



**RELATÓRIO DE ESTÁGIO
DE MESTRADO**

Bárbara Ferreira Sousa

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

junho | 2016

T/M
37
SOU Rcl
Frid, +ED-R

UNIVERSIDADE DA MADEIRA
BIBLIOTECA

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Bárbara Ferreira Sousa

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

ORIENTADOR

Maria Gorete Gonçalves Rocha Pereira



Faculdade de Ciências Sociais
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
Ano letivo 2015/2016

Bárbara Ferreira Sousa

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

Orientadora: Prof.^a Doutora Maria Gorete Gonçalves Rocha Pereira

Funchal, junho de 2016

“A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida,
é a própria vida.”

John Dewey

Agradecimentos

A realização deste relatório não seria possível sem o contributo de pessoas que foram importantes para mim ao longo de todo o meu percurso. A todos os que acreditaram em mim, o meu sincero agradecimento.

Agradeço assim:

Aos meus pais, por serem os meus pilares e a minha força. Por todo o amor e carinho que me deram e por me apoiarem sempre. Por demonstrarem que com perseverança tudo se consegue e por estarem sempre presentes.

Ao meu irmão por estar sempre do meu lado e por todas as brigas que tivemos que hoje nos ligam mais que nunca. Por saber que apesar de tudo nunca me deixarás ficar mal.

À minha Tia Cecília, que apesar de já não estar presente, por me ensinar o valor desta profissão, por amar as crianças e por ter sido uma verdadeira avó para mim.

À minha tia Eugénia por todo o carinho e motivação. Por ficar sempre contente por me ver e me ajudar quando mais preciso.

À minha Tia Faty, apesar de estar tão longe, por vezes parece estar mesmo bem perto de mim. Por todos os momentos que falamos e me apoias em todas as minhas decisões e por sempre estares lá quando eu mais preciso. Às minhas primas Betânia e Valentina que sempre têm algo de bom para me dizer.

À minha afilhada Teresa que é a luz dos meus olhos, que demonstra o melhor de ser criança e o melhor de ser madrinha. Aos meus primos Miguel e Ricardo por toda a aprendizagem e brincadeiras que me fazem recordar o que é ser criança.

À minha avó e às minhas tias Daniela e Marta por todo o companheirismo.

Aos meus amores de quatro patas: Figo, Juanita, Carvão, Lola, Diego, Jordan, Marley, Margarita, Chinês e Maria, por todos os momentos que me fizeram sorrir e por todo o carinho que todos os dias me dão.

Às minhas amigas de infância Filipa e Paula, por toda a verdadeira amizade que me deram, por estarem sempre do meu lado e nunca me deixar cair. Por todos os momentos bem passados e também pelos que ainda hão-de vir. Amizades destas são difíceis de encontrar e a vossa é muito importante para mim.

À Tatiana, por todas as gargalhadas e por demonstrar que apesar de todo o tempo que estivemos desencontradas, a amizade continua intacta.

Ao Cláudio, por me demonstrar que nada nesta vida acontece por acaso e por estar sempre presente quando preciso.

Às amigas que fiz ao longo do meu percurso acadêmico que sei que serão para a vida. A Cátia, Sara, Iolanda, Eleonora, Carolina e Flávia. Por todas as brincadeiras e conversas sérias que tivemos. Por todos os momentos que nos marcaram e pelo companheirismo. Sei que por mais voltas que a vida der vocês sempre estarão presentes para mim.

A toda a minha família na Madeira e na Venezuela por contribuírem para o que sou hoje.

À Professora Doutora Gorete Pereira, orientadora científica deste relatório e do estágio em Educação Pré-Escolar, por todo o apoio prestado, pela partilha de saberes e palavras de incentivo durante todo o percurso.

À Professora Doutora Fernanda Gouveia, orientadora científica do estágio em 1º Ciclo do Ensino Básico, por todo o apoio prestado.

À Professora Cooperante Vitória Cunha, por me ensinar a importância desta profissão e por demonstrar-se sempre disponível.

À Educadora Cooperante Carina Luís, por me incentivar e demonstrar o que é ser educadora. Por todo o apoio contínuo e partilha de conhecimentos e por acima de tudo demonstrar ser uma lutadora.

Aos meninos do 2º B, por todo o carinho demonstrado e pelas partilhas de conhecimento. Por me ajudarem a crescer como pessoa e como profissional.

Aos meninos da sala dos Cristais pelos sorrisos, por demonstrarem um verdadeiro há vontade e por terem sempre algo de bom para dizer. Por toda a aprendizagem e por contribuírem para o meu desenvolvimento nesta profissão.

À Diretora da Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar da Pena e à Diretora da Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar da Achada, por toda a simpatia e pela disponibilidade.

Às pessoas que entraram e saíram da minha vida, por todo o ensinamento que me deram e contribuíram para a pessoa que sou hoje. Quem é verdadeiro permanece.

Às pessoas que tentaram deitar -me abaixo e só fizeram de mim uma pessoa mais forte.

Por fim agradeço a Deus, que sempre ouviu as minhas preces.

A todos o meu agradecimento.

Muito Obrigada!

Resumo

O presente relatório tem como propósito a obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Para tal neste encontra – se incluído os pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentam a minha prática pedagógica. A minha intervenção na vertente Pré-Escolar foi realizada com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos, da Sala dos Cristais na EB1/PE da Achada. Na vertente de 1.º Ciclo do Ensino Básico intervimos com a turma do 2º B da EB1/PE da Pena.

Durante a prática pedagógica foi utilizada a investigação-ação como metodologia essencial que permite ao professor ter o papel de investigador ao refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem. No decorrer dos estágios pedagógicos foram desenvolvidas duas problemáticas. No 1º ciclo surgiu a problemática: Como utilizar uma aprendizagem cooperativa na sala de aula? E no Pré-Escolar a problemática intitulou-se: Como melhorar as competências sociais e afetivas no Pré-escolar? A utilização da investigação permitiu a implementação de estratégias com o intuito de proporcionar aprendizagens de melhor qualidade.

Para abordar esta metodologia recorri à observação participante para desenvolver estratégias com o intuito de estimular, respeitar os seus ritmos e os modos de aprendizagem de cada um, tendo sempre em conta as suas necessidades e os interesses das crianças.

Este relatório relata todo o percurso realizado nas duas vertentes pedagógicas sendo também um instrumento de reflexão de todo o processo dando continuidade à construção de uma identidade profissional.

Palavras-chave: Prática pedagógica, Pré-Escolar, 1º. Ciclo do Ensino Básico, Investigação-ação.

Abstract

This report aims to obtain a master's degree in Preschool Education and teaching of the first Cycle of basic education. To do this in this lies included theoretical and methodological assumptions that underlie my pedagogical practice. My intervention in preschool was held with a group of children aged between three and six years, the Hall of Cristais in the EB1/PE da Achada and in the first Cycle of basic education i intervened with the class 2º B of EB1/PE da Pena.

For the pedagogical practice was used the action research as essential methodology that allows the teacher to have the role of investigator to reflect on the teaching- learning process. During the pedagogical stages were developed two problematics. In the 1º Cycle emerged the problematic: How to use an cooperative learning in the classroom? And in the Pre School the problematic was: How to improve the social and emotional skills in the Pre School? The use of investigation allowed the implementation of strategies in order to provide better quality learning.

To address this methodology i resorted to participant observation to develop strategies in order to stimulate, respect its rhythms and modes of learning, taking into account the needs and interests of the childrens.

This report reports all the way done in both pedagogical aspects being also an instrument of reflection process following the construction of a professional identity.

Keywords: Pedagogic practice, Preschool, 1st Cycle of Basic Education, action research

Sumário

Agradecimentos	V
Resumo	VII
Abstract.....	IX
Lista de Siglas.....	XV
Índice de quadros.....	XVII
Índice de figuras	XIX
Índice de gráficos.....	XXI
Índice de conteúdos do CD-ROM	XXIII
Pasta A.....	XXIII
Introdução.....	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO	3
CAPÍTULO I- O currículo e a Identidade Docente.....	7
1.1. Currículo	7
1.2. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	9
1.3. 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	11
1.4. Perfil do professor	13
1.5. Professor investigador e Reflexivo	15
CAPÍTULO II- Intencionalidade Educativa na Ação Pedagógica	19
2.1. Planificação e avaliação.....	19
2.2. Modelo curricular High Scope.....	22
2.3. Construtivismo.....	24
2.4. Aprendizagem cooperativa	27
2.5. Diferenciação Pedagógica.....	29
2.6. Materiais Didáticos	31
2.7. Literatura para a infância	33
CAPÍTULO III – Metodologia Investigação-ação	35

3.1. Investigação-Ação	35
3.2. Fases da Investigação-Ação	37
3.3. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	39
3.4. Métodos de Análise de Dados	42
PARTE II – ESTÁGIOS PEDAGÓGICOS	45
CAPÍTULO IV- Estágio Pedagógico em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	47
4.1-Contextualização do Ambiente Educativo	47
4.1.1. Meio Envolvente: freguesia de Santa Luzia	48
4.2. A EB1/PE da Pena	49
4.2.1 Projeto Educativo da Escola.....	51
4.3.Sala do 2º ano turma B.....	53
4.3.1. A Turma do 2º ano	55
4.4.Intervenção pedagógica em contexto do 1º ciclo.....	60
4.4.1. Português	61
4.4.2. Matemática	65
4.4.3.Estudo do Meio	70
4.5. A Problemática	76
4.5.1.Enquadramento do problema	77
4.5.2-Reflexão	78
4.6-Intervenção Educativa com a Comunidade	79
4.7-Avaliação da Turma do 2º B.....	81
4.8-Reflexão Final – Contexto 1º Ciclo do EB	84
CAPÍTULO V – Estágio Pedagógico em Contexto de Pré-Escolar	87
5.1- Contextualização do Ambiente Educativo	87
5.1.1. Meio Envolvente: freguesia de São Roque	87
5.2-A EB1/PE da Achada	89
Fonte: Retirado de EB1/PE da Achada.....	91

5.2.1-Projeto Educativo da Escola.....	91
5.3. Sala dos Cristais.....	93
5.3.1- Grupo de Crianças da Sala dos Cristais~	99
5.4-Intervenção Educativa com o Grupo de Crianças da Sala dos Cristais.....	104
5.4.1- Dia da mãe	104
5.4.2- Os seres vivos	107
5.4.3- Meios de transporte.....	112
5.5- Problemática	114
5.5.1-Enquadramento do problema	114
5.5.2- Reflexão	116
5.6. Intervenção Educativa com a Comunidade.....	117
5.7. Avaliação do Grupo de Crianças da Sala dos Cristais.....	121
5.8. Reflexão Final – Contexto de Educação Pré-Escolar.....	129
Considerações finais	133
Referências	135

Lista de Siglas

APA – Apoio Pedagógico Acrescido

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DB- Diário de Bordo

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

EB – Ensino Básico

EE – Encarregado de Educação

EI – Educador de Infância

EPE – Educação Pré-Escolar

ME – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OTL – Ocupação de Tempos Livres

PAT – Projeto Anual de Turma

PE – Pré-Escolar

PCG – Projeto Curricular de Grupo

PCE – Projeto Curricular de Escola

PEE – Projeto Educativo de Escola

PIA – Plano Individual do Aluno

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

Índice de quadros

Quadro 1 – Recursos físicos da EB1/PE da Pena.....	50
Quadro 2: Organização do Pessoal Docente e Não Docente.....	51
Quadro 3: Objetivos do PCE, ano 2014/2015	52
Quadro 4- Horário curricular da turma do 2º B.....	54
Quadro 5 – Horário das atividades extracurriculares da turma do 2ºB	55
Quadro nº 6 – Caracterização Individual do 2ºB.....	56
Quadro 7 – Profissões dos Pais/EE do 2ºB.....	59
Quadro 8 – Recursos Físicos da EB1/PE da Achada. Retirado do PEE.....	90
Quadro 9 -Organização do Pessoal Docente e Não Docente.....	91
Quadro 10 – Prioridades definidas pelo PEE	92
Quadro 11 – Objetivos e metas do PEE	92
Quadro 12 – Descrição das áreas	96
Quadro 13 – Rotina diária da sala dos cristais.....	98
Quadro 14 – Atividades de enriquecimento curricular.....	99
Quadro 15 - Profissão dos EE da Sala dos Cristais	101
Quadro 16 – Caracterização Geral do Grupo nas áreas de conteúdo das OCEPE.	102

Índice de figuras

Figura 1- A “Roda da aprendizagem” Pré-Escolar High/Scope.....	22
Figura 2- Espiral de Ciclos da Investigação-Ação.....	38
Figura 3 – Freguesia de Santa Luzia	49
Figura 4: Escola Básica do 1º Ciclo do Ensino Básico com Pré-Escolar da Pena	50
Figura 5- Planta da sala do 2ºB	53
Figura 6 -Planta da sala do 2ºB	54
Figura 7- O conto popular “O rabo do gato” de Adolfo Coelho.	62
Figura 8– Dramatização.....	63
Figura 9 – Cartaz: As profissões.....	65
Figuras 10– Gincana Cooperativa	68
Figuras 11- Tabelas de pesagem e de medição.....	69
Figura 12- Gráfico das Idades e Sexo dos alunos do 2ºB.....	70
Figura 13 – Caixas Montessorri	73
Figura 14 – Jogo dos sentidos.....	73
Figura 15 – Roda dos alimentos	75
Figuras 16 - Mobiles decorados pelas crianças	81
Figura 17 – Freguesia de São Roque	88
Figura 18 - Escola Básica do 1.º Ciclo do Ensino Básico com Pré-Escolar da Achada. 89	
Figura 19 – Planta da Sala dos Cristais	94
Figura 20 – Planta da sala dos Cristais	94
Figura 21 – Áreas da sala dos cristais.....	95
Figura 22 - Quadros de presença e de aniversários	95
Figura 23 – Livro: A Minha Mãe é a Melhor do Mundo	105
Figura 24 - Pintura ilustrativa da história: “A minha mãe é a melhor do mundo”	106
Figura 25 – Estampagem de mãos.....	107
Figura 26 – Colagem de imagens de seres vivos.....	108
Figura 27 - Tartaruga.....	109
Figura 28 – Quadro sobre os seres vivos	110
Figuras 29 – Imagens de Ciclos de vida.....	110
Figura 30 – Desenhos dos meios de transporte	112
Figura 31 – Materiais e Meios de Transporte.....	113
Figura 32 – Dramatização de “uma viagem à ilha da madeira	119
Figura 33 – Jogos Tradicionais.....	120

Índice de gráficos

Gráfico 1- Área De Residência Dos Alunos Do 2ºB.....	55
Gráfico 2 – Habilitações literárias dos EE da sala dos cristais.....	101
Gráfico 3 – Avaliação do nível geral de bem-estar emocional	124
Gráfico 4 – Avaliação do nível geral de implicação	125

Índice de conteúdos do CD-ROM

Pasta A

Relatório de Estágio formato Word

Relatório de Estágio formato PDF

Pasta B – Documentos auxiliares do estágio em 1.º Ciclo do Ensino Básico

Apêndice 1- Planificações Semanais

Apêndice 2- Reflexões Semanais

Apêndice 3 – Avaliações Semanais

Pasta C – Documentos auxiliares do estágio em Educação Pré-Escolar

Apêndice 4 -Planificações Semanais

Apêndice 5- Reflexões Semanais

Apêndice 6 – Avaliação SAC

Introdução

O presente relatório surge de uma intervenção pedagógica no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Neste encontram-se referidos os estágios desenvolvidos em ambas as valências de Educação Pré-Escolar (EPE) e 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB).

O presente relatório pretende dar a conhecer o processo de formação docente contendo uma componente teórica que fundamenta a componente prática. Para tal, pretende-se reunir toda a pesquisa e reflexão que acompanhou os estágios pedagógicos assim como toda a intervenção realizada.

A prática pedagógica relatada desenvolveu-se na vertente do 1º CEB na EB1/PE da Pena, localizada na freguesia de Santa Luzia, no concelho do Funchal, com a turma 2ºB. No que diz respeito à vertente Pré-Escolar, a ação pedagógica desenvolveu-se na EB1/PE da Achada, localizada na freguesia de São Roque, no concelho do Funchal, na sala dos Cristais, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade.

A realização destes estágios permitiram vivenciar situações reais em ambas as vertentes e estar pela primeira vez no papel de docente. Realço que durante a minha intervenção foram recorrentes os registos fotográficos que tiveram a devida autorização dos encarregados de educação e que sustentam o estágio pedagógico.

A organização do relatório foi elaborada com o intuito de estabelecer uma ligação entre a teoria e a prática, sendo que a primeira sustenta toda a prática pedagógica desenvolvida em ambas as valências. Sendo assim, pretende-se que o leitor ao ler o presente relatório siga uma linha sequencial e compreenda todos os pontos destacados.

O presente relatório foi dividido em duas partes, na qual a parte I aborda os pressupostos teóricos e a parte II aborda a prática desenvolvida nos estágios pedagógicos. Para uma melhor organização, o relatório encontra-se estruturado em cinco capítulos.

O primeiro capítulo destaca a abordagem teórica sobre a ação pedagógica, refletindo sobre o papel do currículo em ambas as vertentes e a construção da Identidade Docente. É privilegiada a construção de uma identidade profissional docente que se encontra associada ao perfil do educador de infância (EI) e do professor, e o seu papel como um ser investigador e reflexivo. Ao abordar o currículo, realizo uma breve análise entre os do PE e o 1ºCEB.

O segundo capítulo aborda a intencionalidade educativa na ação pedagógica, onde reflito sobre as metodologias adotadas e as estratégias utilizadas na minha prática

pedagógica. Estas encontram-se estruturadas com base no que foi planejado e executado em ambas as valências de ensino.

O terceiro capítulo aborda a metodologia de investigação-ação, técnica na qual toda a ação pedagógica se baseou. Neste é destacada a importância do docente como ser investigador que perante as problemáticas procura resolvê-las a partir da pesquisa de estratégias que lhe permitam melhorar a sua prática pedagógica. Esta metodologia permite que o docente também adote um papel reflexivo, podendo refletir sobre toda a sua prática e sobre as estratégias utilizadas, permitindo-lhe verificar se foram as mais corretas. Ao utilizar a metodologia de investigação-ação o professor procura ir de encontro aos interesses e necessidades de cada criança e promover uma educação de qualidade. Este capítulo também aborda as técnicas e instrumentos utilizados para recolher dados para posteriormente analisar e refletir. Por sua vez é também evidenciado que esta metodologia é um caminho a seguir na educação e que o professor necessita de estar em constante formação.

O quarto e quinto capítulo encontram-se direcionados para a componente prática relatada neste relatório. O quarto capítulo aborda a componente prática desenvolvida no contexto de 1º CEB, onde reflito sobre toda a prática desenvolvida. No quinto capítulo abordo a prática desenvolvida na EPE. Em ambos os capítulos evidencio problemáticas que foram desenvolvidas no âmbito da metodologia de investigação-ação que se encontra associada aos contextos teóricos e práticos de toda a minha intervenção.

É de referenciar que a organização deste relatório encontra-se deste modo, devido à ordem dos estágios pedagógicos, tendo desenvolvido primeiramente na valência de 1ºCEB. Nestes capítulos encontram-se uma reflexão sobre todo o processo desenvolvido na prática pedagógica.

Para concluir o presente relatório, é destacada uma reflexão final, onde é refletida toda a experiência de estagiar em ambas as valências de ensino, assim como todas as experiências e bases adquiridas que contribuíram para a formação da identidade profissional docente.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO

A teorização de conceitos torna-se fundamental para justificar a prática. Para tal, realizei uma análise com o intuito de abordar temas que penso serem fundamentais para a profissão docente. O professor altera a sua prática conforme as necessidades dos seus alunos utilizando diversas estratégias metodológicas com o intuito de melhorar a aprendizagem.

Na parte I- Enquadramento Teórico e Metodológico estrutura-se em três capítulos que vão ao encontro da Prática Pedagógica desenvolvida na parte II. No capítulo I- A ação pedagógica pretendo abordar os currículos presentes no ensino básico assim como o papel do professor como gestor. Neste também é abordado a construção da identidade docente assim como a necessidade de ser um professor investigador e reflexivo.

No capítulo II encontram-se as estratégias metodológicas que vão ao encontro da prática desenvolvida em Contexto de Estágio Pedagógico. Neste, abordo a importância da planificação e da avaliação, o modelo High Scope (modelo presente no contexto onde desenvolvi a prática pedagógica), o construtivismo, a aprendizagem cooperativa, a diferenciação pedagógica, os materiais didáticos e a literatura para a infância.

O capítulo III aborda a Investigação ação como metodologia, na qual referencio a sua importância, as fases do processo de investigação, os instrumentos e métodos de recolha de dados e a respetiva análise dos dados recolhidos.

Os três capítulos contêm os conteúdos teóricos adquiridos para a formação docente e que foram necessários teorizar para contextualizar a minha prática.

CAPÍTULO I- O currículo e a Identidade Docente

Nos dias de hoje ser docente implica estar em constante formação. Deste modo é dado destaque a importância do currículo, às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e à Organização Curricular e os Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

O presente capítulo menciona temas que são fulcrais para a construção da identidade docente como a construção do perfil do educador e professor do 1º CEB, assim como a sua capacidade de investigar e de refletir para manter a sua prática sempre atual.

O professor/educador tem que se adaptar às situações que ocorrem na sua prática tendo em conta que a criança é o sujeito principal no processo da aprendizagem. Para tal o professor tem que gerir o currículo de acordo com as necessidades e dificuldades dos seus alunos.

1.1.Currículo

Tendo realizado a prática pedagógica em ambas as valências, foi importante refletir sobre o que é o currículo e a sua importância na educação pré-escolar e no 1ºCEB. Para Pacheco (2001), o vocábulo currículo, provém do latim *currere*, tendo como significado percurso ou caminho a seguir, definindo-se como um conjunto de conteúdos que devem ser explorados com os alunos num plano de ação pedagógica. Por sua vez Roldão, (1999a), defende que este termo tem dois significados: “aquilo que se passa- a passagem de alguma coisa a alguém- e aquilo por onde se passa – o percurso” (p.15).

O currículo também pode ser definido como um combinado de aprendizagens que se destinam aos alunos, e que é (re) construído tendo em consideração, os sujeitos curriculares e os seus conhecimentos prévios (Marchão, 2012). Silva, (2000), defende que o currículo não é referido como um conjunto de conceitos de ensino, é tudo o que se faz a partir dele e que está dependente da escola, da criatividade, do professor e dos alunos. Nos dias de hoje, este é visto como um espaço, uma trajetória, um percurso e como um projeto, sendo acima de tudo um documento de identidade. O currículo tem como finalidade gerar educação e fornecer a cada aluno condições favoráveis para este consiga aprender. Este tem de se alargar à ideia de projeto de formação com a finalidade de gerar educação (Leite 2003).

O Decreto-Lei 91/2013 de 10 de julho referencia a construção da identidade escolar, aprovando a Organização e Gestão Curricular, que abrange várias áreas e ciclos de ensino fornecendo, os conteúdos necessários de serem aprofundados e adquiridos pelas crianças e todos os processos de avaliação de competências do ensino básico. Este decreto também refere a gestão do currículo, devendo este se adaptar consoante as necessidades e o contexto sociocultural e fornecer aprendizagens significativas aos alunos.

De modo a compreender melhor o currículo é necessário falar do papel do professor como seu gestor. Ao falar de currículo é importante pensar na definição de educação que não tem o mesmo significado que instrução. O professor não se limita só à transmissão de informação, este faz parte da ideia de mudança e de autonomia onde o individuo aprende a “ser” e a “tornar-se”. Desde modo, tem que possuir um papel ativo na construção do currículo e deve ser capaz de geri-lo de modo flexível, executando as orientações facultadas pelo Ministério de Educação, tendo em conta as necessidades dos seus alunos, da escola e do meio onde se encontra (Leite 2003). Por sua vez Zabalza (2001), afirma que é fundamental a ideia do currículo na prática, pois existe uma discrepância entre um professor que somente cumpre o programa e um que prepara a aula tendo em conta as necessidades e o desenvolvimento global dos alunos.

O professor na sua prática constrói o currículo com a finalidade de analisar e melhorar as decisões educativas assumindo vários papéis de acordo com as necessidades dos seus alunos. Deste modo Pacheco (2001), afirma que o docente ao adotar o papel de implementador do programa, torna-se operário, executor ou consumidor, e ao apropriar-se de um papel mais prático e de reflexão em função das necessidades dos seus alunos, converte-se num arquiteto, construtor e investigador prático. O professor é fundamental na construção do currículo pois este é o ator, que desenvolve a sua prática e é pelo trabalho desenvolvido por este, que a escola é avaliada (Pacheco, 2008).

A prática do docente progride à volta de um currículo que implica que tenha um papel ativo dentro e fora da escola (Mesquita 2011). Para que tal aconteça, tem que tomar decisões, estar envolvido na organização do ensino e disposto a ir mais longe. Para que possam ocorrer aprendizagens, o professor deve gerir o currículo tendo em conta todos os seus alunos, as vivências dos mesmos e definir novas estratégias para as dificuldades que possam surgir (Lopes, 2003). O docente é o único que realmente sabe onde a aprendizagem dos seus alunos se encontra, devendo construir apropriações cognitivas relevantes partindo dos mesmos, para atingir de modo satisfatório as aprendizagens comuns que legitimam a definição de currículo (Roldão, 2013). Através de orientações

curriculares e programas, tanto o docente como os alunos podem refletir sobre os conteúdos das áreas disciplinares e não disciplinares e organizá-los segundo as suas necessidades (Lopes, 2003).

Manifesta-se assim, a importância de construir e gerir um currículo que seja mais reflexivo e flexível, onde o docente é responsável de o organizar de acordo com as individualidades e dificuldades dos seus alunos, da escola e do meio onde se encontra. É essencial ver o currículo como um guia orientador onde se encontra conceitos e ferramentas úteis para desenvolver uma prática de qualidade para os seus alunos.

O currículo surge como um documento ou uma fonte a seguir, que é estudado por vários autores definindo as finalidades a atingir por cada nível de ensino. Como futura docente é importante ter consciência desta evolução de modo a proporcionar uma educação com qualidade.

1.2.As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Ao abordar a importância do currículo torna-se essencial dividi-lo consoante os níveis de ensino. Na educação de infância, surge as OCEPE devido à necessidade de uma referência que fosse comum a toda a educação para infância no país, de modo a que a educação fosse igual em todos os estabelecimentos de ensino (ME, 2000). Por sua vez Zabalza, (1992), afirma que as orientações são definidas como um combinado de normas providas pelo poder central com a finalidade de serem aprendidas por todas as crianças em idade pré-escolar. A sua publicação foi em 1997 e trouxe dignificação social aos educadores como profissionais e a aproximação com o 1º CEB, servindo de guia e auxiliando os educadores na preparação e para a transição das crianças para um novo ciclo. As OCEPE distanciam-se do termo currículo, definindo-se como princípios gerais que o educador deve utilizar na sua prática, para planificar e para avaliar o desenvolvimento das crianças (ME, 2000).

As OCEPE contêm fatores que são fundamentais na prática entre os quais: o desenvolvimento e a aprendizagem da criança; identificação da criança como sujeito do processo educativo; utilização das aprendizagens significativas como ponto de partida para a aprendizagem; contribuição para a construção articulada do saber ao desenvolver atividades que englobem diferentes áreas; a exigência de resposta de todas as crianças utilizando uma pedagogia diferenciada que incentiva a cooperação entre crianças. Todos

estes fatores permitem que todas as crianças tenham direito à aprendizagem, independentemente das suas dificuldades e do meio onde se encontram.

O educador deverá ter em conta os objetivos gerais que foram enunciados na Lei - Quadro da Educação Pré-Escolar para a sua prática. É responsável por organizar o ambiente educativo, tal como a organização do grupo, do espaço, do tempo, e do estabelecimento educativo. Deve promover a relação com os encarregados de educação e com outros parceiros educativos e planificar e avaliar as suas práticas tendo em conta as áreas de conteúdo sendo estas: Formação Pessoal e Social, Conhecimento do Mundo, Expressão/Comunicação que se divide em três domínios: expressões (motora, musical, dramática e plástica), linguagem e abordagem à escrita e matemática (ME, 1997).

Por sua vez as OCEPE afastam-se do currículo por terem a capacidade de serem mais abrangentes, de incluírem mais escolhas educativas e por conterem vários currículos. Como construtor, o educador não se pode esquecer que a criança é o sujeito de todo o processo educativo e que o currículo deve dar importância aos seus conhecimentos e daí partir para as aprendizagens, pois estas são arquitetadas de modo articulado utilizando abordagens globalizadas e integradas. Cada criança é um ser individual que tem direito a uma resposta e integrar no grupo utilizando processos diferenciados (ME 1997).

Na sua prática o educador deve incluir todas as atividades que foram ou não planeadas, de modo a intervir através da observação, planeando, agindo, avaliando, comunicando e articulando todos os saberes e aprendizagens da criança (ME, 1997). Ao planejar as atividades, o educador deve sempre refletir sobre a ação que realizou, avaliando todo o processo e adequando a sua prática de acordo com as necessidades observadas no grupo. Para atender às necessidades das crianças, por vezes o educador utiliza o currículo oculto em contexto educativo. Serra (2004) defende que o currículo, deve ser organizado em conjunto, tendo em conta as necessidades e interesses das crianças, do que as famílias recomendam que seja abordado com os seus filhos e também do que a comunidade quer transmitir.

As OCEPE possuem objetivos gerais que guiam e orientam o educador em toda a sua prática. Ao serem publicadas, a educação pré-escolar ganhou mais evidência, pois a família não conhecia o trabalho que era desenvolvido pelo educador. A educação Pré-Escolar ao ser vista como a primeira etapa da educação básica trouxe uma aproximação ao 1ºCEB, guiando os educadores na preparação para a transição para o novo ciclo (Serra, 2004).

Para concluir, as OCEPE orientam a prática do educador possuindo objetivos gerais que o guiam, de modo a fomentar uma melhor aprendizagem para as suas crianças. Na prática o educador permitindo constrói a sua ação tendo em conta as necessidades e os interesses de cada crianças promovendo uma educação de qualidade.

O educador também prepara a criança para a transição do pré-escolar para o 1ºCEB tendo como auxiliar as Metas de Aprendizagem que direcionam nos objetivos e nas aprendizagens que a criança deve adquirir. Estas metas segundo o ME (2012a), permitem que os educadores adequem a sua prática planeando estratégias de aprendizagem tendo em vista a progressão de todas as crianças e fornecer aprendizagens idênticas para o seu ingresso no ensino básico.

1.3. 1.º Ciclo do Ensino Básico

O currículo no 1º CEB é constituído por quatro anos de escolaridade, sendo estes o 1º, 2º, 3º e 4º ano. Contrariamente à educação pré-escolar, o currículo é formal no 1ºCEB, detendo áreas curriculares como o Português e a Matemática. No que concerne a sua organização curricular estes anos abordam disciplinas como: português, matemática, estudo do meio, expressão físico-motora e expressão plástica.

Como áreas não disciplinares existem o estudo acompanhado, a área de projeto e a formação cívica. O estudo acompanhado procura apoiar o aluno nos seus estudos, enquanto a área de projeto promove o desenvolvimento de projetos que surjam através das necessidades das crianças, sendo estes muitas das vezes em grupo propagando a aprendizagem cooperativa. Por sua vez, a formação cívica procura informar as crianças para a vida na sociedade, para que os mesmos sejam cidadãos responsáveis. A disciplina de inglês surge como componente obrigatória a partir do 3º ano de escolaridade prologando – se até o 3º ciclo, artigo 9 (Decreto-Lei n.º 176/2014) aprovando a nova disciplina no Ensino Básico (EB).

Segundo o Decreto-lei nº 91/2013 de 10 de julho, referênciã o número de horas semanais das componentes letivas que deverão ser cumpridas pelo docente do 1ºciclo do ensino básico, destacando o português e a matemática que deverão ter um mínimo de sete horas e o estudo do meio cerca de três horas. As expressões artísticas e físico-motoras têm a duração de um mínimo de três horas e o apoio ao estudo uma hora e meia. Quanto à oferta complementar, tem a duração de uma hora. As atividades de enriquecimento

curricular duram entre cinco a sete horas e meia e para as escolas que possuam a disciplina de educação moral e religiosa esta tem a duração de uma hora. O docente deve gerir o tempo de cada disciplina do modo que achar mais adequado para a sua turma.

O professor na sua prática deve utilizar os Programas Curriculares de Português, Matemática e Estudo do Meio com uma abordagem flexível dos conteúdos, com o intuito de proporcionar aos seus alunos uma educação de qualidade através de aprendizagens estimulantes e enriquecedoras.

O EB tem três objetivos gerais. Salienta-se a capacidade de desenvolver valores e práticas que vão ao encontro às suas necessidades e da sua formação pertencendo à sociedade. O objetivo de criar condições para que a criança tenha um desenvolvimento global, que contribua para a sua formação pessoal e que proporcione novos saberes e valores que são fundamentais para a via escolar e profissional (ME, 2004).

O ensino pré-escolar e o 1ºCEB encontram-se interligados, tendo o educador de infância a possibilidade de acompanhar o grupo de crianças de idade pré-escolar num novo ciclo, o 1ºCEB. Tanto as orientações curriculares para o Pré-Escolar, como o programa do 1º Ciclo do Ensino Básico, possuem conteúdos correspondentes que facilitam a articulação curricular, dando continuidade e permitindo a progressão entre os dois ciclos.

Ambos os programas mantêm as mesmas características inerentes às idades das crianças de cada nível educativo (Serra, 2004). O percurso escolar da criança é desde a primeira infância influenciado, pelas aprendizagens que experienciou, sendo capaz de promover na mesma autonomia, curiosidade e uma maior autoestima no seu percurso de aquisição de conhecimento (Portugal, 2002).

Os dois ciclos escolares contêm três princípios: o “princípio da globalidade da ação educativa, o princípio da flexibilidade curricular e o princípio da integração das atividades educativas”, segundo Marchão (2002, referido por Marchão. 2012, p.51). A continuidade existente deve afirmar-se no 1º ciclo, partindo do que a criança já conhece e das suas aprendizagens significativas que adquiriram no pré-escolar.

Ao articular a educação pré-escolar com o 1º ciclo o educador utiliza as metas curriculares que permitem avaliar o desenvolvimento da criança e conhecer o que precisa de ser mais estimulado. A criança pode ingressar para o 1ºCEB mesmo que nem todas as metas tenham sido alcançadas pela mesma, tendo o educador o dever de informar ao professor do CEB, quais os objetivos que não foram alcançados de modo a que o mesmo possa dar continuidade ao trabalho desenvolvido anteriormente (ME, 2012).

É de salientar que o pré-escolar e o ensino básico são estudos diferenciados em que o último dá continuidade ao que foi adquirido inicialmente. O ensino básico deve assim apoiar-se nos conhecimentos prévios das crianças, articulando os mesmos com os conteúdos que tem que ser aprendidos. O professor deve apoiar todo este processo e utilizar atividades criativas no pré-escolar de modo a atingir aprendizagens mais complexas e que vão de encontro às necessidades dos seus alunos.

1.4. Perfil do professor

O docente é fundamental no processo de aprendizagem dos seus alunos. Devido à sua importância torna-se fundamental refletir sobre a construção da identidade docente. Para auxiliar o docente foram criados perfis do educador e professor do 1º CEB que devem ser seguidos. Surge deste modo o Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto, que define os perfis de competência que demonstram os requisitos necessários à formação inicial, e que exige que ocorra aprendizagem durante todo o seu desempenho profissional.

Os professores têm a função de orientar, refletir sobre a sua prática, desenvolver atividades tendo em conta as necessidades dos seus alunos, promovendo a autonomia e o bem-estar nas crianças. O docente é igualmente responsável por interdisciplinar, várias áreas do conhecimento, estimular competências tecnológicas, diferenciar pedagogicamente e avaliar todo o processo envolvendo os encarregados de educação, (Decreto-Lei n.º 240/2001, secção IV).

Neste perfil evidenciam-se um conjunto de dimensões às atividades docentes, sendo estas: a Dimensão Profissional, Social e Ética, Dimensão de Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem, Dimensão de Participação na Escola e de Relação com a Comunidade e a Dimensão de Desenvolvimento Profissional ao longo da vida. O docente para exercer a sua prática necessita de conhecer e exercer estas dimensões que passo a diferenciar:

Dimensão Profissional, Social e Ética, na qual o docente tem a ocupação de ensinar e de executar atividades que tenham como finalidade promover diferentes situações que vão ao encontro ao nível social e ético das suas crianças, promovendo assim o bem-estar dos seus alunos.

Dimensão de Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem refere que o docente baseia-se no currículo para executar toda a sua prática, procurando uma

educação de qualidade que contenha critérios de rigor científico e metodológico de modo a fundamentar a sua ação.

Dimensão de Participação na Escola e de Relação com a Comunidade, evidencia que o docente exerce a sua profissão incluindo todas as dimensões na instituição educativa e na comunidade envolvente à qual esta associado.

Dimensão de Desenvolvimento Profissional ao Longo da Vida, o docente faz a sua prática tendo em conta as dificuldades e problemas que analisa e reflete com recurso a investigação para posteriormente poder adequar de acordo com as necessidades dos seus alunos. Tal permite com que seja elaborada a profissão docente e que haja cooperação com outros profissionais.

O docente deve cumprir todas as dimensões referidas no Decreto-Lei nº240/2001 de 30 de Agosto, de modo a que a educação seja igual para todos os alunos. Para Campos (2002), todas as dimensões são necessárias para existir qualidade na educação e ao esclarecer o perfil dos educadores e dos professores legalmente, o governo evidência as finalidades que deverão ser alcançadas. O docente é deste modo caracterizado por ter formação científica e pedagógica, por ser intelectual e por ter perceção do seu papel na sociedade (Mesquita, 2001).

Na formação inicial dos professores, surgem segundo Perrenoud (2000, p.8), dez competências que o mesmo reconhece como fundamentais, sendo estas: “i) “organizar e estimular situações de aprendizagem”; ii) “gerar a progressão das aprendizagens”; iii) “conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam”; iv) “envolver os alunos em suas aprendizagens e no trabalho”; v) “trabalhar em equipa”; vi) “participar da gestão da escola”; vii) “informar e envolver os pais”; viii) “utilizar as novas tecnologias”; ix) “enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão”; e x) “gerar a sua própria formação contínua”. Estas competências guiam o professor na sua prática e no seu desenvolvimento profissional que “implica um processo de crescimento profissional, por ele (professor) gerido e direcionado, na interface das fontes e contextos geradores do saber profissional.” (Roldão, 1999, p.108).

Deste modo surgem seis paradigmas definidos por Paquay e Wagner (2001), que vão ao encontro das competências do professor, sendo estas: o “professor culto”- que contém todos os saberes necessários para a aprendizagem; o “técnico” – que põe em prática todos os saberes-fazeres técnicos utilizando tecnologias como audiovisuais; o “prático artesão”- que obteve os seus conhecimentos na sua prática através de esquemas de ação; o “prático reflexivo”- que reflete sobre o que faz nas suas práticas procurando

inovar; o “ator social”- envolve – se em projetos coletivos e investiga desafios antropossociais das situações do dia-a-dia; e uma “pessoa”- que comunica e encontra-se em desenvolvimento pessoal. Todos estes paradigmas acima referidos são uma referência de competências profissionais que tem que ser desenvolvidas na formação inicial.

Em suma, os professores possuem várias competências e dimensões legisladas pelo Ministério da Educação que devem enquadrar na sua prática, de acordo com as necessidades das crianças. Nesta fase final de formação, torna-se fulcral para o futuro docente refletir sobre o perfil e sobre a construção da sua identidade profissional.

É fundamental ver o professor como um ser que promove a formação, que molda mas também é moldado e interage com o mundo que o rodeia (Sousa, 2012). O professor tem o dever de seguir o perfil e utilizar as dimensões para melhorar e dar às crianças uma aprendizagem com qualidade.

1.5. Professor investigador e Reflexivo

O professor desempenha na sua prática vários papéis, planeando de acordo com as necessidades dos seus alunos, este deve investigar e refletir sobre todo o processo realizado. Os professores têm que refletir antes, durante e após a sua ação, desempenhando o papel de investigador colocando questões tais como “como, porque e para quê?”, (Estrela, 2010, p.14). A designação de professor investigador encontra-se associada a Stenhouse e aos anos 30. Atualmente devido à gestão curricular o docente não pode ser apenas um executor de currículos mas sim, um ser crítico e um gestor das orientações globais.

A prática reflexiva implica pensar na mudança das práticas, reavaliando-as frequentemente com os próprios alunos, pois ao construir esta reflexão são introduzidos os saberes científicos, que vão procurar que esta seja estruturada e analisada por outros professores (Roldão, 1999b). Segundo Dewey (1933, referido por Alarcão, 1996) a reflexão é uma forma de pensar, que tem de partir do sujeito permitindo que este justifique as suas ações e conheça as consequências a que estas conduzem. O docente ao ser reflexivo possui a capacidade de usar o pensamento como atribuidor de sentido. Este processo lógico interliga a racionalidade investigativa com a irracionalidade própria à intuição e à paixão do sujeito, unindo o conhecimento com a afetividade.

A educação encontra-se em constante mudança e o professor forma os seus alunos, mas este também necessita de uma aprendizagem permanente, que desenvolve durante toda a sua vida académica. Esta formação inclui a que é fornecida pelas várias instituições de formação e todas as atividades desenvolvidas nas quais o professor esteve incluído. Para o docente é imprescindível a obtenção de conhecimentos, momentos onde predomine a investigação e que lhe permita refletir. Na sua prática também necessita de se apropriar do conhecimento adquirido na ação e de momentos em que os próprios docentes são os investigadores, procurando obter mais conhecimento, inovando em novas formas de intervenção educativa (Sousa, 2012).

Na sua prática, o docente desempenha um papel fundamental na estruturação do conhecimento, devido à reflexão que faz interligando o conhecimento científico com a aprendizagem e refletindo sobre a interação entre professor e aluno, com a escola e com a comunidade. Ser professor, implica saber quem é, a razão pela qual faz o que faz e saber o lugar que preenche na sociedade. Os alunos por sua vez são capazes de refletir sobre o que fazem na sala de aula e sobre a sua função, enquanto o docente foca-se no aluno, no modo como pensa, na sua autonomia e na aquisição de aprendizagem. Os professores por sua vez são adultos autónomos quanto à sua aprendizagem, enquanto os alunos ainda se encontram em processo de automatização e necessitam de acompanhamento para adquirir o conhecimento (Alarcão, 1996).

Devido a preocupação com a qualidade do ensino é pedido ao docente que tenha a capacidade de inovar e de pesquisar contribuindo para o conhecimento sobre a educação (Alarcão, 2001). É designado por investigador, o professor que adota uma atitude investigativa para melhorar a sua prática atuando com a ajuda dos colegas e de forma reflexiva, crítica e artística (Pacheco, 2001).

Surgem deste modo dois princípios do professor investigador, sendo o primeiro caracterizado por definir que o professor que tem esta denominação, é um investigador e utiliza a investigação como meio para possuir mais conhecimento. O segundo princípio esclarece que o professor-investigador necessita de adquirir competências para poder pesquisar e partilhar os resultados com os colegas. Ao ser professor – investigador é capaz de organizar a sua ação, refletir através do questionamento e chegar a uma solução (Alarcão, 2001).

Como investigador, o professor reflete sobre toda a ação, de maneira a conseguir identificar problemas ao nível da aprendizagem nos seus alunos e procura solucionar-lhos através de estratégias. O seu objetivo não é só questionar mas sim, compreender as

práticas que são mediatizadas através de relações de poder num contexto económico e político (Jacinto, 2003). O professor tem que adquirir novos conhecimentos, ser rigoroso com a metodologia e torná-la pública de modo a que todos os alunos obtenham mais conhecimento e para que a sua investigação possa ser reproduzida, avaliada e desenvolvida (Alarcão, 2001).

Em suma os professores de hoje em dia são criadores, profissionais críticos e reflexivos, pois o ensino necessita que haja uma renovação dos meios pedagógicos e que exista a necessidade de vê-los como seres reflexivos que revêm a sua prática e que investigam para poderem melhorá-la (Nóvoa, 2002). Tanto a reflexão como a investigação são essenciais para a docência, contribuindo para o melhoramento da sua prática.

CAPÍTULO II- Intencionalidade Educativa na Ação Pedagógica

Ao longo da prática pedagógica foram utilizadas diversas estratégias metodológicas que teorizam a minha intervenção em ambos os ciclos. Estas surgem devido à necessidade de refletir sobre o que foi realizado no estágio pedagógico.

Neste capítulo ressalto a importância de planificar e de avaliar as aprendizagens das crianças, o modelo High Scope que era o modelo utilizado na prática realizada em contexto de educação pré-escolar. Abordo também o construtivismo como uma estratégia que fomenta a autonomia da criança na construção do seu conhecimento, a aprendizagem cooperativa, a diferenciação pedagógica, os materiais didáticos e a literatura para a infância. Todas estas estratégias metodológicas encontram-se teorizadas justificando a sua utilização.

2.1. Planificação e avaliação

Os professores de hoje em dia necessitam de planificar a sua prática procurando definir objetivos que no final da aula devem ter sido atingidos. Ao planear, o professor deve ter em conta o que sabe sobre cada criança e sobre o grupo de modo a ocasionar um ambiente que seja fomentador de aprendizagens (ME, 1997). No processo de planificação didática, segundo Zabalza, (1992), deparamos com um culminar de conhecimentos, ideias ou até mesmo experiências que são organizadas atuando como apoio conceptual e como justificação para o que deve conter na planificação. Igualmente contém os objetivos a alcançar, permitindo prever todo o processo que se irá concretizar na prática, incluindo os conteúdos, as atividades a realizar e a avaliação.

O professor deve ter a capacidade de planificar criando um plano de aula que seja pensado e refletido tendo como finalidade alcançar certos objetivos previamente definidos. O professor cria um guião de aula que o auxilia e permite que este não se perca nos conhecimentos que devem ser transmitidos na aula. Deste modo a planificação deve possuir na sua estrutura certos pontos, tais como: “ para quê, para quem?, o quê? como? com quê? quanto tempo?” (Peterson, 2003, p. 79).

É fundamental se questionar sobre o que está a fazer, o porquê e o para quê, pois cada professor é um técnico de manipulação educativa, planificando através de

mediadores da planificação como guias curriculares, livros, materiais comerciais e experiências que possuem. O sistema educativo e os professores planificam através de vários tipos de materiais didáticos, não se apoiando só nos programas e utilizando os mediadores como guias para a sua prática (Zabalza,2001).

O plano de aula deve conter na sua organização objetivos, conteúdos e estratégias coerentes. Necessita de ter uma adequação que surge das aprendizagens significativas dos alunos, flexibilizando todo o processo e reajustando-se de acordo com as necessidades e possuindo durante todo o seu discurso precisão e clareza (Peterson, 2003).

Ao planificar uma unidade de ensino ou áreas de conteúdo no caso do educador, o professor reúne os conteúdos e as ideias a desenvolver, definindo o que os alunos necessitam de aprender, como e que o vão compreender e como vão ser avaliadas todas as aprendizagens desenvolvidas na sala de aula. Para que o professor oriente a sua planificação deve apurar os objetivos da aprendizagem, utilizando como referência as metas curriculares e os descritores de desempenho, de modo a conhecer os conteúdos e a saber o que pretende que os alunos saibam sobre os mesmos. Deve também escolher as atividades que vão promover a aquisição do conhecimento, utilizando estratégias para atingir os objetivos propostos inicialmente, monitorizando a aprendizagem através de métodos de avaliação. É de realçar que deve ter sempre atividades “âncora” para os alunos que consigam resolver a atividade mais facilmente que os restantes. O planificar permite refletir sobre toda a ação desenvolvida (Silva & Lopes, 2015a).

Ao planificar, o professor também procura definir o que vai avaliar, permitindo verificar se a criança sabe ou não. Ao verificar estes dados, o professor adequa a aprendizagem de acordo com a necessidade da criança ou do grupo (ME, 1997). Zabalza (2001) refere que toda a avaliação tem um propósito, uma técnica, questões, uma aplicação, respostas ou condutas dos alunos, correção para avaliar os resultados, uma classificação e consequências como a não aprovação. A avaliação tem como finalidade verificar todo o processo de ensino-aprendizagem, averiguando se todos os alunos estão a progredir e a atingir as metas correspondentes (Lopes & Silva, 2012).

Sendo assim a avaliação tem três objetivos: avaliação para a aprendizagem, avaliação como aprendizagem e a avaliação da aprendizagem. Esta primeira avaliação tem como finalidade que o professor saiba as falhas de aprendizagem existentes na turma e utilize esses dados para planificar e encontrar estratégias que auxiliem a criança na aprendizagem. Por outro a avaliação como aprendizagem permite que os alunos envolvam-se em processos de auto e heteroavaliação, refletindo sobre a sua

aprendizagem, dando um feedback ao professor para construírem e melhorarem o seu rendimento escolar. A avaliação da aprendizagem sucede-se quando o docente usa elementos da aprendizagem do aluno, para verificar o seu desempenho com a utilização de exames. Deste modo, o docente é o responsável por planificar a aprendizagem, por recolher dados sobre a aquisição de conhecimento dos seus alunos e refletir sobre o que foi ou não aprendido (Lopes & Silva, 2012).

É de salientar que existem três tipos de avaliação, sendo estes a diagnóstica, a formativa e a sumativa. A avaliação diagnóstica é utilizada para realizar uma análise dos conhecimentos que os seus alunos já adquirem para o professor poder planificar tendo em conta as aprendizagens anteriores, para tal são frequentes os testes diagnósticos. Quanto à avaliação formativa esta encontra-se sempre presente na aprendizagem, fornecendo informações ao docente. Trata-se de um processo contínuo onde é possível verificar se os alunos compreenderam ou não os conteúdos, auxiliando o professor para a utilização de novas estratégias. A avaliação sumativa é utilizada para classificar a aprendizagem do aluno, e para tal é frequente a utilização de testes para conhecer o nível em que o aluno se encontra, ou o sucesso do programa. Esta avaliação ocorre num dado período de tempo, após terem sido compreendidos os conteúdos, permitindo avaliar se o aluno fracassou ou se teve sucesso na aprendizagem (Lopes & Silva, 2012).

Por fim, planificar é um instrumento fundamental para fomentar a aprendizagem, pois ao criar e ao utilizar este guia, o professor reflete sobre todo o processo e sobre o que necessita melhorar para que todas as crianças aprendam os conteúdos que tem que ser transmitidos. A planificação orienta o docente na sua prática, sendo esta de carácter flexível e contendo a avaliação, permitindo-lhe refletir sobre a prática e adequar consoante as necessidades dos seus alunos.

A avaliação permite que todo o processo desenvolvido seja refletido, nomeadamente as estratégias utilizadas pelo docente para proporcionar aos seus alunos uma aprendizagem de qualidade. No contexto de estágio, tanto no Pré-Escolar como no 1º CEB, a avaliação realizada teve uma vertente formativa de modo a compreender melhor as dificuldades e melhorá-las. No Pré-Escolar foi também utilizado o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) como meio de avaliação das competências das crianças.

2.2. Modelo curricular High Scope

Os modelos curriculares, segundo Serra (2004) são uma estrutura conceptual que encontram-se inseridos em todas as decisões curriculares que ocorrem na evolução do currículo. Na educação Pré-escolar é possível encontrar vários modelos que são seguidos nos jardins-de-infância. O modelo presente na sala onde fiz o estágio valência Pré-Escolar era o High Scope.

Este modelo originalmente foi criado com o intuito de servir crianças pobres de Ypsilanti, Michigan. Teve como fundador David P. Weikart que iniciou o Perry Preschool Project que mais tarde veio a chamar-se de High/Scope Perry Preschool Project. O projeto teve como objetivo primordial pegar nas crianças de idade pré-escolar de zonas residenciais pobres e prepará-las fornecendo-lhes uma aprendizagem pela ação (Hohmann & Weikart, 2011).

A aprendizagem pela ação é uma estratégia utilizada por este modelo, permitindo as crianças vivenciar experiências e refletir sobre as mesmas, construindo o seu conhecimento. Estas experiências pela ação influenciam todo o trabalho executado pelo modelo High/Scope e são o centro do currículo pré-escolar. “A aprendizagem pela ação depende das interações positivas entre os adultos e as crianças” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 6).

Figura 1- A “Roda da aprendizagem” Pré-Escolar High/Scope.



Fonte: Hohmann & Weikart (2011), p.6.

Como é possível verificar na figura acima referida, o modelo High Scope dá ênfase ao planejamento da estrutura da pré-escola e na escolha dos materiais didáticos. A educadora tem o papel de organizar o seu ambiente educativo, observar e ouvir a criança de modo a compreender os seus interesses e do grupo. A aprendizagem parte dos interesses e motivações da criança (Oliveira-Formosinho, 2013).

Quanto ao espaço, as salas encontram-se organizadas com uma orientação construtivista, existindo várias áreas pedagógicas. Numa abordagem High Scope existem a área da casa, dos livros e da escrita, da música, da areia e da água, dos blocos, da pintura e do desenho, dos computadores, dos brinquedos, da carpintaria e do exterior (Hohmann & Weikart, 2011). A sala encontra-se dividida em áreas permitindo à criança, escolher as áreas com as quais mais se identifica. Os papéis sociais, as relações interpessoais e os estilos de interação são vivenciados pelas crianças em cada uma das áreas, permite que esta saia de uma área e se desloque para outra, dando continuidade ao seu jogo educacional (Oliveira- Formosinho, 2013).

A organização do espaço facilita a educadora na sugestão das atividades e na escolha de materiais. Oliveira Formosinho citando Piaget, referência que a experiência com os objetos, a maturação, a transmissão social e a equilíbrio elucidam o desenvolvimento da inteligência e da construção do conhecimento, (Oliveira-Formosinho, 2013). O espaço deve ser deste modo atraente e os materiais devem estar organizados com rótulos com desenhos e símbolos para as crianças conseguirem interpretá-los e ser capazes de arrumá-los sozinhas (Hohmann & Weikart, 2011).

A rotina diária das crianças tem que auxiliar a aprendizagem ativa, e desta forma o educador planeia, faz e depois revê de modo, a refletir sobre toda a aprendizagem adquirida pelas crianças. Para planejar a educadora coloca questões às crianças sobre o que gostariam de fazer, tendo como objetivo primordial ir ao encontro aos interesses das mesmas. Ao planejar uma atividade tendo em conta as sugestões das crianças, estas por sua vez estarão mais interessadas e envolvidas em todo o processo. Neste período as crianças poderão assim dedicar-se ao desenho, a escrita, construir estruturas e até mesmo realizar jogos de faz de conta. As atividades planeadas pela educadora permitem a organização do tempo em pequeno grupo no qual as crianças exploraram materiais e em grande grupo onde realizam atividades de música, jogo cooperativo, projetos e representações de histórias (Hohmann & Weikart, 2011).

A avaliação é um dos fatores essenciais neste modelo que permite através da observação, interagir e verificar a sua evolução. O trabalho em equipa é uma das formas

de avaliar a interação das crianças com os colegas e com o grupo. O educador tem de registrar o que vê e o que ouve num diário de notas ilustrativas, para posteriormente utilizar as notas como um instrumento de avaliação da criança. Ao avaliar, o educador está a trabalhar em equipa para atingir as competências de cada criança (Hohmann & Weikart, 2011).

O educador tem um papel ativo em todo o processo e deve preparar cuidadosamente todo o contexto pedagógico tendo em conta as necessidades desenvolvimentais das crianças, dos interesses e cultura do grupo. A criação de um projeto educacional direcionado para as crianças é fulcral, pois este modelo parte do que a criança aprende, fazendo (Serra, 2004). Sendo assim o modelo pedagógico High/Scope contém cinco princípios básicos entre estes: “Aprendizagem pela ação, interações positivas adulto-criança, ambiente de aprendizagem agradável para a criança, rotina diária consistente e avaliação diária da criança baseada no trabalho em equipa” (Hohmann & Weikart, 2011, p.9).

A abordagem High/Scope desperta a iniciativa das crianças e procura que estas aprendam através da ação que praticam individualmente ou em grupo. Todas as experiências vivenciadas contribuem para a sua aprendizagem e para o seu desenvolvimento. Cada criança é única e tem as suas individualidades próprias que devem ser estimuladas.

A criança constrói as suas próprias aprendizagens, tendo o educador o papel de orientador, com o dever de proporcionar materiais, momentos e aprendizagens enriquecedoras. É de salientar que o processo de planificação da minha intervenção pedagógica foi realizado tendo em conta os princípios inerentes a este modelo pedagógico, destacando a observação da criança, a relação adulto-criança, a rotina e os espaços com o intuito de proporcionar situações de aprendizagem ativa.

2.3. Construtivismo

O construtivismo nasceu da necessidade de existir uma alternativa à escola tradicional, que tinha apenas a função de preparar a criança para o mundo exterior e onde para instruir bastava comunicar. Esta educação baseada na transmissão oral e na autoridade por parte do professor teriam que ser abolidas.

Piaget vira-se para uma nova escola que inova, introduzindo métodos novos. São os métodos da escola ativa: sublinham a importância dos princípios de liberdade, de actividade e de interesse da criança com o objectivo de favorecer o seu desenvolvimento natural (Piaget, 1998, p.12).

Este movimento refere que “ (...) a aprendizagem é facilitada quando é autodirigida. Põe em causa a aprendizagem tradicional assente num modelo de transmissão, através da qual o conhecimento passa do professor para o aluno.” (Papert, 1997, p. 74). Este autor defende que o termo construtivismo advém do facto de ser o aluno que tem que construir o seu próprio conhecimento, tendo o professor o papel de criar condições para essa aprendizagem.

A teoria construtivista refere que a aprendizagem ao desenvolvimento tem que ser realizada não se opondo à construção individual. A criança numa conceção construtivista aprende quando é capaz de elaborar uma representação pessoal sobre um determinado objeto real ou sobre um conteúdo que quer aprender. Existe uma aproximação ao objeto ou ao conteúdo tendo como objetivo final a aprendizagem, partindo de algo concreto e não do vazio. A aprendizagem construtivista parte das experiências e dos conhecimentos prévios da criança, pois só deste modo a criança consegue realmente associar o que está aprender. A escola é assim, vista como um local que torna acessíveis aspetos culturais para o desenvolvimento da criança (Coll, Martin, Mauri, Miras, Onrubia, Solé & Zabala, 2001).

A nova educação defendida por Piaget tem como finalidade que as crianças sejam vistas como seres autónomos, tendo em atenção a sua mentalidade e a vida social infantil, pois a pedagogia existente na escola tradicional conferia à criança uma estrutura mental igual à de um adulto. A criança constrói o seu próprio conhecimento através de experiências ativas e procura descobrir soluções para os problemas que encontra no seu dia-a-dia. O professor tem o papel de orientar para as soluções possíveis, mas cabe a criança conseguir chegar à solução (Piaget, 1998).

Piaget criou estádios de desenvolvimento cognitivo que permitiram conhecer a estrutura mental da criança em diferentes idades. O primeiro é o estágio sensório-motor (dos zero aos dois anos) onde surge a capacidade de realizar representações mentais internas; o estágio intuitivo ou pré-operatório (dos dois aos sete anos), o pensamento da criança é caracterizado pelo seu egocentrismo; o estágio das operações concretas (desde os sete aos doze anos), a criança é capaz de ordenar e referir objetos através de sequências e é capaz de realizar operações mentais lógicas; o estágio das operações formais (desde

os doze aos dezasseis anos), a criança já utiliza o raciocínio abstrato e é capaz de manipular mentalmente conceito (Smith, Cowie & Blades, 1998). Estes estádios permitiram à escola verificar que a estrutura mental da criança altera-se conforme a sua idade e não se mantêm sempre igual como era considerada pela escola tradicional.

O desenvolvimento da criança estudado por Vygotsky defendia que o construtivismo resulta de um processo histórico-social e cultural que tinha como fatores essenciais a aprendizagem e a linguagem. A aprendizagem ao deixar de ser individual, torna-se social auxiliando na aprendizagem do grupo. No seu decorrer surgem vários processos que ocorrem quando os alunos estão em contacto com os colegas ou com o professor. O autor ao defender que o conhecimento é mediado através do contexto sociocultural e histórico da criança deu origem ao construtivismo social (Fontes & Freixo, 2004).

As crianças são agentes ativos no processo educacional e nascem possuindo a capacidade para socializar na cultura interagir com os adultos que as rodeiam. Segundo Vygotsky (2007), esta pedagogia produz processos de aprendizagem que levam ao desenvolvimento proximal, definindo a zona de desenvolvimento proximal, sendo esta caracterizada por ser a distância entre um nível real e um nível potencial de desenvolvimento. Este conceito permitiu conhecer o que as crianças conseguem fazer e quais são os seus limites, pois na zona de desenvolvimento proximal tanto o professor como o aluno envolvem-se na resolução da atividade partilhando conhecimentos (Fontes & Freixo, 2004).

Na escola, os alunos aprendem e constroem significados para os conteúdos que têm que adquirir, mas esta construção necessita do contributo ativo e global do aluno, da sua disponibilidade e dos conhecimentos previamente adquiridos. O professor como mediador promove a aquisição de saberes que vai ao encontro ao desenvolvimento global do aluno. A conceção construtivista fornece ao docente um quadro, onde este pode analisar e refletir a sua planificação e o processo de ensino, incluindo os materiais utilizados e a avaliação, permitindo refletir o porquê que o aluno não aprende (Coll, C. et al. 2001).

O desenvolvimento da criança é condicionado pela sua cultura, pelos professores que estimularam as suas competências e pela sua própria história e experiências que a influenciaram (Magalhães, 2007). A criança é responsável por adquirir o seu próprio conhecimento através da cooperação com os colegas e da orientação do professor. O trabalho em equipa é uma estratégia defendida por Piaget para reduzir o egocentrismo do

pensamento da criança fornecendo-lhes a oportunidade de compatibilizar os seus interesses com o da disciplina. Sendo assim, o construtivismo defende que realizar tarefas em grupo é fundamental para “ensinar os indivíduos a sair do seu egocentrismo para colaborarem entre si e a submeterem-se a regras comuns” (Piaget, 1998, p.13).

O construtivismo permite que as crianças controlem o que querem aprender e conhecer e a não serem submissas ao que o professor ou ensino lhes quer transmitir. Nesta teoria de aprendizagem, existe cooperação entre professor e aluno para ocorrer uma aprendizagem diversificada. “A ideia da acção do sujeito, por via de um papel activo na exploração e relação com o meio e na construção de significados pela experiência e o desenvolvimento de formas mais complexas de pensar, constituem a essência da visão construtivista do desenvolvimento humano “ (Marchão, 2012, p. 118).

Em suma, o construtivismo parte das experiências vivenciadas pelas crianças, permitindo que estas aprendam associando ao que já conhecem. Deste modo é fulcral que o docente dê oportunidade de serem as crianças a construtoras do seu próprio conhecimento, orientando todo o processo. A aprendizagem é realizada através da cooperação entre colegas e permite que as crianças controlem como e o que querem aprender.

2.4. Aprendizagem cooperativa

A aprendizagem é vista como um processo que permite à criança adquirir conhecimento e para tal a cooperação é essencial para promover e estimular e interações sociais numa turma. “A aprendizagem cooperativa é uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, actuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objecto” (Lopes & Silva, 2009, p. 4).

Para existir cooperação é fundamental que haja a participação direta e ativa dos alunos, tanto individualmente como em grupo. Esta abordagem consiste na execução de grupos de trabalho, em que cada indivíduo trabalha em conjunto para atingir o melhor resultado dentro dos critérios definidos pelo professor (Johnson, Johnson & Holubec, 1999). O docente deve ter conhecimento dos elementos básicos da cooperação o que lhe permite que as suas aulas sejam mais dinâmicas e atuais, planeando atividades que vão

ao encontro das necessidades de cada aluno, permitindo-lhe solucionar os problemas que possam eventualmente surgir.

O trabalho em grupo tem como características o facto de ser ativo, apoiante e respeitador. Utiliza a comunicação aluno/professor para expressar as suas ideias, permitindo que todas as crianças sejam apoiadas pelos colegas e respeitem pela sua vez para partilhar informação. Existe confiança em todos os membros adotando uma abordagem de resolução de problemas face aos problemas que podem eventualmente surgir durante o processo de aprendizagem. No trabalho em equipa há partilha de conhecimento e os grupos aprendem uns com os outros (Hohmann & Weikart, 2011).

Na aprendizagem cooperativa existem elementos essenciais que devem ser aplicados na sala de aula defendidos por (Johnson, Johnson & Holubec, 1999), sendo estes: a Interdependência positiva (Representa o alicerce da aprendizagem cooperativa. O docente propõe uma tarefa e um objetivo geral ao grupo criando um compromisso para o sucesso dos membros do grupo e para o próprio.); Responsabilidade individual e grupal (Cada membro deve cumprir a função que lhe foi designada e não é possível aproveitar-se do trabalho dos outros. A finalidade dos grupos de trabalho é proporcionar aos indivíduos um melhor desempenho como membros da sociedade); Interação estimuladora (Os alunos promovem o êxito dos outros, existindo partilha de recursos. Ao apoiar a aprendizagem existe um compromisso com os membros do grupo); Desenvolver práticas interpessoais e grupais entre membros (Os alunos devem instruir-se tanto nas atividades escolares como nas práticas interpessoais e grupais que são necessárias para trabalhar cooperativamente; Avaliação grupal (Os membros do grupo avaliam o percurso executado, verificam se atingiram a meta pretendida, tendo consciência se todas as suas ações foram positivas ou não, tomando decisões sobre o que devem manter ou alterar).

As estratégias apresentadas estão associadas à teoria socio construtivista de Vygotsky, na qual refere a aprendizagem cooperativa como uma prática pedagógica que estimula nos alunos a zona de desenvolvimento proximal (ZDP). O professor tem o dever de integrar os alunos nos grupos de aprendizagem, de observar o seu rendimento e tomar nota do seu progresso escolar avaliando a nível individual e grupal. Vygotsky defendia que a aprendizagem ocasionava processos internos de desenvolvimento que eram executados quando havia interação com outros colegas e estes uma vez interiorizados faziam parte do desenvolvimento independente do aluno (Johnson, Johnson & Holubec, 1999.)

Num clima de cooperação, os alunos partilham os seus saberes e aprendem uns com os outros. Os alunos desenvolvem relações com os colegas de confiança e de apoio mútuo. Ao utilizar a cooperação, o professor está a combater a indisciplina, a discriminação e a exclusão social e a promover nos alunos o sucesso pessoal e profissional (Estanqueiro, 2010). O professor quando utiliza a aprendizagem cooperativa como estratégia para as suas aulas, este propicia o aumento do rendimento dos alunos, auxiliando a memória a longo prazo, a motivação e a concentração (Marchão, 2012).

Segundo estudos comparativos entre modelos de aprendizagem individual e cooperativa, são os alunos envolvidos em experiências cooperativas que obtêm melhores resultados escolares, melhorando a sua auto estima e o relacionamento com os colegas (Johnson & Johnson citado por Morgado, 2004).

Em suma a aprendizagem cooperativa tem como finalidade que todos os alunos formem pequenos grupos heterogéneos de trabalho para cooperar na aprendizagem dos conteúdos lecionados na sala de aula, que retenham conhecimento ao executar o trabalho mas que também aprendam uns com os outros, existindo apoio mútuo e respeito entre todos os membros do grupo.

Na cooperação os alunos alargam as aprendizagens de todos os membros do grupo e trabalham para um objetivo comum. Para além das crianças aprenderem uns com os outros, no final avaliam a sua prestação e a do grupo, com o intuito de refletir e de melhorar. Ao trabalhar em grupo, o aluno partilha os seus conhecimentos e auxilia nas dúvidas dos colegas, tornando a aprendizagem de todo o grupo mais enriquecedora.

2.5. Diferenciação Pedagógica

A educação dos dias de hoje é para todos. Em 1994, surge a declaração de Salamanca que aborda os direitos humanos sobre a educação. A sua finalidade primordial é tornar a escola inclusiva para todas as crianças, inclusive as com necessidades educativas especiais (NEE).

Para tal, o professor tem o papel determinante de aplicar a diferenciação pedagógica no seu contexto escolar, planeando ativamente e partindo do início de que os seus alunos tem distintas necessidades. Sendo assim, “Numa turma diferenciada, o professor planeia e executa de forma pró-ativa diversas abordagens ao conteúdo, processo

e produto numa antecipação e resposta às diferenças de nível de preparação, interesse e necessidades educativas dos alunos.” (Tomlinson, 2008, p.16).

Segundo Estanqueiro (2010), todos os alunos são diferentes e não existe um aluno padrão. Cada um tem as suas próprias características, quer seja a expressão escrita ou a matemática, ou até mesmo ser mais rápido ou mais lento na execução de tarefas. Cabe ao professor respeitar as diferenças dos seus alunos, sendo capaz de diversificar as suas metodologias e os recursos que utiliza. “Educar é ajudar o aluno a descobrir e desenvolver ao máximo as suas potencialidades, os seus pontos fortes.” (Estanqueiro, 2010, p. 13).

Ao planificar, o professor necessita de abranger toda a turma e conhecer as dificuldades de cada criança, para que possa aplicar estratégias e refletir sobre todo o processo. Segundo Ainscow (1997), para que tal aconteça, os professores necessitam de ser estimulados para poderem usufruir de modo eficiente os recursos naturais que suportam a aprendizagem dos seus alunos. Cada aluno expõe para o professor uma fonte de experiências, de desafio e de inspiração que permite ao mesmo utilizar toda essa energia para contribuir para a aprendizagem.

Para uma gestão diferenciada na sala de aula, Morgado (2003) referencia seis dimensões como essenciais: o planeamento (desenvolve a gestão curricular); organização do trabalho dos alunos (envolve a organização dos alunos e o seu envolvimento na aprendizagem); clima social (considera a interação e o relacionamento social entre alunos e professor/alunos); avaliação (avalia o processo de ensino-aprendizagem e todo o seu procedimento); atividades/tarefas de aprendizagem (escolha das tarefas a desenvolver com os alunos); materiais e recursos (gestão de materiais e de recursos como base das aprendizagens). O professor beneficia destas dimensões adequando-as à sua prática.

Na diferenciação pedagógica, a heterogeneidade é essencial para a aprendizagem, permitindo a colaboração entre alunos e a utilização de estratégias diversificadas. Para o desenvolvimento da diferenciação pedagógica são necessários elementos tais como:

(...) definição de princípios de acção através da cooperação entre professores, definição clara de objectivos e tarefas de aprendizagem, avaliação cuidada das competências dos alunos, organização flexível do trabalho dos alunos, promoção da autonomia e da possibilidade de escolha por parte dos alunos (Segundo Pettig, 2000, citado por Morgado, 2003, p. 27).

O docente ao promover a diferenciação pedagógica na sua prática tem o intuito de melhorar a qualidade do ensino e segundo estes:

(...) diferenciam metodologias e diversificam situações de aprendizagem; demonstram expectativas positivas; promovem a autonomia; regulam o processo de ensino aprendizagem; estabelecem climas positivos na sala de aula; organizam o trabalho de forma consistente; reforçam os sucessos e os esforços dos alunos e estimulam os alunos para o trabalho cooperado (Morgado, 2003, p. 72).

Para tal é fundamental que haja uma abordagem inclusiva do currículo, permitindo que a aprendizagem contenha níveis diversificados e que os alunos possam envolver-se em todas as atividades da turma. O currículo inclusivo irá permitir que haja cooperação entre os alunos e os professores e irá promover uma aprendizagem significativa para os alunos (Porter, 1997).

Este processo de aprendizagem é dinâmico e permite que seja reajustado consoante as necessidades dos alunos. A diferenciação pedagógica não é vista como uma estratégia para o professor, mas sim como um modo de estar na sua prática, procurando sempre ir de encontro as necessidades dos seus alunos com o intuito de estimulá-las (Tomlinson, 2008).

Durante a minha intervenção, a diferenciação pedagógica surge interligada com a aprendizagem cooperativa, sendo as atividades desenvolvidas através da cooperação entre os alunos fomentando uma maior interação na aquisição de novas aprendizagens.

Em síntese, o professor tem o papel fundamental de adaptar a aprendizagem tendo em conta as necessidades de todos os seus alunos. O docente planeia tendo em conta a motivação e o processo de aprendizagem do aluno. Para tal utiliza estratégias diversificadas e flexibiliza o currículo de modo a torna-lo mais inclusivo. Após diferenciar a sua abordagem, o professor reflete e avalia todo o processo realizado.

No decorrer do estágio pedagógico a diferenciação surgiu interligada com a aprendizagem cooperativa, permitindo aprender através da socialização e do trabalho em grupo.

2.6. Materiais Didáticos

A sala de aula é composta por vários materiais pedagógicos que são selecionados pelo educador. Através da utilização de materiais, as crianças brincam, jogam e aprendem. “Os materiais pedagógicos são um pilar central para a mediação pedagógica do educador junto da criança, permitindo (ou não) o uso dos sentidos inteligentes e das inteligências sensíveis” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 45).

O material didático é definido como um objeto que é manipulável pela criança e é utilizado em contexto de sala de aula tendo como finalidade auxiliar a aprendizagem para as crianças. Os materiais são usados para auxiliar as crianças na construção de conceitos, tendo o professor o papel de mediador através da sua manipulação e análise (Caldeira, 2009).

A utilização de materiais fornece às crianças experiências e vivências, permitindo-as aprender em desenvolvimento com a construção do seu próprio conhecimento. A escolha dos materiais fornece a cada criança um apoio diferenciado e permite a exploração em grupo. Os materiais pedagógicos assumem-se como um segundo educador servindo de mediadores da proposta da educadora e constituintes do método (Oliveira-Formosinho, 2013). Segundo Turrioni (2004, citado por Caldeira, 2009, p.18) o material didático “exerce um papel importante na aprendizagem. Facilita a observação e a análise, desenvolve o raciocínio lógico, crítico e científico, é fundamental e é excelente para auxiliar ao aluno na construção de conhecimentos”

Os materiais para Zabalza (2001), devem ser escolhidos tendo em conta as idades e a sua finalidade. Estes recursos pedagógicos devem ser colocados no currículo completando os conteúdos que necessitam de ser adquiridos pela criança. A sua utilização exige que o educador tenha planeado as funções que este pode desempenhar. A utilização de material didático motiva para aquisição do conhecimento, partindo dos interesses das crianças para representar o conteúdo a adquirir. Existe também a função solicitadora ou operativa que auxilia na aquisição de conhecimento e a função de formativa global interligando os valores educativos do meio.

O uso do material didático permite uma maior perceção visual e tátil, permitindo à criança adquirir o conhecimento. A sua utilização na sala de aula permite diversificar as atividades, aumentando a motivação das crianças para o conhecimento e envolvendo – as na sua aprendizagem auxiliando na desmistificação de ideias abstratas (Caldeira, 2009).

Os materiais didáticos são uma mais-valia para fomentar a aprendizagem nos mais pequenos, permitindo que estes através da manipulação direta dos mesmos possam visualizar as suas características e a sua função. A sua utilização torna os momentos lúdicos mais estimulantes e apelativos para as crianças. O educador/professor tem o dever de adequá-los à atividade e às necessidades das crianças.

2.7. Literatura para a infância

A literatura infantil é fundamental no ensino básico. Segundo Poslaniec (2005, p.9) “Ler é um acto individual que escapa a qualquer generalização. Com efeito, a experiência singular que se passa entre o texto e o leitor e que confere um sentido especial ao texto, para esse leitor, não é exactamente a mesma para um leitor diferente desse”. O ato de ler torna-se uma espécie de paixão após já ter vivenciado uma experiência literária permitindo explorar outros universos fora da realidade.

Nas OCEPE, define-se o livro como um instrumento que dá prazer, desenvolve a sensibilidade estética permitindo a partilha de sentimentos e sonhos. A criança tem contacto com o livro e a sua função e o educador a partir da leitura dá início a um diálogo de análise, permitindo que as crianças recontem ou até inventem novas histórias partindo de imagens. É de salientar que na idade pré-escolar as crianças têm acesso a vários tipos de livro como dicionários, enciclopédias e revistas (ME, 1997). O contacto com estes materiais motiva as crianças permitindo que estas tenham gosto por ouvir histórias, por imaginá-las e por decorá-las.

A compreensão da literatura é nos dias de hoje vista como um processo holístico. O leitor cria uma ligação com o texto introduzindo os seus próprios conhecimentos e a sua intenção na leitura (Glasson, 2000). Ao iniciar a leitura do livro é fundamental motivar as crianças através de atividades que despertem a curiosidade. Ao ler em voz alta o educador pode realizar uma leitura integral ou repartida dependendo da extensão do texto e da estratégia que tiver a utilizar. No momento da leitura é fundamental o envolvimento das crianças, permitindo que estas coloquem questões e estejam concentradas nas histórias (Viana & Ribeiro, 2014).

O educador na interpretação da obra pode optar por chamar a atenção para pormenores que são essenciais para a compreensão do texto. Ao parar de ler para chamar a atenção o educador pode impedir a compreensão global, optando muitas vezes por realizar a leitura integral seguida de uma releitura. A criança após compreender o texto, encontra-se pronta para poder utilizar a história nas suas brincadeiras ou até dramatizações. O educador coloca questões para orientar as crianças na compreensão da história, sendo estas de resposta aberta e que permitem ter conhecimento da opinião das crianças (Viana & Ribeiro, 2014).

No primeiro ciclo, a leitura de histórias encontra-se ligada à literatura que abrange as competências que devem ser estimuladas. Nas Metas Curriculares de Português –

Ensino Básico (2012a), as competências surgem como essenciais para o ensino, tendo como finalidade valorizar a cultura e a tradição e fomentar a leitura autónoma. As crianças com esta idade são autónomas e têm a capacidade de escolher os livros que com os quais mais se identificam, lê-los e compreendê-los. É de salientar que os programas não dão espaço para que a criança possa ler autonomamente.

A capacidade de leitura altera-se conforme a idade. Entre os seis e os oito anos de idade a criança começa realmente a ler e a relação que tem com o livro caracteriza-se pelo animismo, no qual o que lê ganha vida. Dos oito aos dez anos a criança começa a interessar-se por livros que vão ao encontro dos seus interesses. Nesta idade há necessidade de saber mais e de passar por novas descobertas. A criança começa a interessar-se pela ação e procura livros que o estimulem (Sobrino, 2000).

Segundo Glasson (2000), existem cinco categorias de processos de leitura. A primeira categoria são os microprocessos (é realizado o reconhecimento das palavras, a microseleção), os processos de integração (utilização de conectores e de referentes), os macroprocessos (reconhecimento das ideias principais, resumo), os processos de elaboração (previsões, raciocínio, e imagens mentais) e os processos metacognitivos (permitem que o leitor adapte-se ao texto). Ao recontar o leitor acrescenta mais informação efetuando relações devido aos processos de integração e de generalizar através dos macroprocessos.

CAPÍTULO III – Metodologia Investigação-ação

A metodologia de investigação-ação encontra-se ligada à práxis, devido à necessidade do docente de investigar para resolver os problemas que encontra no seu contexto pedagógico. Neste capítulo refiro o que é a investigação-ação e as suas fases; os métodos e instrumentos de recolha de dados e a sua respetiva análise.

A investigação-ação pretende compreender o problema, os sujeitos e o ambiente envolvente para utilizar estratégias que se adequem mais às necessidades dos seus alunos. A criança é o principal agente na aprendizagem e o docente tem a função de investigar e refletir sobre toda a sua intervenção. Nesta abordagem o professor assume todo o processo de investigação-ação, recolhendo os dados, utilizando vários instrumentos e procurando analisar toda a sua intervenção.

3.1. Investigação-Ação

A investigação – ação é uma estratégia metodológica de estudo que é utilizada pelo professor durante toda a sua prática, sendo que este termo deriva da palavra latina “investigatio” (in+ vestigium) no qual “in” significa entrar e “vestigium” denomina-se por vestígio. A metodologia referida é definida como “uma ação de se procurar aquilo que não se conhece, uma pesquisa em que se procura descobrir algo que ainda não é conhecido.” (Sousa, 2005, p.12).

Carateriza-se a investigação-ação por ser do tipo qualitativa pois esta “ (...) alicerça-se sobre o que é fundamental na abordagem qualitativa.” (Bogdan & Biklen, 1994, p.300). Neste tipo de investigação os dados recolhidos são qualitativos, ou seja, são abundantes em pronomes descritivos dos locais, das pessoas e das conversas em estudo. Este tipo de investigação não manipula as variáveis com o intuito de verificar as hipóteses ou de responder às questões iniciais. Bell (2004) relata que na investigação qualitativa os investigadores procuram recolher os factos e estudar a relação entre estes. Por outro lado na investigação quantitativa existe um maior interesse na compreensão das intuições individuais do mundo.

A investigação qualitativa é utilizada em ambientes naturais estando ligada com a realidade do que ocorre, enquanto na investigação quantitativa existe a manipulação dos

comportamentos dos sujeitos e dos ambientes onde ocorre o contexto da investigação (Bento, 2012). Na investigação qualitativa a fonte principal é o ambiente natural da investigação, sendo esta descritiva recorrendo às notas de campo, fotografias e vídeos para documentar o que se passou durante o período de observação. Por sua vez os investigadores qualitativos dão mais importância a todo o processo e não apenas aos resultados que observam. Nesta investigação é igualmente fundamental o significado dado à investigação (Bogdan & Biklen, 1994).

As estratégias utilizadas na investigação qualitativa são a observação participante e a entrevista em profundidade, na qual o investigador insere-se no contexto que pretende estudar com o intuito de conhecer e de ganhar confiança com os indivíduos inseridos no estudo. Após ter confiança, o investigador é capaz de recolher e de registar tudo o que ouve e observa. A finalidade da investigação ação é de recolher dados para conseguir mudanças sociais envolvendo ativamente o investigador no processo (Bogdan & Biklen, 1994).

A sua definição também é referida por Elliott (1991, citado por Máximo-Esteves, 2008), que referencia a investigação-ação “como o estudo de uma situação social de melhorar a qualidade da ação que nela decorre.” (Máximo-Esteves, 2008, p.18). Durante todo o processo de investigação surge a necessidade de investigar para compreender a situação e procurar estratégias para resolvê-la. A investigação é também definida como uma família de metodologias de investigação que envolve uma ação (mudança) e uma investigação (compreensão), que através de um processo que é cíclico e varia entre a ação e a reflexão crítica. São aperfeiçoados nos ciclos posteriores de um modo contínuo, os dados, os métodos e a interpretação realizada através da experiência (conhecimento) que é adquirida no ciclo anterior (Dick, 1999, citado por Coutinho et.al, 2009).

A finalidade da investigação-ação referida por Altrichter et al. (1996, citado por Máximo-Esteves, 2008) é apoiar os docentes de modo a que estes sejam capazes de lidar com os desafios e os problemas da prática, adotando reflexivamente as inovações. Para Ebbut (1985) e Cohen e Manion (1994, citados por Coutinho et.al, 2009), os objetivos desta metodologia são compreender, aperfeiçoar, reformar e intervir nas práticas analisando os efeitos da sua ação. Os docentes através das suas investigações aumentam o seu conhecimento e a sua competência profissional.

O investigador pode ser uma pessoa que estuda uma situação praticada pelo professor com os seus alunos, mas a maioria das investigações são desenvolvidas pelo próprio professor que utiliza a investigação como estratégia para melhorar algum

problema encontrado na sua turma (Sousa, 2005). Por sua vez, esta estratégia metodológica é referenciada por Stenhouse, (1979 citado por Sousa, 2005), como um método impressivo que com a sua utilização, o professor procura um novo rumo de estudo para a sua turma tendo como finalidade ir ao encontro das necessidades dos seus alunos.

A investigação-ação é caracterizada por ser participativa e colaborativa pois inclui todos os participantes no seu estudo, existindo cooperação e sendo o professor visto como um co investigador. Caracteriza-se também por ser prática e interventiva, pois não se baseia somente na teoria intervindo na prática e também por ser cíclica pois envolve-se numa espiral de ciclos que geram mudança com a finalidade de serem executadas e avaliadas no próximo ciclo. Designa-se por ser crítica na medida em que os participantes envolvidos são críticos e autocríticos de todo o processo e por ser auto avaliativa porque todas as alterações executadas são constantemente avaliadas (Coutinho et.al, 2009).

A metodologia referenciada é vantajosa tanto para o professor como para os alunos permitindo reavaliar todo o processo realizado e implementar novas estratégias para melhorar a aprendizagem combatendo as dificuldades apresentadas. Pode ser desvantajosa na medida em que as amostras que utiliza são restritivas, não tendo controlo nas variáveis e não possuindo o rigor exigido numa investigação experimental Sousa (2005).

Para Coutinho et.al, (2009), o fundamental da investigação-ação é a exploração que o professor realiza para posteriormente refletir sobre todo o processo executado na sua prática. Esta reflexão contribui para a resolução de problemas e para a planificação e alteração da prática.

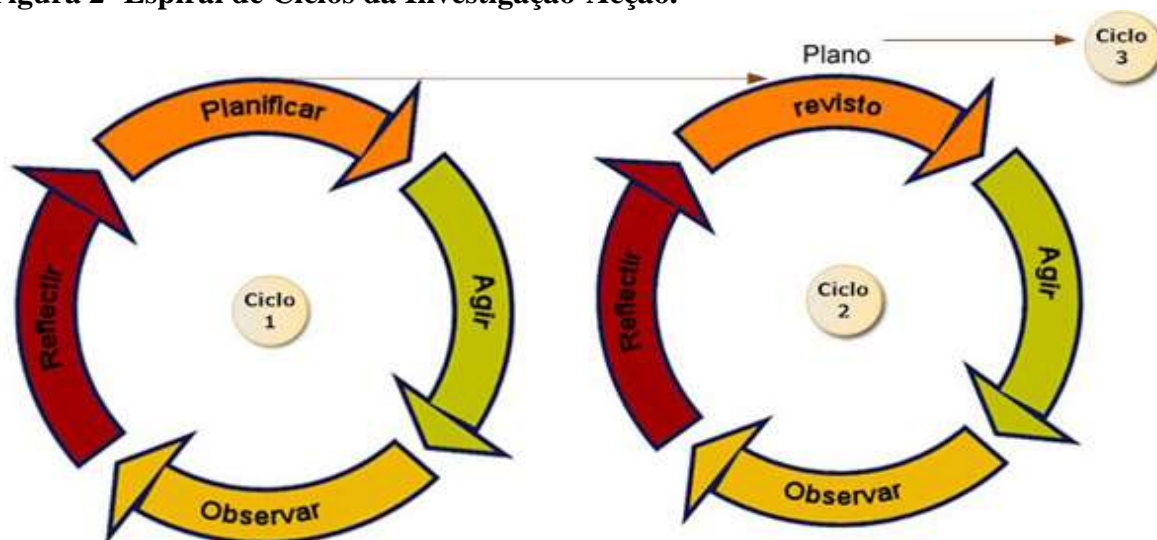
Em suma, a investigação-ação é uma estratégia metodológica que permite ao professor utilizar a investigação para obter mais conhecimento e encontrar estratégias para resolver os problemas que encontra na sala de aula respeitando sempre a identidade dos participantes do estudo.

3.2. Fases da Investigação-Ação

A investigação-ação é composta por fases. Uma das características desta estratégia metodológica é o facto de ser cíclica e representada em forma de espiral, como refere

Latorre (2003, p. 32, citado por Coutinho et.al, 2009) “ (...) un «vaivém» - espiral dialéctica – entre la acción y la reflexión, de manera que ambos momentos quedan integrados y se complementan”. As fases são definidas pela planificação, ação e observação (avaliação) e pela reflexão (teorização). Este ciclo por sua vez dá origem a novas espirais de ação reflexiva.

Figura 2- Espiral de Ciclos da Investigação-Ação.



Fonte: (Coutinho et. al., 2009, p.366)

Ao visualizar a figura 2 é possível constatar que o ciclo 2 reflete a ação ocorrida no ciclo 1. O primeiro ciclo ilustra as primeiras fases da investigação-ação, sendo a primeira a planificação, seguindo-se a ação, observação e a reflexão. Após o professor/investigador realizar todas as fases, surge um novo ciclo, o segundo que se inicia pela revisão de todo o processo, seguindo-se a ação, a observação e a reflexão de tudo o que foi realizado, dando assim origem a um novo ciclo.

A estratégia metodológica tem como finalidade primordial melhorar os resultados e a prática do docente. Esta sequência cíclica repete-se ao longo do tempo, devido à necessidade do professor em rever os passos que seguiu anteriormente, explorá-los e refletir sobre todo o processo percorrido de modo a reajustar a sua investigação (Coutinho et.al, 2009).

Por sua vez Fisher (2001, citado por Máximo-Esteves, 2008), referencia cinco fases da investigação-ação, sendo estas: planear com flexibilidade- permitindo que o professor possa refletir sobre todo o processo, entre estas experiências e observação dos alunos e a avaliação das suas práticas dando origem às primeiras questões; agir- abordando todos os

padrões encontrados nas práticas do professor e os registros de tudo o que observa e executa. Nesta fase o professor pesquisa de modo a clarificar as questões iniciais. A terceira fase denomina-se por refletir- na qual o professor reflete tendo espírito crítico sobre as observações que registou. Todos os diálogos que teve com os observados auxiliam-no na sua análise; A fase que se segue é avaliar/validar na qual os dados são analisados e avaliados para verificar os seus efeitos. A última fase designa-se por dialogar sobre as estratégias utilizadas refletindo e chegando a uma versão final de toda a investigação. Nesta fase a colaboração é uma mais-valia para que a investigação tenha qualidade.

Numa primeira fase o investigador não se encontra inserido no grupo, esperando que seja aceite pelos observados. Ao longo do tempo, o investigador começa a intervir com o intuito de ser aceite. Ao participar demasiado o corre o risco de ir contra os seus objetivos iniciais. Cabe assim ao investigador determinar o seu envolvimento na investigação de acordo com o estudo que se encontra a desenvolver (Bodgan & Bliken, 1994).

As fases da investigação-ação são importantes para o investigador/professor, pois estas o guiam durante toda a sua investigação. Ao seguir as mesmas, o investigador é capaz de refletir sobre todo o processo podendo alterá-lo consoante o surgimento de problemas. Ao realizar investigação-ação, o professor procura encontrar soluções e estratégias para combater os problemas que encontra na sala de aula e verificar se as mesmas foram ou não as melhores para os seus alunos.

3.3. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Na investigação-ação são necessárias técnicas e instrumentos de recolhas de dados. O professor/investigador tem que durante a sua investigação ir recolhendo todos os dados entre estes documentos, registos de observação e de conversação com os participantes. Latorre, (2003, referenciado por Coutinho, 2009), divide em três categorias a recolha de dados sendo estas: técnicas baseadas na observação- estas que apoiam-se no que o investigador observa; as técnicas baseadas na conversação – centrando-se na observação dos comportamentos dos participantes, do ambiente no qual esta envolvido e em toda a interação que ocorre no local; a análise de documentos – denomina-se na leitura de documentos que são essenciais para recolha de informação para o professor/investigador.

A observação permite ao investigador ter conhecimento de tudo o que acontece na prática através da observação participativa possibilitando conhecer o porquê de certos comportamentos e de conhecer todo o contexto envolvente (Máximo-Esteves, 2008). Ao observar é fundamental ter a capacidade de ser neutro, universal, permitindo que outra pessoa também o observe, e ser objetivo não especulando nem tirando partido de nenhuma situação. Para tal é necessário recorrer ao registo factual para gravar os comportamentos observados na prática. Numa investigação educacional, a observação é formal e controlada com a finalidade de obter mais rigor nos dados recolhidos (Sousa, 2005).

Através da observação surge as notas de campo e os diários que são utilizados para registar os dados observados. As notas de campo incluem registos detalhados das pessoas envolvidas, do contexto, das ações e das interações ocorridas. As notas interpretativas contêm ideias e sentimentos que surgem na observação (Bogdan e Biklen, 1994). Por sua vez os diários são utilizados pelo professor para registar tudo o que acontece de relevante na sala de aula, podendo incluir sequências descritivas relevando os detalhes e interpretativas procurando reproduzir exatamente o que aconteceu. Nestes encontram-se também descritos sentimentos sentidos durante a observação. Este instrumento acompanha sempre o professor durante todo o processo devido ao conteúdo descritivo e reflexivo que contém para posteriormente ser analisado (Máximo-Esteves, 2008).

A entrevista na investigação qualitativa pode ser utilizada na recolha de dados e na observação participante tendo como finalidade a recolha de dados nomeadamente da linguagem utilizada pelo sujeito entrevistado. Quando o investigador já conhece o sujeito a entrevista é vista como uma conversa de amigos. A entrevista pode ser mais formal, quando o investigador procura encontrar-se com o sujeito noutra momento ou local (Bogdan & Biklen, 1994). A entrevista em profundidade é utilizada para relatar histórias da vida, sendo referenciada na investigação-ação na versão autoestudo. Por sua vez, a entrevista estruturada procura que a intervenção seja mútua tendo como ponto de partida um guião com questões. A entrevista em grupo é utilizada quando o investigador quer “entrar” no mundo dos sujeitos e saber a opinião de várias pessoas sobre um tema (Máximo-Esteves, 2008).

A fotografia e o vídeo são instrumentos muito utilizados pelo investigador para documentar o que observa. Com a fotografia o professor procura registar o momento para posteriormente analisar. A fotografia é definida como uma fonte secundária que tem a capacidade de ilustrar o que ocorre no contexto, permitindo visualizar o que se encontra

redigido nas notas de campo. O investigador pode utilizar fotografias que foram produzidas por outras pessoas e também as que produziu para a sua investigação (Bogdan & Blikem, 1994). O vídeo é utilizado pelo investigador como uma fonte primária para a sua investigação, permitindo visualizar as interações que ocorrem no contexto. É de referenciar que este instrumento é manipulado pelo investigador que seleciona os planos e imagens que quer destacar (Máximo-Esteves, 2008).

Os documentos escritos pelas crianças são também utilizados como dados para a investigação arquivando-os em portefólios. Estes são utilizados pelo investigador para conhecer as necessidades dos seus alunos e para verificar o modo como ensinam (Máximo-Esteves, 2008). Os documentos pessoais são por vezes solicitados pelo investigador que pede aos sujeitos para escrever o que estes pensam. O professor utiliza muitas vezes a escrita de composições para ter conhecimento do que a criança sabe e pensa sobre um determinado tema.

Os instrumentos utilizados na recolha de dados na investigação-ação permitem ao investigador analisar e documentar todo o processo que realizou na prática. Estes são fundamentais para o investigador executar todas as fases da investigação.

No decorrer da minha intervenção utilizei a técnica de observação que me permitiu verificar a evolução dos alunos nas suas aprendizagens. Para tal, registei diariamente as situações ocorridas para posteriormente ter oportunidade de avaliar e de refletir sobre a minha prática pedagógica, podendo adaptá-la consoante as necessidades dos alunos.

O professor também é investigador e como tal redigi diários de bordo recolhendo dados sobre as aprendizagens dos alunos, incluindo situações ocorridas, alguns diálogos, reflexões e estratégias utilizadas.

A fotografia e o vídeo foram instrumentos utilizados na recolha de dados. A fotografia foi a mais utilizada permitindo visualizar o contexto ou a situação com mais pormenor. A sua utilização permite registar com mais facilidade as atividades desenvolvidas e os comportamentos observados. Por sua vez, o vídeo foi utilizado para registar alguns momentos em que as crianças se encontravam a apresentar alguma atividade tendo o intuito de poder observar várias vezes as envolvências e os contextos da prática pedagógica.

A utilização de instrumentos e técnicas de recolha de dados permitem que o professor possa fundamentar a sua prática com dados visíveis, quer através da fotografia ou do vídeo. Ao observar, o professor regista notas com o propósito de registar as

evoluções e refletir sobre a sua prática tendo como objetivo primordial o desenvolvimento e o sucesso dos seus alunos.

3.4. Métodos de Análise de Dados

Após realizar recolha de dados, o investigador tem a necessidade de organizá-los para posteriormente analisá-los com maior precisão. A organização dos dados permite ao investigador visualizar todo o processo, facilitando a comparação entre os dados recolhidos, colaborando na planificação das análises e permitindo que os dados organizados possam ser diretamente colocados no relatório final (Lessard-Herbert, Goyette & Boutin, 1994).

A análise dos dados envolve que estes sejam organizados, divididos em unidades manipuláveis, sintetizados de modo a encontrar padrões e aspetos importantes para a reflexão do que foi aprendido e do que irá ser colocado na sua investigação. Na análise encontram-se todos os métodos empregados, os livros utilizados para pesquisa e os planos de ação (Bogdan & Blikien, 1994).

A análise de dados pode seguir duas abordagens, podendo ser realizada na fase de recolha na qual fica praticamente completa. Pode também ser realizada após a recolha não sendo esta realizada na sua forma mais pura, pois o investigador ao realizar a análise já reflete sobre todo o processo. Bogdan & Blikien (1994) referem que o investigador inexperiente deve deixar a análise formal para quando tiver todos os dados recolhidos.

Como método de análise de dados a investigação-ação inclui a descrição, a interpretação e a triangulação. A descrição deve esclarecer toda a complexidade existente do contexto da investigação, de forma a quem a leia saiba o que realmente aconteceu no momento (Loughran & Northfield, 1998, citado por Máximo-Esteves, 2008). A descrição ocorre quando é realizada a explicação da narrativa através de mediação ocorrida no contexto. Através da narrativa e da mediação o investigador descreve o que observa, tendo primeiro que compreender as estruturas intelectuais complexas para posteriormente poder as analisar (Graue & Walsh, 1998). Na descrição o investigador verifica todos os dados obtidos que se adequam a problematização e que se encontra a investigar. Verifica se os instrumentos utilizados para a recolha dos dados foram os mais adequados e se foram bem utilizados. Esta análise descritiva permite a organização dos dados verificando se foram suficientes ou se existe necessidade de recolher mais informação para a sua investigação (Máximo-Esteves, 2008).

A segunda fase da análise de dados é a interpretação, que permite ao investigador compreender com mais precisão a informação que recolheu. Numa fase inicial, o ideal é realizar as primeiras interpretações dos dados na fase da recolha. Na interpretação as conclusões iniciais são testadas e surgem novas no decorrer da investigação (Lessard-Herbert, Goyette & Boutin, 1994). As interpretações iniciais permitem que o investigador tenha uma compreensão gradual e uma reflexão dos dados que surgindo. Ao refletir as interpretações que o investigador retira passam por um processo de vaivém, no qual são introduzidos novos dados para serem analisados (Máximo-Esteves, 2008).

A triangulação é o processo que fornece qualidade à investigação-ação, sendo essencial para interligar a descrição e a interpretação dos dados obtidos (Máximo-Esteves, 2008). O seu objetivo primordial é de analisar os dados recolhidos para os estudar. Para Kemmis (1983, referido por Sousa, 2005), esta é vista como um cruzamento de fontes de dados, no qual referencia os sujeitos presentes alvo da investigação, os instrumentos e documentos utilizados para a recolha dos dados.

Segundo Bisquerra (1989, referido por Sousa 2005), existem cinco tipos de triangulação sendo a primeira a triangulação de dados que inclui os dados temporais, espaciais e os pessoais. Segue-se a triangulação de investigadores (utilização de vários observadores), a triangulação teórica (estudo das teorias e pontos de vista), triangulação metodológica (aplicação de vários métodos e técnicas), e a triangulação múltipla (que engloba todas as triangulações referidas). O processo de triangulação confere a validade dos dados na investigação qualitativa dando mais credibilidade devido à quantidade de fontes, dados e metodologias aplicadas (Sousa, 2005).

A análise dos dados é fundamental para o investigador verificar se a sua investigação foi a encontro da problemática encontrada e se os instrumentos que utilizou foram os mais adequados para a sua resolução.

No decorrer da minha intervenção utilizei a descrição para explorar todo o contexto escolar descrevendo tudo o que observou para posteriormente refletir, verificando se todo o processo de investigação realizado até ao momento, foi suficiente para obter respostas, ou se existe a necessidade de continuar a investigação.

A segunda fase, a interpretação foi utilizada para compreender a informação adquirida e interpretá-la. Para interpretar foi necessário ter em consideração outros documentos como o Projeto Educativo de Escola (PEE), Plano Anual de Turma (PAT), Plano Individual do Aluno (PIA) e o Projeto Curricular de Grupo (PCG). Através da análise a estes documentos, pude retirar dados específicos de cada criança e conhecer

melhor todo o meio envolvente. A triangulação surge como a última fase conferindo validade a todos os dados recolhidos permitindo observar diferentes pontos de vista.

A utilização destes métodos de análise de dados permitiu verificar se todos os dados recolhidos foram suficientes para o processo investigativo. Este processo permite que o professor adequa a sua prática e possa aperfeiçoá-la de acordo com as necessidades dos seus alunos. Este processo tem assim como principal finalidade melhorar e promover melhores situações de aprendizagens aos seus alunos.

PARTE II – ESTÁGIOS PEDAGÓGICOS

CAPÍTULO IV- Estágio Pedagógico em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

O estágio no Âmbito do 1º Ciclo do EB decorreu na Escola Básica com Pré-Escolar (EB1/PE) da Pena com os alunos do 2ºB com idades compreendidas entre os sete e os nove anos de idade, com a professora cooperante Vitória Cunha. O quarto capítulo deste relatório aborda toda a minha intervenção pedagógica neste contexto. Para tal, procurei ir de encontro às necessidades dos alunos tendo em conta os conteúdos programáticos e as informações providenciadas pela professora cooperante.

Neste capítulo contextualizo o ambiente educativo – freguesia de Santa Luzia, a instituição educativa – EB1/PE da Pena, a sala do 2ºB e a respetiva turma. Abordo também as atividades que foram desenvolvidas com a turma separadas por áreas curriculares inclusive as que se inserem no projeto de investigação-ação, como também a atividade desenvolvida com a comunidade educativa.

No final realizo uma avaliação geral dos alunos e da minha intervenção neste contexto educativo refletindo sobre todo o processo.

4.1-Contextualização do Ambiente Educativo

Ao caracterizar e contextualizar o ambiente educativo onde foi realizada a intervenção pedagógica, é fundamental ter em conta o meio envolvente da instituição, a escola, a sala e o seu espaço físico e as crianças com as quais intervimos. Para poder contextualizar o ambiente educativo é importante analisar os documentos da escola como o PEE (Projeto Educativo Escolar), o PAA (Plano Anual de Atividades), o PCG (Projeto Curricular de Grupo) e o regulamento interno, tendo assim acesso a informações para posteriormente analisar.

É de referenciar que a caracterização do meio e da instituição foram analisadas através do PEE da Escola Básica do 1.º Ciclo do Ensino Básico com Pré-Escolar da Pena (EB1/PE da Pena.) Por sua vez, quanto à organização e caracterização da sala e da turma esta foi realizada tendo em conta as informações fornecidas pela professora cooperante e pela observação direta que estabeleci com a turma.

O professor deve conhecer o ambiente educativo para poder planificar tendo em conta os fatores culturais, sociais e ambientais que encontra. Todo o trabalho desenvolvido na sala de aula deve promover a aprendizagem dos seus alunos.

4.1.1. Meio Envoltente: freguesia de Santa Luzia

A EB1/PE da Pena situa-se na freguesia de Santa Luzia, no concelho do Funchal, localizada no meio urbano. Na sua proximidade encontram-se vários estabelecimentos como a Junta de Freguesia de Santa Luzia, um Lar de 3^a idade, da igreja de Santa Luzia, do Centro de Saúde, do Centro de Segurança Social, da Delegação Escolar do Centro de Equipamento Social.

A nível educacional, nesta freguesia encontram-se localizadas várias instituições de ensino englobando desde creches e jardins-de-infância a escolas secundárias. Destaco instituições: O infantário “Pimpão”, o infantário “Polegarzinho”, o Colégio Missionário, o Colégio de Santa Teresinha, a Escola do 2.º e do 2.º e 3.º Ciclos de Bartolomeu Perestrelo, a Escola com 2.º e 3.º CEB e Secundário Dr. Ângelo Augusto da Silva e a Escola Secundária Francisco Franco.

A nível cultural e desportivo a freguesia de Santa Luzia dispõe da Associação de Basquetebol da Madeira, o Clube desportivo de Bartolomeu Perestrelo e o Gabinete de Educação Artística. Todas estas infraestruturas são essenciais ao desenvolvimento e plena integração da criança no seu meio e contribuem para a diversificação da oferta, que poderá revelar-se particularmente vantajosa.

O meio envoltente é essencial para a criança pois “Todos nós sabemos que cada um de nós seria diferente se se tivesse desenvolvido num outro meio ou se os meios físicos e sociais que enquadram o nosso desenvolvimento tivessem aparecido em momentos diferentes da nossa vida.” (Portugal, 1992: p.33)

Figura 3 – Freguesia de Santa Luzia

Fonte: retirado de Câmara Municipal do Funchal: http://www.cm-funchal.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=603&Itemid=208

4.2. A EB1/PE da Pena

A EB1/PE da Pena é uma instituição pública que funciona a tempo integral. Os alunos do 1º e 2º ano têm aulas de manhã e atividades extracurriculares à tarde, enquanto o 3º e 4º ano têm aulas à tarde e as atividades extracurriculares de manhã. A EB1/PE da Pena tem no seu total 239 alunos que se encontram distribuídos em três salas de Pré-Escolar e em oito turmas do 1º Ciclo do Ensino Básico. Existem duas turmas para cada ano escolar do Ensino Básico.

Quanto às infraestruturas, a EB1/PE da Pena encontra-se dividida em dois edifícios denominados de edifícios 59 e 60. Os recursos físicos podem ser consultados no quadro 1.

Quadro 1 – Recursos físicos da EB1/PE da Pena

Recursos Físicos da EB1/PE da Pena
<ul style="list-style-type: none">• Gabinete da Diretora• Gabinete de Apoio Administrativo• Quatro salas de Ensino do 1.º CEB• Biblioteca• Sala de Informática• Sala de Estudo• Sala de Ensino Especial• Sala de Inglês• Sala de Professores• Três Salas de Educação Pré-Escolar• Sala de Expressão Plástica• Sala de Expressão Artística• Cantina• Cozinha• Dispensa• Arrecadação Geral• Arrecadação dos materiais de Expressão Físico-Motora• Dois Campos Descobertos• Dois Jardins em cada Edifício.

Fonte: Retirado do PEE de EB1/PE da Pena

Para Zabalza (1992), o espaço é uma estrutura de oportunidades que favorece ou dificulta o processo de crescimento pessoal e das atividades realizadas pelas crianças. Deste modo “a maneira como o espaço é gerido tem efeitos cognitivos e emocionais importantes nos alunos (Arends, 1995, p. 85).

Figura 4: Escola Básica do 1º Ciclo do Ensino Básico com Pré-Escolar da Pena



Fonte: Google Earth 2016

Podemos verificar no quadro 2, o pessoal docente e não docente que se encontram na instituição.

Quadro 2: Organização do Pessoal Docente e Não Docente

Pessoal Docente	Pessoal Não Docente
<ul style="list-style-type: none"> • Seis Educadoras de Infância • Oito Professores de Atividades Curriculares • Duas Professoras de Ensino Especial • Duas Professoras de Estudo e Apoio Pedagógico Acrescido • Dois Professores de Inglês • Uma Professora de Informática • Uma Professora de Expressão Plástica • Um Professor de Expressão Físico-Motora • Um Professor de Educação e Expressão Musical e Dramática 	<ul style="list-style-type: none"> • Uma Assistente Técnica • Uma Assistente Operacional com funções de Encarregada de Coordenação de Serviços Gerais • Dez Assistentes Operacionais • Cinco Assistentes Operacionais de Cozinha • Sete Ajudantes socioeducativas da Educação Pré-Escolar • Uma Técnica Superior de Biblioteca

Fonte: Retirado do PEE de EB1/PE da Pena

Segundo o PEE 2012/2016, a criança passa grande parte do seu tempo na escola e convive durante todo esse tempo com os colegas, professores e funcionários. A criança neste espaço socializa com todos e integra-se na sociedade aprendendo dentro e fora da sala de aula.

4.2.1 Projeto Educativo da Escola

A escola como instituição tem em conta as necessidades dos seus alunos e da comunidade educativa. Deste modo surge a necessidade por parte da escola de desenvolver um documento que contenha as problemáticas encontradas e as suas soluções, as características das crianças da instituição e os objetivos que querem ver alcançados. Este documento tem a duração de quatro anos, após ser implementado na instituição é referenciado como PEE.

O projeto educativo ativa as práticas de um ponto de vista teórico e organiza os conteúdos. Ao ser colocado em prática fomenta uma relação dialética e entre o aluno e a instituição. “ (...) o Projecto Educativo desenvolve-se dentro do quadro normativo-legal-institucional do sistema educativo, numa relação de permanente negociação (...) garantindo, por outro lado, a sua singularidade, adequação ao contexto em que se desenvolve a autonomia dos actores implicados” (Carvalho & Diogo, 1999, p:40).

O PEE da EB1/PE da pena intitula-se por “Ler mais, comunicar e escrever melhor”. Este contém os princípios orientadores da instituição tendo como finalidade promover o

desenvolvimento dos seus alunos. Para tal neste documento são nomeadas várias estratégias para por em prática para melhorar as dificuldades antes encontradas.

O seu objetivo primordial é de integrar a criança no grupo e no meio onde se encontra. A escola aposta no diálogo como uma estratégia fulcral para a resolução de problemas e para a promoção de partilha de conhecimentos e experiências articulando o Pré-Escolar com o 1º CEB.

No Projeto Curricular Educativo (PCE) encontram-se os objetivos que devem ser cumpridos pela instituição e que devem ser introduzidos de modo a que as crianças aprendam, conheçam, e estejam inseridas no seu meio envolvente. A leitura e a escrita são competências que necessitam de ser estimuladas ficando a instituição com o dever de promove-las.

Segundo o PCE o tema “Ler mais, comunicar e escrever melhor”, foram propostos os objetivos para o ano letivo 2014/2015, ano no qual realizei o estágio pedagógico aqui relatado. No ano letivo correspondente a instituição tem o dever de cumprir os objetivos delineados de modo a promover a aprendizagem dos seus alunos.

Quadro 3: Objetivos do PCE, ano 2014/2015

Objetivos delineados no PCE para o ano letivo de 2014/2015
<ul style="list-style-type: none"> • Despertar para a cidadania e para as vivências em comunidade; • Desenvolver a expressão corporal; • Despertar o prazer pela leitura; • Desenvolver a oralidade; • Desenvolver a expressão escrita; • Desenvolver capacidades ao nível da interpretação/compreensão de diferentes textos; • Descobrir e desenvolver valores éticos e morais; • Entender que a leitura e a escrita desafiam a nossa imaginação e possibilita o nosso crescimento intelectual; • Utilizar diferentes linguagens como meio para produzir, expressar e comunicar as suas ideias; • Incentivar a formação de leitores; • Despertar o gosto pela leitura, formando alunos mais críticos, coerentes e com maior facilidade de interpretação; • Aumentar o vocabulário através de experiências de leitura coletiva e individual; • Incentivar o aluno a compreender e utilizar melhor as regras ortográficas do português; • Desenvolver a capacidade de raciocínio e memória; • Desenvolver a capacidade de resolução de problemas; • Promover a aquisição de técnicas elementares de pesquisa e organização de dados; • Criar condições que permitam apoiar carências individualizadas e detetar aptidões específicas e precocidades; • Fomentar a socialização e cooperação; • Corrigir atitudes e comportamentos exercitando alternativas socialmente corretas.

Fonte: Retirado do PEE da EB1/PE da Pena

4.3.Sala do 2º ano turma B

A sala do 2º B localiza-se no piso superior do prédio 59 partilhado com as salas de 1ºCEB. O seu espaço é amplo e as mesas encontram-se organizadas sob a forma de “U” com algumas mesas no centro, facilitando a circulação da docente. Em frente encontra-se a mesa e a cadeira da docente e os dois quadros brancos. Ao lado encontra-se os placards onde são colocados os trabalhos dos alunos, registos, quadro de aniversário e o calendário. Estes encontram-se divididos entre o 2º B e o 3º A, pois esta sala é utilizada por estas duas turmas, tendo o 3ºA aulas no turno da tarde.

Ao entrar na sala é possível encontrar ao lado uma mesa com material didático que é gerido tal como os armários pelos dois docentes. Estes encontram-se no final da sala e contêm os livros, materiais escolares e os cadernos que são necessários na sala de aula. Tal como refere Morgado (1999), para a realização da prática educativa é necessário que o espaço utilizado pelas crianças tenha certas características, entre as quais: que o espaço seja agradável com boa iluminação e dimensão, que seja fácil de manter e de arrumar tendo a capacidade de ser funcional e deve possuir indicadores que estruturam toda a aprendizagem como mapas, quadros, planos de atividade entre outras informações.

A sala possui janelas com cortinas, sendo sempre utilizada a iluminação natural, excetuando por vezes quando era necessário colocar os cortinados devido ao barulho proveniente da rua ou a alguma distração. A organização da sala de aula é fundamental para a criança, pois as características do espaço influenciam a sua aprendizagem, deste modo “ a distribuição e o equipamento do espaço escolar acabam por ser o cenário em que actuam as figuras das mensagens educativas” (Zabalza, 1992, p. 121).

Figura 5- Planta da sala do 2ºB

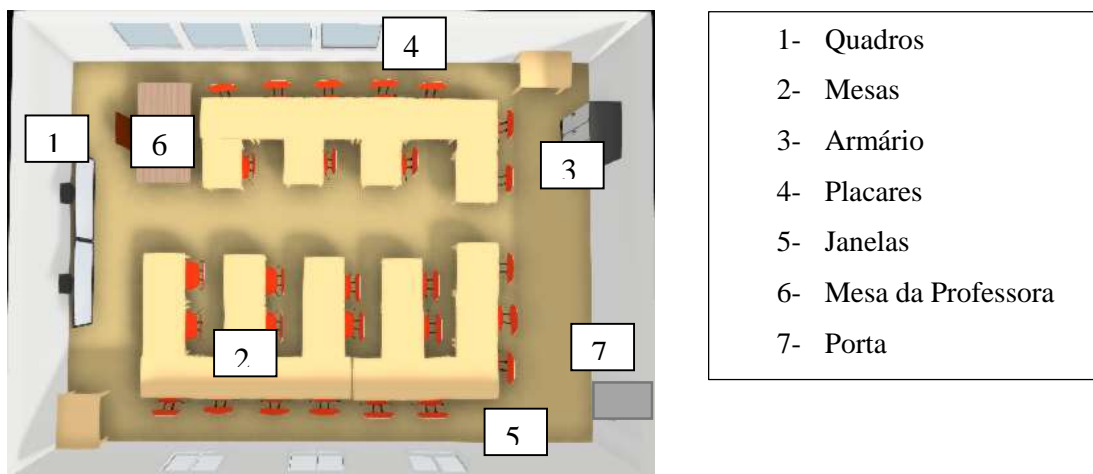
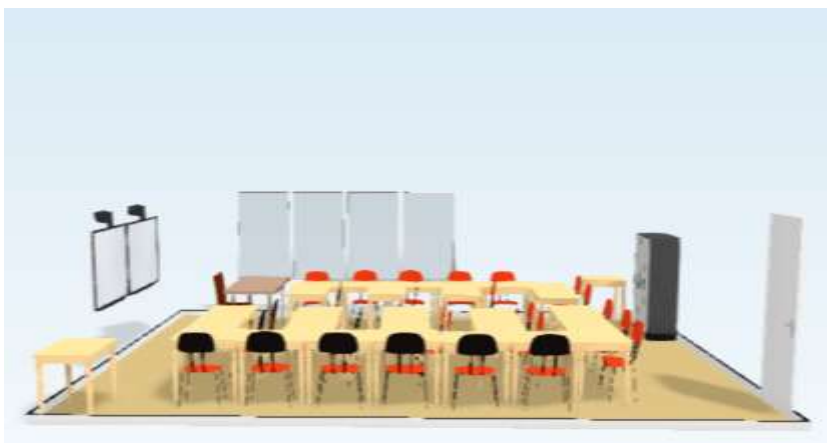


Figura 6 -Planta da sala do 2ºB

A planta da sala permite visualizar a disposição do equipamento e da organização da sala de aula, permitindo assim verificar que “a forma como está disposto o mobiliário pode influenciar o tempo de aprendizagem escolar e, dessa forma, a aprendizagem dos alunos” (Arends, 1995, p.93).

Quanto ao horário da turma do 2º B este encontra-se dividido pelas atividades curriculares e extracurriculares. Esta turma usufrui do horário da manhã, sendo as aulas curriculares lecionadas pela docente Vitória Cunha e durante a tarde os alunos têm atividades extracurriculares. O horário curricular é flexível tendo a docente a capacidade de alterá-lo consoante as necessidades individuais e gerais dos seus alunos.

Quadro 4- Horário curricular da turma do 2º B

	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª
8:00 - 8:30	Português	Português	Matemática	Português	Português
8:30— 9:30	Português	Música	Português	Matemática	Português
9:30— 10:30	Matemática	Português	Estudo do Meio	Matemática	Estudo do Meio
10:30—11:00 – Intervalo					
11:00 — 12:00	Matemática	Matemática A.P.A	Matemática	Português A.P.A	Matemática
12:00 — 13:00	Biblioteca	Estudo do Meio A.P.A	Informática	Português A.P.A	Ed. Física

Fonte: Retirado do PAT de EB1/PE da Pena

Quadro 5 – Horário das atividades extracurriculares da turma do 2ºB

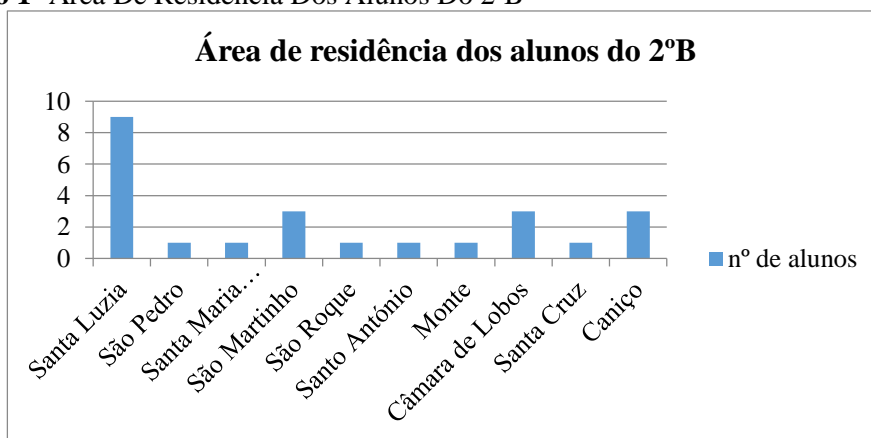
	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª
14:00—15:00	Informática	Expressão Plástica	Música	Inglês	Estudo
15:00—16:00	Informática	Expressão Plástica	Educação Física	Inglês	Biblioteca
16:00—16:30	Intervalo				
16:30— 17:30	Estudo	Inglês	Biblioteca	Estudo	A.T.L
17:30—18:00	O.T.L	O.T.L	O.T.L	O.T.L	O.T.L

Fonte: Retirado do PAT de EB1/PE da Pena

4.3.1. A Turma do 2º ano

É fundamental caracterizar a turma no qual foi dinamizado o estágio pedagógico, para que seja fundamentado as opções e as estratégias utilizadas durante o mesmo. A turma do 2º B da Escola da Pena era composta por 24 alunos com idades compreendidas entre os 7 e os 9 anos, dos quais 9 são do sexo feminino e 15 do sexo masculino.

Quanto à residência, a maioria dos alunos vivem na mesma freguesia da escola (Santa Luzia), existindo também alunos provenientes de outras freguesias, como é possível analisar no gráfico seguinte.

Gráfico 1- Área De Residência Dos Alunos Do 2ºB

Os alunos do 2ºB já frequentaram o 1º ano na escola da Pena. A turma manteve-se excetuando três alunos que ficaram retidos no ano anterior e uma aluna que mudou de escola. Quanto à minha presença, já não era a primeira vez que tinham contacto com uma

aluna estagiária, de modo a que não foi difícil de integrar-me e conhecer melhor cada uma das crianças.

No decorrer do meu estágio foi possível constatar que a turma sempre demonstrou-se participativa e interessada em saber mais e em aprender. Ao longo deste percurso fui-me apercebendo de alguns alunos que demonstravam dificuldades em algumas atividades, e em concentrar-se na sala de aula. É de referenciar que a turma continha um aluno autista que frequenta a terapia da fala, um aluno que sofre de uma doença congénita sendo sujeito a medicação e um aluno que se encontra na turma mas que se encontrava a realizar o programa de 1º ano devido à sua pouca frequência na escola.

A turma a nível de comportamento era calma, existindo alunos que por vezes destabilizavam os restantes. No decorrer de atividades era normal a existência de alunos mais destemidos que procuravam chamar a atenção mas que através do diálogo eram chamados à atenção. A aprendizagem nesta turma ocorria de forma heterogénea excetuando os alunos que se encontravam a realizar o programa de 1º ano. Estes alunos por vezes realizavam atividades direcionadas para o 2º ano pois eram conteúdos que já tinham aprendido anteriormente.

Cada criança possui o seu ritmo de aprendizagem, de tal modo que foi importante facultar tempo para a realização de tarefas. Os alunos à medida que realizavam a tarefa nomeada tinham atividades âncora para resolver. A utilização desta estratégia permitiu que pudesse dar mais atenção aos alunos com dificuldades e para conhecer mais sobre as necessidades de cada um. Devido às dificuldades existentes, alguns alunos eram acompanhados por uma professora de apoio e os alunos com necessidades especiais por uma professora de ensino especial.

A turma no geral revelava bons resultados e sentiam-se motivados para aprender. Para conhecer mais as crianças com as quais realizei o meu estágio pedagógico registei o que observei e tive acesso aos dados referidos no Plano Anual de Turma (PAT). A apreciação realizada refere-se apenas ao 1º Período do ano letivo 2014/2015.

Quadro nº 6 – Caracterização Individual do 2ºB

Alunos	Registos
A.L.	É autónomo na realização de atividades. Possui um bom comportamento e boa capacidade de concentração, distraíndo-se poucas vezes. Aplica-se nas tarefas a executar e apresenta boa capacidade de leitura.
A.B.	Pouca capacidade de concentração e distrai-se facilmente. Possui um ritmo de trabalho lento e demonstra pouca atenção nos conteúdos trabalhados na sala de aula. É participativa mas necessita por vezes de acompanhamento. Possui dificuldades a nível da leitura, escrita e de cálculo matemático.

A.C.	Pouca capacidade de concentração e de autonomia no decorrer das atividades. Em atividades de grande grupo mostra-se interessada. Possui um ritmo de trabalho lento, necessitando por vezes de ajuda para resolver os exercícios. Precisa de melhorar na sua concentração, na leitura, escrita e no cálculo matemático. Esta aluna frequenta as aulas de Apoio Pedagógico Acrescido (APA).
A.G.	Pouca capacidade de concentração. Distrai-se facilmente e necessita de acompanhamento. É participativo e demonstra interesse em aprender. Tem boa exposição oral mas apresenta dificuldades na escrita e na interpretação de textos. Precisa de melhorar o ritmo de trabalho e faz parte do grupo de alunos que frequenta as aulas de APA.
A.B.	Distrai-se facilmente e é pouco autónomo na realização das tarefas. Precisa de melhorar a escrita e a leitura e o cálculo. É participativo e consegue expor oralmente um trabalho. É pouco organizado e frequenta as aulas de APA.
A.M.	É autónomo na realização de atividades. Participa e demonstra-se sempre interessado. É tímido mas é capaz de expor e de ler os seus trabalhos. É organizado e possui boa capacidade de escrita, leitura e cálculo. Boa capacidade de concentração.
B.F.	É motivada. É tímida mas procura participar no decorrer da aula. Boa capacidade de concentração. Capaz de resolver as tarefas sem ajuda e apresenta boa capacidade de leitura, escrita e cálculo. Apresenta um bom raciocínio, chegando ao resultado desejado de outras formas.
D.L.	Possui pouca capacidade de concentração e distrai-se facilmente. Não é muito organizado e apresenta um ritmo de trabalho mais lento. Apresenta dificuldades na escrita, na leitura e em cálculo matemático. É participativo e frequenta as aulas de APA.
D.G.	Apresenta dificuldade na oralidade e frequenta a terapia da fala. Distrai-se facilmente e é pouco organizado. Tem dificuldade na grafia, na leitura, na oralidade e no cálculo matemático. Possui ritmo de trabalho um pouco lento. Apresenta alguma timidez e frequenta as aulas de APA.
E.G.	É participativa e autónoma. Boa capacidade de concentração. Mostra-se empenhada na execução das tarefas Possui boa capacidade a nível da leitura e da escrita. Demonstra-se à vontade na apresentação de trabalhos.
F.F.	Realiza as atividades de modo autónomo. Tem boa capacidade de concentração e demonstra-se interessada em aprender. É bastante participativa. Apresenta alguma dificuldade na leitura e na escrita.
F.G.	Boa capacidade de concentração. É muito empenhada e procura sempre dar o seu melhor. Boa oralidade e escrita. Apresenta uma boa caligrafia e participa muito ativamente no decorrer da aula. Demonstra-se aplicada e empenhada em obter bons resultados.
G.S.	É muito participativo mas por vezes distrai-se. Demonstra-se empenhado nas atividades que realiza. Boa capacidade de oralidade, de interpretação e de escrita. Realiza as atividades de modo autónomo, sem necessitar de ajuda.
H.S.	Devido ao seu diagnóstico, apresenta um ritmo de trabalho muito lento. Apresenta muita dificuldade na leitura, na escrita e no cálculo matemático. É pouco organizado e pouco participativo. Não é muito autónomo e necessita de apoio da professora de ensino especial.
J.A.	É tímido na exposição oral. É capaz de concentrar-se e realizar as tarefas autonomamente. Demonstra interesse. Boa capacidade de leitura e de escrita. Pouco participativo.
J.I.	Devido ao seu diagnóstico, encontra-se a desenvolver o programa de 1º ano. É participativo e tem dificuldade em concentrar-se. Necessita de apoio no decorrer da aula. É acompanhado pela professora de ensino especial. Apresenta boa capacidade mental e raciocínio matemático.
J.T.	É participativo e motivado. Realiza as tarefas autonomamente, não necessitando de ajuda. Possui uma boa exposição oral e de escrita.
L.C.	Boa concentração mas por vezes distrai-se. Muito interessada e motivada, realiza o seu trabalho de modo autónomo. Boa caligrafia e exposição oral. É empenhada e procura dar o seu melhor.
M.A.	Pouca capacidade de concentração. Pouco autónoma. Necessita de ajuda por vezes para terminar as atividades. Dificuldades na leitura, na escrita e no cálculo. Pouco participativa e empenhada. Dificuldade a nível de raciocínio. Frequenta as aulas de APA.
M.S. A.	Realiza as atividades de modo autónomo mas apresenta pouca organização. Pouco participativo, necessitando de ser motivado. Boa exposição oral e escrita, necessitando de melhorar a caligrafia.

O.F.	É muito participativo. Apresenta uma boa capacidade de raciocínio. Muito empenhado e perspicaz. Realiza as atividades autonomamente. Tem dificuldade em aceitar críticas construtivas. É muito empenhado.
R.A.	Pouca capacidade de concentração. Não realiza as tarefas autonomamente. Apresenta dificuldades na escrita, na leitura e no cálculo. Necessita de melhorar o ritmo de trabalho, pois distrai-se facilmente. Frequenta as aulas de APA.
S.P.	É participativa e organizada. Possui um bom raciocínio e demonstra-se empenhada na execução das tarefas. Possui uma boa exposição oral e de escrita. Boa capacidade de concentração.
O.P.	Encontra-se a realizar programa de 1º ano. Pouca capacidade de concentração. É pouco motivado e empenhado. Necessita de constante apoio e frequenta as aulas de APA. Por vezes realiza tarefas com o grande grupo. Dificuldades na leitura, escrita e em cálculo.

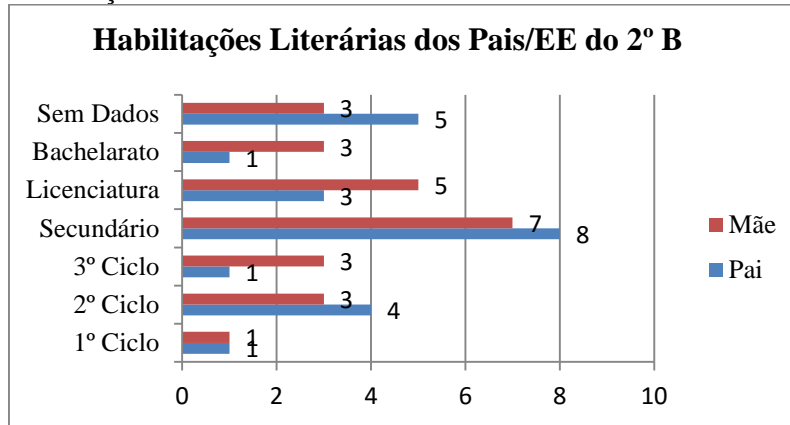
Ao analisar os registos realizados e após consultar o PAT, é possível verificar que os alunos no 1º Período, a nível do Português conseguem ler, expor e são capazes de realizar frases e textos. Algumas crianças apresentam dificuldade na escrita, e na leitura necessitando de mais apoio e de melhorar a sua capacidade de concentração. No domínio da Matemática, a maioria das crianças é capaz de realizar operações mas é de salientar que algumas crianças apresentam uma maior dificuldade no cálculo mental e na realização de operações (adições e subtrações). De um modo geral a turma possui um bom raciocínio e consegue resolver problemas autonomamente.

No Estudo do Meio, a turma apresenta interesse em conhecer mais sobre o meio, é participativa e demonstra-se motivada. Devido à capacidade de ser uma área abrangente, o Estudo do Meio permite utilizando a interdisciplinaridade abordar os conteúdos abordados na sala de aula com as outras áreas curriculares. Ao longo do estágio devido ao horário da área de enriquecimento curricular, as TIC (Tecnologia de Informação e Comunicação), permitiram rever toda a aprendizagem efetuada na sala de aula. O computador foi utilizado como uma ferramenta lúdica que através de jogos e de aplicações permitiu que os alunos desenvolvessem as competências associadas à tecnologia.

Relativamente ao contexto familiar da turma do 2ºB, através da análise do PAT, que os pais e os EE (Encarregados de Educação), no que respeita às habilitações literárias agrupam-se maioritariamente no nível do secundário. Devido à falta de dados facultada pelos EE à professora cooperante não foi possível verificar todos os dados referentes às habilitações literárias. É de salientar que no caso de um aluno os EE são os avós e que são o par que se representa com o nível de 1ºCEB mais inferior.

É de referir que após a falta de dados o nível de escolaridade que maioritariamente se destaca é a licenciatura. Na turma do 2ºB quem possui mais habilitações académicas são as mães, possuindo na sua maioria o nível secundário, licenciatura e o bacharelato.

Gráfico nº2 -Habilitações Literárias dos Pais/EE do 2º B



Relativamente às atividades profissionais dos pais/EE, estes apresentam uma variedade de ocupações que se encontram destacadas no quadro nº7.

Quadro 7 – Profissões dos Pais/EE do 2ºB

Alunos	Profissões	
	Pai	Mãe
1	Sem dados	Caixeira
2	Desempregado	Escriturária
3	Empregado de Armazém	Empregada de Balcão
4	Assistente Operacional	Doméstica
5	Funcionário Público	Funcionário Público
6	Preparador de Obra	Educadora
7	Economista	Doméstica
8	Motorista	Empregada de mesa
9	Sem dados	Sem dados
10	Serralheiro	Assistente Técnica
11	Desempregado	Desempregada
12	Verificador Aduaneiro	Assistente Técnica
13	Agente da PSP	Assistente R.P
14	Sem dados	Sem dados
15	Motorista	Auxiliar Serviços Gerais
16	Sem dados	Sem dados
17	Eletricista	Caixeira
18	Técnico Superior	Enfermeira
19	Sem dados	Sem dados
20	Professor	Consultora/Formadora
21	Técnico de Vendas	Técnica de Informática
22	Desempregado	Assistente Operacional
23	Verificador Aduaneiro	Fisioterapeuta
24	Sem dados	Sem dados

Analisando os dados transcritos no quadro acima, podemos constatar que entre os pais/EE encontram-se cinco desempregados. É de salientar a existência de uma família em que os dois cônjuges encontram-se desempregados. Relativamente aos dados recolhidos, é de referir uma família no qual não foi possível de obter informação sobre a sua profissão. De um modo os pais e os EE da sala do 2º B trabalham por conta de outrem no sector público e privado. É de referir que nesta turma apresenta-se apenas um caso de pais separados.

4.4. Intervenção pedagógica em contexto do 1º ciclo

A intervenção pedagógica com os alunos do 2ºB decorreu durante 120 horas. Antes de iniciar a minha intervenção realizei duas semanas de observação participante, que me permitiram conhecer mais sobre as necessidades de cada aluno. No decorrer da minha intervenção foi fulcral realizar planificações flexíveis que abordassem não só às necessidades, mas também aos interesses de cada aluno e dos conteúdos programáticos.

Da minha intervenção resultaram oito planificações semanais, que eram revistas pela professora cooperante. A sua execução teve como objetivo primordial fomentar a aprendizagem, permitindo que os alunos tivessem um papel ativo na aquisição do seu conhecimento. A metodologia proeminente que utilizei durante o estágio pedagógico foi a investigação-ação que teve como problemática existente a aprendizagem cooperativa, no qual desenvolvi a minha problemática de investigação-ação, pois foi perceptível que trabalhavam pouco em pequeno e grande grupo. Segundo Lopes e Silva (2009), ao utilizar técnicas de aprendizagem cooperativa na educação é fundamental não só pelo que as crianças ganham com o processo, mas também para a preparação para o seu futuro, onde necessitarão certamente de saber trabalhar em grupo.

Esta metodologia foi aplicada juntamente com as atividades desenvolvidas com a turma do 2ºB, no qual elegi duas de cada área – português, matemática e estudo do meio para referenciar com mais pormenor. Passo a explicar as atividades desenvolvidas.

4.4.1. Português

A intervenção nesta área curricular promoveu a continuidade dos conteúdos que foram iniciados pela professora cooperante. Tratando-se de um 2º ano de escolaridade, os alunos encontravam-se a rever matéria aprendida no ano anterior. Para trabalhar a interpretação de textos recorreu-se a diversas estratégias promovendo aprendizagens estimulantes.

As atividades realizadas foram planeadas de acordo com as necessidades e interesses dos alunos praticando por vezes a interdisciplinaridade de conteúdos com as outras áreas como o estudo do meio, a matemática e expressão plástica. A interpretação de histórias foi constante durante a minha intervenção, pois permitia motivar a turma para a interpretação dos textos e tal fator fazia parte dos objetivos estipulados pelo PEE da instituição que se intitula de “Ler mais, comunicar e escrever melhor”.

Os textos abordados permitiram realizar diversas leituras, procurando melhorar a oralidade, a dicção, promover a leitura em voz alta e a escrita. Para abordar os livros trabalhados, recorri à exposição em formato PDF, utilizando o projetor para uma melhor visualização das ilustrações e do conteúdo do mesmo. No decorrer desta área curricular procurei interligar conteúdos já previamente abordados noutras áreas curriculares.

Para trabalhar o português, procurei desenvolver atividades que tivessem em conta os interesses das crianças. Estas sentiam imenso prazer em realizar dramatizações de textos previamente abordados, de modo que sempre que possível procurei que estes tivessem a oportunidade para ensaiar e dramatizar com a utilização de adereços.

O ensino do português é referido como um elemento que permite à criança identificar e compreender o mundo que rodeia. A sua importância é tal que ao restringir a competência linguística “impede a realização integral da pessoa, isola da comunicação, limita o acesso ao conhecimento, à criação e à fruição da cultura e reduz ou inibe a participação na práxis social.” (ME, 2004. p. 135).

Após a análise dos conteúdos abordados, destaco algumas atividades que realizei.

Dramatização – O rabo do gato

Os alunos do 2º B durante a minha observação participante demonstraram interesse em realizar dramatizações. Para tal, abordei uma história que fazia parte da leitura obrigatória de 2º Ano, sendo esta “O rabo do gato”. Esta atividade insere – se segundo as

metas curriculares de português na Iniciação à Educação Literária, no ponto 23 – Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos, ponto 4 - Recriar pequenos textos em diferentes formas de expressão (verbal, musical, plástica, gestual e corporal).

Figura 7- O conto popular “O rabo do gato” de Adolfo Coelho.



O conto popular aborda a história de um gato que foi ao barbeiro e cortaram-lhe o rabo. O barbeiro não lhe devolveu o rabo, então o gato roubou-lhe uma navalha. Ao encontrar uma peixeira roubou uma sardinha. Ao encontrar um moleiro trocou a sardinha por taleiga de farinha, que trocou com uma mestra de meninas por uma camisa. Por fim encontrou um violeiro sem camisa e deu lhe a camisa e furtou – lhe a viola, começando a cantar: «Do meu rabo fiz navalha; Da navalha fiz sardinha; Da sardinha fiz farinha; Da farinha fiz menina; Da menina fiz camisa; Da camisa fiz viola; Frum, fum, fum, Vou para a minha escola.».

Após a leitura da história pedi para os alunos recontarem a mesma e identificarem os aspetos mais relevantes. Devido a extensidade da história, os alunos sentiram alguma dificuldade, tendo sido necessário ler uma segunda vez. A turma foi dividida em três grupos para a realização de três dramatizações. Para a realização das mesmas, levei para a sala de aula alguns adereços que ajudavam a entrar dentro da personagem.

A escolha das personagens foi realizada através da preferência dos alunos. Devido a extensão do texto, eu assumi o papel de narrador, dando as crianças a oportunidade de explorarem os materiais e as personagens e não se preocuparem em repetir as falas. O conto popular continha uma lengalenga que os alunos repetiram várias vezes conseguindo decorar.

Figura 8 – Dramatização

A realização das dramatizações teve um feedback positivo por parte das crianças que gostaram de poder trabalhar um pouco a expressão dramática e compreender melhor uma obra. Seguidamente os alunos no manual tinham um excerto da obra trabalhada e algumas questões para consolidar a interpretação da história. Na interpretação do excerto do texto, as crianças assinalaram as palavras que não conheciam o significado e para posteriormente questionar. Ao reler o texto mais uma vez, os alunos conseguiram descobrir o significado das palavras que não conheciam.

Para abordar a escrita e a leitura é fulcral que sejam praticadas “situações de diálogo, de cooperação, de confronto de opiniões; se fomente a curiosidade de aprender; se descubra e desenvolva, nas dimensões cultural, lúdica e estética da Língua, o gosto de falar, de ler e de escrever” (ME, 2004. p.136). Como tal ao realizar a dramatização os alunos cooperaram entre si entretendo-se e procurando explorar as personagens.

A realização da interpretação e dramatização auxiliou na compreensão e interpretação do texto. A turma já tinha explorado obras obrigatórias anteriormente, de modo que compreenderam após várias leituras o conteúdo do conto popular. Ao abordar esta obra os alunos trabalharam a expressão oral, a escrita, a capacidade de interpretação e a respetiva dramatização. Após a exploração, para finalizar os alunos dialogaram sobre os aspetos mais relevantes. A atividade teve um feedback positivo por parte dos alunos que demonstraram-se empenhados e envolvidos em todo o processo.

As profissões

A atividade das profissões surgiu devido a leitura e interpretação de um texto intitulado de “O bicho-carpinteiro”. Através da exploração deste texto abordei o tema das

profissões. Esta atividade engloba – se na Iniciação à Educação Literária -compreender o essencial dos textos escutados e lidos- antecipar conteúdos com base no título e nas ilustrações; na Oralidade-ler pequenos trechos em voz alta; e Leitura e Escrita -referir o essencial de textos ouvidos, recontar e contar, assinalar palavras desconhecidas e responder adequadamente às perguntas.

Para iniciar esta atividade solicitei que os alunos observassem a ilustração do texto e o respetivo título. A maioria dos alunos sabia o que era a profissão de carpinteiro, sendo necessário explicar aos alunos que não conheciam. Após ter conhecimento do que texto abordava, solicitei que os alunos realizassem a leitura do texto utilizando a estratégia da leitura “pipocas”. Este estilo de leitura consiste em parar várias vezes a leitura e pedir a vários alunos para continuarem a mesma. Tal implica, que toda a turma esteja a seguir o texto e esteja concentrada na leitura. Para que todos os alunos pudessem ler e para uma melhor exploração do texto a leitura foi realizada várias vezes.

Durante a realização da mesma, foi possível verificar que alguns alunos não se encontravam a seguir a leitura, tendo sido chamados a atenção e posteriormente novamente chamados para verificar se estavam a seguir a leitura. Este momento de exposição oral permitiu verificar a evolução dos alunos com mais dificuldades na expressão oral, como foi o caso de um aluno que se encontrava na terapia da fala.

Os alunos durante a leitura assinalaram as palavras que não conheciam o significado para posteriormente questionar. Após todo o texto ter sido explorado, seguiu-se o reconto da história, no qual os alunos tiveram que identificar e referir os momentos mais importantes do texto. Este texto continha no manual algumas questões que os alunos responderam. A realização da ficha de leitura permitiu verificar se todos os alunos compreenderam o texto.

Ao abordar o tema das profissões dialoguei com os alunos sobre as profissões conheciam. Após debater sobre várias profissões dividi a turma em cinco grupos para a realização de um trabalho em grupo. Cada grupo ficou responsável por uma profissão, sendo estas: bombeiro, médico, advogado, professor e jornalista. A cada grupo foi solicitado uma folha com informações sobre esta profissão e os alunos tinham que resumir e identificar os fatores mais importantes de cada uma.

A realização do trabalho de grupo fez parte da aprendizagem cooperativa, que foi a problemática encontrada neste contexto escolar. Os alunos apresentavam alguma dificuldade em trabalhar em grupo e em respeitar a opinião dos colegas. Na elaboração do cartaz, os alunos conseguiram trabalhar em grupo, sendo poucas as vezes em que foi

necessário intervir. Aos poucos foi possível verificar que o comportamento dos alunos foi-se alterando, tendo a maioria conseguido respeitar a opinião dos colegas e chegar a uma conclusão como grupo.

Para abordar cada profissão, foi necessário identificar os fatores mais importantes e para tal os alunos sublinharam os mais importantes para posteriormente construírem em grupo um texto. Após terminarem o resumo o grupo leu em voz alta com o intuito de outros grupos adivinharem qual era a profissão. No final após todas as profissões terem sido identificadas e dos textos terem sido revistos, os alunos escreveram num cartão para posteriormente colarem no cartaz.

Figura 9 – Cartaz: As profissões



Para terminar esta temática, os alunos escreveram uma composição sobre que profissão queriam exercer no futuro. Após terminarem os alunos leram em voz alta as suas composições. A realização desta atividade teve um feedback positivo por parte dos alunos que demonstraram – se interessados em conhecer mais profissões e em dizer aos colegas qual a profissão que querem exercer no futuro. Com a elaboração destas atividades, os alunos trabalharam a expressão oral, a interpretação de textos, trabalharam em grupo e desenvolveram a sua escrita.

4.4.2. Matemática

Para a abordar esta área curricular foi imprescindível utilizar estratégias diversificadas que procuraram enriquecer as aprendizagens desenvolvidas pelo grupo promovendo o raciocínio lógico na abordagem aos conteúdos. A matemática tem como

finalidade desenvolver a capacidade de raciocínio, de comunicação e de resolver problemas (ME, 2004).

É de referir que nesta área curricular foi aplicada uma aprendizagem cooperativa para a realização de uma gincana, procurando que os alunos trabalhassem em grupo para atingir os mesmos objetivos. A mesma foi planeada com o intuito de rever os conteúdos anteriormente adquiridos e de estimular os alunos na procura de estratégias que permitem a resolução dos problemas. O professor assume o papel de moderador pois “acolhe as respostas, pergunta o «porquê», lança pistas, aproveita o erro para formular novas perguntas e pede estimativas antes de ser encontrada a solução” (ME, 2004, p.168).

Foi também realizada uma atividade de medição e pesagem e dos alunos permitindo que estes utilizassem dados reais para a ordenação dos mesmos e coloca-los pelas ordens crescente e decrescente

Nesta área curricular, as atividades também estão identificadas abordando os conteúdos e toda a aprendizagem desenvolvida referida de modo reflexivo.

Gincana cooperativa

A gincana cooperativa aborda temas que fazem parte do domínio dos Números e Operações, nos quais dentro do Sistema de numeração decimal os alunos trabalharam os conteúdos de ordens decimais: unidades, dezenas e centenas, valor posicional dos algarismos, adição e subtração, adições cuja soma seja inferior a 1000; subtrações de números até 1000, problemas de um ou dois passos envolvendo situações de juntar, acrescentar, retirar, comparar ou completar. Na mesma atividade outro domínio matemático é explorando, o de Geometria e Medida, no qual é abordado o dinheiro e as crianças podem utilizar notas falsas para realizar as contagens de dinheiro em euros e cêntimos envolvendo números até 1000.

A realização desta gincana permitiu trabalhar em grupo e desenvolver o raciocínio lógico das crianças. Para tal, inicialmente foi explicado em que consistia uma gincana e o porquê que é essencial para estes trabalharem em grupo e ajudarem os colegas com mais dificuldades. Para a execução desta atividade dividi a turma em quatro grupos de quatro e cinco elementos. É de salientar que na divisão da turma em grupos, foi colocado alunos com menos dificuldade juntamente com os que tem mais dificuldade.

A gincana continha vários exercícios de resolução de problemas através de raciocínio lógico, de cálculo mental, do desenho ou por outro meio escolhido pelas

crianças. As mesmas tinham que desenvolver estratégias para resolver os problemas apresentados e confrontar as suas ideias com os restantes colegas do grupo.

Segundo Silva & Lopes (2015a), a atenção que é dada aos alunos no estudo cooperativo não se foca no que o que os alunos aprendem, mas sim no como aprendem. A cooperação permite que os alunos se entrem ajudem desenvolvendo competências sociais. A finalidade desta atividade era promover a aprendizagem cooperativa como uma estratégia dinâmica que permite que os alunos trabalhem em grupo para se ajudarem uns aos outros e atingirem os mesmos objetivos.

Ao trabalhar a matemática permitiu “construir noções como resposta às interrogações levantadas (exploração e descoberta de novos conceitos), quer incitando-o a utilizar as aquisições feitas e a testar a sua eficácia” (Me, 2004, p.164). Para Ainscow (1997), os alunos são uma fonte de experiências que têm a capacidade de contribuir para a sua aprendizagem, tratando-se desta de um processo social. Assim é de referir que a cooperação entre colegas de turma promove a socialização e aquisição de conhecimentos.

O professor nesta atividade assume o papel de organizador e observador, permitindo que os alunos possam colocar dúvidas entre si e caso seja necessário então intervém. É de salientar que esta gincana permitiu rever os conteúdos matemáticos já antes abordados.

No geral os grupos foram capazes de resolver os problemas da gincana, existindo dois grupos que terminaram mais cedo que os restantes. Quanto à sua resolução foi verificado que nenhum grupo todos os problemas resolvidos corretamente, tendo sido necessário na aula seguinte explicar e resolver os problemas em que surgiram mais dúvidas. A realização da gincana deixou um feedback muito positivo, pois era das primeiras vezes que estas crianças podiam trabalhar em grupo e estiveram durante todo o processo concentradas no objetivo de dar o seu melhor na resolução dos problemas.

No final foi realizado um diálogo onde as crianças refletiram sobre todo o processo e referiram que gostaram de poder rever os conteúdos matemáticos de uma forma diferente. Inicialmente estava previsto dar um prémio ao melhor grupo, ou seja o que terminasse primeiro e tivesse tudo correto. Tal não foi possível pois não houve um grupo que tivesse tudo absolutamente correto, de maneira a que todas as crianças foram presenteadas com um doce, pelo seu bom comportamento e bom desempenho durante a realização da atividade.

Figuras 10 – Gincana Cooperativa**Medição e pesagem dos alunos do 2º B**

A medição e pesagem dos alunos do 2ºB engloba-se no domínio de Geometria e Medida, no tópico de comparação de medidas de comprimento em dada unidade. Para trabalhar este tema, realizei a medição de cada criança. Na pesagem, foi utilizado o mesmo domínio no tópico da massa, sendo este utilizado para obter o conhecimento do peso das crianças. Para realizar as comparações e as respetivas ordenações de todas as medidas adquiridas, utilizei o tópico Sistema de numeração decimal e os subtópicos de valor posicional dos algarismos e a comparação e ordenação de números.

A realização desta atividade surgiu devido a necessidade de rever os conceitos de ordenação crescente e decrescente de números decimais e para tal foi sugerido que a turma utilizasse dados reais. Sendo um dos objetivos da matemática realizar medições, utilizando o material adequado para tal, foi efetuada a mediação e pesagem dos alunos do 2ºB com a utilização da fita métrica e de uma balança.

A execução desta atividade permitiu que os alunos tivessem conhecimento da sua própria altura e peso. Para a sua realização coleí no quadro uma tabela na qual eram

Figura 12- Gráfico das Idades e Sexo dos alunos do 2ºB

4.4.3. Estudo do Meio

Para abordar esta área curricular é fundamental ter em conta todas as experiências vivenciadas pelas crianças. Segundo Silva & Lopes (2015b), a sala de aula é influenciada pelos contextos de vida dos alunos que por sua vez são influenciados pelo meio que os rodeia, pela sua família e pela instituição.

A escola tem o dever de potencializar todas as aprendizagens significativas tendo em conta o meio local onde a criança se encontra inserida. “O interesse das crianças torna estes espaços afectivamente próximos, mas a compreensão de realidades que elas não conhecem directamente, só será possível a partir das referências que o conhecimento do meio lhes fornece” (ME, 2004).

Ao longo da ação pedagógica nesta área curricular, utilizei vários materiais e estratégias tendo como intuito proporcionar aprendizagens diversificadas. O estudo do meio permite interligar conteúdos com outras áreas curriculares e como tal procurei diversificar toda a aprendizagem interligando com o português e com a matemática.

O estudo do meio foi a área curricular mais abordada nas aulas de TIC, nas quais os alunos puderam visualizar vídeos, ler apresentações em formato PowerPoint e jogar jogos sobre os conteúdos abordados na sala de aula.

Para abordar os conteúdos de Estudo do Meio, o ME, solicita que o professor oriente a criança nas suas aprendizagens e que estas incluam o contacto direto com o meio envolvente, com a realização de experiências e com a informação providenciada por outros meios, para a aquisição dos conteúdos. Ao estar inserido no seu meio envolvente

a criança confronta-se com os problemas da comunidade e começam a ter noção da responsabilidade pelo ambiente, cultura e da sociedade que a rodeia (ME, 2004).

Após a análise da área curricular, destaco algumas das atividades que realizei.

Experiência – Os sentidos

A experiência dos sentidos enquadra-se no Bloco 1- À descoberta de si mesmo, no 2º ano, tópico 3- O seu corpo, tendo como subtópico- os órgãos dos sentidos. Neste espera-se que as crianças sejam capazes de: localizar, no corpo, os órgãos dos sentidos; e de distinguir objetos pelo cheiro, sabor, textura, forma...; (ME, 2004). A proposta de realização desta experiência surgiu devido à necessidade de abordar o tema dos órgãos dos sentidos.

Sendo os órgãos dos sentidos, o tato, olfato, visão paladar e audição, procurei dividir as experiências por órgãos sensoriais. No primeiro dia comecei por realizar duas experiências uma sobre o tato e a seguinte sobre o olfato. Para abordar o tato inicialmente questioneei os alunos sobre o que era e o seu órgão sensorial. Após um diálogo sobre a importância do tato, pedi a cinco alunos aleatoriamente que se dirigissem para a frente do quadro para realizem a experiência. À vez, tapei os olhos das crianças, e dei lhes um objeto, no qual estas tinham que manusear para descobrir. Foi solicitado que à medida que a criança tentasse descobrir fosse dizendo em voz alta as características que encontrava no objeto.

Para a realização desta experiência, levei cartolina ondulada, goma eva, água, areia, limão entre outros objetos que permitiram explorar o tato. À medida que cada criança procurava descobrir o objeto que se encontrava a manusear foi possível observar que o resto do grupo se encontrava atento a todo o processo e como se encontravam a ver, inicialmente pensavam que seria uma tarefa fácil. Todos os alunos que participaram nesta experiência conseguiram identificar os objetos e revelaram que a foi uma forma interessante de identificar um objeto, pois estes encontravam-se habituados a utilizar sempre a visão.

Na segunda experiência, o sentido utilizado foi o olfato. Tal como na primeira atividade, cinco alunos dirigiram-se para a frente da sala para identificaram os objetos utilizando apenas o seu nariz. Para tal os olhos foram vendados e os objetos colocados perto do nariz. Os alunos não puderam tocar nos objetos pois poderiam identificar utilizando o tato.

Para a sua realização foi utilizada água, perfume, uma flor, limão, tangerina entre outros objetos que permitiram explorar o olfato. Os alunos conseguiram reconhecer todos os objetos, existindo um pouco de dificuldade no que tocou a identificar a água devido a não existência de cheiro e o café porque muitos não conheciam o seu cheiro.

No segundo dia, foram realizadas as restantes experiências, que tinham como órgãos sensitivos a visão, o paladar e a audição. Para abordar a audição inicialmente distribuí por todos os alunos um rolo de papel higiênico. Os alunos à vez utilizaram para visualizar com um olho de cada vez, chegando por fim à conclusão que a imagem que viam com um olho não era idêntica à que viam com o outro. Para continuar a abordar este sentido recorri à memória de cada aluno e para tal pedi que à vez um aluno referenciasse características de algum objeto para que a fosse possível identificá-lo sem estar a observá-lo.

Ao pedir para serem outros alunos a dar os exemplos de objetos, verifiquei que a turma manteve-se concentrada durante todo o processo e que procuraram referenciar características de objetos mais comuns para o colega facilmente acertar. Com esta experiência os alunos refletiram sobre a importância da visão e do quanto a utilizamos no nosso dia-a-dia.

A quarta atividade teve como sentido o paladar, e para tal trouxe para sala de aula alguns alimentos para os alunos identificarem o que eram e refletir se eram doces, amargos, ácidos ou salgado. Tal como nas outras atividades, tapei os olhos a cinco alunos e estes tiveram que provar os alimentos e identificá-los referindo também as suas características.

Para abordar este tema utilizei vários alimentos como a água, açúcar, sal, limão, café entre outros. Os alunos que realizaram esta experiência conseguiram identificar e caracterizar os alimentos, existindo alguma dificuldade em identificar o café.

A última atividade teve como sentido a audição e para tal recorri a umas caixinhas de Maria Montessori, tendo como intuito que os alunos fossem capazes de agrupar os pares com os respetivos sons. Existiam cinco pares com o mesmo som e uma caixinha com nada que representava o silêncio. Numa mesa foram colocadas várias imagens em duplicado no qual os alunos ao descobrirem o par correspondente ao mesmo som, deveriam identificá-lo com o mesmo símbolo.

As caixinhas foram dispostas numa mesa e à vez cinco alunos foram tentar encontrar dois sons iguais para realizar a identificação. É de referir que após a descoberta de um par de sons, questionava aos alunos sobre o que poderia estar dentro da caixinha

para ao mexer efetuar esse som. Após a descoberta do par era realizado um diálogo e mostrava aos alunos o que se encontrava dentro da caixinha e que providenciava esse som.

Figura 13 – Caixas Montessorri



A realização destas experiências permitiram que os alunos tivessem mais contato como o método experimental e conhecessem melhor os seus órgãos sensoriais e as suas funções. Após todas as experiências decorreu um pequeno diálogo, no qual os alunos refletiram sobre cada um dos órgãos sensoriais e dos respectivos sentidos. Para completar este tema, na aula de informática jogaram um jogo sobre a mesma temática. O jogo consistia na descoberta do sentido a utilizar perante a questão e do que o monge se encontrava a pensar.

Figura 14 – Jogo dos sentidos



Retirado de: <http://www.escolagames.com.br/jogos/cincoSentidos/>

Ao realizar experiências, o aluno tem contato com a ciência que contribui para o desenvolvimento das capacidades intelectuais da criança, “ (...) as ciências são essenciais para construir conhecimentos, capacidades e atitudes básicas, hábitos de pensamento e algumas rotinas de pesquisa (...) ” (Afonso, 2008, p. 19).

Segundo Vygotsky (2007) “o que indica que a acumulação de conhecimentos conduz diretamente a um aumento do nível do pensamento científico e por isso, por seu turno, influencia o desenvolvimento do pensamento espontâneo” (p.209). A criança aprende o conceito científico devido a cooperação que realiza com o professor, sendo este o aspecto central do processo educacional.

O estudo do meio desperta a curiosidade dos alunos para o que ocorre no mundo e fomenta o interesse pela ciência. “O trabalho experimental pode desenvolver capacidades críticas e analíticas necessárias para interpretar dados e avaliar a sua pertinência e validade”. (Afonso, 2008, p. 21). Ao realizar uma experiência os alunos têm um objetivo definido e com a sua realização procuram obter uma aprendizagem de um conteúdo científico.

Alimentação Saudável

O estudo do meio permite interligar várias áreas disciplinares, de modo que para abordar a este tema recorri primeiramente a um texto intitulado de “Vitaminas”. O texto reforça a importância de uma alimentação saudável rica em vitaminas. Após a exploração do texto os alunos resolveram uma ficha como forma de consolidação.

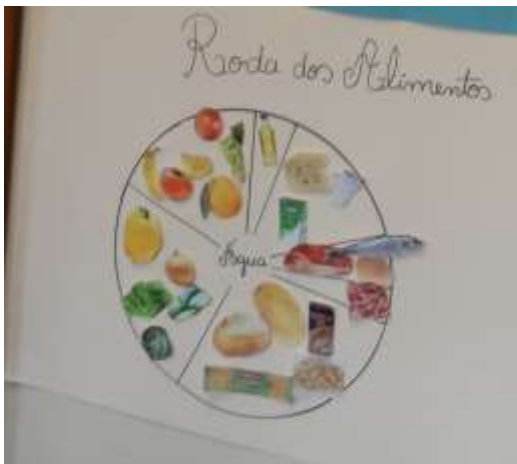
A atividade insere-se no Bloco 1 – À descoberta de si mesmo, ponto quatro: a saúde do seu corpo - Conhecer e aplicar normas de: higiene alimentar (identificação dos alimentos indispensáveis a uma vida saudável; e importância da água potável. O objetivo desta atividade consistiu na identificação dos alimentos e na divisão em grupos consoante as suas propriedades. Os alunos demonstraram conhecer alguns grupos de alimentos, quando realizaram a leitura do texto.

Iniciei o diálogo a questionar sobre a importância de uma alimentação saudável. Os alunos demonstraram conhecer alguns hábitos saudáveis, realçando a importância dos legumes e vegetais na alimentação. Para consolidar coloquei uma roda dos alimentos no quadro vazio, com apenas a identificação da água, que está presente em todos os grupos constituintes. De seguida pedi aos alunos para tentarem identificar quais os grupos

existentes e as respetivas percentagens. A roda já continha as percentagens o que facilitou na identificação dos grupos.

Para completar a roda dos alimentos, distribui por cada aluno uma imagem de um alimento. À vez, chamei cada aluno e pedi para identificar o alimento e ir coloca-lo no seu respetivo grupo. A sua escolha era verificada com os colegas que davam a sua opinião. Caso um aluno não concordasse, tinha que explicar o porquê e no fim toda a turma tinha que chegar a uma conclusão. É de realçar que durante esta atividade apenas existiram dois casos de dúvidas sobre onde colocar o alimento.

Figura 15 – Roda dos alimentos



Ao observar a figura 15, é possível verificar que os alunos conseguiram identificar os respetivos grupos e as suas percentagens. Após a roda dos alimentos estar concluída, foram vários os alunos que quiseram dar a sua opinião sobre a importância de uma alimentação variada e saudável e do que estes necessitavam de comer no seu dia-a-dia.

Para abordar o tema da alimentação saudável foi essencial também abordar a importância da água e as suas propriedades. O facto de água se encontrar no centro da roda, despoletou algumas dúvidas sendo necessário explicar que a mesma encontra-se em todos os grupos e abordar a sua importância e propriedades. Deste modo dei início ao tema da água potável e dialoguei sobre as suas características.

Para uma melhor compreensão levei o exemplo de água potável e de água não potável. A água não potável apresentava-se com acastanhada e com resíduos dentro. Os alunos facilmente identificaram qual era a água potável e apresentaram as diferenças entre as águas. As duas águas foram distribuídas pela turma que identificou se as águas apresentavam as seguintes características: incolor, inodora e insípida. Após a verificação

os alunos foram capazes de identificar que a água potável não possui sabor, cor e cheiro, bastando a água apresentar uma dessas características para já não ser considerada de potável.

Para terminar este tema tinha planeado a realização de um jogo denominado de “Quem sou eu?” sobre a alimentação, no qual um aluno à vez iria pensar num alimento e a turma realizava questões para tentar identificar. O aluno só poderia dizer sim ou não. A realização deste jogo não foi possível devido à falta de tempo e a necessidade de abordar outro conteúdo programático.

Com a realização desta atividade os alunos compreenderam a importância de uma alimentação saudável e os grupos constituintes dos alimentos. Verificaram também que a água é um mineral que se encontra em todos os alimentos e é essencial para a nossa sobrevivência. Esta atividade teve um feedback positivo por parte dos alunos que demonstraram-se sempre interessados em participar e em saber mais sobre a alimentação e sobre a água. O estudo do meio permitiu assim interligar conteúdos e permitir que as crianças associassem e consolidassem os mesmos.

4.5. A Problemática

A questão orientadora do projeto de investigação-ação foi: Como utilizar uma aprendizagem cooperativa na sala de aula?

As questões inicialmente formuladas estão sujeitas a transformações ao longo do processo da investigação. “A formulação das questões iniciais não é um processo estático; vão sendo reajustadas à medida que se estudam as condições, que se descobrem obstáculos, que se decidem as estratégias, que se anotam as primeiras observações (...), está sujeito a mudanças é um (...) ponto de partida aberto e flexível.” (Máximo-Esteves, 2008, p.81).

Sendo assim a questão orientadora pode vir a ser alterada ao longo de todo o processo e reformulada de acordo com as condições que surgem durante a sua implementação.

Tendo como intuito tornar a aprendizagem dos alunos mais dinâmica e combater os comportamentos individualistas encontrados no contexto de sala de aula, foi fulcral utilizar uma aprendizagem cooperativa, onde os alunos aprendessem uns com os outros e

procurassem se entreajudar. Este projeto foi maioritariamente realizado nos dias que correspondiam ao meu estágio.

Para o estudo desta problemática foi essencial que aplicasse também a interdisciplinaridade para abordar os conteúdos e utilizasse a aprendizagem cooperativa para rever tudo o que foi abordado até a data.

4.5.1. Enquadramento do problema

Na valência de 1ºCEB esteve presente o cariz investigativo. Como tal, nas duas semanas de observação, observei e registei os comportamentos e atitudes dos alunos. Na fase de diagnóstico, registei os comportamentos tanto em grupo como individualmente e notei que a existência de uma dificuldade em ouvir os colegas e em trabalhar em grupo. O trabalho realizado na sala de aula era maioritariamente individual, o que não permitia que estes utilizassem o diálogo como forma de discutir os resultados, nem que pudessem se ajudar uns aos outros.

Na fase de observação foi possível verificar que existia alguma tensão entre as crianças, nomeadamente alguma competição, mesmo com os colegas com os quais estes se identificavam mais. Alguns alunos da turma do 2ºB focavam-se imenso nas tarefas que encontravam-se a realizar e não eram capazes de partilhar nem de trocar opiniões com os outros colegas. A competição pode ser saudável, mas devido ao que foi observado tornou-se fulcral tentar combater e melhorar este comportamento.

Deste modo, foi de tal importância desenvolver estratégias que fosse ao encontro às necessidades e às situações de partilha que deveriam ser fomentadas em toda a aprendizagem. Ao dialogar com a professora cooperante sobre a problemática encontrada, esta concordou que o trabalho cooperativo é uma estratégia didática que permite fomentar o respeito pelos outros e a partilha de conhecimentos. Sendo assim, a estratégia contém aspetos de uma organização sequencial de um conteúdo que deve ser explicado naquele conteúdo curricular. O professor na sala de aula realiza uma ação estratégica tendo como finalidade uma determinada aprendizagem, (Roldão, 2009).

As estratégias que procurei desenvolver ao longo deste projeto foi promover o trabalho em grupos de modo a estimular a interação entre pares; formar grupos de trabalho heterogéneos; promover a aprendizagem através da entre ajuda, dando o papel de “tutor”

àqueles alunos que acabam rapidamente as tarefas, no sentido de ajudar os alunos com mais dificuldades na compreensão e execução das tarefas; incitar o diálogo e partilha de saberes entre os membros do grupo, colocar os alunos com mais dificuldade no papel de “porta-voz” e por fim acompanhar e verificar todo o processo desenvolvido e avaliar toda a progressão que os alunos com mais dificuldade e com comportamentos mais individualistas demonstraram ao trabalhar cooperativamente.

Na execução do projeto dividi a turma em quatro grupos com cinco elementos, e procurei construir grupos heterogéneos, onde os alunos com mais dificuldades pudessem usufruir do conhecimento dos outros alunos. Além de aprenderem a trabalhar cooperativamente, também aprenderam a respeitar a opinião dos membros do grupo. A sua aplicação na sala de aula é importante pois ao cooperar está a trabalhar em grupo com o intuito de alcançar determinados objetivos, procurando obter resultados positivos para para todos os elementos do grupo (Johnson & Johnson, 1999).

Os conteúdos abordados nas semanas de estágio foram estipulados com a professora cooperante que no início de cada semana dialogava e refletia sobre o desempenho semanal dos alunos. Para tal foi fulcral planear tendo em conta a objetivo inicialmente definidos, pois ao “planear acções de ensinar eficazes implica assumir uma postura estratégica, isto é, conceber um percurso orientado para a melhor forma de atingir uma finalidade pretendida (...)” (Roldão, 2009, p. 58).

As planificações idealizadas para a turma foram realizadas de forma autónoma e partilhadas com a professora cooperante que durante o fim-de-semana dava o seu feedback. Durante a aplicação deste projeto a professora cooperante sempre se demonstrou disponível para ajudar – me e orientar nas dúvidas que iriam surgindo.

4.5.2-Reflexão

Ao analisar os dados e os comportamentos que os alunos tiveram durante a duração do projeto é de referir que os seus comportamentos alteraram-se significativamente. Apesar da sua pouca duração, foi possível constatar que os alunos conseguiram trabalhar em grupo e aprenderam a respeitar as opiniões dos outros colegas. Quando tinham dúvidas sobre algum exercício ou uma ideia, questionavam e procuravam sempre o êxito.

O interesse em ter êxito no decorrer das tarefas estimulou que todos trabalhassem e procurassem obter bons resultados. O diálogo permitiu que soubessem as ideias de cada um e as dificuldades.

É de realçar uma melhoria de comportamento a partir do momento em que começaram a trabalhar em grupo, não existindo tanta competição entre os membros mas sim contra os outros grupos para serem os mais bem-sucedidos. Apesar de ser uma competição entre grupos, os membros uniam-se e entre ajudavam-se, o que trazia benefícios a toda a aprendizagem desenvolvida.

Ao analisar todo o processo chegamos a conclusão que “ (...) ao conceber uma estratégia de ensino, a previsão dos momentos e modos de avaliação a introduzir é indispensável para aferir da validade e adequação da estratégia durante o seu desenvolvimento (...) ” (Roldão, 2009, p. 64).

Trabalhar cooperativamente é sem dúvida uma mais-valia, pois permite a partilha de saberes, e fomenta a aprendizagem grupal e não apenas a individual. A aprendizagem cooperativa permite que os membros do grupo tenham consciência do seu papel e do quanto a sua prestação é importante para ter um bom aproveitamento. É fulcral que todos os elementos trabalhem para o sucesso do grupo e reconheçam o trabalho executado por cada elemento (Johnson & Johnson, 1999).

As atividades que desenvolvi no decorrer deste estágio foram com o intuito de combater a problemática encontrada e promover o respeito pela opinião do outro. Ao trabalhar em grupo, os alunos aprenderam que a opinião de todos é importante e que juntos conseguem obter bons resultados. A competição entre grupos permitiu que existisse uma grande união entre os membros e como tal o comportamento e o respeito pelos mesmos melhorou imenso. A aplicação de uma aprendizagem cooperativa traz imensos benefícios para quem a pratica e como tal todas as turmas deveriam dedicar um pouco do seu tempo para aplicar este método de aprendizagem.

4.6-Intervenção Educativa com a Comunidade

Numa intervenção com a comunidade educativa é fulcral a cooperação entre os intervenientes de modo a que as aprendizagens apreendidas sejam mais significativas. Ao estar inserida na comunidade a criança compreende o seu papel e adapta-se às diferentes situações que ocorrem no seu meio envolvente. Salienta-se que a família e a instituição

de ensino influenciam a vida da criança procurando sempre ir ao encontro às necessidades da mesma.

A minha intervenção educativa com a comunidade ocorreu juntamente com uma colega de estágio Cátia Ferro que se encontrava também na EB1/PE da Pena com a turma do 2º A. A preparação desta atividade ocorreu no âmbito da preparação da decoração de natal da escola. Ao explorar o espaço físico da escola, verificámos que existia um espaço que não tinha nenhuma decoração mas que era bastante frequentado, por ser um lugar de passagem e onde as crianças esperavam pelo professor. A escola já tinha decoração em vários locais inclusive o da entrada.

Tanto eu como a minha colega, procuramos encontrar atividades que promovessem o espírito natalício e que permitem que os alunos pudessem trabalhar cooperativamente com os seus familiares mais próximos. Para tal delineamos várias ideias e as apresentamos às professoras cooperantes. A ideia final foi a construção de moldes com símbolos natalícios para a execução de dois mobiles.

A nossa proposta foi bem recebida por parte da comunidade escolar que nos deu permissão para a colocação dos mesmos, no local previamente escolhido. A atividade de comunidade consistiu assim na decoração de um enfeite de natal, que promovesse a cooperação entre pais e crianças da turma do 2º A e do 2ºB. A escolha dos moldes surgiu após um diálogo com as crianças que sugeriram os símbolos natalícios que deveriam estar presentes num mobile de natal. Os moldes escolhidos por ambas as turmas foram o pinheiro, a estrela, a meia e a bola de natal.

A cada criança foi atribuído um molde à sua escolha e esta teve a tarefa de o enfeitar com a ajuda dos seus familiares. Para a decoração do molde, as crianças estavam à vontade para serem criativos e utilizar diversos materiais. Os alunos tiveram uma semana para levarem os enfeites a casa e decorá-los para posteriormente serem pendurados nos mobiles. Os mobiles foram pendurados ao lado da sala dos professores, onde os alunos se deslocavam para irem para o recreio.

Ao fim de uma semana tanto eu como a minha colega recolhemos os moldes já decorados pelas crianças para posteriormente podermos coloca-los nos mobiles. Todas as crianças da turma A e B trouxeram os seus moldes.

Figuras 16 - Mobiles decorados pelas crianças

Nas figuras 15 é possível observar a disposição dos moldes e como os mobiles ficaram no final da atividade. Os alunos deslocaram-se ao sítio onde se encontravam os mobiles e foram capazes de identificar o seu molde decorado.

Tanto eu como a minha colega refletimos sobre a realização desta intervenção educativa com a comunidade e verificamos através dos testemunhos das crianças, que todas tiveram a ajuda de um familiar e que gostaram imenso de poder decorar com qualquer material e da forma que mais que gostavam. O feedback por parte da comunidade escolar foi positivo. Apesar de esta atividade ter sido realizada entre as duas turmas que tinham estagiárias, ambas refletimos que se tivesse havido mais tempo, poderíamos ter realizado a mesma atividade englobando todas as turmas da EB1/PE da Pena.

4.7-Avaliação da Turma do 2º B

Como futura professora é fulcral avaliar todo a evolução dos seus alunos. Nas duas semanas de observação participante, fui observando as dificuldades e os comportamentos dos alunos de modo a procurar estratégias que fossem ao encontro das suas necessidades. Para tal foi fulcral desenvolver atividades nas áreas curriculares de Português, Estudo do Meio e Matemática.

A avaliação, particularmente neste ciclo, terá de centrar-se na evolução dos percursos através da tomada de consciência partilhada entre o professor e o aluno, das múltiplas competências, potencialidades e motivações manifestadas e desenvolvidas, diariamente nas diferentes áreas que o currículo integra (ME, 2004, p. 25).

A avaliação na área do Português foi estruturada segundo as Metas Curriculares de Português: Ensino Básico – 1.º, 2.º, 3.º Ciclos (ME, 2012), a avaliação de Estudo do Meio teve por base a Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico (ME, 2004) e a de Matemática teve em conta as Metas Curriculares do Ensino Básico – Matemática (ME, 2012).

No que que concerne aos alunos com NEE e o aluno que se encontra a desenvolver programa de 1º ano, por opção da professora cooperante e da professora de ensino especial, toda a avaliação realizada ficou à sua responsabilidade. Tal facto deve-se ao tempo que estive com estes alunos, que seria pouco para obter elementos necessários para uma avaliação fundamentada. No decorrer da minha prática pedagógica, a professora de ensino especial encontrava-se a trabalhar com estes alunos separadamente. Estes alunos possuem um ensino diferenciado e como tal, quando estavam com a turma desenvolviam as mesmas atividades, muitas das vezes ajustadas às suas dificuldades. No decorrer da minha problemática, a aprendizagem cooperativa, procurei sempre integrá-los, de modo a conseguirem aprender com dos colegas.

Para o processo de avaliação tive em conta as observações contínuas, as notas de campo realizadas, as conversas com as crianças, os seus trabalhos e as reflexões que realizava semanalmente. Para além de avaliar a aquisição de competências por parte dos alunos, também achei fulcral avaliar os comportamentos manifestados na sala de aula e os respetivos valores que podem ser verificados no Apêndice 3.

A nível do Português, foi possível verificar que os alunos revelaram uma melhoria na sua leitura e exposição oral, sendo capazes de realizar a mesma com entoação. A turma demonstrou gosto pela leitura de textos diversos e um maior à vontade na interpretação dos mesmos. Pude verificar que consolidaram noções concretas sobre a estrutura de vários tipos de texto, como os narrativos e a poesia, trabalhados durante a minha intervenção. Para responder às questões de interpretação, verifiquei que os alunos demonstraram alguma facilidade, sendo capazes de extrair informação dos textos para justificar a sua resposta. Na escrita, demonstraram um maior à vontade na construção do texto narrativo, em textos palavra puxa palavra e acrósticos. É de referir que os alunos procuram utilizar palavras que sejam comuns no seu quotidiano, utilizando por vezes palavras que aprendem na interpretação dos

textos. Apesar de conseguirem ordenar ideias para escrever um texto, a maioria dos alunos necessita de trabalhar um pouco mais, pois apresentam alguns erros ortográficos.

Os alunos do 2º ano apresentam algumas dificuldades que com o tempo e com o trabalho terão oportunidades para melhorar as suas prestações. No decorrer da minha prática pedagógica procurei fornecer ferramentas para que os alunos pudessem ir ao encontro das suas dificuldades e evoluir. Para Gonçalves (2008), os erros e as dificuldades encontradas pelos alunos permitem que estes reflitam e reformulem a sua ação com o intuito de melhorá-las. “A avaliação passa a ser compreendida como uma reflexão contínua do indivíduo, reguladora do seu próprio percurso enquanto sujeito em aprendizagem.” (64).

No Estudo do Meio, verifiquei que os alunos encontravam-se mais envolvidos e empenhados nas atividades. Todos os objetivos delineados para esta área foram cumpridos e os alunos demonstravam um imenso há vontade. O Estudo do Meio era a área curricular preferida de quase todos os alunos, sendo esta que participavam mais ativamente. Os alunos já apresentavam algumas bases na realização de pesquisas e de experiências demonstrando espírito científico.

A Matemática era atividade em que as dificuldades eram mais evidentes. Os alunos que apresentavam resultados menos favoráveis encontravam-se desmotivados. Para motivar, procurei utilizar materiais diferenciados para a resolução de problemas matemáticos. As principais dificuldades dos alunos eram a realização de adições e subtrações envolvendo números até 300, contas envolvendo cálculo mental, a realização de problemas matemáticos que envolvem raciocínio e a utilização de diferentes estratégias para a resolução de situações problemáticas. Durante a resolução de problemas procurei que os alunos utilizassem vários materiais entre os quais, notas falsas e o material cuisenaire. Na realização da gincana cooperativa, os alunos com mais dificuldade puderam aprender com os alunos com melhores resultados e utilizar materiais que os auxiliassem com o seu raciocínio.

No que concerne ao comportamento, a turma, sendo por vezes necessário intervir para chamar a atenção. Na realização de tarefas, alguns alunos demonstravam dificuldade em realizá-las sem a constante ajuda dos colegas ou da professora.

A realização de trabalhos de grupos teve um feedback positivo, pois os alunos que inicialmente apresentavam alguma dificuldade em respeitar a vez do outro melhoraram imenso o seu comportamento. Os alunos podem obter o conhecimento por eles próprios tendo o professor o papel de mediador de toda a ação pedagógica. Este papel altera-se pois o professor passa a dedicar-se mais à organização do contexto e a dar apoio aos seus

alunos na sua aprendizagem. Ao aprender os alunos começam a atribuir significados às suas aprendizagens e constroem o seu próprio conhecimento (Gonçalves, 2008).

Durante a minha intervenção, dialoguei sempre com os alunos sobre as suas dificuldades e evoluções o que permitiu compreender melhor as suas dificuldades e procurar encontrar estratégias que fossem ao encontro das suas necessidades.

4.8-Reflexão Final – Contexto 1º Ciclo do EB

É durante a prática pedagógica que os professores realizam aprendizagens mais profundas sobre a docência. A realização de um estágio pedagógico contribui para a construção de uma identidade profissional. Ao iniciar este estágio senti-me reticente quanto às minhas capacidades para gerir uma turma de 2º ano de escolaridade. Apesar das dificuldades sentidas sabia que esta prática iria permitir aperfeiçoar e adquirir competências. Nas duas semanas de observação participante, procurei inteirar-me sobre a dinâmica da turma, as dificuldades, o comportamento e as individualidades de cada criança com o intuito de adequar a prática às características dos alunos.

O período destinado a observação é fundamental para realizar uma caracterização geral da turma e foi crucial para a otimização da relação com as crianças. A realização deste estágio permitiu articular toda a teoria previamente adquirida com a prática. Como refere Formosinho, Machado & Mesquita (2015), é atribuída uma maior importância à multidimensionalidade do saber dos professores, destacando o saber prático, experimental e científico.

No decorrer da minha intervenção utilizei a reflexão como um elemento que permitia verificar os aspetos positivos e os a melhorar de toda a minha ação. Todos os dias procurei corrigir alguma dificuldade, algo que não tivesse corrido como planeado, sendo por vezes necessário alterar a minha planificação de acordo com as necessidades da turma.

A colaboração com a professora cooperante permitiu-me refletir, quer através dos diálogos informais que permitiram compreender melhor a importância desta profissão e de auxiliar os alunos a progredir e a construir as suas aprendizagens. A partilha de conhecimentos e de experiências também foram aspetos fundamentais para ter em conta durante toda a minha ação, tendo como intuito melhorá-la de dia para dia.

Na minha intervenção procurei colocar o aluno no centro da aprendizagem, procurando não ser a única fonte de conhecimento. Para tal, procurei realizar vários momentos de diálogo e de reflexão onde através do questionamento, as crianças refletiam sobre toda a aprendizagem. Para iniciar a minha ação, parti sempre dos conhecimentos prévios das crianças, interligando assim todos os saberes para desencadear aprendizagens significativas. Neste seguimento, Formosinho, Machado e Mesquita (2015) referem que:

Os professores e os alunos são considerados não como meros executores de uma pedagogia previamente prescrita, mas antes como autores, porque são pensados como ativos, competentes e com direito a co-definir o itinerário do projeto de apropriação da cultura que chamamos educação (p. 10)

No decorrer da minha intervenção senti dificuldade em chegar a todos os alunos, principalmente os que apresentavam NEE que por vezes encontravam-se a aprender em conjunto com a turma. O tempo dedicado às atividades nem sempre foi cumprido, tendo existido dias em que foi necessário mais tempo para a sua execução. A planificação e organização de atividades nem sempre foi fácil, tendo que por vezes pesquisar com o intuito de diversificar e adequar às necessidades dos alunos.

Na realização deste estágio foi solicitado a realização de uma atividade em comunidade e como tal com a colega que também se encontrava a estagiar na mesma escola planificámos em conjunto uma atividade que englobasse ambas as turmas. Ao trabalhar em grupo, permitiu estruturar melhor a planificação e a atividade e ir ao encontro dos interesses das crianças de ambos os grupos de ensino. Como refere Formosinho, Machado & Mesquita (2015), ao cooperar com outros colegas de profissão, o professor melhora a sua construção pessoal e profissional. “A colaboração docente (...) leva à partilha de informações sobre o contexto familiar de cada educando, sobre a sua personalidade e estilo de aprendizagem (...)”, (Morgado, 2004, p.12).

O professor durante a sua intervenção desenvolve competências e evolui na sua formação. Para Formosinho, Machado & Mesquita (2015), a formação é fulcral para o desenvolvimento de competências profissionais entre as quais: investigação, responsabilidade do ensino, trabalho pessoal, reflexão sobre a ação desenvolvida, construção da autonomia e do saber-fazer profissional. A construção desta identidade deve sempre ser melhorada através de formações, de novos conhecimentos, da reflexão da sua prática e através da investigação que permite que o docente continue a reinventar-se.

A realização deste estágio permitiu – me desenvolver competências e refletir sobre toda a minha intervenção. Permitiu-me verificar que ainda tenho um longo caminho a percorrer e que necessito de estar em constante formação. A realização de práticas pedagógicas anteriores foram uma mais-valia para procurar evoluir. O facto de poder cooperar com a professora cooperante permitiu que aceitasse sugestões de melhoria e aprender como lidar com alguns comportamentos e dificuldades sentidas. Ao estar no papel de professora de 1ºCEB, permitiu-me crescer enquanto pessoa e profissional devido a convivência com os alunos e o facto de contribuir para a aprendizagem dos alunos.

Para concluir saliento que este estágio foi uma experiencia gratificante que permitiu estabelecer relações de carinho e amizade com os alunos. Ao conhecer melhor as crianças pude adaptar estratégias e atividades para cada um deles. Foi uma experiência que permitiu verificar a importância desta profissão.

CAPÍTULO V – Estágio Pedagógico em Contexto de Pré-Escolar

A prática pedagógica em contexto pré-escolar foi realizada na EB1/PE da Achada com as crianças da Sala dos Cristais, com idades compreendidas entre os três e os seis anos, com a educadora Carina Luís. Este capítulo aborda tudo o que concerne à prática desenvolvida no estágio.

Este capítulo aborda o que ocorreu na prática contendo também uma contextualização do ambiente educativo- a freguesia de São Roque, a EB1/PE da Achada, a sala dos Cristais e o grupo de crianças. É de realçar que também apresenta a problemática desenvolvida no projeto de investigação-ação, a explanação de algumas atividades específicas, a intervenção com a comunidade educativa, a avaliação geral das crianças e uma reflexão final sobre toda a experiência vivenciada neste contexto escolar.

5.1- Contextualização do Ambiente Educativo

O educador de infância tem que conhecer o meio educativo no qual se encontra agregado, para que possa exercer a sua prática de um modo integrado e significativo. É fulcral que transmita para as crianças, a importância do seu meio envolvente. Durante a sua prática o educador reflete sobre o que se encontra à sua volta, e conhece bem o meio envolvente da escola para que possa planear a sua ação pedagógica tendo em conta os fatores culturais, sociais e ambientais que o podem influenciar.

As características que o meio tem influencia diretamente todo o contexto educativo e o próprio educador que vai planeando e refletindo sobre tudo o que ocorre dentro e fora da instituição educativa.

5.1.1. Meio Envolvente: freguesia de São Roque

A EB1/PE da Achada situa-se na freguesia de São Roque, concelho do Funchal. São Roque possui 9385 habitantes ¹ abrangendo os sítios da Achada, Fundoa, Calhau,

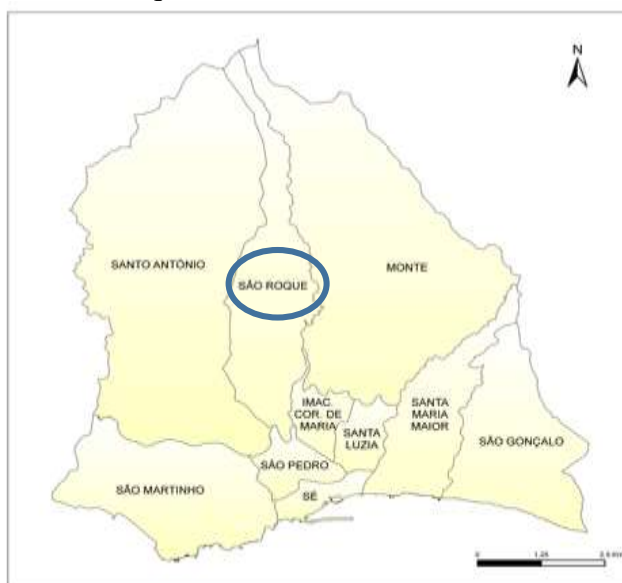
¹ De acordo com os censos de 2011

Igreja Velha, Alegria, Muro da Coelha, Galeão, Santana, Lombo Segundo, Quinta, Água de Mel e Lombo Jamboeiro.

A freguesia tem várias instituições e serviços que procuram satisfazer as necessidades dos seus habitantes desde o Centro de Saúde, a Quinta da Achada, Capela da Alegria, Igreja de São Roque, Centro de Atividades Ocupacionais, Junta de Freguesia, Casa do povo, os Horários do Funchal e espaços comerciais como supermercados, bomba de gasolina, oficinas mecânicas, empresas de construção civil entre outros.

A nível do ensino esta freguesia tem vários estabelecimentos entre estes: a Escola da Achada, Escola do Lombo Segundo, Escola do Galeão, e Escola básica do 2º e 3º ciclos de São Roque. A nível cultural disponibiliza à população, a Associação Recreativa do Galeão, o Clube Desportivo de São Roque, Biblioteca Municipal, e a Associação de Escuteiros de São Roque.

Figura 17 – Freguesia de São Roque



Fonte: retirado de Câmara Municipal do Funchal: http://www.cm-funchal.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=603&Itemid=208

Zabalza (2001) refere que “As características culturais do ambiente convertem-se em necessidades para a escola, sobretudo para uma escola aberta ao meio” (p.73), e como tal cabe à instituição e ao educador planear as suas intervenções tendo em conta o meio no qual se encontram.

5.2-A EB1/PE da Achada

A EB1/PE da Achada é uma instituição educativa pública que iniciou o seu funcionamento no ano 2009. Nesta escola frequentam 280 alunos que se encontram distribuídos em quatro grupos de Educação Pré-Escolar, nove turmas de 1ºCEB e duas turmas de ensino recorrente. Os alunos que frequentam esta escola são oriundos das freguesias de São Pedro, Sé, São Roque, Santo António e Caniço.

Este edifício é composto por dois pisos, possuindo um espaço rodeado de vegetação e uma grande área de recreio. Em termos de recursos físicos é possível verificar uma grande oferta, estando posteriormente descrito no quadro (8). O edifício apresenta estruturas próprias à mobilidade de alunos portadores de deficiências, possuindo rampas e pisos que são apropriados para a sua circulação.

O regime de funcionamento da EB1/PE da Achada processa-se entre as 08h15 e as 18h15, possuindo o regime de escolas a tempo inteiro. As atividades curriculares e as atividades de enriquecimento curricular desenvolvem-se em distintos horários com os diversos grupos/turmas.

Figura 18 - Escola Básica do 1.º Ciclo do Ensino Básico com Pré-Escolar da Achada



Fonte: Google Earth

Quadro 8 – Recursos Físicos da EB1/PE da Achada. Retirado do PEE.

Recursos Físicos da EB1/PE da Achada
<p>Rés-do-chão</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1 Hall de entrada e receção • 1 Secretaria • 1 Gabinete da Direção onde funciona o Apoio Especializado • 3 Salas de atividades da pré-escolar • 1 Gabinete de apoio • 1 Cantina e espaço polivalente • 1 Casa de banho com chuveiro adaptada de apoio • 1 Casa de banho adaptada para alunos com NEE • 2 Casas de banho para os alunos (1 feminina e 1 masculina) • 4 Casas de banho dos professores (2 femininas e 2 masculinas) • 2 Casas de banho para adultos (1 feminina e 1 masculina) • 1 Casa de banho dos alunos do pré-escolar com chuveiro • 1 Área com lavatórios de apoio à cantina • 1 Cozinha • 1 Área do economato • 1 Lavandaria • 1 Área de receção material com monta-cargas • 1 Área de vestiário e convívio do pessoal não docente • 1 Casa do lixo • 1 Pátio coberto • 1 Recreio com parque infantil <p>1º Piso</p> <ul style="list-style-type: none"> • 4 Salas de atividades curriculares • 1 Sala de estudo • 1 Sala de informática • 1 Sala de apoio pedagógico acrescido • 1 Sala de música • 1 Sala de Expressão Plástica • 1 Biblioteca • 1 Sala dos professores • 1 Campo polidesportivo • 1 Recreio coberto – Labirinto lúdico • 2 Casas de banho adaptadas para os alunos com NEE) • 2 Casa de banho para os alunos (1 feminina e 1 masculina) • 2 Casas de banho dos professores (1 feminina e 1 masculina) • 2 Balneários (1 feminino e 1 masculino) • 3 Arrecadações • 1 Arrecadação de Expressão Físico – Motora <p>Piso Inferior</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2 Arrecadações • 2 Escadas de acesso direto à escola • 1 Monta-cargas • 1 Área de estacionamento

Fonte: Retirado do PEE da EB1/PE da Achada

Os espaços que a instituição tem são importantes para verificar a oferta de espaços que promovem a aprendizagem, pois para o professor este fator é fulcral para conseguir

desenvolver o currículo e aplicar as estratégias que delineia para o seu grupo de crianças (Zabalza, 2001).

A nível do pessoal docente, podemos verificar através da análise do quadro 9, que a instituição possui um conjunto de profissionais que dão resposta às necessidades do aluno e da comunidade.

Quadro 9 -Organização do Pessoal Docente e Não Docente.

Pessoal Docente	Pessoal Não Docente
<ul style="list-style-type: none"> • Docentes de Docentes de Educação de Infância; • Docentes das Atividades Curriculares; • Docentes do Ensino Recorrente; • Docentes de Atividades de Enriquecimento Curricular; • Docentes Especializadas; • Docente de Apoio e Substituição; • Docentes da Bolsa da D.R.A.E. 	<ul style="list-style-type: none"> • Uma Técnica Superior de Animação de biblioteca escolar; • Coordenadora administrativa; • Assistentes técnicas da Educação Especial; • Assistentes operacionais; • Ajudantes de Ação educativa do pré-escolar.

Fonte: Retirado de EB1/PE da Achada

5.2.1-Projeto Educativo da Escola

O PEE é um documento orientador da ação educativa da escola que caracteriza a instituição e o seu meio envolvente. Neste são estabelecidos os princípios, valores e objetivos que deverão ser alcançados pela instituição e que servem de referencial para as atividades a desenvolver.

O Projeto Educativo da Escola da Achada intitula-se “S.E.R”, ou seja sentir-envolver- realizar. Este tem a duração de quatro anos tendo sido inicialmente aplicado em 2012 e termina em 2016. Durante a minha ação pedagógica este projeto encontrava-se no terceiro ano de vigência.

A sua realização engloba toda a comunidade educativa tendo como intervenientes: as crianças, a direção da escola, as educadoras/professores, as assistentes operacionais e os pais/EE. A sua finalidade primordial é promover o desenvolvimento e bem-estar das crianças, procurando sempre ir ao encontro das suas necessidades.

O PEE procura implementar o interesse pela descoberta, pela criatividade e potenciar o desenvolvimento de competências pessoais e sociais. Com a sua aplicação a Escola pretende promover a multidisciplinidade para articular vários conteúdos e potencializar as qualidades humanas. Como princípios orientadores o PEE tem a

Leitura/literacia e escrita e o desenvolvimento pessoal e social com os seguintes valores: Criatividade, Desejo de aprender, Solidariedade, Verdade, Ação correta, Paz, Amor e Não-violência.

Dentro de cada um dos princípios retratados anteriormente, foram definidas as dificuldades manifestadas pelos aprendizes, que podem ser observadas no quadro 10. Esse esclarecimento permitiu clarificar o principal propósito do PEE, ou seja, desenvolver competências a nível da Literatura (Literacia e escrita) e da Formação Pessoal e Social.

Quadro 10 – Dificuldades definidas pelo PEE

Literatura – Literacia e escrita:	Formação pessoal e social
<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades na expressão oral; • Dificuldade na representação escrita; • Dificuldade na compreensão e interpretação de conteúdos; • Escassez de recursos literários na Biblioteca à disposição de alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Défice de valores atitudes indisciplina tolerância e respeito para com os adultos e alunos; • Dificuldade no cumprimento de regras nos espaços – corredores e recreios; • Dificuldade do cumprimento de regras no refeitório; • Dificuldade na aquisição de competências que permitam a resolução de conflitos sem o recurso à violência; • Fraca Inteligência emocional; • Pouca consciência ecológica.

Fonte: Retirado de EB1/PE da Achada

Considerando a prioridade do PEE, foram elaborados diversos objetivos e metas (quadro 11), que devem ser cumpridos no decurso do desenvolvimento do projeto.

Quadro 11 – Objetivos e metas do PEE

Objetivos	Metas
<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver hábitos de leitura e escrita, reconhecendo o livro e a leitura como elementos da construção da identidade pessoal e cívica; • Garantir a todos os alunos, a oportunidade de adquirirem competências pessoais e sociais que os habilitem a melhorar os seus comportamentos e a agir sobre os fatores que a influenciam; • Desenvolver a educação para o ambiente de modo a integrar os princípios, valores e práticas do desenvolvimento sustentável em todos os aspetos da educação e da aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> • No final de 2015/16 todas as crianças deverão ter lido / explorado 3 livros; • Até o final de 2015/16 apoiar os Pais, colocando ao seu dispor projetos / atividades que os ajudem a promoverem a leitura e a criar condições para que os educandos possam adquirir competências necessárias à leitura; • Até ao ano letivo 2015/16 promover a transversalidade disciplinar da Educação em Valores Humanos, com inclusão temática na área curricular; • Até o fim do ano letivo 2015/2016 estimular nos alunos boas práticas e o envolvimento em projetos escolares que visem a mudança de atitudes e comportamentos que promovam o Desenvolvimento Sustentável; • Até ao fim do ano letivo 2015/2016 promover exposições /debates sobre Preservação do Ambiente e

	Desenvolvimento Sustentável e realizar 3 visitas de estudo.
--	---

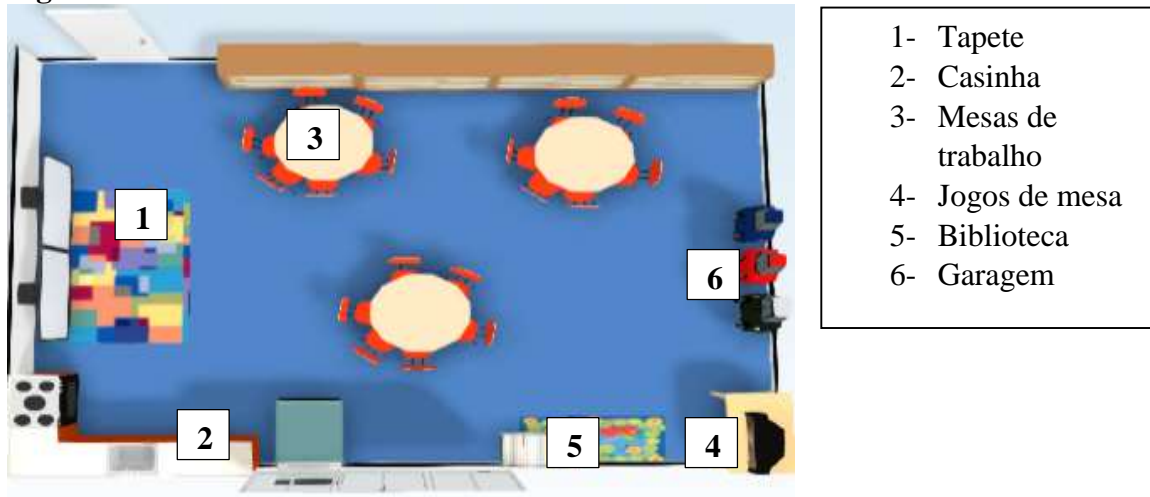
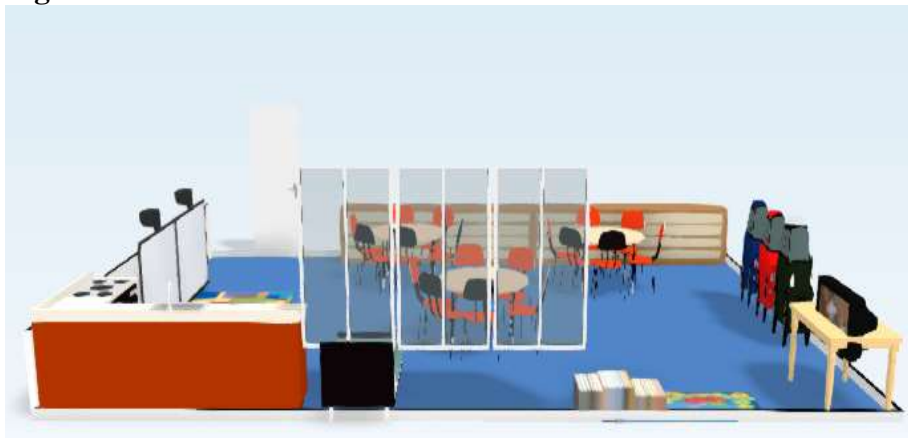
Fonte: Retirado de EB1/PE da Achada

A aplicação dos objetivos do PEE da instituição facilita a ação pedagógica, pois as atividades que são desenvolvidas pelo grupo são orientadas pela educadora que procura ir ao encontro das orientações definidas pelo mesmo, tendo sempre em conta as necessidades das crianças.

5.3. Sala dos Cristais

A minha prática pedagógica ocorreu na Sala dos Cristais. A sala apresenta um espaço amplo e organizado. As crianças possuem pleno acesso aos materiais e brinquedos que a sala dispõe e estes foram devidamente selecionados de acordo com as faixas etárias e segurança do grupo. A sala possui uma porta envidraçada que permite que as crianças se desloquem para o recreio e tenham acesso ao espaço que se encontra em frente à sua sala. Esta porta também fornece uma iluminação natural e uns estores que permitem fechar caso esteja muita luz.

A sala apresenta-se devidamente organizada e dividida por áreas sendo estas: biblioteca, casinha, garagem, tapete, mesas de trabalho individual ou coletivo (expressão plástica), jogos de mesas e jogos de construção. O quadro e os placares que a sala dispõe afixam os trabalhos desenvolvidos pelas crianças, permitindo mostrarem aos seus pais ou aos EE o que fizeram e o que aprenderam durante o dia.

Figura 19 – Planta da Sala dos Cristais**Figura 20** – Planta da sala dos Cristais

Ao observar as figuras nº 19 e 20, observamos a disposição das mesas, dos armários, das áreas e onde se encontram os materiais e brinquedos. As três mesas redondas possuem cadeiras apropriadas ao tamanho das crianças. Ao refletir sobre o espaço utilizado e os materiais utilizados, permite que a organização da sala vá sendo alterada consoante as necessidades e evolução do grupo. (ME, 1997).

Figura 21 – Áreas da sala dos cristais

Ao visualizar registos fotográficos reais, reconhecemos semelhanças com a planta da sala acima apresentadas. As imagens mostram a disposição do espaço e dos materiais que fazem parte da respetiva área. Na sala dos Cristais encontramos outros espaços que são relevantes na rotina das crianças.

Figura 22 - Quadros de presença e de aniversários

É fundamental que a sala possua espaços devidamente organizados para que a criança possa explorar e realizar as suas tarefas, pois o adulto tem um papel na organização de espaços e materiais e na criação de situações de aprendizagem ativa em procurando criar uma atmosfera sociomoral. A organização em “áreas diferenciadas de

atividade que permitem diferentes aprendizagens plurais, isto é, permitem à criança uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade.” (Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, J. 2011, p. 11).

Ao brincar em diferentes áreas as crianças assumem diferentes papéis sociais e experienciam na entrada e saída de uma área o jogo educacional, dando continuidade à sua interação. Os materiais e brinquedos que se encontram em cada área permitem à criança vivenciar o que lhe rodeia e fazer dessa experiência uma aprendizagem significativa (Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, J. 2011).

Os materiais e os brinquedos encontram-se à disposição do grupo, potencializando a autonomia e respeito pelos outros, tendo a criança a responsabilidade de arrumar depois de utilizar. Na hora do repouso são dispostas as camas e cada criança consegue identificar a sua devido ao local, que é sempre o mesmo.

Quadro 12 – Caracterização das áreas

Áreas	Materiais/funções
Biblioteca	Está equipada com um tapete com várias almofadas, onde as crianças podem se sentar junto à estante onde se encontram as histórias. Este espaço agrupa poucas crianças, permitindo-as estarem sozinhas ou com mais um colega para observar as imagens da história. Neste espaço encontram-se livros sobre diversos temas que contêm ilustrações apelativas e motivadoras para que a criança consiga compreender a história.
Casinha	Esta equipada com armários de madeira de modo a dar forma às divisões de uma casa, neste caso a cozinha e o quarto. A cozinha é constituída pela mesa e quatro cadeiras, um armário com uma pia de loiça, um armário alto que contêm os pratos, chávenas, talheres, panelas e alguns alimentos de plástico. No quarto encontramos uma cama, uma cómoda, um telefone, um guarda-roupa, uma mesa-de-cabeceira e várias bonecas.
Garagem	Este espaço contêm uma estrutura em madeira com diversas rampas e patamares, formando uma garagem na qual as crianças podem brincar com vários carros. Nesta área a criança estabelece laços sócio afetivos com os colegas.
Tapete	É composta por dois tapetes almofadados onde as crianças realizam o acolhimento. É neste local, que as crianças ouvem e contam histórias, onde cantam e efetuam reproduções mímicas. Os jogos de construção são maioritariamente realizados nesta área, devido à amplitude do espaço. No momento do acolhimento, as crianças informam a educadora para que área querem se dirigir ou se pretendem realizar outra atividade.
Mesas de trabalho individual ou coletivo	Este é constituído por três mesas redondas e por cadeiras. Existem estantes com vários materiais à disposição das crianças como: papéis, lápis de cor, lápis de cera, marcadores, plasticinas e outros materiais de apoio desta área. A imaginação e a criatividade são estimuladas nesta área potencializando o desenvolvimento da destreza manual e da motricidade fina, assim como a exploração de diversos materiais.
Jogos de mesas	Estes jogos são realizados nas mesas. Jogos como puzzles, dominós e de seriação estimulam a capacidade de concentração e de memória. Estes jogos encontram-se arrumados na área dos jogos, tendo a criança o dever de arrumar o jogo e coloca-lo no respetivo lugar.

Jogos de construção	Estes jogos são realizados na área do tapete e nas mesas. Ao utilizar estes jogos, a criança estimula a imaginação. Possibilita a manipulação de diferentes materiais e de associações lógico-matemáticas. Os materiais utilizados encontram-se à disposição das crianças e confere-lhes uma maior autonomia.
----------------------------	---

A organização do tempo na sala dos Cristais apresenta uma distribuição flexível. Para as crianças é importante que estas tenham uma rotina e que sejam capazes de segui-la para que os níveis de bem-estar e de desenvolvimento estejam nos níveis desejados. O educador planeia a sua intervenção tendo em conta a rotina, os ritmos e o bem-estar de cada criança, tendo em conta toda a aprendizagem desenvolvida (Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. 2011). A rotina é fulcral para as crianças terem a noção do andamento do tempo (passado, presente, futuro).

Para as crianças é importante terem consciência do tempo pois “quando os horários e as rotinas diárias são previsíveis e estão bem coordenados (...), é mais provável que os bebés e as crianças se sintam seguros e confiantes.” (Post & Hohmann, 2003, p. 195). À semelhança das crianças, o educador também necessita de saber o decurso do dia para ter a habilidade de alterar consoante os acontecimentos que podem surgir.

A rotina diária apoia a iniciativa das crianças, fornecendo-lhes tempo para atingir os seus objetivos, permitindo que os adultos apoiem todo o processo. A rotina possibilita a suavização da passagem de casa para a escola e de possuir um ambiente emocionalmente seguro. A sua aplicação é flexível e permite que as crianças possam construir o seu conhecimento. (Hohmann & Weikart, 2011).

Na sala dos Cristais, as crianças já têm consciência da rotina diária, mostrando-se capazes de prever o momento que se segue. Na rotina existem dois momentos no dia que se destinam à realização de atividades em pequeno e grande grupo, procurando “ (...) prever e organizar um tempo simultaneamente estruturado e flexível em que os diferentes momentos tenham sentido para as crianças.” (ME, 1997).

Quadro 13 – Rotina diária da sala dos cristais

Horas	Atividades
8h15 – 9h10	Acolhimento das crianças, realização de atividades orientadas e livres.
9h10 – 9h20	Arrumação da sala, reunião do grupo e higiene para o lanche
9h 30	Lanche da manhã
10h	Concentração do grupo na sala e preparação para as atividades orientadas e livres
10h 30	Recreio
11h00 – 11h30	Acolhimento e realização de atividades dirigidas; atividades em grande e pequeno grupo, orientadas e livres de acordo com o plano definido.
11h30 – 11h45	Arrumação da sala, diálogo/reflexão acerca das atividades e comportamentos das crianças
11h45 – 12h30	Almoço
12h30 – 13h00	Higiene e preparação para o repouso
13h00 – 14h30	Repouso
14h30 – 14h45	Preparação para o lanche/Higiene
14h45 – 15h15	Lanche tarde
15h15 -15h30	Concentração do grupo na sala e preparação para as atividades livres no recreio
15h30 – 16h	Recreio
16h – 18h15	Atividades livres e orientadas. Saída das crianças

Fonte: Retirado do PCG da EB/PE da Achada

O educador tem o dever de planejar a sua intervenção distribuindo o tempo e relacionando-o com a organização do espaço, de modo a adequá-los às necessidades de cada criança. Os diferentes momentos de sequência diária são planeados tendo em conta os ritmos de cada criança, alternando atividades mais calmas com as de movimento e os momentos de trabalho em pequeno grupo e individual com os momentos de grande grupo.

A sala dos Cristais possui duas educadoras, uma educadora de ensino especial e duas assistentes operacionais com horários rotativos. É de realçar que o horário rotativo das educadoras permite que estas tenham um tempo para dialogarem e para contactarem diariamente com a família. Essa troca ocorre entre 12h45m e as 13h15m. Esta organização de horário permite que as educadoras possuam no seu tempo de intervenção realizar atividades de carácter pedagógico, sobre os temas estabelecidos anteriormente. É de realçar que a educadora de ensino especial só está presente na sala no turno da manhã.

A componente não letiva da educadora cooperante era realizada às 3^a feiras das 15h00 às 16h00 e as reuniões pedagógicas e reuniões de conselho escolar ocorriam todas as 2^{as} feiras das 18h45m às 20h e 45m.

As atividades de enriquecimento curricular são acompanhadas pela educadora, permitindo – lhe observar o comportamento e o desenvolvimento de competências sociais e cognitivas das crianças. Estas atividades também permitem a possibilidade de atividades em equipa permitindo o desenvolvimento integral do grupo. As crianças têm uma hora dedicada para cada atividade, sendo estas: Expressão Musical, Expressão Motora e Inglês, que podemos evidenciar no quadro 11.

Quadro 14 – Atividades de enriquecimento curricular

Dias da Semana	Atividades	Horário	Professores
3 ^a Feira	Expressão Musical	11h15 – 11h45	Prof. João
5 ^a Feira	Expressão Motora	11h00 – 12h00	Prof. Tiago
6 ^a Feira	Inglês	11h00 – 11h45	Prof. Luís

Fonte: Adaptado de (PEE, 2014/2015).

Toda a intervenção pedagógica foi realizada estabelecendo um contato direto com a equipa da sala (educadoras e assistentes operacionais) e da instituição (direção, funcionários), tendo o intuito de intervir oportunamente e ter um maior conhecimento sobre a instituição, do seu funcionamento, da sala, do grupo dos Cristais e de cada criança, que possui as suas próprias singularidades. Toda a ação pedagógica desenvolvida no contexto de educação pré-escolar incidiu no mesmo horário da educadora cooperante.

5.3.1- Grupo de Crianças da Sala dos Cristais~

A intervenção pedagógica na sala dos Cristais iniciou-se com duas semanas de observação participante. Neste período procurei conhecer as crianças e dar-me a conhecer de modo a promover laços afetivos. Neste período partilhei a rotina com o grupo, o que permitiu a adaptação de mais um adulto na sala. É de referir que o grupo mostrou-se um pouco inibido pois foi a primeira vez que estas crianças tiveram uma estagiária na sua sala e era algo com o qual não estavam familiarizados. Apesar de ser a primeira vez, após este período de observação foi possível verificar que aos poucos já aceitavam a minha presença e como membro da equipa de sala.

A adaptação foi bastante proveitosa, pois ao fim de uma semana de observação já consegui estabelecer laços com as crianças. Na terceira semana comecei a minha intervenção com a realização de atividades, que me permitiram estabelecer um maior contato com as crianças.

A sala dos Cristais era constituída por vinte crianças, dez do sexo feminino e dez do sexo masculino com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade. No grupo existem três faixas etárias distintas. Uma criança com três anos, oito com quatro anos, dez com cinco anos e uma com seis anos com necessidades educativas especiais. Do grupo, dez crianças já se encontravam nesta sala no ano anterior, tendo dez crianças este ano integrado pela primeira vez o grupo.

É de referir que a criança com necessidades educativas especiais (NEE) era devidamente acompanhada pela educadora Inês, especializada em educação especial. Esta criança necessita do apoio do andarilho para se deslocar e apresenta muita dificuldade para comunicar. Apesar da diferença de idades visível neste grupo, este facto não influenciou a dinâmica e o próprio desenvolvimento global das crianças.

No decorrer da prática pedagógica fui conhecendo melhor o grupo e as particularidades de cada criança. Tal foi fulcral para compreender cada criança e para desenvolver atividades que fossem ao encontro dos interesses e necessidades de cada uma. Para conhecer melhor cada criança, foi fundamental conhecer as suas famílias, o meio no qual estão inseridas, o nível socioeconómico, fatores que influenciam o desenvolvimento de cada criança.

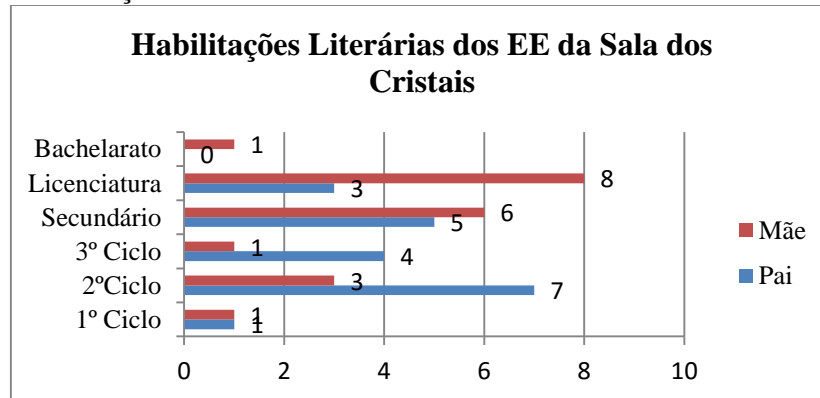
O plano anual de atividades da sala tem como tema “Educar para os Valores”, na medida em que as atividades realizadas ao longo do ano letivo vão ao encontro desta temática. Segundo o PCG da Sala dos Cristais as áreas nas quais as crianças apresentam maiores competências são: área da expressão/comunicação, área de expressão dramática e de expressão motora e área da linguagem oral e abordagem à escrita. Nestas áreas as crianças apresentam uma significativa evolução e encontram-se mais à vontade e desinibidas para realizar as atividades.

Quanto às áreas mais fracas, o PE da Sala dos Cristais remete para apenas uma área sendo esta a de formação pessoal e social. O grupo é bastante ativo e nem sempre consegue respeitar as regras definidas pela sala. Algumas crianças apresentam falta de confiança, de regras e resistem à chamada de atenção por parte de um adulto. A maioria das crianças não apresenta respeito pelo próximo procurando apenas satisfazer os seus desejos de modo egocêntrico. Um dos grandes pontos a trabalhar por parte da equipa da

sala é a dificuldade de resolver os conflitos existentes de forma pacífica. Nas restantes áreas as crianças apresentam um bom aproveitamento.

De modo a conhecer melhor cada criança, foi fundamental conhecer as suas famílias, o seu nível socioeconómico e o meio no qual estão inseridas, uma vez que todos estes fatores influenciam o crescimento e o desenvolvimento da criança.

Gráfico 2 – Habilitações literárias dos EE da sala dos cristais



Como é possível analisar o nível de escolaridade que mais se destaca nos EE da sala dos Cristais é a licenciatura, seguido do secundário. No caso das mães destaca-se a licenciatura e no dos pais o 2º Ciclo do Ensino Básico. No quadro seguinte apresentam-se destacadas as respetivas profissões dos EE da Sala dos Cristais.

Quadro 15 - Profissão dos EE da Sala dos Cristais

Alunos	Profissões	
	Pai	Mãe
1	Taxista	Empregada de mesa
2	Invalidez	Doméstica
3	Enfermeiro	Enfermeira
4	Empresário	Professora
5	Desempregado	Professora
6	Cozinheiro	Cozinheira
7	Segurança	Enfermeira
8	Desempregado	Empregada de Limpeza
9	Pintor	Empregada de balcão
10	Estocador	Caixeira
11	Eletricista	Caixeira
12	Téc. Educação Especial	Empregada de loja
13	Motorista	Professora
14	Téc. de Desenho	Téc. Superior
15	Empresário	Func. Pública
16	Téc. Comercial	Professora
17	Engenheiro Informático	Toc.

18	Vendedor	Desempregada
19	Carteiro	Ass. Consultório
20	Eletricista	Empresária

Analisando os dados no quadro acima, podemos constatar que existem entre os pais/EE apenas dois desempregados. A maioria dos cônjuges se encontram a exercer uma profissão. É de realçar que de modo geral as famílias apresentam estabilidade familiar, existindo apenas um caso de pais separados. Quanto à sua residência, os agregados familiares localizavam-se maioritariamente no concelho do Funchal, na freguesia de São Roque.

Para conhecer melhor o grupo da sala dos Cristais procurei saber mais sobre as suas necessidades e individualidades para poder adequar a minha intervenção. Deste modo dialoguei com a educadora cooperante que me deu a conhecer as necessidades do grupo em cada área de conteúdo. Para compreender melhor o grupo foi realizada uma avaliação diagnóstica. (Quadro 13).

Quadro 16 – Avaliação Diagnóstica do Grupo nas áreas de conteúdo das OCEPE.

Formação Pessoal e Social	<p>Esta área de conteúdo é a que as crianças demonstram mais dificuldade em desenvolver competências. Quanto as emoções estas são capazes de exprimir sentimentos de carinho e de amizade uns pelos outros, mas algumas crianças nem sempre conseguem resolver os conflitos de uma forma pacífica, recorrendo por vezes à violência e à falta de respeito.</p> <p>As crianças manifestam dificuldade em seguir regras e em aceitar um não como resposta. Existe uma grande dificuldade em controlar os seus impulsos e em aceitar sugestões.</p> <p>Quanto à partilha de brinquedos e de materiais, algumas crianças apresentam algum egocentrismo, existindo por vezes atribuições e a educadora necessitava de intervir. A maioria das crianças apresenta espírito de iniciativa na realização de atividades e são participativas. No geral o grupo é motivado e interessado e as crianças tinham uma relação de confiança e de carinho com a equipa da sala e com os respetivos colegas.</p>
Expressão e Comunicação:	
Expressão Físico-Motora	<p>Nesta área apresentam um bom desenvolvimento a nível motor, tendo a noção do seu esquema corporal e das suas capacidades motoras ao nível da resistência, velocidade e agilidade. As crianças são capazes de compreender os exercícios e as regras dos jogos. Algumas das crianças já apresentam a capacidade de compreender regras de jogo mais complexas.</p> <p>Possuem dificuldade na limitação do espaço querendo por vezes expandir o espaço de jogo. Compreendem a noção de perto/longe, dentro/fora, frente /atrás, cima/baixo e ao lado. Possuem boas destrezas manipulativas e gesto fino.</p> <p>Algumas crianças ainda não possuem a noção de diferença entre a direita e a esquerda.</p>
Expressão Musical	<p>As crianças demonstram bastante interesse. São capazes de aprender canções com facilidade e de entender a melodia, revelando uma boa acuidade auditiva. Conseguem seguir o ritmo, mas algumas crianças possuem dificuldade em cantar seguindo a ordem dos versos.</p> <p>Gostam de cantar em grupo, o que melhorou a timidez de algumas crianças. A maioria possui a capacidade de gesticular e cantar ao mesmo tempo, sem sair do ritmo.</p>

	São capazes de fazer coreografias de canções seguindo o ritmo. Existe uma maior capacidade de concentração e de coordenação das ações.
Expressão Dramática	Uma das áreas mais fortes do grupo. As crianças na execução de dramatizações demonstram-se motivadas, participativas e interessadas. São capazes de realizar jogos de faz de conta e de dramatizar situações do quotidiano. A maioria das crianças quer sempre ser os protagonistas existindo por vezes conflitos associados à dificuldade em partilhar materiais e em distribuir papéis. São capazes de utilizar adereços e de representar a personagem que pretendem caracterizar.
Expressão Plástica	As crianças demonstram bastante interesse na exploração de materiais. Ao longo do ano letivo apresentam uma evolução satisfatória existindo progressos a nível do desenho e da pintura. As crianças demonstram-se interessadas e são muito criativas e a maioria já é capaz de registar utilizando o desenho, pintura e modelagem para representar uma história ou um acontecimento. As crianças são capazes de representar a figura humana excetuando quatro crianças. No que toca ao recorte apresentam dificuldade em manusear a tesoura e em seguir os contornos.
Domínio da Matemática	As crianças são capazes de realizar contagens simples e um grande grupo já atingiu um patamar mais complexo. As crianças são capazes de agrupar os objetos de acordo com a sua forma, cor, tamanho e de comparar, e seriar os mesmos. A maioria consegue construir puzzles com mais de vinte peças e de fazer representações utilizando jogos de encaixe com alguma complexidade. São capazes de corresponder números e objetos e têm a noção do pequeno/grande, curto/comprido, pouco/muito, leve/pesado, fino/grosso, vazio/cheio e alto/baixo. Algumas crianças não conseguem distinguir as figuras geométricas nem representá-las.
Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	As crianças são capazes de exprimir os seus sentimentos e ideias de forma clara. Existem crianças que por vezes ao falar omitem uma letra. Existe um aluno que apresenta dificuldade na construção frásica e articulação de palavras sendo este seguido pela terapeuta da fala. Algumas crianças trocam as letras pelos sons e possuem alterações na dicção e pronunciamiento de palavras. Existe em algumas crianças que têm dificuldade em recontar uma história ou um acontecimento mais complexo. Algumas utilizam um vocabulário rico sendo capazes de construir frases complexas. Gostam imenso de aprender rimas e de descobrir palavras que rimem entre si. As crianças mais velhas já começam a manifestar interesse pela escrita e já são capazes de escrever os seus nomes sem necessitar de copiar. Conseguem diferenciar uma letra de um número.
Conhecimento do Mundo	As crianças são capazes de associar ideias com lógica apresentando um bom raciocínio. Apresentam um espírito crítico manifestam curiosidade pelo mundo que as rodeia. Algumas crianças confundem as estações do ano com as festividades mas são capazes de nomear as características mais relevantes. Em relação à noção do tempo houve evolução sendo as crianças capazes de nomear os dias da semana e de diferenciar o “ontem”, “hoje” e “amanhã”. Prestam atenção a uma história com duração superior a vinte minutos e relatam os acontecimentos vividos por ordem sequencial.

Ao analisar o Quadro 13, podemos verificar que as crianças possuem algumas fragilidades que necessitam de ser trabalhadas ao longo do ano letivo e também as áreas nas quais apresentam um melhor desempenho. A área que as crianças demonstram menos competências desenvolvidas é a de Formação Pessoal e Social, e devido a tal é a área que a educadora procura abordar um pouco todos os dias.

5.4-Intervenção Educativa com o Grupo de Crianças da Sala dos Cristais

Na ação pedagógica que desenvolvi na sala dos Cristais, planeiei momentos de atividades tendo em conta os interesses do grupo. Para realizar esta planificação tive em conta a problemática desenvolvida pela investigação-ação que procurei desenvolver durante vários momentos da minha intervenção. Do mesmo modo, as atividades foram planeadas de acordo com as metodologias utilizadas e das planificações mensais.

Algumas das atividades desenvolvidas serão expostas no corpo do relatório, estando todas incorporadas no CD que complementa este relatório. É de referir que alguns temas foram trabalhados devido a época que se aproximava, como foi o caso do Dia da mãe e do Dia da criança. No decorrer da prática pedagógica foram utilizadas diferentes estratégias lúdicas e didáticas, tendo como intuito o desenvolvimento de competências das áreas de conteúdo. Na ação pedagógica desenvolvida abordei vários temas e irei abordar com mais complexidade no respetivo relatório os temas: Dia da mãe, os seres vivos e o Dia da criança.

É de referir que planeiei oito intervenções pedagógicas tendo em conta os interesses e necessidades das crianças. Ao longo de toda ação pedagógica procurei desenvolver estratégias para a problemática encontrada, tendo como intuito melhorar as competências pessoais e sociais das crianças.

A realização das atividades promoveu a interligação entre áreas de conteúdo e teve a finalidade de proporcionar ao grupo de crianças aprendizagens diversificadas significativas e estimulantes nas quais pudessem vivenciar momentos onde os níveis de bem-estar e de implicação fossem bons e muito bons.

5.4.1- Dia da mãe

A abordagem ao tema do dia da mãe deveu-se à aproximação desta festividade e ocorreu na segunda semana de intervenção pedagógica. Para abordar este tema dialoguei com as crianças sobre importância deste dia e pedi para cada uma caracterizar a sua mãe. É realçar que as crianças só realçaram características positivas.

Este momento foi importante para trabalhar o respeito pelo outro, uma vez que as crianças queriam falar ao mesmo tempo do que os colegas, sendo necessário realçar a importância de respeitar a sua vez de falar. Após a chamada de atenção, as crianças foram capazes de respeitar a vez dos outros e de levantar o dedo quando queriam realçar algo

sobre o que o colega disse. Deste modo ao abordar este tema, trabalhei a área de formação pessoal e social, o domínio da linguagem oral e escrita e a expressão plástica.

Após o diálogo, apresentei o livro de Maria João Lopo Carvalho, que se intitula “A minha mãe é a melhor do mundo”. Para abordar a história levei para a sala o livro e também em formato digital, permitindo que as crianças visualizassem melhor as ilustrações.

Figura 23 – Livro: A Minha Mãe é a Melhor do Mundo



O livro aborda a história do Gil, um menino de cinco anos que estava cansado da mãe que tinha e um dia decidiu ir à loja das mães. Nesse lugar, encontrou uma variedade de mães, desde a mãe que deixa comer todas as guloseimas, a que nunca apaga a televisão, entre muitas outras. Após experimentar várias mães, o Gil chega à conclusão que nenhuma mãe era ideal para si, apenas a sua verdadeira mãe. No final Gil, dá-se de conta que estava a sonhar e refere que tem a melhor mãe do mundo.

A exploração do livro foi importante para as crianças observarem as ilustrações e compreenderem melhor a história. À medida que fui explorando a história, as crianças iam interrompendo dando a sua opinião sobre as escolhas de Gil. No final dinamizei um diálogo, onde pedia que as crianças recontassem a história e dissessem se concordavam com o que o Gil tinha feito. As crianças prontamente definiram o que para elas significa ser mãe e o porquê que esta é tão importante para eles.

Para abordar a segunda parte da atividade questionei cada criança acerca da parte favorita da história para realizar uma ilustração. Após todas as crianças nomearem o seu momento favorito, dividi o grande grupo em pequenos grupos. Distribui os dois grupos pelas mesas de trabalho onde coloquei uma folha branca para cada criança, um pincel e várias tintas.

As crianças realizaram uma pintura livre da parte favorita da história e neste processo puderam explorar os materiais e dar uso à sua imaginação.

“A expressão da criança é motivada pelo que mais a impressiona. Não admira, portanto, que, quando pega em pincéis e tintas, exprima com emoção não o tema propriamente dito, mas o que mais a impressiona e contribui para a sua maneira de ser e de agir.” (Gonçalves, 1991, citado por Sousa, A. 2003, p. 168).

A expressão plástica permite estimular a imaginação e desenvolver o raciocínio da criança. Ao desenhar e ao pintar a criança começa por elaborar o elemento que considera mais importante então para depois desenhar os elementos seguintes, (Sousa, A. 2003).

Figura 24 - Pintura ilustrativa da história: “A minha mãe é a melhor do mundo”



A utilização da imaginação engloba aspetos da vida cultural da criança, dando origem a criação artística, científica e técnica, pois esta tem influencia o desenvolvimento humano e o seu comportamento. Ao dar uso a sua imaginação a criança é “ (...) capaz de imaginar o que não viu, ao poder conceber baseando-se em relatos e descrições alheias o que não experimentou pessoal e diretamente (...) ” (Vygotsky, 2009, p.20).

Para dar continuidade a este tema, no dia seguinte, as crianças realizaram uma estampagem das suas mãos para criar uma flor. Antes de realizá-la, foi pedido a cada criança que caracterizasse a sua mãe.

O objetivo desta atividade foi utilizar o próprio corpo das crianças para realizar uma pintura para posteriormente oferecer a cada mãe. Para tal dividi as crianças pelas áreas e à vez ia chamando uma criança para pintar as suas mãos e realizar a estampagem. Cada criança escolhia a cor que queria e referia as palavras que queria colocar em cada pétala. Após a estampagem estar seca, foi escrito nas pétalas (mãos), palavras que caracterizam cada mãe.

Figura 25 – Estampagem de mãos

A realização desta atividade teve um feedback positivo, pois as crianças compreenderam a história e a sua moral, a importância de respeitar a vez dos colegas durante a realização de um diálogo e foram capazes de utilizar a sua criatividade para realizar uma pintura sobre a parte do livro que mais gostaram. É de referir que posteriormente seguiram-se outras atividades que abordaram o mesmo tema e as crianças durante todo o processo demonstram-se empenhadas em realizar os seus trabalhos para entregarem à sua mãe.

Ao elaborar esta atividade os alunos tiveram em conta as suas emoções e os sentimentos que sentiam no momento. Na pintura ilustrativa da obra, os alunos procuraram desenhar as suas próprias mãos, tendo em conta todos os seus aspetos. Tal deveu-se ao sentimento que sentem pelas suas mães, tendo a necessidade de não seguir à risca as ilustrações do livro.

5.4.2- Os seres vivos

O tema dos seres vivos foi sugerido pela educadora cooperante, devido a ser um tema que constava na planificação mensal. Para tal foi dividido em duas semanas de intervenção a importância dos seres vivos, os animais e as plantas. Durante uma semana abordei o tema dos animais, sendo este que irei explicar com maior pormenor.

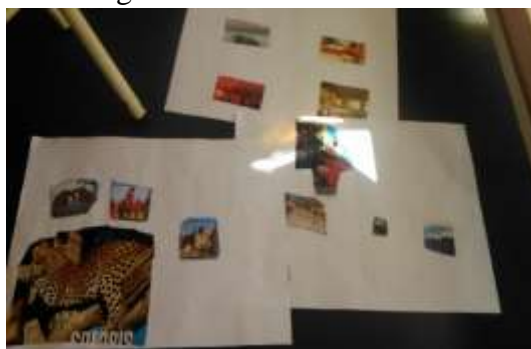
Iniciei a temática dos animais com um diálogo sobre o que são seres vivos. As crianças disseram o que entendiam por seres vivos e algumas das suas características, como a respiração, o movimento, a vida, entre outros. Para entenderem melhor a definição de ser vivo, levei várias imagens de seres vivos e não vivos, nas quais as crianças tiveram

que identificar se tratavam-se de seres vivos ou não vivos. Após dialogar sobre as características dos seres vivos dei a conhecer a atividade que iriam desenvolver.

Como forma de consolidar propus a realização de uma colagem onde as crianças diferenciam os seres vivos e dos seres não vivos. As crianças foram divididas pelas mesas e foi -lhes distribuído tesouras e revistas construindo assim uma composição de revistas, consistindo no recorte e colagem das mesmas. Como refere Sousa (2003), o recorte é uma técnica simples, que agrada as crianças, permitindo que estas sejam criativas utilizando as suas mãos ou uma tesoura.

No decorrer desta atividade as crianças tiveram que folhear as revistas e procurar imagens que representassem seres vivos ou seres não vivos para posteriormente recortar e colar no local correto. Ao recortar as crianças estimularam a sua motricidade fina e foram capazes de identificar os respetivos seres.

Figura 26 – Colagem de imagens de seres vivos



A figura nº 26, mostra a realização de alguns recortes e colagens onde é possível verificar que as crianças ficaram a conhecer melhor o que é um ser vivo e as suas características. Para dar continuidade a este tema, no dia seguinte levei para a sala dos Cristais uma tartaruga. As crianças puderam visualizar o seu revestimento, a sua locomoção e a sua alimentação. O contato com o ser vivo permitiu que muitas crianças vissem de perto o que é um réptil e as suas características.

Ao observar este animal as crianças foram capazes de identificar diversas características e foram capazes de comparar com outros animais, como foi o caso dos peixes que também possuem escamas, sendo estas diferentes. O contacto com este animal estimulou nas crianças o espírito de descoberta de modo a que durante os diálogos realizados sobre os seres vivos, abordavam sempre a tartaruga e algumas das suas características.

Figura 27 - Tartaruga

Após dialogar sobre a importância dos seres vivos e das suas características abordei o tema da locomoção e do revestimento e utilizei a tartaruga como exemplo. As crianças foram capazes de referir que a tartaruga possuía escamas e que esta era um réptil. Para abordar estes temas levei imagens de seres vivos e distribuí pelas crianças. Cada criança ficou com uma imagem e procurou identificar características sobre o animal.

Depois do diálogo e da identificação dos seres vivos, levei um quadro que se encontrava dividido entre a locomoção e o revestimento. Dentro da locomoção as crianças tinham que identificar as respetivas características: andar, corrida, salto, reptar, ar e água. No local onde se encontrava cada especificação, encontrava-se uma pequena imagem com um exemplo, o que tornou mais fácil para as crianças identificarem os animais que apresentavam os diferentes estilos de locomoção. Para o revestimento, dividi o mesmo por: pelo, penas, pele nua, escamas dérmicas e escamas epidérmicas. Tal como na locomoção, coloquei imagens nas especificações, facilitando a abordagem as respetivas características.

Antes de realizar a colagem dialoguei com as crianças sobre cada especificação de modo a consolidar as mesmas. As crianças conseguiram identificar as características, apresentando algumas dúvidas entre a pele nua e as escamas dérmicas e epidérmicas. Para abordar esta dúvida verificámos a tartaruga e facilmente as crianças verificaram que este tipo de escamas permite que a mesma se desloque fora de água, o que tal não acontece com os peixes. No caso da pele nua, referenciei que neste caso apenas as rãs, sapos e alguns répteis apresentam esta característica.

Figura 28 – Quadro sobre os seres vivos

Como é possível verificar na figura nº 28, as crianças foram capazes de identificar as características de cada animal e colocar no respectivo lugar. O diálogo efetuado anteriormente permitiu que as crianças conhecessem mais sobre a locomoção e o revestimento de cada animal, facilitando na identificação da especificação de cada um.

Para consolidar esta atividade distribuí algumas imagens pelas crianças e procurei que as mesmas refletissem sobre o que estavam a observar. As crianças conseguiram facilmente identificar e ao olhar para as imagens dos colegas, verificaram que algumas correspondiam entre si.

As imagens distribuídas representavam vários ciclos de vida de seres vivos, tendo as crianças o dever de ordená-las. A ordenação dos ciclos de vida permitiu que as crianças visualizassem o ciclo de vários animais, de uma planta e do ser humano.

Figuras 29 – Imagens de Ciclos de vida



A abordagem aos seres vivos permitiu que as crianças compreendessem o que é um ser vivo, as suas necessidades e características. Ao iniciar este tema com os animais, verifiquei que foi mais fácil para as crianças, pois as plantas apesar de serem seres vivos não apresentam alguns aspetos fulcrais nos seres vivos como a locomoção.

A realização destas atividades permitiu que as crianças aprendessem utilizando várias áreas, desde a expressão plástica ao conhecimento pelo mundo. Ao iniciar este tema verifiquei que a maioria das crianças compreendia o que era um ser vivo, sendo capazes de denominar vários. É de realçar que no caso das plantas, surgiu dúvidas devido as características das mesmas que não são visíveis a olho nu.

Verifiquei que o facto de levar um animal para sala, fez com que as crianças se envolvessem nas atividades mais facilmente sendo capazes de especificar vários aspetos. No decorrer do diálogo procuraram envolver vários aspetos sobre a tartaruga. As crianças demonstraram – se interessadas e envolvidas durante todas as tarefas executadas.

Quando ao comportamento e às emoções sentidas pelas crianças, as mesmas foram capazes de se entre ajudar na identificação dos tipos de locomoção e de revestimento, excetuando uma ou outra criança que não respeitou a vez do colega. Na realização da colagem as crianças partilharam os materiais e demonstraram empatia uns pelos outros.

5.4.3- Meios de transporte

A abordagem ao tema dos meios de transporte já tinha sido inicialmente abordada pela educadora cooperante. Para continuar a abordar este tema, dinamizei um diálogo sobre a importância dos meios de transporte na nossa vida. À vez, cada criança foi referindo porque achava fulcral a utilização destes meios. Posteriormente coloquei imagens de meios de transporte dentro de um saco e cada criança retirou uma imagem e referiu qual o meio de transporte e o meio no qual este se insere.

As crianças demonstraram-se alguma facilidade na interpretação das imagens, conseguindo identificar e apresentar algumas características sobre os meios de transporte. É de salientar que algumas crianças não conheciam alguns meios de transporte, sendo necessário a ajuda dos colegas. De seguida, coloquei no quadro cartolinas em forma de uma rocha, uma gota de água e uma nuvem, para as crianças colocarem a imagem que tinham que identificar no local correto.

Ao realizar este diálogo, as crianças aprenderam a respeitar a vez do colega, na medida em que apenas poderiam ajudar o colega caso este estivesse com dúvidas ou não soubesse identificar o mesmo. É referir que por vezes foi necessário chamar a atenção de algumas crianças que impulsivamente tentavam responder em vez do colega.

Figura 30 – Desenhos dos meios de transporte



Ao colocar as imagens no local que correspondia ao meio no qual o seu meio de transporte se locomove, as crianças foram divididas pelas mesas de trabalho, para realizar um desenho sobre o seu meio de transporte. Para a realização desta atividade as crianças tiveram que partilhar os materiais a utilizar e dar uso à sua imaginação. Algumas crianças demonstraram alguma dificuldade em desenhar o meio de transporte. As crianças interiorizam as imagens que constroem tornando-se numa situação educativa quando estas têm prazer em explorar diversos materiais e em realizar um trabalho (ME, 1997).

Os desenhos ilustrados pelas crianças foram colocados no quadro no local onde se encontra o meio no qual este se locomove, como é possível visualizar na figura (30). A elaboração desta atividade permitiu consolidar um tema que já tinha sido iniciado por parte da educadora e dar a conhecer melhor às crianças quais os meios de transporte existentes e os meios nos quais os mesmos se locomovem.

Para dar continuidade a esta atividade, propôs a realização de um meio de transporte, tendo dialogado anteriormente com as crianças para saber quais os meios de transporte que queriam construir, entre o carro, barco e avião. No dia seguinte trouxe os materiais necessários para a elaboração dos mesmos e as crianças puderam explorar os mesmos e construir os seus meios de transporte.

A turma foi dividida por grupos de meios de transporte e as restantes crianças foram distribuídas pelas áreas. A cada grupo mostrei como deveriam fazer para conseguirem construir os meios de transporte. No final do dia, as crianças puderam levar para casa o meio que construíram.

Figura 31 – Materiais e Meios de Transporte



A elaboração desta atividade teve um feedback positivo por parte das crianças e da educadora cooperante. Ao trabalhar em pequeno grupo o “tempo é destinado à experimentação dos materiais por parte das crianças e à resolução de problemas numa actividade que os adultos escolheram com um objetivo particular” (Hohmann & Weikart, 2011, p.229).

Com a realização destas atividades as crianças compreenderam melhor o que é um meio de transporte e as suas características, permitindo através do desenho utilizar a sua imaginação e o que já conheciam para elaborarem a ilustração. A construção do meio de transporte permitiu que as crianças trabalhassem em grupo e houvesse entreajuda com os colegas que apresentavam mais dificuldades. O facto de serem as crianças as próprias

construtoras do seu meio de transporte, envolveu mais as mesmas, pois queriam que o mesmo ficasse bem elaborado para posteriormente brincar e mostrar aos seus encarregados de educação.

É de referenciar que durante todas as atividades elaboradas nesta temática as crianças demonstraram um há vontade na sua execução e estiveram estáveis, melhorando a sua formação pessoal e social sendo capazes de partilhar os materiais e objetos e também as suas experiências.

5.5- Problemática

A questão orientadora do projeto de investigação-ação foi: Como melhorar as competências sociais e afetivas no pré-escolar?

Esta questão surge devido à grande dificuldade por parte das crianças de cumprir regras, demonstrar empatia uns pelos outros, partilhar materiais e brinquedos e serem capazes de respeitar a vez dos colegas. Para melhorar este comportamento, procurei por em prática algumas estratégias. Durante a realização da minha prática pedagógica procurei sempre chamar atenção aos comportamentos egocêntricos e fomentar o espírito de companheirismo e respeito pelo próximo. É de realçar que as crianças que apresentavam mais dificuldade nas competências de formação pessoal e social eram as mais novas do grupo (entre os 3 e os 4 anos de idade).

5.5.1-Enquadramento do problema

Ao longo da prática desenvolvida desenvolvi a investigação-ação em contexto educativo. Para tal, realizei duas semanas de observação participante, de modo a que fossem favoráveis à identificação de problemáticas no grupo com o intuito de melhorar significativamente as aprendizagens das crianças.

A observação participante permitiu-me obter um maior conhecimento das características e necessidades das crianças, ao qual foi possível identificar uma problemática no grupo da sala dos Cristais. Ao refletir sobre o que tinha observado com a educadora cooperante, cheguei à conclusão que o grupo tinha um grande dificuldade nas competências sociais e na aquisição de alguns valores. A área que as crianças da Sala

dos Cristais apresentam menos competências adquiridas é a área de formação pessoal e social como seria de esperar considerando as dificuldades verificadas por estas.

As crianças maioritariamente as mais novas (entre os 3 e os 4 anos), apresentam imensa dificuldade na partilha de objetos, em serem chamados à atenção e no seu comportamento dentro e fora da sala. O egocentrismo é comum e “em idade pré-escolar não desenvolveram ainda, plenamente, algumas das capacidades cognitivas que facilitam a interacção com os outros” (Lopes & Silva, 2008, p.8).

No que concerne às emoções, as crianças exprimem sentimentos de amizade e carinho uns pelos outros, mas ainda existem algumas que ainda não apresentam a capacidade de resolver conflitos de uma forma pacífica. Algumas crianças tem dificuldade em trabalhar em grupo, na aquisição de regras e na aceitação da palavra não. É de salientar que existem crianças que demonstram uma melhoria no seu comportamento e nas suas atitudes desde o início do ano letivo.

A necessidade de socializar é fulcral, pois é em contacto com o grupo que a criança pode desenvolver essa dificuldade em partilhar e em respeitar o outro. A maioria das crianças gosta de brincar com os outros e através dessa sociabilidade, o educador pode tirar partido e planificar a sua intervenção promovendo atividades cooperativas que irão beneficiar as crianças. É fulcral, que as mesmas tenham a oportunidade de pôr em prática competências sociais que promovem o seu desenvolvimento (Lopes & Silva, 2008).

Para que a criança construa a sua identidade é fulcral que contenha cinco capacidades (confiança nos outros, autonomia, iniciativa, empatia e autoconfiança), que proporcionam a base para a socialização. Ao confiar nos outros a criança saberá que terá apoio na realização das tarefas e para tal também necessita ser autónomo sendo independente nas ações que realiza sendo capaz de tomar as suas próprias decisões. A criança também necessita de ter a iniciativa para iniciar e terminar a tarefa e mostrar empatia perante os colegas, compreendendo os sentimentos dos outros e relacioná-los com os que já experienciaram. A última capacidade que a criança necessita de desenvolver é autoconfiança, pois esta tem que acreditar nas suas próprias capacidades e realizações (Hohmann & Weikart, 2011).

Para melhorar as suas competências sociais desenvolvi estratégias entre as quais: chamar a atenção quando não respeitavam o colega, desenvolver atividades em contacto com o pequeno grupo com o intuito de partilhar materiais, promover os alicerces das relações humanas (confiança nos outros, autonomia, iniciativa, empatia e autoconfiança), propor que exponham as suas experiências de modo a que cada criança

respeite a sua vez, abordar no decorrer das atividades os princípios definidos pelo PEE da instituição que remetem para os valores: criatividade, desejo de aprender, solidariedade, verdade, ação correta, paz, amor e não-violência.

Todos estes valores são fundamentais para um bom ambiente social e escolar e todas as “emoções são influenciadas por fatores individuais que incluem as vivências, entre as quais as experiências de aprendizagem precoces, a realidade cultural, a etnia, o gênero, a constituição genética, os processos fisiológicos, os valores pessoais e as reavaliações cognitivas das suas capacidades” (Pekrun, 2014, citado por Silva & Lopes, 2015, p.32

5.5.2- Reflexão

A aplicação deste processo de investigação permitiu verificar que a maioria das crianças da Sala dos Cristais possuíam algumas características que as inibiam, tal como o egocentrismo e as competências sociais pouco desenvolvidas. Ao aplicar estratégias que fossem de encontro a essas necessidades verifiquei aos poucos que as crianças que possuíam mais dificuldade em partilhar e em seguir regras aos poucos foram melhorando o seu comportamento.

No tempo que tinha de intervenção, procurei que as crianças refletissem sobre os seus comportamentos sempre que alguma criança não respeitava uma regra. Ao aplicar os cinco alicerces das relações humanas, verifiquei que algumas crianças apresentam pouca empatia pelos sentimentos dos colegas e também autoconfiança na realização das atividades. Algumas crianças apresentavam egocentrismo e não eram capazes de confiar nos colegas. Na minha intervenção procurei sempre combater estes comportamentos, dialogando e elogiando sempre que conseguissem resolver um problema sem a intervenção de um adulto.

O educador tem o papel de intervir e de estabelecer relações com cada criança e com o grupo, sendo assim importante refletir que “o desenvolvimento pessoal e social assenta na constituição de um ambiente relacional securizante, em que a criança é valorizada e escutada, o que contribui para o seu bem-estar e auto-estima.” (ME, 1997, p. 52).

As crianças ao se sentirem bem no ambiente no qual se encontram inseridas, não sentiram necessidade de ter comportamentos mais agressivos perante os colegas, nem a

necessidade de desobedecer um adulto. Ao socializar a criança aprende a respeitar o outro e por sua vez a partilhar. A capacidade de confiar nos outros ao ser adquirida e experienciada promove o respeito e a empatia.

Para o bem-estar do grupo é fulcral que os progressos das crianças sejam valorizados e encorajados, aumentando a autoestima das mesmas. Para tal é necessário “fornecer a autonomia a criança e do grupo assenta na aquisição do saber-fazer indispensável à sua independência (...)” (ME, 1997, p.53).

Ao longo da minha prática pedagógica foi possível observar a evolução das crianças que apresentavam mais dificuldade, sendo já capazes de respeitar o colega e de partilhar materiais. A aquisição de competências sociais, como a empatia e o respeito pelos colegas foram os aspetos que foi possível observar melhor evolução. Com a realização da investigação e do estudo sobre esta temática, verifiquei que as crianças necessitam de se sentirem bem com elas mesmas e desenvolver aos poucos os alicerces das relações humanas. É de realçar que após a minha prática pedagógica a educadora procurou dar continuidade a algumas das estratégias desenvolvidas como a realização de diálogos diários onde os aspetos positivos de cada criança eram realçados e elogiados.

5.6. Intervenção Educativa com a Comunidade

A minha intervenção com a comunidade na Escola da Achada ocorreu no âmbito de um projeto solicitado por uma unidade curricular, a didática das expressões. Neste projeto foi solicitado que no estágio fosse desenvolvidas atividades que potencializassem as expressões: dramática, físico-motora, plástica e musical.

O projeto desenvolvido intitulou-se “Uma viagem à ilha da madeira” e potencializou as tradições madeirenses através de uma dramatização, jogos tradicionais, a modelagem e execução de uma boneca de massa e canções tradicionais. A elaboração deste projeto foi em grupo, tendo na mesma instituição educativa a minha colega Sara Ferreira que se encontrava a estagiar com a turma do 3ºA.

A aplicação deste projeto foi apresentada aos professores cooperantes, Carina Luís e Luís Araújo que prontamente nos facultaram o tempo necessário para os ensaios e para a sua execução. Para iniciar este tema, levei para a sala dos Cristais, fotos de tradições como comida e objetos madeirenses para ter conhecimento do que as crianças já sabiam

sobre o seu meio envolvente. Foi possível constatar que a maioria das crianças tinha algum conhecimento sobre o que as rodeiam e através do diálogo discutimos ideias para a elaboração de uma peça de teatro. Devido à falta de tempo, não foi possível a elaboração da peça na sala, de modo a que apenas as crianças deram sugestões sobre o que queriam abordar na peça.

A elaboração da peça de teatro foi feita em grupo com as minhas colegas de grupo e posteriormente foi apresentada à educadora cooperante e às crianças, que prontamente quiseram escolher os seus papéis. As crianças da sala dos Cristais estão habituadas a realizar jogos de faz de conta pois como refere Sousa (2003a), este é um tipo de jogo que desde de pequenas, jogam utilizando a sua imaginação para dar vida a um objeto e para se fantasiar de outra pessoa. Ao representar a criança vive plenamente os papéis que desempenha experimentando as várias emoções, sentindo-as.

É uma atividade natural e espontânea da criança a que ela se entrega em qualquer situação, abstraindo-se totalmente do mundo da realidade para se envolver profundamente no mundo da sua imaginação” (Sousa, 2003a, p. 22). A atribuição dos papéis foi sugerida pela educadora, devido às características individuais das crianças para representarem perante um grande grupo.

A representação continha também a dança do bailinho tradicional da ilha da madeira. As crianças aprenderam na sala os passos básicos com o auxílio da música. Algumas crianças já conheciam esta dança tradicional porque já a tinham visto. Ao dançar a criança vivencia o movimento do seu corpo, e descobre o seu equilíbrio e a extensão do mesmo, pois o objetivo da dança, não é ensinar mas sim “de promover o desenvolvimento integral da criança” (Sousa, 2003a, p. 114). Ao representar Vygotsky (2009), refere que combinam-se vários tipos de arte infantil sendo estes: a técnica, o diálogo, a decoração e a cenografia e a atuação.

Ao dançar as crianças ouviram e cantaram a música. Devido à extensão da música as crianças apenas cantaram o refrão, tendo recorrido ao apoio de um diapositivo áudio para a realização da dança. Através desta expressão a criança desperta para o mundo dos sons e com a música “ (...) pretende-se eminentemente proporcionar à criança meios para satisfazer as suas necessidades desenvolvimentais, sobretudo as necessidades de exploração e integração no mundo sonoro, de expressão e de criação.” (Sousa, 2003b, p. 23).

A utilização da música para acompanhar a dança permitiu que as crianças utilizassem o ritmo para se movimentarem. Aos poucos foram interiorizando tanto a

música como os passos que tinham que seguir e aprenderam a dançar aos pares e a incentivar e ajudar os seus colegas.

Para realizar a representação estava previsto as crianças pintarem um cenário com uma paisagem madeirense, mas devido à falta de tempo e ao facto de estarem a desenvolver atividades no âmbito do dia da criança, o mesmo foi realizado pelo grupo do projeto de didática das expressões.

Durante uma semana, foram realizados vários ensaios em grupo já com os objetos, música e com a respetiva roupa que iriam utilizar na representação, sendo que, parte desta foi facultada pelo Grupo Folclórico da Camacha. A representação da peça de teatro “Uma viagem à ilha da madeira” foi apresentada no último dia de estágio juntamente com os alunos do 3ºA, para toda a comunidade escolar.

Figura 32 – Dramatização de “uma viagem à ilha da madeira



Nos dias 18 e 20 de maio de 2015 realizou-se os exames nacionais de 4º ano de escolaridade e como tal todas as salas da Pré não podiam estar na instituição devido ao barulho. Foi sugerido pelas educadoras cooperantes que escolhêssemos um sítio onde as crianças pudessem realizar jogos e estivessem em contato com o meio ambiente. Para tal

enviei um e-mail a Dra. Cristina Camacho da Universidade da Madeira a pedir para frequentar a Quinta de São Roque.

No dia 18 de maio foi realizado um circuito com jogos tradicionais planificados por todas as estagiárias da EB1/PE da Achada. Cada estagiária ficou destacada numa estação com vários jogos e todas as crianças da instituição completaram o circuito. No dia 20 de maio foi realizado um jogo e as crianças da sala dos Cristais deram um passeio pela Quinta onde exploraram e brincaram livremente. Todas as salas da Pré saíram da escola, por volta das 9.30 horas e regressaram à mesma às 12.30 horas.

Os dias passados fora do ambiente escolar e a concretização dos jogos promoveu a exploração do espaço, a cooperação entre colegas e socialização entre as salas. Nestes dois dias as crianças da Pré da Escola da Achada jogaram vários jogos tradicionais entre estes: o jogo do lenço, a cabra cega e a corrida de sacas. É de salientar que cada estagiária estava encarregue de uma estação com diversos jogos, e todas as crianças estiveram envolvidas nas atividades providenciadas.

Cada sala tinha uma estagiária que desenvolveu um jogo. No caso da sala dos Super Amigos, o jogo consistiu na manipulação de balões, na medida em que as crianças tinham que ser capazes de manter sempre os balões no ar. A sala do Arco-Íris propôs a realização de um circuito, onde as crianças tinham que rastejar, saltar e correr. A sala da Fantasia planeou o jogo do território, no qual as crianças tinham que jogar bolas para o território inimigo. Cada sala teve 15 minutos para realizar o respetivo jogo, tendo ao final deste tempo que se deslocar para o jogo seguinte.

Figura 33 – Jogos Tradicionais





A execução destas atividades permitiu que as crianças da Sala dos Cristais pudessem socializar com os outros grupos do Pré-Escolar, melhorassem a sua oralidade e representação de papéis. Algumas crianças que inicialmente tinham receio de falar perante um grande grupo de pessoas demonstraram um grande melhoramento. É de realçar que a comunidade educativa elogiou a nossa intervenção, pois abordou a nossa ilha e os seus costumes.

As competências sociais que as crianças desenvolveram na execução destas atividades foram positivas. O feedback das suas prestações foi positivo, pois as mesmas souberam cumprir as regras dos jogos e respeitaram-se uns aos outros. Na sua realização foi possível constatar que as mesmas encontravam-se à vontade e exprimiram sentimentos de amizade com os colegas. É de realçar também a entreaajuda que existiu entre as crianças nos ensaios e na representação da peça de teatro, onde os mais velhos ajudaram os mais novos nos passos de dança e na expressão oral.

A realização destas atividades com a comunidade foram de encontro à problemática encontrada na sala e permitiram que as crianças melhorassem as suas competências sociais. Ao trabalhar em grupo não houve a existência de conflitos mas sim o respeito pelos outros e pelas regras da sala. “O tempo em grande grupo constrói nas crianças um sentido de comunidade” (Hohmann & Weikart, 2011, p.231).

5.7. Avaliação do Grupo de Crianças da Sala dos Cristais

No decorrer da prática pedagógica foi fulcral avaliar toda a evolução verificada nas crianças. Este processo não é fácil, mas permite ao educador avaliar também a sua intervenção no contexto educativo. Ao avaliar, o educador tem em conta o

comportamento das crianças, as estratégias dinamizadas, e ação que realiza em contexto de sala.

Para avaliar todo o processo ocorrido na prática pedagógica privilegiou-se uma avaliação formativa tendo em conta a observação participante e uma análise contínua do comportamento do grupo de crianças. Os momentos destinados as atividades dinamizadoras eram os que permitiam verificar maior evolução e por consequência avaliar. Para a realização da avaliação de todo o processo desenvolvido tive em conta não só estes momentos, assim como os momentos que ocorriam durante a rotina das crianças.

O educador durante toda a sua intervenção observa os comportamentos e as evoluções das crianças e tem em conta todos estes parâmetros mesmo no decorrer das atividades de enriquecimento curricular. “A avaliação é, assim, entendida como um processo de construção social e político, que envolve uma colaboração entre vários parceiros, que toma a realidade como socialmente construída e dinâmica, que admite a divergência, que lida com resultados imprevisíveis e em que a sua ação vai também gerando a própria realidade” (Pinto & Santos, 2006, p.37)

A avaliação formativa permitiu observar toda a evolução das crianças e esta é definida por Lopes e Silva (2012), como um processo que é contínuo que permite às crianças e ao educador refletir sobre a aprendizagem que têm vindo a desenvolver. Para avaliar o educador deve ter em conta informações sobre o contexto familiar e sobre o meio envolvente das crianças, procurando assim ao encontro das suas necessidades. O educador tem o dever de conhecer bem o seu grupo e as suas individualidades, pois só assim será capaz de planear, implementar e refletir sobre a sua intervenção e adequá-la às necessidades do grupo.

No jardim-de-infância é fundamental o educador utilizar todo o contexto no desenvolvimento do currículo e ter em conta o ambiente familiar, as condições de trabalho e as relações que as crianças desenvolvem entre si, pois tais fatores possuem um impacto no desenvolvimento e na aprendizagem da criança e tal é necessário ter em conta no processo de avaliação (Gonçalves, 2008).

Ao longo do estágio recorri a várias técnicas de recolha de dados tendo como objetivo adequar a minha intervenção à ação pedagógica. Como tal, no decorrer do meu estágio tive em consideração a recorrente observação realizada ao grupo, os diálogos estabelecidos com as crianças e com a equipa pedagógica que permitiam ter conhecimento sobre as suas dúvidas e evoluções. Para avaliar também tive em conta os registos, os diários de bordo e todas as planificações e reflexões realizadas

No decorrer da intervenção pedagógica considerei duas perspectivas de avaliação, tendo utilizado o SAC, nomeadamente as fichas (1g e 2g) para avaliar os níveis de bem-estar e de implicação durante a minha intervenção e a avaliação do desenvolvimento de competências das áreas de conteúdo. “Há que ter noção do que se quer avaliar para estabelecer critérios, recolher, analisar, comparar e discutir os dados, criando condições para que a regulação das práticas aconteça, no sentido de melhorar a qualidade” (Gonçalves, 2008, p.67). No processo de avaliação é importante a existência de um reajustamento da prática desenvolvida.

Avaliação dos níveis de bem-estar e de implicação das crianças da sala dos Cristais

O sistema SAC era utilizado pela educadora cooperante para avaliar toda a evolução desenvolvida pelas crianças. Para avaliar utilizando este sistema, foi importante seguir as indicações e adotar os indicadores de bem-estar e de implicação aos níveis que as crianças se encontram, tanto no decorrer de atividades como ao longo de toda a rotina. A utilização do SAC permite ao educador verificar quais os níveis que têm que ser mais explorados e verificar se a criança esta a desenvolver as suas competências.

Como refere Portugal & Laevers (2010), se as crianças a nível de bem-estar e de implicação apresentam-se em grau elevado, tal define que a o desenvolvimento está a decorrer muito bem, caso as crianças apresentem baixos níveis, tal implica que é necessário intervir para procurar melhorar estes comportamentos.

Para avaliar o bem – estar emocional das crianças, o educador tem que ter em conta a abertura e recetividade, a flexibilidade, a autoconfiança e autoestima, a assertividade, a vitalidade, a tranquilidade, a alegria e a ligação consigo próprio. Todos estes parâmetros necessitam de estar presentes para que a criança possa atingir o bem – estar emocional.

Quanto aos níveis estes são referenciados de muito baixo ou baixo quando as crianças apresentam-se constantemente tristes e com pouco há vontade na realização de atividades. É referenciado de médio quando a criança apresenta estar bem e numa posição neutra e por sua vez os níveis alto e muito alto quando as crianças apresentam-se felizes, autoconfiantes e com autoestima (Portugal & Laevers, 2010).

A implicação por sua vez engloba a concentração, a energia, a complexidade e criatividade, a expressão facial e postura, a persistência, a precisão, o tempo de reação, a

expressão verbal e a satisfação. Os níveis de implicação são considerados muito baixos ou baixos quando as crianças não se envolvem nas atividades. O nível médio caracteriza-se quando as crianças são capazes de se envolver mas não possuem intensidade na realização das tarefas. Os níveis alto e muito alto verificam-se quando as crianças envolvem-se nas atividades e encontram-se motivadas e concentradas durante todo o processo (Portugal & Laevers, 2010).

Conhecer os níveis de bem-estar e implicação é fulcral para a realização de uma boa avaliação, permitindo conhecer mais sobre as necessidades de cada criança. Durante a minha intervenção preenchi a ficha 1g e 2g. É de referenciar que a esta avaliação ocorreu apenas durante a minha intervenção, não tendo sido realizada uma avaliação diagnóstica previamente. Durante o preenchimento das fichas refleti sobre a minha intervenção e senti alguma dificuldade em avaliar os níveis de cada criança.

Toda a avaliação desenvolvida foi dialogada com a educadora cooperante que prontamente se demonstrou acessível a ajudar e a dialogar sobre cada criança. O facto de realizar este tipo de avaliação durante a minha intervenção permitiu verificar se a minha presença influenciava o comportamento das crianças e também refletir sobre as estratégias previamente utilizadas.

Gráfico 3 – Avaliação do nível geral de bem-estar emocional

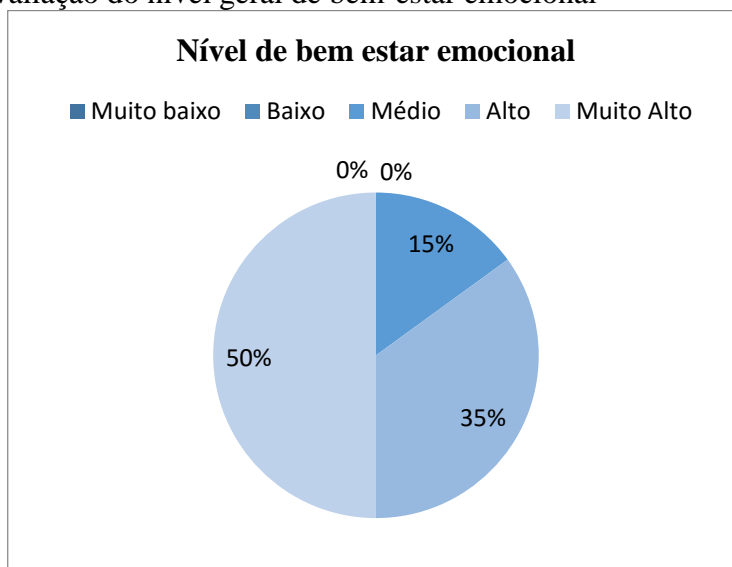
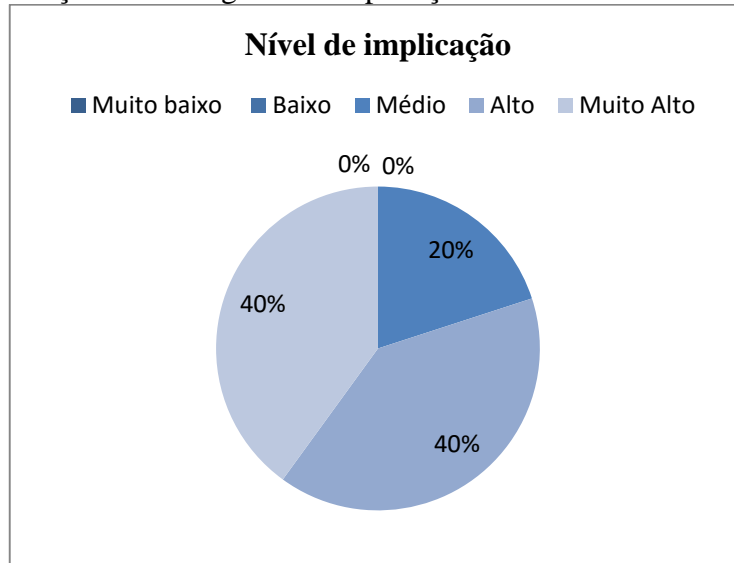


Gráfico 4 – Avaliação do nível geral de implicação

Através da análise do gráfico nº 3, verificamos que as crianças apresentavam níveis altos de bem-estar. Com estes dados, foi possível verificar que as crianças durante a minha intervenção ao nível do bem-estar emocional encontraram-se motivadas e empenhadas na execução das atividades. Nesta avaliação dez crianças apresentam-se num nível muito alto, sete o nível alto e três no nível médio. As crianças que apresentam o nível muito alto ou alto demonstram imensa vitalidade, autoconfiança e concentração. As crianças que se encontram no nível médio aparentavam alguns sinais de desconforto e com dificuldade em concentrar-se e em envolver – se nas tarefas.

Ao analisar o gráfico nº 4, verificamos que as crianças apresentaram níveis médio, alto e muito alto. Estes dados permitem verificar que o grupo da Sala dos Cristais encontram-se concentrados e empenhados na realização das atividades. Ao comparar os níveis de bem-estar e de implicação, verificamos que as crianças apresentam níveis mais elevados de bem-estar. Metade das crianças encontram-se com um nível muito alto, sete crianças com níveis altos e apenas três crianças com níveis médios, tendo estas pouca motivação no decorrer das atividades. Quanto aos níveis de implicação, oito crianças apresentam o nível muito alto, oito o nível alto e quatro o nível médio.

Ao comparar com as avaliações realizadas pela educadora cooperante ao longo do ano letivo, verificamos que as crianças desde o início do ano letivo apresentaram uma subida nos valores alto e muito alto, principalmente as crianças mais novas. É de referir que ao nível do bem-estar, as crianças da sala dos Cristais encontravam-se nos níveis

médio, alto e muito alto. É de referir que tanto ao nível de bem-estar como de implicação, as crianças da sala dos Cristais não apresentaram níveis baixo e muito baixo.

Sendo assim, os níveis de bem-estar e de implicação de cada criança determinam a aquisição de competências. Para o educador torna-se fulcral avaliar os níveis nos quais as crianças se encontram, tendo como finalidade melhorar a sua prática e providenciar as crianças com atividades estimulantes que vão ao encontro dos seus interesses e necessidades tendo em vista o desenvolvimento global (Portugal & Laevers, 2010).

No processo de avaliação baseei-me na observação dos comportamentos das crianças e do feedback da educadora cooperante. É de referir que esta avaliação foi refletida com a mesma que concordou com a avaliação do grupo. Em geral, o grupo manteve-se sempre empenhado e motivado destacando alguns casos que necessitam de mais dedicação por parte da educadora. As crianças que apresentaram níveis médios eram as crianças mais novas grupo e que por isso ainda iriam permanecer mais um ano no pré-escolar, de modo que com o tempo iriam melhorar as suas capacidades.

Para o processo de avaliação é importante que a educadora tenha em conta os níveis e ritmos de aprendizagem e desenvolvimento de cada criança. Cada criança é um ser individual e cabe ao educador adequar a sua prática, motivando e explorando as habilidades de cada criança sem prejudicar o restante grupo.

A utilização do SAC permite acompanhar a evolução das crianças e avaliá-las consoante a ocasião. Esta ferramenta demonstra-se essencial para o educador refletir sobre a sua prática.

Avaliação do desenvolvimento de competências na sala dos Cristais

Para avaliar a evolução das crianças é fulcral ter em conta o desenvolvimento das competências de várias áreas de conteúdo, que foram indicadas nas planificações realizadas ao longo de oito semanas de intervenção. Após as duas semanas de observação participante, iniciei a minha intervenção e tive em conta competências que deveriam ser exploradas.

A avaliação realizada na Sala dos Cristais foi de carácter formativo e como tal passo a referenciar a evolução do grupo em cada área de conteúdo tendo em conta as OCPE. Durante a realização da minha prática tive sempre em conta as observações realizadas, os diálogos com as crianças, as atividades realizadas, as notas de campo e as reflexões

realizadas semanalmente. Para avaliar o grupo de crianças nas respectivas áreas de conteúdo passo a redigir a evolução do grupo. É de referir que a criança com NEE era acompanhada por uma educadora de ensino especial que avaliava a evolução da criança com a educadora cooperante.

A área de formação pessoal e social era a área mais fraca de todo o grupo. As crianças apresentavam mais dificuldades em adquirir algumas competências nomeadamente em respeitar os colegas e em aceitar o não como resposta. Durante a minha intervenção e devido à problemática desenvolvida que ia de acordo com as emoções das crianças, pois foi possível observar uma melhoria no cumprimento de regras, no respeito pelos colegas e o aumento da autoconfiança na resolução das tarefas.

As crianças da Sala dos Cristais apresentaram uma melhoria no seu comportamento e nas suas reações, sendo capazes de partilhar os objetos sem existir conflitos, pois é “ (...) nos contextos sociais em que vive, nas relações e interações com os outros, que a criança vai interiormente construindo referências que lhe permitem compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, (...) ” (ME, 1997, p.51).

Nas áreas de expressão (motora, musical, plástica e dramática), as crianças demonstravam um bom desenvolvimento nas competências. A expressão motora e musical eram áreas avaliadas por outros professores. No entanto durante a minha intervenção na realização de um projeto de expressões, foi possível providenciar as crianças com atividades que englobassem todas as expressões. Através da observação direta pude evidenciar que na expressão motora as crianças apresentam boas capacidades ao nível da agilidade, resistência e velocidade.

No decorrer do projeto de expressões, este solicitado pela unidade curricular da Didática das expressões, foi solicitado que providenciássemos as crianças com atividades que englobassem todas as expressões. Na expressão físico-motora, os jogos tradicionais, foram capazes de compreender as regras dos jogos e executar as tarefas indicadas. Na expressão musical verifiquei as crianças têm a capacidade para decorar facilmente a melodia e são capazes de identificar vários sons do seu quotidiano. Ao cantar em grupo são capazes de gesticular as músicas sem perder o ritmo.

Quanto à expressão dramática, as crianças apresentaram uma grande facilidade na realização de dramatizações, demonstravam-se empenhadas nos jogos de faz de conta e na escolha dos papéis. Algumas crianças, principalmente as mais novas tiveram alguma dificuldade em decorar os textos para a realização das dramatizações.

A expressão plástica era a expressão que completava a dramática, pois as crianças revelavam – se empenhadas e concentradas na construção do seu disfarce para encarnar a personagem. As crianças eram capazes de registrar através do desenho, pintura, modelagem, recorte e colagem uma história ou um acontecimento. De um modo geral as crianças demonstravam domínio das técnicas de expressão. No decorrer da minha prática procurei que as crianças utilizassem as suas emoções e a sua imaginação para explorarem e realizarem as suas tarefas. Sendo assim “o domínio das diferentes formas de expressão implica diversificar as situações e experiências de aprendizagem, de modo a que a criança vá dominando e utilizando o seu corpo e contactando com diferentes materiais que poderá explorar (...)” (ME, 1997, p.57).

Na área de linguagem oral e abordagem à escrita, algumas crianças apresentavam dificuldades na compreensão e na comunicação oral. Cabe ao educador criar um clima de comunicação no qual a maneira de falar seja um exemplo para que ocorra interação e aprendizagem (ME, 1997). Na sala dos Cristais, duas crianças apresentavam algumas dificuldades na dicção, pois trocavam letras e sons. Estas crianças eram seguidas pela terapeuta da fala. No decorrer da minha prática pude observar que algumas crianças eram capazes de utilizar um vocabulário mais vasto para se comunicar e que as crianças mais velhas apresentavam um grande interesse pela escrita. É de referir que todas as crianças já sabiam escrever o seu nome, tendo os mais novos um papel para estes copiarem, pois todas as tentativas de escrita eram valorizadas e incentivadas.

Relativamente à interpretação de histórias e ao reconto, observei que as crianças conseguiam referir as partes mais importantes e de refletir sobre a moral da história. Ao interpretar recontavam a história e comparavam com eventos reais do seu quotidiano. Para motivar para a compreensão e interpretação, levei para sala histórias que fossem ao encontro das temáticas e aos interesses das crianças, pois a “ (...) forma como o educador utiliza e se relaciona com a escrita é fundamental para incentivar as crianças a interessarem-se a evoluírem neste domínio.” (ME, 1997, p. 71).

O domínio da matemática era um dos que as crianças apresentavam mais competências adquiridas. Devido a tal facto, foi uma das áreas que não tive oportunidade de abordar muitas vezes. No decorrer da minha prática pude verificar que a maioria das crianças sabia contar até dez e uns conseguiam até vinte. Na realização de puzzles eram capazes de realizar uns com mais de vinte peças e de associar os espaços e as formas no local correto. A maioria das crianças demonstrou-se capaz de identificar diferentes figuras geométricas, mas existiam crianças que ainda confundiam as formas. Para que as crianças

aprendessem a contar, na realização do comboio pedia a alguma criança com dificuldades para contar os colegas. Aos poucos fui verificando que as crianças não sentiam a necessidade de pensar e contavam automaticamente. Para a distinção das formas geométricas procurei que as crianças fossem capazes de identificar formas nas ilustrações de livros e em desenhos, utilizando assim situações do quotidiano “ (...) para apoiar o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, intencionalizando momentos de consolidação e sistematização de noções matemáticas.” (ME, 1997, p. 73).

A área do conhecimento do mundo era uma das áreas que as crianças demonstravam mais conhecimento, sendo capazes de raciocinar e de demonstrar curiosidade sobre o mundo que as rodeia. No decorrer da minha intervenção as crianças demonstraram-se sempre empenhadas e queriam saber sempre mais sobre os novos temas. Para estimulá-las, procurei levar histórias com ilustrações de que fossem de encontro aos temas trabalhados, um animal vivo para que estes pudessem tocar e vivenciar, a realização de uma experiência no qual tiveram que prever e analisar os resultados e por fim plantar sementes na quinta da escola. Ao colocar as crianças em contato com o meio ambiente, a colocamos com acesso à realidade, não se limitando ao que observam em livros ou na televisão. Na preparação destas atividades, o educador tem em conta os assuntos que necessitam de um maior desenvolvimento, articulando assim com os interesses do grupo e de cada criança (ME, 1997).

Ao avaliar as crianças pude verificar que estas adquiriam as competências que foram estipuladas nas planificações. Com a realização das atividades, algumas crianças relembram conceitos anteriormente abordados, enquanto as mais novas aprenderam novos conceitos. No decorrer da avaliação, o educador tem em conta toda a evolução das crianças e reflete sobre o seu contributo para o desenvolvimento do grupo.

5.8. Reflexão Final – Contexto de Educação Pré-Escolar

Para uma melhor prática é fundamental refletir sobre o que significa ser educador. Para tal refleti sobre o meu desempenho profissional ao longo de dez semanas de intervenção. Este contacto pela primeira vez como responsável por um grupo de crianças permitiu – me desenvolver algumas competências que são fulcrais para a minha evolução

como futura profissional. Este estágio foi uma experiência enriquecedora que promoveu o meu crescimento pessoal e profissional.

Com o intuito de compreender o meio no qual iria desempenhar a minha prática, foram disponibilizadas duas semanas de observação participante para a respetiva adaptação ao grupo e à instituição. Este tempo disponibilizado foi importante para conhecer melhor o grupo, observar comportamentos e interesses das crianças e procurar encontrar alguma problemática para a realizar uma investigação. Este momento de observação permitiu-me uma maior aproximação com o grupo e ter conhecimento das suas rotinas e comportamento de cada criança e construir uma relação afetiva com as mesmas. Todos os aspetos observados permitiram a construção de planificações adequadas para o grupo com o intuito de promover uma aprendizagem significativa.

No decorrer da minha intervenção procurei utilizar os conhecimentos adquiridos ao longo de todo curso, tendo articulado a teoria com a prática. Para a minha abordagem foi necessário recorrer à leitura como orientação para algumas estratégias e decisões. Ao experienciar este contexto escolar permitiu-se comparar metodologias de ensino e ajudar na construção da minha identidade profissional. No tempo destinado a grande grupo, procurei dar-lhes oportunidade para dialogarem uns com os outros e facultar-lhes uma maior autonomia. Para ocorrer aprendizagem é necessário que as crianças se sintam bem para que a sua implicação seja maior.

A reflexão foi constante na realização do meu estágio. Este ato foi realizado diariamente como modo de verificar as minhas opções e estratégias. Segundo Alarcão (2003), é na sua prática que o docente constrói a sua personalidade docente, tendo a escola o papel de criar condições para que haja reflexividade sobre todo o processo. A realização desta constante reflexão por parte do professor e da escola “ (...) manterá presente a importante questão da função que os professores e a escola desempenham na sociedade e ajudará a equacionar e resolver dilemas e problemas.” (Alarcão, 2003, p. 50).

Durante a minha intervenção procurei que as crianças fossem os sujeitos principais de toda aprendizagem, pois “quando as crianças têm oportunidade de refletir em comunicação tornam-se narradoras do sentir, do pensar, do fazer, da vida” (Oliveira - Formosinho, J. & Andrade, F. 2011). Os momentos de diálogo realizados diariamente contribuíram para que as crianças pudessem refletir sobre as atividades a desenvolver e sobre o seu comportamento.

Para a realização de atividades com a comunidade, tive o apoio de colegas que encontravam-se a estagiar na mesma escola e como tal partilhamos experiências e

planificamos em conjunto diversas atividades com o intuito de interagir entre salas. Ao trabalhar em grupo, permitiu que as planificações fossem mais estruturadas e de acordo com as necessidades de todas as crianças. A intervenção torna-se mais consciente ao desenvolver um clima de cooperação como colegas, pois existe interação perante as dificuldades, partilha de todo o sucesso e a realização de uma reflexão global de todo o processo (Morgado, 2004).

No decorrer da sua formação o educador vai desenvolvendo competências e obtendo um maior conhecimento. Os diálogos realizados com a educadora cooperante permitiram verificar e avaliar a minha evolução como futura docente e refletir sobre o todo o processo realizado. Estes momentos de partilha de saberes e de reflexão contribuíram para eu aperfeiçoar a minha prática neste contexto de educação. Durante a minha intervenção senti alguma pressão ao tentar controlar o grupo, no entanto toda esta evolução permitiu o meu crescimento enquanto futura profissional.

Ao da minha intervenção procurei compreender a importância da continuidade educativa entre o ensino pré-escolar e o 1ºCEB. Como futura EI e professora de 1ºCEB, verifiquei que a formação em ambas as valências são fundamentais para obter um maior conhecimento dos contextos e das estratégias a colocar em prática. Ao intervir nestas duas valências permite ao professor ter outro olhar e preocupar-se com toda a evolução do aluno desde o pré-escolar.

Estes dois ciclos de ensino são fundamentais para as crianças, providenciando-as com a continuidade de toda a aprendizagem desenvolvida no pré-escolar. É fundamental a existência de uma articulação entre estes ciclos níveis de ensino e que a seja a escola a responsável por toda a ação educativa. O aluno neste processo sente-se mais facilmente integrado nos diferentes níveis de escolaridade. Ao articular entre estes dois ciclos o docente deve preocupar-se com a integração e adaptação dos alunos e iniciar a sua intervenção tendo em conta as aprendizagens prévias, para que haja uma evolução do conhecimento.

Neste estágio promovi o desenvolvimento e aprendizagem de todo o grupo, procurando motivar todas as crianças. Para tal abordagem, destaco o contributo das práticas pedagógicas previamente concretizadas ao longo de todo o curso, pois através dos conhecimentos teóricos e práticos adquiridos previamente, refleti sobre os princípios fundamentais para a construção da minha identidade docente.

A realização da minha prática com o auxílio da educadora cooperante permitiu-me compreender mais sobre a importância desta profissão na vida das crianças. Acima de

tudo permitiu-me desenvolver competências e aperfeiçoar tendo em conta as sugestões da educadora cooperante para melhorar a minha intervenção. A ação pedagógica desenvolvida na Sala dos Cristais possibilitou providenciar às crianças várias experiências, atividades dinamizadoras que envolviam-nas em todo o processo. Para mim foi um prazer poder ter aprendido tanto com a educadora cooperante e ter contribuído nas aprendizagens e aquisições de novas competências. Foi possível estabelecer relações de amizade com as crianças que permitiram a minha intervenção e um maior há vontade entre todo o grupo.

Ao estar no papel de EI, permitiu-me reforçar de que esta é a profissão que quero exercer no futuro. É uma profissão que é necessário estar em constante construção e que permite estar sempre a aprender para melhorar a minha intervenção.

Considerações finais

Para finalizar a redação deste relatório, foi fundamental refletir sobre ambos os estágios e sobre a própria escrita desta dissertação, assim como o contributo para a minha formação como futura docente. Deste modo ao refletir sobre todo o processo pretendo elucidar as aprendizagens adquiridas ao longo de todo o curso que contribuíram para a formação da minha identidade profissional como futura docente.

Saliento a importância de toda a formação adquirida, assim como a realização dos estágios pedagógicos que permitiram aprender o que é ser professor. Ao estagiar o professor efetua novas descobertas e aprende sobre a atividade docente. O estágio é um elemento fundamental na formação inicial de professor que serve como base para aprender o que é ser professor. Tal como refere Arends (1995), “Aprender a ser professor é uma viagem longa e complexa, repleta de desafios e emoções. (...) culmina, formalmente com a formação profissional, mas continua nas experiências de ensino por que vamos passando ao longo da vida” (p. XV).

As intervenções pedagógicas realizadas providenciaram-me com ferramentas que se tornaram fundamentais para o desenvolvimento da minha formação enquanto futura docente. No decorrer da prática pedagógica deparei-me com algumas dificuldades que procurei combater utilizando diversas estratégias. Para combater estas dificuldades foi necessário recorrer aos conhecimentos teóricos, as planificações, avaliações e reflexões que foram realizadas durante toda a minha prática.

Saliento a importância da investigação-ação como metodologia que pretende ao professor encontrar-se sempre em constante formação e refletir sobre toda a sua prática, pois só deste modo pode desenvolver uma prática de qualidade.

Durante a minha intervenção tenho consciência da existência de dificuldades e de experiências menos boas, que permitiram melhorar a minha postura e refletir sobre todo o processo posteriormente realizado. Estes fatores permitiram o meu crescimento enquanto futura profissional, e como uma aprendizagem que deve sempre ser melhorada. Em ambas as valências de ensino, procurei estabelecer uma boa relação com as crianças e com as cooperantes, o que permitiu dialogar e que fossem dadas sugestões com o intuito de melhorar a minha prática e providenciar as crianças com uma educação de qualidade. Na valência de 1ºCEB, tive que adotar uma postura mais assertiva do que na valência de EPE, no entanto as dificuldades sentidas serão ultrapassadas com a experiência profissional.

No decorrer da minha formação aprendi que a profissão docente encontra-se sempre em constante formação e que esta melhora a partir das vivências pessoais e profissionais e

das relações que constrói com os seus alunos e com a comunidade educativa. Para ser professor é necessário estar sempre a aprender e é fundamental qualquer que seja o nível educativo que tanto o EI e o professor sejam capazes de providenciar as crianças com ambientes seguros e participativos. Durante toda a sua ação o professor deve assumir o papel de organizador e de orientador, dando às crianças o papel principal se serem as mesmas as construtoras das suas aprendizagens através de situações estimulantes e ricas que permitem que estas estimulem todas as suas competências.

Ao desempenhar o papel de EI e de professora de 1ºCEb, permitiram um acumular de situações, partilhas e sentimentos que marcaram a minha formação. Concluir esta etapa é a concretização de um sonho e o início de um novo ciclo. Todas as experiências vivenciadas ao longo deste percurso contribuem para a minha formação e para o meu constante desenvolvimento enquanto docente. Acredito que o professor necessita de se colocar no papel da criança durante toda a sua ação pedagógica, para poder vivenciar o que pretende transmitir aos seus alunos. Ao estar estagiar em várias escolas permitiu-me ter contato com as crianças e verificar que uma educação de qualidade providencia às crianças situações de aprendizagem dinamizadoras que tem em vista o seu bem-estar.

Esta fase é concluída com uma grande satisfação e com a certeza de que este é o caminho que pretendo seguir, no qual sei que me encontro no início de um processo de aprendizagem que se prolongará durante toda a minha vida profissional.

Referências

Afonso, M. (2008). *A educação científica no 1.º ciclo do Ensino Básico. Das teorias às práticas*. Porto: Porto Editora

Ainscow, M. (1997). Educação para todos: Torná-la uma realidade. In. Ainscow, M; Gordon, P & Wang, M. *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In Alarcão (Org.). *Formação Reflexiva De professores: Estratégias de Supervisão* pp. (171-188). Porto: Porto Editora, LDA.

Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B.Campos (Org.). *Formação profissional de professores no ensino superior* (Vol. 1, pp. 21-31). Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2003). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.

Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal.

Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

Bento, A. (2012, Abril). *Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade?*. Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira), nº 64, ano VII (pp. 40-43). ISSN: 1647-8975.

Blanck, G. (1996). Vygotsky: o homem e a sua casa. In L. Moll (Org.). *Vygotsky e a educação. Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica* (pp 31-57). Porto Alegre: Artes Médicas do Sul.

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

Caldeira, M. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Campos, B. (2002). *Políticas de formação de profissionais de ensino em escolas autónomas*. Porto: Edições Afrontamento.

Carvalho, A. & Diogo, F. (1999). *Projecto Educativo*. Porto: Edições Afrontamento.

Coll, C. Martín, E. Mauri, T. Miras, M. Onrubia, J. Solé, I. Zabala, A. (2001). *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica*. Porto: Edições ASA

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M & Vieira S. (2009). *Investigação-Acção: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas* (vol. XIII, nº2). Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.

Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação: O papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Estrela, M. (2010). *Profissão Docente. Dimensões Afetivas e Éticas*. Porto: Areal Editores

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.

Glasson, J. (2000). *A compreensão na Leitura*. Porto: Edições ASA

Gonçalves, I. (2008). *Avaliação em Educação de Infância – das concepções às práticas*. Santo Tirso: Editorial Novembro.

Graue, M. & Walsh, D. (1998). *Investigação Etnográfica com Crianças. Teorias, Métodos e Ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Jacinto, M. (2003). *Formação Inicial de Professores, Concepções e Práticas de Orientação*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, E. (1999). *El Aprendizaje Cooperativo en el Aula*. Buenos Aires: Paidós.

Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.

Lopes, A. (2003). *Projecto de gestão flexível de currículo: os professores num processo de mudança*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Lopes, J. & Silva, H. (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim-de-Infância*. Porto: Areal Editores.

Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula, Um Guia Prático para o Professor*. Lisboa: Lidel.

Lopes, J. & Silva, H. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: Lidel

Estrela, M. (2010). *Profissão Docente*. Porto: Areal Editores

Lessard-Hèbert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Magalhães, G. (2007). *Modelo de Colaboração, Jardim-de-Infância/Família*. Lisboa: Instituto Piaget.

Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1º ciclo do Ensino Básico: Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.

Mesquita, E. (2011). *Competências do Professor - Representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.

Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação. (2000). *A Educação Pré-escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal*". Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico, Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico - 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação e Ciência. (2012a). *Metas de Aprendizagem - Educação Pré-Escolar*. Lisboa: DGE. Obtido de <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/educacao-pre-escolar/apresentacao/>

Ministério da Educação e Ciência. (2012b). *Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Ministério da Educação e Ciência. (2012c). *Metas Curriculares de Matemática para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Ministério da Educação e Ciência. (2013). *Programa de Matemática para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Morgado, J (1999). *A relação Pedagógica: Diferenciação e Inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.

- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa: ISPA.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação. Um desafio para os professores*. Barcarena: Editorial Presença.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. Lisboa: EDUCA.
- Oliveira, L., Pereira, A., & Santiago, R. (2004). *A Formação em Metodologias de Investigação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. (2011). O espaço na Pedagogia-em-Participação. In J.Oliveira-Formosinho. *O Espaço e o Tempo na Pedagogia – em – Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. (2011). O tempo na Pedagogia-em-Participação. In J.Oliveira-Formosinho (Org). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia – em – Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira- Formosinho (Org). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (pp.61-108).Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2008). Estrutura Curricular do Sistema Educativo Português. In J. Pacheco, *Organização Curricular Portuguesa*. (pp. 11-53). Porto: Porto Editora.
- Papert, S. (1997). *A Família em Rede*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Paquay, L. & Wagner, M. (2001). Competências profissionais privilegiadas nos estágios e na videoformação. In Perrenoud, L. Paquay, M. Allet e E. Charlier (Orgs), *Formando professores profissionais: quais as estratégias? Quais competências?* (pp. 37-54). Porto Alegre: Artmed Editora

Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar. Convite à Viagem.* (trad. Patrícia Ramos). Porto Alegre: Artmed Editora

Peterson, P. (2003). *O Professor do Ensino Básico. Perfil e Formação.* Lisboa: Instituto Piaget.

Piaget, J. (1998). *Pedagogia.* Lisboa: Instituto Piaget

Pinto, J. & Santos, L. (2006). *Modelos de Avaliação das Aprendizagens.* Lisboa: Universidade Aberta.

Porter, G. (1997). Organização das escolas. Conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. In. M. Ainscow, G. Porter & M. Wang. *Caminhos para as escolas inclusivas.* (pp. 33-48). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner.* Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.

Portugal, G. (2002). Dos Primeiros Anos à Entrada para a Escola - Transições e Continuidades nas Fundações Emocionais da Maturidade Escolar. *Revista Aprender*, pp. 9-16.

Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento de Crianças.* Porto: Porto Editora.

Poslaniec, C. (2005). *Incentivar o Prazer de Ler. Actividades de leitura para jovens.* Porto: Edições ASA.

Post, J. & Hohmann, M. (2003). *Educação de Bebés em Infantários. Cuidados e Primeiras Aprendizagens.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Roldão, M. (1999). Currículo como projecto. O papel das escolas e dos professores. In.

Marques, R & Roldão, M. *Reorganização e gestão curricular no ensino básico*. Porto: Porto Editora

Roldão, M.C. (1999). *Os professores e a Gestão do Currículo. Perspetivas e Práticas em análise*. Porto: Porto Editora

Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão

Roldão, M. C. (2013). O que é um currículo relevante?. In. F. Sousa, L. Alonso & MC. Roldão. *Investigação para um currículo relevante*. Coimbra: Edições Almedina.

Serra, C. (2004). *Currículo na Educação- Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

Silva, H. & Lopes, J. (2015a) *Eu, Professor, Pergunto. 20 Respostas sobre Planificação do Ensino-Aprendizagem, Estratégias de Ensino e Avaliação*. Lisboa: Pactor

Silva, H. & Lopes, J. (2015b). *Eu, Professor, Pergunto. 18 Respostas sobre Necessidades e Capacidades dos Alunos, Gestão da Sala de Aula e Desenvolvimento Profissional do Docente*. Lisboa: Pactor

Silva, T. (2000). *Teorias do Currículo – Uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.

Smith, P; Cowie, H& Blades, M. (1998). *Compreender o Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Instituto Piaget.

Sobrinho, J. (2000). *A Criança e o Livro. A aventura de ler*. Porto: Porto Editora

Sousa, A. (2003a). *Educação pela Arte e Artes na Educação- 2º Volume – Drama e Dança*. Lisboa: Instituto Piaget

Sousa, A. (2003b). *Educação pela Arte e Artes na Educação – 3º Volume – Música e Artes Plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte

Sousa, J. (2012). *A Formação Contínua de Professores: Modelos, Políticas e Percursos*. Braga: Labirinto.

Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.

Viana, F & Ribeiro, I. (2014). *Falar, Ler e Escrever. Propostas integradoras para o jardim de infância*. Lisboa: Santillana

Vygotsky, L. (2007). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Relógio D'Água Editores

Vygotsky, L. (2009). *A Imaginação e a Arte na Infância*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Zabalza, M (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.

Zabalza, M. (2001). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Lisboa: Edições ASA.

Referências Normativas

Decreto-lei nº 240/2001 de 30 de agosto de 2001 (Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico) retirado de: http://www.spm-ram.org/conteudo/ficheiros/legislacao/ecd/DL204-2001_30Ago.pdf

Decreto-lei nº 91/2013 de 10 de julho de 2013 (organização e gestão curricular do 1º ciclo) retirado de: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Legislacao/dl_91_2013_10_julho.pdf

Decreto de lei nº176/2014 de 12 de Dezembro de 2014 (Introdução do Inglês) retirado de: <https://dre.pt/application/file/63958168>