

REM

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Marta Cristina Freitas Mendes

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

maio | 2021

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Marta Cristina Freitas Mendes

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

ORIENTAÇÃO
José Paulo Gomes Brazão



Faculdade de Ciências Sociais

Departamento de Ciências da Educação

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

Ano Letivo 2020/2021

Marta Cristina Freitas Mendes

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

Orientador: Professor Doutor José Paulo Gomes Brazão

Funchal, maio de 2021

“Pedras no caminho? Apanho todas, um dia vou construir um castelo...”

Fernando Pessoa

Agradecimentos

A concretização deste relatório de estágio regista não só o fim de uma etapa vivida com muita dedicação, trabalho e empenho, mas também o início de um futuro desejado. Findando esta minha caminhada académica, não posso deixar de expressar a minha sincera gratidão aos que viveram comigo todas as alegrias, as diversidades e que, à sua maneira, contribuíram e ajudaram para que alcançasse este meu sonho.

Primeiramente, quero agradecer, de modo geral, aos meus alicerces, os que estiveram, estão e estarão sempre presentes, à minha avó, aos meus pais e irmãos. Não há palavras que consigam expressar o quão agradecida estou por todos os vossos esforços para me proporcionar as melhores condições de vida dentro do vosso alcance, por me ajudarem a crescer enquanto pessoa, por me compreenderem e auxiliarem na superação das minhas dificuldades sem nunca desistir ou duvidar de mim, por me transmitirem uma educação recheada de valores indispensáveis como respeito, compaixão, educação e amor. Sou como sou graças a vocês e, graças a vocês, sonho ser um ser humano cada vez melhor e uma docente que ajuda as crianças na superação das suas dificuldades, sem nunca fazer comparações, nem nunca duvidar da capacidade e esforço de cada uma delas.

Quero agradecer em especial à minha irmã que, desde o 1.ºCEB, estudou comigo, auxiliou-me na concretização de trabalhos, dedicou-se à minha formação, demonstrou paciência e recheou-me de mimos. Ao meu irmão, companheiro de todas as horas, obrigada por todo o carinho e motivação para ser mais e melhor!

À pessoa mais especial, à minha mãe, agradeço genuinamente, toda a dedicação e motivação que me demonstraste, todos os abraços que recarregavam energias, toda a compreensão e todo o carinho que transmitiste ao longo de toda a minha vida. Particularizando, agradeço todas as noitadas a auxiliar nos recortes, colagens e construções de materiais didáticos para as diferentes práticas pedagógicas. Mais que uma mãe, um exemplo de mulher que me enche de orgulho e amor.

Obrigada a todos os meus amigos que estiveram presentes ao longo de todo este percurso e cujo apoio e incentivo foram essenciais para conseguir prosseguir nesta caminhada.

Um agradecimento a todos os professores desta caminhada, principalmente, aos que participaram nestes últimos cinco anos de formação específica na área de educação, nomeadamente, à professora doutora Ana França por todo o apoio e atenção disponibilizado e aos meus orientadores de prática pedagógica e do respetivo relatório, a

professora Ana Isabel Gouveia e o professor doutor Paulo Brazão que transmitiram conhecimentos, partilharam experiências e elaboraram críticas construtivas que aperfeiçoaram a minha prática docente.

Às instituições escolares e respetivos docentes cooperantes com quem tive o privilégio de trabalhar, agradeço pela forma que me acolheram, por tornarem possível a concretização destas aprendizagens reais e contextualizadas, pela confiança atribuída, pela autonomia de planificação, pela partilha de opiniões e por todos os momentos didáticos.

Por último, mas não menos importante, agradeço a todas as crianças que fizeram parte deste meu percurso, obrigada por todas as aprendizagens, por todas as brincadeiras, palavras e atos que rechearam o meu coração. Foram também vocês que, inconscientemente, tornaram este processo tão único e satisfatório e fizeram-me crescer não só a nível profissional, como a nível pessoal.

Agradeço também às pessoas que não mencionei, mas, que de certa forma, sabem que estiveram presentes ao longo da minha jornada.

Um sincero obrigado a todos pelas aprendizagens proporcionadas e pelo apoio incondicional! Fica a promessa de tentar não vos desiludir.

Resumo

Este relatório, para além de provir com o propósito de obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tem como objetivo espelhar, sinteticamente, o conjunto de atividades desenvolvidas e a metodologia de investigação-ação empregue no âmbito das Práticas Pedagógicas I, II e III.

Objetivando uma prática fundamentada e instrutiva, priorizei na construção das duas primeiras partes deste relatório, um espaço de enquadramento de pressupostos teóricos e metodológicos que estiveram assentes na minha ação educativa. A terceira parte destina-se à intervenção pedagógica, onde encontram-se explanadas, de um modo crítico e reflexivo, o ambiente educativo, o grupo/turma e as fases da investigação-ação, como por exemplo a especificação da problemática desenvolvida nos diferentes estágios.

Assim sendo, relativamente à vertente da Educação Pré-Escolar, surgiu a formulação da seguinte questão: “Como promover a concentração das crianças da Pré B?”, na qual foram realizadas diversas estratégias e atividades a fim de cativar a criança para a aprendizagem.

Na Prática Pedagógica II, o estágio norteou em torno da questão de investigação: “Como desenvolver a capacidade de escrita criativa na turma do 3.º ano?”. Neste caso, foi disponibilizado aos alunos estratégias de organização e construção de texto, como também de estimulação pelo gosto e interesse na escrita.

Por último, no que concerne à Prática Pedagógica III, delinee a questão: “De que forma é que os alunos do 1.º A poderão adquirir conhecimentos matemáticos através de jogos e materiais?”. Deste modo, optei por utilizar a manipulação de materiais didáticos com vista ao desenvolvimento do pensamento matemático.

Reforço que, em diversos momentos, recorri à interdisciplinaridade para proporcionar uma aprendizagem significativa e com qualidade, contribuindo para uma educação holística nos discentes.

Palavras-Chave: Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Investigação-Ação; Reflexão; Interdisciplinaridade; Aprendizagem Significativa.

Abstract

This report, in addition to providing the purpose of obtaining a master's degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, aims to reflect, synthetically, the set of activities developed and the research methodology -action used in the scope of Pedagogical Practices I, II and III.

Aiming at a grounded and instructive practice, I prioritized the construction of the first two parts of this report, a space for framing theoretical and methodological assumptions that were based on my educational action. The third part is intended for pedagogical intervention, where the educational environment, the group / class and the phases of action-research are explained in a critical and reflective way, such as the specification of the problem developed in the different stages.

Therefore, in relation to the pre-school education aspect, the following question emerged: “How to promote the concentration of children from Pré B?”, in which several strategies and activities were carried out to captivate the child for learning.

In Pedagogical Practice II, the internship guided the research question: "How to develop the capacity for creative writing in the 3rd grade class?". In this case, students were offered strategies for organizing and building text, as well as stimulating their taste and interest in writing.

Finally, regarding Pedagogical Practice III, I outlined the question: “How can 1st grade students be able to acquire mathematical knowledge through games and materials?” In this way, I chose to use the manipulation of teaching materials to develop mathematical thinking.

I reinforce that, at different times, I resorted to interdisciplinarity to provide meaningful and quality learning, contributing to a holistic education in students.

Key words: Pre-school education; 1st Cycle of Basic Education; Action-Research; Reflection; Interdisciplinarity; Meaningful Learning.

Sumário

Resumo	III
Abstract.....	IV
Sumário.....	V
Índice de Figuras	VIII
Índice de Gráficos.....	X
Índice de Tabelas	X
Lista de siglas	XI
Introdução	1
PARTE I – Enquadramento Teórico	3
Capítulo I – O Currículo e os Agentes Educativos.....	4
1.1. O Papel do Docente	4
1.1.1. Perfil do Educador e do Professor do 1.º CEB	4
1.1.2. Atitude Investigativa e Reflexiva na <i>Praxis</i>	6
1.2. O Papel do Currículo e a Gestão e Desenvolvimento Curricular na EPE e no 1.ºCEB	7
1.2.1. Autonomia e Flexibilidade Curricular.....	9
1.2.2. Articulação entre o Pré-Escolar e o 1.º CEB.....	12
Capítulo II – Intencionalidade Educativa	13
2.1. Planificação – Instrumento Regulador da Prática Pedagógica	13
2.2. Importância da Avaliação nas Aprendizagens.....	15
2.3. Estratégias de Intervenção da Prática Pedagógica	16
2.3.1. Aprendizagem Ativa, Cooperativa e Significativa.....	16
2.3.2. Diferenciação Pedagógica	18
2.3.3. Contributo das Expressões para o Desenvolvimento	19
2.3.4. Promoção da Concentração em Idade Precoce	21
2.3.5. Desenvolvimento das Capacidades de Escrita Criativa	23
2.3.6. O jogo e os materiais didáticos como estratégia educacional	24
2.3.7. Recurso à Ciência Experimental	26
PARTE II – Enquadramento Metodológico	28
Capítulo III – Metodologia de Investigação	29
3.1. Investigação-Ação	29

3.1.1. Fases da Investigação-ação	30
3.1.2. Técnicas e Instrumentos de recolha de dados	31
3.1.3. Métodos de análise de dados	34
PARTE III – Intervenção Pedagógica	35
Capítulo IV – Experiências de Aprendizagem em Contexto de EPE.....	36
4.1. Contextualização do Ambiente Educativo	36
4.1.1. Meio envolvente e as suas potencialidades.....	36
4.1.2. EB1/PE Ribeiro Domingos Dias.....	37
4.2. Caracterização da Sala Pré B.....	38
4.3. Caracterização do Grupo	41
4.4. Intervenção Pedagógica na Sala da Pré B	43
4.4.1. Problemática de Investigação-Ação.....	44
4.4.1.1. Questão de Investigação.....	45
4.4.1.2. Fases da Investigação-Ação	45
4.4.1.3. Estratégias e Atividades de Intervenção.....	46
4.4.2. Atividades desenvolvidas com a Pré B	51
4.4.3. Intervenção com a Comunidade Educativa	59
4.5. Avaliação do grupo.....	61
4.6. Reflexão Final da Intervenção Pedagógica na Sala da Pré B	63
Capítulo V – Experiências de Aprendizagem em Contexto de 1.º CEB	66
5.1. Intervenção Pedagógica no 3.º ano de escolaridade	66
5.1.1. Contextualização do Ambiente Educativo.....	67
5.1.1.1. Meio envolvente e as suas potencialidades	67
5.1.1.2. EB1/PE de São Roque.....	68
5.1.1.3. Edifício do Galeão.....	68
5.1.2. Caracterização da Sala do 3.ºB	70
5.1.3. Caracterização da Turma	72
5.1.4. Intervenção Pedagógica no 3.ºB	74
5.1.4.1. Problemática de Investigação-Ação	75
5.1.4.2. Atividades desenvolvidas.....	83
5.1.4.3. Intervenção com a Comunidade Educativa	96
5.1.5. Avaliação da Turma.....	98
5.1.6. Reflexão Final da Intervenção Pedagógica no 3.ºB.....	100
5.2. Intervenção Pedagógica no 1.º ano de escolaridade	101

5.1.1. Contextualização do Ambiente Educativo.....	102
5.1.1.1. Meio envolvente e as suas potencialidades	102
5.1.1.2. Colégio do Marítimo	102
5.1.2. Caraterização da Sala do 1.ºA.....	104
5.1.3. Caraterização da Turma	105
5.1.4. Intervenção Pedagógica no 1.ºA	106
5.1.4.1. Problemática de Investigação-Ação	107
5.1.4.2. Atividades desenvolvidas	115
5.1.4.3. Intervenção com a Comunidade Educativa	123
5.1.5. Avaliação da Turma.....	127
5.1.6. Reflexão Final da intervenção Pedagógica no 1.ºA.....	128
Considerações Finais	131
Referências Bibliográficas.....	133
Referências Normativas.....	142
Índice do CD-ROM	143

Índice de Figuras

Figura 1. Fases da I-A (adaptação de Máximo-Esteves (2008))	31
Figura 2. Freguesia Santa Maria Maior, Funchal.	37
Figura 3. EB1/PE RDD.	37
Figura 4. Planta da Sala Pré B.	39
Figura 5. Áreas da sala da Pré B.	40
Figura 6. Gincana de jogos de mesa	48
Figura 7. Jogos de lógica	47
Figura 8. Figuras geométricas no pátio coberto da escola.	49
Figura 9. Atividade sensorial.	49
Figura 10. Danças	50
Figura 11. Dramatização de fantoches	51
Figura 12. Vídeos Educativos.	51
Figura 13. Atividade "Semáforo da Alimentação".	53
Figura 14. Excerto do texto por mim elaborado sobre os legumes.	53
Figura 15. Conhecer os legumes.	54
Figura 16. Atividades plásticas e elaboração da sopa.	55
Figura 17. Elaboração de um gelado de frutas	56
Figura 18. História das figuras geométricas.	56
Figura 19. Placard com o cenário de figuras geométricas.	57
Figura 20. Atividade de consciência fonológica	58
Figura 21. Atividades artísticas de Natal.	59
Figura 22. Momentos do Evento em Comunidade	61
Figura 23. Freguesia São Roque, Funchal	67
Figura 24. EB1/PE de São Roque - Edifício do Galeão	68
Figura 25. Organograma da EB1/PE de São Roque.	70
Figura 26. Planta da sala do 3.ºano	71
Figura 27. Fotografias da sala de aula	71
Figura 28. Cartaz "Texto da semana".	77
Figura 29. Atividade com cartas andarilhas.	79
Figura 30. Materiais para a elaboração escrita.	80
Figura 31. Atividade de escrita criativa.	80
Figura 32. Atividade de escrita com base na banda desenhada.	81

Figura 33. Estrofe sobre o transporte de sonho.	82
Figura 34. Adivinha para chegar à temática a trabalhar.	82
Figura 35. Exemplar de um Cartão Bingo.	84
Figura 36. Exemplos dos cartões do <i>Quiz</i>	84
Figura 37. Gincana de jogos gramaticais.	84
Figura 38. “Quanto queres” de interpretação.	85
Figura 39. Atividade de cálculo mental.	86
Figura 40. Tabela de medição com o corpo.	87
Figura 41. Medições com o próprio corpo.	87
Figura 42. Atividade de igualdade entre o metro e decímetro.	88
Figura 43. Casa das medidas de comprimento.	89
Figura 44. Jogo de conversão de medidas.	89
Figura 45. Medições com o metro articulado.	90
Figura 46. Medições no campo da escola.	90
Figura 47. Construção do metro quadrado.	92
Figura 48. Exemplar de uma das adivinhas/pistas e a identificação do envelope.	93
Figura 49. Momentos da atividade Caça ao Tesouro.	93
Figura 50. Experiência n.º 5 - A sombra.	96
Figura 51. Ficha guia da visita de estudo.	97
Figura 52. Visita de estudo.	98
Figura 53. Freguesia Santo António.	102
Figura 54. Colégio do Marítimo.	102
Figura 55. Planta da sala 1.ºA.	104
Figura 56. Cuisenaire.	110
Figura 57. Correspondência do algarismo com quantidade.	111
Figura 58. Macaca da adição.	112
Figura 59. Adição com reta numérica.	112
Figura 60. Jogo tradicional da macaca da adição.	113
Figura 61. Jogo “Arcos com resultado”	113
Figura 62. Jogo do cálculo.	113
Figura 63. Símbolos (<;=;>).	114
Figura 64. Atividades <,=,>.	114
Figura 65. Jogo de cartas (<,=,>).	115
Figura 66. Estratégias de treino da grafia.	116

Figura 67. Dramatização de fantoches.	117
Figura 68. Atividade "Dado da letra d"	118
Figura 69. Atividade "Caixa Surpresa"	118
Figura 70. Árvore genealógica.	119
Figura 71. Experiência da mensagem secreta.....	121
Figura 72. Experiência do Vulcão.	122
Figura 73. Jogo do galo com coletes	124
Figura 74. Vista geral do circuito.	124
Figura 75. Letra criada e adaptada da canção "Bolas de Cristal".....	125
Figura 76. Ensaios para a festa de Natal.....	126
Figura 77. Festa de Natal.....	127

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Percentagem de alunos residentes na freguesia São Roque.	73
Gráfico 2. UC preferidas das crianças do 3.ºB.	73
Gráfico 3. Géneros do 1.ºA.	105
Gráfico 2. Pictograma - Cota dos alunos do 1.ºA.....	106

Índice de Tabelas

Tabela 1. Recursos das áreas da sala Pré B	40
Tabela 2. Rotinas do grupo da Pré B.	41
Tabela 3. Tabela de análise geral.....	43
Tabela 4. Cronograma PPI	45
Tabela 5. Espaços do edifício do Galeão.....	69
Tabela 6. Horário da Turma 3.ºB	72
Tabela 7. Cronograma PPII	76
Tabela 8. Recursos humanos e físicos.....	103
Tabela 9. Horário de prática pedagógica 1.ºA.....	105
Tabela 10. Cronograma PIII	108

Lista de siglas

AE – Aprendizagens Essenciais
 APA - Apoio Pedagógico Acrescido
 CEB – Ciclo do Ensino Básico
 DB – Diário de Bordo
 DRE – Direção Regional de Educação
 EB1/PE – Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar
 E.E. – Encarregados de Educação
 EE – Educação Especial
 EPE – Educação Pré-Escolar
 ETI – Escola a tempo inteiro
 LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
 NEE – Necessidades Educativas Especiais
 OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
 PAA – Plano Anual de Atividades
 PAT – Plano Anual de Turma
 PAFC – Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular
 PEE – Projeto Educativo Escolar
 PIA – Plano Individual de Aprendizagem
 PPI – Prática Pedagógica I
 PPII – Prática Pedagógica II
 PPIII – Prática Pedagógica III
 RAM – Região Autónoma da Madeira
 RDD – Ribeiro Domingos Dias
 TIC – Tecnologias da informação e comunicação
 UC – Unidade Curricular

Introdução

O relatório aqui explanado, com o propósito da obtenção do grau de mestre, emerge no âmbito da finalização do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, ministrado pela Universidade da Madeira. A elaboração do presente relatório é o culminar do trabalho das UC Prática Pedagógica I, II e III.

O presente relatório encontra-se estruturado em três partes, sendo estas: Parte I – Enquadramento Teórico, Parte II – Enquadramento Metodológico e Parte III – Intervenção Pedagógica.

No principiar do relatório é exibido a parte destinada ao enquadramento teórico, onde é refletido alguns dos pressupostos teóricos que considero pertinentes e que foram utilizados nas diferentes intervenções. Este integra dois capítulos: Capítulo I – O Currículo e os Agentes Educativos – e o Capítulo II – Intencionalidade Educativa.

No Capítulo “O Currículo e os Agentes Educativos”, reuni alguns aspetos fundamentais para qualquer docente que pretenda gerir flexivelmente o currículo adaptando aos interesses e particularidades do seu grupo de trabalho e, deste modo, proporcionar uma aprendizagem significativa. Posto isto, considere importante abordar: o papel do docente, esclarecendo o perfil do educador e do professor do 1.º CEB e reforçando a importância de uma atitude investigativa e reflexiva na práxis; o papel do currículo e a gestão curricular nestas duas valências; o PAFC; e, por último, a importância da articulação entre a EPE e o 1.º CEB.

Já no que tange ao Capítulo II, direcionado à Intencionalidade Educativa, este fundamenta teoricamente a intencionalidade das intervenções descritas na Parte III do presente relatório. Desta forma, esmiucei a planificação como instrumento regulador de uma prática, a importância da avaliação nas aprendizagens e as estratégias de intervenção nas práticas pedagógicas. Este último ponto alberga as seguintes estratégias: a aprendizagem ativa, cooperativa e significativa; a diferenciação pedagógica; o contributo das expressões para o desenvolvimento; a promoção da concentração em idade precoce; o desenvolvimento das capacidades de escrita criativa; o jogo e os materiais didáticos como estratégia educacional e o recurso à ciência experimental. É de referir que, algumas das estratégias enunciadas, surgiram da necessidade de responder à questão de investigação-ação.

Referentemente à Parte II – Enquadramento Metodológico – opto por realçar, no Capítulo III, os pressupostos metodológicos utilizados, ou seja, a investigação-ação e as suas fases, técnicas e instrumentos de recolha de dados e respetivos métodos de análise.

A Parte III destina-se à descrição das intervenções pedagógicas e encontra-se estruturada em dois capítulos, na qual o capítulo V expõe a intervenção da EPE e o capítulo VI descreve as experiências de aprendizagem em contexto de 1.º CEB.

A intervenção pedagógica na educação pré-escolar, referente à PPI, reflete o trabalho realizado na Sala da Pré B, na EB1/PE Ribeiro Domingos Dias. No que concerne à Prática II, esta encontra-se patenteada no tópico alusivo à Intervenção no 3.º ano de escolaridade, concretizado na EB1/PE de São Roque, mais especificamente no Edifício do Galeão. Por último, é relatada a intervenção pedagógica no 1.º ano de escolaridade, concretizada no Colégio do Marítimo. É de referir que ao longo dos três capítulos da Parte III é elaborado: uma contextualização do ambiente educativo, nomeadamente, a caracterização do meio envolvente e da escola; a caracterização do espaço físico, do grupo/turma e da gestão do tempo. Ademais, são expostos no tópico da intervenção pedagógica a problemática de investigação, mais especificamente, a questão de investigação trabalhada, as fases da investigação e as estratégias e atividades de resposta à mesma; algumas das atividades concretizadas com o grupo de trabalho e a atividade de intervenção com a comunidade educativa. Reforço que intentei refletir criticamente sobre o desenrolar das diversas atividades e dos aspetos positivos e menos positivos na sua concretização. Findando os Capítulos IV, V e VI, opto por avaliar formativamente e sinteticamente o grupo de trabalho e a sua evolução e, concluo, através de uma reflexão final de cada prática com o intuito de analisar e aperfeiçoar a minha futura docência. Ser docente é mais do que uma função profissional, é um desafio, onde o profissional observa, investiga, planifica, analisa, reflete, reformula e tenta vencer qualquer obstáculo que prejudiquem o processo de ensino-aprendizagem.

Em suma, as considerações finais surgem como análise global da primeira fase do meu processo de construção da minha identidade como docente e como reflexão de todo o percurso dinamizado nas diferentes valências e instituições escolares. Concluo, reforçando que o desenvolvimento profissional é um processo que iniciou agora na formação e se prolongará ao longo da vida profissional e nas experiências e desafios que surjam.

PARTE I – Enquadramento Teórico

Capítulo I – O Currículo e os Agentes Educativos

Para principiar o presente relatório, este capítulo pretende evidenciar aspetos relacionados com o currículo e com os agentes educativos. Primeiramente, abordarei o papel do docente, clarificando a diversidade de competências que este deve possuir, privilegiando a atitude reflexiva e investigativa na prática docente. Ulteriormente, pretendo clarificar a importância do currículo e de uma articulação de disciplinas e de etapas educativas para uma aprendizagem significativa.

1.1. O Papel do Docente

Aos docentes é atribuído o papel de propiciar contextos de desenvolvimento humano que desenvolvam as múltiplas áreas: cognitiva, afetiva, psicomotora, linguística, relacional, comunicacional e de ética (Roldão, 2007). Este árduo papel, infelizmente, tem vindo a ser desvalorizado socialmente. Nos tempos atuais, é exigido ao educador uma multiplicidade de competências, sendo que estas não se “centram apenas no processo de ensinar, mas sobretudo, no processo de fazer aprender e de educar” (Marchão, 2012, p. 94).

Consequentemente, o docente deve dominar, para além do conhecimento científico, os conhecimentos didáticos, os processos educativos, a cultura, a resolução de conflitos, a comunicação e a autoavaliação (Perrenoud, 2002).

Na ótica de Estrela (2001), a profissão de um docente é um conjunto articulado de saberes, saberes-fazer e atitudes que dão significado a todo o processo pedagógico.

Esta atividade docente deve ser encarada como um “processo contínuo, ativo e dinâmico (...) nunca acabado nem totalmente definido”, com o intento que o profissional aperfeiçoe e reformule os seus métodos e as suas intervenções, dedicando-se apaixonadamente na superação das dificuldades, na resposta das necessidades, na transmissão de valores e no sucesso individual dos seus educandos (Pardal, Gonçalves, Martins, Neto-Mendes, & Pedro, 2011, p. 70).

Ademais, tal como Freire (2012) declara, o professor é também um aprendiz ao longo deste processo, pois não existe docência sem discência.

1.1.1. Perfil do Educador e do Professor do 1.º CEB

Apesar da abrangência de competências exigidas ao docente, existem determinados saberes e características profissionais elementares que um docente deve possuir aquando da sua formação e exercício da sua profissão. Estas competências, na legislação portuguesa, encontram-se estruturadas no Decreto-Lei 240/2001 - Perfil Geral

de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário - e no Decreto-Lei 241/2001 - Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1º CEB.

Relativamente ao Decreto-Lei 240/2001 é especificado algumas competências transversais no perfil do docente, independentemente da vertente educacional. Estas encontram-se organizadas em quatro dimensões: profissional, social e ética; desenvolvimento do ensino/aprendizagem; participação na escola e da relação com a comunidade; e desenvolvimento profissional ao longo da vida. Importa salientar, que o docente deve se ajustar às atualidades e aos novos recursos e, neste sentido, é importante que um educador de qualquer valência esteja apto na utilização de recursos ligados às TIC e que procure atualizar a sua formação e auferir novas competências e saberes.

No que concerne ao Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto, o perfil do educador de infância encontra-se organizado em duas grandes dimensões: a conceção e desenvolvimento do currículo e a integração do currículo. Compete ao educador organizar o ambiente educativo; estruturar o currículo através da planificação flexível, das atividades diversificadas, dos projetos curriculares e da avaliação; orientar as crianças nas atividades com intencionalidade educativa; e desenvolver um projeto pedagógico enriquecedor que promova a espontaneidade da criança, desafie a sua curiosidade, a descoberta, a autonomia, a resolução de problemas, o espírito crítico, entre outras competências subjacentes às OCEPE.

Especificando o perfil do professor do 1.ºCEB, também agrupa as duas dimensões anteriormente mencionadas, visto que, apesar da exigência do comprimento do currículo, o professor é o responsável pelo processo de ensino-aprendizagem e organiza, gere, desenvolve e avalia o mesmo, integrando neste competências sociais e conhecimentos científicos das várias áreas curriculares. Ademais, deve ser da competência do professor: desenvolver um currículo inclusivo; fornecer aprendizagens significativas; promover a autonomia; valorizar os conhecimentos prévios; articular as diferentes aprendizagens; beneficiar de uma interdisciplinaridade apropriada e promover um ambiente educativo propenso à aprendizagem (Decreto-Lei n.º 241/2001).

Perfazendo, considero pertinente reforçar que não existem receitas para eficácia desta profissão, visto que o papel do docente vai para além do perfil referido nestes decretos, pois um docente procura gerir o currículo de forma intencional, objetivando a promoção de aprendizagens nos distintos alunos e nas diferentes realidades vividas.

1.1.2. Atitude Investigativa e Reflexiva na *Praxis*

Segundo o Decreto-Lei 240/2001, artigo 4.º, o professor “assume-se como um profissional de educação, com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa” (p. 5570).

Segundo a citação supracitada, a realidade que o professor vivencia exige que este se torne um investigador reflexivo na sua *praxis*, assumindo uma atitude crítica e de questionamento às suas opções metodológicas.

A reflexão está correlacionada com a investigação, visto que a postura de questionamento caracteriza o pensamento reflexivo e um professor que não questiona nem reflete nunca poderá enveredar pela investigação.

Na visão de Cadório e Simão (2013), o docente arroga um caráter reflexivo na ação e/ou sobre a ação, ou seja, reflete no momento da ação onde tem de reagir rapidamente à imprevisibilidade e reflete após a ação, na qual, analisa detalhadamente, adquire uma melhor compreensão dos factos e seleciona respostas exequíveis.

Ressalto, que para um ensino investigativo e reflexivo idôneo é indispensável que o docente seja autocrítico e recetivo a opiniões exteriores e a mudanças à sua prática. Deste modo, enfatizo o processo cíclico de investigação na docência – planificar, agir, refletir e avaliar – que só é proveitoso caso o professor assuma genuinamente uma atitude investigativa e reflexiva.

Neste processo cíclico, Freire (2012), defende que a fase fulcral é a destinada à reflexão, visto que é a refletir criticamente sobre a prática que se torna possível melhorar as próximas intervenções com vista à aprendizagem significativa.

Através de uma boa observação e reflexão, o professor ganha autonomia no sentido que ficará apto para gerir de melhor forma a própria aprendizagem, incluindo a capacidade de definir objetivos e estratégias, de gestão do tempo e de avaliação. Ademais, os professores que investigam, observam e refletem: examinam as suas fraquezas procurando resolvê-las; reconhecem os seus pontos fortes valorizando-os; não receiam identificar problemáticas no grupo de trabalho, pois irão adquirir novos conhecimentos para solucioná-las; atuam intencionalmente e deliberadamente; como também, inovam no processo de ensino-aprendizagem proporcionando a melhor aprendizagem (Day, 2004).

Arrematando, ser professor é uma profissão desafiante e estes desafios não podem ser encarados como entraves, mas sim como etapas a serem ultrapassadas. Caso o docente

não valorize a reflexão crítica e a pesquisa, irá se limitar a seguir normas e teorias estipuladas e não irá ultrapassar as adversidades, nem alcançar possíveis melhorias na prática docente. Todo este processo ativo e cíclico é essencial para suscitar o empenho e paixão pela didática, bem como, estimular a motivação dos alunos para a aprendizagem.

1.2. O Papel do Currículo e a Gestão e Desenvolvimento Curricular na EPE e no 1.ºCEB

O currículo é um termo que disserta inúmeras definições e interpretações devido ao seu caráter polissêmico e ambíguo (Marchão, 2012).

Remotamente, o currículo assumia uma dimensão instrucionista e servia como limitador das orientações do Estado na qual fixavam padrões que moldassem todas as crianças de igual forma para satisfazer as necessidades da sociedade (Lima, 2011).

Após os anos 60 do século XX, nasce uma nova percepção do currículo, onde emerge a preocupação de focar o currículo na criança, nos seus interesses, experiências e necessidades com objetivo de promover um processo evolutivo da aprendizagem da criança, adquirindo ferramentas que fazem face a situações problemáticas em contextos diversificados (Pacheco J. , 2001).

Nesta instância, o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, consta que o currículo são “aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo” (p.258–259).

Já a 10 de julho de 2013, o Decreto-Lei n.º 91/2013, delineou princípios orientadores de organização e gestão curricular, valorizando a “autonomia pedagógica e organizativa dos estabelecimentos de educação e ensino no que respeita à gestão da componente curricular e de outras componentes do currículo” (p. 4013), possibilitando ofertas significativas dirigidas aos alunos.

“um bom desenho curricular não é o que oferece aos professores soluções feitas, fechadas e definitivas” (Leite, 2003, p. 137). Deste modo, é fulcral que o currículo seja visto como um plano de ação flexível e amplo, que assume, basilarmente, um meio orientador da docência, visto que contempla objetivos a serem cumpridos segundo os contextos, áreas curriculares e estratégias subjacentes. Porém, o docente deve apresentar um papel ativo na gestão e adequação do currículo com o meio envolvente e com os seus intervenientes e, só assim, é possível inserir “um novo paradigma que promova a aprendizagem ao invés do ensino” (Pereira, 2016, p. 59).

Nisto, é importante esclarecer que a forma que o currículo é aplicado damos o nome de desenvolvimento curricular. Este refere-se ao processo de conceção, de implementação/operacionalização e de avaliação (Pacheco, 2008).

Findando, resumo afirmando que o currículo deve ser um instrumento flexível que permita ao docente encontrar soluções para as problemáticas emergentes em contextos particulares, de modo a contribuir para o desenvolvimento holístico das crianças (Leite, 2003).

A estrutura curricular atual em Portugal tem como referência a LBSE, Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Esta determina a organização do percurso escolar e os objetivos para cada nível de ensino (Pacheco, 2008). Como orientação do Estado português, ao longo do tempo, são publicados normativos que regulam a gestão escolar nos diferentes ciclos.

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar – Lei n.º 5/97 – elenca objetivos específicos e princípios que visam a promoção do desenvolvimento integral da criança, quer na sua vertente pessoal, quer na sua natureza social.

Nesta sequência, são publicadas as OCEPE, em 1997, aprovadas pelo Despacho n.º 5220/97 e atualizadas em 2016. É de salientar que a operacionalização do currículo no âmbito da EPE baseia-se sobretudo neste documento, as OCEPE. Este é então um documento que coaduna princípios gerais e objetivos pedagógicos com o intento de orientar os educadores de infância a desenvolverem a sua prática educativa e auxiliar o processo de desenvolvimento das crianças. O desenvolvimento curricular nesta valência é da responsabilidade do educador, na qual a ação pedagógica deve ser flexível e com a participação das crianças, proporcionando uma educação de qualidade (Circular n.º 17/2007).

Deste modo, as OCEPE são um documento flexível que possibilita ao educador gerir o tempo e o espaço e organizar a sua prática com intencionalidade, observação, planeamento, ação, avaliação, comunicação e articulação de competências, com vista à necessidade do seu grupo de trabalho, objetivando um desenvolvimento global das crianças.

As OCEPE sugerem três áreas de conteúdo fulcrais que o educador deve ter em atenção na sua intervenção, sendo estas: Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo.

Por último, é importante ressaltar que as áreas de conteúdo são indissociáveis e devem ser desenvolvidas de forma articulada e transversal (Marchão, 2012).

Em 2004, o Ministério da Educação publicou a Organização Curricular e Programas direcionada ao 1.º CEB onde estão enumerados propósitos articulados com os pressupostos do Currículo Nacional do Ensino Básico, publicado em 2001.

Roldão (2003) esclarece que os programas são planos de ação pedagógica que orientam a docência com o propósito de dotar o desenvolvimento global dos alunos, segundo uma sequência lógica, favorecendo a aquisição de conhecimentos, ferramentas, atitudes e valores indispensáveis para a vida.

O 1.º CEB é composto por quatro anos de escolaridade obrigatória essenciais que concedem uma educação de base e que apresentam uma realidade curricular muito específica, visto que existem programas para as diferentes disciplinas e metas de aprendizagem que devem ser alcançadas para adquirir as aprendizagens essenciais ditadas pelo Ministério da Educação (Pacheco, 2008). Afonso (2009) refere que, ao contrário das OCEPE, os programas são de caráter obrigatório.

A estrutura dos programas é dividida por blocos de aprendizagem na qual cada um destes subdivide-se em quatro etapas direcionadas aos quatro anos de escolaridade do 1.ºCEB. Ademais, apresentam objetivos gerais, domínios disciplinares e princípios orientadores que referem estratégias para o desenvolvimento das práticas docentes.

O Decreto-Lei nº 91/2013, procede à primeira alteração do Decreto-Lei nº 139/2012 e vincula ao currículo “componentes que fortaleçam o desempenho dos alunos e que proporcionem um maior desenvolvimento das suas capacidades” (p.4013), e aborda a autonomia das instituições escolares possibilitando o ajuste do currículo às suas necessidades.

Para Pacheco (2008), a autonomia das instituições escolares é mínima, pois o Estado é quem decide o que ensinar através de programas que não obedecem a um padrão coerente nem se encontram articulados entre os diferentes níveis. Neste sentido, (Roldão, 2011) reforça que o docente não deve encarar o currículo como uma lista de disciplinas a desenvolver, mas pelo contrário, deve recorrer a essas disciplinas de forma integrada e complementar contribuindo para aprendizagens significativas e úteis para o grupo de trabalho.

1.2.1. Autonomia e Flexibilidade Curricular

Felizmente, o currículo sofreu várias transformações e o currículo estruturado por níveis de ensino, conteúdos e competências a atingir, resultava num ensino, por vezes, incongruente, fragmentado e alheio aos interesses e necessidades educativas dos alunos.

Deste modo, “interessa, pois, organizar o currículo de forma a proporcionar oportunidades educativas múltiplas, inteligentes, desafiadoras e construídas de forma mais adequada a cada contexto” (Palmeirão & Alves, s.d., p. 5). Assim, com este intuito, é necessário implementar um currículo mais autónomo e flexível.

Segundo Roldão (1999, p.54), flexibilizar o currículo é organizar o ensino de uma “forma aberta”, delimitando aquilo que se pretende ensinar, mas organizando o currículo de forma flexível, atribuindo autonomia às escolas e aos docentes, onde estes possam mudar a estrutura do seu plano consoante as necessidades dos alunos e tenham liberdade na implementação de métodos, instrumentos, técnicas e recursos profícuos para que os discentes construam a sua própria aprendizagem.

O Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, autorizou a implementação do PAFC do ensino básico e secundário, onde é atribuído o papel central à instituição, aos seus alunos e professores, permitindo que estes possam gerir o currículo de modo contextualizado, autónomo e flexível nos vários ciclos e, também, possam adaptar a estrutura das matrizes curriculares, visando a promoção de aprendizagens de qualidade, incitadoras do desenvolvimento de aptidões de mais alto nível.

Através do Decreto-Lei n.º 55/2018 e do Decreto-Lei n.º 54/2018, ambos de 6 de julho, foram definidos os princípios organizativos do currículo que garantem a inclusão de todos os alunos e que visam dar resposta à diversidade das potencialidades e necessidades dos discentes através da participação ativa no processo de aprendizagem.

Neste contexto, surgem as AE que são documentos orientadores curriculares base para a planificação e para a realização e avaliação do ensino-aprendizagem, conducente ao desenvolvimento das competências inscritas no perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.

O PAFC dispõe de uma maior flexibilidade na gestão do currículo, concede mais tempo para consolidar e gerir integralmente os conhecimentos, faculta às escolas opções curriculares eficientes, permitindo que estas adotem dinâmicas de trabalho pedagógico adaptadas ao contexto e enquadradas no projeto educativo da escola.

Na perspetiva de Cosme (2018) o que PAFC

(...) vem propor é uma outra forma de conceber os atos de ensinar e de aprender, correspondentes quer a uma nova conceção sobre o que é ser aluno e ser professor quer a uma outra abordagem acerca do estatuto do património culturalmente dito comum (p.8).

Desta forma, atendendo aos princípios orientadores para educação inclusiva, presentes no Decreto-lei 54/2018, a gestão flexível do currículo intenta responder a todos

os alunos, respeitando as suas singularidades e características, como também às particularidades das escolas e às especificidades dos procedimentos e das estratégias (Cosme, 2018).

Assim, através do PAFC, as escolas podem gerir flexivelmente as matrizes curriculares-base adaptando-as ao seu contexto curricular, reconhecendo a diversidade dos seus alunos e recorrendo a estratégias adequadas, levando cada discente ao limiar das suas potencialidades (Decreto-Lei n.º 54/2018).

No Decreto-Lei n.º 55/2018, é explicitado que as escolas podem gerir até 25% quer da carga horária total por ano de escolaridade, no caso das matrizes com organização semanal, quer da carga horária total das componentes sociocultural e científica previstas para o ciclo de formação, no caso das matrizes com organização por ciclo de formação. É de salientar que a utilização deste direito de autonomia e flexibilidade é construída e decidida por iniciativa da escola. Para além disto, a flexibilidade pode ser superior a 25% se a escola pretender desenvolver planos de inovação curricular e se for autorizado pelo Estado.

A autonomia que é permitida à escola é, também, reforçada através da oferta de mais disciplinas, pela possibilidade de criação de oferta complementar, pela flexibilização da gestão das cargas letivas a partir do estabelecimento mínimo de tempo e pela promoção da interdisciplinaridade. (Decreto-Lei n.º 139/2012).

É muito importante que a gestão do currículo, os critérios de avaliação, as atividades e estratégias a trabalhar sejam definidos pelo conselho escolar/conselho pedagógico, pois haverá ao longo do ano letivo um trabalho de cooperação procurando a melhor gestão, de modo a conseguir promover aprendizagens ativas, a diferenciação pedagógica, a interdisciplinaridade e desenvolver a confiança e participação dos alunos (Ofício Circular n. 5.0.0-101/2018).

Sintetizando e finalizando, o PAFC pretende desenvolver competências mais complexas; ajustar o tempo de consolidação da matéria; permitir a igualdade de oportunidades e de acesso ao currículo; enfatizar os saberes e gostos dos discentes; propor trabalhos de origem interdisciplinar e diferentes procedimentos de avaliação; desenvolver a capacidade de pesquisa, o domínio de várias técnicas e aperfeiçoar a competência de trabalho em grupo e individual.

No PAFC é desejável a integração curricular entre disciplinas, pois, “um dos princípios subjacentes ao Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, consiste na “promoção de uma maior articulação entre os três ciclos do ensino básico e ensino secundário,

assumindo uma gestão integrada e sequencial do currículo” (artigo 4.º, alínea f).” (Cohen & Fradique, 2018, p.50).

É deveras importante a promoção da articulação entre os vários saberes disciplinares, todavia, coexistem, na literatura várias perspetivas de articulação e integração entre disciplinas – multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

Opto por explicar a interdisciplinaridade, visto que, ao longo da prática pedagógica, objetivei a interligação de conteúdos e competências nos diferentes anos de escolaridade.

A “interdisciplinaridade curricular visa, antes de mais, a criação de espaços de trabalho conjunto e articulado em torno de metas educativas” (Roldão, 1999, p.47).

Conforme Cohen e Fradique (2018), através da interdisciplinaridade as características das unidades curriculares são mantidas, mas para uma melhor aprendizagem, compreensão e resolução de problemas, articula várias áreas disciplinares, interligando competências e conteúdos, promovendo, deste modo, uma aprendizagem coesa.

Segundo Roldão (1999), formar uma “cultura interdisciplinar” nas escolas passa pela organização disciplinar e pela criação de “lógicas de trabalho colaborativo” para “romper uma lógica fragmentária instituída que não facilita a formação” (p.47) dos alunos.

Assim, a gestão do tempo é feita de uma forma mais flexível, interligando conteúdos sem seguir uma divisão horária de componentes curriculares.

1.2.2. Articulação entre o Pré-Escolar e o 1.º CEB

A escolaridade encontra-se estruturada por diferentes ciclos, sendo que todos fazem parte do processo da vida académica do educando e são necessários para o desenvolvimento global do indivíduo. Estes devem ser articulados de modo a disponibilizar um processo gradual e benéfico para o bem-estar social, emocional e para o desempenho cognitivo da criança (Vasconcelos, 2009).

A transição da EPE para o 1.ºCEB é a que apresenta maiores alterações na vida escolar de um discente e é fulcral proceder a uma articulação curricular entre estes dois ciclos, dando continuidade ao trabalho, encarando a aprendizagem como um processo contínuo e evitando perturbações ao nível do desenvolvimento de algumas crianças. Marchão (2012), refere que esta articulação não implica repetir o trabalho realizado, mas

sim possibilitar o desenvolvimento apoiando as atividades lúdicas da EPE às aprendizagens sistematizadas do 1ºCEB.

Serra (2004) consta que alguns aspetos programáticos que são referenciados nas áreas de conteúdo das OCEPE, encontram seguimento e aprofundamento nos blocos temáticos que constituem o Programa do 1º Ciclo, evitando-se uma descontinuidade na passagem do Pré-Escolar para o 1º ano do Ensino Básico.

Ademais, na LBSE de 1986, no artigo 8.º, é evidenciado que a “articulação entre os ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global do ensino básico” (p. 3070).

Deste modo, para atingir esta aprendizagem continua deverá existir negociação, cooperação, transformação e interseção entre cada ciclo e cada docente (Vasconcelos, 2009).

Por último, nesta articulação de valências, cabe ao educador de infância conhecer o ciclo posterior e proporcionar às crianças competências para uma aprendizagem facilitada na fase seguinte, todavia sem antecipar “métodos, técnicas e conteúdos curriculares do 1º Ciclo” (Serra, 2004, p. 119). Quanto ao professor do 1.ºCEB, este deve dialogar com o educador com o intento de conhecer o trabalho realizado e as características do discente, como também analisar a possível continuação do trabalho exercido na EPE, ponderando os conhecimentos, competências e alguns métodos para futuras aprendizagens (Ribeiro, 2002).

Capítulo II – Intencionalidade Educativa

É minha pretensão aclarar, no presente capítulo, algumas das estratégias, métodos e recursos que utilizei na minha prática pedagógica com o intento de proporcionar um ensino pensado, intencional e benéfico para os educandos desenvolvendo diversas competências.

2.1. Planificação – Instrumento Regulador da Prática Pedagógica

Qualquer prática educativa carece, antecipadamente, de uma planificação, pois este é um instrumento regulador cujo a finalidade consiste em otimizar a prática pedagógica, devendo ser utilizado por todos os docentes, independentemente do grau de ensino (Vilar, 1995).

Na visão de Zabalza (2001) um docente ao planificar está a transformar uma ideia numa ação, colocando em prática as suas convicções, desejos ou metas possíveis de serem

expostas em projetos, visando a aprendizagem do discente. Este autor refere que a planificação é “uma previsão a respeito do processo a seguir que deverá concretizar-se numa estratégia de procedimento que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das actividades e, de alguma forma, a avaliação ou encerramento do processo” (p. 48).

Existem diferentes componentes que incrementam a planificação e estas divergem consoante a perspectiva do autor. Segundo Silva e Lopes (2015) a planificação deve dar resposta a três questões: O que é importante que os alunos aprendam? Que atividades devem ser proporcionadas? Como posso verificar se aprenderam o pretendido? Os autores supracitados, defendem cinco componentes indispensáveis à planificação que dão resposta às questões mencionadas, sendo estas: seleção de objetivos de aprendizagem; determinação de conteúdos; delineação de atividades, métodos/estratégias para atingir os objetivos propostos; estipulação de métodos/estratégias de avaliação para supervisionar a aprendizagem; e definição de atividades de remediação. Note-se que todas estas estão internamente relacionadas e a verificação do que foi aprendido permitirá averiguar até que ponto os objetivos foram atingidos e se será necessário realizar outras atividades.

Ribeiro e Ribeiro (2003) defendem três tipos de planificação: a longo prazo (delineia os conteúdos programáticos nos períodos letivos, de modo a assegurar o cumprimento do programa), a médio prazo (retrata detalhadamente a forma como irá decorrer o ensino-aprendizagem das suas turmas) e a curto prazo (planeamento da aula com estratégias, objetivos, atividades, recursos e técnicas de avaliação, distribuídos a partir da planificação a médio prazo).

Importa referir, que a planificação é um processo contínuo, uma vez que, após a sua implementação, o docente reflete, reestrutura estratégias e volta a planificar a sua ação.

É fulcral que a planificação não apresente um carácter rígido e prescritivo, de forma que haja margem de manobra para que o professor ajuste a planificação face as situações inesperadas que surjam. Inferindo, a planificação deve ser flexível, de maneira que possa ser revista, modificada e melhorada durante as práticas educativas, permitindo que as estratégias sejam alteradas conforme a realidade do grupo (Pacheco, 2001).

Concluindo, as decisões tomadas no processo de elaboração da planificação têm influência na aprendizagem dos alunos. Sendo que os alunos são o foco, a planificação deve: idealizar estratégias que se adaptem à imprevisibilidade do contexto escolar; ir ao encontro dos interesses e necessidades do grupo; e também, trabalhar estratégias para desenvolver no seu ápice as competências de cada criança.

2.2. Importância da Avaliação nas Aprendizagens

Tal como retratado no tópico transato, a avaliação regulamenta a ação pedagógica, visto que é através desta e de uma prática reflexiva que o professor altera o seu plano de ação com o intento de encontrar o rumo mais eficaz para o seu grupo.

Ribeiro (1999) refere que a principal função da avaliação é aperfeiçoar a atividade educativa e regular o processo de ensino-aprendizagem. Para isto, torna-se essencial que o professor diversifique as suas práticas proporcionando experiências enriquecedoras.

Stufflebeam, citado por Rosales (1992), constata que a avaliação deve apresentar um caráter flexível e centrado no processo de aprendizagem e não no resultado quantitativo final.

Por conseguinte, a avaliação na educação deve ser contínua e dinâmica e, deste modo, Ribeiro (1999) distingue três tipos de avaliação: avaliação diagnóstica (pretende compreender os conhecimentos prévios), avaliação formativa (analisa a aprendizagem durante o processo) e avaliação sumativa (juízo global sobre as aprendizagens alcançadas).

Opto por explicitar de forma mais pormenorizada a avaliação formativa, dado que foi o tipo de avaliação que mais recorri nas práticas pedagógicas e por ser a avaliação que mais deve prorrogar visto que é um instrumento base para a qualidade da educação e visa a regulação do ensino.

A avaliação formativa é “uma avaliação que ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar”, pois o professor pode modificar a sua ação conforme a reação do grupo e estes conseguem compreender as suas dificuldades e ultrapassá-las (Perrenoud, 1999, p. 173).

Sintetizando, na ótica de Lopes e Silva (2012), esta avaliação fornece informações durante o processo de ensino e “envolve professores e alunos numa relação de cooperação, com vista a recolherem dados sobre a aprendizagem” utilizando “os dados obtidos para tomar decisões sobre que ações tomar para promover a aprendizagem futura” (p.7).

Ademais, esta avaliação ocorre durante todo o processo e verifica, de forma sistemática, o ritmo e os estilos de aprendizagem. Esta avaliação fornece aos alunos elementos que corrijam, incentivem e reforcem a aprendizagem, aumentando-lhes a eficácia, visto que o pretendido é que o aluno seja um agente ativo na aprendizagem (Lemos, Neves, Campos, Conceição, & Alaiz, 1994).

Zabalza (2001) afirma que a avaliação deve abranger toda a diversidade de componentes que o ensino apresenta como: as áreas de desenvolvimento dos sujeitos (cognitiva, relacional-social e afetivo-emocional); as diferentes situações em que se recolhe informação; as técnicas de avaliação; os conteúdos, tarefas e operações mentais; e as modalidades de avaliação. Existem diversas técnicas de avaliação que são utilizadas na aula com a finalidade de compreender se os alunos atingiram os objetivos e os conceitos trabalhados.

Ultimando, a forma que o docente encara a avaliação reflete-se no processo de aprendizagem dos alunos e influencia a forma que estes e a restante comunidade educativa veem a avaliação. Se o professor recorrer aos diversos tipos e estratégias de avaliação, valorizando o processo e não os resultados finais, fará com que os alunos encarem a avaliação como vantajoso no desempenho escolar, onde compreendem as suas dificuldades e ultrapassam-nas, adquirindo as competências objetivadas, trabalhando em conjunto de forma ativa e intencional e criando um ambiente de aprendizagem favorável. Caso contrário, utilizando apenas a avaliação sumativa, a avaliação é recebida com um impacto negativo por parte dos alunos, onde sentem-se classificados e pouco valorizados pelo seu trabalho (Pacheco, 1995).

2.3. Estratégias de Intervenção da Prática Pedagógica

2.3.1. Aprendizagem Ativa, Cooperativa e Significativa

O ensino-aprendizagem tem vindo a evoluir e a alterar o seu paradigma. Atualmente, o ensino pretende disponibilizar uma aprendizagem focada no aluno e nas suas necessidades, onde o docente adquire o papel de mediador do processo de aprendizagem e a escola propicia um espaço de realização de atividades e de estimulação do desenvolvimento dos interesses da própria criança.

Deste modo, a aprendizagem é um processo de grande complexidade, que resulta da absorção de competências e conhecimentos nos alunos que os prepara para a vida em sociedade e promove uma aprendizagem no seu auge. Paulatinamente, têm-se vindo a compreender que para atingir este objetivo é fulcral que a aprendizagem apresente um carácter ativo, cooperativo e significativo. Importa frisar, que, neste paradigma, está intrínseco o envolvimento, a concentração, o interesse e a motivação do educando.

O princípio da atividade, da “perspectiva de “aprender fazendo””, baseada no empirismo e na relação entre a teoria e a prática, não é uma ideologia recente, mas tem

vindo a ser valorizada, pois o conhecimento através da prática é essencial, não havendo uma boa aprendizagem sem a experimentação (Dewey, 2005, p. 17).

Vygotsky (1989) outorga que o docente deve promover uma aprendizagem ativa, desenrolando uma interação do discente com o meio e com os que lhe rodeiam, para que este possa construir a sua própria aprendizagem.

Como referido, a escola prepara os indivíduos para a sociedade e, para isso, é necessário existir democracia na tomada de decisões na aula e a existência de momentos onde os alunos se relacionam cooperativamente e respeitosamente.

Fontes e Freixo (2004) afirmam que cooperar é atuar de forma conjunta, objetivando metas comuns e resultados vantajosos para todos os elementos do grupo.

A metodologia de aprendizagem cooperativa possibilita melhorias nas relações comunicativas, propicia um clima de bem-estar e união e fortalece as aprendizagens.

Consequentemente, Leitão (2006) encara esta metodologia como uma estratégia de inclusão, onde todos são capazes de colaborar na aquisição de aprendizagens, coadunando as dificuldades e aptidões de todos os elementos, auxiliando e criando relações de solidariedade e amizade para com o outro. Após a concretização de uma atividade de forma cooperativa, a criança terá mais facilidade em, futuramente, concretizá-la de forma autónoma (Vygotsky, 1987).

Promover uma aprendizagem cooperativa vai para além da elaboração de trabalhos em grupo, exigindo uma implementação bem estruturada, pois é uma estratégia preponderante na aprendizagem apresentando inúmeros benefícios sociais, psicológicos, académicos e de avaliação (Lopes & Silva, 2009).

Por último, ao referir que a aprendizagem deve apresentar um carácter significativo pretendo salientar, tal como inúmeros autores/pedagogos, que através de uma aprendizagem significativa os educandos irão compreender e adquirir novos conhecimentos facilmente e que dificilmente irão esquecer-los (Pelizzari, Kriegl, Baron, Finck, & Dorocinski, 2002).

Para que as aprendizagens sejam consideradas significativas é imprescindível planear segundo os interesses dos alunos, idealizando o entusiasmo e vontade na aprendizagem e envolvendo os conhecimentos prévios, a partilha de ideias, a inserção dos conteúdos de modo estimulante, a aprendizagem ativa e cooperativa e diversificando as estratégias e metodologias utilizadas.

2.3.2. Diferenciação Pedagógica

As escolas atuais defrontam-se com uma maior heterogeneidade de alunos, todavia o ensino, essencialmente o professor, é desafiado a proporcionar uma educação para todos assegurando a igualdade de oportunidades e o sucesso escolar (Morgado, 2003).

O corpo docente deve reconhecer que as crianças possuem conhecimentos e capacidades diferentes e que todas estas diferenças devem ser valorizadas para um desenvolvimento profícuo (Tomlinson, 2008).

A Declaração de Salamanca de 1994 veio reforçar a importância de uma educação inclusiva, ou seja, uma educação que abrangesse todos os cidadãos independentemente das suas diferenças. Neste contexto, a escola inclusiva ambiciona dar resposta, não só a crianças com necessidades educativas, mas sim a todos os discentes com as suas características e necessidades (Correia, 2001).

O docente quando tem em consideração as características próprias de cada criança proporciona um ensino significativo e diversificado. Gomes (2012) refere que a diferenciação pedagógica é um recurso fundamental da aprendizagem que integra novas formas de tutoria entre alunos e proporciona uma aprendizagem cooperativa.

Para proporcionar uma pedagogia diferenciada é indubitável a imprescindibilidade de um currículo flexível para adequar o planeamento, as estratégias, as atividades, os recursos, os conteúdos e as avaliações conforme a realidade vivida (Sim-Sim, 2005).

Morgado (2003) culmina seis dimensões que, na sua perspetiva, o professor deve ajustar para atingir uma pedagogia diferenciada – o clima social; o planeamento; as atividades de aprendizagem; os recursos; a organização do trabalho dos discentes e a avaliação.

Niza (2012) dispôs as seguintes propostas de modo a dar resposta à heterogeneidade: individualizar os percursos dos alunos recorrendo ao trabalho cooperativo; diferenciar as abordagens; diversificar os recursos coletivos; priorizar o trabalho na escola; valorizar a participação dos alunos nas funções de ensino; encarar a heterogeneidade como um fator benéfico para a aprendizagem de todos; valorizar a aprendizagem cooperativa e assegurar uma gestão adequada do currículo.

Deste modo, as atividades selecionadas devem ser relevantes, motivadoras e respeitadoras dos diferentes ritmos dos alunos. O docente, no estudo de uma área curricular, deve propor diferentes atividades tendo em consideração as necessidades do

aluno e o seu nível, visto que a realização da mesma tarefa, com o mesmo grau de exigência para todos, pode ser prejudicial, gerando um sentimento de incapacidade e insatisfação na aprendizagem.

Consomando, é importante enfatizar que concretizar uma pedagogia diferenciada é uma tarefa trabalhosa e exigente, recheada de desafios e obstáculos, onde o docente entrega-se com o intento de captar o melhor de cada aluno e garantir a melhor aprendizagem possível para todos.

2.3.3. Contributo das Expressões para o Desenvolvimento

Desde tenra idade a criança tem a necessidade de expressar sentimentos e emoções e fá-lo através de diferentes formas. A área das expressões é considerada, por diversos autores, uma área que permite potencializar diversas componentes fundamentais no ser humano (Rocha, 2014).

Na perspetiva de Sousa (2003) os problemas comportamentais de algumas crianças advêm à escassa possibilidade de se exprimir. Para atenuar esta situação e diminuir a inibição da criança, o docente deve promover diversos momentos de expressividade no decorrer da sua prática.

Segundo Ferraz (2011) a desinibição da expressão possibilita o desenvolvimento da sensibilidade, imaginação e criatividade da criança. Neste sentido, conforme o Decreto 241/2001, as expressões devem surgir de forma articulada com as restantes componentes curriculares, promovendo uma abordagem transversal e diversificando a forma das crianças exteriorizarem os seus pensamentos e desenvolverem diversas competências.

Deste modo, a área das expressões, atualmente, é encarada como uma vertente essencial no contexto educativo, desenvolvendo um ambiente educacional estimulante promotor de aprendizagens diversificadas, motivadoras, significativas e integradas.

Considero pertinente salientar a importância da expressão oral e escrita dado que ao longo das minhas práticas pedagógicas recorri a partilhas e/ou debates para promover a oralidade, a expressão e a criatividade. Um bom domínio da linguagem falada permite uma maior facilidade na expressão escrita expondo por palavras aquilo que pensam, sentem e imaginam (Cunha, 2008).

Contudo, ao mencionarmos as expressões no meio educacional referimo-nos, maioritariamente, às expressões artísticas (dramática, plástica e musical) e à expressão físico-motora. A partir da interligação destas expressões a criança tem oportunidade de

experimental, explorar e utilizar o seu corpo desenvolvendo assim a sua autoconfiança e autoconhecimento.

Através das expressões o educando vivencia “diversas sensações que lhe permitam expressar-se de forma natural, projetando, com mais à-vontade, os seus instintos, emoções e sentimentos” potencializando competências ao nível da comunicação, linguagem, imaginação e criatividade (Medeiros, 2017, p. 15).

O professor é responsável por proporcionar momentos de aprendizagens que envolvam as várias expressões, estimulem a aquisição de conhecimentos basilares como a criatividade, expressividade e originalidade, objetivando a promoção de um desenvolvimento integral, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e reflexivos e garantindo que os discentes alcançam as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

O recurso às expressões possibilita não só desenvolver estas e outras competências, como também permite inovar as práticas, favorecer a transversalidade no currículo e suscitar mais motivação para a aprendizagem.

No que concerne à Expressão Dramática, a criança vivencia um meio de descoberta, onde comunica através da expressão corporal e do jogo dramático. Este último permite que o discente descubra as suas capacidades de expressão, de movimento, de consciência do próprio corpo e até de criar situações de comunicação verbal e não verbal (Mégrier, 2005).

A expressão plástica “é essencialmente uma actividade natural, livre e espontânea da criança” onde “não se fazem quaisquer juízos de valor. Não interessa se a obra é “boa” ou “má”, “bonita” ou “feia”, é o acto expressivo que interessa e não a plástica. Trata-se de “expressão plástica” e não de produção plástica” (Sousa, 2003, pp. 159-161). Neste âmbito, tenciona-se que a criança consiga expressar as suas emoções e sentimentos com recurso a diversas técnicas e materiais (Oliveira, 2008).

Figueiredo (2003) refere que através das artes plásticas há o estímulo espontâneo do desenho e da pintura que desenvolve a coordenação e a habilidade motora e aperfeiçoa o controlo do lápis, sendo este fundamental para a capacidade gráfica da criança.

Quanto à expressão físico-motora, esta é uma área curricular fulcral para o desenvolvimento global, essencialmente na aquisição de destrezas motoras e de hábitos indispensáveis para uma vida mais ativa e saudável.

Aranha (2005) constata que esta expressão se baseia no desenvolvimento dos sentidos, da perceção, da motricidade e da integração das áreas físicas, psíquicas e sociais.

Os períodos críticos do desenvolvimento das capacidades motoras e psicomotoras fundamentais ocorrem até ao final do 1º CEB, sendo que a falta de estimulação apropriada nesta fase promove carências irremediáveis e, todas estas habilidades estão, muitas vezes, dependentes das aprendizagens proporcionadas na escola (Ribeiro, Sim Sim, Flores, & Pereira, 2016).

Para obter estas capacidades deve-se promover experiências e autodescobertas de forma que a criança tome consciência de si mesma, do mundo que a rodeia, que ganhe controlo sobre o próprio corpo e que compreenda as suas possibilidades e limitações (Borges, 2014).

No que toca à expressão musical esta é um meio pedagógico facilitador no desenvolvimento da criatividade, aprendizagem e memorização e, deste modo, deve ser trabalhado desde muito cedo, não só dando ênfase à parte lúdica, mas potencializado várias competências (Gordon, 2000).

Conforme Marques (2013) a expressão musical deve ser encarada como uma área transversal no currículo, pois potencializa aprendizagens que são propícias às diferentes UC, sendo capaz de trabalhar diversos conceitos de um modo diferenciado, gerando motivação e interesse do aluno no seu processo de ensino-aprendizagem.

A formação musical é muito importante no âmbito curricular da educação de infância, pois desenvolve as perceções auditivas, a expressão corporal, a psicomotricidade, o domínio do próprio corpo, o cultivo da voz e da linguagem, a criatividade, a sensibilidade e a imaginação (Cerezo & Brull, 1997).

Assentando, a arte é uma área polivalente que pode ser explorada de diversas formas de acordo com a componente expressiva (oral e motora), social, cognitiva e afetiva e, por esses motivos, é indispensável na formação do indivíduo (Esperança, 2017).

2.3.4. Promoção da Concentração em Idade Precoce

A concentração está intrínseca no processo de compreensão e aprendizagem de qualquer indivíduo e, na minha perspetiva, não há qualquer consequência negativa na sua promoção em tenra idade. São desenvolvidas diversas capacidades psicológicas e comportamentais nas crianças na EPE e a promoção da concentração é uma competência igualmente trabalhável e profícua no processo de aprendizagem e de vida.

Segundo Mazzonetto (1996) a concentração é um estado mental que se caracteriza pela atenção a um objeto, sendo que “objeto” se refere a tudo o que pode ser vivenciado pela mente humana.

A concentração é atingida quando a mente do indivíduo consegue se distanciar dos estímulos que não apresentam qualquer relação com o objeto de concentração (Mazzonetto, 1996). Segundo a revisão bibliográfica realizada entende-se que o nível de concentração é influenciado pelo interesse, motivação e envolvimento do indivíduo em incidir-se no objeto de estudo.

A eficácia de qualquer tarefa surge de uma boa gestão de atenção, onde o indivíduo é capaz de selecionar e processar a informação que recebe, dando foco aos aspetos mais importantes (Góis, 2005).

Contudo, existem inúmeros fatores que influenciam, dificultam e, por vezes, impedem a concentração. Góis (2005), classifica os estímulos de desconcentração em internos – distrações fornecidas pelo mecanismo do próprio corpo – ou externos – distrações fornecidas pelo ambiente envolvente. Exemplificando, como estímulos externos podemos considerar: problemas familiares, iluminação inadequada, ruídos, atividades e movimentos ao seu redor. Já como fatores internos enumeramos, por exemplo: a falta de motivação, a ansiedade, a falta de confiança, a fadiga, a dificuldade de aprendizagem, as dores físicas, o cansaço, as perturbações afetivas emocionais e a indisciplina interior que provoca muitos pensamentos ao mesmo tempo num indivíduo.

O ser humano passa por um desenvolvimento motor e cognitivo que sofre alterações importantíssimas nos primeiros anos de vida. Assim, é importante que os docentes “tenham consciência de que suas ações têm consequências não só no momento atual do desenvolvimento da criança, como também nos posteriores” (Vokoy & Pedroza, 2005, p. 96).

Neste contexto, tal como Góis (2005) constata, a concentração é uma das características psicológicas mais importantes para o sucesso dos alunos e o docente deve promover bons hábitos de concentração e colmatar esta dificuldade.

Segundo Alves (2003) a tarefa primordial do professor passa por conseguir seduzir o aluno para que este aumente a curiosidade e o interesse de pensar, desejando aprender e alcançar o sucesso que só advém da concentração e empenho na aprendizagem. Visto que, tal como Sosin (2006), citado por Sarmiento (2014), afirma “(...) a falta de atenção é uma resposta ao tédio. Quanto mais interessante, dinâmico, e envolvido o professor se mostra (...), menor é a probabilidade de qualquer aluno se deixar absorver pelo seu próprio mundo.” (p.21).

“O educador deve diferenciar o processo de aprendizagem, propondo situações que sejam suficientemente interessantes e desafiadoras de

modo a estimular a criança. De maneira que as actividades não sejam sempre no mesmo registo, para que as crianças não percam o interesse em querer fazer.” (...) “deve ter em conta a alternância de actividades de forma a conseguir motivar as crianças, interessá-las e conseguir com que queiram fazer e saber. Pois só assim conseguiram aprendizagens significativas que lhes vão permitir o conhecimento e a aplicação do saber para o saber-fazer” (Sarmiento, 2014, p. 24).

Segundo Boruchovitch (1999) é possível ajudar os alunos a exercer mais controle sobre o seu próprio processo de aprendizagem através do ensino de estratégias de aprendizagem, ou seja, procedimentos com o intento de facilitar a aquisição e armazenamento de informação.

Apesar da capacidade de concentração das crianças com idades reduzidas ser limitada a uns dez a quinze minutos é possível promover hábitos de concentração, de modo a ativar a capacidade de desenvolvimento mental. Caso uma criança se interesse por uma atividade e que consiga compreender a sua intencionalidade, esta consegue investir e incidir o seu tempo e concentração durante bastante tempo (Barbosa, 2000).

Um fator importante referido por Barbosa (2000) é que “as crianças têm um ritmo mais lento pela manhã o que possibilita realizar atividades com maior concentração e de tarde, quando estão ativas, é melhor a recreação” (p.169).

Ultimando, é fulcral reforçar a importância do docente homogeneizar os tempos de momentos dirigidos e dos momentos livres, os momentos de trabalho individual e os de trabalho de grupo, os momentos de trabalho cognitivo e os de trabalho motor e, também, gerir momentos concretizados num espaço livre ou num espaço interno (Barbosa, 2000).

2.3.5. Desenvolvimento das Capacidades de Escrita Criativa

A leitura, a escrita e a fala são habilidades linguísticas interligadas e que se apoiam mutuamente, contudo a escrita é a habilidade que os discentes habitualmente demonstram maior dificuldade.

A escrita criativa surge como “uma das dimensões da didática da escrita e, por isso, deve estar em concordância com as outras dimensões restantes, isto é, com o conhecimento sobre os textos, técnicas de escrita, etc.” (Carnaz, 2013, p. 31). Assim sendo, a utilização desta estratégia pressupõe o conhecimento das normas da língua, dos domínios da sintaxe, da semântica e da pragmática, tendo em consideração estas convenções, contudo explanando a liberdade de expressão.

A escrita não consiste na simples elaboração de frases ou textos sobre temáticas impostas. A escrita criativa é uma forma de expressão que é concretizada de forma

descomplicada se for exposta aos alunos de forma a sentirem prazer em citar por palavras escritas aquilo que pensam, sem constrangimentos (Cunha, 2008).

É papel do docente propor diferentes estratégias e atividades que estimulem a vontade e gosto pela escrita, privilegiando critérios como a diversidade de vocabulário, a imaginação, a originalidade e a flexibilidade, sem desconsiderar as normas da língua (Caetano, 2010).

2.3.6. O jogo e os materiais didáticos como estratégia educacional

Mansutti (1993) constata que é papel do docente equipar-se de objetos ou atividades que o possam auxiliar durante a construção do processo de ensino-aprendizagem.

Os materiais didáticos têm adquirido maior relevância na educação, visto que visam uma construção de uma aprendizagem mais facilitadora e significativa.

Bezerra (1962), citado por Caldeira (2009), afirma que o material didático é “todo e qualquer acessório usado pelo professor para realizar a aprendizagem” (p.15). Foram inúmeros pedagogos que fizeram referência à utilização de materiais, aludindo que estes disponibilizam diferentes experiências que recorrem à descoberta e à experimentação e conduzem à aquisição de conhecimentos (Montessori, 2009).

Para Damas, Oliveira, Nunes e Silva (2010), a utilização de materiais nas aulas é benéfica, pois “envolvem os alunos, ativamente, na aprendizagem; auxiliam o trabalho do professor; beneficiam o ritmo particular da aprendizagem; aumentam a motivação; [e] são instrumentos de avaliação” (p. 6). Contudo, a eficácia dos materiais surge na forma que são escolhidos e utilizados, dado que não basta manipular objetos, é necessário refletir acerca da manipulação, do processo e do produto.

Froebel defende que “as brincadeiras e os jogos são o primeiro recurso no caminho rumo à aprendizagem, pois permitem o treino de habilidades que as crianças já possuem e o surgimento de outras” (Caldeira, 2009, p. 19).

A brincadeira e o jogo devem ser utilizados no âmbito da educação, mas é imprescindível valorizar o caráter didático da atividade sem perder o prazer e vontade que surge no jogo, pois é através deste que a criança ganha o interesse e empenho para executar a atividade atingindo aprendizagens significativas e desenvolvendo diferentes capacidades. Deste modo, segundo Kishimoto (1994), o jogo apresenta uma função lúdica e educativa, sendo que o equilíbrio entre estas duas funções é o propósito do jogo educativo.

A utilização do jogo como material didático possibilita: uma abordagem informal de conceitos abstratos; o respeito pelo ritmo de cada aluno; o aprimoramento das relações entre alunos; o aumento da motivação; a diversificação de atividades; a promoção de uma atitude instrutiva perante os erros; a aprendizagem através da participação/envolvimento; a reflexão de ideologias, a produção de conclusões próprias e a construção do seu próprio conhecimento (Caldeira, 2009).

A estratégia educacional de empregar jogos e materiais manipuláveis está muitas vezes inerente à UC Matemática, todavia os materiais apresentam um caráter multifuncional o que é profícuo para o desenvolvimento da interdisciplinaridade e do trabalho de qualquer UC.

Esta estratégia foi utilizada na minha prática pedagógica nas diferentes vertentes de estágio, mas enfatizo-a na PPI, na qual a questão de investigação-ação requer a utilização de materiais no ensino matemático.

O uso dos materiais no ensino da Matemática é defendido por teóricos como Wallon, Piaget, Vygotsky que asseguram que os discentes são capazes de compreender de forma mais eficaz os conceitos matemáticos quando explicitados por materiais concretos. Assim, a exploração feita através de jogos e de materiais manipuláveis facilita a compreensão de conceitos matemáticos (Caldeira, 2009).

Cessando, os materiais não originam conhecimento, mas são um meio facilitador da construção do conhecimento e, como Mansutti (1993) alega, quanto mais a criança explora, mais capaz se torna de relacionar factos, tirar conclusões, discutir ideias e construir o seu próprio conhecimento. Com esse intento, cabe ao docente organizar um ambiente que encoraje estas ações, disponibilize materiais, promovendo uma aprendizagem ativa, lúdica e motivadora. Importa referir, que apesar da autonomia exigida nesta estratégia, é fulcral que o docente acompanhe o trabalho dos alunos, ouvindo, auxiliando e detetando/corrigindo qualquer erro que possa surgir (Breda, Serrazina, Menezes, Sousa, & Oliveira, 2011).

Concluo lembrando que se o desenvolvimento cognitivo da criança está estritamente ligado à qualidade e à quantidade de experiências que vive, o docente deve proporcionar o máximo de experiências didáticas e benéficas no processo de ensino-aprendizagem (Oliveria, 2008).

2.3.7. Recurso à Ciência Experimental

A Ciência é vista “como um contexto privilegiado para a criança expressar a sua natural curiosidade e criatividade, valendo por si a possibilidade de realização de explorações e manipulações espontâneas de objectos e materiais” (Sá, 2000, p. 3).

Deste modo, o Ministério da Educação tem vindo a valorizar o estudo das ciências e da atividade experimental quer na EPE quer no 1.ºCEB. Tal como é mencionado nas AE da UC de Estudo do Meio, é importante promover estratégias que envolvam por parte do aluno a demonstração de pensamento científico questionando, levantando hipóteses, prevendo respostas, experimentando, organizando e analisando a informação recolhida, para chegar a conclusões e comunicá-las.

Sendo que o intuito da escola é formar cidadãos intervenientes, esclarecidos e responsáveis, que saibam viver em conformidade com a sociedade é imprescindível estimular o pensamento crítico e, com esse intuito, é necessário que estes observem, identifiquem, analisem e atribuam sentido à informação, às experiências e às ideias que lhes são apresentadas (Martins, et al., 2007).

Ao promover o ensino da ciência, potencializamos aprendizagens envolventes que permitirão a compreensão daquilo que nos rodeia e a razão pela qual existem determinados comportamentos, ou seja, permite de um modo geral que a criança compreenda o mundo à sua volta (Pacheco, 2015).

Um fator essencial no estudo da ciência, é aprender através da atividade quer física quer mental.

Especificando “o trabalho experimental contribui para a criação de situações de aprendizagem significativas, adaptáveis aos diversos níveis etários, promovendo um alargamento do conhecimento científico por parte dos alunos” (Sousa, 2012, p. 12).

Conforme Valadares (2006) as atividades experimentais promovem capacidades aquisitivas (ouvir, investigar, observar, recolher dados pertinentes); organizacionais (comparar, registar, classificar, planificar, organizar); criativas (sintetizar, desenvolver planos); manipulativas (experimentar, construir, calibrar); de comunicação (discutir, explicar, escrever) e de carácter afetivo e social (cooperação, respeito pela ideia do outro).

Silva (2009) refere que “não é necessária a utilização de experiências muito complicadas. “Pequenas experiências” podem conduzir os alunos a “grandes descobertas”” (p.23).

Pacheco (2015) salienta que o docente deve adotar uma postura de orientador e mediador de toda a prática das atividades experimentais “proporcionando momentos de questionamento, de reflexão e discussão dos assuntos, levando à construção efetiva do conhecimento” e à explicação de rigorosos pontos de vista científicos com uma linguagem adequada ao nível etário (p.7).

PARTE II – Enquadramento Metodológico

Capítulo III – Metodologia de Investigação

A metodologia basilar no decorrer das práticas pedagógicas foi Investigação-Ação, visto que esta possibilita ao docente uma análise reflexiva acerca dos grupos de trabalho, uma melhor autoavaliação das suas opções didáticas e, deste modo, o aperfeiçoamento da ação educativa conforme as necessidades dos discentes.

3.1. Investigação-Ação

Como mencionado a investigação na educação tem vindo a ser cada vez mais valorizada, dado que se comprovou os benefícios desta na didática.

Existem diferentes tipos de investigação, contudo aqui explano a investigação qualitativa e a investigação-ação, pois estas são usualmente recorridas na didática e, consequentemente, na formação do presente relatório.

Ao contrário dos outros tipos de investigação o “processo de condução da investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respetivos sujeitos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 51). De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa apresenta como características principais: um caráter descritivo e reflexivo; o ambiente como fonte direta dos dados recolhidos; o investigador como uma das ferramentas principais; a valorização do processo e não apenas dos produtos finais e, também, os estudos dos dados de uma forma indutiva valorizando os seus significados.

Nesta instância, o investigador qualitativo tem o intuito primordial de compreender de forma absoluta o fenómeno que estuda descrevendo-o e interpretando-o e não visando, propriamente, a concretização de uma avaliação (Freixo, 2012).

No que concerne à Investigação-Ação, esta define-se como um estudo dinâmico, sistemático e reflexivo de uma situação social que tem como objetivo aperfeiçoar a ação que desenvolve (Máximo-Esteves, 2008).

Assim sendo, Bento (2015) constata que a investigação-ação não pretende generalizar resultados nem fornecer conhecimentos, mas sim levantar questões, compreender e aperfeiçoar as práticas sociais e os meios de aprendizagem. É de salientar que este tipo de investigação não lida apenas com teorias e conceitos, mas também com a vida e dificuldades de seres humanos.

O trabalho prático desta metodologia de investigação inicia-se pela determinação de um problema, posteriormente, surge o planeamento de ações, onde é planeado as estratégias e métodos adequados a utilizar. Seguidamente, dá-se a sua prática, observação

e reflexão sobre a sua concretização. Numa fase ulterior é avaliado de forma a verificar a eficácia e, por fim, o investigador deve voltar ao processo de planificação e de observação (Máximo-Esteves, 2008).

Contudo, como qualquer investigação, esta apresenta limitações, sendo que nesta metodologia a veracidade torna-se questionável pois não prestigia métodos estatísticos, não apresenta resultados considerados como únicas verdades e ostenta uma análise empírica e subjetiva que advém da interpretação atribuída por parte do investigador.

Concluindo, sintetizo constatando que a investigação-ação é um recurso útil no contexto educacional, mas pressupõe que o docente adquira uma atitude reflexiva e crítica, pois é este que terá de observar, identificar problemas, recorrer a uma revisão da literatura, encontrar as melhores estratégias e saber como adequá-las ao seu grupo e às especificidades de cada um, reajustar sempre que necessário, refletir acerca das estratégias utilizadas e saber identificar os erros e como ultrapassá-los.

Deste modo, Coutinho et al. (2009) afirmam que o essencial na investigação-ação “é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática” (p. 360) contribuindo não só para a resolução de problemas como também para a planificação e alterações nessa prática, tentando garantir iguais oportunidades de aprendizagem e, porventura, sucesso escolar, utilizando estratégias para tal.

3.1.1. Fases da Investigação-ação

A investigação-ação caracteriza-se por ser uma metodologia subdividida em fases interligadas, organizadas temporalmente e que orientam o investigador em todo o processo. É de referir que estas fases acontecem de forma cíclica, uma vez que ocorre a repetição e o aperfeiçoamento de cada uma destas para então concluir a investigação.

Consequentemente, estas fases variam conforme a perspetiva do autor, contudo seguem sempre a mesma ideologia e finalidade. Opto por apresentar a perspetiva de Máximo-Esteves (2008), ilustrada na figura ulterior, que considera existir cinco fases cíclicas e imprescindíveis: o planeamento, a ação, a reflexão, a avaliação e o diálogo.

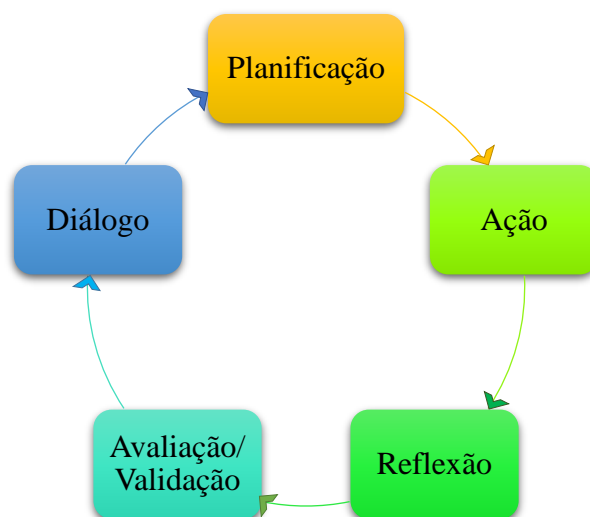


Figura 1. Fases da I-A (adaptação de Máximo-Esteves (2008))

O investigador deve planificar flexivelmente recorrendo às metodologias e estratégias que poderão dar resposta à questão-problema, seguidamente, colocá-las em prática observando a concretização das mesmas e recolhendo dados pertinentes. Posteriormente, deve refletir criticamente sobre a ação e os dados recolhidos, formulando uma avaliação da sua ação, considerando o que poderia ser alterado de forma a ser mais benéfico para os intervenientes.

Consumando, as fases não devem ser vistas como um plano pré-concebido e inalterável, mas com um carácter flexível dado que o investigador deve conseguir reajustar conforme a sua análise.

3.1.2. Técnicas e Instrumentos de recolha de dados

Para o procedimento de um projeto de investigação-ação é imprescindível a utilização de técnicas e instrumentos para a recolha e tratamento de dados. Friso que estes são fulcrais, pois é através deles que há o levantamento de dados pertinentes para o ato investigativo.

Dada a panóplia de técnicas e instrumentos, destaco os métodos qualitativos recorridos para a concretização das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, do relatório aqui explanado, sendo estas: a observação participante, as notas de campo, os diários de bordo, as análises das produções das crianças, as entrevistas etnográficas, os registos fotográficos e a análise documental.

Como aludido, a técnica utilizada neste projeto de investigação foi a **observação participante**. Segundo Brazão (2012) o papel do investigador na observação participante varia entre: participante completo – aquele que participa nas atividades que pretende observar; participante observador – quando as atividades observadas não se submetem às

atividades em que o observador se envolve; observador participante – quando o observador tem a seu dispor uma variedade de meios para ter acesso à informação pois as atividades são desenvolvidas no domínio público; e, por fim, o observador completo – as atividades vão para além do observador.

A “observação permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto e, além disso, ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). Assim, esta técnica é realizada através do contacto direto do investigador com os intervenientes da ação, onde realiza interações sociais com os indivíduos no seu ambiente envolvente, fazendo parte da vida e das experiências destes sujeitos, ou seja, nesta técnica o investigador pretende estudar e recolher dados a partir do interior, como sendo membro da vida deste grupo (Sousa, 2009).

No que concerne à **análise documental**, utilizei-a como esclarecimento de conceitos; de pesquisa sobre a instituição, o grupo e o contexto de intervenção; como esclarecimento das temáticas e na conceção de estratégias que fossem positivas para a aprendizagens e para a resolução da problemática identificada.

Segundo Bogdan e Blikem (1994) o professor adquire uma maior noção das experiências e das atividades realizadas através das **notas de campo** que devem ser precisas e detalhadas para atingir uma observação participante de êxito.

“As notas campo incluem a) registos detalhadas, descritivas e focalizadas do contexto, das pessoas (retratos), suas ações e interações (trocas, conversas), efectuados sistematicamente, respeitando a linguagem dos participantes nesse contexto (...) incluem, ainda, b) material reflexivo, isto é, notas interpretativas interrogativas, sentimentos, ideias, impressões que emergem no decorrer da observação ou após as suas primeiras leituras.” (Máximo-Esteves, 2008, p. 88)

Dessarte, as notas de campo relatam aquilo que o investigador observa no decurso da recolha de dados, podendo ser apresentado em frases, palavras-chaves, fotografias e vídeos (Máximo-Esteves, 2008).

No contexto da minha prática pedagógica utilizei as notas de campo para registar as ações ou detalhes que considerei pertinentes para, posteriormente, aprofundar reflexivamente, na realização dos diários de bordo.

“O diário é, pois, um dos recursos metodológicos mais recomendado, pela sua potencial riqueza descritiva, interpretativa e reflexiva.” (Máximo-Esteves, 2008, p. 89).

O **diário etnográfico** é um instrumento utilizado com o intuito de registrar o trabalho de campo explicando exatamente tudo aquilo que acontece no terreno, o que sentimos, as nossas facilidades, as nossas fragilidades, as atividades realizadas e alguns momentos marcantes. Este assume um estatuto de instrumento de pesquisa, de método de coleta de dados, de descrição dos processos e estratégias da investigação, de análise de práticas pedagógicas e de método de intervenção (Brazão, 2012).

É a partir dos dados do diário de bordo que o investigador analisa, avalia, constrói e reconstrói as suas práticas de modo a atingir uma melhoria e, consecutivamente, um desenvolvimento profissional (Máximo-Esteves, 2008).

Nas práticas pedagógicas os diários de bordo foram um instrumento constante e indispensável ao longo de todas as ações que desenvolvi e foram um instrumento primordial na realização deste projeto.

A **entrevista etnográfica** foi também uma constante e um instrumento crucial em momentos de debate com o corpo docente, não docente e os discentes com quem interagi. A entrevista etnográfica é uma estratégia de recolha de dados na investigação qualitativa, mais especificamente, são conversações ocasionais, através de um contacto direto e não estruturado, que possibilita a compreensão dos comportamentos e opiniões espontâneas de um sujeito interveniente (Fino, 2008).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), “as fotografias dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjetivo e são frequentemente analisadas indutivamente” (p.183).

Deste modo, os **registos fotográficos** são um meio fundamental que permite relembrar e analisar dados descritivos de um momento que apresenta algum propósito e intenção para o investigador.

Conforme Máximo-Esteves (2008) “Os registos fotográficos podem também ter como finalidade ilustrar, demonstrar e exibir, como acontece habitualmente nas exposições retrospectivas de qualquer projecto ou período escolar” (p.91).

Neste sentido, os registos fotográficos foram vantajosos pois permitiram recolher e analisar dados sobre a eficácia das estratégias e das atividades realizadas na prática pedagógica.

Perfazendo, as técnicas e instrumentos anteriormente mencionados são e foram utilizados de forma a recolher o máximo de informação real que influenciavam o contexto e o avanço da investigação cíclica.

3.1.3. Métodos de análise de dados

Dada a finalização da recolha de dados qualitativos, inicia-se a fase de tratamento e análise dos mesmos, onde são estruturados e analisadas as informações recolhidas para conseguir tirar conclusões, compreender para além dos significados imediatos, refletir sobre a informação recolhida, ultrapassar a incerteza, atingir uma maior produtividade e pertinência na investigação e compreender se as técnicas utilizadas foram bem-sucedidas e se existem dados suficientes ou se é necessário dar continuidade à recolha (Bardin, 1977).

De modo a atingir a qualidade num projeto de investigação-ação é fulcral a triangulação de dados, pois é um método de verificação que utiliza vários métodos de recolha de informação ou vários investigadores, permitindo uma maior coerência e comparação de interpretações. Este método vem enriquecer o processo de investigação, bem como conceder maior veracidade e qualidade a este (Sousa, 2005).

PARTE III – Intervenção Pedagógica

Capítulo IV – Experiências de Aprendizagem em Contexto de EPE

Este capítulo retrata sucintamente a PPI, nomeadamente o estágio na valência de EPE. Este desenvolveu-se na EB1/PE Ribeiro Domingo Dias sob a orientação da educadora cooperante Ana Pereira.

A prática pedagógica decorreu em 9 semanas, num período de 27 dias, realizados nos três primeiros dias de cada semana, apresentando uma carga horária mínima de 135 horas totais. O estágio pedagógico iniciou a 8 de outubro e concluiu a 5 de dezembro, sendo que os três primeiros dias de prática tiveram uma duração mínima de 15 horas e destinaram-se à observação. As 120 horas restantes foram atribuídas à intervenção pedagógica, ou seja, à intervenção ativa com as crianças, à dinamização de atividades de aprendizagem e à gestão das rotinas diárias.

É de frisar que, a meu ver, o período de observação foi primordial pois possibilitou conhecer o grupo e as suas rotinas, desenvolver uma ligação afetuosa e identificar os interesses e necessidades das crianças. Para mais, sendo nos proposto a aplicação da metodologia de investigação-ação, o período de observação veio descomplexificar a escolha de uma questão de investigação a trabalhar. Deste modo, as ações, as planificações e as atividades realizadas foram planeadas de acordo com as OCEPE tendo o intuito de ir ao encontro das características e necessidades do grupo.

4.1. Contextualização do Ambiente Educativo

O ambiente educativo fraciona um conjunto de intervenientes sendo eles: a instituição educativa, os agentes educativos, as crianças, a comunidade envolvente (encarregados de educação e família) e o espaço. Ao longo do tempo, a escola tem vindo a promover um envolvimento positivo de todos, uma vez que se revelam uma mais-valia no processo de aprendizagem da criança. Assim sendo, de modo a conhecer o meio envolvente, a compreender as vivências e realidades das crianças e a providenciar uma intervenção adequada, é fulcral elaborar uma contextualização acerca do ambiente educativo. Posto isto, cabe ao educador ter este fator em conta para desenvolver uma prática educativa de qualidade convergente com a realidade das crianças.

4.1.1. Meio envolvente e as suas potencialidades

A EB1/PE Ribeiro Domingos Dias situa-se no concelho do Funchal, mais concretamente na freguesia de Santa Maria Maior.

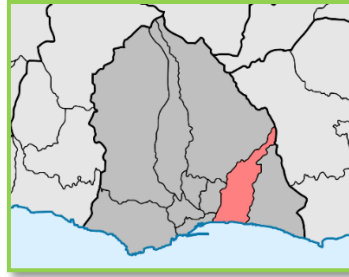


Figura 2. Freguesia Santa Maria Maior, Funchal.

Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Santa_Maria_Maior_\(Funchal\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Santa_Maria_Maior_(Funchal))

Como constado no PEE, a freguesia Santa Maria Maior deu início à cidade do Funchal, pois a construção dos primeiros alicerces que permitiram o desenvolvimento da Ilha da Madeira iniciaram-se nesta freguesia. Deste modo, o meio em que a escola está envolvida apresenta diversas potencialidades, tais como: a proximidade ao centro da cidade do Funchal, a boa acessibilidade de transportes públicos e a aproximação a instituições e serviços de carácter social, comercial, cultural, político, religioso, desportivo e educativo.

4.1.2. EB1/PE Ribeiro Domingos Dias

A EB1/PE RDD foi inaugurada em 1984 e, paulatinamente, tem vindo a sofrer várias melhorias até a data. Importa frisar que o PEE alude o facto de que a instituição desde a sua fundação mantém uma característica que a identifica, sendo esta o facto de não possuir escadas, dispondo de rampas para aceder aos diferentes pisos. Por conseguinte, assume as condições necessárias à inclusão de alunos com limitações de mobilidade.

Tendo o objetivo de conhecer o ambiente educativo, o funcionamento da instituição e as vivências da comunidade educativa é implícito a análise do regulamento interno, do PEE, do PAA e do PAT.



Figura 3. EB1/PE RDD.

Fonte: <https://i0.wp.com/funchalnoticias.net/wp-content/uploads/2019/09/escola-ribeiro-domingos-dias.png?ssl=1>

Tal como descrito no PEE, no que se refere às instalações escolares, por decisão da escola, esta acarenta espaços destinados a fins escolares e extraescolares. No que tange aos espaços exteriores da instituição é possível encontrar dois pátios cobertos, um parque infantil, um recinto desportivo, um jardim, uma horta vertical e horizontal e cinco arrecadações. Quanto aos espaços no interior, deparamo-nos com sete salas de aula, duas salas de pré-escolar, um gabinete administrativo, um gabinete de gestão, uma sala de convívio, uma biblioteca, uma cozinha e um refeitório. Nesta instância, é de referir que maioria dos espaços da escola são espaços comuns, essencialmente: o recinto desportivo, o parque infantil, os pátios cobertos, o refeitório, a biblioteca, as salas destinadas às expressões e às TIC e as casas de banhos.

É importante enfatizar, que a EB1/PE RDD tem vindo a ser encarada como uma escola piloto, aliando-se a diversos projetos, sendo a única do 1.º CEB na RAM e a sexta escola a nível nacional a pertencer ao Sistema de Escolas Associadas à UNESCO. Neste sentido, a DRE, optou por iniciar a implementação do PAFC em apenas seis escolas do 1.º ciclo do ensino básico na RAM, sendo a Escola RDD uma das escolhidas.

Ao nível da organização pedagógica, apresenta seis turmas de 1.º CEB e dois grupos de EPE. Relativamente ao pessoal docente e não docente, constitui-se por: o diretor, o representante legal, cinco educadoras, seis professoras do ensino básico, doze professores das atividades de enriquecimento curricular, dois professores de educação especial, uma assistente técnica, quatro ajudantes socioeducativas pré-escolar e oito assistentes operacionais.

Em suma, o PEE define como missão:

“Prestar à comunidade um serviço educativo de excelência, promovendo um ensino de qualidade para todos, contribuindo para formar cidadãos autónomos, críticos, possuidores de competências e capacidades necessárias a um bom desempenho pessoal e social, com vista à sua integração numa sociedade em constante mudança.” (PEE da EB1/PE Ribeiro Domingos Dias, 2015, p. 3).

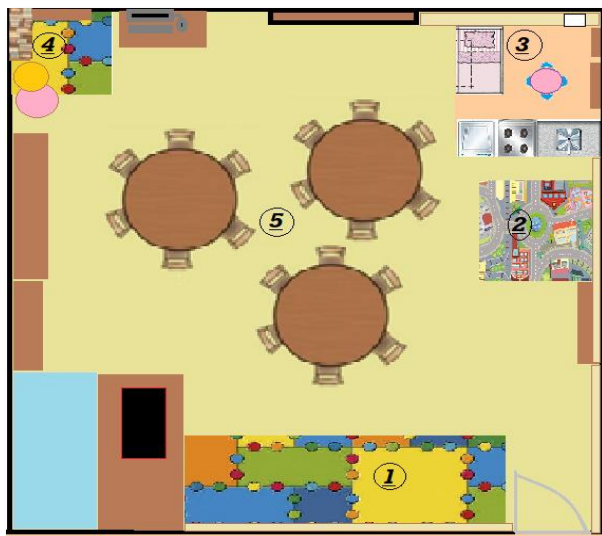
4.2. Caraterização da Sala Pré B

A sala onde realizei a minha intervenção pedagógica foi na Sala Pré B, dirigida pelas educadoras Ana Pereira, Alda Carvalho e Lucy Silva. Apesar da cooperação entre as mesmas, realizei a minha prática pedagógica apenas no horário e na orientação da educadora Ana Pereira. Relativamente ao corpo não docente esta sala estava constituída por duas assistentes de ação educativa, Rita Camacho e Ana Maria. Enfatizo que o grupo era, esporadicamente, acompanhado por uma docente do ensino especial.

A sala é um meio extremamente importante para o desenvolvimento motor e cognitivo das crianças e deve ser organizado de forma a dar resposta às necessidades de cada discente. A sala da Pré B encontrava-se organizada conforme o Modelo High/Scope, embora as educadoras não seguissem um modelo específico e único. Deste modo, a sala de educação de infância estava organizada em diferentes áreas de atividade, de modo a facultar diversas experiências e aprendizagens. A sala da Pré B desmembrava-se em cinco áreas essenciais, sendo elas: a área do tapete; a área da garagem; a área da casinha das bonecas; a área da biblioteca e a área de trabalho.

O educador no Modelo High/Scope assume o papel de incentivador da ação da criança, na qual defende-se que a criança aprende experienciando, ou seja, assume uma perspetiva construtivista, na medida em que permite à criança “experienciar o Mundo de diversos ângulos, fazer dessa experiência uma aprendizagem ativa (ela escolhe, ela usa, ela manipula)” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 85).

Esmiuçando, esta apresentou ser uma sala única e ampla, que permitia uma livre circulação e exploração. Demonstrou estar em bom estado de conservação, expondo de uma boa iluminação natural e artificial e possuía diversos espaços de arrumação. Foi evidenciado que o material da sala se encontrava estrategicamente posicionado, uma vez que o material perigoso ou inadequado se encontrava fora do alcance das crianças. Para mais, na sala estavam expostos seis *placards* ao redor das paredes, onde encontrávamos trabalhos das crianças, as regras, as tarefas diárias, o comportamento, as presenças, o calendário, os cartões de identificação, entre outros.



Legenda:

- 1 – Área do tapete;
- 2 – Área da garagem;
- 3 – Área da casinha;
- 4 – Área da biblioteca;
- 5 – Área de trabalho;
- – Zona de arrumação das camas;
- – Armários.
- – *Placards*

Figura 4. Planta da Sala Pré B.

Dando continuidade, a tabela posteriormente apresentada expõe, de um modo brevíssimo, o material presente em cada área da sala pré B.

	<i>Área do tapete</i>	<i>Área da garagem</i>	<i>Área da casinha</i>	<i>Área da biblioteca</i>	<i>Área de trabalho</i>
<i>Recursos Materiais</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Jogos de construção; - Tapete; - Televisão; - Móvel de arrumação; 	<ul style="list-style-type: none"> - Pequeno tapete ilustrando uma via automóvel; - Móvel com diversos brinquedos; 	<ul style="list-style-type: none"> - Cama pequena; - Mesinha de cabeceira, - Bonecas, - Mesas e cadeiras de pequena dimensão, - Telefone fixo, - Pequenos armários, - Espaço de cozinha: armários, fogão, loiças e alimentos de plástico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pequeno tapete, - Pequenos pufffs - Estante com um conjunto de livros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quadro de giz; - Três mesas redondas; - Cadeiras; - Computador; - Jogos de mesa.

Tabela 1. Recursos das áreas da sala Pré B



Figura 5. Áreas da sala da Pré B.

Consumando, tal como constata Oliveira-Formosinho (2011) o “tempo pedagógico, na educação de infância, organiza o dia e a semana numa rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens,

incorporando os requisitos de uma dinâmica participativa na organização do trabalho e do jogo” (p.72).

Nesta lógica, a rotina da pré B, estruturava-se em torno dos momentos expostos na seguinte tabela:

	SEGUNDA FEIRA	TERÇA FEIRA	QUARTA FEIRA
8:15	Hora de chegada + Atividades Livres		
8:45 – 9:45	TIC		
9:45 – 10:15	Lanche da manhã		
10:15 – 10:30	RECREIO		
10:30 – 11:30			Ed. Física
11:45 – 12:30	Almoço + Higiene		
12:30 – 13:30	Hora da sesta		
13:30 – 15:00			
15:00	Despertar		
15:15 – 15:45	Música	Lanche da tarde	
15:45 – 16:30	RECREIO		
16:30 – 17:30			
17:30 – 18:15	Atividades Livres + Final do dia		

 Atividades orientadas

Tabela 2. Rotinas do grupo da Pré B.

Importa aludir que o grupo possuía três educadoras com um horário rotativo semanalmente, ou seja, a minha prática pedagógica ocorreu quer no turno da manhã, quer no horário da tarde. Ressalto que as áreas do Inglês, da Informática, da Expressão Musical e Expressão Físico-Motora eram desenvolvidas por docentes das específicas áreas, porém as educadoras solicitavam temáticas a trabalhar. Além do mais, no decorrer das atividades eram estimuladas diferentes áreas delineadas nas OCEPE, como também incrementavam momentos de expressão musical, plástica e dramática.

4.3. Caracterização do Grupo

O grupo da Pré B era constituído por 22 crianças, das quais 7 são do género feminino e 15 do género masculino, com idades compreendidas entre os 4 e 5 anos de idade. Duas das crianças do género masculino eram diagnosticadas com NEE.

Tendo em conta o período de estágio, constatei que o grupo era heterogéneo e que, de um modo geral, demonstrou ser participativo, criativo, com elevadas capacidades cognitivas e comunicativas. Em contrapartida, as crianças da Pré B, demonstraram ser um pouco inquietas, com dificuldades de concentração e de cumprimento de algumas regras.

É de salientar que havia interações entre todas as crianças da sala, apesar de, naturalmente, algumas crianças apresentarem maior ligação com determinados colegas.

De modo a sintetizar, a tabela posteriormente apresentada, relata a minha análise geral do grupo nas diferentes áreas de conteúdo delineadas nas OCEPE (2016):

<p>Área de Formação Pessoal e Social</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Bom nível de interação social; - Dificuldade na gestão de pequenos conflitos; - Constante interajuda entre as crianças; - Conhecimento e clarificação das emoções vividas; - Orgulho e prazer nos seus trabalhos e atitudes; - Dificuldade em aceitar frustrações e insucessos; - Dificuldades de concentração; - Autonomia nas suas ações; - Dificuldade em respeitar a vez do outro;
	<p><i>Domínio da Educação Física:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Satisfação nos jogos de movimentação; - Interesse nas atividades com salto, corrida e manipulação de objetos; - Dificuldades em cooperar nos jogos de equipa; - Diferentes níveis de domínio motor;
<p>Área de Expressão e Comunicação</p>	<p><i>Domínio da Educação Artística:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Pouca precisão e controlo na motricidade fina, mas gosto nos trabalhos artísticos; - Recorriam ao desenho e à pintura nas atividades livres; - Interesse nos diferentes materiais de pintura; - Boa capacidade de dramatização;
	<p><i>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Vocabulário pouco diversificado; - Interesse na participação e debate de ideias; - Capacidades de argumentar ideias e pensamentos; - Capazes de identificar o número de sílabas de uma palavra; - Imprecisão e pouco controlo na motricidade fina; - Interesse pela história, conto e reconto.
	<p><i>Domínio da Matemática:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Domínio de alguns conhecimentos matemáticos;

	- Capacidade de contagem e de formação de conjuntos;
	- Facilidade na análise das propriedades básicas (cor e tamanho);
	- Dificuldade nos conceitos de lateralidade;
Área de Conhecimento do Mundo	- Pouco conhecimento do mundo que os rodeia;
	- Interesse no debate de ideias, colocando questões sobre o tema;

Tabela 3. Tabela de análise geral

Sumariando, o grupo da Pré B apresentava diferentes necessidades, todavia o grupo demonstrou maior escassez no conhecimento do mundo, na produção de comunicação ordenada e mais complexa, nos níveis de concentração e na gestão de pequenos conflitos. Em contrapartida, era um grupo muito curioso, interessado, participativo e com diversas capacidades nas diferentes áreas.

4.4. Intervenção Pedagógica na Sala da Pré B

Na minha intervenção pedagógica na EPE foram planeadas atividades com uma intencionalidade educativa, sem extrair os momentos livres e espontâneos das crianças. Ao longo do estágio pretendi estimular o interesse pela aprendizagem e promover experiências heterogêneas, desenvolvendo competências variadas nas crianças. Assim, tendo o propósito de atingir os objetivos das atividades foi indubitável planejar tendo em conta os interesses e necessidades do grupo.

No decorrer da minha intervenção, as temáticas refletidas estavam ordenadamente expostas no PAA do grupo, porém este apresentava um caráter flexível e a educadora cooperante concedeu-me a liberdade de trabalhar qualquer competência e tema que eu considerasse pertinente. Sublinho que, durante a minha prática interventiva, esteve sempre presente o contacto e orientação da educadora cooperante, visto que houve, continuamente, um espaço de reflexão e planificação das atividades. Importa ressaltar que formava a minha reflexão individual, a minha análise das atividades e estratégias, bem como, o ajustamento e reformulação destas, tendo a finalidade de melhorar a minha prática e alcançar os melhores resultados para cada criança.

As planificações por mim delineadas, recorriam a atividades que promovessem o movimento, as histórias, os jogos e os trabalhos manuais, sendo que estas foram estratégias que promoviam o interesse da criança e que foram mencionadas pelo grupo quando lhes foi possibilitado a participação no processo de planificação, visto que planejar juntamente com as crianças “constitui um meio de formação pessoal e social, de

desenvolvimento cognitivo e da linguagem e permite, ainda, que o grupo beneficie da diversidade de capacidades e saberes de cada criança” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 16).

Nesta senda, as atividades por mim delineadas coadunaram uma sequência regular. Quer na rotina da manhã quer no horário da tarde, surgia um momento de brincadeira livre nas diferentes áreas para que as crianças pudessem se exprimir, dar asas à sua criatividade, promover momentos de ligação e comunicação espontânea com os que lhe rodeiam e desenvolver a sua autonomia e decisão. Numa fase posterior, optei por, habitualmente, introduzir as atividades na área do tapete, com o intuito de estimular a comunicação e partilha de conhecimentos, bem como explicitar as atividades que seriam realizadas. Após este momento, as crianças eram orientadas para o espaço onde seria realizado a atividade, auxiliadas sempre que necessário e, por fim, era fornecido um *feedback* do trabalho realizado.

4.4.1. Problemática de Investigação-Ação

Tal como já aludido, foi proposto a aplicação da metodologia de investigação-ação nas Práticas Pedagógicas.

Bento (2011) refere a problemática de investigação como “tudo o que uma pessoa encontra como não satisfatório ou não ajustado, uma dificuldade de qualquer espécie, uma ordem de coisas que precisa ser mudada” (p.20). Nesta aceção, em conversa com a educadora cooperante foi discutido as problemáticas que poderiam ser utilizadas neste projeto de investigação-ação, surgindo duas temáticas: a promoção e compreensão das regras da sala e a importância de promover a concentração do grupo e como fazê-lo.

Ao longo da prática pedagógica foi possível compreender que o grupo já tinha noção de quais eram as regras da sala, porém a desconcentração do grupo afetava também a execução das mesmas. Para além disto, em diálogo com a educadora cooperante, acordámos que a promoção da concentração no grupo era uma problemática que afetava o desenrolar das diversas atividades e da rotina diária. Posto isto, optei por explorar a temática da concentração, recorrendo a formas que fossem capazes de cativar o grupo, pois tal como Azcue (2012) explicita o bom docente “tem de conseguir motivar os seus estudantes e manter a sua participação ativa no processo de aprendizagem” (p.26).

Com base na leitura das OCEPE (2016), está iminente a importância da concentração em todas as áreas de conteúdos, sendo que uma das formas de analisar e avaliar a eficácia e qualidade das atividades realizadas pelo docente é pelo “elevado

envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 11)

Perfazendo, sublinho que esta temática, na minha perspectiva, é devesas importante, pois no decorrer da minha vida académica, à medida que fui adquirindo maior capacidade e estratégias de concentração, adquiri novas competências, aprendizagens e atingi melhores resultados.

4.4.1.1. Questão de Investigação

“Na educação, os investigadores focam-se em condições que desejariam melhorar, dificuldades que querem ver eliminadas e questões para as quais querem obter respostas” (Bento, 2011, p. 20).

Tendo isto em vista, desde que delinee a problemática a incidir, fui adaptando as estratégias e as planificações, de modo a testar formas para dar resposta à questão:

“Como promover a concentração nas crianças da pré B?”

4.4.1.2. Fases da Investigação-Ação

Na efetuação deste projeto, foi crucial a organização por fases, a fim de concretizar e compreender cada etapa desta investigação e analisar a problemática e a evolução da mesma. Assim, com o intuito de demonstrar as quatro fases deste projeto, as atividades de cada fase e o mês da sua realização optei por construir um cronograma.

CRONOGRAMA					
Fases	Atividades	outubro	novembro	dezembro	janeiro
1. ^a Fase <i>Planear</i>	Observação				
	Questão de Investigação				
	Revisão literária preliminar				
	Definição das estratégias de intervenção				
2. ^a Fase <i>Intervir</i>	Operacionalização e implementação das estratégias				
3. ^a Fase <i>Refletir</i>	Recolha e análise de dados				
4. ^a Fase <i>Avaliar</i>	Apresentação do Projeto				

Tabela 4. Cronograma PPI

Como é possível verificar na tabela precedente, a primeira fase deste projeto subdivide-se em quatro tópicos ordenados cronologicamente pelo tempo em que foram efetuados. Deste modo, principiei a fase do planeamento através da observação do grupo,

posteriormente, com os dados recolhidos, comecei a questionar e a delinear qual a questão problema a trabalhar.

Ainda no mês de outubro, após o levantamento do problema retromencionado, dei início à revisão literária, com o objetivo de analisar a pertinência do tema, compreender melhor o conceito, os fatores que influenciam a concentração de um indivíduo, a sua importância para a aprendizagem e, essencialmente, recolher um conjunto de estratégias que promovessem a concentração no grupo. Tal como Bento (2013) refere, a revisão da literatura não tem apenas a intenção de “definir bem o problema, mas também para obter uma ideia precisa sobre o estado actual dos conhecimentos sobre um dado tema, as suas lacunas e a contribuição da investigação para o desenvolvimento do conhecimento” (p. 29). Portanto, é de referir que esta fase é essencial e deve ser uma das primeiras etapas a serem concretizadas, pois poderá levar a uma reformulação da questão problema, em algumas circunstâncias.

A segunda fase, direcionada à intervenção, mais estritamente à operacionalização e implementação das estratégias, desenrolou-se, intensamente, no mês de novembro. Nesta fase, foram planificadas e implementadas atividades de intervenção que respeitassem as estratégias promotoras de concentração, respondendo da melhor forma à questão formulada. Acentuo que estas planificações tinham um carácter flexível e reflexivo.

Ulteriormente, a fase referente à recolha, à reflexão e à análise dos dados prolongou-se nos três meses de intervenção. Neste projeto a técnica recorrida tangeu a observação participante e, como instrumentos de recolha de informação, foram empregues os diários de bordo, as análises das produções das crianças, a entrevista etnográfica e os registos fotográficos.

Para terminar, notabilizo que não foi possível aferir resultados concretos devido ao curto período de execução, porém, no findar do estágio, o grupo demonstrou alguma evolução ao nível de concentração no decorrer das atividades. Posto isto, no que concerne ao momento de avaliação, foi exequível a partilha de conhecimentos sobre a temática, o debate das estratégias mais vantajosas e a organização dos dados recolhidos.

4.4.1.3. Estratégias e Atividades de Intervenção

Após a revisão preliminar de literatura e tendo em conta a questão de investigação foram delineadas diferentes atividades de modo a implementar e testar as diversas estratégias de desenvolvimento de concentração no grupo. À vista deste objetivo, empreguei quatro estratégias, sendo elas: a utilização do jogo como promotor de

concentração; o incentivo à concentração através de atividades sensoriais e de movimento; o uso de histórias infantis para obter a concentração do grupo e, por último a concentração através dos recursos audiovisuais.

No Capítulo II do presente relatório encontra-se minuciado as potencialidades do jogo no processo de aprendizagem. Através disto, esmiuçando a primeira estratégia apontada, e tal como Salomão, Martini e Jordão (2007) proferem o jogo é uma atividade lúdica com valor educacional, visto que possibilita a concentração e o pensamento da criança, como também, suscita motivação e interesse espontâneo para alcançar os objetivos. O propósito de utilizar esta estratégia para desenvolver esta competência, passa por possibilitar à criança vivenciar momentos de jogo para que esta seja capaz de colocar em prática, compreender as regras iminentes e concentrar-se de modo a se envolver e alcançar o êxito no jogo efetuado.

Atendendo a este objetivo e estratégia foi implementado:

➤ Jogos de lógica¹ – Na qual, foram disponibilizados às crianças, um conjunto de jogos de mesa por mim construídos, que tinham por base a temática da semana: os frutos. Este conjunto de jogos consistia em 2 **quebra-cabeças** ilustrados com diferentes frutos; o **jogo da memória**, sendo possível de jogar individualmente ou em pares, onde as cartas com as imagens ficavam viradas para baixo e, posteriormente, viravam duas cartas de modo a encontrar um par, caso não fossem correspondentes voltavam a virá-las, em contrapartida, caso encontrasse o par coincidente retirava as cartas do jogo; o **jogo de associação de quantidades com o numeral respetivo**, ou seja, a criança associava um cartão ilustrado com o cartão que continha o número correspondente à quantidade ilustrada; e, por fim, o **jogo da sombra equivalente**, onde as crianças juntavam a carta com uma imagem do fruto colorido com a carta que representava a sombra desse mesmo fruto. Os presentes jogos exigiam a concentração das crianças, visto sem concentração a criança não seria capaz de atingir o pretendido.



Figura 6. Jogos de lógica

¹ PPI – 2.^a Planificação, 3.^o DB (24/10)

➤ Gincana de jogos de mesa ²– Com o desenvolvimento da temática “Os opostos” e de modo a consolidar o conteúdo, proporcionei uma gincana de jogos de mesa, que continham jogos como: o Dado, o Puzzle e o Peixinho dos opostos. Estes jogos eram realizados em pequenos grupos que iam circulando pelas diversas atividades. As crianças concentravam-se para analisar as imagens, defini-las e encontrar a imagem com a função oposta.



Figura 7. Gincana de jogos de mesa

➤ Jogos no pátio da escola ³– Com o objetivo de rever a temática das figuras geométricas, optei por realizar dois jogos fora da sala: rei manda e a formação das figuras geométricas com o próprio corpo. Utilizando, deste modo, jogos que envolvessem um meio diferente, promovessem a expressão motora e estimulassem a concentração. Assim sendo, no jogo do Rei Manda desenhei com um giz no chão do pátio da escola diversas figuras geométricas de diferentes dimensões, sendo que a criança deveria ouvir com atenção as instruções do/a Rei/Rainha e realizá-las. Comecei por explicitar o jogo e a assumir o papel de rainha, ditando instruções como por exemplo: “A rainha manda se dirigir à figura com todos os lados iguais e com a maior dimensão”, assim a criança concentrava-se e interpretava a instrução concluindo que a figura geométrica pretendida era o quadrado com maior dimensão. Para cativar a atenção dos restantes elementos do grupo, solicitei que fossem estes a confirmar se a escolha era a correta. Posteriormente, uma criança realizou o papel de rei, sendo que este também tinha de estar concentrado de modo a ditar boas instruções. Assim que foi concluída esta atividade, realizámos a atividade da formação de figuras geométricas com o próprio corpo. Iniciei por questionar ao grupo o número de lados de um triângulo, e, assim sendo, três pessoas seriam necessárias para formar um triângulo, de seguida as crianças deitadas no chão formavam os três lados e o restante grupo analisava e ajudava na construção da figura. Nesta atividade, o meu papel foi de auxiliar o grupo caso surgisse alguma dúvida, pois o objetivo

² PPI – 4.ª Planificação, 5.º DB 5.ª (5/11)

³ PPI – 5.ª Planificação, 6.º DB (13/11)

era que as crianças se concentrassem na construção da figura pedida e orientassem elas mesmas a realização da atividade.



Figura 8. Figuras geométricas no pátio coberto da escola

Mazzonetto (1996) refere a importância de promover diversas formas de concentração pois a criança estará mais apta a fixar a sua atenção em sons, palavras, odores, objetos e movimentos. Por conseguinte, surge a estratégia de incentivar a concentração das crianças da Pré B através de atividades sensoriais e de movimento, tendo como objetivo o envolvimento da criança e o desenvolvimento da capacidade de fixar a sua concentração numa ação em que está envolvida. Deste modo, foram promovidas as atividades como:

➤ Descobrir o objeto de olhos vendados⁴– Abordando a temática da alimentação, foi realizada duas atividades sensoriais, na qual a criança encontrava-se vendada e através do olfato, tato e paladar desvendava qual o fruto ou legume que segurava. Com esta atividade, as crianças necessitavam de se abstrair de distrações exteriores para chegar à resposta correta.



Figura 9. Atividade sensorial

⁴ PPI – 1.ª Planificação, 2.º DB (15/10)

➤ Danças⁵ – optei por utilizar a dança, como meio de desenvolvimento da concentração visual, da memorização de sequência de movimentos, da motricidade grossa e da concentração auditiva, onde teriam de associar um gesto a um determinado tempo/som. Uma das danças executadas inseria-se na temática da alimentação saudável, mais concretamente da importância da fruta na nossa alimentação. As crianças começaram por ouvir a música “A laranjinha”⁶, posteriormente, iniciei a aprendizagem da letra através da associação a um gesto, a reprodução da dança por quadra e, por fim, deu-se a reprodução total da mesma.



Figura 10. Danças

Segundo Souza e Bernardino (2011), a leitura de histórias adequadas e interessantes para as crianças, para além de entreter e causar admiração, consegue cativar a atenção e concentração dos ouvintes. A leitura infantil é essencial para o desenvolvimento da criança, dado que: promove o desenvolvimento emocional, social e cognitivo; aborda problemas existenciais típicos da infância (medo, inveja, partilha, etc.); desenvolve uma postura crítico-reflexiva; possibilita momentos de concentração, audição e compreensão para posteriormente refletir e dialogar sobre o mesmo. Assim sendo, nesta sequência de ideias, foram realizadas diferentes leituras e apresentações de histórias, saliento a:

➤ Dramatização em fantoches⁷ – Ainda referente à temática da alimentação, optei por abordar e dramatizar uma adaptação da história “A menina que não gostava de fruta” de Cidália Fernandes. A criação e recurso a fantoches de cartolina possibilitou captar a atenção do grupo, dado que nesta faixa etária qualquer apoio visual possibilita uma maior concentração e interesse por parte da criança.

⁵ PPII – 2.ª Planificação, 3.º DB (23 e 24/10)

⁶ Referência do livro onde se encontra a música - (Gomes, Cruz, Matos, & Henriques, 2000, pp. 15,16)

⁷ PPI – 2.ª Planificação, 3.º DB (22/10)



Figura 11. Dramatização de fantoches

Findando, a quarta estratégia que tinha o intuito de promover a concentração foi a utilização dos recursos audiovisuais. Medeiros (2009) afirma que o material audiovisual é um material que pode assumir um sentido educacional se for bem utilizado, pois pode enriquecer uma aula e a informação partilhada. Ademais, Medeiros (2009) salienta que os vídeos são uma linguagem capaz de estimular a curiosidade, o envolvimento e, consecutivamente, a concentração das crianças, promovendo a sua aprendizagem.

➤ Vídeos educativos sobre as figuras geométricas ⁸ – de modo a consolidar a temática das figuras geométricas optei por demonstrar um vídeo titulado “O Diário de Mika – As Formas”. Neste vídeo, a personagem principal pede auxílio aos espetadores para encontrar os objetos com a forma das figuras geométricas. Assim sendo, as crianças apresentaram um papel ativo ao longo do vídeo e, se porventura, não conseguissem se concentrar não conseguiriam identificar os objetos da forma solicitada.



Figura 12. Vídeos Educativos

4.4.2. Atividades desenvolvidas com a Pré B

Foram inúmeras as atividades desenvolvidas com o grupo da pré B e, para além das atividades anteriormente apresentadas, que colocavam em prática alguma das estratégias para dar resposta ao problema de investigação-ação, foram também desenvolvidas outro conjunto de atividades. De um modo seletivo, organizei algumas dessas atividades para serem descritas, mais detalhadamente, no presente relatório. Posto

⁸ PPI- 4.ª Planificação (atividade âncora), 5.º DB (7/11)

isto, agrupei-as por temáticas de modo a facilitar a sua descrição, sendo estas: a alimentação; as figuras geométricas; a consciência fonológica e o Natal.

A Alimentação: A minha prática pedagógica iniciou-se com a interpretação e análise deste tema definido no PAA, assim correspondem às planificações da 1ª à 3ª semana de intervenção pedagógica.

A atividade intitulada “Semáforo da alimentação Saudável”⁹ surge após o Dia Mundial da Alimentação com o objetivo de rever a essência e importância do dia comemorado, de dialogar e partilhar diferentes ideias sobre a temática, de discutir bons hábitos de alimentação e distinguir alimentos saudáveis e não saudáveis. Para além destas competências foi possível desenvolver valores correspondentes à Área de Formação Pessoal e Social como por exemplo: o respeito pela vez do outro e pelo outro, a capacidade de escutar e esperar pela sua vez e o respeito e cumprimento das regras da sala. A área mais desenvolvida foi a Área da Expressão e Comunicação, dado que a atividade valorizava a comunicação das crianças, a transmissão lógica de ideias e a apresentação de argumentos que fundamentassem as suas decisões.

Neste momento de diálogo, optei por dar liberdade ao grupo de discutir o tema, mas orientando o debate para os tipos de alimentos (saudáveis e não saudáveis).

Dando início à atividade foi apresentado ao grande grupo o semáforo da alimentação da pré B, explicitando que o semáforo se encontra catalogado em três níveis, na qual cada um encontra-se tingido de uma cor diferente. O separador verde destinava-se aos alimentos saudáveis e que devem ser consumidos mais frequentemente; o separador amarelo aos alimentos que devemos consumir com moderação e, por último, o vermelho que visava os alimentos que podemos comer, mas que devemos evitar.

Para a realização desta atividade, as crianças da Pré B, no dia anterior, recorreram a revistas e panfletos para recortar imagens de diversos alimentos à sua escolha, podendo ser saudáveis ou não saudáveis. Estas imagens foram utilizadas na caixa surpresa, o que permitiu que as crianças sentissem que fizeram parte da elaboração do material para esta atividade.

⁹ PPI- 1.ª Planificação, 2.º DB (17/10)

Numa fase posterior, cada criança vinha à frente do grupo, tirava à sorte uma imagem da caixa surpresa, demonstrava ao grupo e dialogávamos em qual separador deveríamos de pôr o alimento correspondente, completando o semáforo da alimentação.



Figura 13. Atividade "Semáforo da Alimentação".

Tendo em vista a temática elencada na 1.^a semana de prática pedagógica, optei por recorrer numa fase inicial ao diálogo e à interação oral da criança enfatizando a importância das verduras para o nosso organismo, questionando a origem dos legumes, quais os que conheciam, quais os que mais gostavam, entre outras questões.

De seguida, iniciei a leitura de um pequeno texto escrito por mim¹⁰, com o intuito de apresentar os diferentes legumes. Estes estavam decorados de forma a caracterizá-los e torná-los personagens e só eram demonstrados quando eram referidos no texto. Vejamos o seguinte exemplo:

“O pepino ao ouvir a conversa vem a correr e diz:
 "A tua pele comigo vai melhorar
 E disso não precisas duvidar
 Conta comigo para saudável te tornar.”

Figura 14. Excerto do texto por mim elaborado sobre os legumes.

Apesar de alguns legumes não estarem presentes no texto, optei por levar para a sala de modo que aumentasse o conhecimento das crianças. Posteriormente, a meu ver, tornou-se pertinente e educacional permitir que os legumes circulassem pelo grupo, com o objetivo das crianças observá-los, senti-los e analisá-los de uma forma mais detalhada. Este momento foi fulcral para facilitar a realização da atividade seguinte e que já foi mencionada: a descoberta do legume através do tato e olfato.

¹⁰ PPI- 1.^a Planificação, 2.^o DB (15/10)



Figura 15. Conhecer os legumes

No dia seguinte, tinha sido solicitado às crianças e aos respetivos encarregados de educação que trouxessem alguns legumes para a realização de uma atividade.

Para começar a atividade juntei todos os legumes que trouxeram, e comecei por deixar as crianças distinguirem os diversos legumes, na qual o grupo enunciava o respetivo nome, a cor exterior e interior e se sabiam como preparar para cozinhar os diferentes vegetais. Para além disto, explicitiei que a finalidade desta atividade era elaborar uma sopa¹¹ com todos os legumes e criar a sopa da Pré B, sendo saboreada na hora de almoço.

Surgiu na circunstância, a necessidade de distinguir batata de batata-doce. Iniciámos por comparar o seu tamanho, formato, cor exterior e, posteriormente, a diferença de cor no interior. Assim, conseguiram concluir que a batata-doce apresenta uma cor mais avermelhada que a batata.

Dado que houve legumes em maior quantidade, como por exemplo a cenoura e a abóbora verde, sugeri que as crianças separassem em conjuntos, contassem o número de elementos de cada conjunto e comparassem o seu tamanho e forma. Visto que uma das abóboras verdes trazida por uma das crianças era extremamente grande solicitei que as crianças se levantassem dois a dois e comparassem o peso das duas abóboras.

Para a preparação da sopa, o grande grupo foi dividido em três, sendo que cada grupo tinha a sua função e, posteriormente, trocavam de funções. Esta estratégia “contribui para maximizar a aprendizagem dos alunos” onde se dedicam à função que lhes é atribuída (Fontes & Freixo, 2004, p. 45) e proporciona à criança a sensação de elemento indispensável no resultado da atividade (Lopes & Silva, 2008). Assim sendo, um dos grupos ajudava na preparação dos legumes para a sopa, outro grupo criava com plasticina os legumes que mais gostavam e, por fim, outro grupo pintava ilustrações de legumes para posteriormente decorar a sala.

¹¹ PPI- 1.ª Planificação, 2.º DB (16/10)

Esta atividade para além de ter sido cativante e de participação constante das crianças em diversas funções foi profícua para a evolução de competências como: a motricidade fina; a comunicação oral e partilha de ideias; o alargamento de conhecimento e vocabulário; a criatividade; entre outras.



Figura 16. Atividades plásticas e elaboração da sopa.

Uma das atividades que mais cativou as crianças da Pré B foi a elaboração de um gelado natural¹². No decorrer de um momento de reunião no tapete com o grande grupo, explicitiei qual seria a atividade que iríamos realizar e os passos que tinham de ser feitos. Optei por começar por demonstrar os ingredientes que seriam utilizados na elaboração do gelado natural (banana, morangos, kiwi, uvas, laranjas e meloa), solicitando ao grupo que enunciasse primeiramente o nome do fruto, o seu formato, a sua cor quer no exterior quer no interior, entre outras características e/ou opiniões que quisessem partilhar.

Numa fase seguinte, após o diálogo, que a meu ver é fulcral para tornar a atividade didática, fui chamando as crianças para se sentarem ao redor das mesas onde se encontravam os ingredientes. Ao longo da atividade, com a supervisão dos adultos da sala, as crianças participavam na preparação dos frutos, provavam cada fruto individualmente, retiravam e preenchiam o seu próprio copo. Findando a atividade, distribui o sumo pelos copos até tapar os frutos e cada criança colocava um pauzinho de gelado no seu copo. Assim que terminado, os copos foram recolhidos e os alunos transportaram a bandeja para o congelador.

No dia seguinte, promovi um diálogo sobre a temática e as atividades realizadas de modo a relembrar as características dos frutos, quais utilizados e fomentar a memória visual das crianças. Na hora do almoço, a sobremesa do grupo foi o próprio gelado. Concluindo, o grupo demonstrou elevado interesse nesta atividade, sendo que para além

¹² PPI- 2.ª Planificação, 3.º DB (23/10 e 24/10)

de analisarem todos os frutos, participaram em todas as etapas de elaboração do gelado e experimentaram novos frutos ou frutos que diziam não gostar.



Figura 17. Elaboração de um gelado de frutas

As figuras geométricas: No findar da 4ª semana da prática pedagógica e no decorrer da 5ª semana foram variadas as atividades que tiveram o intuito de trabalhar as figuras geométricas e desenvolver competências como: reconhecer diferentes formas geométricas em diferentes tamanhos; relacionar as formas geométricas com os objetos do dia-a-dia; formar conjuntos e sequências analisando as formas geométricas dos objetos; identificar características de cada figura geométrica e criar diferentes figuras.

Para iniciar a revisão e consolidação de conhecimentos das figuras geométricas criei uma história na qual as personagens principais eram as quatro figuras¹³ – círculo, triângulo, quadrado e retângulo. Dado que as crianças já conheciam estas figuras, cada uma delas foi apresentada individualmente com a participação de todo o grupo identificando o nome da figura e as suas características. A história foi contada com a participação do grande grupo e com o auxílio de uma apresentação em PowerPoint, dado que no desenrolar da história as crianças ajudavam as personagens principais a encontrar as imagens e objetos do quotidiano cujo apresentaria o mesmo formato que a figura.



Figura 18. História das figuras geométricas.

¹³ PPI- 4.ª Planificação, 5.º DB (7/11)

Para além da análise de formas e de imagens, sugeri ao grupo que ouvissem a música “Rua das Formas” de Alda Casqueira Fernandes. Para além de desenvolver competências musicais, foi uma estratégia diferente para que as crianças compreendessem as características de cada figura geométrica.

No decorrer da atividade anteriormente explicitada, “uma das crianças afirmou que juntando o triângulo ao quadrado formávamos uma casa e, deste modo, questionei e demonstrei outras construções possíveis” (PPI-5.ºDB, p.5). No decorrer do intervalo, com o apoio das auxiliares, recortámos folhas brancas com as formas geométricas trabalhadas em diferentes tamanhos, o grupo ao chegar à sala coloriu as folhas recorrendo à técnica da esponja e elaborámos um cenário no *placard*¹³ apenas com a construção de figuras idealizadas.



Figura 19. Placard com o cenário de figuras geométricas

A Consciência fonológica¹⁴: Juntamente com a educadora cooperante optámos por dar início ao aperfeiçoamento da capacidade de conhecer os sons da nossa língua.

Tendo o objetivo de interligar conteúdos, ao findar o tema das figuras geométricas optei por realizar com o grande grupo uma consolidação de conhecimentos, na qual através de objetos do dia a dia analisavam a sua forma e as características da figura geométrica idêntica ao objeto. Assim sendo, estrategicamente, o último objeto que demonstrei ao grupo foi um anel, iniciando por analisar a sua forma geométrica, o círculo, e, posteriormente, o estudo da própria palavra “anel”.

Numa fase inicial deste estudo, sugeri que as crianças procedessem à divisão silábica da palavra “anel” com o auxílio de palmas. Após concluírem que a palavra em estudo se classifica como dissilábica, pois possui duas sílabas (a - nel), exploramos o som da primeira sílaba, ou seja, o fonema /a/. De seguida, foi questionado ao grupo outras palavras que conhecessem e, deste modo, “enumeraram um conjunto de palavras que

¹⁴ PPI- 5.ª Planificação, 6.º DB (12/11)

iniciavam com esse mesmo fonema tais como: amigo, amarelo, azul, António, Ana, amor, avião, entre outras” (PPI-6.ºDB, p.1).

Previamente ao trabalho deste fonema, foi pedido aos encarregados de educação que, juntamente com os educandos, procurassem e recortassem de revistas algumas imagens com objetos que iniciassem com a letra A, de modo a trabalhar os diferentes sons da letra. Assim sendo, cada criança dirigiu-se à frente do tapete para demonstrar e “ler” as imagens que trouxeram para trabalhar a consciência fonológica da letra /a/. Enquanto eu e a educadora cooperante segurávamos as imagens, as crianças dialogavam sobre o trabalho feito em casa, realizavam a leitura da ilustração e a divisão silábica da palavra ilustrada. De seguida, enfatizava o som da letra ao iniciar a palavra, com o intuito de trabalhar a capacidade de distinção dos diferentes fonemas da letra como por exemplo a distinção do fonema em “aranha” e “árvore”. Para terminar, as crianças realizaram a colagem das imagens que trouxeram numa cartolina A3 ou A4 e elaboraram uma ficha de identificação e de coloração das ilustrações que iniciavam com o fonema trabalhado. Com estes trabalhos decoramos um dos *placards* da sala.

Foi possível trabalhar várias áreas, tais como: a arte visual a partir da análise de imagens; a linguagem oral pela comunicação, pela diferenciação do som, pela consciência fonológica e pela divisão silábica; e a Matemática, pela contagem das sílabas da palavra.



Figura 20. Atividade de consciência fonológica

O Natal: ¹⁵Esta temática foi o enfoque das últimas três semanas da minha prática pedagógica, na qual objetivei trabalhar capacidades de motricidade fina e prestigiar as expressões artísticas. Para mais, tencionei inculcar os verdadeiros valores e sentimentos desta época festiva.

As atividades desenvolvidas nesta temática foram diversas, mas saliento que a expressão musical foi muito vantajosa, pois, tal como Cerezo e Brull (1997) afirmam a música desenvolve as perceções auditivas, a expressão corporal, a psicomotricidade, o domínio do próprio corpo, o cultivo da voz e da linguagem, a criatividade, a sensibilidade

¹⁵ PPI- 6.ª à 7.ª Planificação

e a imaginação da criança. Assim sendo, foi trabalhada a música “É Natal”, do Panda e Os Caricas, desenvolvendo capacidades como: a motricidade, o controlo do próprio movimento; o sentido rítmico e de relação do corpo com o espaço e com os outros; a interpretação de canções; o canto e respetivamente a comunicação oral; e a audição e diferenciação de sons.

No que se refere às expressões plásticas, o grupo utilizou diversas técnicas de pintura e diferentes materiais tais como: batatas, rolos de papel, pauzinhos de madeira, pinceis, lápis de cor, tintas, brilhantes, entre outros materiais que possibilitaram a elaboração de trabalhos que decoraram a sala e a elaboração da carta ao pai natal. Estas atividades possibilitaram desenvolver competências como: a evolução na capacidade de motricidade fina; o desenho, a criatividade; a diferenciação de cores; a capacidade de recorte e pintura; o recurso e conhecimento de diferentes materiais para a expressão plástica, pois, salientando a linha de pensamento de Leite e Malpique (1986), o simples "tocar, sentir, manipular os materiais de expressão artística é, em si, uma parte do processo de aprendizagem." (p.115).



Figura 21. Atividades artísticas de Natal

4.4.3. Intervenção com a Comunidade Educativa¹⁶

Tal como patenteado, a participação da comunidade educativa é indispensável no processo de educação e crescimento da criança. Tendo isto em consideração, em plena época natalícia, juntamente com a minha colega de estágio, desafiamo-nos a realizar uma atividade que envolvesse a comunidade.

Face a este desafio, optámos por organizar uma recolha de alimentos com a finalidade de os entregar à organização não governamental portuguesa AMI. Com esta

¹⁶ PPI- 8.ª Planificação e Planificação Extra, 9.º DB (8/12)

atividade pretendíamos envolver a comunidade educativa: corpo docente, não docente e encarregados de educação. Para mais, esta atividade visava o despertar do espírito solidário das crianças, bem como o conhecimento de outras realidades humanas.

Para a realização desta atividade, foi delineado os diferentes passos através de uma planificação. De um modo compendiado, foi trabalhado diferentes áreas das OCEPE, tais como: Área da Formação Pessoal e Social; Área da Expressão e Comunicação (Domínio da Educação Artística e o Domínio da Educação Física) e a Área do Conhecimento do Mundo.

Esta atividade foi repartida em três momentos distintos. Numa primeira instância, foi entregue uma informação aos encarregados de educação das crianças da Pré A e da Pré B, com o intuito de explicitar, sensibilizar e solicitar a envolvência através da doação de alimentos. Para além disto, de modo a dar a conhecer a atividade e incentivar a participação dos encarregados de educação das crianças do 1.º ciclo e toda a comunidade educativa, organizámos e decorámos um espaço na entrada da escola, composto por um cartaz informativo e uma caixa para colocar os alimentos a doar.

O segundo momento foi direcionado às crianças, onde iniciei uma conversa com o grupo sobre a época festiva e os sentimentos vividos. Posteriormente, explicitiei em que consistia a informação entregue, qual a atividade que seria desenvolvida e procurava transmitir a importância dos valores, da partilha e do espírito solidário, fazendo-os compreender que com pequenos gestos podemos tornar o Natal e a vida do outro mais feliz. Neste momento, foi recordada a música “É Natal”, da autoria Panda e Os Caricas, e, de seguida, as crianças dos grupos da Pré A e Pré B, coloriram e recortaram estrelas para decorar as caixas da recolha de alimentos.

O último momento destinou-se à entrega dos donativos alimentares à instituição AMI. Optámos por reunir alguns membros do corpo docente, não docente, elementos do corpo administrativo da instituição, o membro representante da AMI, ambos os grupos de crianças e as respetivas educadoras e estagiárias. Inicialmente, a representante da associação proferiu algumas palavras de agradecimento e de sensibilização. Numa fase seguinte, as crianças atuaram, cantando e dramatizando a canção supramencionada e, por último, foi entregue as caixas com os donativos alimentares ao membro da instituição.

Ultimando, a atividade anteriormente descrita foi muito bem-sucedida e verificou-se o envolvimento de toda a comunidade educativa recolhendo uma quantidade generosa de alimentos. Para culminar, foi deveras satisfatório a entrega dos alimentos e a alegria das crianças ao realizar e compreender a essência desta ação.



Figura 22. Momentos do Evento em Comunidade

4.5. Avaliação do grupo

Nos dias atuais são discutidos diversos métodos e instrumentos de avaliação que destaquem a avaliação qualitativa, possibilitam a avaliação progressiva e valorizam a observação. Na educação pré-escolar é possível constatar muitos fatores que hoje se idealizam nos diferentes níveis de ensino, sendo eles: o currículo articulado às aprendizagens; os espaços geridos de forma flexível; a participação ativa na planificação e na concretização das atividades pela criança; e, também, o uso de uma avaliação formativa e qualitativa.

Na EPE, esta avaliação é baseada na observação e no registo da mesma, tornando-a mais contextualizada, reflexiva e progressiva. À vista disto, esta é encarada como uma avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem, adquirindo um carácter formativo e objetivando a construção participativa e formadora do indivíduo.

Tal como constatado nas OCEPE (2016), a avaliação “consiste, essencialmente, nesse processo de análise e reflexão, no sentido de sustentar as decisões sobre o planeamento, cuja concretização irá conduzir a uma nova avaliação” (p. 13). Assim sendo, a avaliação e a planificação devem estar interligadas, pois a planificação ganha um carácter significativo se for realizada tendo em consideração a avaliação sistemática e a avaliação torna-se mais adequada se influenciar a planificação e o momento da sua concretização.

Nesta lógica, para efetuar a avaliação das crianças é essencial a observação do grupo, analisando as dificuldades, os interesses e as motivações, com o objetivo de planejar e ajustar reflexivamente o processo educativo às necessidades. Respeitando este rumo, o educador deve avaliar e refletir a eficácia pedagógica das atividades desenvolvidas e reajustar novas estratégias que potencializarão novas competências nas crianças.

No que diz respeito à avaliação do grupo da Pré B, segui a essência retratada, recorrendo à observação participante e ao registo esboçado nos diários de bordo. Esta avaliação resulta da observação e reflexão dos comportamentos e atitudes das crianças, da qualidade de participação e interação, da capacidade de concentração e dedicação nos trabalhos propostos e da capacidade de realização das atividades. Saliento, que para analisar estes e outros fatores, os instrumentos de avaliação utilizados foram a comunicação e *feedback* da criança, os registos fotográficos e descritivos e os trabalhos elaborados.

Iniciando por abordar a avaliação da questão de investigação-ação, o grupo demonstrou alguma evolução na capacidade de concentração no consumir da prática pedagógica. É de referir, que as atividades planeadas e direcionadas ao trabalho dos níveis de concentração foram idealizadas de modo a trabalhar outras áreas, domínios e competências das OCEPE (2016).

No que se refere à área de Formação Pessoal e Social, para atingir uma melhoria nesta área recorri ao jogo e ao trabalho em pequenos grupos, possibilitando momentos em que as crianças trabalhavam em cooperação, onde teriam de respeitar os elementos da sua equipa e da equipa adversária, respeitar a sua vez, aprender formas para gerir conflitos e aceitar e ultrapassar o insucesso. Deste modo, verificou-se pequenos progressos na gestão de conflitos, melhorias exponenciais no respeito ao outro e às suas dificuldades, contudo ainda demonstravam dificuldade em aceitar a derrota, frustrações e insucessos.

Relativamente à Área de Expressão e Comunicação e aos seus vários domínios, o grupo demonstrou uma evolução significativa. No que concerne ao domínio da Educação Física, considero que as crianças, através dos jogos de movimento, bem como a elaboração de coreografias, aperfeiçoaram a capacidade de cooperação em equipa, desenvolveram níveis de motricidade grossa e melhoraram a orientação no espaço.

Quanto ao Domínio de Educação Artística, este foi o que demonstrou menor evolução, apesar da realização de diversas atividades de desenho, de pintura, de moldagem e recorte, algumas crianças demonstraram falta de controlo na motricidade

finas e dificuldades na precisão na utilização dos diferentes utensílios. No que concerne à expressão dramática, as crianças demonstraram grande facilidade e interesse nesta área.

Em relação ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, na minha perspectiva, houve uma evolução, pois nas atividades onde recorri às histórias, às dramatizações com fantoches, ao reconto e aos diálogos, as crianças demonstraram maior interesse na participação oral, na organização de ideias e no aumento de vocabulário. É de salientar, que com a introdução do trabalho da consciência fonológica, o grupo demonstrou adquirir maior consciência do som das letras. Como já enunciado, a abordagem à escrita, apesar de trabalhada através da expressão plástica, não demonstrou tanta evolução devido à falta de controlo da motricidade fina, contudo, todas as crianças tentavam escrever o seu nome e muitas delas atingiam esse objetivo. A respeito do domínio da Matemática, as crianças demonstraram ter adquirido novos conhecimentos matemáticos, alargado a capacidade de cotação, evoluído na identificação das propriedades básicas e conseguiram identificar as diferentes formas geométricas nos objetos em seu redor.

Por último, na Área de Conhecimento do Mundo as crianças demonstraram um maior domínio de algumas temáticas.

Naturalmente, existiam competências que precisavam de continuar a ser trabalhadas, essencialmente, a motricidade fina e escrita, a concentração e empenho nas atividades delineadas, o conhecimento de novas temáticas e alguns valores inerentes à área de Formação Pessoal e Social.

De uma forma geral, considero que as crianças deste grupo evidenciaram níveis positivos nas distintas áreas e domínios das OCEPE (2016), visto que todas as atividades propostas foram realizadas satisfatoriamente, onde foi possível que as crianças adquirissem conhecimentos, competências e aprendizagens diversificadas.

4.6. Reflexão Final da Intervenção Pedagógica na Sala da Pré B

Ao longo da licenciatura em Educação Básica foram adquiridos conhecimentos teóricos e estratégias básicas nas diversas práticas realizadas, todavia a exigência da prática pedagógica no Mestrado foi deveras desafiadora, mas apaixonante e gratificante, dado que foram intervenções pedagógicas mais autónomas, longas e consecutivamente mais didáticas, enriquecedoras e realistas.

Reforço que, como já enunciado, no âmbito da UC de PPI surgiu a intervenção na valência pré-escolar que possibilitou uma melhor consciência do verdadeiro papel e importância de um educador de infância que, por vezes, é injustamente desvalorizado.

No início da experiência de intervenção na pré-escolar, os sentimentos iniciais eram diversos, tais como curiosidade, entusiasmo e nervosismo para conseguir alcançar os meus objetivos, superar desafios e, fulcralmente, facultar novas experiências e o desenvolvimento pedagógico e social nas crianças.

Na minha opinião, considero que assim que entrei na EB1/PE RDD fui muito bem recebida por todas as crianças e por toda a comunidade educativa pois transmitiram um ambiente acolhedor e muita simpatia.

No período de observação participante, o contacto com a rotina, com o grupo e com a equipa pedagógica possibilitou um melhor conhecimento do grupo, das particularidades de cada criança e permitindo criar uma relação de confiança quer com as crianças, quer com a equipa pedagógica, fazendo-me sentir integrada e confiante na minha intervenção.

Durante todo o estágio, tive o cuidado de estabelecer uma relação próxima, cooperativa e afetuosa com as crianças de modo a compreender os seus interesses, necessidades e opiniões, levando-as a realizar as atividades com maior gosto e, consecutivamente, com maior eficácia. Esta relação predispôs um maior à vontade por parte das crianças para interagir comigo dentro e fora da sala solicitando a minha colaboração nas atividades e na superação das dificuldades que sentiam.

Objetivei, ao longo da prática pedagógica, dinamizar atividades práticas dando espaço para que as crianças aprendessem fazendo e, essencialmente, brincando. Muitas vezes a estratégia que utilizei foi o jogo, visto que o jogo traz muitas vantagens para o processo de ensino-aprendizagem, sendo que através do jogo é possível promover o interesse e a motivação da criança fazendo com que esta demonstre um esforço espontâneo para realizar e atingir os objetivos.

Importa frisar que em todas as práticas, recorri ao diálogo em grupo e à partilha de saberes, dado que “da partilha emerge o enriquecimento mútuo e a evolução multidimensional de qualquer identidade” (Campos, Lisboa, & Lamela, 2012, p. 116).

Ademais, a planificação assumiu um papel fulcral, na qual foram planeadas atividades que seguissem as OCEPE e que tivessem em consideração os interesses e as características do grupo. Saliento que as planificações eram flexíveis e sempre que necessário alteradas.

Optei por planejar atividades sensoriais, motoras e atividades que recorressem a materiais, com o intuito da criança experienciar diferentes utensílios e vivenciar experiências diversificadas, estimulantes e significativas.

Considero que na construção das planificações procurei dar ênfase na diversidade das atividades, na valorização dos sentidos, no respeito pela rotina diária e nos momentos livres e na realização de atividades fora do contexto da sala, procurando explorar várias áreas e domínios do saber, de uma forma lúdica e dinâmica. Como Sarmiento (2014) afirma a “diversidade de actividades e espaços contribui bastante para as atitudes e comportamento das crianças, bem como para uma boa aprendizagem e capacidade de concentração e atenção” (p.44).

Tendo em conta que um educador deve analisar o processo de desenvolvimento da criança e a eficácia das estratégias utilizadas, ao longo da minha prática procurei refletir diariamente, através de conversas informais com a educadora cooperante, da minha análise autocrítica e construtiva onde avaliava as minhas dificuldades, o meu desempenho, a eficácia das atividades e a aprendizagem das crianças. Desde modo, fazendo da reflexão uma regularidade, foi possível identificar algumas situações que poderiam ter corrido melhor, mas que serviram de aprendizagem e serão melhoradas com a experiência e a prática.

Nesta sequência de ideias, realço como aspetos a melhorar a dificuldade na gestão do tempo e a dificuldade em conseguir chegar a todas as crianças proporcionando a merecida atenção individualizada. Por outro lado, afirmo que todas as atividades foram momentos de aprendizagem pois, apesar de, por vezes, as atividades não terem corrido como planeado, possibilitou melhorar a minha capacidade de resolução de problemas e de planificação tendo em conta a realidade.

Contudo, de um modo geral, sinto-me satisfeita e realizada com as atividades que realizei, pois consegui alcançar alguns dos meus objetivos, observei melhorias no grupo, consegui captar a atenção e compreensão e promovi o desenvolvimento de diferentes capacidades nas crianças.

Considero que os pontos mais especiais desta experiência foi, sem dúvida, influenciar e acompanhar o crescimento de cada criança, como também a ligação que estabeleci com o grupo em que cada ato de carinho e brincadeira rechearam e marcaram o meu período de estágio.

Relativamente à educadora cooperante considero que foi um elemento fundamental no desenrolar da prática pedagógica, sendo uma grande influência para que

esta minha experiência fosse tão positiva. A educadora Ana demonstrou disponibilidade, apoio e orientação, permitindo a minha autonomia e decisão, mas estando sempre presente para ajudar em qualquer dificuldade que surgisse trabalhando comigo de forma cooperativa e construtiva.

Concluindo, na minha opinião esta prática pedagógica foi imprescindível para o meu desenvolvimento acadêmico e pessoal superando as minhas expectativas. Acredito que enriqueci os meus conhecimentos, adquiri estratégias, metodologias e compreendi quais as temáticas e competências a trabalhar no pré-escolar. Espero que todas estas aprendizagens permitam que, no futuro, consiga ser uma docente capaz de ter em atenção as necessidades de cada criança, motivar para a aprendizagem, utilizar metodologias diferenciadas e adequadas, promover bons hábitos e valores e, por fim, que consiga manter a paixão e gosto pela didática.

Capítulo V – Experiências de Aprendizagem em Contexto de 1.º CEB

O capítulo que se segue é constituído por um compêndio que descreve as práticas pedagógicas realizadas na valência do 1.º ciclo, ou seja, no 3.º e 1.º ano de escolaridade.

Semelhantemente, ambas as práticas perfizeram um total de 135 horas, na qual as duas primeiras semanas destinaram-se à observação participante. Com igualdade à PPI, as intervenções pedagógicas na valência do 1.º CEB desenrolaram-se às segundas, terças e quartas-feiras, com o mínimo de 5 horas diárias.

Este capítulo apresenta-se subdividido em dois pontos, sendo o primeiro referente à prática pedagógica no 3.º ano de escolaridade, enquanto o segundo ponto expõe o estágio realizado na UC PPIII, ou seja, a prática docente numa turma do 1.º ano de escolaridade.

Com o intento de apresentar uma melhor clarificação e exposição de ambas as práticas, estas foram organizadas em subpontos que considero fundamentais, sendo eles: a **contextualização do ambiente educativo**; a **caraterização da sala de aula**; a **caraterização da turma**; a **intervenção pedagógica** onde serão descritas as diversas atividades, as diferentes estratégias recorridas para dar resposta à problemática de investigação-ação, como também a descrição da intervenção com a comunidade; uma breve **avaliação** da prática e, por fim, uma concisa **reflexão** sobre a intervenção.

5.1. Intervenção Pedagógica no 3.º ano de escolaridade

A primeira prática pedagógica em contexto de 1.º CEB, surge no âmbito da UC PPII, onde tive a oportunidade de estagiar na EB1/PE de São Roque, mais concretamente

no edifício do Galeão, na turma do 3.º ano, sob a orientação da professora cooperante Maria José.

Este estágio decorreu ao longo de 10 semanas, num período de 27 dias, iniciado a 11 de março e terminado a 28 de maio de 2019. Ademais, as duas primeiras semanas foram destinadas à observação e o restante período foi atribuído à minha intervenção pedagógica, tendo a possibilidade de lecionar as aulas.

5.1.1. Contextualização do Ambiente Educativo

O Ambiente Educativo não deve ser considerado como um fator isolado, visto que abrange um conjunto de fatores que visam dar resposta a inúmeras necessidades educativas e que fornecem experiências facilitadoras de aprendizagens para a criança.

Dado a abrangência do conceito de ambiente educativo, importa salientar que este incorpora não só o espaço físico, como também o tempo, os materiais e ainda as relações interpessoais. Segundo Zabalza (1992), o espaço é um dos aspetos que determinam uma educação de qualidade, visto que este é o “plano de fundo capaz de dar sentido a qualquer sucesso” (p.124), pois este pode encontrar-se repleto de oportunidades de aprendizagem e de crescimento para os alunos. Deste modo, o professor deve conhecer o espaço interior e exterior à escola para que possibilite aos alunos uma fácil interação social e aprendizagens diversas.

5.1.1.1. Meio envolvente e as suas potencialidades

A EB1/PE de São Roque situa-se na freguesia de São Roque no concelho do Funchal. Esta freguesia, localiza-se nas zonas altas da cidade fazendo fronteira com as freguesias de Santo António, Monte, Imaculado Coração de Maria e São Pedro.

Segundo o PEE, esta freguesia oferece à população o acesso a vários serviços de aspetos económicos, socioculturais, desportivos, religiosos e educacionais.

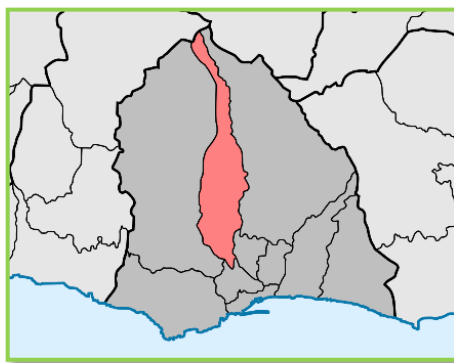


Figura 23. Freguesia São Roque, Funchal

Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A3o_Roque_\(Funchal\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A3o_Roque_(Funchal))

5.1.1.2. EB1/PE de São Roque

Antes de explicar a instituição e o edifício onde foi elaborado a PPII, importa frisar que a EB1/PE de São Roque proveio de um processo de reestruturação através da Portaria n.º 207/2018 da SRE a 2 de julho, n.º 1, alínea i, na qual a EB1/PE do Lombo Segundo fundiu-se com a EB1/PE do Galeão passando a designar-se como EB1/PE de São Roque. Deste modo, a instituição é constituída por dois edifícios: Edifício do Lombo Segundo e o Edifício do Galeão.

Tal como já referenciado, a minha prática pedagógica desenrolou-se numa turma de 3.ºano de escolaridade no edifício do Galeão, edifício este detalhado e caracterizado no tópico ulterior.

5.1.1.3. Edifício do Galeão



Figura 24. EB1/PE de São Roque - Edifício do Galeão

Fonte: <http://escolas.madeira-edu.pt/eb1pegaleao/P%C3%A1ginainicial/tabid/2036/Default.aspx>

O edifício do Galeão, localizado na Rua Escola Secundária do Galeão, foi inaugurado a 10 de outubro de 2002. Sendo este pertencente à freguesia São Roque, a sua localização apresenta algumas potencialidades, tais como: a sua proximidade ao centro do Funchal, a boa acessibilidade de transportes públicos na área e a proximidade de serviços de diferentes funções.

No que concerne às instalações escolares, o edifício é composto por quatro pisos, possuindo grandes varandas e inúmeras escadas. Embora, o edifício exponha esta última característica e uma construção relativamente recente, não possui rampas nem elevadores, o que dificulta na adaptação de crianças com mobilidade reduzida.

Com o intento de alistar de uma forma inteligível, a seguinte tabela enumera os diferentes espaços da escola, quer no exterior quer no interior do edifício.

	Espaços Interiores	Espaços Exteriores
Piso -1	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Dois balneários; ➤ Três instalações sanitárias; ➤ Uma arrecadação desportiva; ➤ Uma arrecadação de jardinagem; 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Campo Polidesportivo; ➤ Átrio semicoberto; ➤ Zonas ajardinadas; ➤ Horta;
Piso 0	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Duas arrecadações; ➤ Uma sala multimédia; ➤ Quatro instalações sanitárias; ➤ Uma sala de arquivo/apoio psicológico; ➤ Uma sala de educação artística; ➤ Uma sala de expressão plástica; 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Átrio coberto; ➤ Zona de varanda
Piso 1	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Um gabinete de direção; ➤ Um gabinete de Administração; ➤ Três salas para a EPE; ➤ Casas de banho da pré; ➤ Um refeitório; ➤ Uma cozinha; 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Átrio coberto; ➤ Zona de varanda; ➤ Parque infantil; ➤ Zona ajardinada;
Piso 2	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sete salas de aula; ➤ Uma sala de informática; ➤ Uma sala de biblioteca; ➤ Uma sala de apoio a pequenos grupos; ➤ Uma sala de professores; ➤ Uma arrecadação; ➤ Uma instalação sanitária. 	

Tabela 5. Espaços do edifício do Galeão

Como é possível analisar na tabela anterior, as salas da EPE encontram-se num piso diferente às salas do 1.ºCEB, porém maior parte dos espaços da escola são comuns às crianças das duas valências, como por exemplo: o refeitório, a sala de informática, os pátios, entre outros. É de referir que todas as divisões estão adequadamente equipadas e todo o material está inventariado pela escola.

No que concerne à organização pedagógica, este apresenta capacidade para cinco turmas do 1.º CEB e dois grupos de EPE. Já referente ao corpo docente, este é constituído por: uma diretora, educadoras, professores das disciplinas curriculares, enriquecimento curricular e ensino especial, auxiliares de ação educativa e funcionários da cozinha e da limpeza.

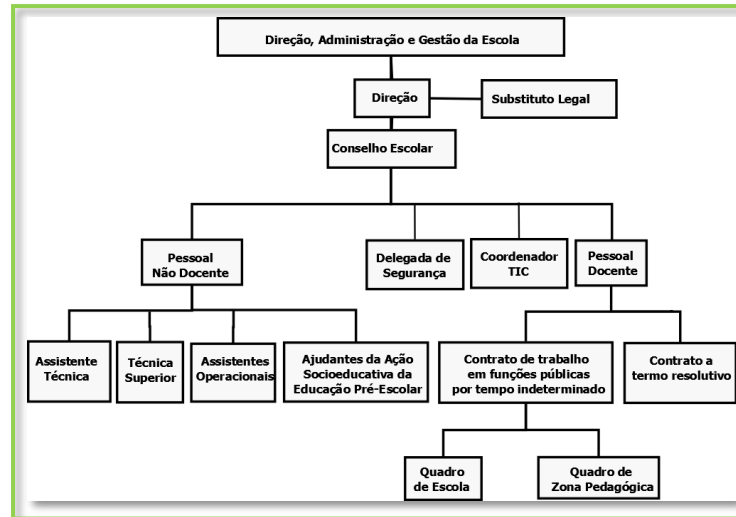


Figura 25. Organograma da EB1/PE de São Roque

Fonte: PEE da EB1/PE de São Roque

Por fim, relativamente aos alunos desta instituição apesar de provirem de diferentes zonas da ilha é de salientar que maioria é residente na periferia da escola.

5.1.2. Caracterização da Sala do 3.ºB

Considero que a sala do 3.ºB apresentava as condições adequadas para um bom processo de ensino-aprendizagem. Para além de ser ampla e espaçosa para o número de alunos, esta continha a iluminação necessária, encontrava-se arrumada de forma funcional de modo que os alunos tivessem fácil acesso ao material, o que, na minha perspetiva, permitia que estes realizassem a rotina de um modo eficaz e autónomo. Para mais, detinha um quadro de giz de grande dimensão, diversos *placards* que exponham: os trabalhos elaborados pelos alunos, as tarefas diárias, o comportamento, as presenças, o calendário mensal e o calendário do estado do tempo.

Importa também referir que a disposição das mesas da sala possibilitava a cooperação entre colegas, permitia uma boa observação do quadro de giz, favorecia o trabalho em pequenos grupos e havia sido distribuído os alunos pelas mesas conforme suas dificuldades.

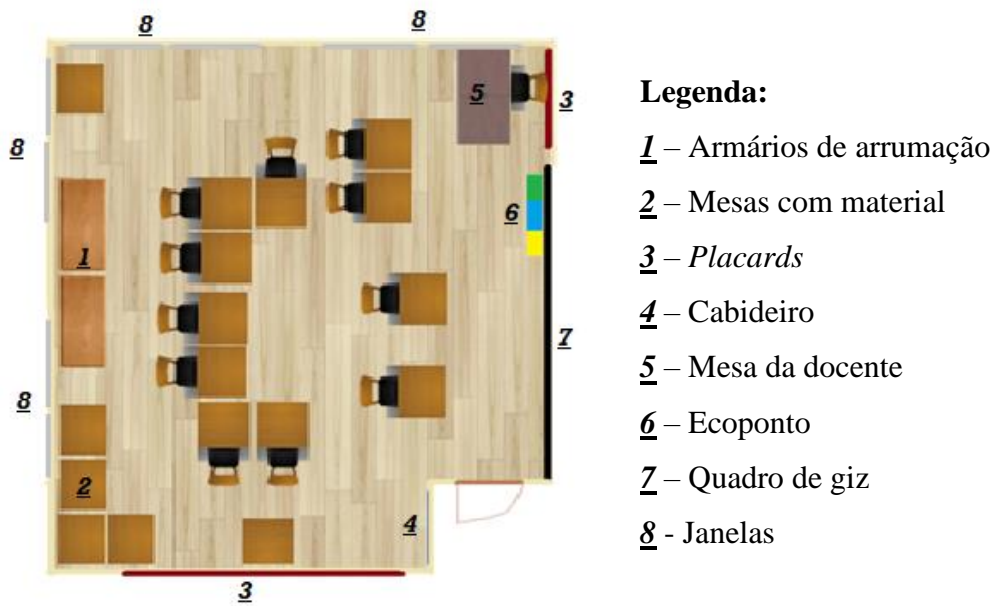


Figura 26. Planta da sala do 3.ºano



Figura 27. Fotografias da sala de aula

No que tange à gestão do tempo, em todos os dias de observação participante e de prática orientada por mim, os alunos concretizaram de forma autónoma as suas rotinas iniciais, sendo elas: a distribuição de tarefas; o registo das presenças; a sinalização de quem fez o trabalho de casa; a calendarização do dia, do mês e do ano; a análise e registo do estado do tempo e a rega das plantas da sala. Após este momento rotineiro, iniciávamos a aula com um momento de diálogo, onde os alunos partilhavam com o grande grupo novidades ou acontecimentos do fim de semana. Além disto, também era habitual um momento de revisão onde as próprias crianças relembavam as temáticas trabalhadas das diferentes áreas curriculares.

Neste sentido, torna-se pertinente expor o horário delineado pela escola nos dias e no horário da minha prática docente, ou seja, no turno da manhã. Importa frisar que o horário exibido apresentava um caráter flexivo, dado que, em consenso com a professora cooperante, podíamos alterar a hora em que as unidades curriculares eram trabalhadas.

HORÁRIO		
Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira
Português 8h15min. – 9h15min.	Expressão Musical e Dramática 8h15min. – 9h15min.	Matemática 8h15min. – 10h15min.
Estudo do Meio 9h15min. – 10h15min.	Português 9h15min. – 10h15min.	
Intervalo (10h15min. – 10h45min.)		
Matemática 10h45min. – 12h15min.	Expressão Físico Motora 10h45min – 11h45min.	TIC/Estudo do Meio 10h45min. – 11h45min.
	Matemática 11h45min. – 12h45min.	Português 11h45min – 13h15min.
Expressão Plástica 12h15min. – 13h15min.	Apoio ao Estudo 12h45min. – 13h15min.	

Tabela 6. Horário da Turma 3.ºB

Relativamente às UC Expressão Musical e Dramática, Expressão Físico-Motora e TIC, estas eram lecionadas por docentes especializados em cada uma das áreas e nos seus espaços específicos. Realço que as atividades, essencialmente nas TIC, iam ao encontro da matéria que estava a ser lecionada, dando uma continuidade e diversificação na forma e estratégia de trabalhar um conteúdo.

Posto isto, é pertinente mencionar que a turma era acompanhada por duas professoras de apoio especial que, por vezes, optavam por auxiliar os alunos na sala de aula no decorrer das atividades, porém, maioritariamente, dirigiam-se com os alunos à sala de apoio.

5.1.3. Caracterização da Turma

O 3.ºB era constituído por 11 alunos, 5 do género feminino e 6 do género masculino, com 8 e 9 anos de idade. É indispensável referenciar que duas alunas necessitavam de um PIA dado que apresentavam nível de 2.ºano, três beneficiavam de EE e um aluno era diagnosticado com Autismo. Como mencionado anteriormente, as professoras de APA acompanhavam diferentes alunos da turma consoante as UC a ser trabalhadas, mas de um modo geral, maior parte dos alunos recebiam acompanhamento dentro ou fora da sala de aula.

A turma demonstrou a sua heterogeneidade na diversidade dos gostos, interesses e níveis de aprendizagem. Ademais, demonstravam ser carinhosos, participativos, curiosos, dinâmicos e cumpridores das regras de funcionamento da sala de aula.

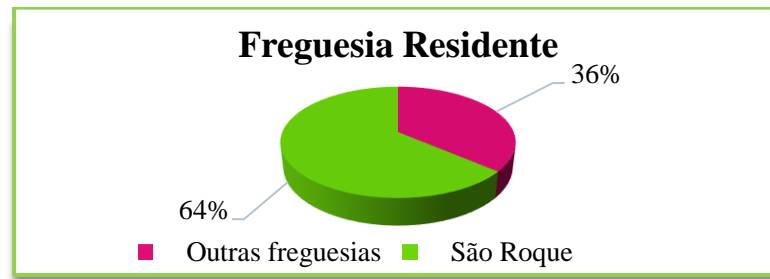


Gráfico 1. Percentagem de alunos residentes na freguesia São Roque.

Como referido, os alunos desta turma também provêm de diferentes zonas da ilha, mas, como é possível observar no gráfico 1, o maior número de alunos é residente na periferia da escola, ou seja, na freguesia de São Roque. Neste meio suburbano, de um modo generalizado, o nível socioeconómico é considerado médio-baixo e, conseqüentemente, diversas crianças recebiam apoios sociais fornecidos pelo Estado. Ademais, verificou-se a multiplicação de alunos pertencentes a famílias monoparentais e a famílias de elevado agregado familiar, o que se refletiu no surgimento de casos de instabilidade emocional, carência de afeto e pouco acompanhamento por parte de alguns E.E. nas tarefas escolares.

Ao longo da prática pedagógica fomentei uma relação muito especial com os alunos o que beneficiou todo o processo aprendizagem, pois o grupo sentiu-se à vontade para interagir comigo, criando um elo de confiança onde estes se sentiam confortáveis para me questionar com alguma dúvida e tivessem em maior consideração a minha explicação.

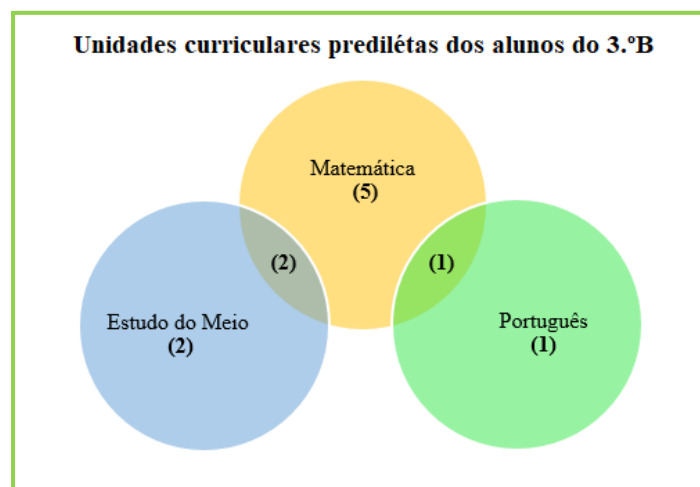


Gráfico 2. UC preferidas das crianças do 3.ºB.

Analisando o gráfico 2, que regista, através de um diagrama de *Venn*, as respostas aquando questionado aos alunos qual a disciplina trabalhada na sala de aula que lhes é favorita, concluímos que, apesar da discrepância dos níveis de maturação cognitiva das necessidades educativas de cada aluno, denotou-se uma preferência e, por sua vez, uma maior facilidade na UC de Matemática. Deste modo, dos 11 alunos do 3.º B, 8 mencionaram a disciplina de Matemática, enquanto 4 alunos enunciaram Estudo do Meio e 2 alunos referiram Português.

De forma geral, no curto período de observação participante, a professora cooperante, demonstrou valorizar a diferenciação pedagógica, as atividades manipulativas e participativas. Assim sendo, observei que a área da Matemática era deveras estimulada através de momentos da exploração de materiais, de exercícios de cálculo mental, de atividades práticas do âmbito do Projeto CEM e da resolução de exercícios e a explicação dos mesmos. Neste seguimento, apesar das dificuldades e dos diferentes níveis dos alunos, a Matemática era uma área que, por ser trabalhada através de diferentes estratégias, cativava e desafiava os alunos. Nesta perspetiva, um dos objetivos ao longo da minha prática foi continuar a dar resposta às necessidades e à nova aquisição de conhecimentos recorrendo a atividades práticas, manipulativas e dinâmicas.

No que tange ao Estudo do Meio, apesar de não ter sido uma disciplina elegida como a preferida por muitos alunos, ao longo da prática pedagógica a turma demonstrou interesse e boa capacidade de compreensão dos conteúdos desta UC. Visto que os alunos eram curiosos, interessados e participativos era possível elucidar os conteúdos, esclarecer dúvidas, aclarar curiosidades o que profundava o tema, tornando as aprendizagens mais eficazes e permitia um desenvolvimento sem dificuldades significativas.

Tornou-se perceptível que a área que os alunos demonstravam menos interesse e, conseqüentemente, maiores adversidades foi no Português. Ao longo da prática pedagógica foi compreensível que, de um modo geral, os discentes demonstravam elevadas dificuldades a nível da escrita livre.

5.1.4. Intervenção Pedagógica no 3.ºB

Os subpontos ulteriormente retratados pretendem explicitar algumas atividades idealizadas e orientadas por mim no período de intervenção. Ao longo destes subpontos, é explicitado a questão de investigação-ação; as estratégias, metodologias e recursos utilizados com o intento de atenuar a problemática e é feita uma breve avaliação da turma decorrente da observação e das atividades por eles realizadas.

Saliento que, da mesma forma que ocorreu na intervenção na EPE, as planificações por mim elaboradas tinham em consideração os interesses e as necessidades da turma e, conseqüentemente, de cada aluno em particular, visto que os alunos motivados demonstram uma maior predisposição para trabalhar possibilitando uma aprendizagem mais significativa. Para mais, após cada intervenção, existiu sempre um momento de reflexão, com o intuito de evoluir na minha prática docente.

É de referir que houve constantemente a atenção em articular áreas do saber para evitar a fragmentação da aprendizagem e promover a interdisciplinaridade.

5.1.4.1. Problemática de Investigação-Ação

Como referido previamente, ao longo das semanas de observação pude constatar que os alunos demonstravam pouco interesse na UC de Português, essencialmente, nos momentos de elaboração de uma composição escrita. Estes manifestavam dificuldades no surgimento de ideias e da organização das mesmas, na contextualização frásica, na estrutura lógica e sequencial de um texto e na escrita de erros gramaticais. Esta dificuldade estava inerente às disciplinas da Matemática e do Estudo do Meio, pois os alunos não tinham facilidade na interpretação de enunciados, na elaboração de uma resposta nem na explicação do seu raciocínio de uma forma lógica e concisa.

5.1.4.1.1. Questão de Investigação

Alves (2013) retrata que “a facilidade com que as crianças adquirem a fala contrasta com o esforço sistemático e a dificuldade que frequentemente caracterizam a aprendizagem da escrita” (p.19). Desta forma, tendo por base as dificuldades e necessidades do 3.ºB, a minha problemática para o projeto de investigação-ação teve como foco a seguinte questão:

“Como desenvolver a capacidade de escrita criativa na turma do 3.ºano?”

Desde que delinee a problemática a incidir, ao longo das intervenções fui implementando estratégias para promover momentos de escrita, sem colocar de parte os conteúdos e competências do programa a desenvolver.

5.1.4.1.2. Fases da Investigação-Ação

Tal como no capítulo anterior, o cronograma posteriormente apresentado esclarece as quatro fases deste projeto, as atividades de cada fase, o mês e a semana da sua execução. Este projeto desenvolveu-se ao longo das ações pedagógicas decorrentes da UC de PPII.

CRONOGRAMA

		Março			Abril			Maio				Junho
Semanas:		3. ^a	4. ^a	5. ^a	1. ^a	4. ^a	5. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a	5. ^a	3. ^a
1.^a Fase: - Planear.	Observação direta e identificação do problema.											
	Formulação da questão de investigação.											
	Revisão literária preliminar.											
	Definição das estratégias de intervenção.											
2.^a Fase: - Intervir.	Operacionalização e implementação das estratégias.											
3.^a Fase: - Refletir.	Recolha e análise de dados.											
4.^a Fase: - Avaliar.	Apresentação do Projeto.											

Tabela 7. Cronograma PPII

Dada a observação do cronograma é possível constatar que a formulação da questão de investigação-ação deu-se na 2.^a semana de observação participante, na qual através da observação direta foi possível identificar uma dificuldade geral nas crianças desta turma. Nesta mesma semana, dei início à pesquisa literária sobre a temática envolvida na questão com o intuito de analisar diferentes referências bibliográficas e definir estratégias de intervenção adequadas ao grupo e ao problema em questão.

No que se refere à implementação das estratégias, esta desenrolou-se ao longo de todo o período de intervenção, ocorrendo nas oito semanas de estágio, onde foram planificadas e implementadas atividades que respeitassem as estratégias delineadas. É de referir, que a revisão literária foi conciliada inicialmente com a definição e operacionalização das estratégias, pois a pesquisa foi uma ação contínua para que fosse possível a identificação de novas estratégias eficazes para as crianças.

A terceira fase deste cronograma, destinada à reflexão, foi uma constante ao longo de todo o estágio.

Consumando, importa realçar que a última fase foi executada numa apresentação na UC Seminário de PPII, onde foi exibido uma breve contextualização da prática

pedagógica, a explicitação da questão de investigação-ação e o relato de um conjunto de estratégias utilizadas para dar resposta à mesma. Neste âmbito, enfatizo que não foi possível aferir resultados concretos devido ao curto período de execução, porém, no findar do estágio o grupo demonstrou alguma evolução na escrita e na motivação da realização desta tarefa.

5.1.4.1.3. Estratégias e Atividades de Intervenção

Como já supracitado, a identificação do problema e a pesquisa de estratégias foram feitas antecipadamente e, deste modo, iniciei a prática pedagógica atribuindo maior enfoque à problemática. Importa frisar, que as estratégias foram incrementadas de modo que se tornassem profícuas à aprendizagem, isto é, sem afetar o ensino-aprendizagem dos conteúdos do programa nacional de todas as UC, contudo procurei culminar competências e interdisciplinar conteúdos recorrendo à escrita.

Como forma de estimular a escrita criativa, recorri a diferentes estratégias tais como: exploração de textos diversificados; contacto com diferentes formas de leitura; análise dos elementos paratextuais das obras; formulação de novas versões para uma história; ordenamento de sequências de histórias; cartas andarilhas; escrita de diferentes tipos de texto; entre outras. Saliento, que não serão descritas todas as estratégias e atividades realizadas que promoveram a escrita, contudo encontram-se anexadas.

Considerando que a competição é um elo de motivação para a aprendizagem, optei por cativar o empenho do grupo de alunos com a elaboração da atividade titulada “O texto da semana”. Esta atividade consistia na conceção de pelo menos um texto de escrita criativa semanalmente, na qual cada aluno apresentava oralmente ao grande grupo o texto por si composto e, seguidamente, a própria turma votava no seu texto predileto e o trabalho vencedor era exposto na sala de aula no cartaz dedicado a esta atividade.



Figura 28. Cartaz “Texto da semana”.

➤ **Cartas andarilhas**¹⁷

Na minha perspectiva, trabalhei a escrita criativa de uma forma progressiva. Na 1.^a semana de intervenção pedagógica optei por recorrer a cartões de escrita criativa/cartas andarilhas com intuito de orientar e facilitar a organização de um texto, visto que era uma das maiores dificuldades da turma.

Além do mais, iniciei este processo recorrendo à escrita de textos em pequenos grupos, pois permitia que os alunos partilhassem ideias, vocabulário e auxiliassem na correção ortográfica um do outro. Esta cooperação tinha como intuito os alunos adquirirem maior capacidade e confiança na escrita de textos, para que numa fase posterior tivessem mais facilidade na escrita individual.

Visto que a temática trabalhada em Estudo do Meio era a astronomia, optei por colocar personagens, espaços e ações relacionados com o tema. Esta estratégia permitiu interdisciplinar conteúdos e introduzir o conteúdo de astronomia recorrendo aos elementos narrativos do próprio texto dos alunos.

Para iniciar, dialoguei com a turma sobre os tipos de texto e a estrutura de um texto narrativo. Posteriormente, explicitiei a atividade de escrita criativa orientada demonstrando os conjuntos de cartões e enunciando que cada cor representava um elemento da narrativa (azul – iniciar da história; rosa – personagem principal; amarelo – local; verde – ação e preto – conclusão). Achei importante salientar a possibilidade de criar mais personagens ou acrescentar um local no decorrer da ação, contudo cada elemento do cartão retirado pelos alunos tinha de estar presente na composição escrita.

Ao longo da realização do texto circulei pelos grupos de trabalho de modo a avaliar a capacidade de realização, a criatividade, o nível de dificuldade, o interesse, o trabalho cooperativo e, a nível da língua portuguesa, a organização de ideias, a estrutura frásica e os erros ortográficos.

“(…) um dos grupos demonstrou mais criatividade e a inclusão de todos os elementos na criação do texto, atingindo todos os objetivos e intuítos da atividade” (PPII- 3.ºDB, p.1-2), porém os restantes grupos tiveram “mais dificuldade na participação de todos os elementos de igual forma, demonstraram dificuldade na escrita e na organização de ideias” (3.ºDB, p.2).

Dada a elaboração do texto, cada grupo elegeu um elemento para realizar a respetiva leitura. De seguida, em grande grupo, confirmávamos a presença dos elementos

¹⁷ PPII- 1.^a Planificação, 3.º DB (25/03)

indicados nas cartas andarilhas e cada elemento do grupo de trabalho elaborava uma questão sobre o seu texto para que os restantes alunos respondessem. Deste modo, foi possível trabalhar a escrita, a leitura, a concentração e interpretação de texto.

De um modo reflexivo, considero que os alunos demonstraram maior dificuldade no surgimento de ideias, na cooperação e interajuda, na formação de frases, como também na escrita e diversidade de vocabulário. “Apesar disto é de salientar que, após a criação do texto, os grupos se sentiram orgulhosos no texto criado, demonstrando vontade de lê-lo à turma e curiosidade no texto criado pelos outros grupos” (PPII-3.ºDB, p.2).

Findando, o meu parecer geral desta atividade é positivo, visto que os alunos demonstraram interesse, trabalharam a elaboração de um texto narrativo, melhoraram a organização e sequência lógica de acontecimentos no texto, desenvolveram capacidades de estruturação frásica, demonstraram concentração na leitura dos colegas e participaram nas respostas às perguntas criadas pelos alunos sobre o seu respetivo texto.



Figura 29. Atividade com cartas andarilhas.

➤ **Objetos para a orientação e criação de texto**¹⁸

Concluído o período de interrupção de aulas devido à Páscoa, foi realizada uma atividade de escrita criativa. É curioso referir, que os próprios alunos lembraram a escrita do texto da semana e questionaram qual o tema que seria explanado.

Deste modo, apresentei aos alunos um saco surpresa, onde se encontravam diferentes objetos e imagens. Ao retirar cada elemento, os alunos identificavam o objeto e demonstravam um aumento na curiosidade de quais os objetos que se seguiam. Neste saco, era possível encontrar objetos como: um coelho de peluche, um pergaminho, uma chave antiga, um baú do tesouro, um cachecol e quatro imagens de diferentes lugares (casa, floresta, biblioteca e escola). Após a exposição e diálogo sobre os materiais, explicitiei que os alunos tinham de elaborar um texto onde a personagem principal passasse pelos quatro espaços ilustrados, que todos os objetos tinham de estar

¹⁸ PPII- 3.ª Planificação, 5.º DB (23/04)

mencionados na história e que no final tinham de ilustrar o itinerário da personagem, sendo que poderiam adicionar novos elementos no texto.



Figura 30. Materiais para a elaboração escrita.

Alguns alunos pediram para realizar a escrita do texto em pares e, assim sendo, permiti que quem quisesse pudesse fazê-lo.

É pertinente denotar que os alunos demonstraram muito interesse nestes objetos, o que cativou a atenção dos mesmos, possibilitou um maior envolvimento na atividade, permitiu uma elaboração de textos mais extensos e uma maior vontade de apresentar o trabalho à restante turma.

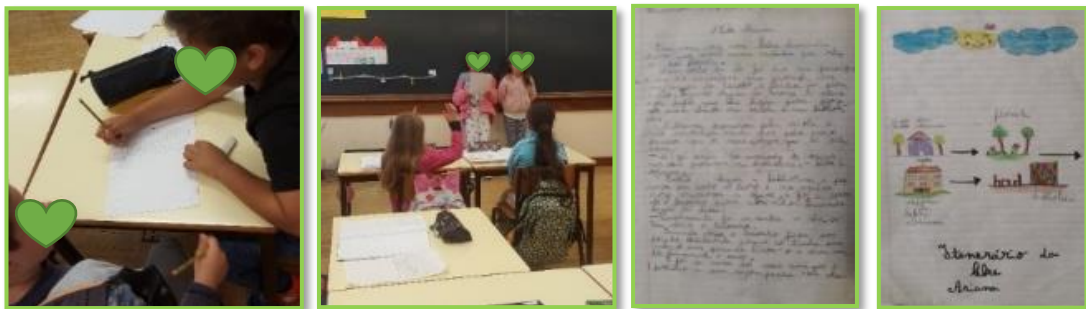


Figura 31. Atividade de escrita criativa.

➤ **Banda Desenhada para um texto narrativo** ¹⁹

Visto que a interpretação de uma banda desenhada e as características do texto narrativo com diálogo são conteúdos a trabalhar na UC Português, optei por culminar objetivos e recorrendo a uma tira de uma banda desenhada, foi possível trabalhar a interpretação, a leitura expressiva, as características da banda desenhada, as características de um texto com diálogo, a escrita criativa criando uma continuação e conclusão para o texto e, naturalmente, desenvolver competências e objetivos da própria elaboração escrita.

Nesta lógica, distribui uma folha com a ilustração da banda desenhada e expus no quadro um exemplar com maior dimensão, pedi que realizassem a leitura silenciosa e,

¹⁹ PPII- 4.ª Planificação, 6.º DB (29/04)

seguidamente, selecionei dois alunos para lerem o diálogo. Seguidamente, caracterizámos os diferentes constituintes da banda desenhada: a tira, as três vinhetas e os balões de fala.

Numa fase ulterior, sugeri que iniciássemos em grande grupo e no quadro da sala a passagem da escrita da banda desenhada para um texto narrativo e, deste modo, pedi que titulassem o texto e atribuíssem um nome a cada uma das personagens.

Após a elaboração da introdução do texto, foram criados estrategicamente pequenos grupos de trabalho, de modo que um aluno completasse as dificuldades do outro. Alguns discentes demonstraram desinteresse na colaboração com o colega por não ter sido uma escolha dos próprios e foi necessário estimular a participação na elaboração do texto, porém, a junção de alguns pares foi bem-sucedida e, tal como desejado, completaram-se, discutiam diferentes ideias e chegavam a um consenso.



Figura 32. Atividade de escrita com base na banda desenhada.

➤ **Novas estrofes**²⁰

Visto que os alunos demonstraram dificuldades na formação de frases e na diversidade de vocabulário, optei por apresentar uma adaptação do poema “Rap dos Transportes” de Mariane Bigio e, pós leitura e análise estrutural, solicitei a elaboração de uma nova estrofe, objetivando que os alunos formassem pequenas frases (versos) e se concentrassem na coesão textual e lexical, ou seja, na organização de ideias e na diversidade de palavras.

Além da interdisciplinaridade nesta atividade, os alunos demonstraram-se interessados pelo poema; pela rima que o constituía; pela leitura expressiva realizada e, pela temática para a estrofe a criar, que passava pela caracterização do seu transporte de sonho. Dada a sua elaboração, os alunos ilustraram o transporte descrito, apresentaram a sua estrofe à turma e nomearam qual a mais criativa para ser considerada o “Texto da Semana”.

²⁰ PPII- 6.ª Planificação, 8.º DB (13/05)

Através desta atividade, os alunos elaboraram versos, enriqueceram o seu vocabulário visto que procuraram novas palavras para se expressar, estimularam a sua imaginação e criatividade na escrita, na descrição e na ilustração do que visualizavam. Considero que a atividade brindou pela sua simplicidade e tornou-se deveras instrutiva a diversos níveis, mas, claramente, na escrita.

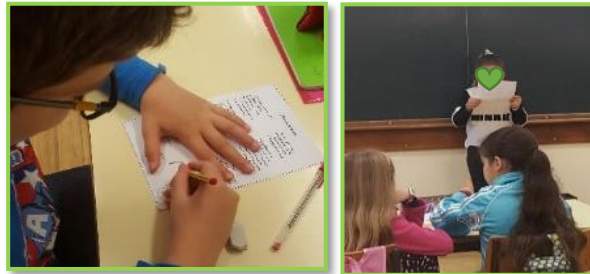


Figura 33. Estrofe sobre o transporte de sonho.

➤ **Criação de adivinhas** ²¹

Ao abordar a temática sobre o comércio, optei por expor no quadro diferentes imagens que ilustravam produtos e espaços de comércio e elaborei uma pequena adivinha para que os alunos interpretassem e concluíssem qual a temática que seria abordada.

Sapatos são um dos produtos
 Que numa das lojas vais encontrar
 Sem esta ação e atividade de troca
 Nada podes comprar
 Sapatos não são só o que vou vender
 Ao teu gosto podes escolher
 Sem esta ação e atividade de troca
 A comida não podes esquecer
 Que atividade sou eu?
 R: Sou o comércio

Figura 34. Adivinha para chegar à temática a trabalhar.

Com a resposta correta dos alunos à adivinha, demos início à análise das imagens, debatemos a temática, partilhámos interesses de comércio ou até de serviços de comércio que os familiares realizavam e diferenciamos os serviços privados e públicos.

Realizado este diálogo, solicitei que cada aluno elaborasse uma adivinha de um objeto comercial à sua escolha e que partilhasse com a turma. Observei que alguns alunos demonstraram dificuldades, contudo desafiaram-se e conseguiram formar quadras muito interessantes e bem elaboradas. A criatividade e a organização de ideias foram indubitáveis ao longo da construção, sendo que os alunos escolhiam qual o produto que queriam abordar, elaboravam a sua adivinha como desejassem e escreviam espontaneamente. Os alunos, após a elaboração escrita, demonstraram muito interesse em

²¹ PPII- 7.ª Planificação, 9.º DB (21/05)

apresentar as suas adivinhas ao grupo. Este momento foi exultante como também didático, visto que descreviam de uma forma astuta, apresentavam oralmente e os restantes elementos interpretavam e adivinhavam qual o produto descrito.

5.1.4.2. Atividades desenvolvidas

A intervenção pedagógica no 3.º B foi planeada conforme os programas nacionais das disciplinas e tendo em consideração as solicitações da professora cooperante. Como anteriormente mencionado, pretendi valorizar a interdisciplinaridade e as sequências de atividades práticas, significativas e eficientes para todos os elementos da turma.

Dado a impossibilidade de apresentar todas as atividades, descrevo algumas propostas e as restantes atividades podem ser consultadas nos apêndices deste relatório.

Como é indubitável também foram concretizadas outras atividades que foram para além da escrita, na qual desenvolveram conteúdos gramaticais, interpretaram textos/imagens e leram expressivamente. Uma das atividades habituais para introduzir alguma obra foi o recurso prévio ao jogo da forca, a adivinhas, a objetos e a imagens de modo que os alunos desvendassem o título e previssem o texto. Além disto, apliquei jogos de mesa e de manuseamento para interpelar diferentes conteúdos do Programa Nacional. Nesta sequência de ideias, retrato mais detalhadamente duas tarefas desenvolvidas ao longo da prática pedagógica, sendo elas: a Gincana da gramática; e o “Quantos Queres?” da interpretação.²²

Consequentemente, considerei benéfico introduzir estas atividades com uma breve revisão gramatical no quadro da sala com a participação da turma. Posteriormente, deu-se a apresentação e esclarecimento de ambos os jogos, a divisão da turma em dois grupos e a entrega e concretização.

No que concerne aos conteúdos inerentes, ambos os jogos permitiam a identificação de nomes próprios e comuns, a seleção da sílaba tónica, a diferenciação das classes de palavras, o reconhecimento de advérbios de negação e de afirmação, a indicação de sinónimos e antónimos e a leitura e interpretação de enunciados.

O jogo “Bingo das Classes de Palavras” consistia na distribuição de um cartão bingo com diferentes palavras por todos os elementos do grupo. De seguida, retiravam um pequeno cartão onde estavam redigidas palavras como: adjetivo; nome próprio; nome comum; advérbio de afirmação; advérbio de negação; verbo e pronome pessoal. Ao retirarem, por exemplo, o cartão com a denominação “adjetivo” os alunos tinham de

²² PPII- 2.ª Planificação, 4.º DB (3/04)

colocar as massas apenas nos adjetivos do seu cartão bingo e assim sucessivamente. É de referir, que os alunos do próprio grupo confirmavam se as massas eram devidamente colocadas e, para além destes, eu e a professora cooperante circulávamos pela sala de modo a averiguar o trabalho, as respostas e as dificuldades.

sim	lindo	Carla	balão	sorrir
maravilhoso	chorou	peixe	Pedro	vestido
é	eu	Angola	nunca	escola
cão	não	fui	desleixado	pequena

Figura 35. Exemplo de um Cartão Bingo.

No que concerne ao *Quiz* gramatical, o grupo de alunos tinha um conjunto de cartões com diferentes tipos de questões gramaticais e três opções de escolha múltipla na qual um dos alunos lia a questão, apresentava as três opções de resposta e corrigia a resposta do colega.

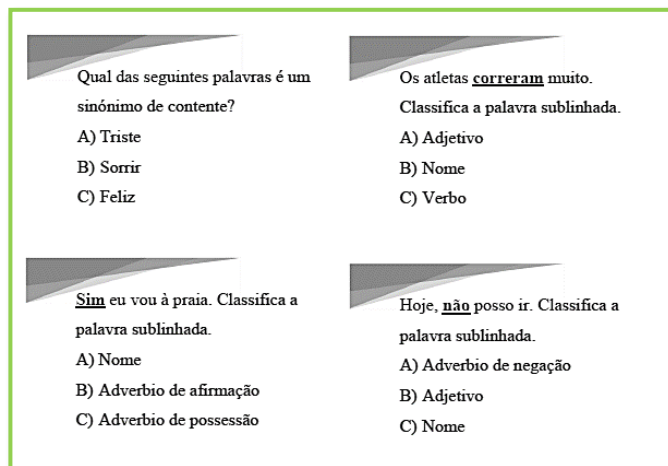


Figura 36. Exemplos dos cartões do *Quiz*.

No meu olhar crítico, considerei que a gincana foi profícua para uma aprendizagem significativa, pois o jogo permite “despoletar de emoções e afectos, um espaço de liberdade que a criança voluntariamente aceita e exercita” (Silva A. , 2011, p. 138) e, assim, acredito que os alunos, para além de adquirirem os diferentes conhecimentos que foram trabalhados tiveram gosto na realização da proposta.



Figura 37. Gincana de jogos gramaticais

A interpretação de texto tende a ser uma das dificuldades e desinteresses dos discentes e, com o intento de aumentar o envolvimento das crianças, optei por recorrer a um jogo tradicional, o “Quantos queres?”²³.

Deste modo, após a leitura silenciosa do texto do manual “Uma jangada para dois” e do reconto foram formados quatro pares e um grupo de três e entregue a cada um destes um “Quantos queres” com perguntas de interpretação. É de referir que não foram necessárias grandes explicações e os alunos começaram autonomamente a realizar a atividade. Os elementos do grupo tinham de responder a todas as questões e anotá-las no caderno com a devida questão.

Considero que, apesar de ter sido uma atividade bem-sucedida, alguns grupos terminaram mais rapidamente e, visto que a ordem de cada questão não era a mesma, a correção da interpretação tornou-se mais complexa e prolongada.



Figura 38. “Quantos queres” de interpretação.

Como previamente apontado, maioria dos alunos elegeram a Matemática como a sua UC predileta.

Os exercícios de cálculo mental foram recorrentes ao longo da prática pedagógica, utilizados em diversas situações como: momento de concentração, atividade âncora; introdução da UC e como objetivo de uma atividade.

Nesta senda, estes exercícios de cálculo mental foram realizados, maioritariamente das vezes, em grande grupo, sendo que indicava diferentes questões (como por exemplo: $999 + 43$ ou $114 + 113$) e o aluno que iria responder, após a sua resposta explicitava o pensamento e o próprio aluno lançava um novo desafio de cálculo a outro colega.

Nesta sequência e especificando uma das propostas que tinha o intuito de aperfeiçoar o cálculo mental²⁴, explico a atividade realizada a 15 de maio que para a sua

²³ PPII- 6.ª Planificação, 8.º DB (14/05)

²⁴ PPII- 6.ª Planificação, 8.º DB (15/05)

concretização foram necessários baralhos de cartas, excluindo as cartas com figuras. Tendo o objetivo da melhor assimilação possível, optei por explanar o procedimento da atividade exemplificando com os próprios. Para a concretização deste jogo, eram necessários três indivíduos sendo um deles considerado o juiz. O juiz segurava o baralho de cartas voltado para baixo e os dois alunos retiravam uma carta e, sem ver, colocavam na testa de modo a ser visível o número da carta para o colega. O aluno que assumia o papel de juiz, observava ambas as cartas, calculava a soma entre os dois valores e enunciava apenas o resultado. Seguidamente, os alunos que seguravam a carta na testa, conhecendo o resultado da soma e a carta do colega, tinham de dizer as duas parcelas que resultavam na soma dita pelo juiz, descobrindo assim qual o número presente na carta que segurava. Arrematando, o aluno que referisse primeiramente qual a sua carta corretamente ganhava as cartas do jogo e no findar da atividade o aluno que tivesse mais cartas era considerado o “vencedor”.

Visto que os alunos estariam agrupados em pequenos grupos e que a atividade não seria realizada com os alunos sentados, sugeri que executássemos o jogo no pátio.

Após todos os alunos adquirirem o papel de juiz, passámos da soma ao produto. Sendo calculado o produto a atividade tornou-se mais complexa e alguns alunos tiveram mais dificuldade. Saliento, que os elementos da turma que estavam à espera pela sua vez, também efetuavam o cálculo e corrigiam, caso necessário.

De um modo geral, a atividade cativou o grupo, todos os alunos participaram espontaneamente, resolveram e utilizaram diferentes estratégias de cálculo mental, trabalharam a soma e a multiplicação, interagiram com os colegas e trabalharam em cooperação.

O primeiro conteúdo matemático por mim lecionado foi as medidas de comprimento. Principiei questionando os alunos as diferentes formas e utensílios para medir diferentes objetos, distâncias e comprimentos, sendo que os alunos apenas mencionaram a régua como utensílio. Deste modo, mostrei diferentes régua graduadas



Figura 39. Atividade de cálculo mental.

(fita métrica, metro extensível, o paquímetro e o metro articulado), deixando-as circular pelo grupo e explicitando cada um deles.

De seguida, foi discutido que em tempos antigos, utilizavam o próprio corpo para realizar medidas. Tendo o intuito de fazer os alunos compreender que as medidas através do corpo apresentavam ser valores variáveis e incertos, foram formados pares e entregue uma ficha onde estavam pedidas as medidas de objetos, espaços e comprimentos utilizando palmos, pés e passadas²⁵.

	Aluno:	Aluno:
Tampo da mesa (palmos)		
Comprimento da sala (passadas)		
Comprimento da porta da tua sala (pés)		
Altura do meu colega (palmos)		

Figura 40. Tabela de medição com o corpo.

No findar das medições, foram analisados em grande grupo os resultados, na qual concluíram que continham diferentes valores, visto que variava conforme o tamanho do palmo da pessoa que concretizava a medição.



Figura 41. Medições com o próprio corpo.

Assim sendo, apresentei aos alunos a unidade padrão das medidas de comprimento²⁶, o metro, e demonstrei a sua medida através de uma cartolina azul. Com pequenos quadrados amarelos, com 10 cm de lado, pedi a um aluno que se dirigisse ao quadro e que tentasse ver quantos quadrados amarelos correspondia a barra azul. O aluno ia colocando e o grupo ia contando, chegando à conclusão de que existiam 10 quadrados amarelos. Visto que este conteúdo já tinha sido introduzido no ano letivo anterior, perguntei se sabiam como se chamaria cada quadrado amarelo, sendo que o grupo afirmou

²⁵ PPII- 1.ª Planificação, 3.º DB (25/03)

²⁶ PPII- 1.ª Planificação, 3.º DB (25/03)

logo e corretamente que seria o decímetro. Através do material os alunos concluíram que o decímetro é então a décima parte do metro.

Dado os conhecimentos prévios achei pertinente dar continuidade à temática abordando o centímetro. Ao questionar o grupo este conseguiu rapidamente concluir que se o decímetro era a décima parte do metro, o centímetro era a décima parte do decímetro.

Para terminar, utilizando a altura de um dos alunos, realizamos as diferentes leituras possíveis de uma medida de comprimento: 1,46 metros; 1 metro e 46 centímetros; 146 centímetros; e, por fim, 1 metro, 4 decímetros e 6 centímetros. Com o intento de sintetizar os conteúdos lecionados, foi entregue uma folha resumo que cortaram e colaram no caderno diário.

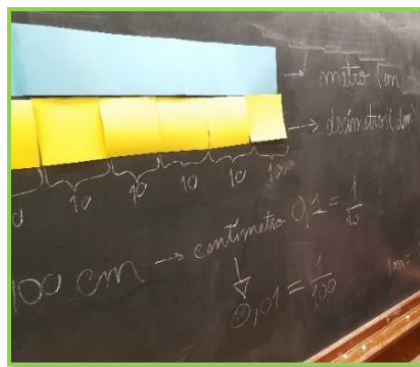


Figura 42. Atividade de igualdade entre o metro e decímetro.

Ulteriormente, pedi que os alunos observassem as régua e questionei em que medida de comprimento a régua se encontrava. Os alunos constataram logo que os números inteiros se encontravam em centímetros e sugeri que contassem quantos traços existiam entre ambos os números inteiros. Depois da contagem, concluíram que o centímetro também estava dividido em 10 partes, assim sendo, após uma discussão de ideias, concluíram que cada uma destas partes correspondia a um milímetro.

Com o intuito de atenuar as dificuldades sentidas na conversão de medidas, construí a “casa das unidades de medida”²⁷ e recorri a diferentes jogos de conversão. Esta casa foi uma estratégia recorrida em diversos momentos no decorrer da sequência de atividades aquando trabalhado as medidas de comprimento. A casa das unidades de medida foi apresentada paulatinamente, iniciando pela apresentação da casa da unidade medida padrão (metro), posteriormente a casa dos submúltiplos (decímetro, centímetro e milímetro) e, finalmente, a casa dos múltiplos (decâmetro, hectómetro e quilómetro). Esta

²⁷ PPII- 5.º e 6.º DB (23/04)

casa foi essencial nos momentos de conversão e auxiliou os alunos na leitura dos diferentes números.



Figura 43. Casa das medidas de comprimento

Para trabalhar a conversão de medidas foi colocado em prática um jogo²⁸ onde a turma foi dividida em dois grupos e cada grupo recebeu dois conjuntos de cartões de diferentes cores: cartões azuis representavam o conjunto de números e a amarelo as diferentes unidades de medidas. Esta atividade consistiu em cada aluno retirar aleatoriamente uma medida de comprimento do conjunto amarelo, um número e outra medida de comprimento. Seguidamente, concretizava a conversão desse número na primeira medida para a segunda medida retirada e registavam numa folha quadriculada todas as conversões possíveis.



Figura 44. Jogo de conversão de medidas.

Enfatizando a percepção real de uma medida²⁹, foram formados pequenos grupos de trabalho e entregue uma tabela com um conjunto de objetos, na qual os alunos através da observação levantariam hipóteses. Concluídas as estimativas, foram apontadas no quadro da sala de aula as diferentes hipóteses. Visto que alguns alunos registaram medidas em decímetros, realizámos em grande grupo a conversão para a centímetros. Seguidamente, todos os alunos montaram o seu metro articulado e retiraram as verdadeiras medidas dos materiais solicitados.

²⁸ PPII- 2.^a Planificação, 4.º DB (2/04)

²⁹ PPII- 3.^a Planificação, 5.º DB (23/04)

É de referir, que os alunos levantaram hipóteses de medidas irrealis e a presente atividade possibilitou que os alunos compreendessem não só quais as medidas de comprimento, mas quando utilizá-las e qual a sua correspondência na realidade.



Figura 45. Medições com o metro articulado.

Para trabalhar os múltiplos da unidade de medida padrão, sugeri que medíssemos o campo da escola³⁰, sendo que para isso tinham de trabalhar em grande grupo utilizando todos os metros articulados construídos. No campo da escola, os alunos começaram as medições e ao chegar aos dez metros questionei ao grupo se havia medidas de comprimento maiores que o metro e se havia alguma medida que fosse igual a dez metros. Os alunos palpitaram alguns nomes, mas não enunciaram o nome correto e, deste modo, apresentei o decâmetro explicitando que um decâmetro é dez vezes maior que o metro. De seguida, achei pertinente questionar se as medidas menores eram chamadas de submúltiplos porque dividíamos por 10, como se chamariam as medidas maiores que o metro que se multiplicava por 10, a resposta foi instantânea e os alunos titularam as medidas maiores que o metro de múltiplos do metro. Posteriormente, continuaram a medir a largura do campo e concluíram que a largura do campo era 2 dam e 5 centímetros.

A atividade foi deveras positiva, que um dos alunos questionou se podíamos medir o comprimento do campo e outra criança sugeriu medir até metade e multiplicar por dois e assim o fizeram.



Figura 46. Medições no campo da escola.

³⁰ PPII- 3.^a Planificação, 5.^o DB (24/04)

Concluindo, na minha perspectiva, esta componente do currículo foi trabalhada paulatinamente, com atividades práticas e contextualizadas, de modo a conhecer e diferenciar as medidas de comprimento correspondendo a medida à realidade. Para além disto, os alunos tiveram maior facilidade em compreender as equivalências entre medidas, visto que foram os próprios que observaram e concluíram com os diferentes materiais. Contudo, como já mencionado, a dificuldade mais sentida foi, sem dúvida, a conversão de medidas e, apesar das diferentes atividades, era algo que necessitava de ser mais trabalhado.

No que concerne à área, foram trabalhadas diferentes atividades, porém, para sintetizar o presente relatório, apresentarei apenas uma proposta.

Numa fase mais avançada, depois da concretização de atividades que trabalhavam o cálculo da área de diferentes imagens com diversas unidades de medida, os alunos concluíram que em figuras retangulares através da multiplicação de dois lados poderiam chegar à área que este ocupa.

Ulteriormente, demonstrei um quadrado de papel cenário³¹ e questionei o grupo como perderíamos calcular a área daquele pedaço de papel. Depois de algum diálogo, a turma sugeriu preencher o espaço no interior e, para isso solicitei que a unidade de medida fosse um quadrado com 1 dm de lado, ou seja 10 cm, utilizando os diferentes recursos (catálogos, revistas, jornais, cartolina, papel de oferta) e, obviamente, uma régua.

Inicialmente com uma folha quadriculada, utilizaram as linhas da folha e uma régua para criar exatamente o quadrado com 10 cm de lado, após cortar esse quadrado utilizaram-no como molde para a criação de novos quadrados com os diferentes materiais.

A atividade em si, exigiu muito trabalho e concentração por parte das crianças para que criassem os quadrados com as medidas corretas, sendo que demonstraram alguma dificuldade, essencialmente, no recorte.

Com a construção dos quadrados, os alunos dirigiam-se ao papel cenário e colavam ordenadamente até preencher o papel. Ao longo da colagem um dos alunos afirmou: “Mas professora, não precisávamos de colar os quadrados todos para saber a área, podíamos só colar nos lados” (PPII-6.ºDB, p.3), através desta constatação, foi questionado ao grupo se concordavam e começaram a colar os quadrados nos lados pois, sabiam que a fórmula para calcular a área de um quadrado era lado \times lado.

³¹ PPII-4.ª Planificação, 6.º-7.ºDB

Nesta sequência de ideias, para chegarmos à conclusão de quais os valores a utilizar para concretizar o produto, os alunos contaram o número de quadrados utilizados em cada lado e denotaram que utilizaram 10 quadrados com 10 cm de lado. Antes de calcular a área, pedi aos alunos para me indicarem a medida lateral em centímetros e convertessem em decímetros e em metros. De seguida, solicitei que calculassem a área utilizando a unidade de medida padrão, o metro. Os alunos ao calcularem $1\text{ m} \times 1\text{ m}$, compreenderam que o resultado não poderia ser apenas 1 m e, deste modo, explicitiei aos alunos que ao multiplicar a mesma medida duas vezes, essa medida resultava ao quadrado (m^2) e, sendo assim, tinham construído um quadrado com 1m^2 de área. Os alunos questionaram se podiam realizar o produto utilizando as outras medidas e assim fizeram ($(10\text{ dm} \times 10\text{ dm} = 100\text{ dm}^2)$; $(100\text{cm} \times 100\text{cm} = 10\,000\text{cm}^2)$; etc.).



Figura 47. Construção do metro quadrado.

Com um olhar reflexivo sobre a presente atividade, considero que possibilitou o trabalho em cooperação para atingir um resultado de grupo, exigiu a prática constante na elaboração dos quadrados, melhorou as capacidades de recorte, propiciou a exploração de diferentes materiais, permitiu a medição e noção de medidas e proporcionou o raciocínio matemático.

Na UC Estudo do Meio foram realizadas diferentes atividades abordando diversas temáticas como: elementos do espaço (planetas, estrelas, satélites); a luz; tipos de transporte; função dos estabelecimentos; itinerários; entre outros. Optei por descrever duas propostas inseridas no leque de atividades realizadas, sendo a primeira intitulada “Caça ao tesouro”³² e a segunda uma sequência de atividades experimentais.

A atividade caça ao tesouro surgiu inserida numa sequência de atividades interdisciplinares concretizadas na 4.^a semana de intervenção. Esta atividade tinha o

³² PPII- 4.^a Planificação, 6.^o DB (29/04)

intuito de rever o conceito de itinerário e os três pontos essenciais: partida, locais por onde passou e o ponto de chegada.

A atividade em questão desenrolou-se em quatro momentos. O primeiro momento realizou-se em grande grupo, onde foi explicitado a atividade, as regras e a docente que os ia acompanhar (professora cooperante ou professora estagiária). No segundo momento deu-se a formação de dois pequenos grupos (equipa vermelha e equipa azul) e a eleição de um capitão de equipa que tinha o papel de orientar e promover um bom desenrolar da atividade. Relativamente ao momento posterior, definiu-se pela concretização, ou seja, cada grupo encontrava pequenos envelopes com a denominação da sua equipa, na qual continha uma pista em formato de adivinha que indicava onde se encontrava a pista seguinte e, deste modo, passavam por diferentes pontos. É de salientar que cada grupo saiu de pontos de partida diferentes, que os pontos por onde passaram eram os mesmos, mas ordenados de diferente forma e o ponto de chegada também era o mesmo.

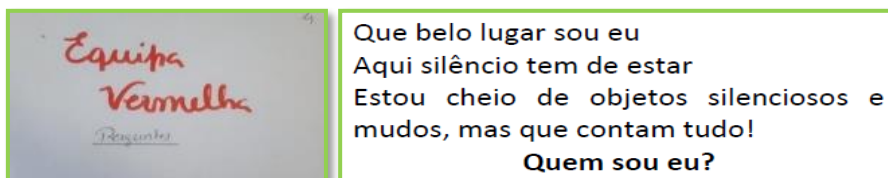


Figura 48. Exemplar de uma das adivinhas/pistas e a identificação do envelope.

O último momento, foi o reencontro na sala de aula (ponto de chegada), o deparar com o tesouro escondido, a análise e comparação dos diferentes itinerários de cada equipa e a distribuição e concretização de uma ficha de registo onde tinham de anotar os três pontos essenciais do seu itinerário.

Em guisa de conclusão, considero que a atividade foi pertinente na aprendizagem dos alunos. Este momento pedagógico possibilitou suscitar o dinamismo e o raciocínio dos alunos, coadunando competências como: a leitura, a interpretação de texto, a interação com os colegas, o trabalho cooperativo, a orientação espacial, a análise do próprio procedimento e a compreensão da temática abordada.



Figura 49. Momentos da atividade Caça ao Tesouro.

Na última semana de intervenção pedagógica, foi introduzido a temática e a experimentação com a luz³³. Visto que seriam utilizados diferentes materiais e seria necessário a utilização do retroprojetor, direcionei a turma para a sala das TIC. Com os alunos preparados para começar a aula, iniciei por apagar a luz artificial da sala e fechar os cortinados, deste modo, questionei os alunos as dificuldades que enfrentavam quando a luz era reduzida, sendo que enunciaram maior dificuldade em visualizar as professoras e os colegas, de escrever, de se deslocar pela sala, ver o quadro, etc. “A partir disto, um dos alunos referiu: “Professora, se abrissemos a janela tínhamos a luz da rua”, aí aproveitei para questionar os alunos de onde surgia essa “luz da rua”, sendo que unanimemente responderam que era a luz do sol.” (PPII-10.ºDB, p.1). Através desta citação achei pertinente abordar o conceito de luz natural e luz artificial, na qual os alunos foram perspicazes e compreenderam que a única luz natural existente era o sol e as restantes eram artificiais visto que eram concebidas pelo ser humano.

Para uma melhor compreensão deste tema recorri à ciência experimental, pois aciona a curiosidade e questionamento natural da criança, resultando num maior empenho na execução das tarefas, na exposição de ideias, na argumentação e comunicação (Sá & Varela, 2004). Deste modo, foram incrementadas cinco experiências, sendo estas: experiência n.º 1 – a propagação da luz; experiência n.º 2 – a luz em diferentes meios; experiência n.º 3 – a reflexão da luz; experiência n.º 4 – a cor; e, por último, a experiência n.º 5 – a sombra. Todas foram realizadas em grande grupo, na qual os alunos dirigiam-se a uma mesa central e colocavam em prática a experiência e registavam os resultados na ficha de anotações.

Para a concretização da 1.ª experiência foram necessários diversos materiais como: vidro simples, uma camisa, uma tábua de madeira, papel, plástico, metal e uma lanterna. Os alunos dirigiam-se ao centro da mesa, escolhiam e seguravam um objeto, apontavam a lanterna acesa e analisavam se os objetos deixavam passar a luz artificial. Após a testagem de todos os objetos compreenderam que existem objetos transparentes (que deixam a luz passar) como por exemplo o vidro; objetos translúcidos (existe uma pequena propagação de luz) como a camisa e objetos opacos (que não permitem qualquer passagem de luz) como por exemplo a madeira. Findando discutimos as conclusões em grande grupo revendo as denominações corretas.

³³ PPII- 8.ª Planificação, 10.º DB (27/05)

No que concerne à 2.^a experiência “A luz em diferentes meios” os alunos utilizaram um copo de vidro, água e uma palhinha. Depois de um aluno colocar água no copo e inserir a palhinha, alguns sentiram dificuldade, mas acabaram por constatar que a palhinha parecia partida, deste modo explicitiei que a palhinha ao entrar na água, mudava o seu meio, de aéreo para aquático, fazendo a refração da luz, ou seja, mudaria de direção.

A 3.^a experiência consistia na análise da reflexão de luz nos diferentes objetos. O “reflexo” era um termo conhecido por parte dos alunos o que facilitou a atividade e permitiu um olhar crítico ao experienciar a reflexão nos diferentes objetos. Os alunos também observaram o seu reflexo numa colher e concluíram que a imagem não era igual dos dois lados da colher, pois num dos lados viam-se do avesso, visto que a reflexão variava conforme o lado, concavo ou convexo.

Relativamente à experiência “A cor” foi utilizada uma vela e um CD para a execução desta atividade. Ao realizar a atividade, o aluno constatou que apareciam as cores do arco iris, um dos alunos da turma levantou a seguinte questão: ““Professora tinha de ser com a vela? Não podíamos usar a lanterna”, deste modo, experienciaram chegando ao mesmo resultado” (PII-10.ºDB, p.3). Concluindo, compreenderam e anotaram que a luz branca se decompõe em diferentes cores.

Por último, a experiência n.º 5 referente à sombra, foi a que os alunos sentiram um maior caráter lúdico, pois com a luz do retroprojektor ligada os alunos realizavam diferentes sombras, analisavam a intensidade da sombra com os diferentes objetos e observavam a dimensão da sombra conforme a distância da fonte de luz.

Recorrendo a estas experiências foi possível compreender conceitos como: luz natural, luz artificial, objetos transparentes, objeto translúcido, objeto opaco, refração da luz, reflexão da luz, decomposição de cores e sombra.

No findar, os alunos observaram um vídeo da plataforma Escola Virtual que demonstrava as experiências que colocaram em prática. No decorrer do vídeo, fui pausando de modo que os alunos explicitassem os conceitos e a experiência. Posteriormente, foi entregue uma ficha que resumia o conteúdo e após a leitura em voz alta os alunos colocaram-na no caderno da disciplina.

Na minha perspetiva esta atividade foi bem-sucedida visto que os alunos adquiriram diversos conhecimentos através da prática, da observação e da análise. Ademais, a utilização de diferentes materiais e a expectativa de observar o resultado de cada uma das experiências levou a um maior empenho por parte dos alunos. Apesar de ser uma turma de pequena dimensão, considero que um dos pontos que poderia melhorar a proposta era optar por executar a atividade em pequenos grupos, para que todos os alunos participassem e manuseassem todas as experiências.

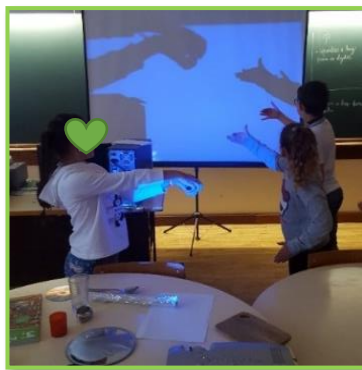


Figura 50. Experiência n.º 5 - A sombra

5.1.4.3. Intervenção com a Comunidade Educativa ³⁴

A turma 3.ºB realizou uma visita de estudo organizada por mim com o consentimento da professora cooperante que tinha o intento de disponibilizar um contacto mais direto dos alunos com o meio que os rodeia e possibilitar a aquisição de conhecimentos e competências fora da sala.

No que concerne aos conteúdos do Programa Nacional, a planificação desta atividade tem a intencionalidade de trabalhar conteúdos do Estudo do Meio como: os itinerários, os espaços e serviços da localidade e as diferentes funções dos espaços públicos. Além deste, esta planificação incrementava momentos promotores de competências de Português, pois ao longo da atividade as crianças foram estimuladas a identificar, organizar e registar informação relevante; a fazer inferências, esclarecer dúvidas; expor conhecimentos e opiniões; ler e ouvir diferentes obras literárias; e, também, conhecer diferentes tipos de livros.

Inicialmente, foi pedido a autorização dos E.E. para a realização da atividade, sendo que todo o grupo foi autorizado e estes demonstraram um parecer positivo sobre a proposta.

³⁴ PPII- 5.ª Planificação, 7.º DB (8/05)

Num primeiro momento, em contexto de sala de aula, recordámos qual a atividade que íamos realizar e entreguei e explicitiei a folha guia que seria completada ao longo da visita de estudo. Esta apresentava a ilustração de alguns dos pontos do percurso itinerário, na qual era questionado a denominação da instituição, o nome da rua onde se localiza, a classificação da instituição como pública ou privada, a função que o espaço exerce e a anotação de alguma curiosidade.

Instituição	Rua	Tipo	Função

Figura 51. Ficha guia da visita de estudo.

Antecipadamente, realizei o percurso a pé de modo a observar quais as instituições, a segurança do percurso e a existência de placas com o nome da rua. Para mais, estabeleci contacto com Arquivo Regional e Biblioteca Pública da Madeira (ABM) para que fosse possível a turma do 3.º ano usufruir de uma visita guiada à instituição e desfrutasse de uma hora do conto orientada por uma funcionária. A meu ver, o contacto com o ABM permitiu um maior envolvimento com os livros e com as histórias e, conseqüentemente, promoveu um maior gosto pela leitura nas crianças.

Deste modo, os pontos principais do itinerário foram: a Escola Básica do 2.º e 3.º ciclo Dr. Eduardo Brazão de Castro; o Centro de Saúde de São Roque; a Igreja dos Álamos e o ABM. Importa salientar que, sendo o percurso realizado a pé, encontrámos outras instituições como: minimercados, pequenas capelas, lares, uma estufa e centros de estética. Friso que ao encontrar estes estabelecimentos os alunos observavam diferentes produtos e custos, assim, eu e a professora cooperante, tornando o momento o mais pedagógico possível, levantávamos questões matemáticas desenvolvendo o cálculo mental.

O regresso à escola foi feito através da carrinha fornecida pela escola chegando ao Edifício do Galeão. Na sala, revimos em grande grupo o itinerário realizado, partilhámos opiniões e os momentos preferidos da visita e colámos no caderno diário a ficha guia realizada.

De modo a finalizar, na minha apreciação da atividade, “os alunos demonstraram muito interesse e participação ao longo de toda a visita, sendo que, de um modo geral,

alegaram que o seu momento predileto foi a visita à biblioteca e a hora do conto” (PPII 7.ºDB, p.7). Para além disto, acredito que os alunos desenvolveram as competências objetivadas, vivenciaram momentos de aprendizagem interdisciplinares, aprenderam em contacto com o meio e interagiram com o grande grupo.



Figura 52. Visita de estudo.

5.1.5. Avaliação da Turma

A avaliação é fundamental no processo de ensino-aprendizagem e o docente deve optar por seguir o tipo de avaliação mais adequado ao seu grupo de alunos. A meu ver, a avaliação deve seguir sempre um carácter formativo, utilizando-a como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino e da aprendizagem, ou seja, uma avaliação gradual, reflexiva e contínua, na qual permita que o docente compreenda quais as estratégias abordadas que resultaram em aprendizagens significativas.

No que tange à avaliação efetuada na turma do 3.º B, esta foi apenas de carácter formativo, tendo em consideração as observações feitas pelo grupo, pelas conversas informais com a professora cooperante e pela capacidade e empenho na realização das propostas de trabalho.

Na área de Português a avaliação teve em consideração os domínios de referência, os objetivos e os descritores de desempenho indicados nas Metas Curriculares do Ministério de Educação e Ciência, ou seja, analisei o nível e o desenvolvimento na oralidade, na leitura, na escrita, na gramática e na educação literária.

No que diz respeito à oralidade, optei por promover momentos de comunicação livre no início das aulas, onde os alunos produziam um discurso oral espontâneo e por norma descritivo. Num contexto mais orientado, foram estimulados momentos de apresentação oral de diferentes textos, de reconto, de audição e debate de ideias. Ao longo

do período de estágio, o 3.ºB demonstrou maior vontade na participação oral, recorrendo a um discurso mais lógico, sequencial e com um vocabulário mais variado.

O domínio da educação literária foi muitas vezes trabalhado de forma a induzir competências como: a leitura, a interpretação, a escrita e a gramática. O grupo esteve em contacto com diferentes textos na qual analisavam a sua ficha técnica, realizavam a leitura silenciosa; recorriam a diferentes técnicas de leitura em voz alta e, posteriormente, recontavam o texto lido. Para mais, após a leitura, por norma, em grande grupo era analisado o tipo de texto, algumas das suas características (rima, diálogo, elementos da narrativa, etc.) e manifestavam a sua opinião sobre a história lida. Esta rotina de trabalho na educação literária permitiu uma evolução na capacidade de leitura e interpretação.

A gramática foi um domínio trabalhado recorrendo a diferentes estratégias como: fichas de trabalho, manual e jogos. É de referir, que os alunos não demonstraram dificuldades neste domínio, avaliando assim este âmbito positivamente.

Por último, o trabalho da leitura e da escrita esteve sempre inerente às atividades propostas. A leitura foi promovida de diferentes formas com o intento de que os alunos tivessem maior interesse na leitura de diferentes textos. No que concerne à escrita, considero que foi realizado um trabalho gradual com os alunos o que possibilitou uma melhoria na capacidade autónoma da escrita. Os fatores que mais auxiliaram os alunos no desenvolvimento da escrita foi, sem dúvida, a organização prévia de ideias, a sequência lógica de apresentação dos elementos da narrativa, a inclusão dos elementos constituintes: “quem”, “quando”, “onde”, “o que” e “como”.

Concluindo, a minha avaliação do grupo referente à UC Português foi positiva, pois demonstraram uma evolução na leitura e na escrita, como também um maior empenho no decorrer das atividades e gosto em partilhar os seus textos com a turma. Contudo, esta unidade continuou a ser a que os alunos demonstravam maior dificuldade, pois continuavam a escrever com alguns erros ortográficos e alguns alunos ainda apresentavam alguma dificuldade na composição.

Relativamente à Matemática, a avaliação dos alunos teve como base os descritores de desempenho apresentados no Programa de Matemática para o Ensino Básico e sendo esta a disciplina de eleição para a maioria dos alunos, estes demonstraram bons conhecimentos matemáticos. O grupo demonstrou maior dificuldade na compreensão da conversão de medidas, porém através dos materiais didáticos e da resolução de exercícios os alunos atenuaram as suas dificuldades. Como inicialmente indicado, alguns alunos

tinham um PIA e dentro dos objetivos idealizados os alunos demonstraram uma evolução apesar de, por vezes, ser necessário uma explicação mais pormenorizada.

No que concerne ao Estudo do Meio, as atividades realizadas foram maioritariamente práticas permitindo ao grupo aumentar o interesse na disciplina e porventura os seus conhecimentos.

Para finalizar, considero que era necessário continuar a trabalhar certos conteúdos para ultrapassar algumas diversidades. Contudo, foi possível observar nos alunos o atenuar das dificuldades e a conquista de alguns objetivos idealizados.

5.1.6. Reflexão Final da Intervenção Pedagógica no 3.ºB

Concluída esta prática pedagógica torna-se necessário refletir sobre todo o trabalho desenvolvido, de modo a repercutir aprendizagens significativas para uma futura docência beneficiária nas aprendizagens dos alunos.

Objetivei na maioria das planificações, seguir a máxima de que *os alunos aprendem fazendo*, tendo por base os Programas e Metas Curriculares do Ensino Básico, ostentando o papel de docente como transmissor de conhecimentos e, deste modo, viabilizar uma aprendizagem significativa, onde os alunos observassem, assimilassem e empregassem corretamente os conhecimentos na sua totalidade.

A observação participante permitiu conhecer previamente a rotina, algumas características do grupo e demonstrou que a professora cooperante utilizava atividades práticas, o que facilitou a receção das minhas sugestões, mas suscitou em mim um maior desafio em inovar. As orientações da professora cooperante, bem como do orientador científico, foram fulcrais para o desenlace do meu trabalho, o que me permitiu desenvolver uma prática reflexiva e contextualizada.

Num primeiro momento, a dificuldade mais sentida consentia na capacidade de dar resposta às diferentes dificuldades dos alunos e atender ao grau de necessidade e exigência para cada discente.

De um modo geral, o grupo evidenciava dificuldades a nível da escrita livre. Para trabalhar esta competência foram ocasionados: diferentes momentos de produção escrita por vezes individuais outrora em pequenos grupos; momentos de interação com a leitura; momentos de partilha de opinião previamente à sua escrita; entre outros. Através destas, pretendi que os alunos vivenciassem inúmeras experiências que estimulassem o gosto pela escrita e pela leitura.

Relativamente à Matemática, era, indiscutivelmente, a área que os alunos apresentam diferentes níveis de progressão e, deste modo, ao longo da prática pedagógica tive a preocupação de elaborar atividades com PIA, rever os conteúdos lecionados antes de progredir com os novos temas e analisar o nível de compreensão das crianças.

Recorri à interdisciplinaridade visto que cria “espaços de trabalho conjunto e articulado em torno de metas educativas” tornando “indispensável para romper uma lógica fragmentária instituída que não facilita a formação” dos alunos (Roldão, 1999, p. 47).

Os conteúdos de Estudo do Meio foram muitas vezes a chave da interdisciplinaridade permitindo o aprofundamento de certas temáticas.

Expresso que um dos aspetos especiais desta experiência foi a convivência com este grupo tão especial, que se entregou emocionalmente e que permitiu uma relação entre professora e alunos recheada de carinho e respeito mútuo.

A minha intervenção foi uma experiência gratificante e enriquecedora, quer a nível pessoal quer a nível profissional, visto que esta vivência contribuiu para o desenvolvimento de competências essenciais ao exercício da docência.

Consumando, apesar de fazer um balanço muito positivo da PPII, explano que ao longo desta ocorreram momentos positivos e outros não tanto, mas todos estes foram aspetos de reflexão e melhoramento para a minha futura prática profissional pois, como afirmam Formosinho, Machado e Mesquita (2015), a prática profissional deverá ser “percecionada como uma ação de renovação constante” (p.35) sendo que os aspetos menos positivos são oportunidades para aprender e procurar novas estratégias mais significativas.

5.2. Intervenção Pedagógica no 1.º ano de escolaridade

Neste último ponto, será aclarado de forma reflexiva e descritiva a intervenção resultante da UC PPIII. Tal como explanado no principiar deste capítulo, esta decorreu na valência do 1.ºCEB, no Colégio do Marítimo numa turma de 1.º ano de escolaridade, no período de 14 de outubro a 11 de dezembro de 2019. Identicamente à prática pedagógica anteriormente dissertada, esta per fez um total de 135 horas mínimas, distribuídas por 5 horas nas segundas, terças e quartas-feiras no turno da manhã.

5.1.1. Contextualização do Ambiente Educativo

5.1.1.1. Meio envolvente e as suas potencialidades

O Colégio do Marítimo situa-se no concelho do Funchal, no Complexo Desportivo do Marítimo, na Rua Campo do Marítimo, na freguesia de Santo António. Esta freguesia é considerada a mais populosa da ilha e, devido à sua extensão, apresenta duas realidades distintas, um meio a Norte com características rurais e a Sul um meio urbano e citadino.

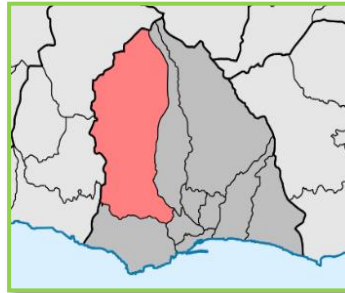


Figura 53. Freguesia Santo António.

Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Santo_Ant%C3%B3nio_\(Funchal\)#/media/Ficheiro:FNC_-_Santo_Ant%C3%B3nio.svg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Santo_Ant%C3%B3nio_(Funchal)#/media/Ficheiro:FNC_-_Santo_Ant%C3%B3nio.svg)

O meio envolvente do Colégio do Marítimo apresenta diversas potencialidades, nomeadamente: a existência de diversas atividades de cariz cultural, desportivo e recreativo; a presença de monumentos de património histórico e turístico; o fácil acesso a transportes públicos; a disposição de um Centro de Saúde nas proximidades do Colégio; etc.

5.1.1.2. Colégio do Marítimo

O Colégio do Marítimo situa-se no próprio Complexo Desportivo do clube e foi edificado de raiz a 18 de abril de 2006. Esta instituição alberga as valências creche, EPE e o 1ºCEB. Este colégio está nitidamente associado à entidade desportiva Club Sport Marítimo, que apresenta grande visibilidade na RAM, o que é idealizado como uma mais-valia no processo académico dos seus alunos.



Figura 54. Colégio do Marítimo.

Fonte: <https://ecoescolas.abae.pt/escola/colégio-do-maritimo/>

Segundo o PEE da presente instituição, o Colégio incrementa um projeto inovador que pretende trabalhar as competências intelectuais e sócio emocionais dos alunos através da prática desportiva, visto que a atividade física possibilita uma melhoria do rendimento cognitivo dos jovens.

Ademais, importa frisar que a instituição funciona em regime de ETI e, além das atividades de componente curricular, objetivando uma melhor formação académica e pessoal dos discentes, ocorre no turno da tarde atividades de enriquecimento curricular, tais como: biblioteca, educação ambiental, inglês, TIC, expressão plástica, expressão musical, expressão físico-motora, núcleo desportivo e apoio ao estudo.

Ultimando este tópico, a tabela ulteriormente apresentada exhibe, sucintamente, quais os recursos, quer materiais quer físicos que a instituição dispõe. Numa apreciação geral, o Colégio do Marítimo possui: infraestruturas modernas; mobiliário adequado às faixas etárias dos discentes; as salas são bem iluminadas; os espaços interiores e exteriores são amplos; apresentam inúmeras escadas e elevador para as crianças com mobilidade reduzida.

<i>Recursos Humanos</i>		<i>Recursos Físicos</i>
<i>Pessoal docente</i>	<i>Pessoal não docente</i>	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Um diretor pedagógico; ➤ Uma subdiretora pedagógica; ➤ Um coordenador desportivo; ➤ Sete educadoras; ➤ Oito professores curriculares; ➤ Oito professores de enriquecimento curricular; ➤ Um professor de EE. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Uma administrativa; ➤ Dezoito auxiliares de infância; ➤ Uma auxiliar de limpeza; 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Duas salas de creche; ➤ Cinco salas de pré-escolar; ➤ Oito salas de 1.ºCEB; ➤ Uma sala TIC; ➤ Uma sala de expressão musical; ➤ Uma biblioteca; ➤ Uma sala de acolhimento; ➤ Uma sala de professores; ➤ Uma sala de direção; ➤ Uma receção; ➤ Um pavilhão gimnodesportivo; ➤ Seis casas de banho (uma das quais adaptada a pessoas com necessidades especiais).

Tabela 8. Recursos humanos e físicos.

5.1.2. Caracterização da Sala do 1.ºA

No que tange ao espaço físico da sala do 1.ºA, localizava-se no quarto andar da instituição era presenteada com muita luz natural e apresentava um espaço amplo e adequado. A sala encontrava-se equipada com vinte e três mesas e cadeiras, uma secretária da professora, um quadro branco magnético, dois *placards* de cortiça cada um destes nas paredes laterais da sala, uma estante, armários, duas janelas de grande dimensão e três portas.

No decurso da prática, a disposição das mesas variou e a posição de alguns alunos também, contudo ilustro na imagem seguinte a planta da sala com a disposição que mais perdurou. A docente deste grupo pediu que mantivesse a posição das mesas e dos alunos pois considerava a mais adequada e, dado que era um grupo do 1.ºano, pretendia instruir hábitos e rotinas. Assim, respeitei a sugestão e apenas ajustava a disposição dos alunos aquando da realização de trabalhos em grupo.

Numa apreciação geral, a sala estava bem organizada, permitia a movimentação dos alunos, a sua autonomia, a fácil circulação do professor e, assim sendo, considero que era um ambiente propício para um ensino-aprendizagem significativo.

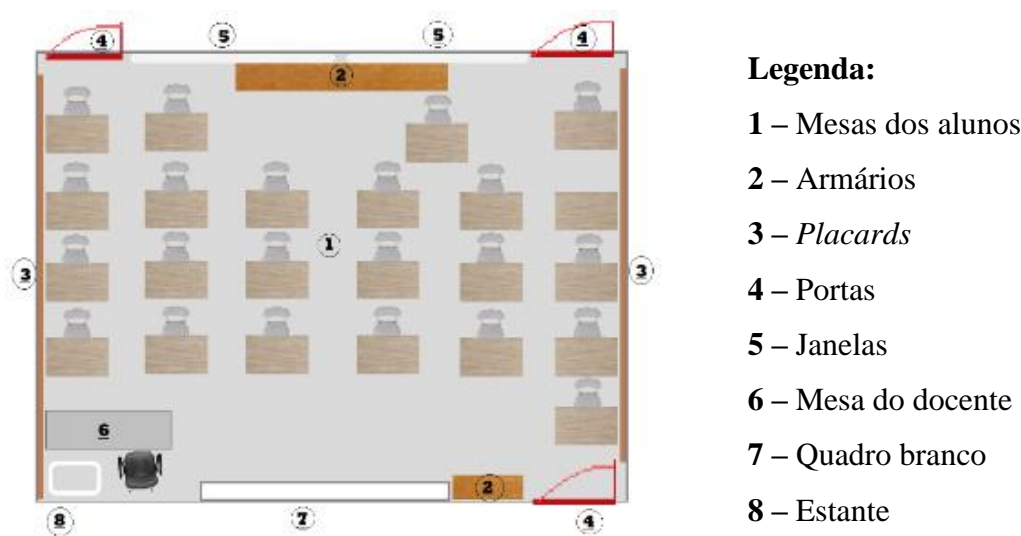


Figura 55. Planta da sala 1.ºA.

Relativamente à organização do tempo, apresento tabelado o horário dos dias da minha prática pedagógica. Como já mencionado o colégio processa-se em regime de ETI e a componente curricular ocorria das 8h30min. às 14h30min., existindo um intervalo de meia hora para o lanche e um intervalo de almoço e recreio de uma hora. Quanto às aulas curriculares de natação e inglês, importa frisar que eram lecionadas por um docente especializado na área.

Horário dos dias de prática pedagógica

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira
8h30 – 10h30	Curricular	Curricular	Curricular
10h30 – 11h00	Intervalo		
11h00 – 12h30	Curricular	Curricular	Natação (10h30–11h30)
			Curricular
12h30 – 13h30	Almoço		
13h30 – 14h30	Inglês	Curricular	Curricular

Tabela 9. Horário de prática pedagógica 1.ºA

5.1.3. Caracterização da Turma

A turma do 1.º ano era constituída por 23 alunos, na qual quatro continham 7 anos e dezanove contavam com 6 anos de vida. O 1.ºA era formado, maioritariamente, por alunos provenientes da EPE do Colégio do Marítimo, frequentando pela primeira vez o 1.º ano do 1.ºCEB. Tal como é possível observar no gráfico a distribuição por género é quase igualitária, porém com uma ligeira predominância no género masculino, visto que a turma é constituída por treze rapazes e dez raparigas.

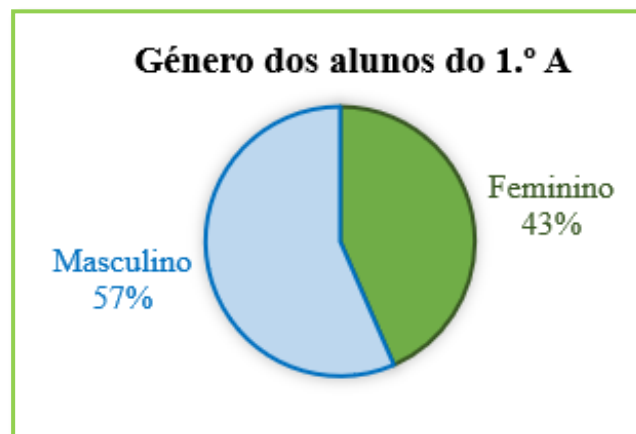


Gráfico 3. Géneros do 1.ºA.

Embora o Colégio do Marítimo seja uma instituição de carácter privado, alguns alunos eram beneficiários de apoio ou patrocínios pelo próprio clube. À vista disto, através da informação recolhida com a professora cooperante, elaborei o pictograma

abaixo ostentado. Através da averiguação deste, é possível constatar que treze alunos recebiam algum apoio (alunos com cota pública) e que os restantes detinham cota privada.

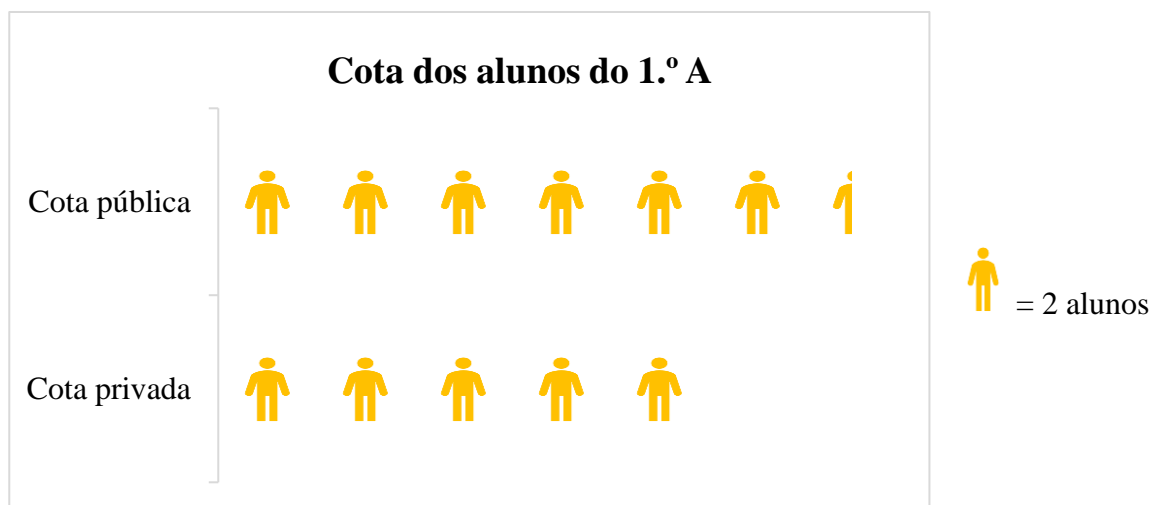


Gráfico 4. Pictograma - Cota dos alunos do 1.ºA

Em conversa informal com a professora titular, professora Lénia Correia, ficou assimilado que alguns alunos frequentavam a terapia da fala fora do contexto escolar, como também explicitou que, na sua perspetiva, alguns alunos apresentavam dificuldades acentuadas, contudo ainda não tinham sido diagnosticadas formalmente. Desta forma, apenas um aluno, diagnosticado com NEE, recebia o apoio de uma professora de EE que, ocasionalmente, assistia à aula e acompanhava o aluno em questão.

No decorrer da prática foi indubitável constatar que existiam diferentes níveis e ritmos de aprendizagem. Assim sendo, neste grupo heterogéneo deparávamo-nos com alunos que pouco interagiam, outros mais extrovertidos que interagiam constantemente, algumas crianças que iniciavam o seu primeiro contacto com as letras e números e outras que já liam palavras simples e associavam a contagem a um numeral.

Numa análise mais genérica, o grupo mostrou ser entusiástico, participativo, curioso e com elevadas capacidades cognitivas. No entanto, o grupo apresentava adversidades no comportamento e no respeito pelo outro, pouca autonomia e dificuldade na cooperação com os colegas.

5.1.4. Intervenção Pedagógica no 1.ºA

Tendo em consideração que um professor deve “conhecer os alunos (e a comunidade) com que trabalha, de construir estratégias de diferenciação pedagógica, de trabalhar em equipa, de produzir, quotidianamente inovação, de mediar o contacto crítico dos seus alunos com a beleza do conhecimento e da aventura” (Lima, 2011, p.70), considero que esta intervenção pedagógica foi mais uma experiência indispensável que

tentei adquirir esse papel e proporcionar aos alunos diversas experiências e momentos de aprendizagem significativos.

Objetivei planejar todas as atividades tendo em consideração as necessidades e interesses das crianças, bem como seguindo os princípios e orientadores de planeamento que a instituição e a professora cooperante seguiam. Neste contexto, saliento o facto de que a professora titular conciliava o recurso das Aprendizagens Essenciais com os Programas Nacionais. Deste modo, as planificações por mim elaboradas foram sempre analisadas e previamente enviadas à professora titular, bem como, ao meu orientador científico. Os domínios e conteúdos a serem abordados em cada semana eram delineados pela professora cooperante, com o intuito de dar continuidade à linha de trabalho do grupo. É de referir, que a professora Lénia, permitiu que abordasse os pressupostos por ela indicados seguindo a estratégia e metodologia que eu achasse mais pertinente.

Tal como nas práticas anteriores, o período de observação possibilitou conhecer os alunos, a dinâmica da turma, criar laços afetivos com as crianças e identificar as possíveis problemáticas de investigação-ação.

5.1.4.1. Problemática de Investigação-Ação

As diferentes componentes do currículo estavam a ser introduzidas quando iniciei o estágio pedagógico. Com o decorrer deste, denotei que a turma, apesar de demonstrar grandes capacidades cognitivas e participativas, apresentou maiores dificuldades na área da Matemática, substancialmente, na lógica matemática, a ordenação de números, a associação de um número à sua quantidade e a utilização de operações em situações de cálculo.

As AE solicitam a realização de tarefas de natureza diversificada e a utilização de materiais manipuláveis estruturados, não estruturados e outros recursos nas aprendizagens. Ademais, segundo Fernandes (2014), as atividades com materiais diversos despertam um grande entusiasmo, permitem que as crianças permaneçam ativas, questionadoras, imaginativas e promotoras da formação do seu próprio conhecimento.

5.1.4.1.1. Questão de Investigação

Tomando em linha de consideração o acima exposto, dado que o 1.ºA tendia a desconcentrar-se muito facilmente, o que influenciava a produtividade da proposta e o comportamento das crianças, optei por desenvolver as capacidades matemáticas dos alunos recorrendo a diversos materiais e estratégias práticas com a pretensão de não desmotivar os que já demonstravam mais conhecimento, promover a concentração da

turma em geral, possibilitar uma melhor análise e compreensão dos conteúdos e proporcionar uma aprendizagem mais significativa para todos mas, essencialmente, para os que demonstravam maiores dificuldades. Assim sendo, considereei pertinente formular a seguinte questão:

“De que forma é que os alunos do 1.º A poderão adquirir conhecimentos matemáticos através de jogos e materiais?”.

5.1.4.1.2. Fases da Investigação-Ação

Semelhantemente às práticas pedagógicas antecedentes, organizei as diversas fases de investigação-ação da PPIII no cronograma ulterior.

		CRONOGRAMA										
		Outubro			Novembro				Dezembro		Janeiro	
Semanas do mês:		3. ^a	4. ^a	5. ^a	1. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a	1. ^a	2. ^a	1. ^a	2. ^a
1. ^a Fase: - Planear.	Observação e identificação do problema											
	Formulação da questão de investigação.											
	Revisão literária											
	Definição das estratégias de intervenção.											
2. ^a Fase: - Intervir.	Implementação das estratégias.											
3. ^a Fase: - Refletir.	Recolha e análise de dados.											
4. ^a Fase: - Avaliar.	Apresentação do Projeto.											

Tabela 10. Cronograma PIII

A primeira fase destinou-se à delineação da problemática e do estudo da mesma, pois através das duas primeiras semanas de observação foi possível identificar as dificuldades do grupo, iniciar a revisão literária sobre a temática e, posteriormente, formular a questão foco. É notório que, devido à planificação semanal, a definição das estratégias iniciou-se na semana antecedente à 1.^a semana de intervenção e terminou na planificação da última semana.

A segunda fase refere-se à implementação das estratégias que foi, indubitavelmente, uma constante no decorrer da intervenção pedagógica, dado que pretendi investir na problemática semanalmente em diferentes momentos. A fase destinada à recolha e análise de dados esteve inerente à prática reflexiva que decorreu

durante todo o estágio, pois tinha a pretensão de executar uma autoavaliação diária das estratégias e atividades concretizadas, como também, alcançar a melhoria da prática docente, tendo em vista uma aprendizagem profícua para cada aluno.

Findando a análise da tabela, evidencio que os resultados são igualmente inconclusivos, uma vez que o período de intervenção não foi o suficiente para apurar resultados. Todavia, na 2.^a semana de janeiro, no dia 10, provindo da UC Seminário da PPIII, deu-se a apresentação do projeto e de uma planificação interdisciplinar onde foram analisadas algumas estratégias inerentes à problemática estudada como também um parecer geral das repercussões destas nos elementos da turma.

5.1.4.1.3. Estratégias e Atividades de Intervenção

Constatamos no Programa de Matemática para o Ensino Básico que as competências matemáticas só são desenvolvidas se o aluno for sujeito a experiências ricas e diversificadas, como também se for propiciado a uma passagem do concreto ao abstrato de “forma gradual, respeitando os tempos próprios dos alunos e promovendo (...) o gosto por esta ciência e pelo rigor que lhe é característico” (Damião & Festas, 2013, p. 1)

Segundo as ideologias de Mansutti (1993) quanto mais a criança explora na sua aprendizagem, mais capaz é de compreender conceitos, relacionar factos e ideias, tirar as suas próprias conclusões e construir o seu próprio conhecimento. Chamorro (2003) defende que os materiais são um meio manipulável e observável que favorece a compreensão de conceitos que, previamente, eram considerados abstratos.

Em vista disto, e tal como referido no tópico transato, a questão de investigação incidu-se no trabalho da UC Matemática, através do recurso a jogos e materiais didáticos, com o intuito de atenuar as dificuldades das crianças e de fornecer uma aprendizagem significativa.

Similarmente às problemáticas anteriormente explanadas, apresentarei algumas das propostas de atividade que, estrategicamente, respondiam à questão citada. Ademais, encontram-se anexadas outras atividades planificadas que promoveram a exploração em jogo ou através de materiais.

O primeiro recurso material que opto por apresentar é o *cuisenaire*³⁵, que foi utilizado com o intento de desenvolver capacidades como: a compreensão da composição de um número; a identificação de diferentes tipos de composições; a resolução de

³⁵ PPIII- 3.^a Planificação, 5.ºDB (12/11)

operações aritméticas, a ordenação por ordem crescente ou decrescente e a formação de conjuntos obedecendo a um ou mais atributos.

Caldeira (2009) afirma que através do material *cuisenaire* é possível trabalhar competências relacionadas com a orientação espacial, a contagem, o valor das peças, a transformação, a comparação e a ordenação.

Num primeiro momento, distribui os *cuisenaires* de cada aluno e permiti a livre exploração do mesmo. É curioso referir que, de um modo inconsciente, os alunos formaram figuras, ordenavam por tamanhos e juntavam por cores. Ainda na exploração do material, desta vez de uma forma orientada, fui dando indicações solicitando que os alunos: ordenassem as peças pelo seu tamanho por ordem crescente e ordem decrescente; formassem conjuntos considerando apenas um atributo (cor igual, tamanho igual, tamanho inferior ou superior a determinada barra, etc.); criassem conjuntos tendo em conta dois ou mais atributos (mesma cor e mesmo tamanho, mesma cor e tamanho superior a determinada barra, etc.); conjugassem barras de modo que a junção tivesse o mesmo comprimento de outra barra e discutissem oralmente comparações.

Numa fase posterior, objetivando a composição do número, com o recurso a um *cuisenaire* de maior dimensão exposto no quadro, pedi para retirarem as barras com tamanho superior à barra preta (equivalente ao número 7) e associá-las a um número. Ordenadamente, fui questionando as diferentes formas de representar cada uma das barras, ou seja, as diferentes formas de compor um número. Em grande grupo, discutíamos sugestões e registávamos no quadro utilizando o *cuisenaire* e as operações aritméticas. Simultaneamente, os alunos registavam e pintavam numa folha de registo o que era concluído em turma.

Acredito que a atividade foi deveras satisfatória e que possibilitou uma melhor compreensão do conteúdo, desenvolveu o pensamento e raciocínio matemático, bem como permitiu a formação de hipóteses e justificação das mesmas. Além disto, a atividade decorreu muito bem, apesar de alguns momentos de euforia excessiva na manipulação do material e do diálogo.

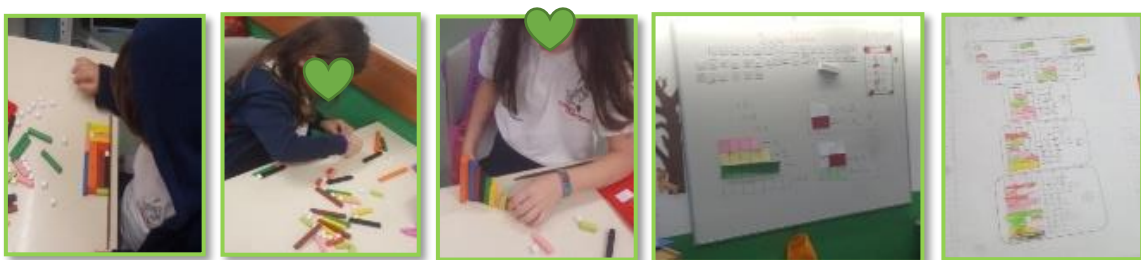


Figura 56. Cuisenaire

No decorrer da 3.^a e 4.^a semana de planificação, apresentei à turma a personagem Macaca Lota, personagem esta que surgiu de um texto criado por mim, com o intuito de trabalhar a audição e compreensão na educação literária, bem como a estimulação do domínio da leitura e escrita, mais especificamente a consciência fonológica, as habilidades fonêmicas e o conhecimento e grafismo da letra “L”. Ademais, de modo a abordar os conteúdos de Estudo do Meio também utilizámos esta personagem, contudo esta atividade será ulteriormente explanada. Deste modo, a Macaca Lota, possibilitou também abordar conteúdos matemáticos e, assim, foram realizadas diferentes atividades que trabalhavam: a associação de um número com a quantidade correspondente, as competências de cálculo (adição) e a representação das operações aritméticas.

Uma das atividades debruçou-se na elaboração de uma reta numérica³⁶ no quadro, onde os alunos associavam o número à sua quantidade correspondente, recriando uma espécie de gráfico, na qual foram utilizadas ilustrações de bananas para a representação de quantidades. A atividade foi realizada em grande grupo onde, para cada algarismo, uma criança dirigia-se ao quadro para colocar a quantidade correspondente e o grupo corrigia esta execução.



Figura 57. Correspondência do algarismo com quantidade.

Numa fase posterior, foi dada continuidade ao trabalho do cálculo do algoritmo da adição utilizando o recurso da “macaca da adição”³⁷. Este material, consistia numa imagem com velcro, onde cada mão desta figura correspondia a uma parcela. Os educandos utilizavam as ilustrações de bananas para completar cada parcela, registavam a operação aritmética, utilizando os símbolos adequados, e determinavam o respetivo total. O jogo exposto foi concretizado em grupo, sendo que a turma sugeria uma operação aritmética, um aluno vinha ao quadro efetuá-la e a própria turma confirmava o resultado. Posteriormente, a “macaca da adição” serviu de recurso quando os alunos demonstravam maior dificuldade ao efetuar alguma soma.

³⁶ PPIII- 4.^a Planificação, 6.ºDB (18/11)

³⁷ PPIII- 3.^a Planificação, 5.ºDB (11/11)



Figura 58. Macaca da adição.

Subsequentemente, numa fase mais avançada, explicitarei aos alunos o cálculo através da reta numérica. Com o intuito de trabalhar a decomposição do número 10³⁸, os alunos dirigiram-se ao quadro retiravam um cartão, que representava a primeira parcela, e com recurso à reta numérica e à ilustração da macaca lota calculavam a parcela em falta. É de referir que todo o grupo colocou a atividade em prática e registou-a na ficha.

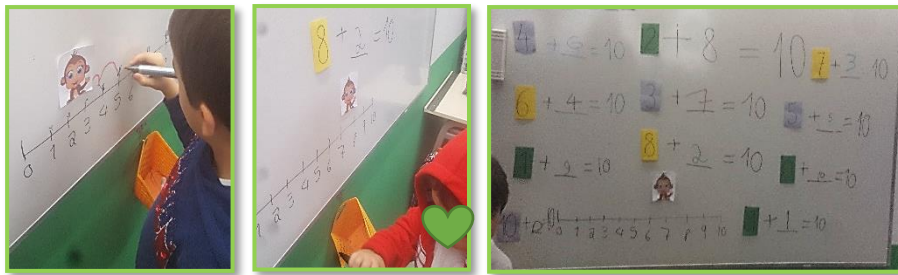


Figura 59. Adição com reta numérica.

Na sequência de trabalho da adição optei por sair do contexto da sala de aula e organizar três jogos didáticos no campo do pavilhão do colégio, sendo estes: “Jogo Tradicional da Macaca com adição”, “Arcos com resultado” e “Jogo do cálculo”³⁹. Friso que reuni previamente com os alunos no espaço onde seriam realizadas as atividades, enunciei algumas regras para o bom funcionamento da proposta, elegi capitãs de equipa, os próprios escolheram os elementos da sua equipa e explicitarei o funcionamento de cada jogo.

Seguindo a temática da personagem que estávamos a interligar com as diferentes componentes, achei interessante adaptar o jogo tradicional da macaca. Inicialmente, cada elemento do grupo formava uma fila à frente do jogo delineado no chão do pavilhão com fita de pintor. Saliento que cada casa do jogo continha um cardinal. O discente que realizava a atividade, jogava uma bola de papel para uma das casas do jogo da macaca e saltava em pé-coxinho até essa casa sem pisá-la, seguidamente, após a chegada, repetia a

³⁸ PPIII- 6.^a Planificação, 8.ºDB(2/10)

³⁹ PPIII- 3.^a Planificação, 5.ºDB(13/11)

ação no lugar onde se encontrava. Cada uma destas casas correspondia a uma parcela da operação e o grupo só ganhava um ponto caso o aluno realizasse corretamente a soma.



Figura 60. Jogo tradicional da macaca da adição.

No que tange ao segundo jogo, estavam dispersos numa área do pavilhão arcos que no seu interior encontrávamos diferentes números. Para o decorrer da atividade, eu ou a professora cooperante enunciávamos uma operação aritmética para ambos os alunos do início de cada fila que, ao ouvirem a operação, realizavam o cálculo mental da mesma e corriam para dentro do arco com a resposta correta. Os arcos não se encontravam ordenados, deste modo, os alunos tinham de se deslocar e identificar o número que procuravam. Regressavam às filas, trocavam de adversário e continuavam a atividade.



Figura 61. Jogo “Arcos com resultado”

Por último, para o “Jogo do cálculo”, foram necessários 3 arcos, que representavam cada parcela, e fita-cola de pintor para definir os símbolos matemáticos. Os alunos ordenadamente, retiravam um número que era colocado no arco do total. Posteriormente, cada discente colocava em cada arco (representativo das parcelas) os elementos necessários (bolas de papel) para chegar ao número pretendido. Os próprios colegas de equipa corrigiam a operação realizada.



Figura 62. Jogo do cálculo.

É importante constatar que, apesar do bom desenrolar desta atividade, após a sua concretização compreendi que seria mais pertinente e correto a nível matemático a utilização das mesmas unidades nas três parcelas, ou seja, utilizar apenas números ou apenas bolas de papel.

Sendo que o Colégio do Marítimo premeia a atividade motora e que a prática física era uma componente que cativava o interesse dos alunos, acredito que a proposta se tornou mais profícua à aprendizagem. Para além de possibilitar o cálculo mental, desenvolveu competências de exploração do espaço, de equilíbrio, de salto, de corrida e de orientação espacial.

A seguinte proposta descreve um culminar de atividades que objetivavam trabalhar os sinais de maior, menor ou igual. No decorrer da 4.^a semana, apresentei aos alunos os símbolos, sendo que estes encontravam-se enfatizados de crocodilos. Ao apresentar cada um destes, enunciava a sua denominação e explicitava como se utilizavam.

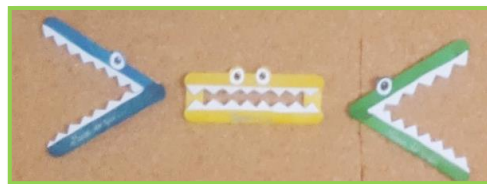


Figura 63. Símbolos (<;=;>).

Para colocar em prática os conhecimentos dos alunos, comparamos diferentes dimensões, para isso, solicitei a participação de três alunos, na qual seria comparado a altura de dois deles e o terceiro elemento optava pelo símbolo a utilizar. Esta atividade foi realizada algumas vezes para que mais elementos da turma participassem.

Seguidamente, utilizando as ilustrações de bananas, comparamos os mesmos objetos, mas em diferente número. No quadro da sala foram colocadas as ilustrações e os alunos colocavam o símbolo que consideravam correto.

Ulteriormente, recorreremos à comparação entre numerais e, posteriormente, entre duas operações aritméticas. Os alunos individualmente dirigiam-se ao quadro, realizavam a operação aritmética para determinar o algarismo e comparavam quantidades, utilizando a leitura do símbolo adequado.

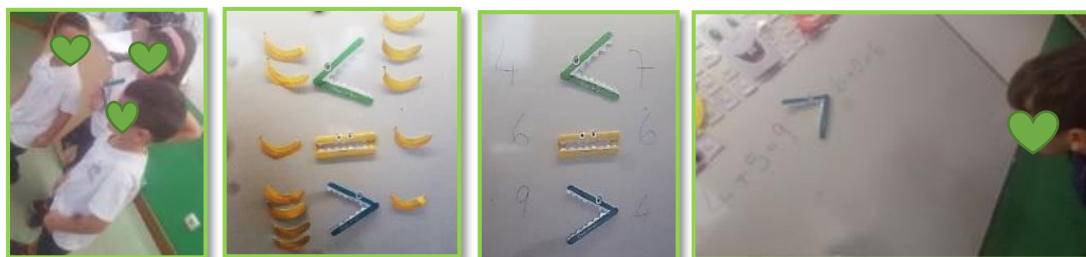


Figura 64. Atividades <, =, >

Dado o esclarecimento da temática, com o intento de consolidar conhecimentos, os alunos agruparam-se em pares e, cada um destes, recebeu um baralho de cartas⁴⁰ (sem figuras), cada aluno retirava uma carta e, ordenadamente, cada discente enunciava qual o símbolo que considerava adequado na comparação do algarismo de cada carta e referia a leitura do mesmo.



Figura 65. Jogo de cartas (<,=,>)

Concluindo, considero que as atividades foram bem-sucedidas e possibilitaram a compreensão da temática por parte de todos os alunos.

No findar deste capítulo, a meu ver, é pertinente referir que, tal como consta na parte teórica, através do recurso a material didático os alunos experienciaram diferentes materiais permitindo uma aprendizagem matemática concreta e mais significativa.

5.1.4.2. Atividades desenvolvidas

Como mencionado, sendo que a prática pedagógica ocorreu no início do 1.º período, o trabalho da língua portuguesa incidiu-se na consciência fonológica e na introdução à escrita e à leitura. Deste modo, para lecionar as diferentes letras adotei uma sequência didática. Num primeiro momento, proporcionava um diálogo analisando pequenos textos, ilustrações ou objetos que aludissem à letra em estudo, seguidamente, através desta análise, escrevia as diferentes nomações no quadro. Após a compreensão do fonema em comum e da análise do mesmo, solicitava aos alunos novas palavras que iniciassem com o mesmo som e, conseqüentemente, a mesma letra. Enquanto os alunos enunciavam palavras, eu escrevia-as no quadro reforçando o som da letra em causa. O momento seguinte passava pela divisão silábica das palavras e a identificação da sílaba onde se encontrava a letra em estudo, assim, formávamos e trabalhávamos o quadro silábico e a junção de consoantes e vogais ou de duas vogais. Dado o estudo fonético, com a atenção de todos os alunos, escrevia no quadro vagarosamente a letra em estudo com o intuito de demonstrar o sentido e forma do traço para a estruturação da letra. Por

⁴⁰ PPIII- 4.ª Planificação, 6.ºDB

último, solicitava que os alunos iniciassem a grafia manuscrita da letra através de diferentes estratégias tais como: a escrita no caderno de treino destinado à grafia, a utilização de sacos de tinta, o recurso a areia, o manuseamento de plasticina, o grafismo no quadro da sala, a utilização do dedo para apagar a letra escrita no quadro seguindo os movimentos corretos aquando da escrita e, por fim, a realização de algumas fichas de trabalho.



Figura 66. Estratégias de treino da grafia.

Além desta sequência de iniciação, foram concretizadas diferentes atividades que desenvolveram competências das AE tais como: a consciência linguística; a competência da oralidade, da escrita e da leitura e a educação literária.

No que concerne à educação literária, como já mencionado, foram lidos pequenos textos para a introdução de algumas letras, mas opto por aqui explicitar o trabalho da obra literária “O Coelho Branco⁴¹”, de António Torrado. Inicialmente, na sala de aula do 1.ºA, analisámos os elementos paratextuais da obra, observámos a capa do livro, idealizamos uma possível história e li as primeiras páginas. Seguidamente, reunimos as turmas do 1.º ano e, juntamente com a colega estagiária da turma do 1.ºB, dramatizámos com fantoches a obra em questão. Numa fase ulterior, fizemos uma pequena interpretação da peça em grande grupo na qual foram levantadas diferentes questões e pedido uma apreciação por parte de todo o grupo. Posteriormente, foi dada a possibilidade aos alunos em pares se dirigirem ao biombo de fantoches e dramatizarem a peça, possibilitando a análise do interesse e compreensão, como também de desenvolver uma experimentação artístico-literária incluindo a audição, a dramatização, o reconto e a apreciação. Findando, com a turma do 1.ªA novamente isolada, relembramos os elementos paratextuais,

⁴¹ PPIII- 7.ª Planificação, 9.ºDB

definimos algumas características das personagens da história, experienciamos a leitura dos alunos em pequenos excertos e concluímos com a realização de uma ficha de trabalho sobre a história trabalhada.

Na minha perspetiva considero que a atividade foi bem-sucedida, ultrapassando as dificuldades de juntar duas turmas e atingindo os objetivos propostos. Para mais, os alunos demonstraram-se empenhados, interessados e participativos nos diferentes momentos da atividade.



Figura 67. Dramatização de fantoches.

Considero pertinente a explicitação de mais duas propostas que, a meu ver, foram eficazes e bem aceites pelos alunos: o “Dado da letra d”⁴² e a “Caixa surpresa”⁴². A primeira atividade referida, surgiu na introdução do trabalho da consoante “d”, na qual objetivava o desenvolvimento da consciência silábica, a identificação e leitura de uma sílaba, a consciencialização para o som das letras e das sílabas, a perceção e discriminação fonética e a utilização de vocabulário adequado. Assim sendo, para a concretização desta atividade foi necessário um dado com uma dimensão relativamente grande, na qual encontravam-se escritas em cada face o seguinte: “da”, “de”, “di”, “do”, “du” e “?”. Este jogo consistia em que os alunos lançassem o dado, lessem a sílaba registada na face do cubo que ficava virada para cima e indicassem uma palavra que contivesse a sílaba em questão. Caso saísse a face com o ponto de interrogação, os alunos podiam escolher a sílaba a utilizar e desafiar um colega para responder.

Apesar da atividade ter sido planeada para ser feita em grande grupo, na prática optei por formar pequenos grupos para a concretização da mesma. Deste modo, enquanto um grupo realizava a atividade do dado, os restantes realizavam o treino da grafia da letra “d” e, posteriormente, trocavam de funções. Considero que esta decisão facilitou a realização da atividade, tornou-a mais ativa e atrativa para as crianças e, por conseguinte, tornou a atividade mais autónoma e eficaz.

⁴² PPIII- 4.ª Planificação, 6.ºDB(18/11)

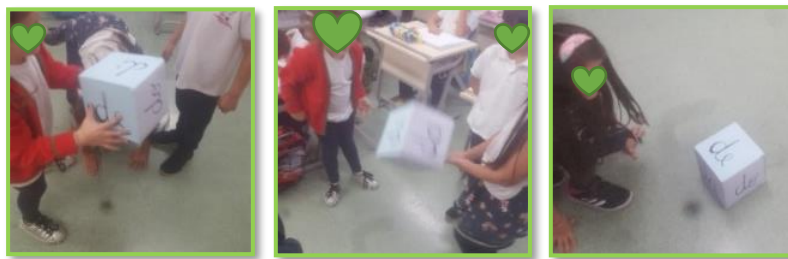


Figura 68. Atividade "Dado da letra d"

Relativamente ao jogo “Caixa Surpresa”, a turma sentou-se formando um círculo e, enquanto tocava uma música, a caixa passava de mão em mão, quando a música era silenciada o aluno que tinha a caixa na mão retirava um papel e devia de: ver a letra que estava representada; desenhar a letra no ar para que algum colega tentasse descobrir; enunciar a letra e o som da mesma; referir uma palavra que começasse com aquela letra e indicar a família silábica que utilizou. É de salientar que a caixa continha todas as vogais e consoantes que já tinham sido lecionadas e que os alunos não podiam repetir palavras ao trabalhar uma letra. Posteriormente, colocavam novamente a letra na caixa e repetíamos a atividade.



Figura 69. Atividade "Caixa Surpresa".

Através deste foi possível constatar que alguns alunos ainda tinham dificuldade na identificação do som da letra e da identificação de uma palavra que a contivesse.

A componente curricular Estudo do Meio era uma das prediletas dos alunos do 1.ºA, visto que consideravam um momento de maior diálogo e discussão de ideias. Surgiram diversas temáticas nesta componente que foram inicialmente introduzidas através da partilha de informação e, posteriormente, especificadas através de atividades.

Uma das atividades concretizadas nesta UC foi a construção da árvore genealógica⁴³ da personagem Macaca Lota previamente utilizada para o trabalho da Matemática, da expressão motora e da introdução da letra “L”. Considerando que algumas crianças do 1ºA pertenciam a famílias monoparentais ou tinham como E.E. um outro elemento familiar, optei por lecionar os graus de parentesco procriando a família de uma personagem conhecida dos alunos.

⁴³ PPIII- 5.ª Planificação, 7.ºDB (26/11)

Assim sendo, iniciámos com um pequeno diálogo sobre a família onde os alunos partilharam espontaneamente informações pessoais. Seguidamente, com base em diversas imagens, os próprios alunos denominaram cada familiar da Macaca Lota, identificaram o grau parentesco e em grande grupo formámos a árvore genealógica. Na semana posterior, disponibilizei a cada aluno uma fotocópia da família por eles criada de modo a analisar a compreensão dos diferentes graus de parentesco e registarem no caderno diário a atividade por eles elaborada.

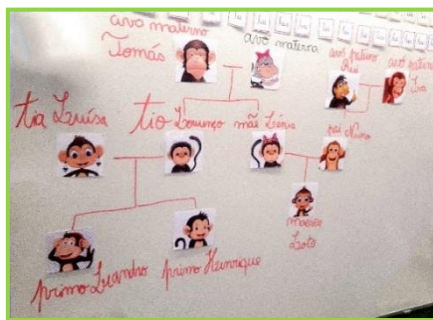


Figura 70. Árvore genealógica.

Num olhar crítico, considero que poderia ter trabalhado de uma forma mais individualizada e baseada no contexto real de cada aluno, fazendo com que cada aluno investigasse, trouxesse informação e formasse a sua árvore genealógica. Contudo, considero que esta atividade foi positiva, pois os alunos sentiram-se entusiasmados com as ilustrações e com a possibilidade de escolher o nome de cada personagem. Além do mais, durante a atividade houve um constante diálogo na qual os alunos opinavam e contavam momentos vivenciados com familiares.

Tal como referenciado no Capítulo II da Parte I do presente relatório, as ciências experimentais são profícuas na aprendizagem dos alunos, dado que a ciência é uma ótima forma de pensar e de compreender o que a torna essencial para o desenvolvimento de um ser humano ativo e informado, pois enfatiza um processo de construção de conhecimento e de pensamento reflexivo e lógico (Martins, 2016).

Nesta perspetiva, foram colocadas em prática algumas atividades experimentais com a turma do 1.ºA e, dado a panóplia de benefícios desta estratégia, opto por registar dois momentos experimentais.

Em plena época natalícia, e dada a faixa etária, achei pertinente realizar a escrita da carta ao pai natal⁴⁴. Visto que o processo de aprendizagem da escrita encontrava-se na

⁴⁴ PPIII- 7.ª Planificação, 9.ºDB(10/12)

sua fase introdutória os alunos desenharam o que desejavam e alguns elementos quiseram escrever algumas palavras, questionando como eram escritas. Num primeiro momento, dialogámos sobre a época festiva e os valores natalícios, posteriormente, questionei se seria possível escrever uma mensagem secreta e quais as formas de fazê-lo. Após uma breve discussão, os educandos enunciaram que a mensagem podia ser escrita em códigos ou através de uma tinta mágica. Através deste último comentário, perguntei se a tinta mágica poderia ser sumo de limão, sem qualquer hesitação, afirmaram que não. Deste modo, propus a realização da experiência de modo a dar resposta à questão “Será possível escrever uma mensagem secreta com sumo de limão?”.

Para tal, explicitiei a atividade e foram apresentados os materiais necessários para o seu procedimento, sendo estes: limões, copos, cotonetes, tecido, um ferro de engomar e a carta ilustrada pelos alunos.

Com a folha entregue, os alunos coloriram a moldura de Natal, desenharam e escreveram o que desejavam e o restante espaço da folha destinou-se à atividade experimental. Terminada a ilustração, os alunos dirigiam-se à frente da sala de aula e escreviam o seu nome próprio com o sumo de limão e com um cotonete, pois sendo esta uma carta tem de estar identificada.

Com os limões cortados, os alunos espremeram o limão num copo, molharam o cotonete e escreveram o seu nome com o tipo de letra impressa e em maiúsculas para uma melhor visualização. Por último, com todos os alunos sentados e cativando a atenção destes, liguei o ferro de engomar e demonstrei ao grupo que o calor do ferro permitia que a mensagem surgisse. Os alunos ficaram admirados e a reação foi deveras interessante. Findando, recorri novamente ao diálogo, para realizar uma análise dos resultados e explicitar ao grupo, numa linguagem adequada, a reação existente entre as substâncias que possibilitou atingir aquele resultado. Inicialmente, considerei que a atividade poderia ser um pouco complexa para explicar aos alunos, contudo, no debate de ideias, indicaram que resultava devido à acidez do limão. Deste modo, considerei correta a resposta deste aluno e enunciei que o limão era uma fruta ácida, “o mais efetivo ácido orgânico” (Lopes, Xavier, Quadri, & Quadri, 2007, p. 295), e que quando este entra em contacto com “uma fonte de calor, sofre uma reação de oxidação e transforma-se em uma substância de cor castanha, que pode ser vista” (Kemczinski, et al., 2018, p. 223).

Um ponto menos positivo do decorrer da atividade, foi o tempo de espera para aquecer e surgir as letras, sendo que foi apenas utilizado um ferro para as vinte e três crianças. É de referir, que a situação foi controlada, pois tendo uma moldura detalhada,

mesmo com a carta do pai natal escrita os alunos ainda poderiam colorir a moldura enquanto esperavam pela sua vez. Porém, numa outra circunstância, era vantajoso levar outras fontes de calor.

Através desta atividade foi possível observar a capacidade de uma substância alterar a sua cor pelo calor e possibilitou a promoção de diversas componentes essenciais para os educandos como: a motricidade fina; a pintura de expressão livre; a exploração do desenho e da escrita com o lápis e com a técnica do cotonete; proporcionou a realização de experiências, da sua observação e da partilha de ideias sobre o desenrolar da mesma; permitiu um papel ativo do aluno, através da experimentação e comunicação; e, por último, fomentou a criatividade e a imaginação.

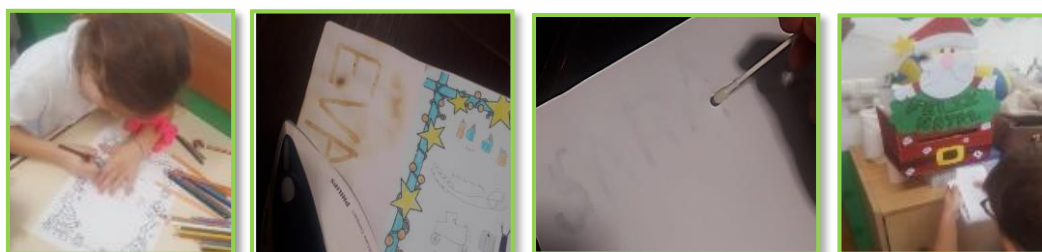


Figura 71. Experiência da mensagem secreta.

A segunda proposta experimental⁴⁵, surge em contexto prático de uma forma pré-planeada, no âmbito da disciplina de Português, na introdução da consoante “v”.

A atividade proposta permitiu desenvolver: a consciência fonológica e habilidades fonémicas nos alunos; o manuseamento de diferentes materiais; potencializar o estudo da ciência experimental e observar e compreender a reação entre duas substâncias químicas.

Iniciei a aula, expondo no quadro a imagem ilustrativa de um vulcão e após a identificação da mesma, escrevi no quadro a palavra de modo a tonar visível a sua escrita. Posteriormente, os alunos referiram algumas palavras que continham a consoante e sinalizaram a sílaba onde se localiza. Deste modo, foram questionadas o número de sílabas da palavra “vulcão”, em que sílaba se encontrava a letra estudada e qual a família silábica correspondente. Numa fase seguinte, ainda em modo introdutório à atividade experimental, escrevi no quadro a palavra “lava”, promovi a leitura da mesma por parte dos alunos e realizámos o trabalho de consciência fonológica e habilidades fonémicas, como feito à priori com o estudo da palavra “vulcão”. Inicialmente, os alunos trabalharam no caderno a grafia da letra “v” e, ulteriormente, foi colocada em prática a experiência.

⁴⁵ PPIII- 7.^a Planificação, 9.ºDB(11/12)

Assim, questionei ao grupo o que entendiam por vulcão e lava e, recorri à experiência, para compreensão dos termos trabalhados, tornando visível também a simulação da erupção de um vulcão.

A proposta foi realizada em grande grupo, os alunos participaram na identificação dos materiais a utilizar, na moldagem do vulcão, na inserção de gotas de corante alimentar vermelho, na colocação de bicarbonato de sódio e por último na introdução de vinagre. Todos os educandos observaram o procedimento e a reação química e discutiram ideias. É de referir, que no decorrer da atividade o grande grupo registou os procedimentos, os materiais e as reações observadas na ficha de registo que tinha sido inicialmente entregue.

Dado por terminado a atividade experimental, os alunos conseguiram compreender que um vulcão é uma estrutura de rocha, com uma abertura terrestre e que por norma apresenta um formato montanhoso. Para além disto, compreenderam que quando um vulcão entra em atividade, surge a erupção. Foi importante salientar que nem todos os vulcões estão ativos e que a erupção de um vulcão tem consequências destruidoras para as pessoas e para o ambiente em que está envolvido.

A meu ver, a atividade experimental foi positiva, pois os alunos atingiram os objetivos e demonstraram interesse para participar em toda a atividade. Relativamente às conclusões, os educandos, para além de terem ficado muito empolgados com a fase final da experiência, compreenderam as ideias transmitidas, desenvolveram a motricidade fina; estimularam a concentração e análise de uma reação; aguardaram pela sua vez; expuseram e argumentaram a sua opinião e exploraram diversos materiais.

Terminando, creio que foi uma atividade simples e didática que, apesar de não serem desenvolvidas todos os tópicos possíveis da experiência por não serem adequados à faixa etária do grupo, permitiu promover um momento didático e interessante na aprendizagem.



Figura 72. Experiência do Vulcão.

5.1.4.3. Intervenção com a Comunidade Educativa

A intervenção com a comunidade educativa em todas as práticas pedagógicas foi vantajosa para os intervenientes. No âmbito do estágio no 1.º ano, concretizou-se dois momentos de interação entre a turma do 1.ª A e a comunidade educativa do Colégio do Marítimo: docentes, alunos de diferentes turmas e E.E.

O primeiro momento, sucedeu-se a 10 de dezembro, onde foi implementada uma atividade alicerçada num leque de competências referentes à Educação Física.

Posto isto, em coadjuvação com as minhas colegas estagiárias desta instituição, organizamos um circuito por estações⁴⁶, composto por 10 jogos tradicionais fomentando alguns dos objetivos do Bloco 1 e Bloco 4 do Programa e Metas Curriculares para a Expressão e Educação Físico-Motora, bem como algumas competências delineadas nas AE.

Ao empregarmos o jogo tradicional como ferramenta educativa, objetivamos a promoção do desenvolvimento por meio de uma abordagem holística, isto é, a nível mental, físico e o espiritual (Ribeiro, 2011).

A presente atividade, juntou cerca de 114 crianças, pertencentes às turmas A e B do 1.º e 2.º ano e ao 3.ºB. Numa primeira instância, optámos por compreender quais os gostos e interesses dos alunos e, com este propósito, cada estagiária debateu com a sua turma quais os jogos tradicionais que conheciam, gostavam e quais os benefícios do jogo. Após este debate, em diálogo com as minhas colegas, seleccionámos 10 jogos.

Com a delineação dos jogos, iniciámos o planeamento da atividade, idealizando os materiais necessários, o local e o horário que seria mais pertinente para todos os grupos.

Um fator interessante, foi a curiosidade e motivação que os alunos demonstraram pela atividade, respeitando as etapas, as regras indicadas e o adulto responsável. Nisto, é de referir, que em todas as etapas encontravam-se pelo menos um adulto responsável (titulares das respetivas turmas e estagiárias), que, com o material já preparado para cada etapa, recebeu um apito e um guião de modo a explicitar o jogo e orientar os alunos no decorrer da atividade.

Nesta sequência, fiquei responsável pela etapa número oito, denominada: Jogo do galo com coletes. Cada jogo tinha uma duração de 7 minutos e, após o tempo terminado, mudavam de etapa. Nesta etapa, tive o papel de explicitar o jogo, enunciar as regras, dar início e término ao jogo e indicar a equipa vencedora. Sinto que transmiti boa disposição

⁴⁶ PPIII- 7.ª Planificação, 9.ºDB(10/12)

tentando criar um bom ambiente, de modo que a atividade fosse bem-sucedida, que os alunos se sentissem confortáveis e existisse um ambiente propício para uma aprendizagem espontânea e significativa. É de referir, que utilizei o reforço positivo e auxiliiei os alunos sempre que necessário.

Uma das dificuldades existentes, foi o facto de nem todas as crianças conhecerem o jogo, pois era necessário a explicação e exemplificação do jogo, o que encurtava o tempo de realização e tornava a atividade um pouco mais complicada para os alunos que não a conheciam. Sendo esta atividade em equipa, trabalhavam em cooperação e auxiliavam os colegas com maior dificuldade.



Figura 73. Jogo do galo com coletes

Na minha ótica, o circuito foi uma atividade muito bem-sucedida, sendo que foi possível promover diferentes competências motoras e verificámos que todas as crianças demonstraram motivação, interesse e satisfação na realização das atividades.

De um modo conclusivo, acredito que estas atividades são importantíssimas para o desenvolvimento da criança, pois permitem enriquecer a socialização, desenvolver a cultura das crianças, trabalhar valores e conteúdos, promover competências motoras e mentais e marcar o aluno de uma forma positiva na sua aprendizagem e formação.



Figura 74. Vista geral do circuito.

No que alude ao segundo momento, este consolidou competências sociais, criativas, musicais e motoras. Gordon (2015) refere que a expressão musical é fulcral no âmbito curricular da educação de infância, dado que as crianças desenvolvem as perceções auditivas, a expressão corporal, a criatividade, a imaginação, o domínio do próprio corpo, a psicomotricidade, a sensibilidade e o cultivo da voz e da linguagem.

Este momento destinou-se à organização e preparação para a festa natalícia da instituição. O tema da festa de Natal ⁴⁷do Colégio do Marítimo foi intitulado “O Natal na Floresta” e os docentes da componente curricular, com a cooperação dos professores de Expressão Plástica e de Educação Musical, ficaram incumbidos de definir um subtema, escolher e dramatizar uma música e elaborar os adereços para a apresentação final.

As docentes do Colégio do Marítimo demonstraram uma constante cooperação e trabalho de equipa, no sentido em que as titulares de turma dos mesmos anos de escolaridade dialogavam, planeavam e orientavam em conjunto. Esta atividade não foi exceção e, após o delineamento do subtema para as crianças do 1.º ano, “O Natal das abelhas”, eu e a minha colega estagiária da turma do 1.ºB, escolhemos a melodia, alterámos a letra de modo a ser adequada à temática e ao tempo festivo e aglutinámos movimentos sugeridos por ambas as turmas para formar a coreografia final.

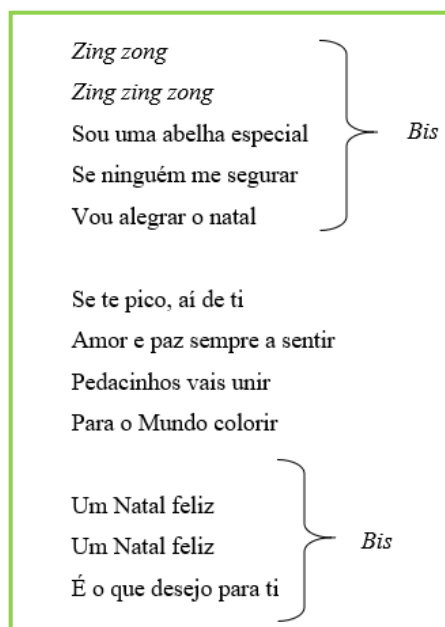


Figura 75. Letra criada e adaptada da canção "Bolas de Cristal".

Nesta sequência, planifiquei momentos no período curricular para: a aprendizagem da canção e da coreografia, o ensaio da atuação e a definição de posições, entradas e

⁴⁷ PPIII- 6.ª e 7.ª Planificação

saídas para a performance. Constató também que me dirigi à escola fora do horário de estágio com a finalidade de colaborar e auxiliar na orientação do grupo e nos ensaios, interagindo com as crianças e com os diferentes professores envolvidos.

O processo de preparação desta atividade esteve presente em diferentes momentos no decorrer das últimas semanas de intervenção. Numa fase inicial, demonstrei o áudio da música, colocando uma versão da canção cantada por mim, com o intento de apresentar a letra adaptada. Seguidamente, começando a didática da canção, optei por instruir a letra da música de dois em dois versos, apenas com a leitura e sem a melodia, acompanhando pela marcação da pulsação utilizando o corpo. Consequentemente, os alunos de forma inconsciente começaram a repetir e a seguir a minha marcação. Após a leitura de dois em dois versos, trabalhei a canção de quadra em quadra com a mesma estratégia. Posteriormente, sendo que já conheciam a letra da canção e já tinham ouvido a melodia, introduzi o canto com a melodia correta.

Por fim, cantámos a canção completa em grande grupo, com recurso ao áudio. Seguidamente, aglutinei o trabalho da canção com o trabalho da coreografia. Deste modo, foi realizado primeiramente a junção do canto com a dança na turma e, numa fase avançada, reunimos os alunos do 1.º ano para ensaiar em coadjuvação.

Posto isto, admito que o facto de sair da minha zona de conforto e introduzir um processo didático de uma canção e de dança fez-me sentir nervosa, visto que o meu maior receio era não conseguir ensinar a canção ao grupo, não cativar o empenho e interesse de todos e não conseguir orientar a atividade. Contudo, o grupo demonstrou-se curioso e participativo permitindo que o decorrer da atividade corresse bem e os meus receios não se tornassem realidade.



Figura 76. Ensaios para a festa de Natal.

Ao longo da preparação, houve trabalho cooperativo entre docentes, estagiárias, turmas e elementos do corpo não docente. Dia 14 de dezembro ocorreu a festa de Natal onde se reuniram todos os familiares, alunos e a respetiva comunidade educativa.

Encerrando, este envolvimento na festa de Natal foi muito enriquecedor, pois permitiu vivenciar uma realidade do contexto escolar, assimilar o quão trabalhoso é a

organização de um evento deste género, compreender a importância do envolvimento e participação dos titulares de turma, perceber que todo o trabalho apresentado é um trabalho de cooperação entre diferentes unidades da comunidade educativa e possibilitou por em prática conhecimentos relacionados à didática da expressão musical e motora, vivenciando uma experiência única.



Figura 77. Festa de Natal.

5.1.5. Avaliação da Turma

A avaliação por mim utilizada foi amiudamente a de carácter formativo pois, devido ao curto período de estágio, era adequado uma avaliação para a aprendizagem que influenciasse positivamente o ensino-aprendizagem e que encontrasse os caminhos necessários para que os alunos atingissem as metas para o nível de ensino que frequentavam (Lopes & Silva, 2012).

Dado que o grupo consistia numa turma de 1ºano de escolaridade e que o estágio decorreu no primeiro período, foi notório alguns progressos na turma a vários níveis, tais como: o respeito pelas regras, a ambientação na sala de aula e da forma de estar, a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento do raciocínio matemático e a iniciação da leitura e escrita.

Os alunos do 1.ºA, de um modo geral, revelaram ser muito expressivos oralmente, contudo, demonstravam adversidades no que concerne à partilha, ao trabalho autónomo aquando da realização de atividades que fossem para além de fichas de trabalho e dificuldades na cooperação com os colegas. Além disto, alguns alunos tinham facilidade em se abstrair da atividade e dialogar com os colegas, distraíndo os restantes.

No que tange ao projeto de investigação, na área da Matemática foram desenvolvidas competências relativas aos conteúdos de aprendizagem ditados nas AE como: números e operações; organização e tratamento de dados; resolução de problemas; raciocínio e comunicação. Muitas competências intrínsecas a estes temas foram trabalhadas através de material didático e manipulável o que, na minha perspetiva, consistiu num elevado suporte da construção da aprendizagem de todos os alunos.

O recurso a diversos materiais foi uma mais-valia para os alunos com mais dificuldade pois tinham a possibilidade de aprender de forma mais concreta facilitando a compreensão matemática. Além disto, evidenciei que a manipulação de materiais e jogos possibilitaram uma aprendizagem significativa e, conseqüentemente, resultados mais positivos. Ademais, apesar da Matemática ser uma disciplina que os alunos apresentavam alguma dificuldade, através desta metodologia, a Matemática tornou-se num momento mais entusiástico.

Relativamente ao Estudo do Meio, no meu parecer, a turma apresentou resultados positivos dominando diferentes temas. Inconscientemente, os alunos atingiam o conhecimento de assuntos desta componente do currículo através do diálogo, da partilha de vivências e da pesquisa. Visto que este grupo apresentava elevadas competências na expressão oral, foi notória a participação, interesse e entusiasmo por parte dos discentes.

A respeito da UC Português, esta demonstrou ser a mais desafiante pois, são “muitos fonemas, muitos grafemas, muitos casos de leitura muitos ditongos muitos sinais de pontuação muitos acentos” que dificultam e apressam a aprendizagem dos alunos (Paiva, 2014, p. 23). Assim sendo, alguns alunos demonstraram dificuldade na motricidade fina, influenciando a escrita e, por vezes, confundiam consoantes e os sons das letras. Deste modo, existiu uma maior insistência na produção escrita e na identificação de sons, com o intento de atenuar as dificuldades na escrita e na leitura.

Ultimando, as expressões, quer motoras, musicais ou plásticas, foram estimuladas em diversos momentos da prática pedagógica. Os alunos demonstraram facilidade e interesse na realização das atividades que exigissem alguma expressão artística.

Consumando, as atividades dinamizadas com os alunos foram satisfatórias, apesar de alguns estorvos e de algumas oscilações no desenvolvimento das competências das crianças, os alunos dinamizavam as tarefas com interesse, curiosidade e vontade de serem bem-sucedidos.

5.1.6. Reflexão Final da intervenção Pedagógica no 1.ºA

Findando este estágio pedagógico, sublinho a relevância da prática e de todas as funções inerentes a esta, como a pesquisa, a planificação, a idealização de metodologias e estratégias, a análise de conteúdos, entre outros. É indiscutível que um elemento da área da educação aprende com a vivência de diferentes realidades e desenvolve competências e aprendizagem com o decorrer de qualquer prática, independentemente dos anos de carreira que completa.

Por conseguinte, lecionar uma turma de 1.º ano de escolaridade foi um desafio e uma constante aprendizagem, tanto para mim como para as crianças. Sendo este um grupo que iniciava o contexto na valência do 1.ºCEB e que alterava extremamente as suas rotinas e forma de estar na escola, optei por respeitar a ambientação das crianças, fomentar hábitos de estar e de estudo, aplicar estratégias que colmassem as dificuldades e promovessem uma aprendizagem ativa.

Neste âmbito confesso que um dos meus maiores obstáculos foi diversificar nas formas de introdução de alguns conteúdos e explicitá-los de uma forma simples e perceptível para todas as crianças. Procurei planificar tendo em conta os interesses e a individualidades dos alunos, motivando-os para a aprendizagem. Assim sendo, recorri a diferentes estímulos visuais e táteis para que as atividades adquirissem um caráter pedagógico e significativo que possibilitassem a aquisição de diversas competências.

No que diz respeito às áreas curriculares, a Matemática foi a componente aprimorada atendendo a questão de investigação-ação e, considerando as desigualdades iniciais, acredito que a exploração facilitou a compreensão de diversos conceitos matemáticos. Relativamente ao Português, foi a disciplina que se tornou mais desafiante e por vezes menos diversificada nas estratégias, dado que objetivava a aprendizagem das letras, da iniciação da leitura e da escrita. É de salientar, que foi gratificante aquando da verificação da aquisição destas competências nos alunos. Já no que concerne ao Estudo do Meio, optei por estabelecer atividades baseadas no diálogo, com caráter lúdico e formal, tendo em conta as vivências e conhecimentos prévios dos alunos. Nesta sequência, relativamente à componente do currículo: cidadania e desenvolvimento, foi abordado a relação entre o indivíduo e o mundo que o rodeia, prosperando, em diferentes atividades, personalidades e atitudes participativas e autónomas com vista a práticas profícuas para a sociedade.

É de salientar, que a professora Lénia concedeu-me a liberdade e autonomia na planificação, contribuindo para a minha aprendizagem, onde aprendi errando, corrigindo e adaptando as minhas estratégias.

Naturalmente, surgiram alguns desafios e dificuldades, contudo tentei superar da melhor forma possível, dialogando com a professora cooperante e procurando novas estratégias e métodos para superar as adversidades, por vezes relacionadas com o comportamento, outrora na compreensão dos conteúdos.

Sumariando, faço um balanço positivo da intervenção pedagógica no 1.ºA. Embora saiba que ainda há muito para aprender, acredito que aumentei a minha confiança

e conhecimentos para uma atuação futura mais adequada e também a aquisição da consciência da realidade experienciada num 1.º ano. De um modo geral, considero que realizei uma prática coerente e enriquecedora naquele grupo de crianças.

Considerações Finais

A peroração do presente relatório simboliza o término de um percurso desafiador, repleto de altos e baixos, mas caracterizado por muitas aprendizagens e vivências recheadas de vontade, entrega, carinho e respeito por todos os envolvidos, mas especialmente, por todas as crianças com quem tive o prazer de conviver e aprender.

Ao longo destes dois anos, as práticas pedagógicas caracterizaram-se como realidades exigentes, mas imensamente enriquecedoras, gratificantes e pedagógicas, visto que a docência é, também, um processo de constante aprendizagem.

Sendo que a escola pretende formar cidadãos que sejam autônomos, criativos e participativos é fulcral que os docentes adaptem a sua metodologia de trabalho de modo a fomentar competências cruciais para a sociedade autônoma e cooperativa nos tempos atuais. Nesta instância, surge a necessidade de repensar o funcionamento do sistema educativo, tentando facultar: uma educação inovadora que nos proporcione uma aprendizagem íntegra; o respeito e aceitação da diferença como uma normalidade; não só a transmissão de conteúdos, como também permitir uma formação pessoal, social e profissional que contribua para o desenvolvimento da nossa sociedade.

Tomando em consideração o acima exposto, julgo que durante as minhas intervenções pedagógicas procurei trabalhar em cooperação com os diferentes corpos docentes com o intuito de aprender e melhorar a minha forma de agir; intentei adquirir o papel de mediador de aprendizagem com o objetivo de que a criança explorasse e compreendesse os conteúdos de uma forma prática, desafiadora, motivadora e eficaz; tentei proporcionar diferentes instrumentos e técnicas para que construíssem o seu próprio conhecimento e objectivei atividades dinâmicas mas sem ocultar a sua intencionalidade pedagógica.

A metodologia de investigação-ação permitiu identificar problemáticas nas diferentes realidades educativas e valorizar a capacidade de análise, de reflexão, de investigação e de adequação de atividades para uma maior eficácia e resolução de uma questão-problema. Assim sendo, considero que é uma metodologia muito eficaz para recorrer como futura docente, porém, nesta realidade de estágio, infelizmente, não é possível atingir completamente os objetivos delineados devido à escassez de tempo.

Ademais, no decorrer de cada prática refleti sobre as minhas opções de forma a tentar melhorar e adequar as aprendizagens, quer numa visão geral quer numa análise da eficácia de uma atividade para determinado aluno, ajustando às necessidades de cada um

destes e para que todos atingissem o sucesso. Por conseguinte, valorizei a prática docente planeada e reflexiva pois, após a reflexão, a planificação auxiliava na adequação de diferentes metodologias e estratégias, como também idealizava uma linha de trabalho flexível e interdisciplinar.

Acredito vigorosamente que um docente com trabalho, persistência, dedicação e paciência consegue proporcionar uma melhor aprendizagem aos seus alunos. Assim sendo, considero que apesar dos momentos menos positivos ou eficazes no meu percurso, ergui-me e tentei superar as minhas expectativas, estando sempre presente os sentimentos anteriormente enumerados, como também, a paixão pela didática.

No consumo destas experiências, o sentimento de gratidão é imenso por todas as escolas que me acolheram calorosamente, por todo o corpo docente que me deixou à vontade na planificação das minhas práticas pedagógicas, que me orientava e criticava construtivamente e por todas as crianças que com diferentes personalidades me proporcionaram imensas aprendizagens e momentos de carinho que compensavam todas as dificuldades. Todos estes elementos aperfeiçoaram as minhas capacidades e permitiram uma aprendizagem que será insubstituível e imprescindível na minha vida profissional futura.

Em guisa de conclusão, perfaço o presente relatório com sentimento de concretização, contudo com a consciência de que ainda há uma constante formação pessoal e profissional, mas com o desejo de ter a oportunidade de continuar a aprender, a fazer mais e melhor para conseguir marcar positivamente todas as crianças que possam fazer parte do meu percurso como docente.

Referências Bibliográficas

Afonso, N. (2009). Políticas Públicas da Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos. In Conselho Nacional de Educação (org.). Em *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp. 91 – 109). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Alves, C. d. (2013). *Valorização da Expressão e Educação Físico Motora pelos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico em S. João da Madeira*. Viseu. Dissertação de Mestrado: Instituto Politécnico de Viseu.

Alves, R. (2003). *A alegria de ensinar*. Lisboa: ASA Editores, S.A.

Alves, R. A. (2013). *A mente enquanto escreve. A automatização da execução motora na composição escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian - Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Aranha, Á. (2005). *Expressão Motora: Comunicação e linguagem corporal. Desenvolvimento da motricidade através do jogo*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Azcue, J. (2012). *A escola onde se aprende*. Cascais: Princípia Editora, Lda.

Barbosa, M. C. (2000). *Por amor & por força: rotinas na Educação Infantil*. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação: Tese de Doutorado.

Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bento, A. (2013). *10 Tópicos (e dicas) sobre Investigação*. Funchal: Universidade da Madeira.

Bento, A. M. (2011). *As Etapas do Processo de Investigação do Título às Referências Bibliográficas* (1º ed.). Funchal.

Bento, A. V. (2015). *15 Tópicos (e dicas) fundamentais sobre investigação*. Guarda: Edição António V. Bento.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Borges, C. d. (2014). *O Desenvolvimento da Motricidade na Criança e as Expressões: Um Estudo em Contexto de Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico*. Ponta Delgada. Dissertação de Mestrado: Universidade dos Açores.

Boruchovitch, E. (1999). Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. Obtido de <https://www.redalyc.org/html/188/18812208/>

Brazão, P. (2012). A construção e a análise do software diário etnográfico eletrónico na investigação etnográfica em educação. Em *Atas 12º Colóquio de Psicologia e Educação* (pp. 213-221). Lisboa: ISPA.

Breda, A., Serrazina, L., Menezes, L., Sousa, H., & Oliveira, P. (2011). *Geometria e Medida no Ensino Básico*. Lisboa: Editorial do Ministério de Educação.

Cadório, L., & Simão, A. (2013). *Mudanças nas conceções e práticas dos professores* (1º ed.). Lisboa: Edições Vieira da Silva, Lda.

Caetano, R. (2010). *Criatividade e resolução de problemas - metodologia projectual*. Lisboa: ESC.

Caldeira, M. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação São João de Deus.

Campos, M., Lisboa, P., & Lamela, C. (2012). *Discursos e Percursos na Construção do Sucesso*. In I. Fialho & J. Verdasca (Orgs.). *TurmaMais e Sucesso Escolar: Fragmentos de um percurso*. Obtido de <http://www.turمامais.uevora.pt/docs/ciep/L2.pdf>

Carnaz, M. E. (2013). *Da criatividade à escrita criativa*. Relatório de Mestrado: IPC - ESEC - Escola Superior de Educação de Coimbra. Obtido de <http://hdl.handle.net/10400.26/12238>

Cerezo, S., & Brull, J. (1997). *Enciclopédia de Educação Infantil. Recursos para o desenvolvimento do currículo escolar*. (Vol. VI). Rio de Mouro, Portugal: Nova Presença, LDA.

Chamorro, M. (2003). *Didáctica de las Matemáticas para a primaria*. Madrid: Pearson Educación.

Cohen, A. C., & Fradique, J. (2018). *Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Lisboa: Raíz Editora.

Correia, L. (2001). *Educação Inclusiva ou Educação Apropriada?. Educação e Diferença - Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.

Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular. Propostas e estratégias de ação*. Porto: Porto Editora.

Coutinho, C. S. (2009). *Investigação-ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas*. Instituto de Educação: Universidade do Minho.

Cunha, M. (2008). *Expressão Dramática na Educação*. Braga: Edições APPACDM.

Damas, E., Oliveira, V., Nunes, R., & Silva, L. (2010). *Alicerces da Matemática: guia prático para professores e educadores*. Porto: Areal Editores.

Damião, H., & Festas, I. (. (2013). *Programa e Metas Curriculares de Matemática para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Day, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.

Dewey, J. (2005). *A Concepção Democrática da Educação*. Viseu: Livraria Pretexto Editora.

Esperança, A. F. (2017). *A Expressão Musical na Creche e no Jardim de Infância*. Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal.

Estrela, M. (2001). Questões de profissionalidade e profissionalismo docente. In M. Teixeira (Org.). *Ser professor no limiar do séc XXI*, 113-114.

Fernandes, M. (2014). *Relatório Final Intervenção em Educação Pré-escolar e no 1.º ciclo do Ensino Básico: compreender para melhor educar*. Coimbra: Escola Superior de Coimbra.

Ferraz, M. (2011). *Educação Expressiva, Um Novo Paradigma Educativo*. Lisboa: Tuttirév Editorial.

Figueiredo, M. (2003). *Domínio das Expressões - Expressão Plástica*. Lisboa: Bola de Neve.

Fino, C. (2008). *A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares locais)*. Funchal: Universidade da Madeira.

Fontes, A., & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.

Formosinho, J., Machado, J., & Mesquita, E. (2015). *Formação, trabalho e aprendizagem. Tradição e inovação nas práticas docentes*. Lisboa: Edições Sílabo.

Freire, P. (2012). *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Freixo, M. (2012). *Metodologia Científica: fundamentos, métodos e técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Góis, C. W. (8 de maio de 2005). *A concentração como característica psicológica fundamental no contexto escolar e federado*. Obtido de efdeportes.com: <http://www.efdeportes.com/efd139/a-concentracao-no-contexto-federado.htm>

Gomes, F. P., Cruz, L., Matos, L., & Henriques, P. (2000). *VIII Canções Tradicionais. Vamos cantar... Com música a acompanhar*. Santa Comba Dão: Edições Convite à Música.

Gordon, E. (2000). *Teoria de Aprendizagem musical. Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gordon, E. E. (2015). *Teoria de aprendizagem musical. Competências, conteúdos e padrões* (2.^a edição ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Kemczinski, A. R., Nascimento, J. U., Ortolani, T. S., Rocha, V. M., Furlan, E. G., & Milaré, T. (agosto/dezembro de 2018). *Crítica Educativa. Atividades investigativas: a formação de professores no contexto da EJA. Crítica Educativa*, pp. 214-229.

Kishimoto, T. (1994). *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Livraria Pioneira.

Leitão, F. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Cacém: Ramos Leitão.

Leite, C. (2003). *Para uma Escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.

Leite, E., & Malpique, M. (1986). *Espaços de Criatividade, A criança que fomos/A criança que somos...através da expressão plástica*. Porto: Edições Afrontamento/R. Costa Cabral.

Lemos, V., Neves, A., Campos, C., Conceição, J., & Alaiz, V. (1994). *A Nova Avaliação da Aprendizagem. O Direito ao Sucesso*. (4^o ed.). Lisboa: Texto Editora.

Lima, L. C. (2011). *Administração Escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora.

Lopes, J., & Silva, H. (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim-de-Infância*. Porto: Areal Editores.

Lopes, J., & Silva, H. S. (2009). *Aprendizagem cooperativa na sala de aula: Um Guia Prático para o Professor*. Lisboa: LIDEL.

Lopes, J., & Silva, H. S. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas, Lda.

Lopes, T. J., Xavier, M. F., Quadri, M. G., & Quadri, M. B. (jul-set de 2007). Antocianinas: Uma Breve Revisão Das Características Estruturais E Da Estabilidade. *Current Agricultural Science and Technology*, 13(3), pp. 291-297.

Mansutti, M. (1993). Concepção e Produção de Materiais Instrucionais em Educação Matemática. *Revista de Educação Matemática*, 17-31.

Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.

Marques, J. M. (2013). *O Contributo da Expressão Musical nos Primeiros Anos da Educação Básica*. Angra do Heroísmo: Universidade dos Açores.

Martins, I. (2016). Educação Científica e Perspetivas Atuais no Ensino das Ciências. (F. G. (Org.), Ed.) *Didática e Matética*, 9-22.

Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., & Couceiro, F. (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental - Formação de professores*. Portugal: Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

Mazzonetto, R. (29 de abril de 1996). Centro Espírita Ismael. *Concentração*. Obtido de http://www.ceismael.com.br/download/apostila/ma_conc.htm

Medeiros, L. L. (2009). Mídias na educação e co-autoria como estratégia pedagógica. *Em Aberto*, 139-150. Obtido de <http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2310/2273>

Medeiros, S. (2017). *Expressões Artísticas e Educação para Valores em diálogo na Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Mégrier, D. (2005). *Jogos de Expressão Dramática na Pré-Escola - Atividades de expressão teatral*. Lisboa: Papa-Letras.

Montessori, M. (2009). *A criança*. Lisboa: Portugália Editora.

Morgado, J. (2003). *Qualidade, inclusão e diferenciação*. Lisboa: ISPA.

Niza, S. (2012). *A ação de diferenciação pedagógica na gestão do currículo*. Lisboa: Tinta-da-China.

Oliveira, M. (2008). *A Importância dos Materiais Manipuláveis*. In E.Mamede (Coord.), *Matemática - Ao Encontro das Práticas - 1.º Ciclo*. Instituto de Estudos da Criança: Universidade do Minho.

Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia em Participação*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. (1995). *A Avaliação dos Alunos na Perspectiva da Reforma*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis* (2º ed.). Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2008). *Organização Curricular Portuguesa*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, M. J. (2015). *A importância das atividades experimentais no processo de ensino-aprendizagem*. Instituto superior de ciências educativas de Felgueiras: Tese de Mestrado em Educação Pré- Escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico.

Paiva, R. (2014). O Segredo para alcançar o sucesso na escola. *Tentativa de (re) definição do conceito de literatura infantil*. Mesquita: Esfera dos Livros Parafita.

Palmeirão, C., & Alves, J. M. (s.d.). *Construir a autonomia e a flexibilização curricular: os desafios da escola e dos professores*. Porto: Universidade Católica Editora.

Pardal, L., Gonçalves, M., Martins, A., Neto-Mendes, & Pedro, A. (2011). *Trabalho docente: Representações e construção de identidade profissional*. Aveiro: Univerisidade de Aveiro.

Pelizzari, A., Kriegl, M., Baron, M., Finck, N., & Dorocinski, S. (2002). Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel. *Revista Psicologia - Educação e Cultura*, 37-42.

Pereira, G. (2016). Os Espaços da Matética na Formação de Professores: Um Olhar para os Ambientes Emergentes no Âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica I. In F. Gouveia & G. Pereira (Org.). Em *Didática e Matética* (pp. 47-69). Universidade da Madeira: Centro de Investigação em Educação.

Perrenoud, P. (1999). Avaliações em Educação: Novas Perspectivas. *Não Mexam na Minha Avaliação! Para uma Abordagem Sistémica da Mudança Pedagógica*. In A. Estrela & A. Nova, 171-190.

Perrenoud, P. (2002). *A Escola e a Aprendizagem da Democracia*. Porto: Edições ASA.

Ribeiro, A. (2002). *A Escola Pode Esperar*. Porto: Edições ASA.

Ribeiro, C., & Ribeiro, L. (2003). *Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Ribeiro, J. M. (2011). *Os jogos tradicionais e os valores associados à memória e à cultura local. a complementaridade da embalagem face ao produto (Mestrado)*. Matosinhos, Portugal: Escola Superior de Artes e Design – ESAD.

Ribeiro, J., Sim Sim, C., Flores, H., & Pereira, J. (30 de Agosto de 2016). *Expressão Física Motora e Desporto Escolar no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Obtido de Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física: <https://boletim.spef.pt/index.php/spef/article/view/287/274>

Ribeiro, L. (1999). *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.

Rocha, M. (2014). *As Expressões Artísticas no Currículo do 1.º Ciclo: Relevância no Desenvolvimento Integral do Aluno.* . Lisboa: Universidade aberta: Departameto de Educação e Ensino à Distância - Mestrado em Arte e Educação.

Roldão, M. C. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As questões dos professores.* Lisboa: Editorial Presença.

Roldão, M. C. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular.* Lisboa: Universidade Aberta.

Roldão, M. C. (2011). Gerir o Currículo é Preciso – A Questão da Qualidade. Em *Um currículo de currículos* (pp. 121-135).

Roldão, M. d. (1999). *Gestão Curricular - Fundamentos e Práticas.* Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.

Rosales, C. (1992). *Avaliar é Reflectir sobre o Ensino.* Porto: Edições ASA.

Sá, J. (2000). *A abordagem experimental das ciências no jardim de infância e no 1º ciclo do ensino básico: sua relevância para o processo de educação científica nos níveis de escolaridade seguintes.* Instituto de estudos da Criança da Universidade do Minho: Instituto de Inovação Educacional.

Sá, J., & Varela, P. (2004). *Crianças Aprendem a Pensar Ciência. Uma abordagem interdisciplinar.* . Porto: Porto Editora.

Salomão, H. A., Martini, M., & Jordão, A. P. (7 de setembro de 2007). *A importância do lúdico na educação infantil: enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado.* Obtido de O Portal dos Psicólogos: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0358.pdf>

Sarmiento, M. T. (2014). *Como estimular a capacidade de concentração em crianças de 5/6 anos?* Relatório de Mestrado: Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich, Lisboa.

Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico.* Porto: Porto Editora.

Silva, A. (2011). *Jogos, Brinquedos e Brincadeiras: Trajectos intergeracionais.* Vila Verde: ATAHCA.

Silva, H., & Lopes, J. (2015). *Eu, professor, pergunto: 20 respostas sobre planificação do ensino-aprendizagem, estratégias de ensino e avaliação.* Lisboa: Factor - Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Silva, M. M. (2009). Caderno de Investigação Aplicada. *Ensino experimental das ciências – uma proposta de actividades para educadores e professores do 1º Ciclo*, pp. 21-33.

Sim-Sim, I. (2005). *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola*. Lisboa: Instituto Piaget.

Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação - 1.º Volume - Bases Psicopedagógicas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação* (Vol. 3º. Música e artes plásticas). Av. João Paulo II - Lisboa: Instituto Piaget.

Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte, LDA.

Sousa, M. d. (2012). *Ensino Experimental das Ciências e Literacia Científica dos alunos - Um estudo no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Instituto Politécnico de Bragança: Escola Superior de Educação de Bragança.

Souza, L. O., & Bernardino, A. D. (2011). A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. *Educere et Educare*, 235-249. Obtido de <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/4643>

Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade*. Porto: Porto Editora.

Valadares, J. (4 de maio de 2006). O Ensino Experimental das Ciências: do conceito à prática: Investigação/Ação/Reflexão. Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto: Universidade Aberta.

Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.

Vilar, A. (1995). *O professor planificador*. Lisboa: Edições ASA.

Vokoy, T., & Pedroza, R. L. (2005). Psicologia Escolar em Educação Infantil: Reflexões de uma atuação. *Psicologia Escolar e Educacional*, 95-104. Obtido de <https://www.redalyc.org/html/2823/282321815009/>

Vygotsky, L. (1987). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes Editor.

Vygotsky, L. (1989). *A Formação Social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Zabalza, M. (1992). *Didáctica Da Educação Infantil*. Lisboa: Edições ASA.

Zabalza, M. (2001). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Lisboa: Edições ASA.

Referências Normativas

- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).
- Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar).
- Despacho n.º 5220/97, de 10 de fevereiro (Aprova, publicando em anexo, as orientações curriculares para a educação pré-escolar que assumem estatuto de recomendação no ano letivo de 1997-1998 e estando prevista a sua revisão no ano letivo de 2001-2002).
- Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro (Aprova a reorganização curricular do ensino básico).
- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto (Perfil Geral do Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário).
- Decreto-Lei n.º 241/ 2001 de 30 de agosto (Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico).
- Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro (Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar).
- Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho (Princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário).
- Decreto-Lei n.º 91/2013 (Procede à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012).
- Despacho Normativo n.º 5908/2017, Diário da República 128/2017, série II de 2017-07-05.
- Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho (O Programa do XXI Governo Constitucional estabelece como uma das prioridades da ação governativa a aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos).
- Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho (Novo currículo para o ensino básico e secundário e estabelece regras que dão mais autonomia às escolas para tomarem decisões que ajudem os alunos a alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória).
- Ofício Circular n. 5.0.0-101/2018, Secretaria Regional de Educação, Governo Regional: Região Autónoma da Madeira.
- Lei 116/2019 de 13 de setembro (Primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei 54/2018).

Índice do CD-ROM

Pasta A – Relatório de Estágio de Mestrado

- Relatório de Estágio de Mestrado em formato PDF

Pasta B – Prática Pedagógica I

- Diários de Bordo
- Documentos da Instituição
- Planificações
 - Planificação da Atividade com a Comunidade Educativa
- Exemplar de uma Autorização de Registo Fotográfico

Pasta C – Prática Pedagógica II

- Diários de Bordo
- Documentos da Instituição
- Planificações
 - Planificação da atividade com a Comunidade Educativa
- Exemplar de uma Autorização de Registo Fotográfico

Pasta D – Prática Pedagógica III

- Diários de Bordo
- Documentos da Instituição
- Planificações
 - Planificação da Atividade com a Comunidade Educativa