanho A3 e colocaram-se em cartolinas para que fosse facilmente visualizada e desta forma captasse mais a atenção do grupo.

O momento de leitura foi acompanhado de pequenas interrupções para que houvesse trocas de ideias, colocar-se questões às crianças sobre o desenlace da história, qual a sua opinião, que desfecho achariam que iria ter, entre outras questões relativas ao mesmo, num diálogo que pretendia envolver e motivar o grupo para a história.

**Figura 50.**

*Momento de leitura da história*



Finalizado o momento do conto, quis-se incentivar a conservação dos livros criando-se um paralelo com a realidade apresentada na sala, nomeadamente a Área da Biblioteca que apresentava livros muito degradados e alguns rasurados.

Esta situação, aliada ao fato desta área da sala ser a menos frequentada pelo grupo de crianças, suscitou na estagiária a necessidade de intervir e alterar esta corrente, como descrito no DB:



Depois de feita a minha observação de que, apenas 2 meninos tinham planeado ir à Biblioteca da sala durante a 2.<sup>a</sup> semana de abril, ouviram-se comentários como: são sempre os mesmos livros.

*Diário de Bordo, 23 de abril de 2014*

Realizou-se assim uma pequena discussão sobre estes atos praticados nos livros e de que forma poderíamos solucionar a problemática apontada. Concluiu-se que poderíamos recuperar alguns dos livros estragados, restaurando-os, trazer de casa alguns emprestados para que fosse feita a sua leitura e ainda criar uma história dentro do grupo.

Desta forma, e apoiando-se num Mapa de Histórias criado para a ocasião, começou-se por definir uma personagem principal que seguiria um percurso escolhido, construindo-se a história oralmente, e rapidamente apontado pela estagiária e educadora cooperante. O recurso ao Mapa de História tem como principal objetivo facilitar o delinear de uma nova história, tornando todo o processo de criação mais concreto e fácil.

**Figura 51.**

*Mapa de histórias*



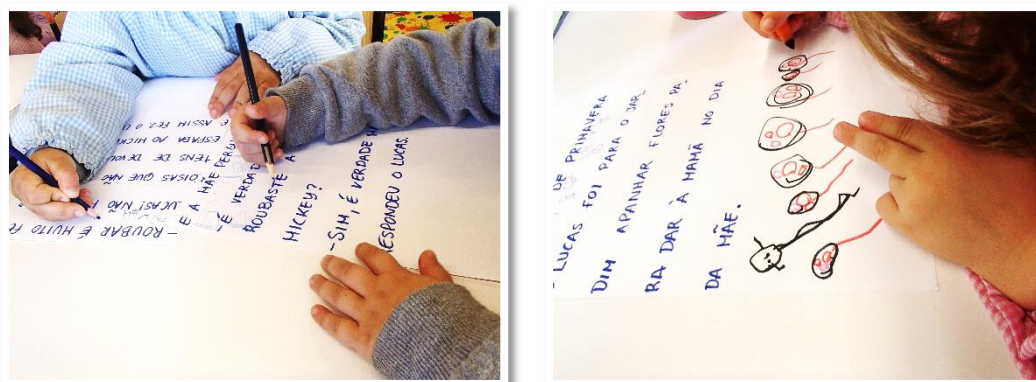
Note-se que as crianças mais velhas, entre os quatro e cinco anos de idade, estiveram mais predispostos à troca de ideias para a história, ao contrário dos mais novos que limitaram-se a ouvir os colegas. Nestas situações, o MEM considera fundamental esta diversidade etária na constituição de grupos de criança para que “(...) se possa assegurar a heterogeneidade geracional e cultural que melhor garanta o respeito pelas diferenças individuais no exercício da interajuda e colaboração formativas que pressupõe este projeto de enriquecimento cognitivo e sociocultural” (Niza, 1998, p.146). A única

difficuldade sentida pelo grupo foi a de encontrar um final para a história e interligar as diversas ideias lançadas para que a história fosse coerente.

Apenas depois do lanche que é foi possível escrever a história e ilustrá-la, num momento rotativo de duas crianças a trabalhar individualmente e supervisionadas pela estagiária.

**Figura 52.**

*Escrita e ilustração da história criada*



A escrita da história seguiu o modelo descrito pelo MEM, que sugere a escrita em letra similar à fonte *Comic Sans* para que a criança, por baixo, seja capaz de copiá-la. Esta estratégia permite uma escrita mais fluída e orgânica mas também facilitadora da transição da letra manuscrita para a imprensa aquando o ingresso no 1.º CEB.

Finalizado todo este processo, plastificou-se e encadernou-se a história<sup>38</sup>. Antes de ser colocada na Biblioteca da sala, foi lida e mostrada ao grupo, valorizando todo o seu trabalho e empenho na sua realização.

### ○ *Concluindo...*

A atividade realizada foi bastante positiva com excelente resposta por parte das crianças relativamente à criação das suas próprias histórias. Considerando as estratégias utilizadas, considerou-se que, numa próxima abordagem, a divisão das crianças em pequenos grupos seria mais benéfica para que houvesse hipótese de todos participarem ativamente.

Notou-se que, durante o restante tempo de intervenção, foi pedido para realizar outra história, o que se tornou impossível de concretizar, transmitindo esse pedido à

<sup>38</sup> Ver **Pasta 2, Apêndice M** – Atividades, [A aventura do Lucas](#)

educadora cooperante com o compromisso de continuar este tipo de trabalho e alargar o livro de histórias da Pré I.

No que concerne ao comportamento geral do grupo, durante os momentos de maior concentração houve silêncio total, demonstrado pelo grande prazer que advém dos momentos de conto de histórias.

### Aprendendo os números<sup>39</sup>

Através do levantamento de atividades que as crianças pretendiam realizar, procurou-se aglomerar a aprendizagem de números com o conto de histórias e carimbagem com esponja.

Assim, e numa primeira fase, apresentou-se ao grupo um livro<sup>40</sup> com pequenas frases sobre os números cardinais até ao dez. Durante a leitura eram feitas pausas para descobrir que conhecimentos prévios poderiam ter algumas crianças sobre os números, como, por exemplo, se eram capazes de reconhecer a sua escrita ou até representá-los pelos dedos das mãos.

Quis-se ainda que, numa folha de papel de cenário, as crianças escrevessem os números que iam sendo lidos, de modo que, para os que não tivessem essa oportunidade, imaginassem uma caneta invisível que se escrevia no ar.

**Figura 53.**

*Escrevendo os números*



Esta etapa da atividade foi realizada apenas com metade do grupo enquanto a outra se encontrava na sala Amarela na aula de Inglês. Desta forma, foi possível atingir um

<sup>39</sup> Ver **Pasta 2, Apêndice D** – Planificações Semanais, EPE, Semana 6

<sup>40</sup> Ver **Pasta 2, Apêndice M** – Atividades, História dos números

maior nível de concentração por parte das crianças, e dirigir-se ao pequeno grupo de forma mais íntima e pessoal. Constatou-se ainda que, de todo o grupo, apenas quatro crianças não sabiam identificar qualquer número.

Sentiu-se então a necessidade de aprofundar estes conhecimentos e estimular as crianças para o gosto pela Matemática. Para tal, quis-se diversificar nos diversos modos de aplicação e exposição das crianças a noções matemáticas, neste caso em particular, o número, uma vez que “A diversidade de materiais para desenvolver as mesmas noções através de diferentes meios e processos, constitui um estímulo para a aprendizagem da matemática.” (OCEPE, 1997, p.76).

Assim, quando o grupo voltou a ficar reunido na sala, passou-se ao jogo do Dominó dos números sendo, por isso, distribuída uma peça a cada criança e, antes de se iniciar o jogo explicadas todas as regras do mesmo.

Como qualquer jogo de Dominó, que envolve fazer corresponder as duas partes da peça a uma outra, este consistia em realizar a contagem das bolinhas laranjas na peça e identificá-la com o seu número.

**Figura 54.**

*Dominó dos números*



Este jogo foi bem recebido pelo grupo, criando muita excitação, mas não foram quebradas as regras pré-estabelecidas.

Como já referido, algumas crianças ainda não tinham conhecimento adquirido sobre os números, pelo que foram auxiliados pela estagiária ou um colega. Atente-se que para os mais velhos, este jogo foi fácil e resolvido rapidamente.

Depois deste momento que exigia alguma concentração, proporcionou-se uma atividade de expressão plástica, nomeadamente a carimbagem com recurso à esponja. Mantendo a temática acima referida, a esponja foi recortada em forma de números para

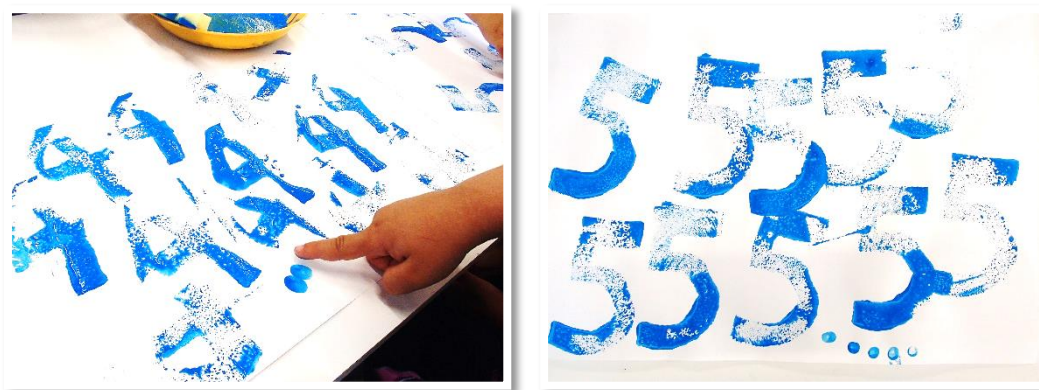


efetuar a carimbagem numa folha A3. Todo este processo foi muito prazeroso para as crianças que, como já referido, tinham um enorme apreço pelas Expressões.

A acrescentar à atividade, foi feita ainda a impressão digital de cada criança correspondente ao número escolhido, ou seja, se selecionaram o número um, teriam que imprimir uma dedada apenas. O tamanho da folha facultada provou-se redutora para este tipo de atividade, pelo que algumas crianças sentiram necessidade de acrescentar ao seu trabalho outros carimbos de números. Depois de secos, alguns dos trabalhos foram expostos na sala e os restantes arquivados nos respetivos lugares.

**Figura 55.**

*Carimbagem com esponja*



Por fim e como forma de consolidação das aprendizagens realizadas ao longo da semana, foi organizada uma pequena visita aos arredores da escola, coincidindo com a delineada na Agenda Semanal do grupo. O principal objetivo desta saída consistiu no reconhecimento de números em portas, matrículas, entre outros objetos, presentes no quotidiano das crianças.

Antes do grupo sair, foram discutidas regras de segurança e cuidados a ter quando são feitas saídas ao exterior da Escola, mas também os objetivos traçados para a visita. Assim, as crianças enumeraram uma lista de procedimentos a ter em conta:

- Manter-se no comboio;
- Fazer silêncio;
- Não correr;
- Dar a mão a um colega;
- Levar os chapéus;
- Andar sempre no passeio;

- Ter cuidado com os carros, motas e autocarros;
- Atravessar a estrada apenas nas passadeiras.

Organizado o grupo, formou-se uma fila e dirigiram-se para fora da sala, acompanhados pela estagiária, educadora cooperante e uma funcionária da Escola. A partir desse momento, todos os dados transmitidos pelas crianças, do que iam observando, foram registados fotograficamente e por escrito.

**Figura 56.**

*Visita aos arredores da Escola*



Foram apontados os locais que encontraram números, letras, animais e outros pontos de interesse para as crianças, bem como problemáticas que necessitavam da nossa atenção. Entre eles a falta de passadeiras e passeios junto à Escola, o incorreto estacionamento de carros na via pública e a presença de muito lixo nas redondezas.

Através destes registos, foi criada uma apresentação de *PowerPoint*<sup>41</sup> para o grupo, de forma a discutir toda a visita efetuada e tirar conclusões sobre o que viram. Foram ainda facultadas fichas<sup>42</sup> para as crianças que sentissem necessidade e vontade de praticar números, uma vez que já tinha sido pedido por elas mesmas.

### ○ *Concluindo...*

Esta atividade alongou-se um pouco mais no tempo, devido à impossibilidade de realizar a saída do grupo no dia planeado. Porém, ainda estavam presentes na memória das crianças todos os números trabalhados durante a semana anterior.

<sup>41</sup> Ver **Pasta 2, Apêndice M** – Atividades, A Nossa visita

<sup>42</sup> Ver **Pasta 2, Apêndice M** – Atividades, Fichas de atividades

**Figura 57.***Escrevendo no Caderno*

Cumpriram-se desta forma alguns dos desejos de aprendizagens das crianças, que foram complementadas e prolongadas pela educadora cooperante através da realização das fichas facultadas pela estagiária e escrita de números nos seus Cadernos de Escrita.

Todo o processo de aprendizagem foi planeado de forma a se diversificar as formas de aquisição de conhecimentos, pelo que também foram tidos em conta os interesses das crianças, nomeadamente o recurso às Expressões.

Relativamente à saída efetuada, esta foi bem-sucedida e provou ser de cariz habitual e normal pelo grupo, visto ser parte integrante da sua Agenda Semanal. Como refere Niza (1998) “As saídas sistemáticas em estudo são a forma mais eficaz de estabelecer e garantir uma ligação constante com o meio envolvente da escola e de assegurar a colaboração da comunidade no alargamento dos conhecimentos das crianças.” (p.154).

Este procedimento comum facilitou a atenuação de excitação e maus comportamentos aquando da saída, visível noutros grupos que não tenham tal tarefa como hábito.

#### **6.2.4. Tempo de Atividade Coletiva**

Pelos modelos descritos no MEM, o tempo previsto para atividades culturais coletivas passa, para além da “hora do conto” e a Reunião de Conselho, pela visita de pessoas à sala por saberem coisas que se prendam com as atividades ou projetos a serem desenvolvidos.

Como o próprio nome indica, este tempo coletivo implica que o grupo, como unidade, seja capaz de funcionar articuladamente na realização destas atividades propostas o que

implica o confronto de opiniões e a solução de conflitos que permite uma primeira tomada de consciência de perspetivas e valores diferentes, que suscitarão a necessidade de debate e negociação, de modo a fomentar atitudes de tolerância, compreensão do outro, respeito pela diferença (OCEPE, 1997, p.54).

Quis-se ainda cumprir com o que estava planeado na Agenda Semanal do grupo, pelo que também se realizou uma atividade de Culinária incluída no Tempo de Atividade Coletiva.

### A visita do mágico<sup>43</sup>

Como já referido, tendo por base os desejos de algumas crianças relativos a aprendizagens e atividades que queriam realizar, proporcionou-se uma visita de um mágico à sala da Pré I.

O grupo já havia demonstrado interesse em observar e realizar magia, pelo que achou-se conveniente proporcionar-lhes essa oportunidade.

Apresentou-se assim ao grupo o convidado Luís, que rapidamente ocasionou um breve espetáculo de magia, com breves pausas para interagir com o grupo, integrando-os nos truques, fazendo das crianças também mágicos.

**Figura 58.**

*Assistindo ao espetáculo*



<sup>43</sup> Ver **Pasta 2, Apêndice D** – Planificações Semanais, EPE, Semana5



Este momento foi muito desfrutado por todo o grupo, espelhado na sua concentração, interesse e excitação ao observar os truques. Para que as crianças assumissem ainda um papel mais ativo nesta experiência, foi possível que, em pequenos grupos de quatro elementos, cada criança pudesse experimentar um dos truques demonstrado pelo mágico.

Efetivamente, nenhuma criança conseguiu fazer magia, mas apenas desistiam depois de várias tentativas.

**Figura 59.**

*Tentando fazer magia*



#### ○ *Concluindo...*

Este momento de visita de um elemento estranho ao grupo foi muito bem ultrapassado, pela divertida e social abordagem que o mágico teve com as crianças. De início, estranharam o mágico ser tão jovem pois, na sua visão, um mágico teria que ser velho com longas barbas, capa aos ombros e de varinha na mão.

Desta forma, duvidaram que este mágico fosse capaz de fazer truques, o que surtiu ao contrário e aí o grupo ficou muito admirado e contente com o espetáculo. A atividade foi, por isso, positiva.

Note-se que o grupo da Pré II quis ainda assistir ao espetáculo mas tal não foi possível devido à sua rotina diária, diferente da Pré I. O grupo ainda pediu que o mágico viesse à Escola uma vez mais, mas tal não foi possível de executar.

Relativamente ao comportamento geral do grupo, durante todo o espetáculo, foi louvado pela estagiária uma vez que não houve qualquer tipo de mau comportamento ou briga no grupo.

*Pequenos cozinheiros*<sup>44</sup>

O modelo curricular da Escola Moderna Portuguesa define que, no espaço físico de cada sala exista uma cozinha ou espaço semelhante que

polariza as atividades de cultura e educação alimentar e nela se encontram livros de receitas para crianças e utensílios básicos para confeção rudimentar de alimentos. Aí se expõem, também, regras de higiene alimentar enunciadas e ilustradas pelas crianças e algumas normas sociais de estar à mesa (Niza, 1998, p.147).

Como já referido, a sala da Pré I já apresentava algumas dificuldades de mobilidade quando o grupo de vinte e seis crianças se encontrava no interior da sala, daí que, esta área não é passível de incorporar. Além disso, as condições sanitárias não eram as melhores, visto só ter um lavatório com água corrente na área comum do recinto dirigido à EPE.

Assim e como forma de solução deste problema apontado, a educadora cooperante incorporou a realização de uma atividade de culinária na Agenda Semanal do Grupo, proporcionando à estagiária essa oportunidade.

Desta forma e tendo em conta que na semana anterior o grupo tinha visualizado o filme “Gru o Maldisposto 2”, inserido na temática dos valores familiares referidos no PEE, quis-se dar continuidade a essa temática e relembrar toda a história.

**Figura 60.**

*Sessão de cinema*



Criando uma ponte entre o observado no filme, constatou-se que o Gru utilizava doce como cura para uma doença, e como tal, propôs-se como atividade de culinária a criação de doce de morango.

Para a confeção do doce foram utilizadas quinhentas gramas de morangos, outras quinhentas de açúcar e um limão.

Uma vez que, para confeccionar doce, implicava uma fonte de calor constante, achou-se pertinente não utilizar fogo e preferir a utilização da máquina processadora de comida, *Bimby*, tendo em conta que tornava-se perigoso outra forma de confeção na sala.

<sup>44</sup> Ver **Pasta 2, Apêndice D** – Planificações Semanais, EPE, Semana 7

Começou-se então por selecionar quatro ajudantes para realizarem as tarefas de preparação do doce que prontamente seguiram as regras de higiene que consistiam em colocar um avental, amarrar o cabelo e lavar as mãos.

**Figura 61.**

*Pronta para cozinhar*



Em primeiro lugar, lavaram-se os morangos para que fossem posteriormente cortados. Foram também arrancadas as folhas dos morangos, depois de discutido se deveríamos ou não comer essas folhas.

A estagiária passou então à leitura da receita do doce ao grupo para se iniciar o processo de confeção. Mediu-se assim o açúcar e espremeu-se o sumo do limão para dentro do recipiente.

Depois de preparado, a *Bimby* triturou os morangos e cozeu-os com o açúcar e sumo de limão durante a hora de almoço do grupo. Quando se chegou à sala já se sentia o aroma doce a morangos, passando-se então à fase de colocar o doce em frascos de vidro para arrefecer.

**Figura 62.**

*Fazendo doce de morango*



Esta receita de doce deu para dois frascos de doce, calculando-se que daria para alimentar as crianças em cerca de quatro lanches. Uma vez que o doce demora a arrefecer e as cozinheiras tinham que ser avisada previamente sobre alguma alteração na alimentação do grupo, este apenas pôde prová-lo na semana seguinte, no tempo previsto

para o lanche da manhã. A estagiária pediu então às cozinheiras da Escola que em vez de manteiga se substituísse alguns pedaços de pão com doce.

**Figura 63.**

*Comendo o doce que fizemos*



Todas as crianças provaram o doce que fizeram, contudo, duas crianças recusaram-se a comer afirmando não gostarem.

Numa segunda fase desta atividade, sentiu-se a necessidade de valorizar o produto gerado pelas crianças, partilhando-se com os outros, os saberes adquiridos sobre a confeção do doce de morango.

Para tal, e considerando-se essencial a “(...) divulgação desses produtos, como os circuitos de produção e distribuição dos escritos, ou da divulgação dos estudos e projetos (...), ou ainda a mostra indispensável das construções, (...) das pinturas e desenhos (...)” (Niza, 1998, p.144), entre outras produções, propôs-se a criação de um cartaz informando a receita e procedimento de confeção do doce.

Este cartaz foi criado por todas as crianças que escreveram o texto, coloriram, recortaram e colaram as figuras alusivas à receita. Concluído o cartaz, e uma vez que não cabia nos expositores da sala da Pré I, foi afixado na sala Amarela.

**Figura 64.**

*Criando o cartaz*







### ○ *Concluindo...*

A atividade de culinária proposta foi bem recebida pelo grupo que rapidamente se sentiu motivado para a confeção do doce de morango. A enorme desvantagem de realizar esta atividade com todo o grupo foi que nem todas as crianças tiveram oportunidade de participar, observando apenas os procedimentos.

Contudo, provou ser uma atividade que as crianças gostaram de realizar e demonstrar o seu resultado com os frascos de doce e o cartaz alusivo.

## 6.3. Avaliação SAC

Para avaliar crianças em contexto Pré-Escolar é fundamental ter em conta o seu bem-estar emocional e implicação nas atividades propostas. Como tal e já referido, utilizou-se o SAC como ferramenta que proporciona ao educador uma visão clara da forma como a criança vivencia as suas experiências nesse contexto.

Laevers define o primeiro, bem-estar emocional, como um sentimento de satisfação ou prazer associados a uma criança relaxada e em serenidade interior porém energética, acessível e aberta ao que lhe rodeia (Portugal & Laevers, 2010).

Os mesmos autores afirmam ainda que, uma criança com altos níveis de bem-estar emocional apresenta: abertura e recetividade em explorar e interagir com outros; flexibilidade perante situações que lhe são desconhecidas; bastante autoconfiança e autoestima; assertividade, demonstrando à-vontade no grupo e sabe que é respeitada; vitalidade, ou seja, transborda vida e energia; tranquilidade associada a um estado de calma e relaxamento; alegria, ou seja, demonstra contentamento; e por fim, ligação consigo próprio, conhecendo as suas necessidades, desejos, sentimentos e pensamentos.

Naturalmente existem fatores que contribuem para que estes parâmetros alterem o seu nível, considerando-se assim que, se as necessidades básicas de uma criança estiverem todas ou quase todas satisfeitas, o seu nível de bem-estar emocional será elevado.

Portugal e Laevers (2010) descrevem estas ditas necessidades como: físicas, desde comer e dormir; de afeto, como o sentimento de proximidade física; de segurança, sentindo-se incluídas num contexto previsível (rotina); de reconhecimento e afirmação, como o sentimento de pertença; de se sentir competente, capaz e bem-sucedido; de significados e valores, traçando sentido e objetivos na sua vida.

Aliada ao bem-estar emocional surge a implicação, vista como qualidade do ser humano. Reconhece-se através da concentração, persistência, interesse e motivação observáveis na criança aquando das suas experimentações.

Efetivamente, ambos os autores supracitados confirmam que, para uma criança alcançar elevados níveis de implicação deverá apresentar: grande concentração, focando-se na atividade; muita energia, investindo esforço e entusiasmo no que faz; sentido de complexidade e criatividade, dedicando-se a algo desafiador impondo também um toque pessoal seu; aparente expressão facial e postura, percebendo-se como a criança vive a atividade; alguma persistência, não abandonando facilmente o que está a fazer; precisão e cuidado com o seu trabalho; pouco tempo de reação, respondendo rapidamente a estímulos; boa expressão verbal, mostrando entusiasmo no que faz/fez; e por fim satisfação, prazer, apreço pelo seu trabalho.

A implicação de uma criança é extremamente influenciável pelo contexto da escola, qualidade da ação educativa do educador, cultura e tradição da instituição em que se encontra inserida e a sua comunidade.

Tanto a implicação como o bem-estar emocional são avaliadas em cinco níveis distintos, iniciando-se com o nível um (muito baixo) subindo gradualmente até ao nível cinco (muito alto).

**Tabela 7.***Síntese dos níveis de bem-estar emocional e implicação*

Bem-estar Emocional		Implicação	
Níveis da criança:			
Baixo			
<ul style="list-style-type: none"><li>• Nunca/raramente está feliz;</li><li>• Nunca/quase nunca desfruta do contexto educativo;</li><li>• Está tensa/desassossegada;</li><li>• É pouco aberta e espontânea;</li><li>• É vulnerável e pouco flexível;</li><li>• Falta-lhe confiança;</li><li>• Nunca/quase nunca se sente à-vontade;</li></ul>		<ul style="list-style-type: none"><li>• Nunca/quase nunca está concentrada;</li><li>• Desliga/distrai-se facilmente</li><li>• Está sempre/quase sempre desmotivada/desinteressada;</li><li>• Nunca/quase nunca está mentalmente ativa;</li><li>• Nunca/quase nunca realiza uma atividade com prazer evidente;</li><li>• Limita-se a usas as suas competências;</li></ul>	
Moderado ou Médio			
<ul style="list-style-type: none"><li>• Em geral não está feliz/infeliz;</li><li>• Por vezes desfruta de alguma coisa;</li><li>• Por vezes está tensa/desassossegada;</li><li>• Por vezes é aberta e espontânea;</li><li>• Por vezes é vulnerável;</li><li>• Tem autoconfiança limitada;</li><li>• Por vezes sente-se à-vontade, ousando ser ela própria;</li></ul>		<ul style="list-style-type: none"><li>• A concentração é mediana;</li><li>• Por vezes custa-lhe prestar atenção;</li><li>• Não está verdadeiramente motivada/interessada;</li><li>• Tem uma atividade mental pouco intensa;</li><li>• Não desfruta inteiramente das atividades;</li><li>• Não mobiliza completamente as suas competências;</li></ul>	
Alto			
<ul style="list-style-type: none"><li>• Sempre/quase sempre está à-vontade, sente-se bem e feliz;</li><li>• Desfruta bem do programa educativo em oferta;</li><li>• Sempre/quase sempre irradia tranquilidade;</li><li>• Sempre/quase sempre está aberta e é espontânea e flexível;</li><li>• É capaz de se defender;</li><li>• Denota confiança em si mesma.</li></ul>		<ul style="list-style-type: none"><li>• Muitas vezes denota concentração;</li><li>• Não se distrai facilmente e persiste na atividade;</li><li>• Muitas vezes está motivada e interessada;</li><li>• É mentalmente ativa, com intensidade;</li><li>• Desfruta plenamente das atividades e explorações;</li><li>• Funciona no limite mais elevado das suas atuais capacidades.</li></ul>	

**Fonte:** Adaptado de Portugal e Laevers (2010)

Como observável na tabela acima apresentada, a criança demonstrará, consoante fatores físicos e emocionais, a que nível de bem-estar e implicação se encontrará aquando da realização de atividades ou da própria rotina diária.

Cabe ao educador através de uma observação participada acompanhada de registo no seu diário de bordo, anotar tais variações seguindo-se o preenchimento das tabelas de avaliação pré-estabelecidas para o SAC.

### 6.3.1. Avaliação Global: fichas g

O SAC vem oferecer ao educador “(...) uma base para avaliação e desenvolvimento do currículo na sua prática quotidiana, com base num ciclo contínuo de observação, avaliação, reflexão e ação, considerando o bem-estar, implicação/envolvimento, aprendizagem e desenvolvimento das crianças como dimensões norteadoras de todo o processo.” (Portugal & Laevers, 2010, p.74).

Compreende-se assim que trata-se de uma ferramenta de apoio à prática pedagógica desenvolvida, interligando práticas de observação, documentação, avaliação e construção curricular.

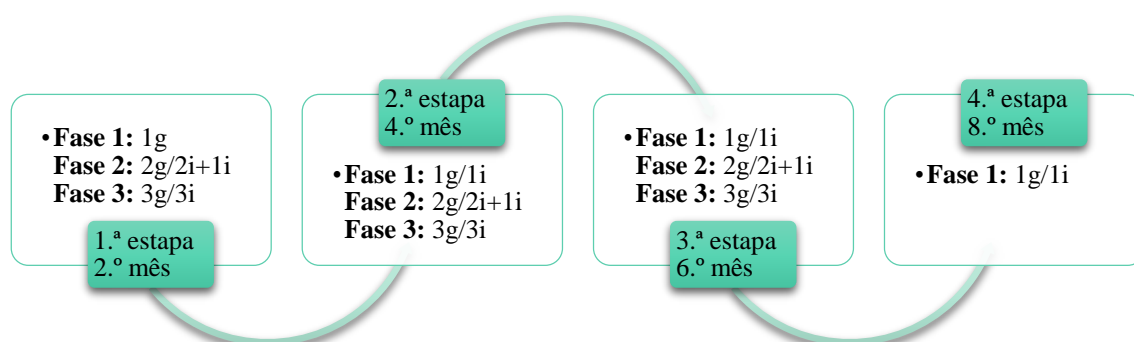
Para estes autores, o SAC permite ao educador obter uma visão clara e geral de todo o funcionamento do grupo, identificar casos específicos de crianças que necessitem de apoio acrescido ou atenção diferenciada, mas também reconhecer aspetos que exijam uma intervenção mais exclusiva por parte do educador.

Todo o processo de avaliação segundo o SAC parte de ciclos de observação, reflexão e ação da prática efetuada ao longo do ano letivo, dividida em três fases documentais apresentadas através de fichas.

Estas poderão ser de cariz generalizado (fichas g) salientando-se o contexto e grupo de crianças em geral, mas também de índole individualizado (fichas i) numa avaliação exclusiva de cada criança.

**Figura 65.**

*Etapas e respetivas fases do processo SAC*



**Fonte:** Adaptado de Portugal e Laevers (2010)

Como passível de observar na figura 65, o ano letivo seria dividido em quatro etapas, sendo que, em cada uma destas, seriam avaliadas as três fases do processo SAC. Prevê-se assim uma interligação fluída entre os diversos ciclos, numa constante avaliação e análise do contexto e crianças envolvidas nas aprendizagens.

O SAC inclui ainda uma ficha que pretende uma explanação das características da instituição, do grupo de crianças, da educadora e do contexto em que se encontram inseridos. Considera-se assim fundamental, na inclusão do processo SAC, os objetivos traçados nas OCEPE, o envolvimento da criança na sua avaliação e desenvolvimento do currículo, bem como o PEE, considerando-se toda a comunidade educativa como complemento da avaliação efetuada.

Evidentemente, considerando a duração da prática pedagógica efetuada, não foi possível executar uma avaliação completa, cingindo-se assim apenas na primeira etapa do ciclo (fase um, dois e três). Devido ao curto espaço de tempo e inserção de uma pessoa estranha no seu ambiente escolar (estagiária), achou-se inexato avaliar as crianças logo na primeira semana de estágio, visto que apenas com tempo e à-vontade com a estagiária é que as crianças reagiriam naturalmente.

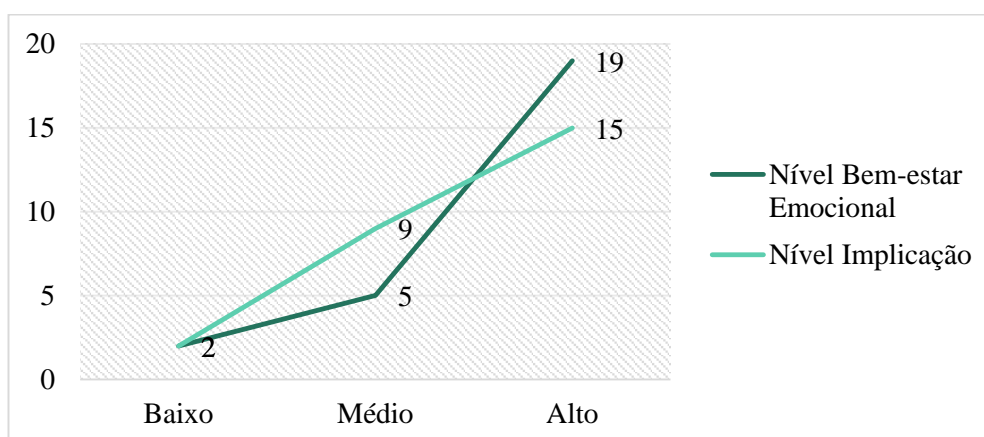
Desta forma, não foi possível triangular os resultados obtidos com uma futura avaliação (segunda etapa - passados quatro meses), nem com uma prévia pois a educadora cooperante não utilizava este tipo de modelo de avaliação.

Sendo assim, e como supramencionado, a avaliação foi realizada com base nas fases um, dois e três da primeira etapa do processo SAC, projetadas nas fichas 1g/1i, 2g/2i e 3g/3i. Neste caso em particular, optou-se por apenas avaliar o grupo e seu contexto no geral, não individualizado, partindo-se assim apenas para o preenchimento das fichas g<sup>45</sup>. Estas foram ligeiramente adaptadas pela estagiária de forma a facilitar o seu preenchimento durante a intervenção.

Abaixo apresenta-se um gráfico com o número total de crianças da Pré I com níveis baixos, médios e altos referentes ao seu bem-estar e implicação:

---

<sup>45</sup> Ver **Pasta 2, Apêndice N – SAC**

**Gráfico 17.***Nível de bem-estar emocional e implicação das crianças da Pré I*

Como apresentado, podemos aferir que não existem grandes oscilações entre ambos os níveis de bem-estar e implicação, compreendendo-se que se uma criança está feliz apresentar-se-á também motivada e interessada. A grande maioria das crianças encontra-se assim num patamar médio-alto de bem-estar e implicação, excetuando duas crianças que apresentam níveis baixos e por isso, necessitam de alguma atenção por parte do educador.

**6.4. Intervenção com a Comunidade Educativa<sup>46</sup>**

Da mesma forma que, aquando da intervenção pedagógica em contexto de 1.ºCEB foi projetada uma atividade que envolvesse toda a comunidade educativa da EB1/PE do Lombo Segundo, voltou-se a delinear uma também na prática decorrida em contexto Pré-Escolar.

Baseando-se na visão e missão idealizadas no PEE (2013) compreende-se, por parte da estagiária, a necessidade de fazer cumprir o seu principal objetivo: incutir valores sociais no meio escolar. Efetivamente, em ambas as valências de ensino, denotou-se uma grande carência a nível da apropriação de bons valores entre as crianças, pelo que, tornou-se fundamental tentar suscitar nelas um melhor sentido de vida, crescendo já sensibilizadas para tal.

Partiu-se assim para um trabalho estruturado em semelhança a um projeto, definido por Castro e Ribeiro (2003) como uma metodologia de trabalho que “(...) requer a

<sup>46</sup> Ver **Pasta 2, Apêndice J** – Atividades para a Comunidade, EPE, Planificação

participação de cada membro de um grupo, segundo as suas capacidades, com o objetivo de realizar um trabalho conjunto, decidido, planificado e organizado de comum acordo.” (p.8). Lado a lado com tal propósito, entende-se também uma metodologia investigativa para que, através deste trabalho orientado, se consiga resolver a problemática encontrada no grupo. Assim, e juntamente com a estagiária da Pré II, conjecturaram-se diversos momentos de sensibilização relativos ao valor da partilha uma vez que este valor transpareceu como, entre as crianças desta faixa etária, o mais fraco e em maior necessidade de ser trabalhado.

Com a aproximação das celebrações relativas ao Dia da Criança, achou-se propício tomar tal acontecimento como ponto de partida para traçar objetivos específicos de trabalho com ambas as salas de PE. Neste sentido, e como forma de motivação, mostrou-se uma apresentação de *Power Point* no computador da sala, que consistia numa história sobre uma árvore de frutos que não queria partilhar a sua ramagem com os pássaros.

A história “A Velha Árvore”<sup>47</sup> foi muito bem recebida pelas crianças, e fê-los pensar na moral por detrás da mesma, uma vez que apenas com a ajuda e a partilha é que a árvore voltou a ficar feliz.

Promoveu-se assim um diálogo e discussão sobre a história e que valores poderiam estar presentes na mesma, salientando-se a partilha. Este problema, apontado no grupo pela estagiária, foi também indicado pelas próprias crianças no Diário Semanal através de comentários feitos na coluna “Não gostei” de algumas atitudes que crianças tiveram com outras, auxiliares ou até mesmo educadoras.

Partiu-se assim para a realização de uma lista com diversas formas de partilha, ouvindo também opiniões e comentários que algumas crianças achassem pertinentes transmitir ao grupo. Como já referido, o Dia da Criança estava próximo daí que sugeriu-se ao grupo ajudar outras crianças que não teriam um lar fixo ou até mesmo família.

#### **Figura 66.**

*Logotipo do Abrigo Infantil*



Entre estagiárias, achou-se adequado que se ajudasse a instituição Abrigo Infantil de Nossa Senhora da Conceição, situado no centro do Funchal, que acolhe crianças necessitadas a diversos níveis, e

<sup>47</sup> Ver **Pasta 2, Apêndice J** – Atividades para a Comunidade, EPE, A Velha Árvore



que, como qualquer instituição social, terá carências que poderão ser colmatadas com ajuda.

Neste sentido foi feito um primeiro contato com a instituição de forma a listar artigos que poderiam ser úteis e estivessem em falta na mesma, pelo que os responsáveis sinalizaram o material escolar, produtos de higiene e, devido à aproximação do verão, protetores solares.

Depois de realizado este levantamento, foi feito o contato com a diretora da EB1/PE do Lombo Segundo, procurando-se o consentimento para a iniciativa proposta, dando-se início então ao projeto com todo o apoio das educadoras de cada sala.

Anunciado o projeto ao grupo, procurou-se encontrar soluções para transmitir os nossos objetivos à restante comunidade educativa, uma vez que, para que a ajuda fosse significativa, toda a comunidade deveria estar envolvida, num único objetivo de ajudar crianças desfavorecidas. Decidiu-se então, em conjunto com a Pré II, construir cartazes de sensibilização que seriam colocados pelo recinto da escola, em locais estratégicos, pedindo auxílio na recolha de produtos para o Abrigo em questão, bem como dois pontos de recolha.

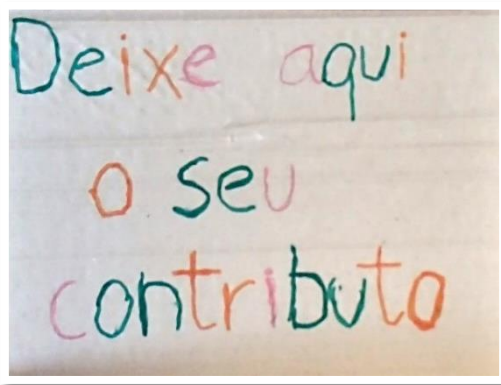
**Figura 67.**

*Escrevendo o cartaz*



**Figura 68.**

*Ponto de recolha para colocar os produtos*



Ambos foram realizados com o apoio da estagiária, sendo escrito a lápis a mensagem a transmitir, e com um marcador colorido algumas crianças seguiam as linhas, redigindo letras grandes. Este procedimento, apesar de realizado em parte pela criança, não segue os modelos transcritos pelo MEM que defende a escrita autónoma da criança apenas seguindo um modelo escrito. Obviamente o tempo foi um obstáculo para a conclusão desta tarefa pelo que foi tomada a opção acima descrita. Note-se que, para as



restantes atividades de escrita, seguiu-se o método de escrita modelo e produção textual autónomo pela criança.

Numa segunda fase do projeto, foi idealizada uma campanha de sensibilização pelas diversas salas do 1.º CEB, entregando-se panfletos<sup>48</sup> e exibindo uma bandeira, apelando ajuda a toda a comunidade. Quis-se chegar também a todos os encarregados de educação, daí a entrega dos panfletos e informação transmitida às crianças, motivando-as a partilhar e ajudar com os mais desfavorecidos. Como salienta Niza (1998), é necessário contar com o envolvimento e implicação das famílias e comunidade para que sejam resolvidos problemas quotidianos apontados, sendo neste caso, fraco valor da partilha.

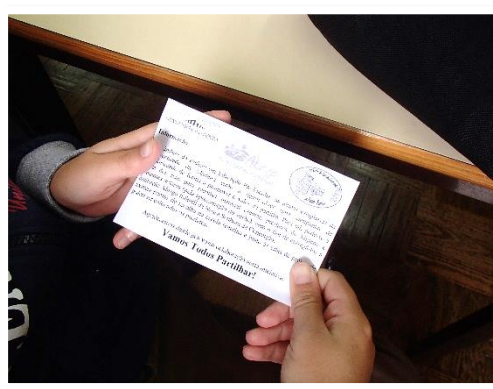
**Figura 69.**

*A nossa bandeira*



**Figura 70.**

*Entrega de panfletos*



Relativamente à bandeira, foi desenhado pelas estagiárias e posteriormente realizada a impressão das mãos das crianças da sala I, numa tentativa de transparecer a ideia de partilha, união e entreaajuda com todos.

Alternadamente, crianças de ambas as salas de PE tiveram a oportunidade de transportar a bandeira e realizar a sensibilização pelas outras salas. Procuraram também informar os colegas do projeto que estavam a desenvolver e de que forma poderiam ajudar.

Efetivamente este discurso foi apenas possível com crianças de mais idade, uma vez que as restantes, na presença de outros, esqueciam-se da mensagem a transmitir.

<sup>48</sup> Ver **Pasta 2, Apêndice J** – Atividades para a Comunidade, EPE, Panfleto

**Figura 71.**
*Sensibilização a turmas do 1.ºCEB*


Esta iniciativa foi muito bem recebida por toda a comunidade educativa, demonstrado nos resultados obtidos da recolha efetuada. Os pontos de recolha estiveram à disposição de todos por um período de duas semanas, sendo que, ao fim da primeira semana de recolha tiveram que ser despejados os pontos de recolha por se encontrarem lotados com produtos.

Esta resposta positiva e ativa por toda a comunidade foi recebida com surpresa pelas estagiária uma vez que, pelo frequente desinteresse dos encarregados de educação a participar em atividades escolares, nem sempre as respostas a projetos propostos são positivos. Depreendeu-se que, pelo incentivo e motivação demonstrada pelos seus filhos acerca da necessidade de partilha e ajuda ao próximo, os encarregados de educação viram-se implicados a demonstrar o mesmo sentimento. Assim, e terminado o período de recolha, a onze de julho de 2014 foram reunidos todos os bens, seguindo-se a entrega dos mesmos.

**Figura 72.**
*Organização e seriação dos produtos recolhidos*

**Figura 73.**
*Produtos de higiene recolhidos*


Foi, num primeiro momento, definida uma data consoante a disponibilidade de transporte escolar<sup>49</sup>, consentido pela diretora, para que fosse comunicado aos pais a data correta e informada a direção do Abrigo de Nossa Senhora da Conceição da visita das crianças.

Uma vez que a carrinha da escola apenas poderia levar um número limitado de ocupantes, selecionaram-se apenas duas crianças, uma de cada sala de PE, acompanhadas pelas estagiárias e uma educadora, incluindo ainda o condutor da carrinha.

Chegadas ao local, as crianças foram recebidas com muito entusiasmo por uma das responsáveis do Abrigo, que prontamente apresentou outras duas crianças, colocadas ao abrigo desta instituição, para que se apresentassem e recebessem os donativos feitos. Depois de alguns momentos de diálogo e agradecimentos, quando as crianças voltaram para a sala, transmitiram aos seus colegas como tudo se procedeu e do sucesso que foi o projeto.

**Figura 74.**

*Chegada ao Abrigo N. Sra. Conceição*



**Figura 75.**

*Entrega dos produtos às crianças do Abrigo*



Em suma e como supramencionado, todo este processo baseado na partilha e ajuda foi ao encontro de problemáticas surgidas em contexto da intervenção pedagógica realizada, demonstradas nas dificuldades das crianças em partilhar brinquedos, jogo e áreas da sala. Quis-se assim, com este projeto, promover aprendizagens que inteirassem toda a comunidade educativa, uma vez que esta é fator determinante na vida da criança, mas também incutir bons valores sociais, formando-se cidadãos exemplares.

Paralelas a este projeto, e como referido, organizaram-se ainda um conjunto atividades para ambas as salas de PE enquadradas no Dia da Criança, um de junho, onde

<sup>49</sup> Ver **Pasta 2, Apêndice J** – Atividades para a Comunidade, EPE, Pedido de transporte



também foi considerado o valor da partilha. Para o efeito, foi desenvolvido um circuito de jogos, distribuído por cinco estações: *bowling*, jogo das latas, corrida de andas, “vamos à pesca” e corrida da colher.

**Figura 76.**

*Estações de jogo*



Esta atividade contou ainda com a presença de algumas crianças que, apesar de inscritas no PE encontravam-se no CAO. Todos os jogos foram bem recebidos pelas crianças, notou-se a excitação e divertimento pela sua entusiasta participação, principalmente no jogo de atirar às latas, considerando-se o predileto das crianças.

### 6.5. Reflexão crítica sobre a Intervenção realizada na Pré I

Como previsto, numa situação em que o estagiária é enviada para uma instituição com apenas alguma informação sobre a educadora cooperante e grupo de crianças, é natural ser recebida com alguma incerteza e apreensão pois acaba por ser um elemento estranho na sala e no grupo. Contudo, esta fase foi facilmente ultrapassada pois o grupo pareceu bastante à-vontade com a situação, propiciada pela constante presença de estagiários naquele meio.

Após uma breve entrevista<sup>50</sup> com a educadora, foi elucidado o modelo pedagógico presente na sala – Movimento da Escola Moderna – e de que forma estava sendo implementado. A par do conhecimento teórico sobre este modelo, já tinha sido observada uma aula em contexto de 1.º CEB pelos mesmos padrões, não criando empasses à estagiária de seguir a prática pedagógica pelo mesmo percurso.

Como já supramencionado, ao se adotar este modelo pedagógico, é possível dar voz às crianças numa aprendizagem cooperativa com a estagiária e, ao mesmo tempo, ativa pois têm poder de decisão sobre e como aprendem.

Desta forma, encarou-se a prática de uma forma mais fluída e natural, sem pressão para seguir objetivos demasiado específicos. Obviamente que as OCEPE e respetivas *Metas de Aprendizagem* foram tidas em conta, mas apenas como guias para aprendizagens significativas para as crianças, compreendendo-se assim o seu uso como bases para todo o trabalho desenvolvido.

O papel do educador é, neste caso, de auxiliador de aprendizagens para que seja estimulada a autonomia e resolução de problemas no grupo, fundamentais em crianças nesta etapa escolar. Neste sentido, as atividades proporcionadas foram baseadas em apontamentos feitos pelas crianças no Diário de Grupo, o que provou facilitar todo este processo de aprendizagem conjunta.

As indicações facultadas pela educadora cooperante foram também essenciais para que toda a intervenção pedagógica realizada fosse de sucesso uma vez que, por conhecer o grupo a mais tempo e por ainda se encontrarem numa fase de adaptação ao modelo pedagógico referido, todos os passos tomados eram refletidos conjuntamente num sentido de entreajuda e à-vontade entre estagiária e educadora cooperante.

Relativamente ao grupo, achou-se que o seu número (vinte e seis crianças) era demasiado extenso para o espaço físico e recursos humanos prestados. Note-se que, se a

---

<sup>50</sup> Ver **Pasta 2, Apêndice A**, Entrevistas, EPE

estagiária não estivesse a auxiliar o processo educativo do grupo, este papel seria apenas tomado pela educadora pois não existem auxiliares de educação a prestar serviços dentro da sala, nesta instituição. Contudo, num grupo tão heterogéneo, estavam presentes as regras da sala, principalmente as regras de comportamento e atitudes pois era frequente haver alguns problemas relacionais entre alguns elementos do grupo.

A par destes pequenos conflitos, surgiam ainda casos de carências afetivas e problemas emocionais, ligados à família da criança, que depois de esclarecidos pela educadora, foram refletidos e tidos em conta na prática desenvolvida, considerando-se estratégias que aprofundassem as suas competências sociais.

No que concerne à atividade proposta para a comunidade educativa, quis-se promover o “(...) processo de colaboração com os pais e com a comunidade [pois] tem efeitos na educação das crianças e, ainda, consequências no desenvolvimento e na aprendizagem dos adultos que desempenham funções a sua educação.” (OCEPE, 1997, p.23). Partiu-se assim para uma abordagem à valorização da partilha, que sensibilizasse não só as crianças mas toda a comunidade educativa, num espaço de tempo prolongado, para que, ao longo das diversas etapas do projeto, se cumprissem os objetivos para ele traçados.

Os breves diálogos realizados com os encarregados de educação provaram-se produtivos pois eram tiradas dúvidas sobre o projeto, incentivado pelas crianças que queriam participar na angariação de bens.

Em suma, todas as atividades desenvolvidas foram positivas, sempre recebidas com muito entusiasmo pelo grupo.

Saliente-se ainda o alcance de objetivos pessoais e profissionais relativamente à prática efetuada, por ser possível implementar o modelo avaliativo SAC e ficar fascinada pelas vantagens e benefícios que o modelo pedagógico MEM traz, tanto para as crianças como para o educador.

## Considerações Finais

Concluída esta fase académica e numa retrospectiva de toda esta experiência, é possível afirmar que, a par de todas as preparações teóricas e práticas ao longo deste percurso, a intervenção pedagógica realizada foi a mais exigente. Apesar das bases mobilizadoras estarem presentes, o aumento de exigência em ambos os níveis causou alguma pressão para que o seu trabalho fossem exemplar e de sucesso.

Consciente de que esta caminhada não seria fácil, termino o presente relatório com um sentimento de plena satisfação pela prática desenvolvida e ciente de que a vida profissional continuará a me facultar aprendizagens, num ciclo contínuo de reflexão, introspeção e ação que afeta a vida das crianças.

Desde o primeiro contato com as crianças, sentiu-se a necessidade de encontrar áreas problemáticas, que estivessem ao alcance da estagiária, para procurar soluções e resolvê-las em colaboração e cooperação com os respetivos agentes educativos. Ao se deparar com situações que carecem uma reflexão cuidada, assente em bases teóricas e práticas, compreende-se o impulsionamento para que a metodologia de Investigação-Ação fosse utilizada.

Desta forma, justificam-se a utilização de diversas estratégias e reflexões diárias ao longo da prática pedagógica, acreditando-se ser o meio para atingir um fim: suscitar na criança o sentido de papel ativo na sua aprendizagem, consciencializando-se de que apenas aprendizagens relativas a ela e ao seu meio é que lhe vão ser significativas.

Compreende-se assim a necessidade de inclusão da comunidade educativa em todo este processo, especialmente a família dos educandos, prevendo-se uma relação íntima e pessoal entre docente/criança/pais, para que todo o trabalho efetuado seja diferenciado tendo em conta especificações da criança em causa.

Relativamente às elações obtidas do projeto desenvolvido na turma B do 3.º ano, estima-se que, se o tempo não fosse tão escasso, teriam sido visíveis resultados relativos à problemática apontada. As dificuldades na leitura e escrita, ao longo do estágio, foram tratadas e trabalhadas com a parceria do professor cooperante pelo que algumas estratégias, como a implementação de uma Biblioteca dentro da sala foram implementadas logo após o término da prática efetuada.

Noutra vertente, e apesar de não ter sido formalizada uma problemática seguindo os parâmetros descritos pela Investigação-Ação, foram trabalhadas problemáticas apontadas na Pré I, valência EPE, relativamente às competências sociais das crianças. Algumas dessas estratégias, utilizadas para colmatar situações de mau comportamento, discussões entre crianças e seguimento de regras, partiram de sugestões da educadora cooperante que conjuntamente com a estagiária procurou auxiliá-la e procurar uma resolução.

Em ambos os casos, as atividades apresentadas no presente relatório e relativas à intervenção efetuada, pretendem enaltecer algumas dessas estratégias consistindo essencialmente na cooperação da criança nas suas aprendizagens, de forma ativa e integrada, auxiliada pelo docente.

Com efeito, todo este percurso mostra a tomada de consciência por parte da estagiária de que a criança é, acima de tudo, o principal agente na sua formação, delineando assim a prática pedagógica a que me propus realizar.

É com satisfação que relembro todos os momentos passados com as crianças do 3.ºB e Pré I e o quanto me fizeram crescer como pessoa e futura profissional. Efetivamente aprendemos muito com as crianças e espero continuar neste caminho repleto de aprendizagens.



## Referências Bibliográficas

- Abrecht, R. (1994). *A Avaliação Formativa*. (Col. Práticas Pedagógicas). Rio Tinto: Edições ASA.
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores*. Porto : Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Professor-Investigador: que sentido? que formação? *Cadernos de Formação de Professores*. (pp. 21 - 30). Aveiro: INAFOP.
- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. (7.<sup>a</sup> ed.), (Col. Questões da nossa época). São Paulo: Cortez.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica - Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. (2.<sup>a</sup> ed.), (Col. Ciências da Educação e Pedagogia). Coimbra: Livraria Almedina.
- Alves, M. A. (2001). *Da arte de ler ao ler com arte - a leitura em diferentes formas de expressão*. Universidade do Porto. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Amor, E. (2003). *Didática do Português - fundamentos e metodologia*. (Col. Educação Hoje). Lisboa: Texto Editora.
- Azevedo, A., Máximo, L., & Oliveira-Formosinho, J. (2004). Tempos livres e brincadeiras - para quando um reencontro de um direito perdido nas malhas da escolarização?. In J. Oliveira-Formosinho (Coord.), *A criança na sociedade contemporânea* (pp. 99-129). Lisboa: Universidade Aberta.
- Azevedo, F. (2011). Educar para a literacia - perspectivas e desafios. *VII Encontro de Educação - Numeracia e Literacia em Educação*. Almada: Universidade do Minho. Obtido de <http://formacao.santillana.pt/files/198/2603.pdf>
- Baptista, J. A. (1999). O sucesso de todos na Escola Inclusiva. *Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos. Seminários e Colóquios*, pp. 123-132. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Bogdan, R., & Bikler, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação - uma introdução à teoria e aos métodos*. (Col. Ciências da Educação). Porto: Porto Editora.

- Brazelton, T. B., & Sparrow, J. D. (2004). *A criança e a disciplina - o método Brazelton*. (Col. Orientações). Lisboa: Editorial Presença.
- Castro, L. B., & Ricardo, M. M. (2003). *Gerir o trabalho de projeto - guia para a flexibilização e revisão curriculares*. (Col. Educação Hoje). Lisboa: Texto Editora.
- Clark, C. M., & Yinger, R. J. (1979). *Three studies of teacher planning*. Michigan: The Institute of Research on Teaching.
- Clark, C. M., & Yinger, R. J. (1980). *The hidden world of teaching: implications of research on teacher planning*. Michigan: The Institute of Research on Teaching.
- Correia, L. M. (2013). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais - um guia para educadores e professores* (2.<sup>a</sup> ed.), (Col. Necessidades Educativas Especiais). Porto: Porto Editora.
- Costa, A. M. (1999). Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos. *Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos. (Seminários e Colóquios, pp. 25-36)*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2003). *Qualidade na Educação da Primeira Infância - Perspetivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed.
- Dewey, J. (1997). *Experience and Education*. Nova Iorque: Touchstone.
- Diogo, J. M. (1998). *Parceria Escola-Família, a caminho de uma Educação Participada*. (Col. Escola e Saberes). Porto: Porto Editora.
- EB1/PE do Lombo Segundo. (outubro de 2013). *Plano Anual de Escola*. Obtido de EB1/PE do Lombo Segundo: <http://escolas.madeira-edu.pt/eb1pelsegundo/AEscola/PlanoAnualdeEscola/tabid/8398/Default.aspx>
- EB1/PE do Lombo Segundo. (outubro de 2013). *Projeto Educativo de Escola 2013/2017*. Obtido de EB1/PE do Lombo Segundo: <http://escolas.madeira-edu.pt/eb1pelsegundo/AEscola/ProjetoEducativodeEscola/tabid/8315/Default.aspx>

- EB1/PE do Lombo Segundo. (outubro de 2013). *Regulamento Interno 2013/2017*. Obtido de EB1/PE do Lombo Segundo: <http://escolas.madeira-edu.pt/eb1pelsegundo/AEscola/RegulamentoInterno/tabid/8314/Default.aspx>
- Fernandes, C., Alexandra, P., & Costa, T. (2013). *Projeto Curricular de Grupo 2013/2014 - Sala Pré I*. Funchal: EB1/PE do Lombo Segundo.
- Ferreira, J. B., & Barata, C. (2008). Ensino básico: 2.º Ciclo. In J. Pacheco (Org.), *Organização Curricular Portuguesa*. (Col. Currículo, Políticas e Práticas, pp. 129 - 189). Porto: Porto Editora.
- Fortin, M. F. (2009). *Fundamentos e Etapas do processo de Investigação*. Lisboa: Lusodidática.
- Gonçalves, M. A. (1994). *Sentir, pensar, agir - corporeidade e educação*. São Paulo: Papirus.
- González, P. F. (2002). *O Movimento da Escola Moderna - Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. (Col. Infância). Porto: Porto Editora.
- Gouveia, V. (2014). Paixão de Ensinar, Gosto de Aprender. *Diversidades*(43), 20-24.
- Graue, M. E., & Walsh, D. J. (2003). *Investigação Etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. (1996). A socialização na abordagem High/Scope. In N. Brickman, & L. T. (Org.), *Aprendizagem Ativa - ideias para apoio às primeiras aprendizagens*. (pp. 14-25). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. P. (1995). *A criança em ação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2003). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- INE. (2011). *Classificação Portuguesa das Profissões 2010*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.
- Jacinto, M. (2003). *Formação Inicial de professores - Conceções e Práticas de orientação*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Making Cooperative Learning work. In D. W. Johnson, & R. T. Johnson, *Theory into Practice - Building Community through cooperative learning*. (pp. 67-73). Oxfordshire: Taylor & Francis, Ltd.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. México: Paidós.
- Jolibert, J. (2000). *Formar Crianças Leitoras*. (Col. Práticas Pedagógicas). Porto: Edições ASA.
- Kamii, C. (1978). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. (Col. Horizontes Didáticos). Lisboa: Instituto Piaget.
- Leite, C., & Rodrigues, M. L. (2001). *Jogos e contos numa Educação para a cidadania*. (Col. Práticas Pedagógicas). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2010). *O Professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2012). *50 técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: Lidel.
- Machado, F. A., & Gonçalves, M. F. (1991). *Currículo - Problemas e Perspetivas*. (Col. Biblioteca Básica de Educação e Ensino). Porto: Edições ASA.
- Marques, R. (1997a). Envolvimento dos pais e sucesso educativo para todos: o que se passa em Portugal e nos Estados Unidos da América. In R. Marques, P. Silva, & D. Davies, *Os professores e as Famílias - a Colaboração possível*. (pp. 23 - 48). Lisboa: Livros Horizonte.
- Marques, R. (1997b). Direção de turma e sucesso educativo: a história de um projeto. In R. Marques, P. Silva, & D. Davies, *Os professores e as Famílias - a Colaboração possível*. (pp. 115 - 152). Lisboa: Livros Horizonte.
- Matos, A. J. (2000). *Enciclopédia Geral da Educação - Psicologia da Educação; tutoria e orientação*. (Vol. II). Alfragide: Oceano.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. (Col. Infância). Porto: Porto Editora.
- Mesquita, E. (2011). *Competências do Professor - Representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.

- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas, Ensino Básico - 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação e Ciência. (2012). *Metas de Aprendizagem - Educação Pré-Escolar*. Lisboa: DGE. Obtido de <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/educacao-pre-escolar/apresentacao/>
- Montessori, M. (1971). *A mente da criança (mente Absorvente)*. (Col. Psicologia e Pedagogia). Lisboa: Portugália Editora.
- Morgado, J. (2001). *A relação pedagógica: diferenciação e inclusão*. (2.ª ed.), (Col. Ensinar e Aprender). Lisboa: Editorial Presença.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa: ISPA.
- Muñiz, B. M. (1993). *A família e o insucesso escolar*. (Col. Crescer 6). Porto: Porto Editora.
- Nascimento, H. (2013). *Plano Anual de Turma 2013/2014 - Turma 3.ºB*. Funchal: EB1/PE do Lombo Segundo.
- Niza, S. (1998). O modelo curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (2.ª ed.), (Col. Infância, pp. 137-159). Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (2000). A cooperação Educativa na diferenciação do trabalho de aprendizagem. *Escola Moderna*, n.º 9, (pp. 39-46). Lisboa.
- Oliveira, M. (2007). A Expressão Plástica para a compreensão da cultura visual. *Saber e(Educar)*, pp. 61-78.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Escola vista pelas crianças*. (Col. Infância, pp. 13 - 29). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.

- Pais, A., & Monteiro, M. (1996). *Avaliação - uma prática diária*. Lisboa: Editorial Presença.
- Papert, S. (2008). *A máquina das crianças - Repensando a escola na era da informática*. Porto Alegre: Artmed.
- Paviani, J. (2004). Disciplinaridade e Interdisciplinaridade. In C. Pimenta (Coord.), *Interdisciplinaridade, Humanismo, Universidade*. (Col. Campo das Ciências, pp. 15-57). Porto: Campo das Letras.
- Perrenoud, P. (1978). Das diferenças culturais às desigualdades escolares: a avaliação e a norma num ensino diferenciado. In A. Benavene, *A escola na sociedade de classes - o professor primário e o insucesso escolar*. (Col. Biblioteca do Educador, pp. 133-156). Lisboa: Livros Horizonte.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de Aluno e sentido do trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1973). *A Psicologia da criança*. (2.<sup>a</sup> ed.), (Col. Saber Atual). São Paulo: Difusão Europeia do Livro.
- Pombo, O., Guimarães, H. M., & Levy, T. (1994). *A interdisciplinaridade - Reflexão e Experiência*. (Col. Educação Hoje). Lisboa: Texto Editora.
- Portugal, G. (2002). Dos primeiros anos à entrada para a escola - transições e continuidades nas fundações emocionais da maturidade escolar. In *Aprender n.º 26* (pp. 9 - 16). Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar - Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC)*. (Col. Nova Cidine). Porto: Porto Editora.
- Rebelo, J. (2001). *Dificuldades da Leitura e Escrita em alunos do Ensino Básico*. (2.<sup>a</sup> ed.), (Col. Horizontes da Didática). Porto: Edições ASA.
- Roldão, M. C. (2001). Currículo e Políticas Educativas: Tendências e Sentidos de mudança. In M. C. Roldão (Org.), *Gestão Flexível do Currículo - Contributos para uma reflexão crítica* (pp. 60 - 68). Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. C. (2004). *Estudo do Meio no 1.º Ciclo - fundamentos e estratégias*. (Col. Educação Hoje). Lisboa: Texto Editora.

- Rosales, C. (1992). *Avaliar é refletir sobre o ensino*. (Col. Práticas Pedagógicas). Rio Tinto: ASA.
- Sarmiento, T. (2005). (Re)pensar a interação escola-família. *Revista Portuguesa de Educação*, (Vol. XVIII, pp. 53-75).
- Schaffer, H. R. (1996). *Desenvolvimento social da criança*. (Col. Epigénese e desenvolvimento). Lisboa: Instituto Piaget.
- Serra, C. M. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. (Col. Educação). Porto: Porto Editora.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, Ó. (1999). *Competência Ortográfica e Competências Linguísticas*. (Col. Teses). Lisboa: ISPA.
- Tompkins, M. (1996). Aprendizagem Ativa: como a incorporar no seu programa. In N. Brickman, & L. T. (Org.), *Aprendizagem Ativa - Ideias para apoio às primeiras aprendizagens* (pp. 5-13). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação - na área das necessidades educativas especiais. *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade*. Salamanca: UNESCO.
- UNICEF. (1989). *A Convenção sobre os Direitos das Crianças*. Assembleia Geral das Nações Unidas.
- Vayer, P., & Roncin, C. (1994). *Psicologia Actual e desenvolvimento da criança*. (Col. Epigénese e desenvolvimento). Lisboa: Insituto Piaget.
- Vygotsky, L. S. (1997). Interaction between Learning and Development. In M. Gauvain, & C. Michael, *Readings on the Development of Children*. (2.<sup>a</sup> ed., pp. 29-36). New York: W.H. Freeman and Company.
- Williams, E. (1987). Classroom reading through activating content-based schemata. *Reading in a Foreign Language* 4, pp. 1-7.
- Zabalza, M. A. (1994). *Diários de aula - contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. (Col. Ciências da Educação). Porto: Porto Editora.

Zabalza, M. A. (1998a). *Didática da Educação Infantil*. (Col. Horizontes das Didáticas).  
Porto: Edições ASA.

Zabalza, M. A. (1998b). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.



## Referências Normativas

Decreto-Lei n.º 4/2000/M, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos da Região Autónoma da Madeira.

Decreto-Lei n.º 21/2006/M, que altera o Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de Janeiro, que aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos da Região Autónoma da Madeira.

Decreto-Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 05 de julho, estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário.

Despacho n.º 5306/2012 de 18 de abril, cria, na dependência direta do Ministério da Educação e Ciência, um grupo de trabalho de reformulação das Metas Curriculares.