



**RELATÓRIO DE ESTÁGIO  
DE Mestrado**

**Cátia Patrícia Freitas Ferro**  
Mestrado em Educação Pré-Escolar e  
Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

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

junho | 2016

T/M  
37  
FER Rel  
ten-R  
Ex.1

UNIVERSIDADE DA MADEIRA  
BIBLIOTECA

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Cátia Patrícia Freitas Ferro**

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

ORIENTAÇÃO

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

**Cátia Patrícia Freitas Ferro**

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

**Orientadora: Professora Doutora Maria Gorete Gonçalves Rocha Pereira**

Funchal e Uma, junho de 2016



## Agradecimentos

Ao longo da minha vida percebi que tudo o que é grandioso implica um longo caminho a percorrer, que só com trabalho e dedicação é que conseguimos ultrapassar os desafios, obstáculos e alcançar objetivos. No meu percurso acadêmico foram muitas as vezes em que duvidei das minhas capacidades, tomada pelo cansaço e por noites mal dormidas. Porém tive a sorte de ter ao meu lado pessoas especiais, cujas palavras representam muito pouco para expressar o tamanho da minha gratidão para com elas.

É impensável começar qualquer agradecimento sem começar pelos dois grandes pilares da minha vida, a minha mãe e ao meu pai, sem eles nada disto seria possível. Agradeço-vos por acreditarem sempre em mim, pelo amor, carinho e pelas palavras de incentivo nos momentos mais difíceis. Obrigada por me terem dado todas as condições e estabilidade emocional necessária para que pudesse crescer e me tornar na pessoa que sou hoje. Por serem a família que todas as pessoas deveriam ter.

Agradeço à minha família, avós, tias por todo o apoio, palavras de reconforto e pela compreensão para comigo quando em muitos momentos estive ausente, pelas vezes em que apesar da minha presença física o meu pensamento estar no trabalho e por não retribuir devidamente todo o carinho e atenção que vocês merecem.

Para além de todas estas pessoas que agradeço de coração, era impossível não referir o meu sincero agradecimento à minha tia, madrinha e amiga Luísa, a quem agradeço todos os gestos de carinho, os telefonemas ao final do dia, em que muitas vezes tiveste que ouvir as minhas lamentações, preocupações e receios de falhar. Obrigada pelo incentivo, por estares sempre disponível quando preciso e por fazeres a minha vida muito mais rica e preenchida com a tua presença.

A todas as minhas colegas de curso com quem partilhei 5 anos da minha vida, agradeço a convivência e a troca de experiências, pelos momentos bons e outros não tão agradáveis, mas que mesmo assim contribuíram para me tornar uma pessoa mais forte e confiante perante as adversidades da vida.

Às minhas companheiras de trabalho, estudo e da vida, Flávia, Simone, Ana Carolina, Bárbara, Sara e Eleonora. Chegaram em diferentes momentos da minha vida, mas a vocês muito agradeço o companheirismo, a alegria, a partilha de saberes e a amizade de todos os dias. A todas vós desejo muitos sucessos!

À Dina minha amiga de todas as horas e momentos, a quem muito devo as palavras sinceras, reconfortantes e otimistas. Obrigada por partilhares comigo um pouco da tua sabedoria profissional como pessoal. Apesar de nem sempre podermos estar juntas ocupas um lugar muito especial no meu coração.

Aos meus fiéis amigos de quatro patas, que apesar da minha ausência me recebem sempre com aquele amor incondicional e verdadeiro, sem nunca pedir ou exigir nada em troca. Obrigada pelos miminhos que me dão diariamente, que apaziguam qualquer cansaço, frustração e dissabores da vida.

À minha orientadora científica Doutora Gorete Pereira, a quem agradeço por toda a ajuda e apoio prestado na elaboração deste relatório. Agradeço pelas palavras de incentivo, pela partilha de conhecimentos e pelos momentos de reflexão, que com certeza contribuíram para o desenvolvimento de uma atitude crítica em relação ao meu trabalho, num querer fazer mais e melhor.

À Professora Cooperante Leonídia Sampaio e à Educadora Cooperante Teresa Viveiros, o meu sincero agradecimento pela forma como me receberam e trataram durante os meses que permaneci nas suas salas. Agradeço os conselhos, as palavras de incentivo e reconforto nos momentos de maior cansaço e a partilha de experiências e saberes, que me tornaram numa futura profissional mais consciente do meu trabalho.

Aos meninos da turma do 2.º A e da sala dos Super Amigos, as palavras são poucas para agradecer todo o vosso carinho, simpatia e as aprendizagens que me proporcionaram. Obrigada por me darem tanto de vocês todos os dias e por me tornarem numa pessoa ainda mais apaixonada pelo mundo da educação.

A todas as pessoas que entraram, permanecem ou saíram da minha vida, mas que a sua presença de alguma forma contribuiu para a concretização deste sonho muito obrigada a todas vós!

## Resumo

O relatório de estágio enunciado tem como propósito a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. É o culminar de toda uma intervenção pedagógica realizada na turma do 2.º ano da Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico com Pré-Escolar da Pena e com o grupo da Sala dos Super Amigos da Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico com Pré-Escolar da Achada.

Neste relatório é enfatizada as experiências decorrentes da práxis, segundo uma metodologia de investigação-ação, caracterizada pela necessidade do docente observar, refletir, criticar e investigar sobre/ e na sua prática pedagógica com os alunos.

Assim, a investigação-ação foi uma metodologia fundamental em todo o estágio pedagógico, na promoção de uma prática docente que atenda às eventuais necessidades e interesses das suas crianças. A observação participante e as conversas informais com as docentes cooperantes, conduziram à identificação de questões problemáticas nos dois grupos. No caso da valência do 1.º Ciclo a heterogeneidade do grupo, ao nível de conhecimentos como em diferentes ritmos de aprendizagem, conduziu à elaboração da seguinte questão de investigação: Como fazer face a diferentes ritmos de aprendizagem neste grupo de crianças?, A escolha desta problemática teve como objetivo fornecer uma resposta educativa mais adequada às diferentes necessidades e motivações dos alunos.

No que compreende à vertente do Pré-Escolar, um maior conhecimento do grupo permitiu a identificação de problemas ao nível de competências sociais. Neste contexto surgiu como pertinente a formulação da seguinte questão de investigação: Como promover o desenvolvimento sociomoral num grupo de crianças em idade de Pré-Escolar?, tendo como propósito favorecer o desenvolvimento de comportamentos e interações positivas entre as crianças.

Por conseguinte, foram dinamizadas algumas atividades e estratégias, com a intencionalidade de oferecer uma aprendizagem de maior qualidade e mais significativa para todos.

**Palavras-Chave:** Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Investigação-Ação; Intervenção Pedagógica.



### Abstract

This Internship Report has as main objective the grade of Master in Pre-school Education and Teaching of the first Cycle of Basic Education. It is the result of a Pedagogic Intervention done in a 2 year school class in School of the first Cycle of Basic Education with Pre-school in Pena, and with the Group of the Super friend's school class, from School of the first Cycle of Basic Education with Pre-school of Achada.

This Report focuses the experiences that come from the praxis, according a methodology of Research-Action which reflects the need of the future Educator, in observing, thinking, criticizing and research over and in its own pedagogical experience done with the students.

Therefore, the research-action was very important as methodology in the whole Pedagogic Internship, for the promotion of and educational practice that accomplishes the eventual needs and interests of the children group.

The participant observation and the informal conversations with the collaborative teachers led to the identification of problematic issues in both two groups.

In what concerns to the 1st Cycle, due to the heterogeneity of the group, either the knowledge level or the different rhythms of learning, led to the following research question: How to manage the different learning rhythms in this particular group?

The main target of the problematic choice was to give a more adequate educational answer to the different needs and motivations of the students.

Regarding the Pré-school, a better knowledge of the group allowed the identification of problems at the level of social competencies.

In this context, it was pertinent the following research question: How to improve the social –moral development in a children group at Pre-School age? , having as main target the improvement of the positive development of behaviors and positive interactions between the children.

Therefore, led to a certain dynamic in certain activities and strategies, with the aim of offering a higher quality learning and more meaningfully for everybody.

**Key –words:** Pre-School Education; 1st Cycle of Basic Education; Research-Action, Pedagogical Intervention



## Sumário

<b>Agradecimentos.....</b>	<b>III</b>
<b>Resumo .....</b>	<b>V</b>
<b>Abstract .....</b>	<b>VII</b>
<b>Sumário .....</b>	<b>IX</b>
<b>Índice de Quadros .....</b>	<b>XIII</b>
<b>Índice de Figuras.....</b>	<b>XV</b>
<b>Índice de Gráficos .....</b>	<b>XVII</b>
<b>Lista de Siglas.....</b>	<b>XIX</b>
<b>Índice de Apêndices do CD-ROM .....</b>	<b>XXI</b>
<b>Introdução .....</b>	<b>1</b>
<b>PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO .....</b>	<b>5</b>
<b>Capítulo I - O Docente como Gestor do Currículo Escolar .....</b>	<b>7</b>
1.1- A Identidade do Docente .....	7
1.1.1- O Perfil do Educador e Professor .....	9
1.1.2- Atitude Reflexiva e Investigativa do Docente.....	11
1.2- A Construção do Currículo Escolar .....	12
1.2.1- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.....	15
1.2.2- Organização Curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	17
1.3- Continuidade e Articulação entre o Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico	19
<b>Capítulo II - A Intencionalidade Educativa na Prática Pedagógica .....</b>	<b>23</b>
2.1- Planificação e Avaliação - Instrumentos Necessários ao Docente.....	23
2.2- Modelo Curricular High/Scope.....	27
2.3- Diferenciação Pedagógica .....	29
2.4- Os Conhecimentos Prévios para uma Aprendizagem mais Significativa .....	32
2.5- A Importância da Literatura para a Infância.....	34
2.6- O Contributo do Jogo na Aprendizagem da Criança.....	36
2.7- A Relevância das Expressões Artísticas na Educação .....	38
2.8- Promoção do Desenvolvimento Sociomoral no Jardim-de-Infância.....	41

<b>Capítulo III - Metodologia de Investigação da Prática Pedagógica .....</b>	<b>45</b>
3.1- A Investigação Qualitativa.....	45
3.2- A Investigação- Ação .....	46
3.2.1- Fases da Investigação .....	50
3.2.2- Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados .....	51
3.2.3- Técnicas de Análise de Dados .....	53
3.2.4- A Ética e a Validade na Investigação .....	56
<b>PARTE II – ESTÁGIO PEDAGÓGICO .....</b>	<b>59</b>
<b>Capítulo IV - Intervenção Pedagógica no 1º Ciclo do Ensino Básico.....</b>	<b>61</b>
4.1- Contextualização do Ambiente Educativo.....	62
4.1.1- O Meio Envolvente – Freguesia de Santa Luzia .....	62
4.1.2- A Instituição Educativa – A EB1/PE da Pena .....	64
4.1.3- A Turma do 2.º A.....	68
4.1.3.1- Organização do Ambiente Educativo .....	72
4.1.3.2- Organização do Tempo.....	75
4.2- A Intervenção Pedagógica na turma do 2.º A.....	77
4.2.1- Problemáticas Levantadas .....	78
4.2.2- Algumas Atividades Realizadas .....	81
4.2.2.1- Português .....	81
4.2.2.2- Estudo do Meio .....	90
4.2.2.3- Matemática.....	98
4.2.3- Intervenção com a Comunidade Educativa .....	103
4.2.4- Avaliação Geral dos Alunos do 2.ºA .....	105
4.2.5- Reflexão Crítica à Intervenção no 1.º CEB.....	109
<b>Capítulo V- Intervenção Pedagógica em Educação Pré-Escolar.....</b>	<b>113</b>
5.1- Contextualização do Ambiente Educativo.....	114
5.1.1- O Meio Envolvente – Freguesia de São Roque.....	114
5.1.2- A Instituição Educativa – A EB1/PE da Achada.....	116
5.1.3- A Sala dos Super Amigos.....	120
5.1.3.1- Organização do Ambiente Educativo .....	124
5.1.3.2- Gestão das Rotinas .....	128

---

5.2- A Intervenção Pedagógica na Sala dos Super Amigos.....	131
5.2.1- Problemáticas Levantadas .....	132
5.2.2- Atividades Orientadas .....	133
5.2.2.1- Os Valores Morais .....	134
5.2.2.2- O Multiculturalismo .....	145
5.2.2.3. Os Meios de Comunicação Social .....	148
5.2.3- Intervenção com a Comunidade Educativa .....	151
5.2.4- Avaliação Geral das Crianças.....	154
5.2.5- Reflexão Crítica à Intervenção na Educação Pré-Escolar .....	158
<b>Considerações Finais.....</b>	<b>163</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>165</b>
<b>Referências Normativas .....</b>	<b>175</b>



**Índice de Quadros**

Quadro 1. Recursos físicos e recursos materiais da EB1/PE da Pena .....	65
Quadro 2. Recursos humanos da EB1/PE da Pena .....	66
Quadro 3. Objetivos definidos no Projeto Curricular da EB1/PE da Pena .....	67
Quadro 4. Horário semanal da turma do 2.ºA. ....	76
Quadro 5. Abecedário Sem Juízo dos alunos do 2.ºA .....	89
Quadro 6. Recursos Físicos e Materiais da EB1/PE da Achada.....	117
Quadro 7. Recursos Humanos da EB1/PE da Achada. ....	118
Quadro 8. Princípios orientadores de intervenção do PEE da Achada .....	119
Quadro 9. Rotina diária da Sala dos Super Amigos.....	128
Quadro 10. Horário das atividades de enriquecimento curricular .....	129
Quadro 11. Horário da equipa da sala.....	130



**Índice de Figuras**

Figura 1. Representação do ciclo de investigação-ação.....	48
Figura 2. Freguesias do Município do Funchal .....	63
Figura 3. Vista aérea e lateral do espaço físico da EB1/PE da Pena .....	64
Figura 4. Planta bidimensional da sala do 2.º A .....	74
Figura 5. Planta tridimensional da sala .....	75
Figura 6. Capa do livro em que se baseou a peça apresentada aos alunos.....	83
Figura 7. Material utilizado para contar a história aos alunos.....	84
Figura 8. Reconto da história a partir das imagens.....	86
Figura 9. Cartaz do "Abecedário Sem Juízo".....	88
Figura 10. Caixas utilizadas na exploração ao sentido da audição .....	93
Figura 11. Atividade experimental para o sentido do paladar .....	94
Figura 12. Ficha de trabalho de consolidação aos órgãos dos sentidos .....	94
Figura 13. Tabuleiro e cartões utilizados no jogo das revisões .....	96
Figura 14. Exemplo de questões alusivas a cada uma das temáticas exploradas no jogo .....	97
Figura 15. Material utilizado no primeiro momento de exploração à temática dos conjuntos .....	100
Figura 16. Material utilizado na abordagem à interseção dos conjuntos .....	101
Figura 17. Ficha de trabalho para consolidação de conteúdos .....	102
Figura 18. Enfeites de Natal: atividade para a comunidade educativa .....	104
Figura 19. Freguesias do Município do Funchal .....	115
Figura 20. Vista frontal e aérea do espaço físico da EB1/PE da Achada.....	116
Figura 21. Planta bidimensional da Sala dos Super Amigos.....	125
Figura 22. Planta tridimensional da sala. ....	126
Figura 23. Amigos Especiais .....	135
Figura 24. Dramatização da história "Amigos Especiais" pelas crianças. ....	137
Figura 25. Capa do livro "O Livro da Paz" .....	137
Figura 26. Algumas Ilustrações "O Livro da Paz" .....	138
Figura 27. Trabalhos de expressão plástica realizados pelas crianças sobre a paz.....	140
Figura 28. Capa do livro "A Sara Tem Um Grande Coração" .....	141
Figura 29. Postal da amizade realizado por algumas crianças .....	143

Figura 30. Mensagem de uma criança para o seu amigo .....	144
Figura 31. Fantoques de pau utilizados na peça de teatro “Meninos de Todas as Cores” .....	147
Figura 32. Atividade Televisão das Histórias.....	150
Figura 33. Campo desportivo e um dos espaços relvados existentes na Quinta de São Roque .....	152
Figura 34. Circuito de jogos realizados com as crianças na Quinta de São Roque.....	153

## **Índice de Gráficos**

Gráfico 1. Género dos alunos do 2.º A.....	69
Gráfico 2. Idade dos alunos do 2.ºA .....	69
Gráfico 3. Área de residência dos alunos do 2.º A .....	69
Gráfico 4. Habilitações académicas dos pais do 2.ºA.....	70
Gráfico 5. Idade das crianças.....	120
Gráfico 6. Género das crianças.....	120
Gráfico 7. Habilitações académicas dos pais das crianças da Sala dos Super Amigos.	121



### **Lista de Siglas**

**APA** – Apoio Pedagógico Acrescido

**ATL** – Atividades de Tempos Livres

**CEB** – Ciclo do Ensino Básico

**CNP** – Classificação Nacional das Profissões

**DL** – Decreto- Lei

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

**EPE** – Educação Pré-Escolar

**ETI** – Escola a Tempo Inteiro

**IA**- Investigação- Ação

**ME** – Ministério da Educação

**NEE** – Necessidades Educativas Especiais

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

**OTL** – Ocupação de Tempos Livres

**PAG** – Plano Anual de Grupo

**PAT** – Plano Anual de Turma

**PE** – Pré-Escolar

**PEE** – Projeto Educativo de Escola



## **Índice de Apêndices do CD-ROM**

### **Apêndices I - 1.º Ciclo do Ensino Básico**

**Apêndice A** – 1.ª Semana de Prática Pedagógica

**Apêndice B** – 2.ª Semana de Prática Pedagógica

**Apêndice C** – 3.ª Semana de Prática Pedagógica

**Apêndice D** – 4.ª Semana de Prática Pedagógica

**Apêndice E** – 5.ª Semana de Prática Pedagógica

**Apêndice F** – 6.ª Semana de Prática Pedagógica

**Apêndice G** – 7.ª Semana de Prática Pedagógica

**Apêndice H** – 8.ª Semana de Prática Pedagógica

**Apêndice I** - Diários de Bordo

### **Apêndices II – Pré-Escolar**

**Apêndice J** – 1.ª Semana de Prática Pedagógica

**Apêndice K** – 2.ª Semana de Prática Pedagógica

**Apêndice L** – 3.ª Semana de Prática Pedagógica

**Apêndice M** – 4.ª Semana de Prática Pedagógica

**Apêndice N** – 5.ª Semana de Prática Pedagógica

**Apêndice O** – 6.ª Semana de Prática Pedagógica

**Apêndice P** – 7.ª Semana de Prática Pedagógica

**Apêndice Q** – 8.ª Semana de Prática Pedagógica

**Apêndice R** – Diários de Bordo

**Apêndice III**- Relatório de Estágio em formato Word.

**Apêndice IV** – Relatório de Estágio em formato PDF.



## Introdução

O presente relatório é o culminar da intervenção pedagógica realizada numa turma de 1.º Ciclo e numa sala de Pré-Escolar, com o intuito da obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Neste seguimento, o relatório pretende dar a conhecer todo o trabalho, interações e experiências de aprendizagem desenvolvidas com as crianças, aquando da realização da intervenção pedagógica em duas instituições educativas. De igual modo, também é apresentado o suporte teórico e metodológico que fundamenta as opções pedagógicas adotadas na ação educativa.

A Prática Pedagógica realizou-se na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Pena, no caso da valência do 1.º Ciclo e na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Achada, no que respeita à vertente do Pré-Escolar. O estágio no 1.º Ciclo teve lugar na turma do 2.º A, ao qual integram crianças com idades compreendidas entre os sete e os oito anos. Esta intervenção decorreu ao longo do mês de outubro, novembro e dezembro, pelo período de três dias por semana (segunda, terça e quarta) e, sob a orientação da Professora Cooperante Leonídia Sampaio.

No que concerne ao estágio na vertente do Pré-Escolar, este realizou-se na Sala dos Super Amigos, ao qual integra crianças dos três aos seis anos de idade. Tal como na intervenção do 1.º Ciclo, também a intervenção no Pré-Escolar desenrolou-se pelo período de três meses, entre o mês de abril, maio e junho, três dias por semana e, sob a orientação da Educadora Cooperante Teresa Viveiros.

Salienta-se que toda a prática pedagógica supracitada foi muito importante para a minha formação enquanto futura educadora e professora, tendo contribuído para a aquisição de competências e saberes-fazer profissionais, necessários ao exercício da docência. Deste modo, estando consciente que a transformação de um indivíduo num profissional da educação, não constitui um processo solitário, mas sim algo que se constrói no trabalho diário com as crianças, realço o valor insubstituível desta experiência para a minha formação. Do mesmo modo, importa frisar, que o contato direto com a realidade profissional revelou-se numa oportunidade de articular toda a componente teórica adquirida ao longo do percurso académico, com o contexto real das instituições educativas, enaltecendo ainda mais a importância deste trajeto.

No que respeita à estruturação de todo o relatório, é de referir que este apresenta uma organização de acordo com os princípios de uma dissertação de Mestrado. Contudo, salienta-se, que as referências bibliográficas e normativas, assim como as citações diretas e indiretas expressas ao longo do corpo do texto, seguem os pressupostos normativos da *America Psychological Association* (6ª. Edição). Importa referir, ainda, que o presente relatório encontra-se todo ele redigido segundo o novo acordo ortográfico, excetuando algumas citações diretas de autores, que por serem anteriores ao ano de 2014, data em que foram introduzidas mudanças na Língua Portuguesa, decorrentes da entrada em vigor do referido acordo, permanecem com o formato original da obra.

Realça-se que o relatório encontra-se organizado por duas partes, sendo a primeira parte relativa ao Enquadramento Teórico e Metodológico e a segunda parte alusiva aos Estágios Pedagógicos realizados nas duas valências, 1.º Ciclo e Pré-Escolar. De forma a facilitar a leitura e a compreensão do leitor, cada uma das partes mencionadas encontram-se, ainda, subdivididas por capítulos.

Neste sentido, a primeira parte corresponde ao Enquadramento Teórico e Metodológico, sendo constituída por três capítulos, que atribuem intencionalidade e fundamentam a segunda parte deste relatório. O primeiro capítulo remete para a organização curricular do Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, onde é sublinhada a importância da existência de uma gestão curricular pelo docente, de forma a adequar as exigências nacionais às particularidades e interesses do seu grupo de crianças. Neste seguimento de ideias, é destacado as competências e saberes profissionais necessários ao exercício da docência, enquanto profissional da educação com a responsabilidade de salvaguardar o bem-estar das crianças e contribuir para o desenvolvimento pleno das suas capacidades. Por último, é evidenciada a importância de uma atitude reflexiva e investigativa pelo docente no seu trabalho diário com as crianças, como forma de garantir práticas futuras com maior qualidade e mais significativas para a aprendizagem de todos.

O segundo capítulo da primeira parte é todo ele direcionado para a intencionalidade educativa da prática pedagógica desenvolvida, quer em contexto de 1.º Ciclo como de Pré-Escolar. Deste modo, notabiliza-se a diferenciação pedagógica, o modelo curricular high/Scope, a literatura infantil, o jogo, as expressões artísticas, os conhecimentos prévios dos alunos e a promoção do desenvolvimento sociomoral dos alunos, como algumas das estratégias utilizadas no decorrer da ação pedagógica. Para

além deste aspeto, o capítulo contém, ainda, uma abordagem à temática da planificação e da avaliação, enquanto ferramentas que permitem ao docente planear, refletir e adequar a sua intervenção aos interesses e necessidades dos seus alunos.

No terceiro e último capítulo da primeira parte deste relatório, é elucidada a metodologia de investigação-ação, como suporte metodológico de toda a prática pedagógica, no sentido de aprimorar as interações e experiências de aprendizagem desenvolvidas com as crianças. Desta forma, é evidenciado algumas características da investigação-ação, fazendo-se referência às fases da investigação, às técnicas e instrumentos utilizados na recolha e no tratamento dos dados recolhidos, bem como à importância da ética para a validade de uma investigação de natureza qualitativa.

Relativamente à segunda e última parte deste relatório, esta encontra-se subdividida em dois capítulos, dizendo o primeiro respeito à intervenção pedagógica realizada no 1.º Ciclo do Ensino Básico e o segundo capítulo à intervenção pedagógica ocorrida no Pré-Escolar. Desta forma, em ambos os capítulos é realizada uma contextualização do ambiente educativo onde decorreu o estágio, mais concretamente em relação ao meio envolvente, caracterização da instituição educativa, assim como uma caracterização do grupo de crianças, do espaço físico e da gestão do tempo. Para além destes aspetos, é ainda apresentado alguns momentos e situações de aprendizagem presenciados com as crianças e restante comunidade educativa, assim como a avaliação do seu desempenho, progressos e aprendizagens concretizadas. Por fim, ostenta-se uma reflexão crítica e consciente de todo o período de estágio pedagógico.

No final do relatório são apresentadas as considerações finais, como forma de refletir acerca de todo o percurso e experiências preconizadas nas intervenções pedagógicas. Salienta-se também a existência das referências bibliográficas e normativas, que serviram de suporte teórico e legislativo para as temáticas aqui abordadas e para toda a ação pedagógica desenvolvida.

Em suma, a realização deste relatório pretende explicar toda a prática pedagógica desenvolvida, reportando não só os momentos vivenciados com as crianças em contexto real, mas também enfatizar os pressupostos teóricos e metodológicos que serviram de suporte para toda a ação desenvolvida. Para além deste aspeto, com este relatório pretende-se, sobretudo, dar a conhecer um percurso que resultou em muitos ensinamentos e uma maior consciencialização das responsabilidades múltiplas que se encontram inerentes ao exercício da docência.



## **PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRIO E METODOLÓGICO**



## **Capítulo I - O Docente como Gestor do Currículo Escolar**

O presente capítulo fornece uma abordagem à identidade e à profissionalidade do docente, enquanto gestor de uma realidade escolar cada vez mais complexa, incerta e em constante mudança. Tal exige, profissionais implicados e envolvidos na sua profissão, bem como detentores de uma diversidade de competências e saberes profissionais reunidos numa só pessoa. De igual modo, enfatiza-se a necessidade de o docente adotar uma atitude reflexiva e investigativa na sua prática, na procura incessante de uma maior qualidade das experiências de aprendizagem a desenvolver com as crianças.

Salienta-se também neste capítulo, o currículo que hoje é oferecido às crianças do Pré-Escolar como no Ensino Básico, tendo em consideração a existência de uma autonomia escolar, que permita uma gestão flexível e equilibrada do currículo nacional às particularidades do público escolar à qual se destina.

Por fim, clarifica-se as vantagens da existência de uma continuidade e articulação entre as diferentes etapas educativas, num contexto que valorize as experiências anteriores das crianças, como forma de construir novas aprendizagens mais envolventes e, seguramente mais significativas para todos.

### **1.1- A Identidade do Docente**

A crescente atribuição de responsabilidades à profissão docente, a quem compete contribuir para o desenvolvimento humano nas suas múltiplas dimensões: cognitiva, afetiva, relacional, linguística, comunicacional, psicomotora e ética, e as mudanças ocorridas fruto dessa complexidade que é educar, faz com que o docente esteja em constante reformulação no que diz respeito à sua identidade enquanto professor (Alarcão & Roldão, 2008; Pardal, Gonçalves, Martins, Neto-Mendes & Pedro, 2011).

Segundo António (2004), quando nos referirmos à identidade de alguém, pensamos em algo que é construído ao longo da vida e alvo de reformulações contantes, fruto das nossas experiências e vivências pessoais e profissionais. Ao reportarmos este significado para o que se pensa ser a identidade do professor, poderíamos considerá-la

como “a imagem que têm de si próprios, os significados que atribuem ao seu trabalho e a si próprios e os significados que os outros lhes atribuem” (Day, 2004, p.88).

No seguimento destas ideias, a construção de uma identidade profissional surge como algo complexo, que é influenciado por um conjunto de fatores que refletem o modo como os professores pensam e agem na sua prática, sendo estes: a imagem, valores e crenças que possuem em relação à aprendizagem; as experiências, acontecimentos pessoais e profissionais vivenciados; e por uma aproximação ou distanciamento destes, em relação à atuação de outros profissionais, quanto ao que consideram ser professor e sobre o tipo de professor que gostariam de ser (Flores, 2003; Pardal et al., 2011).

Segundo Pardal et al. (2011), é no contexto de trabalho e nas relações de interação que ocorrem, entre pessoas que partilham a mesma profissão, que o professor vai construindo a sua identidade profissional num “processo contínuo, ativo e dinâmico, portanto, nunca acabado nem totalmente definido” (p.70).

Assim a socialização constitui o meio privilegiado pelo qual os professores atribuem sentido à sua prática, uma vez que é junto dos seus membros que são transmitidos um conjunto de valores e pensamentos que são partilhados por todo o grupo. É importante referir que, com este “sentimento subjetivo de pertença a uma coletividade” (Pardal et al., 2011, p.71), não se pretende dizer que exista uma identidade docente universal e comum a todos, muito pelo contrário, a identidade é única e depende do significado e do modo como cada professor percebe essa “cultura profissional docente” (Pardal et al., 2011, p.73), havendo, portanto, várias identidades sobre o que é ser professor.

Deste modo, conforme Seiza (2003), a ação do docente é orientada por um conjunto de valores fundamentais inerentes à sua profissão, que apontam para a necessidade de um comportamento exemplar do professor enquanto pessoa, sendo estes ao nível moral (justiça, honestidade); pedagógico (promover a disciplina, curiosidade, espírito crítico, autonomia e motivação dos alunos); e ao nível relacional (respeitar e ter uma atitude positiva em relação ao aluno). Tais princípios deverão ser característicos de um professor e cultivados na sua prática, reproduzindo comportamentos semelhantes nos seus alunos, sendo estes indispensáveis à vida em sociedade.

Importa ainda salientar, que este conhecimento e perceção dos professores relativamente a si próprios, à sua profissão, trabalho e desempenho de tarefas, permite-lhes agir com maior eficácia na aprendizagem das crianças, procurando constantemente

reformular os seus métodos e a sua intervenção, em função das necessidades e características dos alunos, tornando-se, profissionais mais comprometidos e apaixonados pela sua profissão (Kelchtermans, 2009; Day, 2004; Cadório & Simão, 2013).

Em suma, o modo como cada docente organiza o ambiente de aprendizagem está intimamente relacionado com aquilo que ele é enquanto pessoa e profissional. Assim é fundamental que os professores possuam um sentido de “identidade pessoal, profissional, social e emocional” (Day, 2004, p. 89), sendo o professor um agente ativo nessa construção, que começa na sua formação inicial e que se reconstrói diariamente no contexto do seu trabalho com as crianças e com outros profissionais.

### **1.1.1- O Perfil do Educador e Professor**

À profissão docente encontra-se inerente um “conjunto articulado de saberes, saberes-fazer e atitudes” (Estrela, 2001, p.120), que atribuem coerência e significado a todo o processo educativo e pedagógico a desenvolver com as crianças.

No caso dos docentes, tais saberes e competências profissionais fundamentais para o exercício da sua profissão, encontram-se sistematizados em dois documentos orientadores, sendo estes o Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário e o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico referidos no DL nº 240/2001 e DL nº 241/2001.

Segundo Campos (2003) quando nos referimos ao perfil do docente, procuramos definir todo um conjunto de qualificações profissionais, áreas de intervenção e níveis de desempenho, que são esperados e que caracterizam aquele indivíduo enquanto professor e educador.

Deste modo, Esteves (1999), citado por Mesquita (2011), refere que as qualificações profissionais dos docentes atribuem-nos cada vez mais funções e competências múltiplas, que vão muito para além do domínio cognitivo. Hoje é pedido ao professor que proporcione aos seus alunos momentos de aprendizagem enriquecedores, dotando-os de competências diversas, mas também que garanta o seu bem-estar emocional e afetivo. Estas exigências tornam a atividade docente muito mais

que o desenvolvimento da aprendizagem, mas detentora de uma responsabilidade social, imprescindível para uma participação plena dos seus alunos na sociedade.

No que concerne ao Decreto-lei nº 240/2001 de 30 de agosto, que aprova o perfil geral de competências comuns a todos os docentes no exercício da sua profissão, denota-se que este se encontra organizado por quatro dimensões de intervenção, sendo estas a dimensão profissional, social e ética; a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; e por fim a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Ao analisar o documento na sua íntegra constata-se que o professor “assume-se como um profissional de educação, com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa (...)” (artigo 4.º). No seguimento do que foi exposto, deverá ser da competência do professor, garantir a todos os alunos um conjunto de aprendizagens escolares diversas e significativas, ao mesmo tempo, que promove a autonomia e o bem-estar dos alunos e favorece a participação da família e restante comunidade educativa no processo educativo.

Relativamente ao perfil específico do Educador de Infância, definido no Decreto-lei nº 241/2001, dá-nos conta da necessidade de este gerir o ambiente educativo e de aprendizagem (espaço, tempo e recursos), de modo a proporcionar às crianças experiências educativas estimulantes, integradas e diversificadas, indo ao encontro dos vários domínios curriculares e desenvolvimento pessoal, afetivo e social da criança. Para além disto, deverá guiar a sua ação num processo de observação, planificação e avaliação, tendo sempre em consideração o interesse e envolvimento das crianças, fazendo com que estas se sintam integradas e valorizadas no grupo.

No que diz respeito ao desempenho profissional do professor do 1º CEB é da sua competência organizar, desenvolver e avaliar o processo de aprendizagem, incorporando neste os conhecimentos científicos das várias áreas curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Sociais, Educação Física e Educação Artística e ao nível de competências sociais relevantes, no âmbito da educação para a cidadania. É também das suas funções, promover a autonomia dos alunos; valorizar os seus saberes e experiências pessoais; garantir uma construção sustentada do saber, que possibilite a articulação e a continuidade educativa das aprendizagens; e ainda promover um ambiente educativo que favoreça a participação das famílias e da restante comunidade educativa, num ambiente de bem-estar propenso à aprendizagem (DL n.º 241/2001).

Para findar, reconhece-se que a ação do professor é orientada por um conjunto de saberes profissionais distintos, que sustentam e dão sentido à sua ação diária. No entanto, é importante enfatizar, que ao professor cabe a responsabilidade de gerir e mobilizar esses saberes à especificidade da sua prática e dos seus alunos, condição necessária para um ensino de qualidade, e consequentemente, para um bom desempenho do docente no exercício da sua profissão.

### 1.1.2- Atitude Reflexiva e Investigativa do Docente

A educação apresenta-se como uma realidade complexa, incerta e em constante mudança, o que exige do docente, a necessidade de assumir-se como profissional investigador e reflexivo da sua prática, na procura incessante de uma qualidade de ensino e aprendizagem dos alunos (Alarcão, 2001; Cadório & Simão, 2013).

Hoje é exigido ao docente um maior envolvimento na resolução de problemas vividos na sua prática diária, para tal, torna-se fundamental que este assuma uma atitude crítica e de questionamento, quanto às suas opções metodológicas e os seus efeitos na aprendizagem dos alunos. Assim, o ambiente educativo surge como um espaço privilegiado à experimentação, reflexão e, posterior, reconstrução de práticas educativas mais eficazes e significativas para os alunos, sendo o professor a pessoa mais adequada e qualificada para a promoção de tais mudanças (Estrela, 2010; Alarcão, 1996).

De acordo com Dewey (s.d), citado por Amaral, Moreira & Ribeiro (1996), para que ocorra uma ação reflexiva é necessário a presença de três atitudes fundamentais no professor, sendo estas a *abertura de espírito; responsabilidade; e empenhamento*. Dito isto, o autor evidencia a necessidade do docente estar recetivo a operacionalizar mudanças e alternativas à sua prática, que proporcionem melhorias no processo de aprendizagem. Pelo que, implica um processo cíclico de planificar, agir, observar e refletir.

Segundo Cadório e Simão (2013), a atitude reflexiva do docente poderá ocorrer na ação e/ ou sobre a ação. O primeiro caso diz respeito a um tipo de reflexão que ocorre no decorrer da própria ação e que exige do professor uma resposta rápida e momentânea à situação. Pelo contrário, a reflexão sobre a ação é algo que acontece num momento posterior à ação, e que permite ao professor uma melhor compreensão dos factos e a construção de possíveis soluções. Estas poderão surgir do diálogo com outros

profissionais ou até na realização de uma possível investigação do professor sobre a realidade, no sentido de, segundo Campos (2003), “ampliá-la, transformá-la e torná-la alimento para novas ações” (p.88).

No seguimento desta ideia, Alarcão (2001) considera que, a investigação deverá ser também ela uma competência cultivada e desenvolvida pelo professor na sua prática, pelo qual este deverá “ser capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução” (p.25). A mesma autora refere, ainda, que tal investigação deverá produzir novos conhecimentos sobre a realidade educacional que, por sua vez, deverão ser partilhados a toda a comunidade escolar, a fim de ser “apreciada, avaliada, reproduzida e desenvolvida” (p.26).

Consequentemente, ao investigar e refletir sobre a sua prática, o professor assume-se como um profissional de ensino e não apenas como um mero técnico, reproduzidor de normas, teorias e ideias previamente estabelecidas e exteriores à realidade do seu contexto educativo (Alarcão, 1996). Importa salientar que, toda esta atividade de investigar e refletir, apresenta-se como algo complexo e extenso, que requer do docente “aprendizagem, treino e tempo” (Cadório & Simão, 2013, p.48), podendo, muitas vezes, não produzir os resultados desejáveis e pretendidos.

Em suma, ao considerarmos o docente como alguém que pensa e reflete sobre a sua ação, estamos a considerar os professores como “seres pensantes, intelectuais, capazes de gerir a sua ação profissional” (Alarcão, 2010, p.50), de maneira flexível e inteligente, sendo condição para a promoção de um ensino de qualidade.

## **1.2- A Construção do Currículo Escolar**

O termo currículo tem suscitado grande interesse e importância no campo da educação, ao mesmo tempo, que tem gerado confusão e divergências no pensamento curricular, em torno da sua terminologia e designação (Morgado, 2000).

Devido ao seu caráter polissémico e ambíguo, torna-se praticamente impossível encontrarmos uma definição abrangente deste conceito. Segundo Pacheco (2001), o vocábulo currículo tem origem do étimo latino *curre*, que significa caminho, trajetória e percurso a seguir. Se reportarmos este significado para o campo educativo, e segundo

as palavras do mesmo autor, poderíamos entender o currículo como o percurso educativo que cada aluno percorre ao longo da sua vida escolar.

Dentro das aceções mais comuns e olhando numa linha mais tradicionalista, encontramos a analogia de currículo “como elenco e sequência de matérias ou disciplinas propostas para todo o sistema escolar” (Serra, 2004, p. 27). No entanto, não podemos limitar o conceito de currículo, exclusivamente, aos conteúdos a serem lecionados pelas disciplinas, mas também a todo o plano de ação percorrido para alcançarmos determinados objetivos e resultados previamente estabelecidos.

No seguimento desta ideia Marchão (2012), considera o currículo escolar como “o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (p. 29). Neste sentido torna-se evidente a relação existente entre currículo e sociedade, uma vez que o currículo integra os conhecimentos considerados fundamentais para as exigências da sociedade à qual se destina, cabendo à escola a função de distribuir “o que se entende por conhecimento legítimo, o conhecimento que todos devemos ter” (Pacheco, 2001, p.76), tendo em vista a formação de um cidadão socialmente competente.

Assim, o currículo é uma construção cultural, social e política que “só pode ser construído na base de ideologias ou de sistemas de ideias, valores, atitudes, crenças, tudo isto partilhado por um grupo de pessoas com um peso significativo na sua elaboração” (Pacheco, 2001, p.57).

Embora todos reconheçam a “existência de um currículo comum ao nível dos conteúdos e das atividades de aprendizagem” (Pacheco, 2001, p.75), uniformizador de práticas educativas, é também fundamental que estejamos conscientes da necessidade de haver uma gestão curricular, por parte da escola e dos professores, daquilo que é definido no plano nacional e do que acontece realmente no contexto real de cada escola.

Esta adequação curricular, que hoje é exigida à escola por entidades que lhe são exteriores, “passa por uma efetiva capacidade das escolas se assumirem como instituições educativas autónomas” (Roldão, 2005, p.16), que não dependem exclusivamente de uma gestão que lhes é exterior, mas que atende às especificidades dos seus contextos e dos seus alunos.

De facto as escolas são confrontadas diariamente com públicos escolares cada vez mais heterogéneos e diferenciados, ao qual necessitam de garantir a todos uma educação de qualidade, sustentada em práticas pedagógicas que valorizem “o aluno e os

processos adequados de promover o seu desenvolvimento harmonioso e a sua aprendizagem” (Roldão, 2005, p.17).

Quando nos referirmos ao termo “qualidade” em educação, e estando conscientes da ambiguidade deste conceito, pensamos numa escola “onde cada um, e todos, têm oportunidade de desenvolver competências várias e uma formação global” (Leite, 2003, p.121). É neste sentido, que hoje em dia observamos uma preocupação crescente em repensar “a todos os níveis o conteúdo, natureza e qualidade da aprendizagem oferecida pela escola – aquilo que afinal constitui o currículo escolar” (Hopkins, citado por Roldão, 2005, p.12).

No seguimento destas ideias, torna-se, igualmente, necessário que os professores construam o seu papel no currículo, encarando-o como um guia orientador e flexível e não como algo rígido e incensurável. No fundo pretende-se que o professor deixe de ser um simples transmissor de conteúdos e executor de objetivos estanques, mas que assuma um papel central na adaptação do currículo nacional às particularidades, necessidades, interesses e vivências dos seus alunos (Leite, 2003), uma vez que “os alunos não entram na escola como folhas em branco nas quais os professores escrevem coletivamente a educação” (Brennan, citado por Pacheco, 2001, p.53). Certamente, será uma forma mais exigente de trabalhar, mas seguramente mais gratificante, se em causa estiver uma maior qualidade das aprendizagens e o sucesso de todos os alunos.

É ainda importante realçar, que esta melhoria educacional pretendida só será realmente bem sucedida, se as tomadas de decisões da ação e gestão curricular tiver em conta o envolvimento e a participação de todo o coletivo escolar, nomeadamente a direção escolar, professores, alunos e restante comunidade educativa (Leite, 2003). Esta perspetiva cada vez mais comum nas sociedades democráticas, que procuram um maior envolvimento dos sujeitos intervenientes na construção do currículo, coloca-o não apenas ao nível de intenções previamente pensadas mas, sobretudo, em contexto real onde “o currículo é produzido, é vivido e refletido” (Marchão, 2012, p.29).

Por tudo isto, torna-se fundamental construir um currículo mais rico, reflexivo, rigoroso e sobretudo mais relacional, que “atenda a todos os clientes, e não apenas aos que tradicionalmente são considerados os clientes ideais” (Leite, 2000, p.5). Só assim poderemos proporcionar aos nossos alunos uma aprendizagem mais significativa e com sentido.

### 1.2.1- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

O currículo na Educação de Infância tem como referência as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), um documento onde se encontra um conjunto de princípios gerais e objetivos pedagógicos, que orientam os educadores de infância a desenvolverem a sua prática educativa com as crianças (ME, 1997).

As OCEPE foram criadas em 1997, e surgiram da necessidade de se definir uma referência que fosse comum para toda a educação de infância; promover uma dinâmica inovadora no processo educativo e tornar mais visível este nível de educação (Silva, 1997a, 1997b).

Segundo Serra (2004), a implementação das Orientações Curriculares permitiu unificar e dar uma maior visibilidade ao trabalho desenvolvido pelos Jardins de Infância, onde até à data era apenas reconhecido o seu papel social, enquanto “cuidadores de crianças”, descurando o seu papel educativo. Deste modo, a criação das OCEPE constitui “uma etapa fundamental de afirmação do seu carácter educativo e da sua especificidade” (Teixeira & Ludovico, 2007, p.34), tornando a ação do educador num trabalho mais adequado e criterioso.

Sendo as OCEPE uma abordagem mais centrada em indicações para o educador no desenvolvimento da sua prática, importa refletir acerca dos princípios que se encontram subjacentes no documento. Assim, nele se encontra “um conjunto de princípios gerais que permitam ao educador fundamentar as decisões na sua prática” (Teixeira & Ludovico, 2007, p.35), bem como se estabelece as orientações e os procedimentos a ter em conta na organização da componente educativa, nomeadamente, ao nível da organização do ambiente educativo, do espaço, do tempo, do grupo, do meio institucional; a relação com os pais e outros parceiros educativos; as áreas de conteúdo; e, por fim, a continuidade e a intencionalidade educativa, tendo em vista a promoção de uma educação Pré-Escolar com maior qualidade e mais significativa (Marchão, 2012).

Ainda assim, importa referir que tais orientações não constituem um programa ou um currículo previamente elaborado, mas “caraterizam-se, por isso, por uma abordagem mais centrada em orientações para o educador do que na previsão das aprendizagens a realizar pelas crianças e o modo como serão implementadas” (Serra, 2004, p.69), permitindo ao educador assumir diferentes opções educativas e, portanto, vários currículos (ME, 1997).

Ao falar de currículo na educação de infância, considerada como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (ME, 1997, p.15), inclui-se todas as experiências que são proporcionadas pelos adultos às crianças (planeadas ou não), bem como tudo aquilo que é vivenciado pela sua própria ação e que resulta em aprendizagem, mas sobretudo “o que é importante na vida de crianças pequenas – o desenvolvimento holístico através do jogo livre e espontâneo” (David, 1990, citado por Serra, 2004, p.33).

Seguindo a mesma ideia, Serra (2004) considera que pensar no currículo, neste nível de educação, é refletir sobre o que “cada criança leva consigo” (p.34), isto é, que benefícios trouxeram ao desenvolvimento daquela criança o facto de ter partilhado, durante um período de tempo, um espaço planeado em função dela e em contato com outras crianças e com profissionais especializados. Deste modo, e segundo a mesma autora, embora a educação pré-escolar não possua um currículo obrigatório e um programa específico, seria incorreto afirmá-la como desprovida de conteúdos curriculares.

Tendo em conta o que foi referido, anteriormente, acerca da gestão curricular, também na educação de infância pretende-se que o educador seja um “gestor criativo” das Orientações Curriculares, transformando-as num “currículo existencial” que valorize a individualidade, os interesses e as necessidades de cada criança, proporcionando-lhes um desenvolvimento global e contínuo (Teixeira & Ludovico, 2007). No fundo, pretende-se que as OCEPE sejam “um instrumento de análise para que o educador possa adaptar a sua intervenção às crianças e ao meio social em que trabalha” (Mesquita-Pires, 2007, p.71).

Em suma, as OCEPE surgem como um documento orientador à prática do educador, e como tal, não deverão ser encaradas como algo a seguir meticulosamente. Pelo contrário, espera-se que o educador seja capaz de guiar a sua ação de acordo os interesses e necessidades das suas crianças, utilizando as OCEPE como uma luz sobre um vasto caminho que ele próprio terá de construir com as suas crianças.

### 1.2.2- Organização Curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Em Portugal, o ensino básico encontra-se organizado em três ciclos sequenciais de ensino, que por sua vez, subdividem-se cada um deles em diferentes anos de escolaridade, nomeadamente o 1.º Ciclo- do primeiro ao quarto ano de escolaridade; o 2º Ciclo – do quinto ao sexto ano de escolaridade; e por fim o 3º Ciclo – do sétimo ao nono ano de escolaridade. Este possui um carácter obrigatório, gratuito e universal, cujo objetivo pretendido é garantir uma educação baseada em conhecimentos e competências, considerados como indispensáveis a todos os cidadãos, permitindo uma integração plena e útil na sociedade (Pacheco, 2008).

Considerando as escolas básicas como o início de uma etapa de educação e formação ao longo da vida de todos os indivíduos, compreende-se que a sua ação concretiza-se em torno de três aspetos fundamentais: o desenvolvimento integral e harmonioso dos indivíduos, aquisição de competências básicas e intelectuais fundamentais e a construção de valores e atitudes de cidadania (Marchão, 2012), que constituem, na sua generalidade, aspetos consagrados no currículo nacional para o ensino básico.

No âmbito do Decreto- Lei n.º 91/2013 de 10 de julho, que aprova a organização curricular do ensino básico, este é composto por áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, que visam oferecer aos alunos uma formação integral, e ainda, por atividades de enriquecimento curricular, que assumem um carácter de frequência facultativa. Salienta-se que esta organização curricular sofre algumas alterações entre o 1.º e 2.º anos para o 3.º e 4.º anos, no que respeita às componentes do currículo.

Deste modo, segundo o mesmo decreto-lei, o 1.º e 2.º anos de escolaridade encontram-se organizados por áreas curriculares disciplinares – Português, Matemática, Estudo do Meio e as Expressões Artísticas e Físico- Motoras e pelas áreas não disciplinares de Apoio ao Estudo – Estudo Acompanhado, Oferta Complementar – promoção de uma educação para a cidadania e para o trabalho com as tecnologias de informação e de comunicação. Para além destas, existe, ainda, como componentes do currículo a Educação Moral e Religiosa de frequência facultativa e as Atividades de Enriquecimento Curricular, a serem definidas por cada instituição educativa.

No que concerne ao 3.º e 4.º anos de escolaridade, salienta-se que estes assumem uma organização curricular praticamente idêntica aos dois anos anteriores, no que respeita às componentes do currículo, com a exceção da introdução da Língua Inglesa,

que passa a ser uma área com presença obrigatória a todos os alunos a partir do 3.º ano de escolaridade (Decreto- Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro – Introdução da Língua Inglesa no currículo do ensino básico).

Tendo em consideração o Decreto- Lei n.º 91/2013 de 10 de julho, relativamente aos tempos mínimos em que devem ser lecionadas cada uma das áreas disciplinares do programa de 1.º Ciclo, importa referir que deverá ser dedicadas no mínimo sete horas letivas semanais para o Português, sete horas para a Matemática e três horas para o Estudo do Meio. No que respeita aos tempos mínimos semanais para as áreas não disciplinares, salienta-se no mínimo uma hora e cinquenta minutos para o Apoio ao Estudo, uma hora para a Oferta Complementar, entre cinco a sete horas e cinquenta minutos para as Atividades de Enriquecimento Curricular e uma hora para a Educação Moral e Religiosa. Esta carga horária é praticamente idêntica a todos os níveis de ensino do 1.º CEB, à exceção do Inglês e das atividades de Enriquecimento Curricular, que no 3.º e 4.º ano de escolaridade assumem uma carga horária semanal de duas horas e entre três a cinco horas e cinquenta minutos respetivamente.

É importante referir que o docente no desenvolvimento da sua prática, no que respeita aos “conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos de cada nível e de cada ciclo de ensino” (Artigo 2.º - Decreto- Lei nº 91/2013 de 10 de julho), tem à sua disposição documentos orientadores, como os programas e metas curriculares das disciplinas, aos quais o docente deverá fazer uma gestão flexível, tendo em consideração as características e interesses dos seus alunos.

Neste seguimento de ideias, importa enfatizar o papel fundamental do professor do ensino básico enquanto gestor do currículo, a quem compete aproximar o que é definido e exigido a nível nacional e adequá-lo aos interesses e à realidade vivenciada por si com os seus alunos (Zabalza, 2000). No entanto há que realçar a responsabilidade acrescida do trabalho desenvolvido pelos docentes do 1.º CEB a este nível, enquanto professores em regime de monodocência, isto é, como o único que “gere todas as interações dentro e fora da sala de aula” (Carolino, 2007, p.158), e a quem compete a responsabilidade de “conduzir o processo de ensino- aprendizagem de forma a responder às necessidades do seu contexto educativo” (Magalhães, 2007c, p.152), assegurando uma formação global e de qualidade ao seu grupo de alunos.

Em suma, o desenvolvimento do currículo no Ensino Básico, ao longo dos diferentes ciclos e idades abrangidas, deverá ser posto em prática pelo docente de forma

a garantir o desenvolvimento pleno e o sucesso escolar de cada aluno. Para que tal seja possível, é cada vez mais necessário a existência de uma gestão e adequação pelo professor do que é definido no currículo nacional, às particularidades, necessidades e interesses do seu grupo de alunos.

### **1.3- Continuidade e Articulação entre o Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico**

A entrada das crianças no Jardim-de infância e, mais tarde, o seu ingresso no ensino básico, constituem momentos de grande ansiedade e preocupação por parte das famílias e, sobretudo, para as crianças, dada as responsabilidades acrescidas à qual são sujeitas. Contudo, segundo Serra (2004), tais mudanças devem ser encaradas como parte de um processo que é feito pela criança ao longo da sua vida escolar, sendo necessárias para o seu crescimento e desenvolvimento global.

No entanto todo este processo poderá ser facilitado se houver uma continuidade e articulação entre as diferentes etapas educativas, num contexto que tenha em conta as vivências familiares e as experiências escolares que as crianças já possuem, para que então se possam introduzir e construir novos saberes, num processo de aprendizagem mais rico e significativo (Serra, 2004). Deste modo, sendo a educação pré-escolar e o ensino básico duas etapas distintas e diferenciadas da vida escolar de uma criança, torna-se necessário que a segunda dê continuidade ao trabalho realizado pela primeira, encarando a aprendizagem da criança como um processo contínuo, que “não implica repetição mas sim introdução ao que é novo e em que as novas tarefas são apoiadas em significados construídos e experienciados” (Marchão, 2012, p. 51).

Ainda assim, segundo Serra (2004), para que tal articulação e continuidade educativa seja possível, torna-se fundamental que os profissionais dos dois níveis educativos, educador e professor, tenham conhecimento do trabalho desenvolvido pelo colega da etapa anterior ou posterior, numa perspetiva que reconheça as potencialidades do diálogo e do trabalho em conjunto, entre profissionais de níveis distintos, enquanto condição para uma “boa adaptação ao jardim-de-infância e à escola básica (...), [permitindo] construir uma base mais sólida para o sucesso educativo” (p.74).

No seguimento desta ideia, a mesma autora refere que, a estes profissionais de educação cabe responsabilidades que vão muito para além da sua prática e do seu contexto. Assim, aos educadores de infância importa conhecerem o nível seguinte à qual as suas crianças serão sujeitas e proporcionar-lhes “as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte, competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1º ciclo facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória” (ME, 1997, p.28). Contudo, importa referir, que com esta preparação não se pretende que a educação Pré-escolar antecipe “métodos, técnicas e conteúdos curriculares do 1º Ciclo” (Serra, 2004, p.109), mas que se organize como uma etapa de uma educação ao longo da vida e, como tal, que garanta o sucesso educativo das suas crianças nos níveis seguintes.

Por outro lado, aos professores do 1º CEB cabe a responsabilidade de dar continuidade ao trabalho que foi desenvolvido pelo educador no Jardim-de-infância, tendo em consideração os conhecimentos e as vivências que as crianças trazem consigo, encarando-as como base e condição para o sucesso de aprendizagens futuras (Ribeiro, 2002, p.14).

Em alguns casos, este trabalho coletivo entre profissionais de diferentes níveis educativos é facilitado quando o Jardim-de-infância se encontra incorporado no estabelecimento do ensino básico (agrupamento de escolas), sendo considerado como uma mais – valia de uma continuidade educativa, onde professores, educadores e crianças de diferentes níveis educativos partilham o mesmo espaço e concretizam projetos em conjunto, num contexto onde privilegia-se “uma construção articulada, continuada e global do saber” (Marchão, 2012, p.50).

Salienta-se, contudo, que tal articulação e colaboração entre professores de níveis distintos não representa uma tarefa fácil, mas com muitos constrangimentos de carácter burocrático e do próprio funcionamento da escola, que constituem entraves a todo este processo. Pode-se referir, por exemplo, a dificuldade sentida por muitos professores do 1.º CEB em adotar qualquer proposta curricular que se distancie dos parâmetros definidos ao nível do currículo nacional e o medo causado pelo não cumprimento de tais metas curriculares, sendo neste aspeto, o Jardim-de-infância muito mais flexível e recetivo a uma possível articulação ao 1º CEB do que o oposto (Serra, 2004).

Ao analisarmos legalmente estes dois níveis educativos, ao nível das OCEPE e ao Programa para o 1º ano do Ensino Básico, verificamos que estes documentos

também evidenciam nos seus objetivos uma preocupação pela continuidade educativa, onde “alguns aspetos programáticos que, sendo referenciados nas áreas de conteúdo das Orientações Curriculares, encontram seguimento e aprofundamento nos blocos temáticos que constituem o Programa do 1º Ciclo” (Serra, 2004, p.80). É ainda importante referir, segundo a autora, que a articulação entre estas duas etapas terá que possibilitar “um crescimento apoiado, desde as atividades lúdicas e criativas da educação pré-escolar até as aprendizagens mais sistematizadas do ensino básico” (p.76), evitando-se uma descontinuidade na passagem do Pré-Escolar para o 1º ano do Ensino Básico.

Em síntese, torna-se fundamental que a construção de novas aprendizagens seja sustentada nos saberes já adquiridos pela criança no seio da sua família e, posteriormente, no Jardim-de-infância, onde os níveis seguintes continuam e aprofundam esse desenvolvimento, “como se de um fio condutor se tratasse, independentemente da pessoa (educador ou professor) ou da forma (metodologia) como o saber é mediado” (Serra, 2004, p.112). Acredita-se que só através desta continuidade e articulação será possível incluir e responder às necessidades de todos os alunos, promovendo um desenvolvimento sustentando das aprendizagens entre os níveis educativos.



## Capítulo II - A Intencionalidade Educativa na Prática Pedagógica

O docente, no decorrer da sua prática pedagógica, desenvolve um conjunto de ações intencionais de modo a conduzir e facilitar a aquisição de conhecimentos e competências pelos seus alunos. Para tal, faz uso de uma variedade de estratégias, traduzidas em diferentes meios e opções de aprendizagem, que pretendem ajudar os alunos a realizarem aprendizagens, de forma mais significativa e envolvente.

Deste modo cada estratégia desenvolvida pelo docente, no contexto da sua prática, pretende diversificar o modo como cada aluno aprende, de maneira a responder eficazmente às suas necessidades, garantindo a todos iguais oportunidades de sucesso no processo de ensino-aprendizagem.

Como tal, o capítulo que passo a apresentar, pretende enunciar um conjunto de métodos e estratégias que atribuem intencionalidade à prática pedagógica do docente, desenvolvida em contexto de 1.º Ciclo como de Pré-Escolar. Assim, considera-se a importância da planificação e da avaliação como prática regular ao trabalho do docente; o modelo curricular High Scope numa abordagem de aprendizagem pela ação; valorização dos conhecimentos prévios das crianças rumo a aprendizagens mais significativas; desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada face a diferentes necessidades dos alunos; o contributo da literatura, do jogo e das expressões artísticas na aprendizagem da criança; e por fim, a promoção do desenvolvimento sociomoral.

### 2.1- Planificação e Avaliação - Instrumentos Necessários ao Docente

A planificação constitui um instrumento muito relevante no processo de aprendizagem, na medida em que possibilita ao docente estabelecer uma relação direta entre o programa curricular e o seu grupo de alunos, ou seja, entre o que tem de lecionar com o que acontece realmente em contexto de aprendizagem na sala de aula.

No seguimento desta ideia, Cabral (2001) considera que ao planificar o professor tem de conseguir responder às questões: Para quem? (alunos); Para quê? (que objetivos de aprendizagem pretende-se desenvolver) O quê? (que conteúdos serão trabalhados); Como? (com que estratégias serão trabalhados esses mesmos conteúdos); Com quê? (que materiais serão utilizados); Quando? (em que tempo, com que duração); Onde?

(em que espaço desenrolar-se-á a ação); e por fim, Como verificar? (que meios serão utilizados para avaliar se os alunos adquiriram as aprendizagens proporcionadas).

De acordo com as OCEPE (ME, 1997), planificar implica que o professor “reflecta sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo” (p.26), o que de certa forma, tal orientação, proporciona ao docente uma maior confiança e segurança para conduzir o processo educativo. De igual modo, as decisões que são tomadas pelo docente no processo de planificar influenciam significativamente a aprendizagem, uma vez que determinam o modo como toda ação educativa é conduzida, tendo repercussões positivas ou negativas na aprendizagem das crianças.

No que concerne à planificação, Zabalza (2001) reconhece a existência de alguns fatores que influenciam o modo como os professores planificam a sua ação, sendo estes: a experiência profissional; os conhecimentos e opiniões que possuem quanto ao plano do curso que lecionam; as características dos seus alunos; e ainda, as crenças que possuem relativamente à educação e à aprendizagem. Em todo o caso, na hora de planificar o professor deverá planejar todo um conjunto de experiências de aprendizagem, que sejam consideravelmente desafiantes, “de modo a interessar e a estimular cada criança, apoiando-a para que chegue a níveis de realização a que não chegaria por si só” (ME, 1997, p.26).

Considerando o ato de planificar como algo de extrema importância para uma aprendizagem eficaz dos alunos, Silva e Lopes (2015a) consideram que tal tarefa exige do professor diferentes momentos de planificar, distinguindo planificação a longo prazo (repartição dos conteúdos a serem trabalhados pelos três períodos letivos); planificação a médio prazo (condução do processo de aprendizagem pelas diferentes unidades de aprendizagem de cada disciplina); e planificação a curto prazo (planos de aula referentes a cada unidade de aprendizagem). Importa salientar, que tais planificações não devem ser consideradas de forma isolada e descontextualizadas, muito pelo contrário, todas elas estão diretamente relacionadas entre si como parte de um ciclo de planificar, do qual em conjunto constituem “o processo de condução de uma ação” (Barbier, 1996, p.78).

É importante enfatizar, que qualquer que seja o tipo de planificação, esta não deverá constituir um documento exaustivo e rígido, em que tudo tenha que ocorrer exatamente como foi inicialmente previsto, restando pouco espaço ao imprevisto, às ideias e interesses que surgem nas crianças no decorrer da ação. Pelo contrário, a planificação deverá ser encarada como um instrumento de orientação à prática do

docente, pelo qual esta deverá possuir um caráter flexível e suscetível a mudanças e reformulações constantes pelo professor, de forma a adequar a sua prática ao contexto, necessidades e interesses dos seus alunos (Zabalza, 2001).

Um outro instrumento indispensável na prática pedagógica e, que constitui a última etapa de uma planificação e do desenvolvimento de uma ação, é avaliar o modo como as aprendizagens foram adquiridas pela criança (Silva & Lopes, 2015a).

Entende-se por avaliar como o “conjunto organizado de processos que visam (..) o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida, e que incorporam, por isso mesmo (..) a verificação da sua consecução” (Roldão, 2008, p.41).

De acordo com Peterson (2003), podemos identificar quatro propósitos, em particular, que justificam a necessidade de incluir a avaliação, em qualquer contexto de aprendizagem, sendo estes, *diagnosticar* e detetar os conhecimentos iniciais que as crianças possuem, permitindo uma adequação do processo de aprendizagem; *conhecer* as dificuldades sentidas pelos alunos; *corrigir* e identificar possíveis métodos e/ou estratégias empregues pelo professor que não obtiveram o resultado desejado; e por fim *determinar* os fins a serem alcançadas em conformidade com os objetivos educacionais definidos na planificação (p.91).

De igual modo, também a circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 e a circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011 evidenciam a avaliação como algo extremamente útil para o docente, na medida que permite detetar as dificuldades sentidas pelos seus alunos, em contexto de aprendizagem e, conseqüentemente, reformular a sua ação no sentido de adequá-la às necessidades das crianças e melhorar a sua aprendizagem. Salienta-se, contudo, que o processo avaliativo não só é útil para o docente como para a própria criança, na medida em que lhe confere informações pertinentes sobre a sua aprendizagem, isto é, permite que vá tomando “consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando” (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, p.1).

Ao considerarmos a avaliação nesta perspetiva de aperfeiçoamento do processo pedagógico, não estaremos a resumi-la a uma componente classificativa, cujo principal objetivo é “rotular” os alunos com base a um momento avaliativo, desvalorizando todo o empenho, progresso e caminho percorrido pela criança até ao momento (Roldão, 2008).

Neste seguimento de ideias, Ribeiro e Ribeiro (1990) consideram a existência de três tipos de avaliação, sendo estes a *avaliação diagnóstica* (permite ao professor diagnosticar se as crianças possuem os conhecimentos necessários para poderem iniciar as aprendizagens seguintes); *avaliação formativa* (presente em todo o processo de ensino, e que constitui a melhor forma do professor monitorizar que aprendizagens foram adquiridas pelas crianças, as dificuldades que apresentam, e a partir daí operacionalizar estratégias e reorientar a sua ação de modo a ultrapassá-las); e por fim a *avaliação sumativa* (tem como principal objetivo classificar o aluno pelas aprendizagens adquiridas no final do processo de aprendizagem). É de salientar, que estes tipos de avaliação, por possuírem funções distintas, em momentos específicos, devem ser todos eles, utilizados pelo professor no decorrer do processo de aprendizagem.

Para além dos tipos de avaliação apresentados anteriormente, Lopes e Silva (2012) realçam a importância do docente criar momentos propícios à auto avaliação e à hetero avaliação pelos alunos, num ambiente que os convide a refletir e a avaliar a sua participação nas atividades e, conseqüentemente as suas aprendizagens, mas também a dos seus colegas. Ao incluirmos a auto e a hetero avaliação como duas modalidades de avaliação recorrentes nas salas de aula estaremos, segundo os mesmos autores, a atribuir um maior envolvimento e responsabilidade aos alunos, relativamente a todo o processo de aprendizagem.

Para concluir, planificar situações de aprendizagem apresenta-se como uma tarefa de grande complexidade, mas igualmente pertinente, que exige do docente uma reflexão diária da sua ação. Contudo, também é condição para o desenvolvimento de uma prática mais equilibrada, consistente, eficaz e significativa para as crianças, sendo fundamental que o professor se dedique à sua elaboração. No entanto, importa ressaltar a necessidade do docente fazer uma gestão equilibrada do que se encontra previsto em planificação, com os interesses e motivações que surgem no quotidiano das crianças, e que podem suscitar alterações nas atividades e momentos planificados.

De igual modo, é necessário que na planificação haja uma preocupação em definir estratégias de como serão avaliadas as aprendizagens das crianças, com a finalidade de recolher informações que permita ao docente reajustar a sua prática às reais necessidades dos seus alunos e, conseqüentemente, melhorar as suas aprendizagens.

## 2.2- Modelo Curricular High/Scope

A forma como cada Educador de Infância desenvolve a sua prática pedagógica, tem como orientação os modelos curriculares para o Jardim-de-infância, que fornecem ao educador indicações úteis sobre como deve planejar a sua ação com as crianças, desde o contexto em que ocorre as atividades, a organização do ambiente educativo (espaço, materiais e tempo), bem como na gestão das interações entre adultos e crianças, ou seja, permite ao educador atribuir uma intencionalidade educativa à sua prática diária (Magalhães, 2007a).

Entende-se por modelos curriculares o conjunto de princípios e teorias do currículo, que explicitam ao educador o modo como devem ser organizados os recursos e as oportunidades de aprendizagem, tendo em conta diferentes concepções do desenvolvimento e aprendizagem das crianças e, por conseguinte, a existência de práticas diversificadas, que atribuem sentido à educação das crianças em idade pré-escolar (Gonçalves, 2008). No entanto, segundo Oliveira-Formosinho (2013) a “pergunta sobre o que deve ser a educação pré-escolar não pode ser objecto de uma única resposta, completa e definitiva” (p.72), o que leva a que a prática educativa de muitos educadores, não tenha por base um único modelo, em concreto, mas sim particularidades dos vários modelos existentes.

Considerando a existência de diferentes modelos curriculares, no âmbito da educação para a infância, incidimos a nossa particular atenção a um dos modelos mais conhecidos e desenvolvidos pelos educadores no decorrer da sua ação educativa, o modelo High Scope. Este modelo curricular baseia-se nos pressupostos teóricos construtivistas e interacionistas de Jean Piaget e John Dewey – defendem que o desenvolvimento da criança processa-se segundo um conjunto de estádios sequenciais, devidamente ordenados, pelo qual o educador, no decorrer da sua ação, deverá ter em conta o estádio em que a criança se encontra e oferecer experiências de aprendizagem, que possibilitem à criança atingir o estádio seguinte com sucesso – e ainda, pelos contributos de Vigotsky, no qual a criança constrói o seu próprio conhecimento através do contato e da interação com os objetos e as pessoas que a rodeiam (Hohmann & Weikart, 2003; Gonçalves, 2008).

Embora o Modelo High Scope seja hoje uma referência à prática educativa de muitos profissionais de educação infantil, abrangendo todas as idades do Pré-Escolar, inicialmente, quando foi criado por David Weikart, em 1962, pretendia responder ao

insucesso escolar de alunos do secundário, provenientes de meios desfavorecidos, das escolas públicas de Ypsilanti. Posteriormente foi utilizado com crianças do pré-escolar, de modo a fomentar o seu sucesso educativo nos níveis seguintes, até ao culminar de como o conhecemos na atualidade nas salas de Jardim-de-infância (Hohmann & Weikart, 2003).

Segundo Hohmann e Weikart (2003) um dos principais princípios subjacentes à abordagem do High Scope relaciona-se na forma como é encarada a aprendizagem das crianças, numa perspetiva de aprendizagem pela ação, no qual a criança “através da sua ação sobre os objectos e da sua interação com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos” (p. 22). Deste modo, o mesmo autor considera que, a aprendizagem da criança, resulta de uma *experiência social*, sendo fruto das interações significativas que ela estabelece com os outros e com tudo o que a rodeia. Numa intenção inata de querer explorar e questionar-se sobre o mundo, que a leva a construir um conhecimento cada vez mais elaborado da realidade envolvente. É importante referir que, tais experiências enriquecedoras ocorrem no dia-a-dia da criança no Jardim-de-infância, quer através das ações que ela por vontade própria organiza, como pelas atividades planeadas pelo educador, mas que lhe permitem “amplas oportunidades de escolha, liderança e expressão individual” (p.20).

Nesta conceção de aprendizagem pela ação importa refletir sobre o papel do educador, enquanto responsável por organizar um ambiente educativo (espaço, materiais, tempo e interações), que proporcione à criança oportunidades de aprendizagem ricas e estimulantes, com condições para que seja ela própria construtora da sua aprendizagem e conhecimento (Mesquita-Pires, 2007; Oliveira-Formosinho, 2013).

A organização do espaço educativo é um dos aspetos a ser tido em conta pelo educador, enquanto local privilegiado da ação e brincadeiras das crianças, pelo qual deverá constituir um espaço seguro, acolhedor, dividido por áreas específicas segundo os interesses das mesmas e por um conjunto de materiais acessíveis e adequados às suas idades (Hohmann & Weikart, 2007; Marchão, 2012; Oliveira-Formosinho, 2013). Também as rotinas diárias vividas no jardim-de-infância são da responsabilidade do educador, pelo qual, a sequência dos tempos deverá ser organizada de forma a possibilitar uma aprendizagem ativa pela criança, numa estrutura flexível entre atividades direcionadas pelo educador e momentos destinados à liberdade de ação por

estas que, na sua totalidade, correspondem a momentos de aprendizagem diversificados e ricos (Hohmann & Weikart, 2007; Gonçalves, 2008; Oliveira-Formosinho, 2013).

Outro princípio da abordagem do High Scope e, igualmente, importante na promoção de uma aprendizagem pela ação, é a interação adulto-criança, pelo qual em todo o processo de aprendizagem o adulto tem o papel de “criar situações que desafiem o pensamento atual da criança e, assim, provoquem o conflito cognitivo” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.89). No seguimento da ideia anterior, a mesma autora considera que “a atividade do educador destina-se, antes de mais, a proporcionar a atividade da criança” (p.86), pelo qual, em todo este processo, deverá estabelecer uma relação positiva com a criança, no sentido de a “observar, planificar (...), avaliar e interpretar” (Magalhães, 2007a, p.79) as suas ações, de modo a apoiá-la na construção de uma maior autonomia, que a conduza ao conhecimento.

Em suma, a organização de um espaço prazeroso, uma rotina diária flexível e consistente, uma interação positiva entre adulto-criança e uma avaliação rotineira, constituem elementos que devem ser organizados e geridos pelo educador, de modo a promover e facilitar uma aprendizagem pela ação da criança, com vista à aquisição de uma maior autonomia desta no seu processo de aprendizagem. Todos estes elementos anunciados constituem princípios básicos do modelo curricular High Scope, atribuindo sentido à ação educativa do educador que segue como orientação este modelo.

### **2.3- Diferenciação Pedagógica**

O desafio que hoje é colocado às escolas consiste na sua capacidade de desenvolver uma educação suscetível de educar com êxito todos os seus alunos, independentemente daquilo que os distingue, seja de ordem cultural, social, familiar, económico, cognitivo, linguístico, personalidade e interesses. Neste contexto, com um público escolar cada vez mais heterogéneo, a escola vê-se confrontada a ter que diversificar e adequar as suas estratégias de aprendizagem, de modo a responder eficazmente às diferentes necessidades dos alunos, reconhecendo “a diversidade como um aspecto enriquecedor da própria comunidade” (Cadima, 1997, p.13).

Sabe-se que é na sala de aula, em contexto de aprendizagem, que mais se evidenciam as diferenças entre os alunos, onde predomina diferentes níveis de

aprendizagem, sejam eles entre crianças que apresentem mais dificuldades, como entre aquelas que possuem um ritmo de aprendizagem mais acelerado, sendo que todas elas apelam à necessidade da existência de uma diferenciação na prática pedagógica do docente, que garanta iguais oportunidades de sucesso escolar a todos os alunos.

Deste modo, quando nos referimos a uma educação diferenciada que se adequa às necessidades de aprendizagem de todas as crianças, referimo-nos à implementação de uma diferenciação pedagógica nas salas de aula, isto é, a existência de métodos e estratégias de aprendizagem diferenciados, de modo a que os alunos “não necessitem de estudar as mesmas coisas ao mesmo ritmo e sempre da mesma forma” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p.22). Pelo contrário, procura-se desenvolver atividades e interações, que proporcionem a cada aluno “situações didáticas enriquecedoras, tendo em conta as suas características e necessidades pessoais” (Cadima, 1997, p.14).

Segundo Porter (1997), uma escola que procure oferecer uma educação diferenciada, terá que tonar o seu currículo mais inclusivo, que atenda às diferentes necessidades dos seus alunos. Com isto, pretende-se uma gestão curricular que garanta a mesma educação para todos, mas com níveis diferenciados e que permita aos alunos de todos os níveis as mesmas oportunidades de sucesso e envolvimento nas aprendizagens. Tais crianças, com dificuldades, podem necessitar de mais tempo, treino ou de uma abordagem mais individualizada, mas não de uma educação que seja alheia e diferente à que é utilizada com os restantes alunos da turma. Assim, um currículo inclusivo permitirá ao professor adequar a aprendizagem às especificidades de todos os alunos, independentemente das suas dificuldades e estilos de aprendizagem, tornando as escolas e as salas de aula em ambientes de aprendizagem mais eficazes, envolventes, significativos e relevantes para todos.

É sabido que os professores no seu dia-a-dia enfrentam grandes desafios com a heterogeneidade dos seus alunos, debatendo-se constantemente com a questão de “Como é que se pode (...) [promover experiências de aprendizagem] de maneira diferente a vinte ou trinta alunos ao mesmo tempo?” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p.23). Para responder à questão, torna-se necessário uma tomada de consciência do professor em explorar e adotar alternativas na sua prática, que promovam experiências de aprendizagem, igualmente, ricas para todos os alunos, independentemente das suas características e dificuldades. Tal tarefa não é fácil, em particular quando a formação do professor preparou-lhe para responder face a um público escolar uniforme, que aprende da mesma forma e ao mesmo ritmo, tornando o docente relutante em realizar qualquer

mudança nas suas práticas. Cabe então, ao professor encarar a heterogeneidade como uma mais-valia, capaz de conduzir a práticas mais sólidas, inclusivas e enriquecedoras tanto para alunos como para professores (Ainscow, 1997).

Importa referir, segundo Tomlinson (2008), que com diferenciar não se pretende individualizar a aprendizagem, nem tão pouco atribuir mais ou menos tarefas aos alunos, mas sim, oferecer “diferentes abordagens sobre o que os alunos aprendem (conteúdos), como aprendem (processo) e de que modo demonstram o que aprenderam (produto)” (p.17), tornando as aprendizagens, igualmente, desafiantes para todos. É ao diferenciar e atribuir maior responsabilidade aos alunos na sua aprendizagem, que o professor consegue dedicar uma maior atenção às necessidades dos alunos. No entanto, não existe uma “receita” que indique ao professor como deve proceder e como diferenciar, esta é, antes, “uma forma de estar na sala de aula” (p.20) pelo professor, através de uma atitude de experienciar e refletir sobre a sua ação, de modo a apoiar cada aluno e retirar com ele o maior proveito das suas capacidades e do seu potencial.

Neste sentido, Brandt (1998), citado por Tomlinson (2008), entende que as crianças aprendem melhor quando o processo de aprendizagem tem em conta o seu nível de desenvolvimento, os seus interesses, necessidades, a forma como aprendem e, ao mesmo tempo, proporciona-lhes um ambiente positivo e seguro, onde a criança sente-se apoiada e valorizada na sua aprendizagem. Desta forma, apostar numa aprendizagem diferenciada em sala de aula, permite que as diferenças existentes nas crianças sejam reconhecidas e, ao mesmo tempo, possibilita “partilhar o que cada um tem, a partir do que cada aluno sabe” (Cadima, 1997, p.14), fazendo com todos saiam enriquecidos no processo de aprendizagem.

Em conclusão, a diversidade de alunos que frequentam as escolas de hoje, exigem desta muito mais do que garantir uma educação igualitária para todos. Se uma escola pretende ser eficaz, ao nível social e educativo, terá de estar recetiva a experimentar e diversificar os seus mecanismos de ação, de modo a responder às necessidades dos alunos e assegurar que todos eles têm as mesmas oportunidades de aprender e, conseqüentemente, de ter sucesso educativo. De igual modo, os professores deverão assumir a responsabilidade de encarar a diversidade, através de práticas mais inclusivas e desafiantes para todos.

## 2.4- Os Conhecimentos Prévios para uma Aprendizagem mais Significativa

A aprendizagem de novos conteúdos apresenta-se como um processo de grande complexidade, que resulta na capacidade do sujeito atribuir significados aos novos conhecimentos, tendo em conta as experiências já adquiridas anteriormente. Aprender implica sempre partir daquilo que o aluno já conhece, onde as ideias iniciais são “gradativamente complementadas, ampliadas, reformuladas ou substituídas” (Vitorasso, 2010, p.11), cujo objetivo é fornecer ao aluno um conhecimento cada vez mais completo da realidade envolvente.

Segundo Miras (2001), ao iniciar-se a aprendizagem de um novo conteúdo programático, os alunos já possuem um vasto conhecimento e informação acerca deste, devidamente ordenado e estruturado, no que o autor designa por esquemas de conhecimento. Estes diferem de pessoa para pessoa, uma vez que são resultado dos significados que cada um constrói e atribui acerca das experiências e conhecimentos que vai adquirindo ao longo da sua vida.

Os esquemas de conhecimento dos alunos constituem os seus conhecimentos prévios, relativamente, à realidade que os rodeia, integrando diversos tipos de conhecimento, desde “informações acerca de factos e acontecimentos, experiências e historietas pessoais, atitudes, normas e valores, até conceitos, explicações, teorias e procedimentos” (Miras, 2001, p.60) referentes a essa mesma realidade.

Contudo, tais conhecimentos não correspondem a um entendimento global e total da realidade pelo aluno, mas sim, de determinados aspetos desta, sendo o resultado de experiências escolares anteriores, bem como de informações adquiridas do seu contexto familiar e do seu grupo de amigos (Miras, 2001).

De acordo com Miras (2001), ao iniciar um processo de aprendizagem é importante que o professor questione-se sobre “Que precisam (...) [os alunos] de saber para poderem atribuir um significado inicial a estes aspectos do conteúdo que pretendo que aprendam?” (pp.64-65) e “Que coisas podem eles saber já que tenham alguma relação, ou possam vir a relacionar-se, com estes aspectos do conteúdo?” (pp.64-65). Deste modo, segundo o autor, para que a aquisição dos novos conteúdos ocorra de forma significativa, é importante que o professor verifique se os alunos possuem os conhecimentos prévios necessários, assim como, suscite oportunidades para que os alunos explorem e verbalizem o que já sabem acerca destes, recorrendo aos esquemas mentais adquiridos anteriormente.

Uma das estratégias mais utilizadas pelo professor para conhecer e explorar os conhecimentos que os alunos possuem acerca da nova aprendizagem, consiste numa conversa informal entre professor e alunos, onde através de questões e respostas, estes têm a oportunidade de relatarem experiências, ideias, informações que considerem pertinentes sobre o assunto a trabalhar (Miras, 2001).

Conforme Ausubel (2000), ao permitir-se que os alunos relacionem os conteúdos novos com os conhecimentos que já possuem sobre estes, num processo em que as experiências anteriores são incorporadas, atualizadas e aprofundadas com os novos conhecimentos, estaremos a potenciar uma aprendizagem mais significativa e duradora. No entanto, quando os conhecimentos prévios dos alunos não são valorizados ou revelam-se insuficientes para a nova aprendizagem, não sendo atribuído qualquer significado e relação entre aquilo que já conhecem com o que estão a aprender, corre-se o risco de uma apropriação do saber “de forma superficial (...) baseada na memória e pouco significativa” (Miras, 2001, pp.67-68).

Segundo Pelizzari, Kriegl, Baron, Finck e Dorocinski (2002) a aprendizagem de forma significativa, apresenta-se como a mais adequada a ser estimulada nos alunos, beneficiando-lhes quer do ponto de vista “do enriquecimento da estrutura cognitiva do aluno como do ponto de vista da lembrança posterior” (p.39). Posto isto, os autores consideram que este tipo de aprendizagem é mais dificilmente esquecida da memória dos alunos, assim como, facilita-lhes a compreensão e aquisição de novos conhecimentos no futuro.

Importa salientar, que para que as aprendizagens sejam potencialmente significativas para os alunos, é crucial que estes apresentem vontade e entusiasmo para aprender de forma prazerosa e envolvente. De igual modo, os conteúdos a abordar devem ser também eles de natureza estimulante, indo ao encontro dos interesses e experiências dos alunos, contrariando uma aprendizagem que seja alheia à sua realidade, “pouco aproveitável ou significativo nas suas necessidades cotidianas” (Pelizzari et al., 2002, p.41).

No seguimento de ideias, Vitorasso (2010) considera que os “conhecimentos que os alunos já possuem sobre o conteúdo que se propõe aprender” (p.11) é de extrema importância tanto para alunos como para os professores. O conhecimento da situação prévia em que os alunos se encontram, relativamente aos novos conteúdos, constitui um ponto de partida para o professor, que a partir deles vai organizar e conduzir o processo de ensino- aprendizagem, de forma mais eficaz e significativa para todos. Para os alunos

poderá “servir para que eles percebam se mudaram ou não os seus conhecimentos prévios, o que aprenderam, e assim avaliar as suas aprendizagens” (p.13).

Embora os conhecimentos prévios que os alunos possam possuir possam ser “mais ou menos elaborados, (...) coerentes e, sobretudo, mais ou menos pertinentes, (...) [e] adequados” (Miras, 2001, p.59), sempre haverá alguma ideia e informação que poderá ser utilizada e aproveitada para a aprendizagem de um novo conteúdo. À luz desta perspectiva olhamos para o potencial de cada aluno, uma vez que estes “não são como uma tábua rasa ou um recipiente vazio que o professor deve preencher” (Pelizzari et al., 2002, p.41), pelo contrário, possuem ideias sobre a realidade que devem ser valorizadas, sendo a partir destas que constrói novos significados e aprendizagens.

Em suma, torna-se fulcral que nas salas de aula os conhecimentos e informações que os alunos já possuem sejam também eles valorizados, servindo de ponto de partida para novas aprendizagens. É ao permitir o estabelecimento de uma relação entre aquilo que o aluno já conhece com o que se pretende que aprenda, que estaremos a promover uma aprendizagem mais sólida, consistente e, seguramente, mais significativa para os alunos.

## **2.5- A Importância da Literatura para a Infância**

A literatura para a infância constitui o meio privilegiado pelo qual a criança experiencia uma fonte inesgotável de sensações, emoções e vivências, que ultrapassam “as fronteiras espaciais e temporais” (Sobrino, 2000, p.32), permitindo-lhe estar em qualquer parte do planeta, através do seu imaginário. Atualmente, a literatura infanto-juvenil integra uma série de textos narrativos diversificados, que encontram como principal destinatário as crianças, mas também adultos, que partilham com esta a oportunidade de uma leitura prazerosa e envolvente (Poslaniec, 2006).

Segundo Cerrillo (2006), podemos entender a leitura como “a capacidade de compreender e interpretar mensagens, que possibilita (...) atribuir valor àquilo que se lê” (p.33). Porventura, o mesmo autor considera que qualquer pessoa pode aprender a ler, mas poucos serão aqueles que saberão ler com prazer, sendo algo que não se aprende, mas que adquire-se “pela emoção, por contágio e pela prática” (p.33).

Considerando-se que o gosto pela leitura é algo que se adquire com a sua prática, importa desde muito cedo fomentar hábitos de leitura nas crianças, mesmo antes, de estas possuírem competências linguísticas, que as permita ler um livro de forma autónoma. Deste modo, segundo Poslaniec (2006), “as crianças não têm necessidade de saber ler para ler livros ilustrados” (p.139), muito antes de isso acontecer, deverá ser concedida à criança a possibilidade de brincar, de descobrir os livros e as suas ilustrações, assim como, ouvir histórias por meio dos seus familiares e educadores, constituindo o primeiro momento da criança com o mundo literário.

Neste contexto, Sobrino (2000) considera que “familiarizar as crianças, desde a tenra idade, com os livros, e levá-las a gostar deles não é perder tempo” (p.87), é antes, possibilitá-las a novas realidades do mundo que as rodeia, ampliando os seus horizontes quer do ponto de vista linguístico, cognitivo e cultural. Desta forma ao permitirmos um primeiro contacto da criança com as palavras e narrativas, por via do mundo da fantasia e das histórias infantis, estaremos a potencializar uma maior adesão e comprometimento da criança, mais tarde, com a leitura, tornando-se num leitor ativo, consciente e crítico da realidade que o rodeia.

De acordo com o mesmo autor, os benefícios que o hábito de leitura proporciona à criança, permite-nos “afirmar que o desenvolvimento desta capacidade não tem paralelo com nenhuma outra que, na escola, se lhe possa transmitir” (p.39). Como tal, podemos evidenciar que a convivência precoce da criança com os textos literários permite-a descobrir novas realidades e experiências; enriquecer o seu vocabulário; estimular a sua imaginação e criatividade; experienciar um conjunto de emoções, sensações e sentimentos; e o acesso a um maior conhecimento do mundo (Sobrino, 2000; Azevedo, 2006). Para além destes aspetos, segundo os mesmos autores, a literatura para a infância representa um poderoso difusor de valores afetivos, morais, sociais e culturais, na medida que, através das suas narrativas e personagens, a criança é confrontada com diferentes situações, povos e culturas, promovendo no jovem leitor atitudes de solidariedade e de respeito pelos outros e pelas diferenças.

Dada as múltiplas vivências e oportunidades que uma prática regular de leitura proporciona à criança, a ausência de tais hábitos, poderá comprometer o seu sucesso na vida escolar e, conseqüentemente, o seu futuro (Sobrino, 2000). Neste propósito é da competência da escola proporcionar situações que promovam uma interação positiva e agradável das crianças com os livros, sendo a atitude do professor fundamental para que as crianças sintam prazer e gosto por aquilo que leem.

Tendo em consideração o que foi referido anteriormente, Sobrino (2000), considera que “mais importante do que aquilo que se conta é o modo como se conta e o próprio facto de o quisermos realizar” (p.46). Neste sentido é necessário que o professor seja também ele um praticante assíduo de ler, que o faça por prazer, pois só assim poderá contar uma história com o necessário entusiasmo e sentimento, de modo a despertar na criança o interesse pela leitura e proporcionar um encontro regular desta com o universo literário (Oliveira, 2008).

Para além deste aspeto, deverá ser da competência do professor selecionar as leituras mais adequadas à idade, aos gostos e interesses das suas crianças. De igual modo, no momento que procede à leitura de uma história, é importante que o professor envolva a criança, dando-lhe oportunidade de exprimir as suas opiniões e sensações sobre a história ouvida, assim como dar o seu ponto de vista em relação às personagens e acontecimentos narrados (Oliveira, 2008). Ao proporcionar espaços para a leitura, o objetivo do docente deverá ser sempre o de criar momentos cativantes entre as crianças e os livros, de modo a que estas, num futuro próximo, sintam a vontade de querer ler por prazer, ao invés de verem a leitura como uma obrigação (Sobrino, 2000).

É importante salientar, que dada a natureza abrangente da literatura infanto-juvenil, composta por obras com temas bastante diversificados, permite ser um recurso utilizado pelo professor, não somente nas aulas de português, mas também na aprendizagem de outras disciplinas, favorecendo a existência de uma interdisciplinaridade (Oliveira, 2008).

Em síntese, a interação da criança com os textos literários constitui uma forma privilegiada de “aceder ao conhecimento e fruição da cultura” (Azevedo, 2006, p.46), educando-a para uma intervenção positiva, consciente e crítica na sociedade. Dadas as repercussões positivas que a leitura proporciona na formação da criança, nas suas múltiplas dimensões, cabe à escola criar situações que a orientem a viver as leituras com gosto e por prazer.

## **2.6- O Contributo do Jogo na Aprendizagem da Criança**

Os professores que proporcionam, na planificação das suas aulas, oportunidades de aprendizagem através do jogo, reconhecem-no como uma atividade espontânea e

indispensável para um favorável desenvolvimento “físico, emocional, intelectual e social” (Jares, 2007, p.15) das crianças, sobretudo, nas primeiras idades.

Segundo Kamii (1996), o jogo infantil pode ser entendido, de uma forma geral, como “o conjunto de actividades às quais o organismo se entrega, principalmente pelo prazer da própria actividade” (pp.26-27). Este constitui uma prática inerente ao comportamento e vivência das crianças, sendo algo que estas realizam com alegria, gosto e por prazer. Deste modo, “perguntar porque a criança joga é perguntar porque é criança” (Magalhães, 2007b, p.114), uma vez que, é através do jogo e das experiências lúdicas que esta aprende sobre si própria e em relação ao meio que a rodeia.

No entanto, são poucos, ainda, os professores que reconhecem as oportunidades que o jogo oferece na aprendizagem das crianças, encarando-o apenas numa vertente de divertimento, incapaz de produzir conhecimentos curriculares. De igual modo, Pessanha (2003) considera que esta indiferença pelo jogo, enquanto recurso de aprendizagem, é mais evidente nos professores do 1º CEB, principalmente nos últimos anos, considerando-o como uma atividade destinada exclusivamente ao pré-escolar, sem grande utilidade e importância no ensino básico, “como se naturalmente, ao terminar a infância, o jogo e a necessidade de jogar desaparecessem no ser humano” (p.15).

Contudo, é ao observarmos os comportamentos e sentimentos positivos que a atividade lúdica proporciona na criança que, segundo Wassermann (1990), verificamos o quanto ela é benéfica para o seu desenvolvimento. O jogo representa para as crianças, muito mais que “um meio para conseguirem algumas vitórias, é um meio de obter informação, respostas” (p.29). É ao brincar e a jogar que a criança, de forma inconsciente, estimula a sua criatividade; desenvolve a sua autoconfiança e iniciativa; aprende a refletir; e alarga os seus horizontes.

Deste modo, o jogo constituiu uma estratégia educativa primordial, possibilitando inúmeras finalidades pedagógicas, em torno da aprendizagem de conteúdos curriculares, muitas vezes, de difícil compreensão pela criança. Por meio do jogo, dos pensamentos e desafios que este proporciona, os conceitos são compreendidos e adquiridos pelo aluno, “de uma forma inteligente e reflectida” (Wassermann, 1990, p.41), ao mesmo tempo, que este se diverte ao fazê-lo. Dado o carácter abrangente do jogo, pelas múltiplas formas, meios e propósitos em que pode ser aplicável, torna-o num recurso possível de ser adaptado ao ensino de diferentes áreas do saber, “da linguagem, da numeração e da mediação, e na apreensão do mundo em que vivemos, através de aprendizagens de carácter sociológico e científico” (Wassermann, 1990, p.41).

Para além destes aspetos, o jogo é também ele um impulsionador da cooperação entre pares, ao permitir às crianças colaborarem todas juntas para um objetivo comum, faz com que estas motivem-se umas às outras, resultando em aprendizagens mais significativas e envolventes. De igual modo, ao jogar a criança experiencia um conjunto de sensações e emoções, como alegria, frustração, prazer, com as quais aprende a lidar, dotando-a de competências sociais, relacionais, comunicativas e participativas. É neste contexto mútuo de aprendizagem e divertimento que “diferentes estilos de aprendizagem, diferentes ritmos de aprendizagem e diferentes talentos harmonizam-se de forma natural” (Wassermann, 1990, pp.37-38).

Nesta sequência de ideias, Khishimoto (1994) considera que o jogo educativo possui uma função lúdica, pelo prazer e divertimento que proporciona, mas também uma função educativa, ao permitir que os alunos construam as suas aprendizagens a partir deste. Pelo qual, o mesmo autor, salienta que é no equilíbrio entre estas duas funções que o professor fomenta o jogo em todas as suas potencialidades e benefícios, que este proporciona na aquisição de competências pelo aluno.

Assim, uma escola que potencie a utilização didática do jogo, como facilitador da aquisição de conhecimentos pela criança, seguramente estará a contribuir para uma maior implicação e envolvência dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, desmistificando a ideia de que “a escola não foi feita para nos divertimos!” (Wassermann, 1990, p.27). É num ambiente de satisfação e de alegria que a atividade lúdica e cognitiva do jogo relacionam-se na sala de aula, contribuindo para um clima de bem-estar, propenso à aprendizagem de conteúdos programáticos, de uma forma divertida e significativa para todos.

## **2.7- A Relevância das Expressões Artísticas na Educação**

Uma Educação por meio das artes, “se define pelo estímulo de todas as formas de expressões humanas em contexto educativo (..), com a finalidade de promover a formulação do conhecimento, a aprendizagem e o desenvolvimento de competências humanas” (Ferraz & Dalmann, 2011, p.43). Neste processo, a criança é convidada a exprimir emoções e a criar as suas próprias representações do mundo envolvente.

Segundo Gloton e Clero (1997), a “atividade criadora constitui uma necessidade biológica cuja satisfação é absolutamente necessária para o desenvolvimento óptimo do ser humano em crescimento” (p.42). Desde muito cedo, que a criança expressa vontade e curiosidade de descobrir, explorar e experimentar o que a rodeia, pelo qual, ao conceder-lhes oportunidades que as permita desenvolver esse mesmo interesse, contribui-se para que se sintam valorizadas e, por conseguinte, estimuladas a “imaginar, inventar e criar coisas novas e originais” (Dalmann, 2011, p. 115), atribuindo um significado pessoal àquilo que fazem.

No seguimento de ideias, Dalmann (2011) considera que “as grandes aquisições da vida da criança não lhe são ensinadas, mas sim adquiridas, adquiridas pelo prazer que a criança tem em ver, em manusear em experimentar situações que lhe são novas” (p.113). E é isto tipo de experiências diversificadas e de qualidade proporcionadas pelas expressões artísticas que devem ser promovidas pelo docente às suas crianças.

De acordo com Ferraz e Dalmann (2011), é através das expressões artísticas, “promovendo um maior estímulo a nível dos sentimentos, da cinestesia, do simbólico, da imaginação, dos sentimentos, das sensações, das emoções, das memórias e energias humanas” (p.44), que serão trabalhadas determinadas áreas do cérebro, que não seriam ativadas com o recurso exclusivo de outros mecanismos de aprendizagem. Deste modo, a sua utilização, juntamente com outras experiências educativas, propiciará um desenvolvimento mais estruturado e integral dos alunos.

A incorporação das expressões no processo de ensino-aprendizagem pretende a construção do conhecimento da criança por via de recursos expressivos, pelo que, através destes, ela aprende a pensar, expressar, criar, descobrir, reinventar e a produzir os seus próprios entendimentos do mundo, sempre auxiliada pelos seus pares e sob orientação do educador/professor (Ferraz & Dalmann, 2011). Ao incentivar este contato das crianças com o mundo das artes, como meio de educar e ampliar a sua visão do mundo, encara-se que educar pressupõe fornecer experiências e situações de aprendizagens, que promovam um desenvolvimento pleno das capacidades dos indivíduos, tal passa, portanto, por uma convivência contínua com a expressão físico-motora, a plástica, a musical e a dramática.

Deste modo, poderíamos encarar as expressões artísticas como meio privilegiado de expressão, onde os indivíduos são convidados a exprimir, retratar situações imaginárias ou reais do seu quotidiano, através de várias linguagens, seja, através da dança, da pintura, do teatro, da música, ou de outras formas expressivas. É de salientar

que o mais importante nas expressões artísticas não é a obra em si, nem tão pouco a sua natureza estética, mas sim, “a actividade criadora, vivência, sensações, emoções, competências despertadas, consciencialização e as aprendizagens promovidas, por esta experiência” (Ferraz & Dalmann, 2011, p.47).

Embora as expressões artísticas apresentem-se como uma atividade que necessita de pouca orientação, concedendo à criança uma maior liberdade e iniciativa na escolha dos materiais a serem utilizados e na concretização das atividades é, igualmente importante, que esta possua objetivos e propósitos claros, resultando sempre em momentos de aprendizagens pelos alunos (Dalmann, 2011).

Pelo interesse e motivação que desperta na criança, as atividades artísticas aparentam ser muito semelhantes às atividades lúdicas, onde por meio da vertente lúdica e expressiva, a criança adquire um conjunto de competências sociais, expressivas e intelectuais, fundamentais para a sua vida. É neste sentido, que Read (2007) considera que “a arte é a base de qualquer educação” (p.200), pelo valor e potencialidades que proporciona à criança, não pode ser subestimada.

Por tudo o que aqui foi referido, “a escola de hoje é ou deveria ser o cenário perfeito para a sensibilidade artística da criança” (Read, 2007, p.282). No entanto, o que se verifica, no atual sistema educativo, é uma certa desvalorização das expressões artísticas e a sobrevalorização das áreas científicas que compõem o currículo escolar, consideradas como as mais capazes e indispensáveis de preparar as crianças para uma participação ativa na sociedade (Sousa, 2003). Deste modo, a empregabilidade das expressões em contexto de aprendizagem, é deixada ao critério do docente, a quem compete gerir o espaço e o tempo que estas deverão “ocupar” na componente letiva.

Neste sentido, um bom trabalho a desenvolver com as crianças no domínio das artes, passa em grande parte pelo interesse e a capacidade do professor, em gerar oportunidades e um clima propício ao seu desenvolvimento (Gloton & Clero, 1997). Nesta perspetiva, um ambiente reconfortante, onde a criança sinta que o seu trabalho é valorizado e, ao mesmo tempo, é encorajada a exprimir e comunicar as suas ideias, torna-se fundamental para a construção e formação de “um adulto verdadeiramente adulto, quer dizer, autónomo e criativo” (Gloton & Clero, 1997, p.75).

Deste modo, o grande objetivo de uma educação por meio das artes é “a criança, a sua educação, a sua formação como ser, como pessoa, o desenvolvimento equilibrado da sua personalidade” (Sousa, 2003, p.18). Posto isto, deverá ser desenvolvida por educadores e professores, que embora a sua especialidade não seja artes, deverão, no

entanto, criar oportunidades para que esta seja uma prática regular na vida da criança, mantendo viva a sua necessidade expressão e criação espontânea.

## 2.8- Promoção do Desenvolvimento Sociomoral no Jardim-de-Infância

A Escola assume um papel fundamental na formação dos indivíduos, preparando-os para serem cidadãos competentes e ativos na sociedade. Mais do que um local destinado à formação intelectual e à aprendizagem de conteúdos científicos, a escola contribui significativamente para a formação moral das crianças, dotando-as de um conjunto de normas e valores morais necessários para a vida em sociedade.

Numa tentativa de encontrar uma definição abrangente de desenvolvimento sócio moral, conceito que adquire várias conotações de autor para autor, Lourenço (2002), considera-o como um tema i) de muito interesse; ii) ligado ao dever ser; iii) abordado na moral e na ética; iv) que apela para normas e princípios; v) onde interessa distinguir a moralidade da mera convenção; vi) onde faz sentido falar em deveres negativos e deveres positivos; vii) que apela para princípios substantivos de moralidade diversos; e viii) onde se fala em procedimentos ou princípios formais de justiça.

De igual modo, o mesmo autor, refere, ainda, que

Falar em moralidade é, antes de mais, falar no respeito por certas normas e princípios. Normas princípios que são sociais, por um lado, e prescritivos ou normativos, por outro. De facto, parece que uma das características fundamentais da moralidade é ser prescritiva, normativa e generalizável. Por outras palavras, está mais ligada ao domínio do *dever* que ao domínio do *ser* (Lourenço, 1998, p.19).

Embora seja reconhecido por todos, que o desenvolvimento moral do indivíduo “nunca acontece num vazio social” (Lourenço, 1998, p.145) e, portanto, não é um “desenvolvimento solitário” (Lourenço, 2002, p.161), mas algo que se constrói nas relações e interações que se estabelece com os outros, não existe, no entanto, um consenso de autores e teorias, quanto aos métodos e procedimentos que influenciam o seu desenvolvimento.

Deste modo, dependendo da conceção adotada, o desenvolvimento moral ora é entendido pelo maior ou menor reconhecimento da criança com os valores e normas morais e sociais vigentes da sua sociedade e, em particular, dos seus pais (*perspetiva*

*psicanalítica* de Freud), ora como a maior ou menor consolidação de normas e regras socialmente aceites (*perspetiva da aprendizagem social* de Liebert e Mischel), ora como a construção de valores morais e de justiça, que estão muito distantes dos princípios morais e sociais vigentes (*perspetiva estrutural- construtivista* de Piaget e Kohlberg) (Lourenço, 1998, pp.27-28).

Durante muito tempo, considerou-se que a aquisição de valores morais pela criança, seria exclusivamente da responsabilidade parental, a quem caberia transmitir um conjunto de normas e princípios morais, essenciais para uma boa convivência em sociedade. Hoje em dia, sendo que a maior parte do tempo diário da criança é passado na escola, tal papel estende-se também a educadores e professores, cujas interações e relações que advém desta convivência, influenciam e contribuem para a formação moral da criança, desde tenra idade (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008).

Para os mesmos autores o papel desempenhado pelo docente na promoção de valores sociomorais na criança, tem sido muito questionado por diversos estudiosos, considerando-se que este deverá pautar-se num ambiente propício ao diálogo e ao respeito do professor para com as necessidades, interesses, princípios e sentimentos das crianças. Este clima suscetível ao desenvolvimento moral da criança pode ser observado na forma como é organizado os espaços, os tempos e as atividades, assim como, na qualidade de interações e relações que se estabelece entre crianças e adultos.

O quotidiano educativo, pelas relações, interações e situações que se originam a partir dele, surge como um espaço por excelência à promoção do desenvolvimento moral da criança pelo educador. Numa metodologia de trabalho sócio-construtivista o educador utiliza os conflitos e as discórdias que surgem no grupo, como momentos propícios à discussão e à aprendizagem moral, onde as crianças são convidadas a refletir e a dialogar sobre as suas ações, bem como a participar ativamente na construção de regras para uma saudável convivência em grupo. É neste ambiente diário de diálogo e reflexão, que a criança vai progressivamente tomando consciência de valores morais, tais como, o respeito, a igualdade, justiça, paz, amor, amizade, etc... (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008).

Neste âmbito, os autores supracitados, consideram que a construção moral da criança exige profissionais democráticos e que, de tal modo, “funcionem como modelos pró-sociais escutando a criança durante os processos de conflito, regulação ou negociação” (p.49). De igual modo, Fonseca (2000) refere que uma educação para a moralidade é determinante para o sucesso de qualquer prática pedagógica em contexto

educativo. Assim, deverá ser da preocupação de qualquer educador consciencializar as crianças para a apropriação de determinados valores morais, considerados como essenciais para a convivência em sociedade.

Por tudo o que foi acima referido, o desenvolvimento sociomoral “requer tempo, interação e experiências de vida, em qualidade e quantidade” (Lourenço, 2002, p.159). Neste contexto cabe à escola, em cooperação com os pais, a responsabilidade de retirar do seu quotidiano educativo experiências enriquecedoras do ponto de vista moral para as crianças, assim como, promover atividades propícias ao desenvolvimento da sua moralidade, cujo objetivo final deverá ser sempre “a formação de cidadãos responsáveis e democratas convictos” (Lourenço, 2002, p.168).



## Capítulo III - Metodologia de Investigação da Prática Pedagógica

A investigação-ação representa uma importante estratégia metodológica na investigação em educação, permitindo aos professores-investigadores utilizarem as suas descobertas e resultados investigativos para aprimorar a qualidade das sua ação pedagógica com as crianças e, conseqüentemente, as suas aprendizagens.

Estando-se conscientes que o professor não poderá guiar a sua ação por investigações de outros profissionais, alheias ao seu contexto e realidade, torna-se necessário que este assuma o papel de um profissional crítico e interrogativo da sua prática e, como tal, reconheça-se como investigador.

Neste sentido, o capítulo anunciado, pretende uma abordagem à investigação realizada no âmbito da educação, mais precisamente pelos professores e educadores, no que compreende aos seus objetivos, procedimentos metodológicos, à forma como são recolhidos e analisados esses mesmos dados, bem como, o sentido da ética na forma como é conduzida este tipo de investigação e como é válido o conhecimento científico que através dela é produzido.

### 3.1- A Investigação Qualitativa

A investigação, no âmbito da educação, tem como objetivo primordial a resolução de problemas e questões, que ocorrem no desenrolar do trabalho quotidiano do professor-investigador, com a finalidade de produzir novos conhecimentos sobre a realidade educacional, no que diz respeito, à aprendizagem das crianças.

De acordo com Bento (2012), as investigações conduzidas pelos profissionais da educação, relativamente à sua ação educativa, seguem uma abordagem, sobretudo, qualitativa, isto é, por uma compreensão e interpretação acerca dos fenómenos observados no contexto real educativo, bem como, dos seus intervenientes.

De igual modo, utiliza-se o termo qualitativo em investigação para descrever um conjunto estratégico de metodologias de investigação que possuem determinadas características em comum, mais concretamente, um modo particular na forma como os conhecimentos são produzidos, bem como, a formas específicas do investigador atuar e agir sobre o contexto, realidade e sujeitos que pretende estudar e transformar através da sua ação (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2005).

Segundo Bogdan e Blikem (1994), uma investigação de natureza qualitativa caracteriza-se pela (i) integração do investigador na realidade que pretende estudar; (ii) os dados são recolhidos da observação e do contacto direto com o contexto; (iii) os elementos são descritivos, assumem a forma de palavras e não de números; (iv) a análise dos dados ocorre de forma indutiva, descritiva e interpretativa; (v) o mais importante é o processo e não os resultados e o produto final; e (vi) o significado e o sentido que os sujeitos atribuem à sua ação são essências para um estudo qualitativo.

Neste sentido, compreendemos a investigação qualitativa como uma oportunidade do investigador “investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural” (Bogdan & Blikem, 1994, p.16). Esta metodologia investigativa torna-se particularmente relevante para os professores, tornando-os mais conscientes e críticos, em relação ao seu próprio trabalho e à sua intervenção com as crianças, promovendo uma maior qualidade na educação.

### **3.2- A Investigação- Ação**

Dada a complexidade da realidade escolar, têm-se questionado a importância do docente adotar uma atitude investigativa e reflexiva no desenvolvimento da sua prática pedagógica, de forma a transformar e aperfeiçoar a sua intervenção diária e, consequentemente, melhorar a qualidade das aprendizagens pelos alunos.

Segundo Sousa (2005), o vocábulo investigação deriva do termo latino investigativo (*in+ vestigium*), cujo significado de “*In*” reporta para uma ação de entrada e “*vestigium*” de vestígio, sinal, indício (p.11). De acordo, com o mesmo autor, uma investigação surge sempre da necessidade de procurar respostas para algo que não se conhece, com o objetivo de conseguir uma maior compreensão e clarificação do objeto em estudo. Ao juntarmos o termo investigação (que significa apurar, pesquisar) ao termo ação (que significa atuação, desempenho), obtêm-se uma metodologia de investigação muito utilizada pelos professores no decorrer da sua ação pedagógica com os alunos, conhecida por Investigação- Ação (Sousa, 2005).

Numa tentativa de definir Investigação-Ação, através de uma breve análise à opinião de vários autores sobre a mesma, poderíamos considerá-la como (i) um procedimento reflexivo e crítico, com a finalidade de compreender um determinado

aspecto da realidade, com vista a uma ação prática (Baldissera, 2001); (ii) uma recolha de dados pelo professor no decorrer da sua prática, de modo a promover mudanças e melhorias significativas na sua ação (Bogdan & Blikem, 1994); (iii) a necessidade sentida por muitos profissionais de educação em refletir, questionar e investigar as suas interações com as crianças (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009); (iv) um processo de construção do conhecimento pelo docente, sobre e a partir da própria prática (Ponte, 2002); (v) um procedimento que implica uma constante ação e reflexão do professor, relativamente à sua intervenção (Máximo-Esteves, 2008); (vi) uma metodologia de estudo que pretende melhorar e transformar a prática educativa dos professores, ao mesmo tempo, que procura obter uma maior compreensão da mesma (Coutinho et al., 2009).

Dada a natureza ambígua e complexa que caracteriza a investigação-ação, torna-se praticamente impossível encontrar uma definição universal e precisa deste conceito, bem como, recorrer à opinião de um único autor para obter a sua compreensão (Coutinho et al., 2009). Tal complexidade resulta da diversidade de contextos em que este tipo de investigação poderá ser aplicado, mas também, da própria natureza dos seus objetivos “que se inscrevem em diversos patamares: agir e investigar a acção para a transformar; formar na acção transformando-a; investigar a transformação para reconstruir o conhecimento praxeológico” (Máximo-Esteves, 2008, p.11).

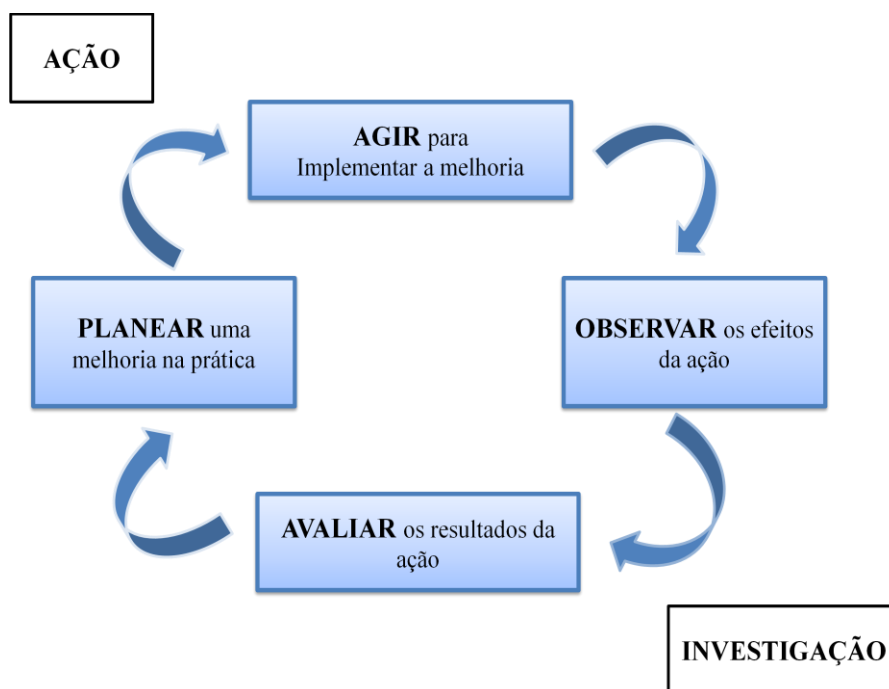
Tendo em consideração o que foi dito, podemos considerar o recurso à metodologia de investigação-ação como bastante pertinente para a educação, em geral, e para o professor, em particular. De facto, a escola apresenta-se como um espaço muito propício a dúvidas, questões, anseios e situações que constituem verdadeiros dilemas para o professor, fruto da complexidade da sua ação, em garantir a todos os alunos iguais oportunidades de aprendizagem e, porventura, sucesso escolar. Neste sentido, torna-se essencial o desenvolvimento de um olhar crítico e investigativo do professor, em relação à sua intervenção educativa, sendo a investigação-ação, a metodologia mais adequada para operacionalizar possíveis mudanças e melhorias na sua prática. (Coutinho et al., 2009). Consequentemente, este tipo de metodologia permite “ao professor/investigador compreender melhor os acontecimentos provenientes da sua acção educativa, encontrar soluções para os eventuais problemas surgidos e, dessa maneira, (re) orientar as suas práticas no futuro” (Coutinho et al., 2009, p.358).

De acordo com os mesmos autores, o que melhor define a Investigação- Ação é o facto de esta apresentar-se como uma metodologia de pesquisa, sobretudo, prática e

aplicada, tendo como objetivo resolver problemas reais do cotidiano do professor. De igual modo, os referidos autores, recorrem a outros investigadores, para identificarem cinco características que melhor descrevem esta metodologia, sendo estas, i) *participativa e colaborativa*- todos os intervenientes no processo educativo estão implicados na sua concretização (Zuber-Skerritt, 1992); ii) *prática e interventiva*- não se limita a descrever um contexto, mas, sobretudo, a provocar mudanças e melhorias nele. À ação está sempre associada a uma mudança (Coutinho, 2005); iii) *cíclica*- a investigação desenrola-se numa sequência de ciclos, em que as novas descobertas são implementadas, avaliadas e conduzem a um novo ciclo (Cortesão, 1998); iv) *crítica* – a investigação exige que os seus participantes sejam críticos e reflexivos quanto ao seu trabalho, mas também que sejam críticos e autocríticos de possíveis restrições sociopolíticas a eventuais mudanças (Zuber-Skerritt, 1992); v) *auto-avaliativa*- na medida que as mudanças provocadas são constantemente (re) avaliadas no sentido de adequar, adaptar e produzir novos conhecimentos (p.362-363).

De igual modo, os mesmos autores, consideram a investigação-ação como uma metodologia de investigação que inclui “ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica” (p.360).

**Figura 1.** Representação do ciclo de investigação-ação



**Fonte:** Adaptado de Tripp, 2005 (p. 446).

Com a figura anterior, Tripp (2005) realça o papel do professor investigador e reflexivo, que faz do planejar, agir, observar e avaliar elementos essenciais e constantes na sua ação diária, com vista a uma constante melhoria e aperfeiçoamento da sua intervenção com as crianças. Tal processo nunca se encontra acabado, é um processo contínuo, onde as novas ações são planeadas, testadas, observadas e no final são avaliadas, de modo a verificar se “a evolução das acções está a suceder em conformidade com o previsto ou se há necessidade de se efectuarem ajustes e correcções” (Sousa, 2005, p.96), dando origem a um novo ciclo e, assim sucessivamente. Em consequência deste processo, os docentes vão aperfeiçoando a sua prática, no sentido de adequá-la e aproximá-la às particularidades, necessidades e interesses dos seus alunos.

Salienta-se, que também nas intervenções pedagógicas realizadas, tanto no 1.º Ciclo como na vertente do Pré-Escolar, houve a preocupação de observar criticamente os dois grupos, no sentido de identificar eventuais necessidades e possíveis questões, que resultassem numa potencial investigação para cada grupo em específico. Esta atitude reflexiva e investigativa, surge da necessidade de uma resposta educativa mais eficaz às situações problemáticas, que surgem no decorrer da ação quotidiana com as crianças e, que consequentemente comprometem o seu bem-estar e/ou a sua aprendizagem.

Assim, sempre que o objetivo da investigação é proceder a transformações e melhorar uma determinada realidade, a metodologia de investigação-ação apresenta-se como a mais apta à concretização desse mesmo objetivo. Mais do que um procedimento investigativo, a investigação-ação assume-se para o professor, como um modo de estar e agir na prática, em conformidade com o seu contexto e grupo de alunos. Tudo isto leva a crer que “a Investigação-Ação, não é uma metodologia de investigação sobre a educação, mas sim uma forma de investigar para a educação” (Coutinho et al., 2009, p.376).

É nesta sequência de ideias, que torna-se fulcral apostar numa formação de professores que os incentive, desde de muito cedo, a investigar e refletir sobre a sua ação, na busca de uma melhor intervenção. Ao procedermos desta maneira estaremos a formar um professor mais consciente, “competente e capacitado para formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para identificar objectivos a prosseguir, para escolher as estratégias e metodologias apropriadas, para monitorizar tanto os processos

como os resultados” (Máximo-Esteves, 2008, p.9), fazendo dele um melhor profissional da educação.

### 3.2.1- Fases da Investigação

A um projeto de investigação-ação encontra-se inerente um conjunto de fases, devidamente interligadas e organizadas numa continuidade cronológica, que orientam o investigador no decorrer de todo o processo investigativo.

Afonso (2005), caracteriza estas fases, como sendo “diversos passos que devem ser seguidos pelo investigador” (p.48), ao longo de toda a sua investigação, permitindo a concretização de um projeto estruturado, sobre uma determinada dimensão da realidade educacional à qual debruçou a sua análise e estudo.

Neste sentido, a metodologia de investigação-ação desenvolvida na intervenção pedagógica em contexto de 1.º Ciclo como em Pré-Escolar, desenrolou-se por quatro etapas fundamentais, sucintamente apresentadas por Ponte (2002), sendo estas: (i) *a formulação do problema ou das questões do estudo* (identificado através da observação e convivência com os sujeitos do estudo); (ii) *a recolha de elementos que permitam responder a esse problema* (pesquisa documental e dados recolhidos no trabalho de campo); (iii) *a interpretação da informação recolhida* (métodos de análise de dados); e (iv) *a divulgação dos resultados e conclusões obtidas* (apresentação dos resultados à comunidade científica) (p.12).

De igual modo, Fernandes (s.d) considera que o processo investigativo caracteriza-se por “um plano de investigação e um plano de acção” (p.5), que ocorrem em momentos e fases distintas, igualmente, suportadas por um conjunto de conhecimentos, teorias, métodos, técnicas, instrumentos, com o propósito de fornecer respostas ao professor-investigador sobre problemas surgidos no seu quotidiano educativo. Tais questões, podem estar relacionadas com o processo de aprendizagem, o bem-estar dos alunos ou de outras motivações de natureza diversa, mas que possuem pertinência de serem refletidas e estudadas pelo docente (Sousa, 2005).

Da mesma forma, Máximo-Esteves (2008) concebe a investigação-ação e, as suas fases, como um “processo dinâmico, interactivo e aberto” (p.82), suscetível a possíveis mudanças e ajustes. Como tal, a autora salienta o facto de a investigação pelo professor não possuir “um plano prescritor de regras definitivas, bem pelo contrário, o

plano é que tem de ser reajustado, sempre que as derivas da acção ocorram de forma não planeada” (p.82).

Em género de reflexão, as fases do processo investigativo são de extrema importância para a condução e orientação da investigação pelo professor-investigador, mas nunca deverão ser encaradas como um plano pré-concebido e inalterável pela ação e circunstâncias, que surgem no decorrer da própria investigação.

### **3.2.2- Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados**

Em qualquer investigação qualitativa, como é o caso da investigação ação, torna-se necessário considerar de que forma serão recolhidas as informações, que surgem no decorrer da investigação. No caso particular do professor-investigador trata-se de retirar e selecionar, da sua própria prática pedagógica, as informações consideradas pertinentes para a investigação do fenómeno em estudo.

Dada a natureza dos estágios pedagógicos realizados nas duas valências, optou-se pela observação, as notas e diários de campo, a análise de documentos e as fotografias, como as técnicas e instrumentos privilegiados para a recolha de dados e informações sobre a realidade à qual pretendia analisar e estudar.

É importante salientar, segundo Ponte (2002), que mais importante do que a recolha de muitos dados pelo professor, é “recolher dados adequados ao fim que se tem em vista e que sejam merecedores de confiança” (p.15). De igual modo, Máximo-Esteves (2008) entende ser, igualmente, relevante que a adoção pelos docentes por determinados métodos de recolha de dados tenha em consideração aqueles que se apresentem como um melhor “recurso de aprendizagem dentro da sala de aula e dos quais tenham melhor domínio” (p.86). Todos estes aspetos deverão ser tidos em conta pelo professor-investigador que faz da sua prática quotidiana, momentos propícios à reflexão e investigação de uma realidade à qual ele também faz parte.

Segundo Sousa (2005), a utilização da observação como meio de recolha de dados no campo educativo, destina-se principalmente “a pesquisar problemas, a procurar respostas para questões que se levantem e a ajudar na compreensão do processo educativo” (p.109). De igual modo, Máximo-Esteves (2008) refere a observação como uma técnica privilegiada, que permite ao investigador um contacto direto com o contexto onde ocorre os fenómenos que pretende estudar.

Assim, “a sala de aula, (..), os alunos, os temas, as tarefas, as perguntas e respostas, os comportamentos verbais e não verbais, as atitudes” (Sousa, 2005, p.110), e as interações que daí decorrem, constituem alguns elementos que podem ser observados pelo investigador e, conseqüentemente servir de fonte de informação consideráveis para a sua investigação. Sendo a observação que ocorre no contexto educativo, maioritariamente participante, no qual o investigador integra e/ou faz parte do grupo ao qual pretende estudar, permite-lhe (i) aceder a situações, ações e a comportamentos de forma direta, sem colocar em causa a espontaneidade dos intervenientes (Sousa, 2005); (ii) uma obtenção rápida de dados sobre o quotidiano dos sujeitos em estudo; e (iii) uma maior compreensão das atitudes, condutas e motivações dos indivíduos (Máximo-Esteves, 2008).

Posteriormente à observação, é necessário proceder ao registo dos dados observados, para que possam, numa fase seguinte, serem alvo de análise e discussão pelo investigador. Para o efeito são utilizadas as notas e os diários de campo, que permitem ao professor-investigador registar tudo o que foi observado. Bogdan e Blikem (1994) referem as notas de campo, como “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p.149).

Tais “registos” incluem anotações descritivas e detalhadas focadas no contexto (espaço), nas pessoas (retratos), nas suas ações e nas relações de interação entre os sujeitos (conversas, diálogo) observados pelo investigador. De igual modo, Bogdan e Blikem (1994) consideram que um bom processo de observação resultará, sempre, em “notas de campo detalhadas, precisas e extensivas” (p.150).

Relativamente aos diários de campo, estes surgem como um instrumento onde é registado um conjunto detalhado de situações e acontecimentos ocorridos no contexto observado pelo docente-investigador, mas também, onde consta um conjunto de reações, ideias, sentimentos e emoções que acompanham o quotidiano do investigador. Pela sua conjuntura pessoal e individualizada, é a partir dos registos contidos no diário que, segundo Máximo –Esteves (2008), “os professores analisam, avaliam, constroem e reconstroem as suas perspectivas de melhoria da aula e de desenvolvimento profissional” (p.89). De igual modo, a autora, considera-os como uma metodologia bastante significativa, pela sua “potencial riqueza descritiva, interpretativa e reflexiva” (p.89).

Também o recurso às fotografias é bastante usual pelos investigadores qualitativos, recorrendo à imagem como forma de registar observações, procedimentos e ações. Os artefactos das crianças, o espaço educativo, os registos colocados na sala de aulas, bem como, atividades desenvolvidas no decorrer da intervenção poderão ser facilmente recolhidas e descritas através das fotografias (Bogdan & Biklen, 1994). Tais imagens registadas constituem, segundo Máximo-Esteves (2008), verdadeiros documentos detentores de “informação visual disponível para mais tarde, depois de convenientemente arquivadas, serem analisadas e reanalisadas” (p.91), sempre que se considere pertinente e sem grandes demoras.

Igualmente importante, em qualquer investigação educacional, é a análise documental pelo investigador, isto é, “a pesquisa e leitura de documentos escritos que se constituem como uma boa fonte de informação” (Coutinho et al., 2009, p.373). No âmbito educacional, torna-se indispensável o conhecimento e a análise pelo professor-investigador de alguns documentos da escola à qual pretende intervir, nomeadamente, no que diz respeito, ao seu Regulamento Interno, Projecto Educativo, Plano Atual de Atividades, entre outros. Para além destes, torna-se fulcral a consulta de alguns documentos disponibilizados pelo Ministério da Educação, tais como, as OCEPE e os Programas e Metas Curriculares para a aprendizagem de cada área disciplinar do 1º CEB.

Deste modo todas as técnicas e instrumentos mencionados, são frequentemente utilizados pelos investigadores, de forma a recolher o máximo de informação sobre a realidade que pretendem estudar, sendo que a escolha por um determinado método, dependerá do seu contexto e dos seus objetivos investigativos.

### **3.2.3- Técnicas de Análise de Dados**

Depois de serem recolhidos um conjunto significativo de dados, relativos à realidade social à qual se debruçou as problemáticas da minha intervenção pedagógica, tornou-se fulcral proceder à análise e interpretação desses mesmos dados, de forma a alcançarmos possíveis conclusões e delimitar estratégias.

De acordo com Bogdan e Bliken (1994), a análise de dados constitui o momento em que o investigador reúne e organiza todos os materiais que foram sendo recolhidos,

no decorrer do trabalho de campo, tendo em vista uma maior compreensão por parte do investigador, relativamente a esses mesmos dados. Tal análise, segundo os autores, “envolve trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes (..) e a decisão sobre o que deve ser transmitido aos outros [investigadores]” (p.205).

No âmbito da investigação em educação, tratando-se de uma investigação qualitativa, as técnicas e os métodos utilizados para analisar os dados recolhidos no contexto real dos estágios pedagógicos foram a descrição, interpretação e a triangulação.

Para Graue e Walsh (1998), mesmo antes de proceder à análise concreta dos dados disponíveis, torna-se crucial que o investigador trabalhe esses mesmos dados recolhidos, ou seja, que transforme as anotações produzidas no trabalho de campo, em descrições detalhadas e minuciosas do contexto da situação vivida, entendendo por registo de dados. Este registo realizado pelo investigador, no entendimento dos mesmos autores, “resulta da transformação de dados em bruto numa forma organizada (ou seja, facilmente acessível) e flexível (ou seja, acessível de muitas maneiras)” (p.159), sendo essencial para qualquer investigação.

Posteriormente à recolha e organização dos dados recolhidos, torna-se necessário ao investigador interpretar esses mesmos dados, atribuindo significado àquilo que recolheu. Neste processo, à medida que os dados produzidos são relidos, o investigador “identifica as informações e significados pertinentes neles contidos” (Máximo-Esteves, 2008, p.103), sintetizando-os em palavras-chaves (códigos), registadas na margem das folhas. Numa ideia abrangente, Graue e Walsh (1998) definem estes códigos como “um rótulo que diz que o investigador pensa que aquele excerto de dados é um exemplo desta ideia” (p.194).

Conforme Máximo-Esteves (2008), uma etapa fundamental no processo de interpretação de dados consiste no estabelecimento de categorias de codificação. Entendidas pela autora, como “codificação do texto em categorias que podem ser interpretadas num modo narrativo ou reduzidas a tabelas ou quadros” (p.104). Este processo permite reduzir significativamente as informações contidas nas notas e diários de campo do investigador, de modo a que possam ser facilmente localizadas e contextualizadas numa fase posterior (Bogdan & Blikien, 1994).

No seguimento de ideias, Bogdan e Blikien (1994) consideram que tal “meio de classificar os dados descritivos” (p.221), permite identificar e representar vários aspetos

da realidade educacional vivida, desde o contexto onde foram recolhidos os dados, situações e acontecimentos ocorridos, técnicas, métodos e materiais utilizados, pensamentos e comportamentos dos sujeitos em estudo, bem como, preocupações e sentimentos expressos pelo investigador no campo. Em todo o caso, mais importante do que o próprio “código em si, é a ideia de que o investigador está a tentar comunicar com aquele código” (Graue & Walsh, 1998, p.194).

No que concerne ao método conhecido por triangulação, Graue e Walsh (1998) declara ser um meio que pela sua essência permite “observar de muitos ângulos e muitas maneiras diferentes (..) [fornecendo] uma descrição mais completa da parte do mundo social que está a ser investigada” (p.128). No seguimento da ideia anterior, Sousa (2005) considera a triangulação como o processo que permite observar o mesmo fenómeno sob pontos de vista diferentes, permitindo uma maior fiabilidade quantos aos resultados e conhecimentos produzidos na investigação.

Neste sentido, Bisquerra (1989), citado por Sousa (2005), identifica quatro pontos de vista distintos que o recurso à triangulação proporciona a uma investigação, sendo estes: (i) *triangulação dos dados* recolhidos (temporais, espaciais e pessoais); (ii) *triangulação de investigadores* (pontos de vista de diferentes investigadores); (iii) *triangulação teórica* (teorias distintas); (iv) *triangulação metodológica* (técnicas e métodos distintos); e (v) *triangulação múltipla* (combinação entre todos os aspetos referidos (p.173).

No caso concreto das investigações concretizadas em ambas as intervenções pedagógicas, privilegiou-se a triangulação dos dados recolhidos. Desta forma, na interpretação das informações recolhidas durante a prática pedagógica, teve-se em consideração dados recolhidos em diversos espaços, momentos do dia e da semana, assim como informações provenientes das observações, registos efetuados e fotografias retiradas nos momentos das atividades.

Assim, torna-se pertinente proceder em qualquer investigação a uma boa análise dos muitos dados recolhidos no contexto real, de forma a podermos compreender as motivações e explicações para determinados comportamentos e situações que presenciamos no quotidiano com as crianças.

### 3.2.4- A Ética e a Validade na Investigação

Sendo a metodologia de investigação-ação caracterizada pela integração do professor-investigador no contexto de uma instituição educativa, o que implica interações com pessoas e o acesso a um aglomerado de dados de natureza pessoal dos sujeitos em estudo, considerar as questões éticas do investigador revela-se de grande pertinência no estudo deste tipo de investigação.

É neste sentido que Máximo-Esteves (2008), considera ser indispensável, do ponto de vista ético, o investigador dar a conhecer os objetivos e os propósitos a que se destina a sua investigação a todos os sujeitos intervenientes no processo e, que contribuem para a construção do conhecimento em contexto educativo. De igual modo, Graue e Walsh (1998), referem ser de extrema importância, em qualquer investigação, salvaguardar a confidencialidade e o anonimato dos dados recolhidos acerca dos participantes, assim como, não utilizar nada sem o respetivo consentimento dos seus atores. Tais princípios, deverão ser tidos, ainda mais, em conta quando os sujeitos de estudo são crianças e/ou jovens, o que exige uma maior preservação dos seus interesses.

Do mesmo modo, segundo Graue e Walsh (1998), atuar eticamente implica o respeito pelos outros, assim como, o desenvolvimento de uma atitude de humildade e honestidade por parte do investigador, no que concerne aos momentos de trabalho de campo e, sobretudo, “na geração dos dados e na produção escrita” (p.81), de modo a produzir um trabalho verdadeiro, confiável e incontestável.

Ao contrário das investigações de natureza qualitativa, os resultados produzidos nas investigações conduzidas por profissionais educativos caracterizam-se pelo seu caráter subjetivo e interpretativo dos dados, sendo estes, desprovidos de quaisquer métodos estatísticos. Tal realidade, torna que a investigação-ação seja constantemente colocada em causa, no que diz respeito à validade e à veracidade dos conhecimentos gerados (Sousa, 2005).

Neste sentido, Máximo-Esteves (2008) considera que a legitimidade do conhecimento produzido pelos investigadores educacionais reside no “seu modo de agir e de pensar, as ações e as estratégias a que recorrem, o modo como constroem significado para as suas vidas profissionais” (p.115). Nesta ideia crê-se num profissional de ensino dotado de “uma identidade ideológica, portador de uma cultura, crenças (..) que lhe orientam os actos” (p.116) e o capacitam de olhar para a sua prática no sentido

crítico, interrogativo e reflexivo, atribuindo fiabilidade e validade à sua ação educativa e, porventura, às investigações e conhecimentos que daí decorrem.

Segundo a autora, a verdade do conhecimento produzida pela investigação no quotidiano educativo é construída em conjunto “pela comunidade que o partilha e que, portanto, o valida” (p.115), bem como, “entre aqueles para quem a investigação supostamente possui interesse e relevância” (Erben, 1998, citado por Máximo-Esteves, 2008, p.116). De igual modo, sendo os resultados provenientes da investigação educacional sujeitos a uma aplicabilidade em contexto diário do trabalho do professor com as suas crianças, tal credibilidade e validade ao seu trabalho é acreditada pelo impacto e repercussões que tal investigação possui no contexto em que ocorre.

Assim a validade na investigação “não depende tanto da questão de controlo das vias metodológicas para tal utilizadas, mas é, antes uma questão de confiança, ética, abertura e diálogo, consubstanciados no conceito de colaboração” (Máximo-Esteves, 2008, p.115) entre todos os intervenientes no processo.



## **PARTE II – ESTÁGIO PEDAGÓGICO**



## Capítulo IV - Intervenção Pedagógica no 1º Ciclo do Ensino Básico

O presente capítulo pretende elucidar todos os momentos vividos no decorrer da intervenção pedagógica no 1.º CEB, fundamentada com os pressupostos teóricos e metodológicos mencionados em capítulos anteriores.

O estágio na vertente de 1.º Ciclo realizou-se na EB1/PE da Pena na turma do 2.ºA, pelo período de três dias por semana (segunda, terça e quarta) no mês de outubro, novembro e dezembro, perfazendo um total de 135 horas de estágio, das quais 15 horas foram dedicadas à observação participante e 120 horas de intervenção pedagógica com os alunos.

Deste modo, pode-se considerar que o capítulo encontra-se subdividido em três partes, numa ordem lógica e sequencial de dados e acontecimentos. A primeira parte deste capítulo compreende a caracterização do ambiente educativo, evidenciando-se o meio envolvente da instituição, os recursos físicos e humanos que esta dispõe e, ainda, os seus objetivos enquanto instituição com responsabilidade social e pedagógica, referidos no seu Projeto Educativo. Para além destes aspetos, é feito, ainda, uma caracterização da turma do 2.ºA, no que concerne ao grupo de alunos que a compõe, como ao espaço e ao tempo em que procederam-se as atividades curriculares e não curriculares.

Relativamente à segunda parte deste capítulo, esta incide na intervenção pedagógica desenvolvida com os alunos, numa ação planeada e organizada tendo em conta os conteúdos programáticos para este ano de escolaridade, bem como os interesses, motivações e necessidades observadas nos alunos. Resultante de toda a prática realizada é feita uma avaliação geral das aprendizagens adquiridas pela turma.

Por fim, como terceira e última parte é relatado as experiências pedagógicas realizadas com a comunidade educativa, assim como uma reflexão crítica sobre toda a intervenção.

É de salientar, que todas as informações e relatos apresentados neste capítulo, dizem respeito a situações vividas com os alunos, conversas informais com a professora cooperante e da análise de documentos como o Projeto Educativo de Escola e o Projeto Anual de Turma.

#### **4.1- Contextualização do Ambiente Educativo**

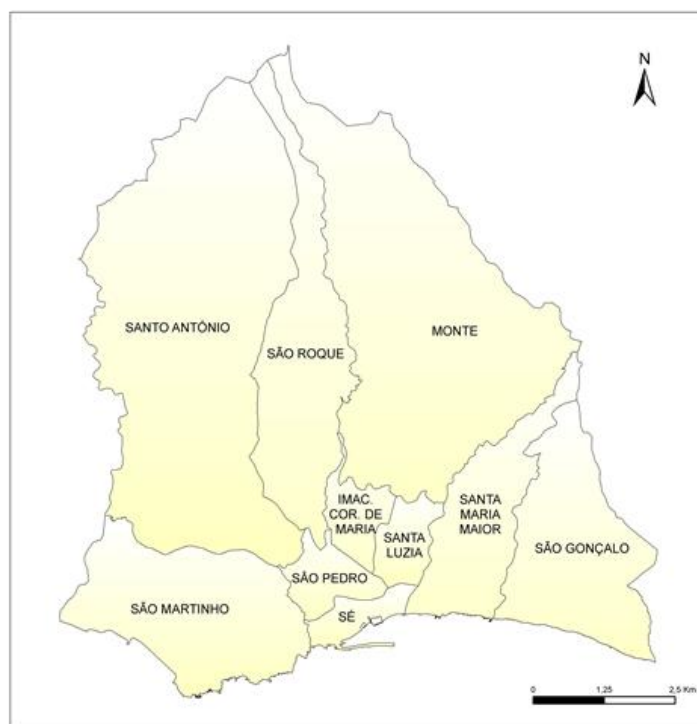
A escola enquanto espaço social é profundamente influenciada pelas questões “sócio-ambientais, culturais ou políticas que actuam como marco de referência e que, em qualquer caso, afectam directa ou indirectamente o referido processo educativo” (Zabalza, 1992, p.58).

Deste modo, toda a ação pedagógica da escola procede-se em consonância com o meio ambiente onde se insere, das necessidades do público escolar que abarca e das atitudes das famílias face à educação e ao modo como esta percebe a cultura escolar.

Para um professor torna-se fundamental conhecer o meio envolvente, os recursos físicos e humanos que dispõe para o desenvolvimento da sua ação, assim como conhecer o ambiente familiar em que as crianças se inserem. Um conhecimento aprofundado de todos estes aspetos permitirá ao docente adequar o seu trabalho às particularidades do meio institucional a que pertence, concebendo uma intervenção pedagógica de maior qualidade, que atende aos verdadeiros interesses e necessidades dos seus alunos (Zabalza, 1992; Duarte, 2012).

##### **4.1.1- O Meio Envolvente – Freguesia de Santa Luzia**

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré- Escolar da Pena (EB1) localiza-se na Freguesia de Santa Luzia, no concelho do Funchal. Esta freguesia possui uma área de 1,34 Km<sup>2</sup> e encontra-se delimitada pelas freguesias de São Pedro, Sé, Santa Maria Maior, Monte e Imaculado Coração de Maria (Figura 1). De acordo com o Instituto Nacional de Estatística (INE), a freguesia de Santa Luzia possui uma densidade populacional de 5.866 habitantes, sendo o comércio, a indústria e a agricultura as principais atividades económicas desta localidade.

**Figura 2.** Freguesias do Município do Funchal

**Fonte:** Câmara Municipal do Funchal (2015). Retirado de: [http://www.cmfunchal.pt/index.php?option=com\\_content&view=article&id=60&Itemid=208](http://www.cmfunchal.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=60&Itemid=208)

Neste contexto, a instituição educativa EB1/PE da Pena encontra-se inserida num meio urbano, na qual integra alunos de todas as classes sociais, sendo estes maioritariamente oriundos de famílias com um nível sociocultural médio-baixo. Esta conjuntura, segundo o PEE (2012), é evidenciada por uma grande heterogeneidade entre os grupos que compõem as turmas desta instituição, quer ao nível dos aspetos socioeconómicos e culturais, bem como no que concerne ao nível de conhecimentos, habilidades, ritmos e dificuldades que apresentam na aprendizagem.

Importa salientar, que nas proximidades a esta instituição educativa encontra-se outros estabelecimentos de ensino de níveis de escolaridade diferenciados, para além de instituições religiosas, de saúde e outros serviços de apoio à comunidade. Dentro das infraestruturas mencionadas pode-se destacar a Igreja de Santa Luzia, o Centro de Saúde “Bom Jesus”, um Lar de 3ª idade de nome Vale Formoso, o Centro de Segurança Social, a delegação escolar, o Centro de Equipamento Social e a Junta de Freguesia.

### 4.1.2- A Instituição Educativa – A EB1/PE da Pena

A EB1/PE da Pena (ver figura 3) é uma instituição educativa de carácter público, funcionando em regime de Escola a Tempo Inteiro (ETI): turno da manhã (8h-13h) e turno da tarde (13h- 18h), entre atividades curriculares e extracurriculares que visam oferecer uma educação global aos seus educandos. No presente ano letivo frequentam a escola 239 alunos, distribuídos por três salas de Pré-Escolar e oito turmas de 1.º Ciclo do Ensino Básico (duas turmas por cada ano de escolaridade). Importa referir que destas crianças algumas são pertencentes a minorias étnicas e de outras nacionalidades.

**Figura 3.** Vista aérea e lateral do espaço físico da EB1/PE da Pena



**Fonte:** Google (2016).Google Earth. Retirado de <http://earth.google.com>

Relativamente ao espaço físico a EB1/ PE da Pena é composta por dois edifícios principais, cada um deles com dois andares, e ainda por um anexo e dois campos desportivos (ver quadro 1), que no seu conjunto contribuem para a criação de um espaço acolhedor e propício à aprendizagem dos alunos que nela frequentam. O espaço exterior apresenta poucas áreas destinadas a espaços verdes, estando esta instituição circundada por várias habitações.

**Quadro 1.** Recursos físicos e recursos materiais da EB1/PE da Pena

Recursos Físicos e Recursos Materiais			
Edifício 1	Edifício 2	Anexo	Exterior
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 Gabinete da Diretora;</li> <li>• 1 Gabinete de Apoio Administrativo;</li> <li>• 1 Sala de Professores/ A.A.E.;</li> <li>• 1 Biblioteca,</li> <li>• 1 Sala de Estudo;</li> <li>• 1 Sala de Informática;</li> <li>• 3 Salas de aula;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 Sala de Aula;</li> <li>• 3 Salas de Pré-Escolar;</li> <li>• 1 Sala de Expressão Musical e Dramática;</li> <li>• 1 Sala de Expressão Plástica;</li> <li>• 1 Sala de apoio aos Auxiliares da Ação Educativa;</li> <li>• 1 Cantina;</li> <li>• 1 Cozinha;</li> <li>• 1 Despensa;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 Sala de Inglês;</li> <li>• 1 Sala de Apoio Pedagógico;</li> <li>• 1 Arrecadação;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 Campo desportivo para os alunos do 1.º CEB;</li> <li>• 1 Campo desportivo para as crianças do Pré-Escolar;</li> </ul>

**Fonte:** Adaptado dos dados contidos no PEE da EB1/PE da Pena, 2012-2016.

No que concerne à equipa pedagógica, é composta por profissionais e técnicos de aprendizagem que colaboram ativamente para o crescimento saudável e integral das crianças, bem como ao nível do seu bem-estar físico e emocional. Deste modo, a instituição educativa é administrada por uma diretora em colaboração com uma subdiretora, que integram um corpo docente formado por 27 profissionais (ver quadro 2), entre educadores e professores de áreas curriculares e extra curriculares. Para além destes, encontra-se o corpo não docente com 22 profissionais (ver quadro 2) responsáveis por zelar os espaços e equipamentos educativos; assegurar a segurança e vigilância das crianças; pela confeção das refeições; e pela organização de atividades de natureza lúdica para as crianças (PEE, 2012-2016).

**Quadro 2.** Recursos humanos da EB1/PE da Pena

<b>Recursos Humanos</b>	
<b>Corpo Docente</b>	<b>Corpo Não Docente</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 Diretora;</li> <li>• 1 Subdiretora;</li> <li>• 3 Educadoras de Infância;</li> <li>• 11 Professores de 1.º Ciclo</li> <li>• 2 Professores de Educação Especial;</li> <li>• 2 Professoras de Inglês;</li> <li>• 2 Professoras de Apoio e substituição;</li> <li>• 2 Professoras dispensadas da componente letiva;</li> <li>• 1 Professora de TIC;</li> <li>• 1 Professor de Exp. Musical e Dramática;</li> <li>• 1 Professor de Exp. Físico Motora;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 Técnica Superior de Biblioteca;</li> <li>• 1 Assistente Técnica;</li> <li>• 1 Encarregada da Coordenação dos Serviços Gerais;</li> <li>• 12 Assistentes Operacionais;</li> <li>• 4 Assistentes Operacionais de Apoio Sócio Educativo;</li> <li>• 3 Ajudantes do Pré-Escolar;</li> </ul>

**Fonte:** Adaptados dos dados contidos no PEE da EB1/PE da Pena, 2012-2016.

- **Projeto Educativo de Escola “Ler mais, comunicar e escrever melhor”**

A escola, enquanto “espaço social próprio e singular” (Carvalho & Diogo, 1999, p.3), deverá se assumir como uma organização capacitada de operacionalizar mudanças nas suas práticas, de forma a responder eficazmente à diversidade de interesses da sua comunidade educativa. Tal resposta, passa pela elaboração de um Projeto Educativo de Escola (PEE), que permita aproximar a instituição educativa às reais necessidades da comunidade a que pretende formar e desenvolver educativamente.

O PEE constitui a identidade e singularidade de uma escola, sendo um documento que pretende planificar todo um conjunto de decisões e ações a serem tomadas no contexto escolar a longo prazo, pelo período de 4 anos da sua vigência (Carvalho & Diogo, 1999). Como tal, explicita valores, normas, relações e conceções de educação defendidos por uma determinada escola, assim como o “diagnóstico de problemas/necessidades [da comunidade educativa], até às propostas de estratégias (..), metas e prioridades que visem a concretização de objetivos e a resolução de problemas” (PEE, 2012-2016, p.4).

No que concerne ao PEE da EB1/PE da Pena este tem como tema “ler mais, comunicar e escrever melhor”, com o objetivo de despertar nas crianças o interesse e gosto pelo mundo da leitura e, conseqüentemente aperfeiçoar as suas competências ao nível da escrita e da comunicação (PEE, 2012-2016). A escolha deste tema como projeto da escola, teve em consideração as profundas transformações que se tem vindo a operar na escrita com a introdução do novo acordo ortográfico, assim como a percepção de grandes lacunas e dificuldades que as crianças apresentam ao nível de competências linguísticas. Tais problemas evidenciam-se ao nível da (i) leitura – poucos ou nenhuns hábitos de leitura, vocabulário pobre, dificuldade na interpretação de textos; (ii) escrita – erros ortográficos constantes, pouca coerência na exposição de ideias, fraca aptidão na estruturação de ideias; e (iii) comunicação – problemas de expressão oral, dificuldade em reproduzir ideias e exprimir emoções (PEE, 2012-2016).

Para além destes aspetos, o PEE da EB1/ PE da Pena assenta numa filosofia de escola que pretende conduzir as crianças a *aprender a aprender*, através de contextos de aprendizagem que lhes dê oportunidades de intervir ativamente em todo o processo educativo. É do objetivo da escola conduzir todas as crianças a um desenvolvimento pleno das suas capacidades, dotando-as de competências científicas, linguísticas, relacionais e interpessoais, de modo “a formar cidadãos responsáveis, autónomos, participativos e intervenientes na sociedade em que vivem” (PEE, 2012-2016, p.13). Para tal, a escola possui um conjunto de objetivos explícitos no quadro 3 que orientam toda a ação educativa a desenvolver com as crianças.

**Quadro 3.** Objetivos definidos no Projeto Curricular da EB1/PE da Pena

<b>Objetivos do Projeto Curricular da EB1/PE da Pena, 2012/2016</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Despertar para a cidadania e para as vivências em comunidade;</li><li>• Desenvolver a expressão corporal;</li><li>• Despertar o prazer pela leitura;</li><li>• Desenvolver a oralidade;</li><li>• Desenvolver a expressão escrita;</li><li>• Desenvolver capacidades ao nível da interpretação/compreensão de diferentes textos;</li><li>• Descobrir e desenvolver valores éticos e morais;</li><li>• Entender que a leitura e a escrita desafiam a nossa imaginação e possibilita o nosso crescimento intelectual;</li></ul>

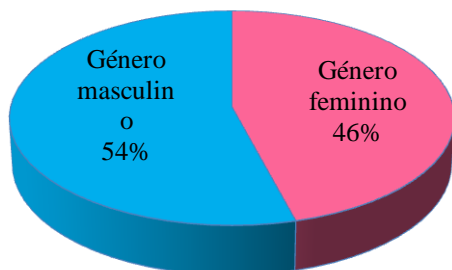
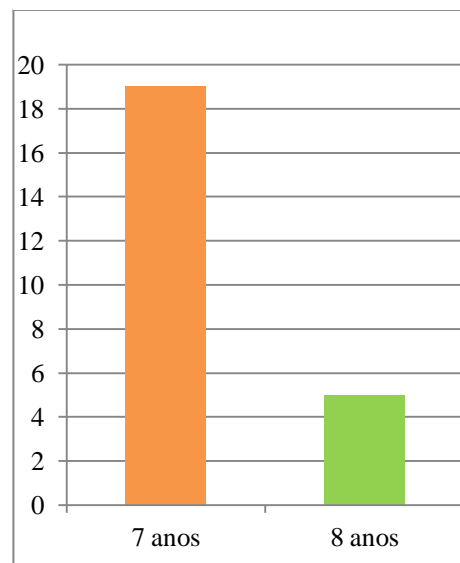
- Utilizar diferentes linguagens como meio para produzir, expressar e comunicar as suas ideias;
- Incentivar a formação de leitores;
- Despertar o gosto pela leitura, formando alunos mais críticos, coerentes e com maior facilidade de interpretação;
- Aumentar o vocabulário através de experiências de 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 a cooperação;
- Corrigir atitudes e comportamentos exercitando alternativas socialmente corretas.

**Fonte:** Retirado do PEE da EB1/PE, 2012/2016, pp. 9 -10.

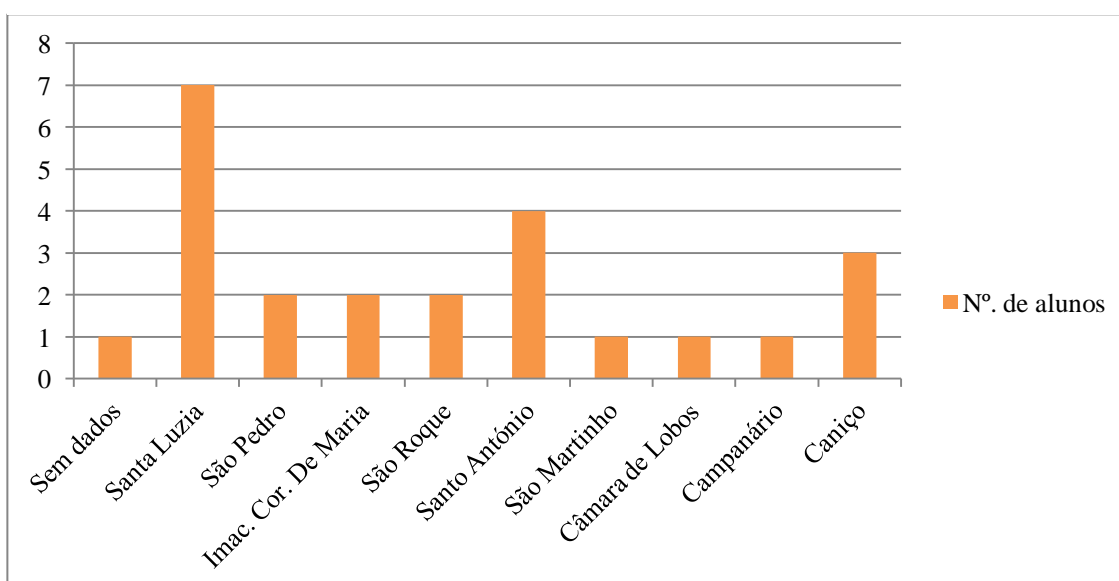
#### **4.1.3- A Turma do 2.º A**

A caracterização de turma que apresento é o resultado de conversais informais com a docente titular da turma, a leitura e análise do Plano Anual de Turma (PAT), bem como do contacto direto com os alunos, em consequência das duas primeiras semanas de observação. Dado que cada turma é única, ao nível de características, necessidades, interesses e motivações, torna-se necessário conhecer todas as suas particularidades, de modo a planificar um ensino de qualidade e significativo para todos.

A turma do 2.º A da EB1/PE da Pena é constituída por 24 alunos, dos quais 13 são do sexo masculino e 11 do sexo feminino (ver gráfico 1). Os alunos apresentam idades compreendidas entre os sete e os oito anos de idade (ver gráfico 2). A maior parte dos alunos já se conhecem do ano anterior, sendo de registar o caso de quatro alunos que integraram pela primeira vez o grupo, dos quais três encontram-se a repetir o 2º ano de escolaridade e por uma aluna nova vinda do estrangeiro, mais precisamente da República da Moldávia

**Gráfico 1.** Género dos alunos do 2.º A**Gráfico 2.** Idade dos alunos do 2.º A

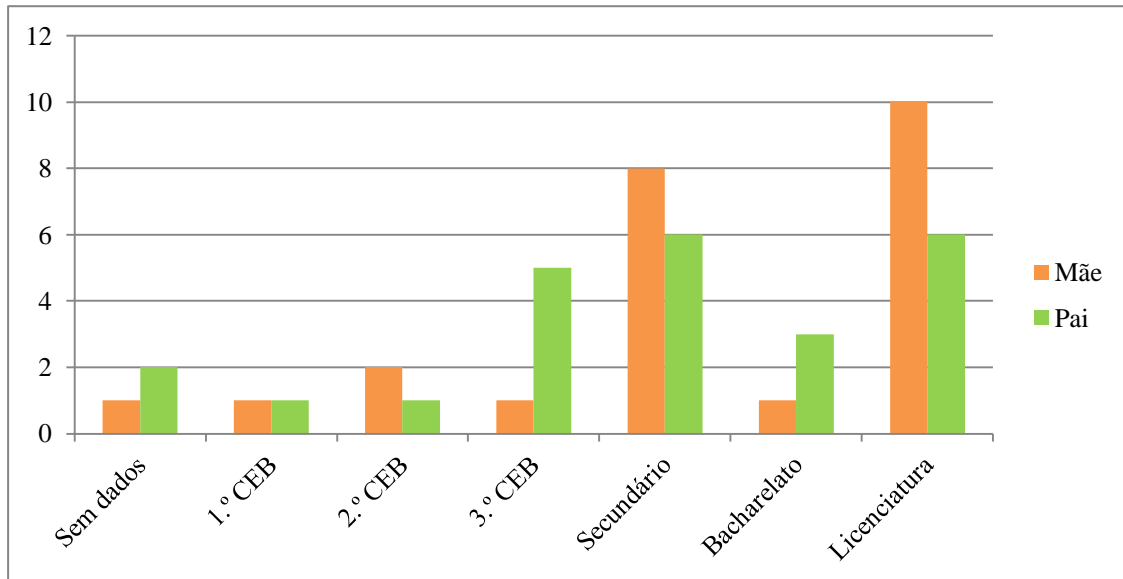
Relativamente à área de residência dos alunos é muito distinta, distribuindo-se pelas Freguesias do Município do Funchal, como Santa Luzia, São Pedro, Imaculado Coração de Maria, São Roque, Santo António e São Martinho, mas também fora deste como Câmara de Lobos, Campanário e Caniço. De forma a facilitar a análise destes mesmos dados optou-se por organizá-los num gráfico (ver gráfico 3).

**Gráfico 3.** Área de residência dos alunos do 2.º A

**Fonte:** Baseado nos dados do PAT, 2014-2015.

Dado que o ambiente familiar constitui um meio que influencia significativamente a aprendizagem das crianças e a relação que estas estabelecem com a escola, torna-se relevante proceder a uma análise do PAT, no sentido de conhecer o contexto familiar onde cada criança se insere, mais precisamente, quanto às habilitações académicas dos pais (ver gráfico 4) e da sua situação de empregabilidade.

**Gráfico 4.** Habilitações académicas dos pais do 2.ºA



**Fonte:** Baseado nos dados do PAT, 2014-2015.

Numa análise breve ao gráfico 4, podemos verificar que as habilitações académicas dos pais do 2.º A variam consideravelmente, desde os que possuem apenas o 1.º CEB àqueles que apresentam um curso superior, neste caso, um bacharelato ou uma licenciatura. Neste gráfico é, ainda, possível verificar que as mães dos alunos apresentam, na sua generalidade, um nível de habilitações académicas muito superiores aos pais, das quais dez apresentam curso superior (licenciatura).

De acordo com o PAT, a maioria dos pais do 2.ºA encontram-se empregados, sendo o número de desempregados muito irrelevante, apenas conhecido um caso de um pai. Ao consultar o PAT, no sentido de analisar as profissões dos pais do 2.ºA, pode verificar, segundo a Classificação Portuguesa das Profissões de 2010 fornecidas pelo instituto nacional de estatística, que a sua situação profissional distribui-se pelas seguintes categorias profissionais: (i) *especialistas das atividades intelectuais e*

*científicas* (professores, educadores de infância, enfermeiros, nutricionistas, contabilistas e jornalistas); (ii) *técnicos e profissões de nível intermédio* (técnicos de eletricidade, técnicos de construção civil, técnicos de vendas e designer); (iii) *pessoal administrativo* (bancários, secretários, rececionistas e empresários); (iv) *trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores* (cozinheiros, assistentes operacionais, esteticistas, massagistas, empregados de balcão e floristas); (v) *trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices* (pedreiros, carpinteiros e trabalhadores da construção civil) e (vi) *operadores de instalações e máquinas da montagem* (motoristas).

De um modo geral, trata-se de uma turma interessada, que expressa vontade de conhecer e aprender coisas novas, demonstrando-se bastante recetivos a qualquer atividade proposta, sobretudo àquelas que exigem da sua parte uma maior participação e intervenção. Demonstram particular interesse pela matemática, como a resolução de problemas que envolvam a turma, e pela área do estudo do meio, mais concretamente em relação a atividades de natureza experimental. O português é uma área onde a grande maioria dos alunos apresenta algumas lacunas e dificuldades, no que diz respeito ao domínio da leitura e da escrita, sendo os erros ortográficos bastante frequentes.

É evidente uma grande discrepância no grupo, em relação ao domínio de conhecimentos e ritmos de aprendizagem, existindo alunos que cumprem as tarefas e aprendem com maior facilidade e rapidez, ao contrário de outros, que apresentam algumas dificuldades de concentração, compreensão e resolução do que é pretendido, necessitando de mais tempo e de uma maior atenção e ajuda por parte do professor.

É de referir que na turma existem três alunos sinalizados com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Destes, uma aluna apresenta Síndrome de Digeorge, sendo as suas dificuldades ao nível da linguagem e da escrita, pelo qual frequenta a terapia da fala, usufrui de apoio pedagógico com a professora de ensino especial e de adaptações curriculares nas áreas do português e da matemática. Outro aluno foi diagnosticado, no presente ano letivo, com dislexia visual, apresentando dificuldades na organização e gestão do espaço no caderno, relativamente à dimensão da letra. Por último, um aluno apresenta algumas dificuldades na aprendizagem e ao nível de concentração nas tarefas, sendo as suas maiores lacunas ao nível de competências de escrita. Importa mencionar que os alunos referidos acompanham a turma nas atividades propostas, embora tenham uma maior atenção por parte da professora titular da turma e sejam devidamente acompanhados pela professora de ensino especial, que desloca-se frequentemente à sala

apoiando os alunos, sobretudo, ao nível da matemática e do português onde estes revelam maiores dificuldades.

Para além destes, é importante referir que seis alunos recebem Apoio Pedagógico Acrescido (APA) por uma professora que dirige-se à sala em determinados momentos de aprendizagem, de forma a assegurar uma resposta educativa mais eficaz às suas necessidades e dificuldades, sobretudo, ao nível de conhecimentos gramaticais e de competências de escrita. É de salientar, que um dos alunos com APA está sinalizado com hiperatividade, estando sujeito a medicação.

A par destas situações mais problematizantes, alguns elementos da turma apresentam alguns problemas de atenção e concentração nas tarefas, bem como, em situações pontuais, revelam alguma imaturidade e o desrespeito por algumas regras necessárias ao bom funcionamento da aula. Contudo, tais situações ocorrem com pouca frequência não devendo ser generalizadas, onde regra geral a turma apresenta um comportamento bastante satisfatório.

No que diz respeito às relações e interações entre os alunos da turma, pode-se observar que é um grupo bastante coeso, sendo visível manifestações de afeto, amizade, de cooperação e partilha de saberes e conhecimentos entre os alunos. Relativamente a este último aspeto, no decorrer das atividades e aprendizagens, era muito recorrente os alunos “mais capazes” numa determinada área e/ou tarefa ajudarem os alunos com mais dificuldades, sendo este espírito de interajuda incentivado e encorajado pela docente. Também em relação à docente e aos alunos é perceptível a existência de um bom relacionamento, cumplicidade e, ao mesmo tempo, respeito mútuo, havendo espaço para períodos mais descontraídos e para momentos de aprendizagem, onde por vezes implicava a docente ser mais firme, de modo a salvaguardar o bom funcionamento da aula.

#### **4.1.3.1- Organização do Ambiente Educativo**

Todas as experiências pedagógicas que são proporcionadas aos alunos, sucedem num determinado espaço que influencia todo o processo pedagógico, mais concretamente tudo aquilo que as crianças aprendem e desenvolvem no contexto escolar. Sendo a sala de aula o espaço onde os alunos passam grande parte do seu tempo diário escolar e onde se processa maioritariamente os contextos de aprendizagem,

Zabalza (1992), considera o ambiente educativo como algo de extrema importância, que deve ser tido em conta pelo professor em qualquer nível de ensino.

Deste modo, segundo o mesmo autor, a forma como se encontra distribuído o espaço escolar, bem como a disposição dos seus equipamentos e instrumentos didáticos, atua “como plano de fundo capaz de dar sentido a qualquer sucesso” (p.124). Por conseguinte, o espaço escolar deverá ser um ambiente acolhedor, rico e estimulante que permita e potencie o desenvolvimento integral de todos os alunos.

No que concerne à sala do 2.ºA trata-se de um espaço amplo e acolhedor, situado no rés-do-chão do 1.º edifício da escola que é partilhado juntamente com a turma do 3.º A que ocupa o espaço no turno da tarde.

A sala está equipada com trinta mesas e vinte e nove cadeiras, que não se encontram todas a ser utilizadas pelos alunos, ficando algumas disponíveis caso haja a necessidade do docente deslocar algum aluno para outra mesa por questões de distração e perturbação ao bom funcionamento da aula. A maior parte das mesas e cadeiras estão organizadas em um formato “U”, no sentido de, de acordo com o PAT, incentivar o trabalho autónomo e facilitar as interações e a partilha de conhecimentos entre os alunos. Algumas mesas estão no centro voltadas para a secretária do professor e para os dois quadros brancos existentes na sala. Importa referir, que as primeiras filas são ocupadas por alunos que apresentam alguns problemas de ordem visual, bem como ao nível de atenção, concentração e outras dificuldades de aprendizagem.

No fundo da sala encontra-se cinco armários de apoio, num deles encontra-se os manuais escolares dos alunos, devidamente organizados por área disciplinar; noutro alguns livros e histórias infantis que podem ser consultadas pelos alunos quando terminam as suas tarefas e dispõem de tempo livre para o efeito ou então para trabalhos de pesquisa em que a sua consulta torne-se pertinente; noutro armário temos alguns materiais de expressão plástica dos alunos; e os outros dois são de usufruo da turma do 3.ºA que partilha a mesma sala. No lado oposto a estes, encontra-se outro armário contendo alguns recursos didáticos que são utilizados por ambas as professoras.

Numa das paredes da sala encontra-se dois quadros brancos, um de maior e outro de menor dimensão, onde é registado as atividades e momentos de aprendizagem que são desenvolvidos. Nas restantes paredes encontra-se vários placards de cortiça, uns forrados em papel vermelho e outros a azul, contendo informações e materiais das duas turmas. Nos placares destinados ao 2.º A encontra-se algumas informações úteis, os aniversários dos alunos, alguns trabalhos realizados pela turma, bem como alguns

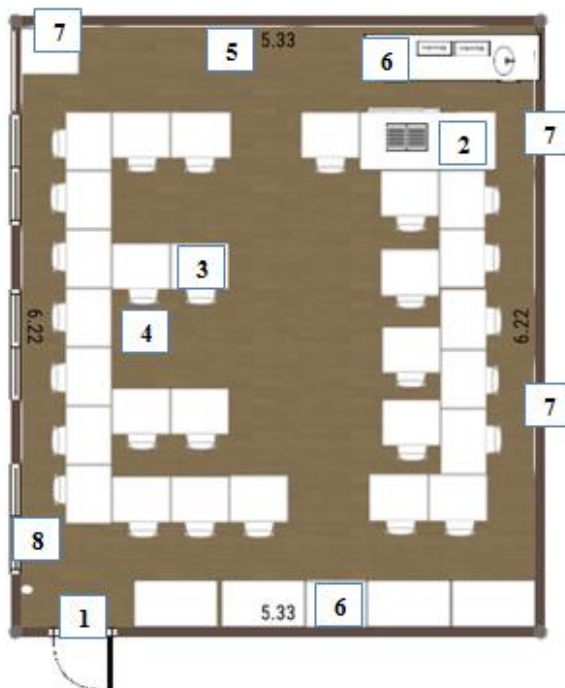
elementos visuais referentes a conteúdos curriculares, como os casos específicos de leitura, os números de um a vinte por numérico e extenso e, ainda por um calendário com os meses do ano e datas comemorativas construído durante o período do estágio.

Importa referir, que a sala dispõe de três janelas de consideráveis dimensões, colocadas numa das paredes com vista para um pequeno jardim e para a entrada da escola, que no seu conjunto asseguram uma boa iluminação natural à sala.

De um modo geral, a sala do 2.º A trata-se de um espaço adequado, organizado, dotado com diversos equipamentos e instrumentos físicos e visuais dispostos em zonas bastante funcionais que permitem uma boa movimentação dos alunos pela sala e o fácil acesso a todo o material escolar. Todas estas características tornam a sala do 2º A num ambiente capaz de proporcionar educativamente qualquer atividade a ser desenvolvida pelo docente, e um espaço onde as crianças se sentem bem e dispostas para a aprendizagem.

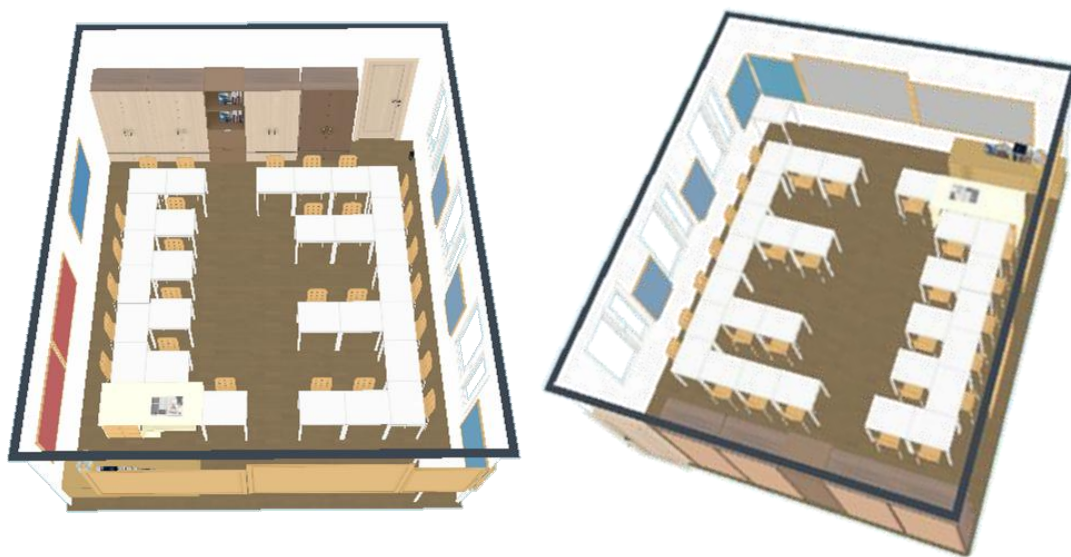
Todos os aspetos mencionados referentes ao espaço físico da sala do 2.º A são facilmente visíveis na figura 4 através de um plano bidimensional e tridimensional da sala.

**Figura 4.** Planta bidimensional da sala do 2.º A



**Legenda:**

- 1- Porta da sala;
- 2- Mesa do professor;
- 3- Mesas dos alunos;
- 4- Cadeiras;
- 5- Quadros brancos de escrita;
- 6- Armários com material escolar e didático;
- 7- Placards com informações e trabalhos dos alunos;
- 8- Janelas;

**Figura 5.** Planta tridimensional da sala

#### 4.1.3.2- Organização do Tempo

A rotina semanal da turma do 2.º A processa-se segundo um regime de ETI, iniciando-se às oito horas da manhã e terminado às dezoito horas da tarde. Toda a componente letiva bem como a distribuição da carga horária é pensada de forma a, segundo o PAT, assegurar uma formação geral aos alunos, favorecendo a aquisição de conhecimentos científicos diversificados, bem como de competências relacionais e interpessoais.

Estando a turma indicada para o turno da manhã, das oito horas até às treze horas decorrem as aulas referentes às áreas curriculares disciplinares, como o Português, Matemática e o Estudo do Meio, de frequência obrigatória, bem como a biblioteca, a Informática e as áreas destinadas às expressões artísticas (ver quadro 4). A componente curricular é da responsabilidade da docente Leonídia Sampaio (professora titular da turma) que de acordo com a mesma, trata-se de uma rotina com carácter flexível sujeita a alterações em função do nível de complexidade das atividades e do ritmo de aprendizagem de cada aluno.

No turno da tarde, das catorze às dezoito os alunos frequentam as atividades extracurriculares, nomeadamente Atividades de Tempos Livres (ATL), Informática, Inglês, Biblioteca, Estudo, Educação Físico-Motora, Expressão Plástica, Expressão

Musical e Ocupação de Tempos Livres (OTL) (ver quadro 4). Estas atividades são lecionadas pelos professores de cada área respetiva.

Importa referir que tanto no turno da manhã como no turno da tarde os alunos têm um período de trinta minutos para lanche e ida ao recreio e, ainda o período de pausa para almoço. Cada um destes intervalos e momentos de alimentação decorrem em conjunto com outras turmas de vários anos de escolaridade, sendo uma mais-valia para a promoção de relações e interações das crianças com a restante comunidade educativa.

Deste modo, todas as atividades planeadas, no decorrer da intervenção pedagógica, na turma do 2.º A foram pensadas e planificadas em função do horário escolar apresentado no quadro 4, de forma a dar continuidade à rotina diária dos alunos e ao trabalho desenvolvido pela docente titular da turma.

**Quadro 4.** Horário semanal da turma do 2.ºA.

Horas	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
8:00-9:30	Matemática	Português	Português	Matemática	Português
9:30-10:30	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Matemática	Português	Informática
10:30-11:00	<b>Intervalo</b>				
11:00-12:00	Português	Matemática	Matemática	Português	Matemática
12:00-13:00	Português	Educação Físico-Motora	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Expressão Artística
13:00-14:00	<b>Almoço</b>				
14:00-15:00	ATL (Estudo)	Informática	Inglês	Informática	Biblioteca
15:00-16:00	Estudo	Estudo	Inglês	Biblioteca	Estudo
16:00-16:30	<b>Intervalo</b>				
16:30-17:30	Expressão Plástica	Expressão Musical	Educação Físico-Motora	Inglês	Expressão Plástica
17:30-18:00	<b>O.T.L</b>				

**Fonte:** Adaptado dos dados recolhidos no PAT do 2.º A, 2015.

#### 4.2- A Intervenção Pedagógica na turma do 2.º A

De acordo com Peterson (2003), a prática pedagógica é um “exercício excelente e abrangente que possibilita ao aluno, futuro professor, (...), verificar, descobrir, interrogar e aplicar as teorias adquiridas ao longo da formação” (p.67). De igual modo, todo o trabalho a ser desenvolvido com as crianças terá que constituir uma atividade planejada e consciente, com a finalidade de promover conhecimentos e comportamentos nos alunos.

A intervenção desenvolvida com os alunos do 2.º A, teve em consideração os conteúdos programáticos e metas curriculares previstas para este ano de escolaridade, bem como os interesses, motivações e necessidades dos alunos. As atividades foram planejadas e realizadas tendo em conta a distribuição de carga horária para cada área disciplinar nos três dias de intervenção (segunda, terça e quarta), de modo a respeitar a rotina diária já existente na turma.

É importante referir que os conteúdos e aprendizagens a serem trabalhados com os alunos em cada semana eram definidos previamente pela docente, de modo a dar continuidade ao trabalho que vinha a ser desenvolvido desde do início do ano. Porém foi-me concedida total liberdade na forma como esses mesmos conteúdos seriam explorados e dinamizados.

Peterson (2003) refere que a planificação de atividades na prática pedagógica, implica “observações dos factos pedagógicos, psicológicos, organizativos, sociológicos, culturais, etc.,” (p.67), para que ocorram momentos de aprendizagem verdadeiramente significativos para os alunos a quem pretendemos contribuir pedagogicamente. Deste modo a duas primeiras semanas na turma do 2.ºA tiveram como finalidade uma observação participante, de modo a dar a conhecer a dinâmica da turma, assim como a identificação de problemáticas que pudessem ser alvo de estudo e intervenção futura, contribuindo para uma maior qualidade na aprendizagem dos alunos.

No decorrer do estágio pedagógico procurei criar laços afetivos com o grupo, privilegiando um ambiente de cumplicidade, segurança, confiança e de respeito mútuo. Da mesma forma, procurei valorizar cada aluno, fazendo-os sentir como elementos importantes em todo o processo pedagógico, potencializando as suas capacidades e qualidades em detrimento das suas dificuldades.

Posto isto, a planificação das atividades tiveram também em atenção a heterogeneidade da turma, no que concerne ao domínio de conhecimentos e ritmos de

aprendizagem, numa pedagogia em que se valoriza a autonomia, a cooperação, interajuda, a partilha de saberes e conhecimentos entre os pares.

#### **4.2.1- Problemáticas Levantadas**

Cada aluno é um “ser único, diferente e especial” (Cunha, 2008, p.69), deste modo é fundamental que o professor se questione e reflita sobre qual a melhor forma de garantir uma aprendizagem individualizada, que atenda às necessidades de todos os alunos. Deste modo, a ação do professor deverá apoiar-se na procura de dinâmicas de aula mais oportunas e adequadas aos seus alunos, no sentido de minimizar as suas diferenças e dificuldades manifestadas no processo de aprendizagem.

Relativamente à turma do 2.ºA, as semanas de observação permitiram o levantamento e a consciencialização de um conjunto de problemáticas educativas relacionadas com a aprendizagem dos alunos. Segundo Silva e Lopes (2015b), quando um professor pretende analisar o modo como os seus alunos aprendem “tem de se focar no pensamento dos alunos durante o desenvolvimento da aula, e na sua reação e participação na construção do conhecimento relativo ao tema abordado” (p.175). Através da observação do grupo e da dinâmica de aula, pode-se verificar que se trata de uma turma bastante heterogénea, no que concerne ao domínio de conhecimentos, bem como aos ritmos de aprendizagem dos alunos.

Durante a prática pedagógica pude observar a existência de alguns alunos com dificuldades de aprendizagem, mais concretamente na aquisição de novos conteúdos programáticos e na realização de certas tarefas propostas. De acordo com Lopes (2005), o termo dificuldades de aprendizagem diz respeito “a um grupo de indivíduos que apresentam uma discrepância significativa entre aquilo que é esperado em função da idade e aquilo que efectivamente realizam em termos académicos” (p.23). Como tal, eram alunos que detinham muitas dificuldades ao nível da compreensão e realização das tarefas, necessitando para a sua concretização de mais tempo e de um maior apoio por parte do professor.

Derivado às suas dificuldades, muito dos alunos revelavam uma baixa autoestima, sendo comuns expressões como “não sou tão esperto como os outros”, “sou lento”, “não consigo fazer”. É de salientar que alguns alunos estão sinalizados com NEE

e recebem apoio da professora de ensino especial e outros dispõem de APA, como forma de receberem um apoio individualizado e minimizar os seus problemas.

Em contrapartida na turma existia alunos com um domínio de conhecimentos bastante satisfatórios para o nível de escolaridade que frequentam. Eram alunos que demonstravam facilidade na aquisição de novos conteúdos e na concretização das atividades. A este respeito Lopes (2005), considera a aquisição de conhecimentos um processo construtivo e acumulativo, pelo qual afirma que “quanto mais conhecimentos se possui mais conhecimento se virá provavelmente a possuir no futuro” (p.38).

Através do que pude observar e vivenciar no decorrer do estágio, as salas de aula são, cada vez mais, espaços que reúnem crianças com características e necessidades bastante distintas. Esta realidade revela-se num desafio acrescido para os profissionais de educação, na medida em que têm de orientar a sua ação pedagógica, no sentido de proporcionar igualdade de oportunidades e de sucesso educativo para todos, mas que adapte-se e respeite os diferentes interesses, experiências, ritmos e necessidades individuais dos alunos. Tal só se torna possível se houver uma “diversificação dos recursos materiais, dos métodos de ensino e das actividades de aprendizagem” (Cunha, 2008, p.73), pelos docentes em todo o processo pedagógico.

De modo a suprimir as dificuldades e diferenças existentes na turma, relativamente ao processo de aprendizagem, surgiu a seguinte questão de investigação: **Como fazer face a diferentes ritmos de aprendizagem neste grupo de alunos?.** Esta problemática surge com o objetivo de obter um conhecimento mais aprofundado sobre a realidade da turma e das suas repercussões na aprendizagem e na autoestima dos alunos. De modo a que fosse possível delimitar todo um conjunto de estratégias educativas que permitissem uma resposta mais adequada às necessidades dos alunos e à problemática em questão.

Considerando que o desenvolvimento de uma boa autoestima pelas crianças é “um dos maiores condicionantes, facilitadores e possibilitadores de uma boa aprendizagem ou inibidores da mesma” (Silva & Lopes, 2015b, p.67), preocupei-me em potenciar sentimentos positivos nos alunos, relativamente a todo o processo de ensino-aprendizagem.

Como foi referido, alguns alunos da turma apresentavam uma baixa autoestima, o que Silva e Lopes (2015b) entendem como “o conjunto de sentimentos e pensamentos do indivíduo sobre as suas próprias qualidades e atributos” (p.73). Segundo os mesmos autores, é possível identificar um conjunto de características que revelam uma baixa

autoestima pelos alunos: (i) fraca opinião em relação a si próprios; (ii) desistem facilmente das tarefas; (iii) receio de exprimirem as suas ideias e opiniões; e (iv) preferirem seguir as opiniões dos outros.

Assim, no decorrer da minha intervenção pedagógica com as crianças, preocupei-me em adotar determinados comportamentos que fossem potenciadores de uma boa autoestima por parte dos alunos, de modo que estes se sentissem valorizados e que as suas ideias e opiniões fossem tidas em consideração. Deste modo, procurou-se valorizar, enaltecer as qualidades e pequenos sucessos dos alunos; promover um ambiente de à vontade propício ao diálogo e à troca de experiências e opiniões; respeitar o ritmo de cada aluno; valorizar a iniciativa dos alunos; encorajar a cooperação e a interajuda entre colegas; e promover atividades diversificadas tendo em consideração os seus interesses e motivações (Silva & Lopes, 2015b).

Como forma de suprimir as dificuldades de aprendizagem dos alunos e contribuir para uma elevada autoestima dos mesmos, procurou-se diversificar as atividades e a forma como os conteúdos curriculares eram explorados e trabalhados.

Por conseguinte, na aprendizagem de novos conteúdos e competências optou-se pela realização de jogos educativos, o recurso à literatura infantil e às expressões artísticas. As estratégias adotadas estão explícitas no capítulo II e tiveram em conta as motivações e interesses manifestados pelos alunos, de forma a promover aprendizagens mais significativas e estimulantes para os mesmos. Para além dos aspetos mencionados teve-se em conta que, como afirma Azevedo (1999):

Fazer aprender é colocar os alunos a realizar actividades de aprendizagem; é manter diálogos com os alunos; é ter professores que falem menos; é proporcionar melhores e outras práticas explicações aos alunos; é facultar a apresentação de sugestões; é disponibilizar materiais e fontes auxiliares de informação; é utilizar também as ideias e sugestões dos alunos; é utilizar uma linguagem acessível; é escutar atentamente; é dar oportunidades aos alunos de se expressarem; é recorrer a formas flexíveis de agrupamento; é fomentar a cooperação entre os alunos; (p. 17).

De igual modo, no decorrer do estágio procurei valorizar os conhecimentos prévios dos alunos relativamente às novas aprendizagens, num processo onde as ideias iniciais são “gradativamente complementadas, ampliadas, reformuladas ou substituídas” (Vitorasso, 2010, p.11). Assim, nos momentos que antecederam à aprendizagem de novos conteúdos programáticos, procurei perceber que conhecimentos e experiências os

alunos já detinham sobre a realidade a abordar, iniciando as novas aprendizagens a partir do que eles já conheciam.

#### **4.2.2- Algumas Atividades Realizadas**

De acordo com Duarte (2012), as aulas são ocasiões favoráveis à introdução de novos conteúdos, “proporcionando noções básicas, orientações essenciais, clarificações, discussões e referências a leituras e trabalhos complementares” (p.137), cujo objetivo é apoiar o aluno na construção de um conhecimento mais aprofundado, nos vários domínios do saber, acerca da realidade envolvente.

Neste sentido, no decorrer da prática pedagógica realizada, procurou-se que as aulas fossem momentos de aprendizagem e aquisição de competências, num ambiente que se apela à cooperação, interajuda e à partilha de conhecimentos entre todos. Assim, as atividades que se seguem foram planeadas, tendo em conta os interesses e motivações dos alunos, contribuindo-se para uma formação global e ampliação das suas competências.

##### **4.2.2.1- Português**

O Português constitui uma área de extrema importância na formação escolar de qualquer criança, uma vez que, sendo a língua materna, condiciona a aprendizagem de todas as outras áreas disciplinares. Consequentemente, é através da língua que a criança interage com o mundo e com as pessoas que a rodeiam, pelo qual qualquer inibição nesta área poderá comprometer as aprendizagens futuras e o sucesso escolar dos alunos.

Numa análise ao Programa e Metas Curriculares para o Português (ME, 2015) este apresenta como domínios de conteúdo para o 1.º CEB: a oralidade, a leitura e a escrita, a educação literária e a gramática.

Relativamente ao domínio da oralidade, pretende-se que este seja promovido “pelas trocas linguísticas que se estabelecem numa partilha permanente da fala entre crianças e entre as crianças e os adultos” (ME, 2015, p.137). Para tal, deve ser concedido aos alunos oportunidades para que estes verbalizem os seus interesses, pontos

de vista, necessidades e sentimentos, num ambiente de partilha de saberes e experiências.

Para a leitura e a escrita o programa evidencia que deverá ser da preocupação do docente criar ambientes de aprendizagem propícios ao desenvolvimento de uma leitura fluente pelos alunos, assim como atividades que contribuam para o alargamento do seu vocabulário e na progressiva organização e construção de texto.

Ao nível da gramática, pretende-se consciencializar o aluno para as “regularidades da língua e que, progressivamente, domine regras e processos gramaticais” (ME, 2015, p.8), fazendo um uso adequado e correto nas mais variadas situações da oralidade, da leitura e da escrita.

No que concerne à educação para a literacia, deverá ser criado pelo docente experiências de aprendizagem que conduzam a uma interação positiva e agradável dos alunos com os livros, de modo que estes façam da atividade de ler um momento prazeroso e envolvente. Este contato dos alunos com textos literários permitirá ampliar os seus horizontes, bem como favorecer na aquisição de competências linguísticas e de escrita cada vez mais complexas.

Como o PEE da Pena tem como tema “Ler mais, comunicar e escrever melhor”, de forma a consciencializar as crianças para o mundo da leitura e sob formas de escrever e comunicar melhor, a temática da educação literária foi algo bastante explorado nas aulas de português com os alunos. Neste sentido, procurou-se familiarizar os alunos com textos literários de diversos géneros, numa abordagem divertida e estimulante à língua portuguesa.

Posto isto, uma aprendizagem ao nível da disciplina do Português deverá acontecer no contexto normal de sala de aula, pelos diálogos e troca de conhecimentos que ocorrem entre o adulto e crianças. De igual modo, é da responsabilidade do docente promover atividades diversificadas, apelativas e dinâmicas no ensino da língua, assim como estabelecer uma articulação com outras áreas do saber.

- **História “ Não quero..... lavar os dentes”<sup>1</sup>**

A história “Não quero..... lavar os dentes” foi planeada e concretizada no dia 17 de novembro de 2014, tendo surgido como tema introdutório à temática da higiene oral, que viria a ser explorada na área do Estudo do Meio no dia seguinte. Assim, em

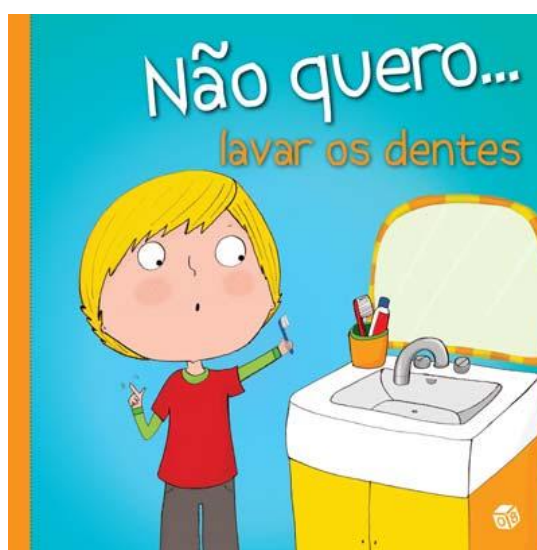
---

<sup>1</sup> Ver Apêndices – Apêndice I (pasta Apêndice D)

conversa com a professora cooperante achou-se pertinente introduzir o tema na área do português, promovendo uma interdisciplinaridade entre conteúdos e áreas disciplinares.

Num primeiro momento foi dito aos alunos que iriam ouvir uma história com o recurso a fantoches de pau, intitulada por “Não.....quero lavar os dentes”. A peça apresentada aos alunos é uma adaptação ao livro de Ana Oom (ver figura 6), pelo qual foram utilizadas algumas ilustrações do livro da autoria de Raquel Pinheiro (ilustradora).

**Figura 6.** Capa do livro em que se baseou a peça apresentada aos alunos.



Para o conto da história foi utilizado um guião<sup>2</sup> com o enredo e as falas das personagens e, ainda, por algumas figuras do livro e outras desenhadas por mim (ver figura 7), que foram colocadas em paus compridos sob a forma de palitos, de modo que todos os alunos visualizassem as gravuras à medida que estas apareciam na narrativa. Também foi utilizada a mesa da docente como forma de fazer aparecer e desaparecer as diferentes personagens da história.

Deste modo, a história conta as peripécias de um menino de seis anos, que apesar de bem comportado não gostava de lavar os dentes e, então, arranjava muitas desculpas e truques para enganar a mãe, de modo que esta pensasse que ele lavava os dentes todos os dias. Para além das conversas entre o Diogo e a mãe, a história também desenrola-se no interior da boca de Diogo, onde o Manuelinho, um dente acabado de

---

<sup>2</sup> Ver Apêndice – Apêndice I (pasta Apêndice D)

nascer, assusta-se ao verificar que os outros dentes que lá habitavam estavam todos sujos, com buracos e muito infelizes. A par de toda esta sujidade, a boca do Diogo é constantemente visitada por uns bichos peludos (bactérias) e, segundo o Manuelinho, muito feios, que assustavam e atacavam todos os dentes durante a noite. No entanto, num certo dia, a mãe levou o Diogo a uma consulta de rotina dentária, que o deixou bastante consciencializado para a situação em que se encontravam os seus dentes e, que o fez refletir sobre como a saúde dos dentes é importante para a saúde de todo o corpo. Esta ida ao dentista provoca uma mudança no Diogo, que a partir desse momento passou a comer menos doces e a fazer da lavagem dos dentes uma prática diária. Todas estas mudanças foram favoráveis para o Manuelinho e para os outros dentes que agora podem viver mais saudáveis e felizes.

**Figura 7.** Material utilizado para contar a história aos alunos.



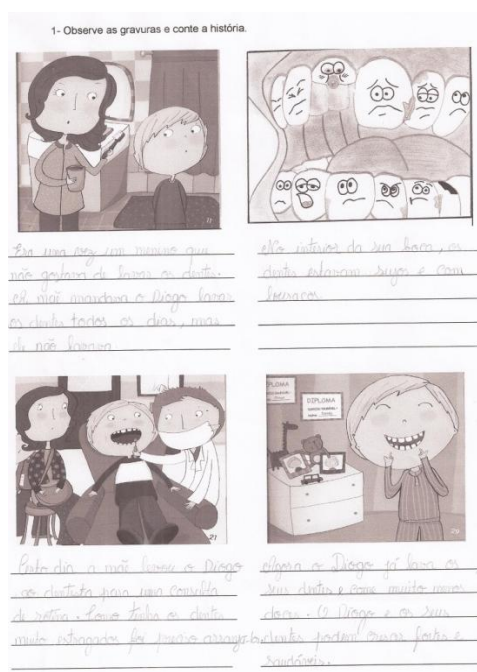
Estes momentos de leitura que são promovidos de forma consciente pelo docente, onde procura diversificar o modo como conta as histórias, é encarado por Azevedo e Souza (2012) como “uma alternativa metodológica nos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças” (p.52). Por conseguinte, pretende-se com estes momentos despertar nos alunos a curiosidade, a imaginação e o gosto pela leitura.

De igual modo, segundo Oliveira (2008), é da competência do professor selecionar as leituras mais adequadas à idade, às necessidades, aos gostos e interesses dos seus alunos. Como tal, a escolha por este livro teve em consideração a idade dos alunos (7 e 8 anos) e a temática que se pretendia explorar, de forma a introduzir os alunos para os conteúdos programáticos a abordar na área do Estudo do Meio, nomeadamente um livro que apelasse à higiene oral e aos cuidados a ter com os dentes.

É importante salientar que a história apresentada às crianças sofreu uma adaptação da história original do livro, visto que achou-se pertinente acrescentar alguns elementos à história, que viriam a ser necessários para a abordagem que se seguia na outra área disciplinar. Deste modo, toda a parte da história que se desenrola na boca do personagem principal foi inventada, não existindo no livro original.

No momento a seguir ao conto da história, promoveu-se um diálogo com os alunos, uma vez que, como referem Azevedo e Souza (2012), torna-se importante que o professor propicie momentos para que o aluno possa “expressar as reações emocionais que o texto lhe proporcionou; o que sentiu; o que aprendeu; o que lhe disse o texto; que mensagem lhe transmitiu o autor; qual a sua opinião sobre ela” (p.85). Neste diálogo os alunos tiveram oportunidade de recontarem os momentos narrados, exprimir a sua opinião relativamente à importância de se lavar os dentes e as consequências de não o fazer, reportando para isso a situações vividas pelo Diogo. Também alguns alunos quiseram partilhar as suas experiências sobre as idas ao dentista. É de referir que, neste processo, a minha intervenção foi de mediação, com a colocação de questões, de forma a promover e conduzir o diálogo com e entre os alunos.

Posteriormente, foi apresentado aos alunos uma ficha de trabalho (ver figura 8), que continha quatro imagens da história, com o objetivo dos alunos fazerem o reconto da história ouvida a partir das mesmas. Este tipo de atividade vai ao encontro dos objetivos da professora cooperante para promover a escrita dos alunos.

**Figura 8.** Reconto da história a partir das imagens.

De acordo com o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (2015), o reconto de histórias a partir de imagens pelos alunos, permite desenvolver algumas das competências previstas a serem trabalhadas no 2.º ano de escolaridade, mais concretamente ao nível da (i) compreensão de texto – organizar uma sequência de acontecimentos; selecionar as informações essenciais na história; e articular factos e ideias; e da (ii) produção de texto – planificar as ideias-chave à história e redigir um texto em concordância com tempos verbais, sinais de pontuação e regras da ortografia.

Na concretização desta tarefa os alunos trabalharam de forma autónoma na construção do seu texto, o que permitiu ajudar e dar um maior apoio aos alunos identificados com maiores dificuldades, ao nível da escrita e na organização de ideias.

A ficha de trabalho foi corrigida individualmente com os alunos, à medida que estes iam terminando, o que permitiu detetar e corrigir alguns erros ortográficos e, ao mesmo tempo, suscitar a explicação de algumas regras da ortografia. Ao analisar as produções textuais dos alunos pude verificar que a história tinha ficado muito clara, conseguiram fazer o reconto através das suas palavras com princípio, meio e fim. Após todos terem terminado, foi pedido a cinco alunos que lessem o seu trabalho à turma, privilegiando-se a iniciativa destes, sobretudo, daqueles que nem sempre gostam de expor o seu trabalho à turma.

Em relação a este último aspeto, foi curioso observar que aqueles alunos mais tímidos a exposições orais, em parte por não terem uma leitura muito fluente, quiseram expor o seu trabalho aos colegas, o que me levou a crer que deveu-se em certa parte por terem o seu trabalho corrigido.

Como refere Cadório e Simão (2013), a atitude crítica e de questionamento, deverá ser uma prática regular nos docentes, relativamente à sua ação com os alunos, tendo em vista práticas futuras de maior qualidade para todos. Deste modo, no momento posterior à atividade é importante refletir sobre todo o trabalho realizado e as suas repercussões na aprendizagem dos alunos.

Posto isto, considero que a atividade correu como o planeado, os alunos gostaram muito da forma como a história foi abordada, uma vez que saiu um pouco da rotina, do que estavam habituados a fazer. Através dos diálogos e das tarefas realizadas, pude verificar que os alunos já possuíam alguns conhecimentos sobre a higiene oral, tendo-se contribuído para o enriquecimento do seu vocabulário e conhecimentos acerca desta temática. Em relação aos aspetos a melhorar, penso que poderia ter encontrado uma melhor estratégia de forma a que tivesse sido os próprios alunos a realizarem a peça para os colegas, concedendo aos alunos um papel mais interventivo e participativo nesta parte da atividade.

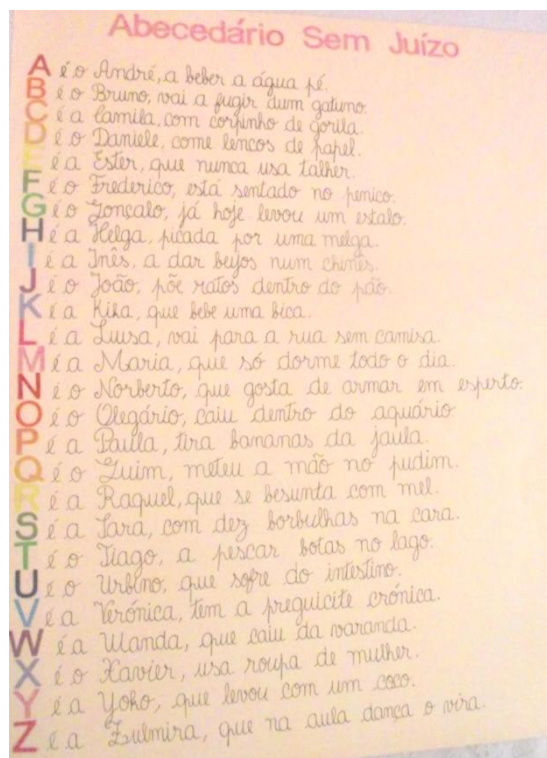
- **Abecedário sem Juízo<sup>3</sup>**

No sentido de explorar com os alunos vários tipos de texto, foi planificado no dia 10 de novembro uma abordagem ao poema rimado “Abecedário sem Juízo”, do livro “Poemas da Mentira e da Verdade” de Luísa Ducla Soares. Neste poema é explorado o abecedário, sob a forma de rimas, onde a cada letra é associado um nome e uma rima, por exemplo: A é a Ana a cavalo numa cana.

A poesia “Abecedário sem Juízo” foi apresentada numa cartolina de grandes dimensões (ver figura 9), de modo a que fosse facilmente visível pelos alunos.

---

<sup>3</sup> Ver Apêndices – Apêndice I (pasta Apêndice C).

**Figura 9.** Cartaz do "Abecedário Sem Juízo".

Primeiramente começou-se por relembrar o alfabeto com as crianças, dizendo-o em grupo e em voz alta. De seguida, procedeu-se à leitura do poema, pelo qual cada aluno leu um verso. Posteriormente, optou-se por realizar uma leitura em grande grupo, uma leitura em voz alta do poema. Depois, foi realizada uma exploração e diálogo com os alunos, recordando alguns conhecimentos adquiridos em aulas anteriores, no que concerne à tipologia do texto (poesia) e às suas características, tendo-se realizado uma análise a cada verso, no que compreende às suas rimas.

Nesta atividade os alunos demonstraram alguns conhecimentos quanto às características do texto poético, tendo sido bastante visível o entusiasmo das crianças na atividade de leitura e de análise das rimas, por se tratar de um poema, que pela sua associação de palavras e rimas, revelou-se numa experiência muito engraçada e divertida pelos alunos.

Neste seguimento, Azevedo e Souza (2012) referem que, sendo as crianças grandes exploradoras de todos os recursos que a língua dispõe, importa “proporcionar-lhes bons textos e oportunidades para que possam fruir a língua, descobrindo nos seus usos lúdicos, muitas das suas potencialidades criadoras” (p.126). A este nível os textos

poéticos representam um poderoso instrumento para estimular aprendizagens mais ricas, criativas e envolventes nos alunos.

De seguida, foi sugerido à turma a criação de um “Abecedário Sem Juízo” utilizando o nome dos alunos. Devido às dificuldades que alguns alunos apresentam na construção de rimas, optou-se, em consenso com os alunos, pela realização da tarefa em grande grupo. Desta forma um aluno ficou encarregue de registar no quadro as ideias dos colegas, relativamente à construção do abecedário (ver quadro 5).

**Quadro 5.** Abecedário Sem Juízo dos alunos do 2.ºA

A é o André, que chuta a bola com o pé.  
B é a Beatriz, que sonha ser atriz.  
C é a Catarina, que é uma bailarina.  
D é a Débora, que vai a Évora.  
E é a Eva, que gosta de rebolar na relva.  
F é a Fernanda, que tem um carro que não anda.  
G é o Guilherme, que tropeçou num verme.  
H é o Hugo, que brinca com um texugo.  
I é a Inês, que gosta de português.  
J é a Joana, que parece uma cigana.  
K é a Kika, que bebe uma bica.  
L é a Lena, que anda na escola da Pena.  
M é o Mário, que se esconde no armário.  
N é a Natacha, que comeu o bolo de bolacha.  
O é o Orlando, que caiu dentro de um cano.  
P é o Paulo que gosta de andar a cavalo.  
Q é o Quim, meteu a mão no pudim.  
R é o Rodrigo que come pão com trigo.  
S é a Sara, que quando se zanga fica de má cara.  
T é o Tiago, que põe a cabeça dentro do lago.  
U é o Urbano, que caiu dentro de um cano.  
W é a Wanda, que caiu da varanda.  
X é o Xavier, que engoliu uma colher.  
Y é a Yoco, que levou com um coco.

Z é o Zé que anda só com um pé.

Na realização desta atividade os alunos começaram por fazer corresponder cada letra ao nome de um aluno da turma e, de seguida foram ouvidas várias sugestões de palavras que rimassem com esse mesmo nome. De entre as várias possibilidades apresentadas, os alunos, em consenso, escolheram uma rima e, posteriormente construíram uma frase que interligasse o nome à rima. Neste processo foi curioso verificar a preocupação dos alunos em construir algo que representasse de certa forma cada colega, tendo em consideração os seus gostos, preferências e personalidades. Por fim, realizou-se uma leitura em grande grupo do abecedário criado pelos alunos.

É de salientar que, uma vez que não existiam nomes de alunos na turma com algumas letras do abecedário foram criadas rimas com nomes fictícios, escolhidos pelos alunos.

De um modo geral, pode-se considerar que a atividade decorreu como pretendido, os alunos conseguiram identificar palavras que rimassem e construir rimas, demonstrando-se interessados e motivados tanto na exploração do abecedário original como na concretização do abecedário da turma.

#### **4.2.2.2- Estudo do Meio**

Todas as crianças apresentam um conjunto de saberes e conhecimentos práticos que vão adquirindo ao longo da sua vida, resultante do contacto e interações que estabelecem com o meio envolvente. Neste sentido, é da responsabilidade da escola promover práticas educativas que valorizem e ampliem essas mesmas experiências em aprendizagens cada vez mais complexas para os alunos (ME, 2004).

Para as crianças, o ensino das ciências constitui, sobretudo, um instrumento primordial para um maior entendimento do mundo que a rodeia e, igualmente, contemplando-a com formas muito particulares de enfrentá-lo e agir sobre ele. Desta forma, um ensino em ciências deverá promover “a construção do saber, do saber-fazer e do saber-ser de uma criança na sua globalidade” (Charpak, 1997, p.37).

O programa de 1.ºCiclo para o Estudo do Meio apresenta o conhecimento sobre a natureza e a sociedade repartido em blocos de aprendizagem por ano de escolaridade. Desta forma, a aprendizagem do Estudo do Meio deverá formar os alunos em “observadores activos com capacidade para descobrir, investigar, experimentar e aprender” (ME, 2004, p.102).

É importante referir que o programa deverá ser encarado pelo professor como algo flexível e suscetível a modificações, de modo que este possa adaptá-lo às necessidades, interesses e a diferentes ritmos de aprendizagens dos alunos, bem como às particularidades do meio local. Deste modo o professor é convidado a alterar “a ordem dos conteúdos, associá-los a diferentes formas, variar o seu grau de aprofundamento ou mesmo acrescentar outros” (ME, 2004, p.102), sempre que as circunstâncias de sala de aula assim o exijam.

- **Explorando Os Órgãos dos Sentidos<sup>4</sup>**

A sequência de aprendizagem que se segue enquadra-se no Bloco nº. 1 – Á Descoberta de Si Mesmo. Com este bloco pretende-se promover o conhecimento das crianças em relação a si próprias, ao seu corpo e, ao mesmo tempo, desenvolver atitudes de confiança, autoestima e de apreço pela sua identidade e origens (ME, 2004).

As atividades que se seguem estão relacionadas com os órgãos dos sentidos, pelo qual o programa de 1.º ciclo (ME, 2004), para este conteúdo programático, apresenta os seguintes objetivos: (i) localizar no corpo os órgãos dos sentidos; (ii) distinguir objetos pelo cheiro, sabor, textura, forma...; (iii) distinguir sons, cheiros e cores do ambiente que o cerca (vozes, ruídos de máquinas, cores e cheiros de flores...) (p.107).

A exploração dos órgãos dos sentidos realizou-se no período de 11 a 12 de novembro de 2014. Para a abordagem do mesmo optou-se pela realização de um conjunto de atividades de natureza experimental, que potencializasse a descoberta e as sensações proporcionadas por cada um dos cinco sentidos existentes (tato, olfato, audição, gosto e visão) no nosso dia-a-dia.

É importante referir que devido a questões relacionadas com limitações de tempo e da própria dinâmica da aula, as atividades experimentais não foram realizadas

---

<sup>4</sup> Ver Apêndices – Apêndice I (pasta Apêndice D).

ao mesmo tempo e com a participação de todos os alunos. Cada atividade contou com a participação de alguns elementos da turma (diferentes alunos para cada atividade), selecionados de forma aleatória. Contudo, é de salientar que todos os alunos foram envolvidos no diálogo, opinando sobre o processo e conclusões obtidas, enriquecendo a atividade com elementos que não tinham sido mencionados pelos colegas.

De forma a explorar o sentido do tato, optou-se por chamar quatro alunos ao centro, que à vez foram vendados e pediu-se que retirassem do interior de um saco opaco um objeto (plasticina, algodão, folha de lixa, laranja, lã). Foi pedido a cada aluno que mencionasse à turma as características e sensações experienciadas pelo toque do objeto, ao nível da sua forma e textura (macio, áspero, duro, mole). Posto isto, numa das mesas encontravam-se vários materiais (pena, papel eva, tecido, cartão canelado, bola), para além dos que se encontravam no saco, e cada aluno teve que identificar o material que tinha experienciado.

Em forma de conclusão foram observadas umas imagens e realizadas algumas propostas de trabalho do manual sobre o sentido explorado, pelo qual originou-se um diálogo sobre o sentido (tato) e respetivo órgão (pele), responsável pela perceção da textura dos materiais. Durante o diálogo um aluno salientou a importância do tato para as pessoas que apresentam alguma deficiência visual e, como tal, não podem ver os objetos, apenas senti-los. Neste seguimento uma aluna mencionou o alfabeto braile, explicando para alguns colegas que o desconheciam o significado do termo, bem como a sua importância.

Neste mesmo dia procedeu-se a mais uma atividade experimental, no sentido de explorar agora o olfato. A atividade teve como objetivo que os alunos tentassem adivinhar um determinado produto através do seu cheiro. Para tal, quatro alunos à vez vendaram os olhos, enquanto outro colega aproximava um produto (sabonete, grãos de café, laranja e canela) ao seu nariz. Os alunos tiveram de referir se o que estavam a cheirar era agradável ou desagradável, assim como tiveram de identificar que produto se tratava. Posto isto, realizou-se as atividades propostas do manual, assim como um diálogo sobre a importância do olfato para a deteção dos cheiros à nossa volta. Nesta conversa alguns alunos mencionaram alguns cheiros agradáveis (cheiro da terra, das flores e dos alimentos) e desagradáveis (cheiro a gasolina, a lixo). Um aluno ainda fez referência ao facto dos “cães cheirarem muito melhor do que os seres humanos” (criança TM) (terem um olfato muito mais apurado).

Em relação ao sentido da audição foi realizada uma atividade experimental com o recurso às caixinhas de Maria Montessori (ver figura 10). Na atividade foi apresentado aos alunos um conjunto de catorze caixinhas, perfazendo cinco pares de caixas com sons distintos, visto que um par não tinha som. O objetivo da atividade consistiu no aluno agitar uma das caixas e ter de encontrar o par com o som semelhante. Esta atividade contou com a participação de seis alunos, uma vez que cada aluno teve que encontrar o som correspondente a um par de caixas. Posteriormente, os alunos realizaram as tarefas propostas no manual sobre este sentido.

**Figura 10.** Caixas utilizadas na exploração ao sentido da audição



O quarto sentido explorado foi o gosto ou paladar, responsável pelo reconhecimento de alimentos doces, amargos, salgados ou ácidos. Para tal realizou-se a atividade experimental proposta pelo manual com a seguinte questão problema: “Que sabor tem os alimentos?”. Nesta atividade foi solicitado a participação de seis alunos (que não tinham participado em nenhuma das atividades anteriores) para a degustação dos alimentos, enquanto o resto da turma observou, participou no diálogo e no registo da atividade. Numa primeira fase os alunos procederam à identificação dos copos, de acordo com o tipo de alimentos que cada um deles teria dentro e, posteriormente colocaram em cada um os respetivos componentes (ver figura 11), nomeadamente (i) água com açúcar; (ii) água com sal; (iii) sumo de limão sem açúcar; (iv) sumo de limão com açúcar; (v) chá sem açúcar; e (vi) chá com açúcar. Numa fase anterior à degustação, promoveu-se um diálogo e registo, quanto à previsão dos alunos sobre que gosto teriam cada um dos elementos acima mencionados. De seguida, cada um dos seis alunos solicitados, procederam à degustação do conteúdo dos copos e expuseram à turma as suas reações perante aquilo que estavam a provar, nomeadamente se tinha um

gosto doce, ácido, salgado ou amargo, anotando os resultados. Os resultados obtidos comprovaram as previsões feitas pelos alunos, relativamente ao gosto de cada um dos alimentos, pelo qual puderam concluir que cada alimento tem o seu gosto podendo este ser doce, ácido, salgado ou amargo. Posto isto, procedeu-se à realização das tarefas propostas no manual sobre este sentido.

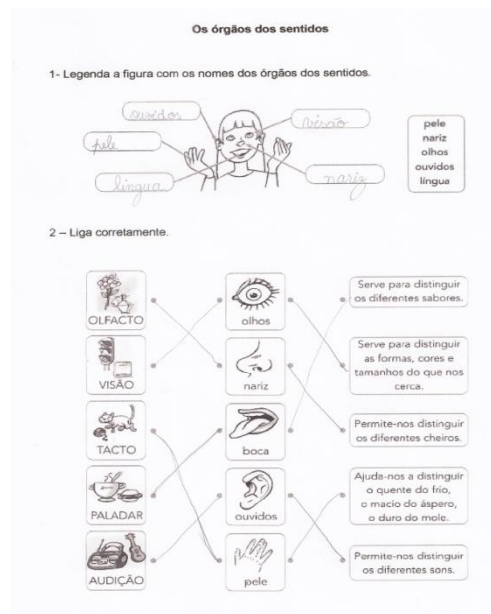
**Figura 11.** Atividade experimental para o sentido do paladar



No que concerne ao sentido da visão, devido a questões de tempo não foi possível realizar nenhuma atividade experimental, tendo-se procedido à realização das tarefas propostas no manual e promovido um diálogo sobre a importância que a visão possui no nosso quotidiano.

Para finalizar a temática de exploração aos órgãos dos sentidos, foi solicitado aos alunos a realização de uma ficha de trabalho (ver figura 12), como forma de consolidação deste conteúdo programático. Ao observar os alunos, na concretização e posterior correção da ficha de trabalho, pude verificar que esta temática foi bem explorada e interiorizada por estes, uma vez que demonstraram facilidade na sua realização e um bom domínio dos conteúdos trabalhados.

**Figura 12.** Ficha de trabalho de consolidação aos órgãos dos sentidos



Concluída a exploração da temática em questão, torna-se fundamental fazer uma reflexão sobre as estratégias adotadas e as suas repercussões na envolvimento e aprendizagem dos alunos. Ao longo das atividades apresentadas os alunos revelaram-se muito atentos, interessados e participativos, enriquecendo a atividade com as suas experiências e saberes quotidianos.

É importante referir que, nos vários momentos de aprendizagem ocorridos, os alunos tiveram uma participação interventiva e participativa, tendo a oportunidade de abordar o conteúdo referente aos órgãos dos sentidos através da sua própria ação. Assim, o meu papel em todo este processo foi de mediadora, através da colocação de questões, no sentido de conduzir a atividade, de forma que os alunos alcançassem os conceitos e conhecimentos pretendidos.

Em relação aos aspetos a melhorar, penso que em vez de ter realizado as atividades em grande grupo, seria mais significativo para a aprendizagem dos alunos se tivesse organizado a turma em pequenos grupos, de modo a que todos os alunos realizassem todas as atividades.

- **Brincando com os conteúdos: Uma revisão dinâmica<sup>5</sup>**

A atividade que se segue surgiu com objetivo de consolidar e rever os conteúdos programáticos que vinham a ser desenvolvidos acerca da higiene oral, alimentação saudável, roda dos alimentos e sobre a água potável. Deste modo, optou-se pela realização de um jogo envolvendo as temáticas estudadas, de forma a preparar os alunos para a ficha de avaliação a realizar-se na semana seguinte.

As temáticas exploradas enquadram-se no bloco nº 1- À Descoberta de si mesmo, mais precisamente da saúde do seu corpo. Relativamente a este ponto, o programa de 1.º CEB (ME, 2004), para o 2.º ano de escolaridade prevê que os alunos sejam capazes de conhecer e aplicar hábitos de higiene do corpo (conhecimentos sobre a dentição e regras de higiene oral) e de higiene alimentar (identificação de alimentos favoráveis a uma vida saudável e importância da água potável).

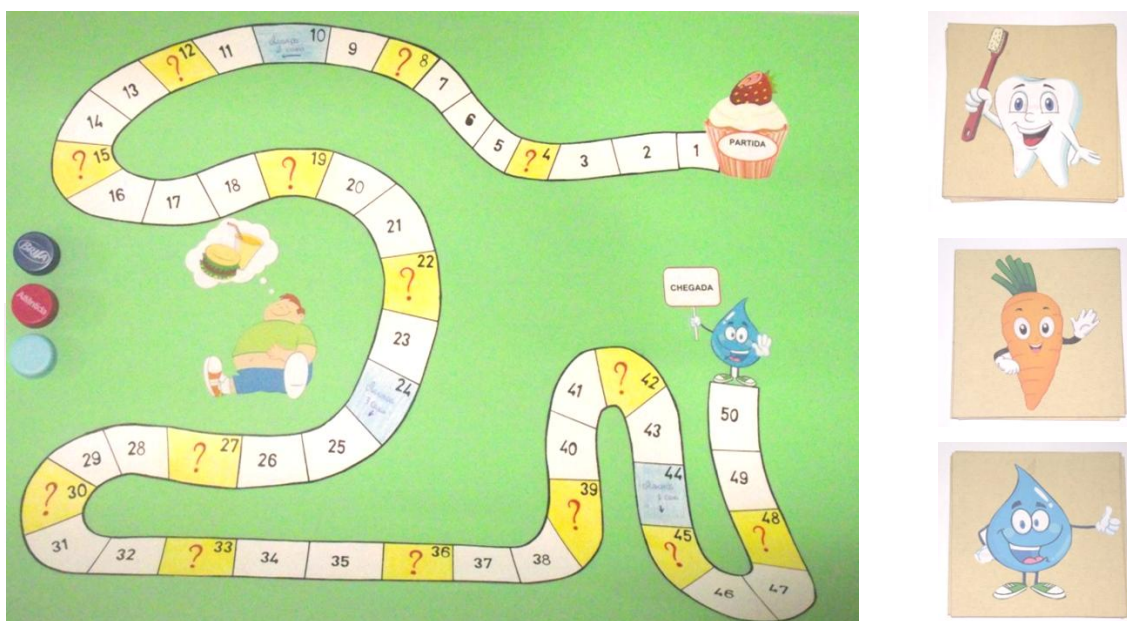
Neste sentido, foi apresentando à turma um jogo de tabuleiro (ver figura 13), constituído por casas numeradas de 1 a 50, nas quais algumas destas continham pontos

---

<sup>5</sup> Ver Apêndices – Apêndice I (pasta Apêndice E).

de interrogação, com o objetivo dos alunos responderem a uma questão sempre que se posicionassem numa casa com aquele sinal de pontuação. As questões encontravam-se em cartões à parte do tabuleiro (ver figura 13), organizadas por categorias das temáticas já exploradas com os alunos, nomeadamente uma categoria com questões alusivas à temática dos dentes e higiene oral, outra à alimentação e à roda dos alimentos e, ainda uma outra relacionada com a água potável.

**Figura 13.** Tabuleiro e cartões utilizados no jogo das revisões



Deste modo, procurou-se que estas questões fossem encaradas pelos alunos como desafios a ultrapassar para a concretização de um objetivo, nomeadamente o de alcançar a meta. Segundo Wassermann (1990), a utilização deste tipo de jogos como recurso didático, atribuem mais sentido e significado à aprendizagem dos alunos, de uma forma “inteligente e reflectida” (Wassermann, 1990, p.41).

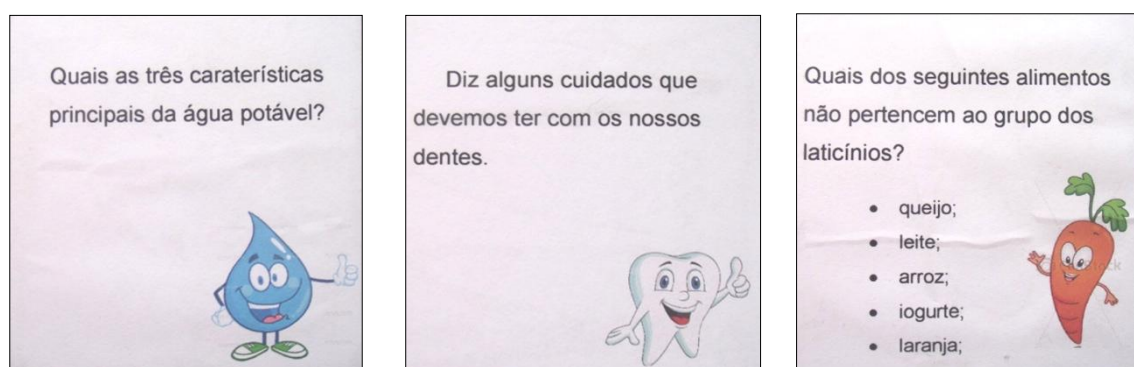
Para a realização do jogo a turma foi dividida em cinco grupos, de modo a serem formadas equipas. De forma a evitar-se maior agitação por parte dos alunos, optou-se por definir os elementos de cada grupo, tendo em conta a disposição da sala, ou seja, os alunos formaram equipa com os colegas que se encontravam nas mesas mais próximas a eles.

Após ter sido explicado os propósitos da atividade à turma, assim como o seu objetivo, nomeadamente ser a equipa a alcançar a meta em primeiro lugar, o que

implicava também ser a equipa com maior número de respostas corretas, deu-se início ao jogo.

O jogo iniciou-se com um elemento de cada equipa a dirigir-se ao tabuleiro, colocado sobre uma mesa no centro da sala, onde à vez foi lançado o dado e cada aluno moveu a tampa correspondente à sua equipa, de acordo com o número do dado. Como foi referido a paragem em determinadas casas, implicava que os alunos respondessem a uma pergunta de uma das categorias existentes, podendo ser uma questão de resposta direta, longa ou de escolha entre as várias opções disponíveis (ver figura 14).

**Figura 14.** Exemplo de questões alusivas a cada uma das temáticas exploradas no jogo



Assim, ao retirar um cartão o aluno em jogo lia a questão em voz alta para a turma e dava a sua resposta. Caso não soubesse respondê-la poderia ser ajudado pelos colegas de equipa e, em último caso por um colega da equipa adversária, optando-se pelo critério do que fosse o primeiro a levantar a mão para responder. Nestas situações, se a equipa adversária respondesse à questão corretamente avançava uma casa como recompensa. Em relação a este aspeto, Pessanha (2003), refere que uma das vantagens do jogo é permitir a cooperação entre pares, onde todos colaboram para um objetivo em comum, resultando em aprendizagens mais significativas e envolventes.

É importante salientar, que após cada resposta dos alunos às questões era promovido um diálogo com a participação de toda a turma, com o objetivo de se refletir sobre a questão em causa e a resposta dada. Através destes diálogos era concedido a oportunidade dos alunos completarem ou acrescentarem algum aspeto que considerassem relevante à resposta do colega, sobretudo nas questões de resposta longa e não tão óbvia, que implicava uma maior reflexão por parte dos alunos.

Outro aspeto a referir nesta atividade, foi que todos os alunos de ambas as equipas tiveram oportunidade de lançar mais do que uma vez o dado e de responder a uma questão, visto que cada jogada era realizada por um elemento diferente da equipa. Para além disto, como já foi referido, todos os alunos participaram nos diálogos promovidos, contribuindo com os seus saberes e conhecimentos.

De um modo geral, considero que a atividade foi bem conseguida, uma vez que de uma forma divertida, lúdica e descontraída, conseguiu-se concretizar o propósito da atividade que era rever com os alunos conteúdos programáticos já explorados, preparando-os para a ficha de avaliação.

Segundo Wassermann (1990), é ao observarmos os sentimentos e comportamentos positivos que o jogo proporciona à criança, que verificamos o quanto ele é benéfico para o seu desenvolvimento, bem como para a sua aprendizagem. Na realização da atividade foi notório o entusiasmo, a envolvimento e a participação de todos os alunos durante o jogo, quer nos momentos em que eram eles próprios a responder como a acrescentar ideias às respostas dos colegas.

Também é de realçar, que mesmo aqueles alunos que apresentavam algumas dificuldades de aprendizagem e, como tal nunca se expõem muito no decorrer das atividades, em consequência da sua baixa autoestima, revelaram-se muito interessados e motivados ao longo do jogo, tendo demonstrado um conhecimento satisfatório das temáticas exploradas. Ainda, segundo o mesmo autor refere que o jogo tem a capacidade de permitir que “diferentes estilos de aprendizagem, diferentes ritmos de aprendizagem e diferentes talentos harmonizam-se de forma natural” (pp. 37-38).

Assim, o recurso ao jogo para este tipo de atividade revelou-se bastante pertinente e funcional, pelo sentido de divertimento e prazer que proporcionou aos alunos durante a sua realização, assim como, enquanto promotor da aquisição e consolidação de vários conteúdos programáticos pelos alunos.

#### **4.2.2.3- Matemática**

Segundo o Programa e Metas Curriculares da Matemática no Ensino Básico (ME, 2015), a pertinência da abordagem desta área curricular nos primeiros anos de escolaridade da vida de uma criança, pode ser resumida em três grandes objetivos e/ou

finalidades: (i) organizar o pensamento; (ii) compreender o mundo natural; e por fim (iii) analisar e interpretar a vida em sociedade.

De facto a matemática apresenta-se como uma área transversal, necessária no estudo de diversas áreas da existência humana e indispensável para a vida quotidiana, onde através dos seus conceitos e instrumentos, encontramos explicação para muitos fenómenos naturais presentes no mundo envolvente.

Neste sentido, crê-se que ao incentivar e desenvolver na criança uma atitude crítica e interrogativa perante o seu quotidiano, estaremos a potenciar um encontro estimulante com a matemática. Este sentimento positivo em relação à matemática, desde os primeiros anos, é crucial quer para futuras aprendizagens, como para que estas sintam prazer e gosto na prática desta atividade.

Salienta-se, que as atividades propostas com a turma ao nível da matemática, tiveram em consideração os objetivos propostos pelo Programa e Metas Curriculares da Matemática no Ensino Básico (ME, 2015), abrangendo os vários domínios de conteúdo previstos para o 1.º Ciclo, nomeadamente (i) números e operações; (ii) geometria e medida; e (iii) organização e tratamento de dados.

Posto isto, as atividades dinamizadas ao nível da matemática procuraram abranger vários conteúdos e conceitos, tendo-se privilegiado também a articulação com outras áreas do saber, numa ação participada e coerente na construção do conhecimento pelos alunos.

- **Aprendendo acerca da Representação de Conjuntos<sup>6</sup>**

A representação de conjuntos foi uma temática explorada com os alunos na 2.<sup>a</sup> semana de intervenção pedagógica, mais precisamente no dia quatro do mês de novembro. Salienta-se que a abordagem desta temática vai ao encontro dos objetivos propostos pelo Programa e Metas Curriculares da Matemática para o Ensino Básico (ME, 2015), no que respeita a um 2º ano de escolaridade.

De acordo com o mesmo, a representação de conjuntos incide-se no domínio da organização e tratamento de dados, tendo como finalidade a progressiva consciencialização e aprendizagem dos alunos por processos como: reunião e interseção de conjuntos; e diagramas de Venn e Carrol.

---

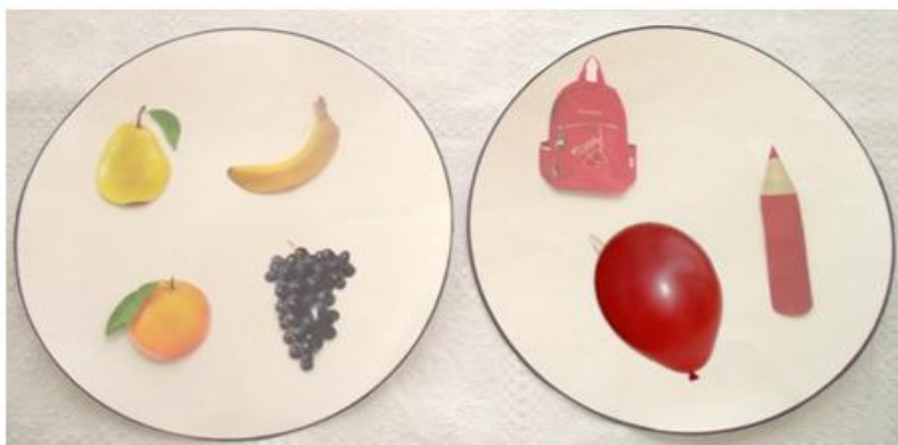
<sup>6</sup> Ver Apêndices – Apêndice I (pasta Apêndice B).

Considerando que a aprendizagem da matemática, nos primeiros anos de escolaridade, deverá processar-se partindo do concreto, daquilo que é familiar para as crianças, para então evoluir progressivamente para realidades mais abstratas (ME, 2012), procurou-se desenvolver uma abordagem que fosse de fácil compreensão e interiorização pelos alunos.

Inicialmente, começou-se por apresentar e explorar com os alunos um conjunto de sete imagens representando objetos bastante familiares e conhecidos por todos, nomeadamente frutos, material escolar e um balão. De seguida, questionou-se os alunos sobre como deveríamos proceder se quiséssemos dividir as imagens por dois grandes grupos, apresentando para tal dois círculos brancos que foram colocados no quadro.

No diálogo promovido entre professora estagiária e a turma, os alunos muito rapidamente mencionaram a possibilidade de formar o grupo da fruta e o grupo dos objetos vermelhos, uma vez que tínhamos não só material escolar como um balão. Para tal, pediu-se a alguns alunos para virem ao quadro colocar as imagens nos respetivos grupos correspondentes, questionando-os se o objeto pertencia ou não a determinado conjunto (ver figura 15). É importante referir que neste processo começou-se por fazer referência à palavra grupo, por ser uma palavra mais familiar e reconhecida pelas crianças, para posteriormente, começar-se a associar a palavra grupo com a de conjunto.

**Figura 15.** Material utilizado no primeiro momento de exploração à temática dos conjuntos

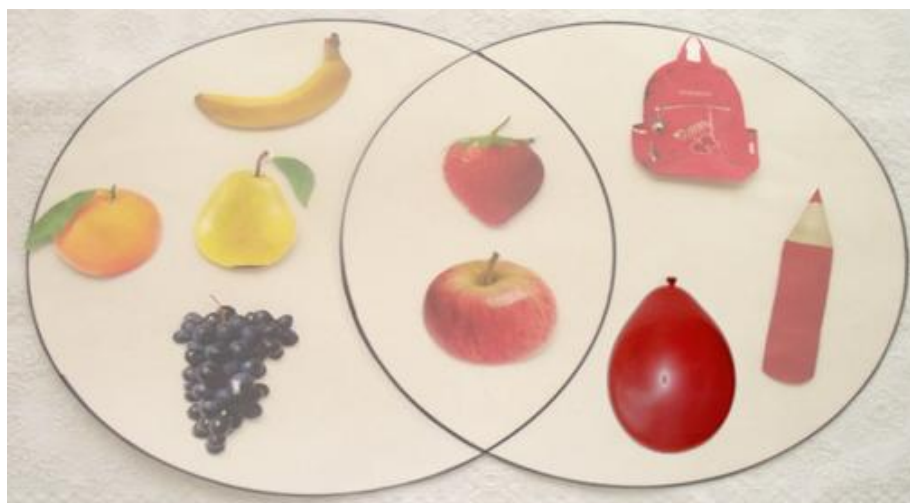


Posteriormente, em conversa com os alunos optou-se por identificar o conjunto A para fazer referência à fruta e o conjunto B para referir os objetos de cor vermelha. No momento seguinte, foi apresentado aos alunos mais duas figuras, dizendo respeito a uma maçã e a um morango. Quando questionados sobre a possibilidade de inserir estas duas novas imagens num conjunto, e sobre qual seria, as crianças revelaram alguma

indecisão, devido a se tratar de duas frutas e, ao mesmo tempo, de dois objetos de cor vermelha, o que seria correto coloca-las tanto no conjunto A como no conjunto B. A solução encontrada e mencionada pelos alunos seria a de colocar as duas novas figuras a meio/entre os dois conjuntos, apesar de estes não se demonstrarem muito convencidos com tal decisão.

Num momento posterior, foi apresentado aos alunos dois novos círculos brancos, com a particularidade de conterem uma parte sobreposta num e noutro, permitindo a interseção entre conjuntos. Quando confrontadas sobre a forma como seriam dispostos as diferentes imagens nestes dois círculos, as crianças facilmente identificaram e dispuseram os elementos do conjunto A e do conjunto B, como os elementos pertencentes a ambos os conjuntos, colocando estes últimos no espaço delimitado pela interseção dos conjuntos (ver figura 16). Neste diálogo introduziu-se o conceito de diagrama de Venn, como designação correta para referir os círculos brancos.

**Figura 16.** Material utilizado na abordagem à interseção dos conjuntos



Seguidamente promoveu-se um diálogo com os alunos, de forma a fazer-se o registo escrito no quadro dos elementos do conjunto A e do conjunto B, por exemplo  $A = \{\text{banana, laranja, uva, pera, maçã e morango}\}$  e  $B = \{\text{mochila, lápis, balão, morango e maçã}\}$ , familiarizando os alunos com a forma escrita correta para a designação de conjuntos. Após este momento, explorou-se com a turma o termo reunião, como palavra utilizada quando nos queremos referir a todos os elementos de ambos os conjuntos, familiarizando os alunos com o símbolo  $\cup$  e com a forma escrita:  $A \cup B = \{\text{banana,$

pera, laranja, uva, morango, maçã, mochila, lápis e balão}. Também questionou-se os alunos acerca do termo utilizado para referir somente os objetos comuns aos dois conjuntos, explorando com estas o termo interseção, relativamente ao seu símbolo  $\cap$  e à sua forma escrita  $A \cap B = \{\text{maçã e morango}\}$ .

Posto isto, optou-se pela realização de uma ficha de trabalho (ver figura 17) acerca da temática explorada, como forma de consolidar conteúdos e aferir as aprendizagens realizadas pelos alunos. A ficha de trabalho permitia aos alunos exercitarem conhecimentos relativos à representação de conjuntos, ao termo pertence e não pertence e, ainda, uma abordagem à reunião e interseção de conjuntos. Este foi um momento de trabalho autónomo pelas crianças, o que permitiu circular pela sala, apoiando os alunos nas suas dúvidas e dificuldades. É de referir que na realização da ficha de trabalho os alunos demonstraram-se muito empenhados e interessados, revelando um bom domínio de conceitos e conhecimentos da temática abordada.

**Figura 17.** Ficha de trabalho para consolidação de conteúdos

1- Observa os dois conjuntos.

A B

A = { } B = { }

1.1- Complete com o sinal  $\in$  (pertence) e  $\notin$  (não pertence).

$\in$  B  $\in$  A

$\in$  B  $\in$  B

$\in$  A  $\in$  B

2- Observe os conjuntos A e B e observa o elemento que pertence aos dois conjuntos.

2.1- Complete.

$A \cup B = \{ \}$

$A \cap B = \{ \}$

Dando por concluída a atividade, considero que a forma como foi explorada a temática da representação de conjuntos revelou-se muito pertinente e com resultados positivos na aprendizagem dos alunos. Nas atividades e diálogos promovidos, privilegiou-se uma abordagem reflexiva e gradual na construção do conhecimento pelo grupo, partindo-se de exemplos concretos do seu quotidiano para conceitos e realidades mais complexas e abstratas.

De uma forma geral, os alunos demonstraram-se muito participativos em todos os momentos da atividade, respondendo com confiança às questões e desafios que foram colocados. No final, quer nos momentos de diálogo como na concretização da ficha, revelaram um domínio bastante satisfatório de conhecimentos e conceitos acerca de toda a temática abordada.

#### **4.2.3- Intervenção com a Comunidade Educativa**

À profissão docente encontra-se inerente um conjunto de propósitos que se estendem não apenas ao trabalho realizado na sala de aula, mas também com toda a comunidade educativa. Deverá ser da preocupação do docente criar oportunidades que promovam a participação dos pais na vida escolar dos filhos.

A atividade para a comunidade escolar da EB1/PE da Pena, foi pensada juntamente com a colega que encontrava-se a estagiar na mesma escola, mais precisamente na turma do 2.ºB. Esta teve como finalidade promover algo que envolvesse a comunidade, mas ao mesmo tempo que fosse pertinente para a instituição e para a vida das crianças que nela frequentam.

Como o período final do estágio coincidiu com os preparativos para a Época Natalícia, foi possível observar por toda a escola decorações alusivas a esta quadra natalícia, sendo na sua generalidade trabalhos realizados pelas crianças deste estabelecimento de ensino. Neste sentido, constatou-se que um dos espaços da instituição encontrava-se pobre ou até mesmo desprovido de elementos decorativos. Por ser um espaço muito utilizado por alunos, pais, corpo docente e não docente, uma vez que permite a ligação de um edifício para outro e, onde as crianças permanecem um tempo considerável, da manhã e da tarde, pela chegada de um professor que as conduza para a sala de aula, considerou-se pertinente atuar no sentido de atribuir a este recinto alguns elementos natalícios.

É importante referir que, apesar das inúmeras possibilidades e ideias que surgiram para a decoração deste espaço, tivemos que ter em conta as suas características, dimensões, bem como a finalidade em que esta zona é utilizada diariamente. Deste modo, por se tratar de um espaço que embora seja bastante amplo é considerado pequeno para o número de crianças e pessoas que aqui permanecem e

deslocam-se diariamente, a nossa intervenção teria que não limitar e ocupar ainda mais o espaço disponível. Após várias conversas com a colega estagiária e respetivas professoras cooperantes, surgiu-nos a ideia de construir dois móveis com figuras alusivas ao natal, a serem colocados no teto. Assim, com o consentimento da diretora, procedeu-se à sua execução.

Neste seguimento, com a ajuda das crianças foi decidido que moldes seriam utilizados para a decoração do nosso mobile, tendo-se chegado ao consenso que seriam bolas, pinheiros, estrelas e botas de natal. Posteriormente, procedeu-se à distribuição dos respetivos moldes, um por cada aluno das duas turmas ao qual estávamos a intervir pedagogicamente (a turma do 2.ºA e a do 2.ºB), no sentido de serem decorados pelas mesmas em colaboração com os pais.

No decorrer da clarificação do que era pretendido, bem como na concretização do mesmo as crianças revelaram bastante entusiasmo, motivação e alegria pela decoração do molde que lhes tinha sido encarregue. Nos dias que procederam à sua divulgação até ao prazo que tinha sido estabelecido para a recolha dos elementos decorados (1 semana), as crianças foram trazendo o seu molde decorado. Dado o entusiasmo observado em quererem demonstrar o seu trabalho aos colegas, achou-se pertinente que cada criança viesse à frente da sala e partilhasse com os colegas como tinham realizado a decoração, os materiais utilizados e quem as tinha ajudado (ver figura 18).

**Figura 18.** Enfeites de Natal: atividade para a comunidade educativa



Após terem sido colocados os móveis no teto do espaço mencionado, as crianças demonstram muita satisfação com o resultado final. É importante salientar que neste trabalho a decoração dos moldes foi deixada ao critério das crianças em colaboração com os pais, no entanto alertou-se para a reutilização de materiais, de modo que este trabalho não representasse quaisquer custos para as famílias. No final, as decorações realizadas pelas crianças resultaram em elementos bastante criativos e diferentes.

Na festa de Natal, este espaço foi local de passagem por muitos familiares que vieram assistir ao espetáculo de natal realizado por todas as salas do Pré-Escolar como do 1.º CEB, podendo apreciar as decorações natalícias elaboradas pelas crianças.

#### **4.2.4- Avaliação Geral dos Alunos do 2.ºA**

A avaliação constitui um momento fundamental em todo o processo de ensino-aprendizagem, permitindo ao docente conhecer de que forma e quais os conteúdos abordados nas aulas, que resultaram em verdadeiras aprendizagens pelos alunos. De igual modo, avaliar implica uma atitude reflexiva quer do docente como também dos alunos, na forma como estes interpretam os dados recolhidos no processo avaliativo.

Segundo Silva e Lopes (2015a), a avaliação não só é benéfica para os professores que, através das informações recolhidas, são capazes de adequar a sua intervenção às características dos seus alunos, garantindo uma resposta educativa mais apropriada às suas necessidades, mas também para os próprios alunos. Em relação a estes, os mesmos autores consideram que a avaliação possibilita aos alunos uma maior consciencialização da sua própria aprendizagem, facultando informações pertinentes para que possam determinar a melhor estratégia para alcançar o sucesso escolar.

Relativamente à avaliação realizada na turma do 2.ºA, esta assumiu um carácter formativo, estando presente em todos os momentos de aprendizagem dos alunos, com o objetivo de acompanhar os seus progressos e reajustar a intervenção às reais necessidades e interesses do grupo.

Salienta-se que a avaliação teve em consideração as observações efetuadas ao grupo, bem como as conversas informais com as crianças e a análise dos trabalhos e produções dos alunos nas três áreas disciplinares (Português, Estudo do Meio e

Matemática). A este respeito Silva e Lopes (2015b), consideram que o professor deverá não só analisar os resultados dos trabalhos dos alunos, como também prestar atenção aos “processos desenvolvidos pelos alunos quando enfrentam as tarefas que lhe são propostas” (p.154). Assim, também foi objeto de análise na avaliação o desempenho, interesse, conhecimentos, atitudes e comportamentos observados nos alunos, nas várias situações de aprendizagem decorridas no estágio pedagógico.

No que concerne à área disciplinar do Português, a avaliação do desempenho dos alunos nas atividades propostas teve em consideração as Metas Curriculares de Português: Ensino Básico (ME, 2015), no que refere ao domínio da oralidade, leitura e escrita, gramática e na educação para a literacia. De um modo geral, na minha intervenção com os alunos, procurei dinamizar atividades que proporcionassem um encontro positivo e estimulante dos alunos com os livros, com vários tipos de texto e com a escrita criativa.

Estando consciente da importância que a língua portuguesa representa não só na vida pessoal e social dos alunos, mas também em toda a sua idade escolar, enquanto área com grande expressividade em todas as outras do currículo, considero que a minha intervenção tenha contribuído para aprofundar os conhecimentos dos alunos, relativamente à linguagem oral e às regras de escrita. Contudo, também é importante referir que, dada a complexidade de conhecimentos e competências que a língua portuguesa abarca, as atividades realizadas com os alunos apenas representaram uma pequena ajuda, tendo estes, ainda, um longo caminho a percorrer.

Durante a intervenção pedagógica, foi possível observar alguns progressos na turma, sobretudo, no domínio da oralidade e na leitura, evidenciando maior clareza na forma como expressam ideias, opiniões e situações do seu quotidiano, como também uma maior fluência, confiança e entoação na leitura em voz alta.

Ao nível da escrita, evidenciou-se um maior domínio dos alunos pelo alfabeto e pelos grafemas, bem como um vocabulário mais adequado aos diferentes assuntos e uma melhor articulação de ideias nas suas produções escritas. Também salienta-se, a aptidão demonstrada pelos alunos ao nível na compreensão de texto, onde na generalidade o grupo revela facilidade em interpretar e responder a questões relacionadas com textos lidos, tirando partido das informações contidas no texto para fundamentar as suas respostas.

No que diz respeito à área disciplinar do Estudo do Meio, a avaliação teve em consideração os descritores de desempenho apresentados na Organização Curricular e

Programas para o Estudo do Meio (ME, 2004). Salienta-se que as atividades dinamizadas ao nível desta área disciplinar incidiram-se em dois blocos de aprendizagem específicos, mais concretamente Bloco n.º 1- À descoberta de si mesmo e Bloco n.º 2 – À descoberta dos outros e das instituições.

Na abordagem ao Estudo do Meio deu-se primazia aos conhecimentos prévios dos alunos, estabelecendo ligações entre aquilo que estes já conheciam com as informações novas, com o objetivo de ampliar essas mesmas experiências e saberes, num conhecimento mais preciso e aprofundado da realidade. De um modo geral, o Estudo Meio é uma área apreciada por todos os alunos, ao qual revelaram muito interesse e entusiasmo pelos conteúdos abordados e pelas aprendizagens realizadas.

Relativamente ao Bloco n.º 1- À descoberta de si mesmo, as atividades dinamizadas procurarão ampliar os conhecimentos dos alunos ao nível do (i) seu passado- saberes relacionados com unidades de tempo: mês, ano, ano comum e ano bissexto; localização de datas e acontecimentos significativos no calendário; (ii) seu corpo – exploração dos órgãos dos sentidos (tato, olfato, audição, gosto e visão), como de algumas modificações ocorridas no corpo, mais concretamente, ao nível da queda dos dentes de leite e o aparecimento da dentição definitiva; e (iii) saúde do seu corpo – conhecer e aplicar hábitos necessários a uma higiene corporal, oral e a uma alimentação saudável, bem como refletir acerca da importância da água e do prazo de validade dos alimentos.

No concerne ao Bloco n.º 2 – À descoberta dos outros e das instituições, as atividades desenvolvidas com os alunos incidiram em torno (i) da vida em sociedade – refletir com os alunos acerca de algumas regras de convivência social e sobre formas de harmonização de conflitos (diálogo, consenso e votação); e (ii) modo de vida e funções de alguns membros da sociedade – conhecer algumas profissões, no que respeita às funções que desempenham, local de trabalho e a importância que possuem para a comunidade.

De um modo geral, pude verificar, através dos diálogos, momentos de reflexão e atividades concretizadas, que os alunos aprofundaram os conhecimentos que já possuíam acerca das temáticas exploradas, pelo qual os objetivos pretendidos com a sua abordagem foram alcançados por toda a turma.

Na área disciplinar da Matemática, a avaliação das aprendizagens dos alunos teve em consideração os descritores de desempenho apresentados no Programa de Matemática para o Ensino Básico (ME, 2015), relativamente ao domínio de conteúdo

dos números e operações e a organização e tratamento de dados, dizendo respeito aos domínios explorados com os alunos aquando a realização da intervenção pedagógica.

No que respeita ao domínio dos números e operações, foi trabalhado (i) os números naturais – conhecimento dos números naturais até ao 400, números pares e ímpares e destrezas ao nível da contagem de 2 em 2, 5 em 5, 10 em 10, 100 a 100; (ii) o sistema de numeração decimal- identificar a posição de um algarismo no que respeita às unidades, dezenas e centenas e ordenar números até 1000 por ordem crescente e decrescente; e por fim (iii) a adição e a subtração – desenvolver o cálculo mental e a resolução de questões problemáticas implicando situações de retirar e juntar.

Em relação ao domínio da organização e tratamento de dados, foram realizadas algumas atividades e exercícios, no sentido de trabalhar com os alunos (i) a representação de dados – gráficos de barras, de pontos, pictogramas e tabelas de frequência absoluta; e, ainda (ii) a representação de conjuntos – reunião e interseção de conjuntos e diagramas de Venn.

De forma sucinta, os alunos conseguiram realizar as tarefas e as atividades propostas, demonstrando competências e conhecimentos matemáticos nos dois domínios abordados. De igual modo, pude constatar que as maiores dificuldades dos alunos relacionam-se com as operações de cálculo mental e com os sistemas de contagem de números. Por outro lado, o grupo demonstra particular interesse e motivação por exercícios que envolvam a representação de dados sobre a turma e, ainda, pela resolução de situações problemáticas, ao qual evidenciam grande destreza na forma como as resolvem.

Salienta-se, que apesar das dificuldades que os alunos apresentam em determinados conteúdos, a matemática é uma área muito estimada pelos alunos, que demonstram grande curiosidade e motivação em descobrir as potencialidades que os números e as operações matemáticas proporcionam na vida quotidiana.

Para concluir, saliento que a intervenção pedagógica com a turma desenrolou-se num clima de sala de aula bastante caloroso e propício à aprendizagem, onde as relações e interações entre crianças, professor e estagiária eram baseadas no respeito mútuo e na partilha de saberes, experiências e conhecimentos. A este respeito, Silva e Lopes (2015 b), consideram que um bom clima de sala de aula corresponde a um ambiente onde os alunos se sentem “aceites, encorajados, apoiados e em segurança” (p.100), sendo este favorável ao bem-estar dos alunos, mas também à aprendizagem dos mesmos.

#### 4.2.5- Reflexão Crítica à Intervenção no 1.º CEB

A experiência de intervir ativamente na educação e na aprendizagem das crianças do 2.º A da escola da Pena, revelou-se numa experiência bastante gratificante e desafiante, constituindo sempre uma oportunidade de colocar toda a componente teórica adquirida ao longo do curso em prática. Estas oito semanas de estágio passadas na turma do 2.ºA contribuíram para o desenvolvimento de competências e capacidades profissionais fulcrais ao exercício da docência.

Ao mesmo tempo que o contato direto com a realidade profissional constitui uma excelente oportunidade de crescimento tanto ao nível profissional como pessoal, também representa uma grande responsabilidade e dever para com as crianças, que se demonstram recetivas a aprenderem connosco. Como tal, através da nossa intervenção, temos o dever de contribuir educativamente para o seu desenvolvimento e crescimento, bem como corresponder às suas expectativas e necessidades. Neste processo, é importante que estejamos cientes que não somos só nós que proporcionamos momentos de aprendizagem aos alunos, como também temos muito que aprender com eles.

Posso referir, que os momentos que antecederam à minha intervenção na turma, foram vividos com grande ansiedade e preocupação, em relação às minhas capacidades para realizar um trabalho competente ao nível dos objetivos delineados para um 2º ano de escolaridade. No sentido de realizar uma intervenção pedagógica adequada às necessidades e interesses dos alunos, procurei informar-me relativamente ao programa e metas curriculares para o 2.º ano de escolaridade, assim como conhecer o trabalho que vinha a ser desenvolvido pela professora cooperante e, ainda, as particularidades de cada elemento da turma. Para um maior conhecimento da realidade da turma, considero de extrema importância as conversas informais com a professora cooperante acerca dos alunos e da dinâmica da turma, bem como o recurso à observação participante como forma de obter um “conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87).

De acordo com Peterson (2003), não existem “indivíduos nascidos professores. Não existe um professor predestinado e possuidor de capacidades pedagógicas inatas” (p.67). Deste modo, a formação de um indivíduo num profissional de ensino é um processo que se constrói no dia-a-dia com os alunos, que implica reflexões diárias sobre a ação pedagógica e os seus efeitos na aprendizagem e no bem-estar das crianças.

Dado por concluído o período de estágio, é possível refletir e fazer um balanço final sobre todo o trabalho desenvolvido na turma do 2.ºA, podendo-se nomear alguns aspectos positivos e outros não tanto favoráveis no decorrer desta experiência. Como refere Formosinho, Machado e Mesquita (2015), a prática profissional deverá ser “percecionada como uma ação de renovação constante” (p.35), onde os erros cometidos constituem oportunidades para refletir, aprender e procurar novas e melhores estratégias de aprendizagem, com vista a práticas pedagógicas mais inclusivas e significativas.

Destaco como aspeto positivo, o facto de esta experiência ter contribuído para o aumento das minhas competências profissionais, como ao nível de confiança e à vontade no desempenho da minha tarefa. Todos estes aspetos tiveram repercussões positivas tanto nas aprendizagens dos alunos, como no estabelecimento de uma relação afetiva e harmoniosa com os elementos da turma. Desde muito cedo, consegui criar empatia e a confiança dos alunos, tornando as aulas dinâmicas e criando espaços propícios ao diálogo e à partilha de conhecimentos, valorizando as suas opiniões e experiências.

Considero que com a minha planificação de aula e, conseqüente intervenção na turma, contribuí significativamente para a aquisição e aprofundamento dos conhecimentos dos alunos, com o recurso a atividades lúdicas e do seu interesse, assim como de materiais sugestivos. Por não acreditar na eficiência de uma prática baseada na transmissão de conhecimentos, procurei que nas atividades propostas os alunos tivessem um papel central na construção do seu conhecimento, embora considere que ainda tenho muitas melhorias a fazer em futuras intervenções. Um dos aspetos que valorizei muito durante a minha intervenção pedagógica, foi ter em consideração os conhecimentos prévios dos alunos antes de iniciar um novo conteúdo programático, com o objetivo de contribuir para um conhecimento mais aprofundado da realidade, partindo do que este já conhece.

Saliento que no decorrer da minha ação interventiva foi-me dando conta de determinadas situações, que não considero como aspetos negativos, mas como dificuldades com que me deparei ao longo deste processo, resultado da minha pouca experiência profissional. Uma das grandes dificuldades sentidas foi na gestão do tempo letivo, sobretudo, na fase inicial do estágio, quando não tinha muita perceção dos conhecimentos dos alunos, como do tempo que necessitavam para o cumprimento de uma determinada tarefa. Em consequência disto, houve aulas em que os alunos acabaram rapidamente as atividades propostas, surgindo a necessidade de atividades

ancora e, noutras situações que as atividades planeadas não foram concretizadas no tempo previsto ficando para o dia seguinte. No entanto com o avançar do estágio, esta realidade foi-se acentuando, em que consegui progressivamente criar um maior equilíbrio entre as atividades planificadas e o tempo necessário para a sua concretização.

Para além deste aspeto, a própria heterogeneidade da turma, ao nível de conhecimentos e ritmos de aprendizagem dos alunos, constituiu uma realidade difícil, mas igualmente desafiante. A turma do 2.º A, era composta por elementos que apresentavam algumas dificuldades na aquisição de novos conhecimentos, necessitando de mais tempo para a concretização das tarefas, assim como de maior presença e apoio por parte do professor. Ao contrário de outros alunos, que detinham de um nível de conhecimentos muito superiores aos restantes, concluindo as tarefas propostas com facilidade e rapidez. Esta situação implicou estruturar todo um plano de ação, de modo a delimitar respostas educativas que atendessem a diferentes ritmos de aprendizagem. Embora considere que a minha intervenção tenha contribuído para atenuar as discrepâncias evidenciadas pelos alunos no processo de aprendizagem, considero que em futuras práticas será com maior facilidade e experiência que irei operacionalizar mudanças na ação pedagógica, com vista a uma oferta educativa de maior qualidade para os alunos.

É neste sentido que Formosinho, Machado e Mesquita (2015), consideram os estágios pedagógicos de extrema relevância na formação inicial do futuro professor, na medida que permitem “a articulação teoria/prática, focalizam a (des) construção do que é ser-se professor e proporcionam a investigação de situações de aprendizagem in situ” (p.32).

Por tudo o que foi acima mencionado, faço um balanço positivo da minha intervenção na turma do 2.ºA, no qual foram muitas as experiências, aprendizagens e os saberes profissionais proporcionados pela convivência com os profissionais de ensino e, sobretudo, com as crianças com quem interagi. Este contato direto com a realidade profissional, constitui sempre uma oportunidade de tornar-nos mais conscientes e confiantes para as responsabilidades e desafios do longo percurso que se avizinha, enquanto futura profissional de um trabalho que se revela bastante exigente e complexo, mas acima de tudo compensador.



## Capítulo V- Intervenção Pedagógica em Educação Pré-Escolar

O presente capítulo tem como propósito dar a conhecer as experiências e momentos decorridos durante a intervenção pedagógica, realizada na vertente do Pré-Escolar, em conformidade com os pressupostos teóricos e metodológicos referidos em capítulos anteriores.

A intervenção pedagógica no Pré-Escolar realizou-se na EB1/PE da Achada na Sala dos Super Amigos, sob a orientação da educadora cooperante Teresa Viveiros. O referido estágio decorreu ao longo dos meses de abril, maio e junho, no tempo de três dias por semana (segunda, terça e quarta), perfazendo um total de 135 horas de estágio. Salienta-se que foram dedicadas duas semanas (15 horas) para a observação participante, no sentido de favorecer o estabelecimento de uma relação afetiva com as crianças e, ao mesmo tempo, permitir um maior conhecimento do grupo. As restantes horas de estágio (120 h), corresponderam a uma intervenção ativa com as crianças, quer através da dinamização de atividades e experiências de aprendizagem, como na gestão das rotinas diárias do grupo.

Relativamente à organização do capítulo, pode-se considerar que este se encontra dividido em três partes. A primeira parte compreende a caracterização do ambiente educativo, onde é apresentado o meio envolvente à instituição educativa, os recursos físicos e humanos que a escola tem à sua disposição, assim como uma abordagem aos princípios orientadores e objetivos pedagógicos que constam no seu PEE e, que manifestam a determinação da escola em atender às necessidades educativas e sociais da sua comunidade escolar.

Neste mesmo capítulo é apresentado, ainda, uma caracterização do grupo de crianças, onde realizou-se a intervenção, no sentido de conhecer as suas características, interesses e necessidades, bem como à forma como se encontra organizado o espaço de aprendizagem e como se processam as rotinas diárias do grupo.

A segunda parte é dedicada à intervenção pedagógica, mais concretamente a algumas experiências de aprendizagem realizadas, tendo sido estas planeadas em conformidade com as OCEPE, as diferentes faixas etárias do grupo, assim como dos interesses, motivações e necessidades das crianças.

Por fim, na última parte do capítulo, é realizada uma avaliação das aprendizagens e competências observadas nas crianças, assim como uma reflexão crítica sobre toda a intervenção.

## **5.1- Contextualização do Ambiente Educativo**

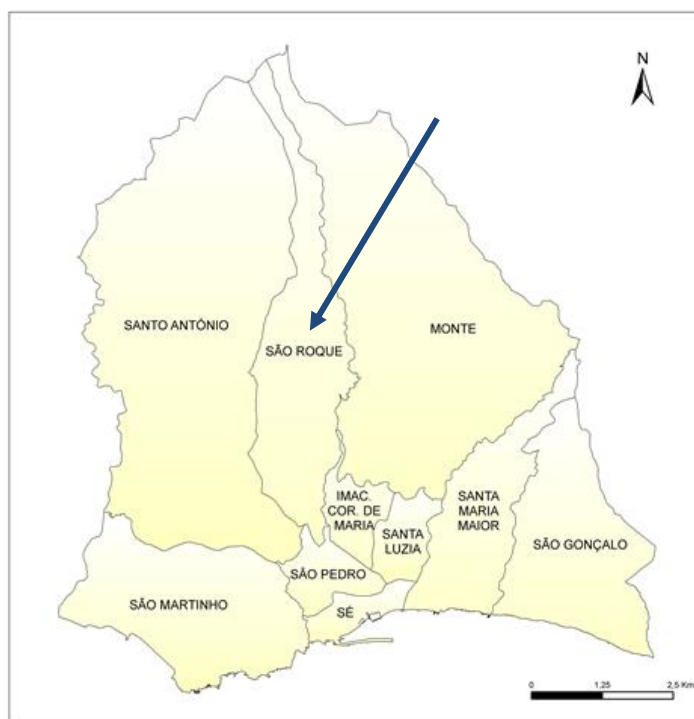
Estando-se cientes que o trabalho de um docente não ocorre num contexto isolado, mas dentro e para uma comunidade educativa, importa conhece-la de modo a que se possa desenvolver um trabalho adequado às particularidades da comunidade à qual fazemos parte. Assim, torna-se fundamental que a ação educativa do docente tenha presente não só as infraestruturas, instalações e recursos humanos que a escola dispõe, mas também as necessidades e os interesses da comunidade à qual a escola está inserida.

De acordo com a Fundação Fé e Cooperação e Neres (2014), um conhecimento aprofundado sobre o meio à qual a escola se encontra é essencial, quer ao nível da realidade cultural, social e económica dos grupos que integram a comunidade, como das organizações, instituições e serviços públicos presentes no meio envolvente e, que poderão servir de parceiros locais para algumas atividades educativas, que se pretende desenvolver ao longo do ano letivo.

Conclui-se, que o conhecimento destas informações pelo docente, permitirá diagnosticar e enquadrar o seu trabalho à realidade da instituição educativa que integra e do público escolar alvo da intervenção pedagógica. Todos estes aspetos tidos em conta pelo docente permitirão uma oferta educativa de maior qualidade e mais significativa para as crianças e restante comunidade.

### **5.1.1- O Meio Envolvente – Freguesia de São Roque**

A Escola EB1/PE da Achada está localizada na Freguesia de São Roque, do concelho do Funchal. Esta freguesia possui uma área de 7,52 hm<sup>2</sup> e encontra-se delimitada pelas freguesias de Santo António, São Pedro, Imaculado Coração de Maria e pelo Monte (ver figura 19). De acordo com o PEE, São Roque apresenta uma densidade populacional de 9.300 habitantes, sendo maioritariamente composta por idosos.

**Figura 19.** Freguesias do Município do Funchal

**Fonte:** Câmara Municipal do Funchal (2015). Retirado de: [http://www.cmfunchal.pt/index.php?option=com\\_content&view=article&id=60&Itemid=208](http://www.cmfunchal.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=60&Itemid=208)

Relativamente às infraestruturas, a Freguesia de São Roque dispõe de um conjunto de instituições e serviços à disposição da comunidade local como de todo o concelho do Funchal. Destas é de destacar serviços de natureza comercial (oficinas mecânicas, escola de condução, padarias, restaurantes, bares, supermercados e lojas comerciais), saúde (Centro de Saúde, Lar de Idosos, Farmácia), de ensino público (EB1/PE do Lombo Segundo, da Achada e do Galeão e, ainda Escola Básica do 2º e 3º Ciclos de S. Roque), desportivo (Clube Desportivo de S. Roque), cultural (Recreio Musical, Tuna de Bandolins e a Associação Recreativa do Galeão), social (Serviço Técnico Socioeducativo de Apoio à deficiência Profunda), político (Centro Cívico onde funciona a Junta de Freguesia a Casa do Povos) e religioso (Capela da Alegria e a Igreja de São Roque).

É de referir que os serviços mencionados encontram-se distribuídos pelas várias zonas da Freguesia de São Roque, nomeadamente Achada, Muro da Coelha, Conceição, Fundoa, Igreja Velha, Calhau, Igreja Nova, Alegria, Bugiaria, Lombo Segundo e Lombo de São João e Santana (Câmara Municipal do Funchal, 2015).

Numa análise ao PEE da Achada (2012-2016), pode-se constatar que os alunos que frequentam a escola são maioritariamente oriundos da Freguesia de São Pedro, Sé, S. Roque e Santo António. Contudo, é de salientar o caso de alguns alunos que habitam noutras freguesias, mais concretamente na freguesia do Caniço, e que frequentam a escola por conveniência dos pais (proximidade do local de trabalho).

### 5.1.2- A Instituição Educativa – A EB1/PE da Achada

A EB1/PE da Achada (ver figura 20) localiza-se na estrada Dr. João Abel de Freitas, numa zona tipicamente urbana da Freguesia de São Roque, do Concelho do Funchal. Esta escola foi construída de raiz e inaugurada a 21 de setembro de 2009, no sentido de apoiar educativamente a população da Achada.

**Figura 20.** Vista frontal e aérea do espaço físico da EB1/PE da Achada



**Fonte:** Retirado do PEE da Achada, 2013-2016.

É um edifício único, formado por três pisos: rés-do-chão, 1º piso e pelo piso inferior, entre salas de atividades, gabinetes, recreios, zona de higiene e áreas destinadas à confeção da alimentação para os alunos (ver quadro 6). De um modo geral, é um espaço amplo, acolhedor e dotado de vários equipamentos e instalações, adequados às diferentes idades das crianças que integra, reunindo todas as condições para proporcionar-lhes um ambiente estimulante e propício à aprendizagem.

É importante referir, que nesta instituição educativa é visível uma grande preocupação pelas pessoas com mobilidade reduzida, inclusive por crianças que

frequentam a escola, estando o espaço apetrechado com rampas e casas de banho apropriadas para crianças com NEE.

**Quadro 6.** Recursos Físicos e Materiais da EB1/PE da Achada.

<b>Rés-do-chão</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 Hall de entrada e receção;</li> <li>• 1 Secretária;</li> <li>• 1 Gabinete da Direção;</li> <li>• 1 Gabinete de apoio à unidade especializada;</li> <li>• 1 Sala de unidade especializada;</li> <li>• 3 Salas de atividades da pré-escolar;</li> <li>• 1 Cantina e espaço polivalente;</li> <li>• 1 Áreas com lavatórios de apoio á cantina;</li> <li>• 1 Cozinha;</li> <li>• 2 Casas de banho adaptadas para alunos com NEE;</li> <li>• 1 Casa de banho para alunos do pré-escolar;</li> <li>• 2 Casas de banho para os alunos;</li> <li>• 4 Casas de banho dos professores;</li> <li>• 2 Casas de banho para adultos;</li> <li>• 1 Área do economato;</li> <li>• 1 Lavandaria;</li> <li>• 1 Área de receção material com monta-cargas;</li> <li>• 1 Área de vestiário e convívio do pessoal não docente;</li> <li>• 1 Casa do lixo;</li> <li>• 1 Pátio coberto;</li> <li>• 1 Recreio com parque infantil;</li> </ul>
<b>1.º Piso</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 Biblioteca;</li> <li>• 4 Salas de atividades curriculares;</li> <li>• 1 sala de estudo;</li> <li>• 1 Sala de informática;</li> <li>• 1 Sala de apoio pedagógico acrescido;</li> <li>• 1 Sala de Música;</li> <li>• 1 Sala de Expressão Plástica;</li> <li>• 1 Sala dos professores;</li> <li>• 2 Casas de banho adaptadas a alunos com NEE;</li> <li>• 2 Casas de banho para alunos;</li> <li>• 2 Casas de Banho dos professores;</li> <li>• 1 Recreio coberto – Labirinto lúdico;</li> <li>• 1 Campo desportivo;</li> <li>• 2 Balneários;</li> <li>• 4 Arrecadações;</li> </ul>
<b>Piso Inferior</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 Área de estacionamento;</li> <li>• 1 Monta-cargas;</li> <li>• 2 Arrecadações</li> </ul>

**Fonte:** Adaptado do PEE da Achada, 2012-2016.

Relativamente à equipa pedagógica da EB1/PE da Achada, esta é composta por um conjunto de profissionais da ação educativa, entre pessoal docente e não docente, que colaboram diariamente para a educação das crianças que frequentam a instituição, bem como ao nível do seu bem-estar físico e emocional (ver quadro 7).

**Quadro 7.** Recursos Humanos da EB1/PE da Achada.

Recursos Humanos	
Corpo Docente	Corpo Não Docente
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educadoras de Infância;</li> <li>• Docentes das atividades Curriculares;</li> <li>• Docentes do Ensino Recorrente;</li> <li>• Docentes de Atividades de Enriquecimento Curricular;</li> <li>• Docentes Especializadas;</li> <li>• Docentes de Apoio e Substituição;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnica Superior de Animação da Biblioteca;</li> <li>• Coordenadora Administrativa;</li> <li>• Assistentes técnicas da Educação Especial;</li> <li>• Assistentes Operacionais;</li> <li>• Ajudantes de Acção Educativa;</li> </ul>

**Fonte:** Adaptado do PEE da Achada, 2012-2016.

No presente ano letivo, frequentam a escola 350 alunos, dos quais 77 encontram-se a frequentar o pré-escolar, 227 no ensino primário e 46 no ensino recorrente. A maioria dos alunos são oriundos de famílias com um nível socioeconómico médio e com grande heterogeneidade no que respeita às profissões dos pais. É de referir, que na escola estão sinalizadas algumas crianças com situações familiares problemáticas de várias origens, pelo qual são acompanhadas pelos serviços competentes, nomeadamente Segurança Social, Comissão de Protecção de Menores e Tribunal de Menores (PEE, 2012-2016).

- **Projeto Educativo de Escola “Sentir – Envolver – Realizar”**

De acordo com o Decreto-Lei n.º 137/2012 (que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar, ensino básico e secundário), o projeto educativo de uma escola deverá constituir “um documento objetivo, conciso e rigoroso, tendo em vista a clarificação e comunicação da missão e das metas da escola” (Artigo 9.º, p. 3352). É o documento que consagra a autonomia curricular e pedagógica de uma instituição educativa, enquanto estabelecimento de ensino que se adapta e responde às necessidades e particularidades da sua comunidade educativa.

No presente ano letivo, aquando foi realizado a prática pedagógica na EB1/PE da Achada (2015), o presente PEE da instituição já estava em vigor desde 2012 prolongando-se até 2016, ano em que completa os quatro anos da sua existência. Este tem como tema orientador “Sentir – Envolver – Realizar” (S.E.R), numa filosofia educativa que pretende a “transversalidade dos conteúdos e multidisciplinaridade, articulando e fazendo interagir as várias áreas e domínios do conhecimento” (PEE, 2012-2016, p.7), tendo em vista uma aprendizagem mais participativa, envolvente e significativa para os alunos.

É também objetivo desta instituição potencializar um desenvolvimento pleno das capacidades e aptidões dos seus alunos, num ambiente acolhedor e alegre, que promova a construção do conhecimento “de uma forma construtiva, lúdica e didática” (PEE, 2012-2016, p.6).

Para além dos aspetos referidos, o PEE da Achada tem como objeto de intervenção a promoção da leitura e da escrita, bem como uma educação para a cidadania. Estes princípios orientadores surgem do diagnóstico e identificação de algumas dificuldades presentes na comunidade educativa, à qual a escola pretende intervir pedagogicamente. O quadro 8 pretende elucidar sobre as dificuldades manifestadas pelos alunos ao nível das duas temáticas referidas anteriormente.

**Quadro 8.** Princípios orientadores de intervenção do PEE da Achada

<b>Dificuldades manifestadas pela comunidade escolar</b>	
<b>Leitura e escrita</b>	<b>Formação pessoal e social</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Défice na expressão oral;</li> <li>• Vocabulário pobre;</li> <li>• Dificuldades na representação escrita;</li> <li>• Compreensão e interpretação de textos;</li> <li>• Poucos hábitos de literacia;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incumprimento das regras dos vários espaços escolar (recreio, corredores e refeitório);</li> <li>• Escassos valores morais, de tolerância, disciplina e respeito para com alunos e adultos;</li> <li>• Incapacidade na resolução de conflitos;</li> <li>• Falta de consciência e preservação ambiental.</li> </ul>

**Fonte:** Adaptado dos dados apresentados no PEE da Achada, 2012-2016

Deste modo, é dos objetivos do PEE da Achada a dinamização de atividades, ações e projetos, que favoreçam a aquisição de competências pessoais e sociais pelos

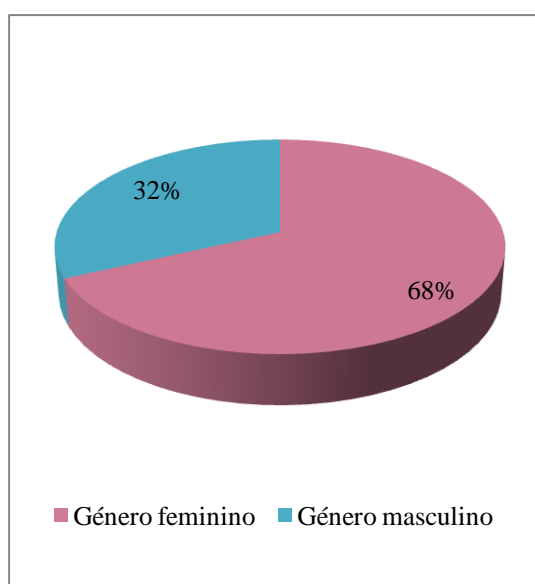
alunos, numa educação para os valores como a amizade, a solidariedade, honestidade, bondade, de respeito pelo outro e pela diferença. Ao nível da leitura e da escrita pretende inculcar e desenvolver nos alunos hábitos de leitura e incentivar a escrita criativa.

### 5.1.3- A Sala dos Super Amigos

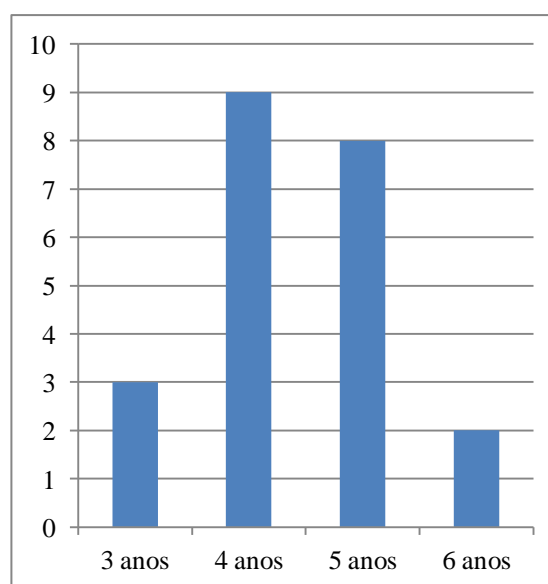
A análise ao Plano Anual de Grupo (PAG), as conversas informais com a educadora cooperante e assistentes da ação educativa, bem como o contato direto com o grupo de crianças, durante o período de observação, permitiu obter um conhecimento mais aprofundado da realidade das crianças às quais iria intervir pedagogicamente. Este conhecimento sobre as características, necessidades, interesses e motivações do grupo é essencial para a organização de momentos de aprendizagens ricos e estimulantes.

Neste sentido, o grupo da Sala dos Super Amigos é composto por 22 crianças, sendo 15 do sexo feminino e 7 do sexo masculino (ver gráfico 5). É um grupo bastante heterogéneo no que respeita às suas idades, nomeadamente 3, 4, 5 e 6 anos (ver gráfico 6). A maioria dos alunos já se conhece de anos anteriores, à exceção de 10 crianças mais novas que ingressaram pela primeira vez no pré-escolar.

**Gráfico 6.** Género das crianças



**Gráfico 5.** Idade das crianças

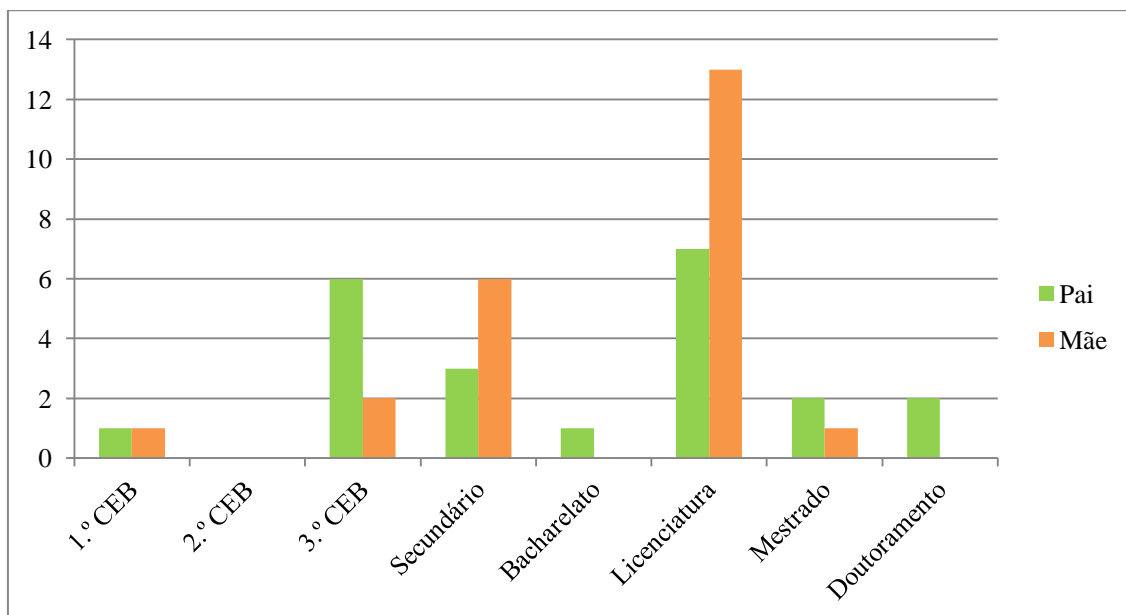


É de salientar que a heterogeneidade nas idades das crianças evidencia-se no nível de conhecimentos, necessidades e interesses, mesmo no que respeita ao tipo de

brincadeiras e preferência por determinadas áreas e espaços da sala. Deste modo, é bastante notório a existência de grupinhos na hora das brincadeiras, organizados em função das idades do grupo. Contudo, é de realçar a relação afetuosa que existe entre todas as crianças, sendo muito frequente manifestações de carinho, amizade, interajuda e proteção das crianças mais velhas para com as mais novas.

Uma vez que o contexto familiar influencia significativamente a aprendizagem das crianças e o tipo de relações e interações que estas estabelecem com os outros, considerou-se pertinente analisar o PAG, no sentido de compreender o contexto familiar onde cada criança se insere, mais precisamente, no que diz respeito às habilitações académicas dos pais (ver gráfico 7) e à sua situação de empregabilidade.

**Gráfico 7.** Habilitações académicas dos pais das crianças da Sala dos Super Amigos.



**Fonte:** Retirado dos dados disponibilizados no PAG, 2014-2015.

Numa análise ao gráfico 5 pode-se verificar que as habilitações académicas dos pais das crianças da Sala dos Super Amigos variam entre o 1.º CEB e o Doutoramento. Contudo, é de realçar que um número considerável de pais possui formação superior, cerca de 26 pais, com grande expressividade para o grau de licenciatura, nomeadamente 20 pais.

De acordo com o PAG, a maioria dos pais encontram-se empregados, estando as crianças inseridas num agregado familiar com um nível socioeconómico médio. Ao consultar o PAG, no sentido de analisar as profissões dos pais das crianças deste grupo,

constatou-se que, segundo a Classificação Portuguesa das Profissões 2010 fornecidas pelo Instituto Nacional de Estatística, que a sua situação profissional enquadra-se nas seguintes categorias profissionais: (i) *especialistas das atividades intelectuais e científicas* (professores, educadores de infância, engenheiros, relações públicas, advogados, psicólogos e locutores); (ii) *técnicos e profissões de nível intermédio* (técnicos de audiovisuais, fotógrafos, subchefes de mesa); (iii) *pessoal administrativo* (bancários e gestores); (iv) *trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores* (esteticistas, massagistas, vendedores, operadores de caixa, operadores de loja, assistentes técnicos, rondista e GNR); (vi) *trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices* (pintores de automóveis); (vii) *operadores de instalações e máquinas da montagem* (motoristas); e (viii) *trabalhadores não qualificados* (empregadas de limpeza).

Durante o período de observação e intervenção pedagógica, as conversas informais com a educadora cooperante e a análise do PAG permitiram conhecer e caracterizar as crianças ao nível das áreas de conteúdo apresentadas nas OCEPE (1997).

Deste modo, ao nível da área de **Formação Pessoal e Social**, o grupo apresenta-se como dinâmico, ativo, participativo, curioso e recetivo a tudo o que é novidade. São crianças que revelam autonomia, interesse e entusiasmo em relação às atividades propostas, bem como na realização dos trabalhos, com a particularidade de seis crianças que devido à falta de confiança necessitam por vezes de algum estímulo e encorajamento por parte do adulto. Na interação com os outros, são crianças alegres, comunicativas e afetuosas, sendo evidente manifestações de carinho e amizade entre crianças e adultos.

Relativamente à área de **Expressão e Comunicação**, no domínio da **Expressão Motora**, as crianças apresentam um desenvolvimento motor satisfatório e adequado, em relação às diferentes idades do grupo. De um modo geral, revelam algum conhecimento do seu corpo, em relação às potencialidades dos seus movimentos, combinando diferentes habilidades e formas de locomoção característicos das suas idades.

No domínio da **Expressão Dramática**, a maioria das crianças revela bastante interesse e facilidade em retratar e imitar situações da vida quotidiana, através do jogo simbólico e do faz de conta. Deste modo, a área da casinha e a do teatro é um espaço muito utilizado para a realização de brincadeiras e dramatizações simples pelas crianças.

O domínio da **Expressão Plástica** constitui um momento muito apreciado por todo o grupo, onde já revelam alguma preocupação e sensibilidade estética, em relação

aos trabalhos que realizam. Nas várias técnicas de expressão utilizadas, como o desenho, a pintura e a modelagem, o grupo revela muita imaginação, criatividade e pormenor na criação das suas obras. As maiores dificuldades sentidas pelas crianças neste domínio são ao nível do recorte com contornos. É de salientar, a existência de quatro alunos que necessitam de algum incentivo por parte do adulto na concretização dos seus trabalhos, sobretudo, devido à falta de confiança.

O domínio da **Expressão Musical** é vivido pelo grupo com muito entusiasmo e interesse, sobretudo em atividades orientadas pelo docente, que envolvam cantar pequenas melodias, acompanhadas por gestos e utilizando diferentes ritmos. A maioria das crianças apresenta alguma facilidade em aprender canções e reproduzir batimentos rítmicos, inclusive as crianças mais novas. De referir a existência de três crianças que devido à falta de interesse e dificuldades ao nível da concentração, não vivem as oportunidades musicais da mesma forma que o restante grupo. A música associada à dança é algo que também é muito apreciado pelo grupo, embora muitos apresentem, ainda, dificuldades em acompanhar o ritmo da música.

No que respeita ao domínio da **Linguagem Oral e Abordagem à Escrita**, as competências comunicativas do grupo são bastante satisfatórias para as diferentes idades. As crianças mais velhas (cinco e seis anos) já expressam-se de forma compreensiva, articulando e pronunciando corretamente as palavras, com o recurso a um vocabulário próprio para a sua idade. As crianças mais novas (três e quatro anos) manifestam algumas dificuldades ao nível da articulação, sendo por vezes difícil compreender algumas das suas elocuições. Em relação à escrita, as crianças mais velhas já são capazes de diferenciar letras e números, sendo que o grupo dos cinco anos já consegue escrever o seu nome em maiúsculas.

Relativamente ao domínio da **Matemática**, as crianças encontram-se em patamares de desenvolvimento distintos consoante as suas idades. Deste modo, o grupo dos mais novos já efetuam contagens de dez a vinte, agrupam objetos em função da sua cor, forma e tamanho e realizam jogos de encaixe e puzzles simples com alguma destreza e facilidade. O grupo dos mais velhos já apresentam um domínio matemático mais complexo em relação ao grupo anterior, quer ao nível de efetuar contagens, relacionar, comparar e seriar objetos, bem como no que respeita aos jogos de encaixe e aos puzzles. No que concerne às cores, todas as crianças identificam e reconhecem as cores primárias e algumas secundárias, sendo que o grupo dos mais velhos já é capaz de distinguir a tonalidade das cores (claro/escuro).

Por fim, a área de **Conhecimento do Mundo**, é uma área que desperta grande satisfação e curiosidade em explorar e conhecer coisas novas sobre o mundo que os rodeia. É uma área que as crianças já possuem alguns conhecimentos das suas vivências quotidianas, aos quais gostam de partilhar com os colegas e adultos. São crianças muito curiosas procurando no adulto as respostas para todas as suas dúvidas, sendo a natureza e os seres vivos as temáticas que mais suscitam interesse e perguntas pelo grupo.

Para finalizar, durante o período de observação, revelou-se igualmente pertinente proceder-se ao levantamento das necessidades e interesses das crianças, de forma a promover uma intervenção mais adequada e significativa para aquele grupo. Evidencia-se como principais interesses: ouvir canções e histórias, observar e realizar dramatizações, realizar atividades de expressão plástica, fazer jogos de encaixe, construção e jogos que envolvam movimento, frequentar a área da garagem, da casinha e da biblioteca. No que reporta às principais necessidades do grupo, pode-se nomear: o respeito pelas regras da sala e para uma boa convivência em grupo, comportamentos assertivos com os colegas, controlo de impulsos em momentos de contestação, partilha de brinquedos e maior autonomia nos momentos das refeições.

#### **5.1.3.1- Organização do Ambiente Educativo**

Todo o espaço educativo representa um contexto de aprendizagens e de significados, que ocorrem nas interações entre crianças, adultos e objetos. É neste espaço, onde as crianças “partilham as novidades, conhecimentos, emoções, sentimentos e investigações” (De Mãos Dadas, Associação de Solidariedade Social, 2014, p.57), que vão alargando os seus conhecimentos e sensações sobre o mundo.

Neste sentido, a organização do espaço educativo deverá ter em conta os interesses e necessidades das crianças, de forma a assegurar “o maior número possível de oportunidades de aprendizagem pela acção” (Hohmann & Weikart, 2003, p.163).

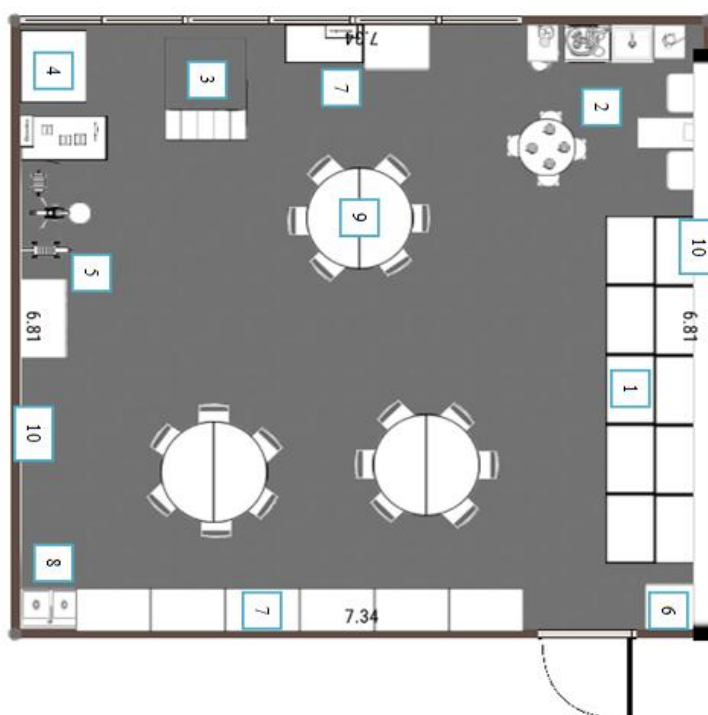
É da responsabilidade do docente proporcionar a todas as crianças um espaço agradável, acolhedor, que as transmita segurança e estabilidade emocional e propenso ao desenvolvimento das suas capacidades motoras, de descoberta, exploração e manipulação de uma diversidade de materiais e objetos. Todas as opções educativas,

relativamente ao espaço deverão ser planeadas e repensadas, de forma a promover a autonomia, a iniciativa, as relações sociais e o poder de escolha e decisão pelas crianças.

Relativamente à Sala dos Super Amigos, esta situa-se no rés-do-chão e assume polivalência, enquanto espaço onde decorrem diversas atividades e brincadeiras pelas crianças, mas também como local onde ocorre o período do descanso (durante este período são colocados os colchões das crianças pela sala, assim que deixam de ser necessários são recolhidos).

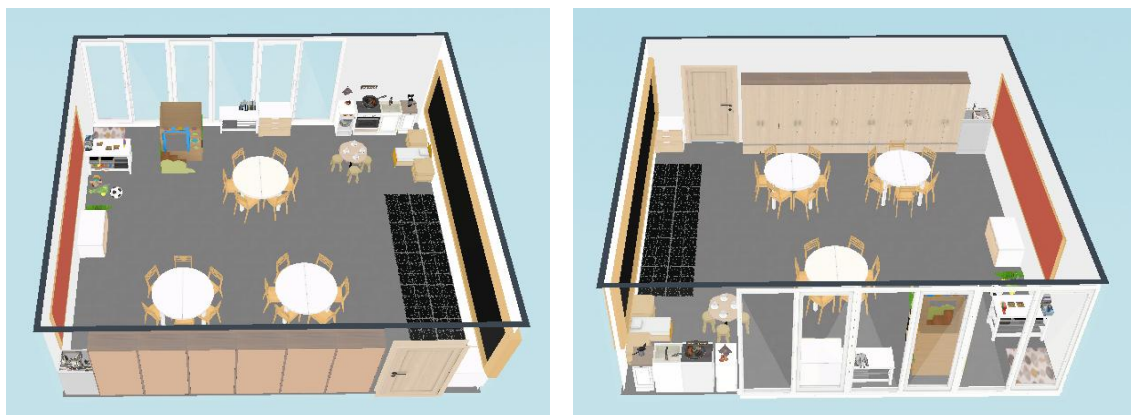
É uma sala bastante ampla, com várias janelas de consideráveis dimensões, que garantem uma boa iluminação e arejamento ao espaço. Toda a sala encontra-se organizada por áreas/cantinhos, cuja decoração e organização é o resultado de um trabalho conjunto entre todos os intervenientes do processo educativo, de forma a conceber um espaço que vá ao encontro dos interesses e motivações daquele grupo de crianças (ver figura 21 e 22).

**Figura 21.** Planta bidimensional da Sala dos Super Amigos.



**Legenda:**

- |                        |  |
|------------------------|--|
| 1- Área do tapete;     | 6- Área dos jogos;                                   |
| 2- Área da casinha;    | 7- Armários com material escolar e didático;         |
| 3- Área do teatro;     | 8- Balcão com torneira de apoio à sala;              |
| 4- Área da biblioteca; | 9- Mesas de trabalho;                                |
| 5- Área da garagem;    | 10- Placards com informações e trabalhos dos alunos; |

**Figura 22.** Planta tridimensional da sala.

Deste modo, contempla-se a existência da área do tapete, da casinha, do teatro, da leitura, da garagem e dos jogos. De acordo com Hohmann e Weikart (2003), é importante que a disposição das áreas pela sala seja organizada de forma a “assegurar a visibilidade e possibilidade de locomoção entre os diferentes espaços” (p.170). É de salientar que todas as áreas estão dotadas com vários materiais, nos quais se incluem mobiliário e acessórios devidamente adequados, quer à faixa etária, como à funcionalidade e nível de segurança.

A área do tapete é um espaço utilizado diariamente pelas crianças e adultos, onde se realizam conversas, ouvem-se histórias, cantam-se canções, fazem-se jogos, bem como motiva-se e esclarece-se as crianças para o desenvolvimento da rotina diária e para as várias atividades a se realizar em cada dia. Este local está apetrechado com um pavimento mais confortável, onde as crianças permanecem por alguns minutos sentadas, dispostas em filas e com lugares fixos.

A área da casinha encontra-se equipada com vários utensílios de cozinha e de quarto, que muito se assemelham ao quotidiano de uma casa, como um fogão, lava loiças, panelas, talheres, copos, pratos, alimentos de plástico e, ainda, por uma cama com bonecas, duas mesas-de-cabeceira, um telefone e uma mesa ao centro com quatro cadeiras. Todo este mobiliário e acessórios estão adequados ao tamanho das crianças. Esta é área muito requisitada por todo o grupo, tanto por meninas como meninos, onde demonstram grande interesse e realizam várias brincadeiras de jogo simbólico.

A área do teatro é um espaço constituído por uma grande estrutura em madeira, onde se realizam algumas dramatizações pelas crianças e pelos adultos. No seu interior,

encontra-se algumas caixas de plástico, contendo alguns fantoches de pano, de dedo e de pau que são muito utilizadas pelo grupo em brincadeiras de faz-de-conta.

A área da leitura é uma área muito acolhedora, constituída por uma estante com livros de diversos géneros, tamanhos e adequados às diferentes faixas etárias. É um espaço muito frequentado pelas crianças, onde estas vão-se familiarizando com a escrita e com a leitura.

A área da garagem encontra-se equipada com vários carros, autocarros, tratores de vários tamanhos e, ainda por uma garagem. Para além de meios de transporte, o espaço, ainda contém uma caixa com vários bonecos humanos e animais de plástico. Curiosamente este é um espaço muito utilizado pelos meninos, mas também pelas meninas que demonstram bastante interesse, sobretudo, no que diz respeito aos animais.

A área dos jogos é formada por uma armário com vários jogos de construção/montagem, de encaixe e por puzzles. É uma área muito apreciada pelas crianças, sobretudo pelos meninos e crianças mais jovens, que revelam grande originalidade nas suas construções.

Na sala existem três mesas redondas com várias cadeiras, de apoio às diversas atividades planeadas, como à realização de jogos e atividades relacionadas à área da Expressão Plástica, nomeadamente pinturas, colagens e modelagens. À entrada e no final da sala encontram-se dois placards para a afixação de trabalhos realizados pelas crianças e com algumas informações destinadas aos encarregados de educação.

Salienta-se, ainda, a existência de vários armários de apoio, que se estendem desde a entrada da porta até ao final da sala, servindo de arrumação para material didático, caixa dos primeiros socorros, de alguns pertences das crianças e da equipa da sala e, ainda pelos colchões, lençóis e mantas utilizados no período do descanso. Ao lado dos armários encontra-se um balcão com uma torneira e com os copos de água das crianças, que é utilizado pelo grupo para beberem água ao longo do dia, como para lavarem as mãos sempre que necessitem de fazê-lo, sobretudo, em atividades de expressão plástica que envolvam tintas. Na outra extremidade da sala, encontra-se dois outros armários de pequenas dimensões, contendo trabalhos realizados pelas crianças e alguns materiais de natureza plástica, como lápis de cor e folhas brancas, que são utilizados diariamente pelas crianças para a realização de desenhos.

Para finalizar, é importante referir que a organização do espaço e dos materiais que foi apresentada é flexível, podendo sofrer alterações ao longo do ano, de forma a respeitar o desenvolvimento e as mudanças ao nível dos interesses das crianças.

### 5.1.3.2- Gestão das Rotinas

O tempo educativo no Jardim-de-Infância deverá ser todo ele organizado de forma flexível e equilibrada, entre os diferentes momentos e atividades que constituem a rotina diária de uma sala de pré-escolar. De acordo com Hohmann e Weikart (2003), a rotina diária compreende uma sequência de acontecimentos, que sucedem ao longo do dia, planeados pelo educador, tendo em conta o espaço educativo, as necessidades das crianças e, experiências e competências que pretende desenvolver.

Segundo os mesmos autores, o estabelecimento de uma rotina diária é um elemento importante tanto para o educador como para as crianças. Para o educador, permite organizar e planear o trabalho a desenvolver com o grupo, de modo a proporcionar-lhes períodos de tempo diversificados, quer ao nível de atividades como de interações. Em relação às crianças, o conhecimento dos vários momentos que compõem o seu dia-a-dia no espaço escolar, favorece a sua autonomia, conforto e segurança para vivenciar, explorar e interagir com o meio circundante.

No que concerne à rotina diária da Sala dos Super Amigos, esta compreende uma gestão do tempo organizada de forma a proporcionar às crianças experiências de aprendizagem diversificadas e estimulantes, num ambiente flexível, que respeite diferentes necessidades e ritmos de aprendizagem.

A rotina da sala inicia-se com a chegada das crianças às 8h 15 h e termina com a sua saída às 18h 15 h. Este período de tempo que as crianças permanecem na sala, integra momentos destinados a brincadeiras livres no contexto da sala como no recreio, atividades orientadas pelo adulto, tempos de trabalho individual e em grupo e, ainda por períodos direcionados à alimentação, higiene pessoal e ao descanso (ver quadro 9).

**Quadro 9.** Rotina diária da Sala dos Super Amigos.

Horário	Momentos da rotina diária
8h 15 – 09h 20	Entrada/Acolhimento das crianças e Atividades livres
9h 20 – 09h 30	Arrumação da sala, reunião/diálogo com o grupo no tapete e higiene pessoal
9h 30 – 09h 45	Lanche
9h 45 – 10h 45	Higiene Pessoal e atividades orientadas

10h 45 – 11h 15	Recreio no exterior
11h 15 – 11h 45	Higiene pessoal, reunião/diálogo com o grupo no tapete e atividades orientadas
11h 45 – 12h 00	Arrumação da sala, reunião/diálogo com o grupo no tapete e higiene pessoal
12h 00 – 12h 30	Almoço
12h 30 – 13h 00	Higiene Pessoal
13h 00 – 14h 20	Repouso/Descanso
14h 20 – 15h 15	Despertar, atividades orientadas e lanche
15h 15 – 15h 45	Atividades livres e orientadas
15h 45 – 16h 45	Recreio no exterior
16h 45 – 18h 15	Atividades livres e orientadas

**Fonte:** Adaptado dos dados contidos no PAG da Sala dos Super Amigos, 2014-2015.

Para além dos momentos mencionados, o grupo usufrui ainda de atividades de enriquecimento curricular, como Expressão Motora, Expressão Musical e o Inglês. Estas atividades ocorrem em determinados períodos da semana, ficando a cargo de professores especializados em cada uma destas áreas (ver quadro 10). É de referir que a equipa da sala (educadora e assistentes operacionais) acompanha e permanece com as crianças durante o desenvolvimento das atividades.

**Quadro 10.** Horário das atividades de enriquecimento curricular

Dias da semana	Horário	Atividades	Professores
2ª Feira	10h 00 – 10h 45	Expressão Motora	Prof. Mafalda
3ª Feira	11h 45 – 12h 15	Expressão Musical	Prof. João
4ª Feira	11h 15 – 11h 45	Inglês	Prof. Alita

	16h 45 – 17h 15	Expressão Musical	Prof. João
--	-----------------	-------------------	------------

**Fonte:** Adaptado dos dados contidos no PAG da Sala dos Super Amigos, 2014-2015.

Relativamente à equipa educativa desta sala, é constituída por duas educadoras e duas assistentes operacionais, que trabalham diariamente em colaboração, de forma a proporcionar às crianças do grupo experiências pedagógicas diversificadas e enriquecedoras. As educadoras da sala realizam um horário fixo, mas rotativo, de modo a que as crianças sejam sempre acompanhadas por uma educadora quer no turno da manhã como da tarde (ver quadro 11). É de realçar, que durante a prática pedagógica foi visível a cumplicidade entre educadoras, onde na passagem do turno (30 minutos) era discutido os vários momentos e situações do dia, como as atividades realizadas, dificuldades e progressos das crianças, comportamentos manifestados e outras questões que fossem pertinentes, de forma a desenvolver um trabalho sequencial, integrado e com intencionalidade educativa.

Em relação às assistentes operacionais, que acompanham e auxiliam o trabalho das educadoras, estas realizam um horário fixo e rotativo semanalmente, organizado de forma a que ambas estejam presentes nos momentos mais relevantes da rotina diária, como o desenvolvimento de atividades, alimentação e higiene das crianças e, por períodos mais calmos que não exige a permanência das duas na sala (ver quadro 11).

**Quadro 11.** Horário da equipa da sala

Equipa Educativa	Horário Rotativo	
	Manhã	Tarde
Educadoras (Teresa e Maribel)	08h 15 – 13h 45	13h 15 – 18h 15
Assistentes Operacionais (Rosalina e Mercês)	8h 30 – 13h 00 das 14h 00 – 16h 30	10h 15 – 14h 00 das 15h 30 – 18h 45

**Fonte:** Adaptado dos dados contidos no PAG, 2014- 2015.

## 5.2- A Intervenção Pedagógica na Sala dos Super Amigos

Segundo Teixeira e Ludovico (2007), a prática pedagógica proporciona ao futuro docente a oportunidade de intervir em contexto real com o mundo profissional, desenvolvendo competências e habilidades necessárias a uma intervenção consciente, responsável e de qualidade. De igual modo, os mesmos autores realçam a importância que estes momentos significam para a formação inicial dos docentes, onde os saberes curriculares são gradativamente transformados em saberes profissionais, que atribuem sentido e coerência à sua ação diária com as crianças.

A intervenção pedagógica desenvolvida na Sala dos Super Amigos, consistiu numa ação consciente e intencional, onde procurou-se desenvolver situações de aprendizagem diversificadas, integradas e estimulantes, que favorecessem a participação ativa das crianças na construção do seu conhecimento. De igual modo, as atividades planejadas foram organizadas tendo em conta o desenvolvimento de competências nas diferentes áreas e domínios do conhecimento propostos pelas OCEPE, de acordo com a faixa etária do grupo, dos três aos seis anos de idade.

Neste processo de planificação da ação educativa, é de realçar a importância da observação participante, enquanto elemento indispensável na recolha de informações sobre o grupo (OCEPE, 1997), permitindo um conhecimento sobre as suas características, interesses, necessidades e dificuldades. Deste modo, um conhecimento aprofundado do grupo permitiu organizar o processo de aprendizagem à realidade do contexto educativo, traduzindo-se numa resposta pedagógica igualmente estimulante e adequada a todas as crianças.

É de salientar que em toda a intervenção procurou-se dar primazia às opiniões e aos conhecimentos prévios das crianças, num ambiente que saiba escutá-las e, onde as suas experiências quotidianas são valorizadas e reconhecidas. Porventura, dada a heterogeneidade das idades do grupo que, por sua vez conduzem a diferentes níveis de desenvolvimento, conhecimentos e competências entre as crianças, privilegiou-se uma intervenção que favorecesse momentos de interação e de trabalho entre crianças de diferentes faixas etárias. Segundo as OCEPE (1997), tal intenção educativa promovida pelo educador pretende “favorecer uma aprendizagem cooperada em que (...) [cada] criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem das outras” (p.36).

Posto isto, a intervenção realizada com o grupo de crianças foi planeada de forma a proporcionar diversos tipos de atividades e experiências a todo o grupo, numa gestão flexível e equilibrada entre tempo e espaço, que se traduz num desenvolvimento harmonioso e saudável de cada criança.

### 5.2.1- Problemáticas Levantadas

De acordo com Teixeira e Ludovico (2007), a prática pedagógica assume-se como um contexto primordial à mobilização de competências e saberes profissionais, necessários à resolução de problemas que surgem no quotidiano educativo.

À semelhança do estágio pedagógico do 1.º CEB, também no pré-escolar procedeu-se à identificação de possíveis problemáticas no grupo, com base numa observação participante das crianças e de várias conversas ocasionais com a educadora cooperante. Estes momentos revelaram-se bastante importantes em todo o estágio, permitindo um maior conhecimento do grupo, em relação às suas características, necessidades e possíveis áreas de intervenção.

Assim, pude constatar que o grupo da Sala dos Super Amigos, com quem realizei a minha intervenção pedagógica, é formado por crianças que, embora muito amorosas, simpáticas e alegres, apresentam alguns problemas ao nível de competências sociais. Deste modo, as crianças revelaram algumas dificuldades em (i) tolerar certos comportamentos dos colegas; (ii) gerir conflitos com os pares; (iii) partilhar objetos e materiais; (iv) manifestar/ exprimir as suas emoções e afetos; (iv) interagir e relacionar-se com as crianças para além do seu grupinho de amigos; e (v) respeitar a vez do outro em momentos de diálogo e conversação em grande grupo.

Posto isto, procurou-se delimitar um plano de ação que favorecesse o desenvolvimento de comportamentos e interações positivas entre as crianças, capacitando-os para uma boa convivência em grupo e em sociedade. Tal passaria, por uma intervenção que promovesse o desenvolvimento sociomoral das crianças, consciencializando-as para valores como a amizade, a paz, a bondade, a solidariedade e a generosidade. Neste contexto surgiu como pertinente a elaboração da seguinte questão de investigação: **Como promover o desenvolvimento sociomoral num grupo de crianças em idade de pré-escolar?**

A escolha desta temática como estratégia de investigação-ação para este grupo de crianças, surge com o objetivo de propiciar uma resposta mais adequada e eficaz às suas necessidades. Porventura, o desenvolvimento desta temática também revelou-se bastante pertinente, uma vez que, tal como já foi referido em pontos anteriores, é um dos objetivos do PEE desta instituição educativa promover a moralidade da sua comunidade escolar.

Por conseguinte, na intervenção pedagógica realizada nesta sala foram dinamizadas algumas atividades, numa perspetiva de educação para os valores. Para tal, foram utilizadas várias estratégias de exploração da temática, tendo em consideração os interesses e motivações das crianças, como por exemplo o recurso às expressões artísticas, ao jogo e à literatura infantil, temas fundamentados em capítulos anteriores.

Sendo o espaço educativo “um contexto favorável para que a criança vá aprendendo a tomar consciência de si e do outro” (OCEPE, 1997, p.52), privilegiou-se também a rotina diária como momento propício à progressiva consciencialização de atitudes positivas e valores pelas crianças. Deste modo, nos vários momentos do dia, os comportamentos positivos das crianças em relação ao outro eram valorizados e enaltecidos para todo o grupo, incentivando-se tal comportamento. Como refere Lopes e Silva (2008), ao darmos um feedback positivo para uma determinada atitude expressa pela criança não “só a incentivará a repetir esse tipo de comportamento, como incitará as outras crianças a interagir da mesma maneira” (p. 20).

Desta forma, na prática pedagógica procurou-se criar várias situações de aprendizagem e momentos do dia propícios ao desenvolvimento de referências morais pelas crianças, numa ação que as tornasse mais conscientes dos seus direitos e deveres.

### **5.2.2- Atividades Orientadas**

Segundo as OCEPE, é da responsabilidade do educador promover experiências de aprendizagem “que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança, apoiando-a para que chegue a níveis de realização a que não chegaria por si só” (p26), isto é, somente pelas suas ações espontâneas.

Neste sentido, a prática pedagógica também caracterizou-se pela dinamização de algumas atividades orientadas e planeadas, com o objetivo de proporcionar às crianças

momentos de aprendizagem significativos e enriquecedores. Por meio destas, promoveu-se o desenvolvimento de um conjunto de competências pessoais, sociais, motoras e intelectuais pelas crianças, estando estas capacidades previstas de serem adquiridas pelas mesmas nesta etapa da educação e de acordo com a faixa etária do grupo.

Deste modo, as atividades realizadas permitiram a exploração de várias temáticas, abrangendo as várias áreas e domínios de conteúdo estabelecidos pelas OCEPE. É importante salientar que a escolha dos temas a desenvolver teve em consideração os interesses, motivações e necessidades observadas e expressas pelas crianças, durante o período de observação e no decorrer da prática pedagógica.

Assim, em cada uma das semanas de estágio era conversado com a educadora cooperante os temas a serem trabalhados na semana seguinte, ficando ao meu critério a forma como estes seriam apresentados e explorados com o grupo. É de referir que as propostas de atividades foram sempre apresentadas à educadora cooperante com alguma antecedência, tendo esta se demonstrado bastante receptiva e interessada pelos recursos utilizados e pela forma como as atividades foram conduzidas ao longo do estágio.

Para findar, as atividades foram elas também planeadas de forma a fazer uma gestão equilibrada do tempo disponibilizado para o efeito, de modo a respeitar e dar continuidade aos diferentes momentos e atividades que ocorrem na rotina diária das crianças.

#### **5.2.2.1- Os Valores Morais**

Estando-se conscientes que o desenvolvimento moral da criança inicia-se no seio familiar, cabe à escola continuar esse mesmo trabalho, promovendo interações e relações que contribuam para a formação moral das suas crianças. Deste modo, sendo a maior parte do tempo diário da criança passado na escola, esta deverá ser um espaço por excelência à transmissão de valores morais como o respeito, justiça, paz, amor, amizade, etc., necessários a uma boa convivência e integração na sociedade.

Neste sentido, a temática dos valores morais foi explorada com as crianças durante 2ª e 3ª semana de intervenção, mais concretamente de quatro a doze do mês de maio. Como já foi referido anteriormente, o interesse por esta temática surgiu da

identificação de algumas problemáticas no grupo relacionadas com a falta de competências sociais, tendo-se proporcionado algumas atividades e intervenções de forma a promover atitudes positivas e valores morais nas crianças.

De acordo com as OCEPE (1997), a área de formação pessoal e social deverá ser parte integrante de todo o trabalho desenvolvido pelo educador com as crianças, num “processo pessoal e social de procura do bem próprio e bem coletivo” (p.52).

- **Exploração do Livro *Amigos Especiais***<sup>7</sup>

A abordagem à temática dos valores morais iniciou-se com a exploração da obra “Amigos Especiais” de Jane Chapman, uma história que retrata a amizade entre um rato, um coelho, uma tartaruga e um sapo (ver figura 23).

**Figura 23.** Amigos Especiais

Inicialmente começou-se por explorar as ilustrações da capa do livro com as crianças, de forma a estimular a sua curiosidade e motivá-las para a leitura.

Posteriormente, procedeu-se à leitura da história, com algumas interrupções pelo meio, de modo a promover a troca de ideias, opiniões e questões das crianças sobre o que estavam a ouvir, de forma a envolver e captar a sua atenção para a história. Durante a leitura as crianças demonstraram-se muito atentas e interessadas em ouvir os acontecimentos da história, observando com alguma curiosidade as ilustrações do livro, que permitiam acompanhar o que estavam a ouvir com as figuras dos personagens e dos espaços onde se desenrolava a ação.



Como foi referido, a história retratava a amizade entre animais, tendo como personagem principal um rato que aguardava ansiosamente pela chegada dos seus amigos especiais à beira do rio. No decorrer da história vão aparecendo, em momentos distintos, alguns personagens, como o coelho, o sapo e a tartaruga que decidem fazer companhia

---

<sup>7</sup> Ver Apêndices – Apêndice II (pasta Apêndice J).

ao rato enquanto este aguarda pelos seus amigos. Nestes momentos de espera, ocorrem algumas brincadeiras e diálogos entre os personagens, até ao momento do cair da noite em que o rato despede-se para regressar a casa. Com isto, os animais ficam muito admirados e insistem que o rato aguarde pela chegada dos seus amigos, quando o rato confuso questiona sobre quem deverá ele esperar, dizendo que já se encontra junto de todos os seus amigos especiais. Assim, no final da história, compreendemos que os amigos especiais que tanto aguardava o rato eram mesmo aqueles que estavam junto dele e decidiram fazer companhia e brincar com ele, havendo um momento de alegria e euforia entre todos eles.

No final da leitura, promoveu-se um diálogo com as crianças, em que com a ajuda de todo o grupo recontou-se a história e falou-se acerca dos seus acontecimentos, reações dos personagens e do seu final. As crianças conseguiram facilmente descrever todos os acontecimentos proporcionados pelo livro, compreendendo a mensagem transmitida pela história, em que são nossos amigos aquelas pessoas que estão diariamente connosco.

Para além disto, no diálogo foram colocadas algumas questões às crianças, de modo a fazê-las refletir sobre a temática explorada pelo livro, como por exemplo: “o que é a amizade?”, “o que mais gostamos de fazer com os nossos amigos?”, “qual a importância de ter amigos?”. De forma ordeira ouviu-se a opinião das crianças acerca da amizade, pelo qual estas consideraram que a amizade é gostar de estar com os nossos amigos, é brincar, se divertir e passar muito tempo com eles. Em relação à importância de termos amigos, as crianças referiram a amizade como sendo algo positivo e bom, uma vez que não teriam de brincar sozinhas, o que na sua opinião não é tão divertido.

Por fim, realizou-se uma dramatização da história, onde os personagens foram escolhidos em consenso com as crianças. Para além dos personagens principais: rato, coelho, sapo e tartaruga, inclui-se algumas personagens secundárias que são mencionadas na história, como borboletas, abelhas, libelinhas, girinos, formigas e patos, de modo a que mais crianças pudessem participar.

De acordo com Sousa (2003), o jogo de faz-de-conta, isto é, o desempenho de vários papéis pela criança, constitui uma atividade que esta realiza de forma natural e espontânea, “abstraindo-se do mundo da realidade para se envolver profundamente no mundo da sua imaginação” (p.22).

Para a dramatização foram utilizados alguns objetos e adereços que permitissem caracterizar as personagens principais e secundárias. É de referir que repetiu-se duas

vezes a dramatização, de modo a que todas as crianças pudessem participar (ver figura 24).

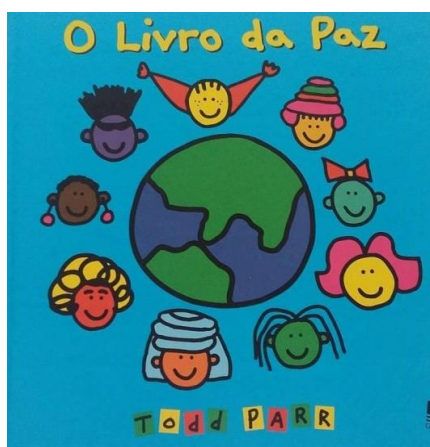
**Figura 24.** Dramatização da história "Amigos Especiais" pelas crianças.



De um modo geral, penso que a atividade correu bem, tanto a leitura do livro como a dramatização foram momentos vivenciados pelas crianças com muito entusiasmo e motivação, tendo-se proporcionando um momento lúdico, mas também de aprendizagem e reflexão. Com esta história, pode-se consciencializar as crianças para o valor da amizade e da importância de todos termos amigos, enquanto condição para o bem-estar emocional e convivência em grupo.

- **Exploração *O Livro da Paz***<sup>8</sup>

**Figura 25.** Capa do livro "O Livro da Paz"



Dando continuidade ao trabalho que vinha a ser desenvolvido em torno da promoção de valores morais no grupo, com a atividade que se segue pretendeu-se consciencializar as crianças para mais um valor moral, nomeadamente a paz. Sabendo que o termo paz constituiu um conceito bastante abstrato e de difícil compreensão pelas crianças, optou-se por explorá-lo através de um livro.

<sup>8</sup> Ver Apêndices – Apêndice II (pasta Apêndice J).

A obra “O Livro da Paz” de Todd Parr (ver figura 25), permite uma exploração simples com as crianças acerca do conceito.

Num primeiro momento, procedeu-se à exploração da capa do livro com as crianças questionando-as acerca das suas ilustrações. Estas facilmente reconheceram o mundo (planeta terra), tal como elas próprias mencionaram, assim como a existência de meninos de várias cores (diferentes culturas). Quando questionadas sobre o título do livro e o que poderia este livro nos fazer aprender, a maioria das crianças demonstraram alguma dificuldade em explicar o conceito paz, sendo que apenas algumas referiram a paz como “sermos todos felizes”.

Posteriormente, procedeu-se à leitura do livro, tendo sido feito algumas interrupções de forma a explorar com as crianças as ilustrações e ajudá-las a compreender o que seria a paz. É de referir que o livro contém muitas ilustrações que dão vida ao pouco texto que existe, sendo ele bastante adequado para a faixa etária deste grupo de crianças. Por conseguinte, cada página é composta por uma frase que traduz um comportamento, uma situação que nos exemplifica o que é a paz (ver figura 26).

**Figura 26.** Algumas Ilustrações "O Livro da Paz"



Após realizada a leitura, promoveu-se um diálogo com as crianças, relativamente ao significado de paz, recorrendo aos exemplos do livro. Deste modo, questionou-se as crianças sobre o que seria então a paz, ao qual muitas referiram fazer aquilo que gostamos, como desenhar, brincar, dançar, ouvir música, estar com a família e amigos. Para além deste aspeto, compreenderam que a paz também significa ajudar o outro, cuidar da natureza e dos animais, ser amigo, saber partilhar, etc.

Durante a leitura, as crianças revelaram-se bastante atentas e curiosas em descobrir o que significava a paz. No diálogo promovido evidenciaram muito interesse em participar, dando a conhecer aos colegas as suas opiniões e reações ao livro.

De forma a consolidar e explorar melhor o conceito de paz, optou-se pela realização de uma atividade de expressão plástica. A atividade pretendia que as crianças criassem uma composição que exemplificasse uma situação de paz, utilizando, para tal, os lápis de cores e/ou a técnica de recorte e colagem de imagens de revistas. Após ter sido explicado o que se pretendia às crianças, estas espalharam-se pelas três mesas da sala e procederam à sua realização.

No decorrer da atividade, a maior parte das crianças, sobretudo, o grupo dos mais velhos, revelaram bastante autonomia no seu trabalho, realizando-o sem dificuldade. É de salientar, que as crianças mais pequenas tiveram de ser acompanhadas e ajudadas por um adulto da equipa da sala, de forma a refletir com elas acerca do conceito paz e do que poderia ser feito, pelo qual foi necessário uma intervenção mais individualizada.

Também é de referir, que a atividade previa que as crianças nas suas composições respondessem à questão: “Paz para mim é...”. Deste modo, à medida que as crianças concluíam o seu trabalho, com a ajuda do adulto, fez-se o registo na sua folha do que estas consideravam que fosse a paz, isto é, o que tinham retratado nos seus desenhos.

Concluída a atividade, os trabalhos das crianças surpreenderam pela positiva toda a equipa da sala, quer pela sua criatividade como pelo grau de compreensão acerca do que vinha a ser a paz. Através dos trabalhos pode-se perceber que o objetivos que se pretendia com a exploração do livro foram atingidos, uma vez que as crianças conseguiram retratar nas suas composições o que seria a paz para estas, como por exemplo: “Paz para mim é ser feliz em família” (criança BT), “Paz para mim é dar prendas aos amigos e adorar os amigos” (criança SA), “Paz para mim é viver no mundo todo” (criança FA), etc., (ver figura 27).

É de salientar, ainda, que os trabalhos das crianças foram colocados num dos placares existentes da sala, de modo a que pudessem ser observados por todo o grupo, bem como pelas suas famílias (ver figura 27).

**Figura 27.** Trabalhos de expressão plástica realizados pelas crianças sobre a paz



- **Exploração do livro *A Sara Tem Um Grande Coração*<sup>9</sup>**

A exploração do livro “A Sara Tem Um Grande Coração” de Peter Carnavas, ocorreu na 3ª semana de estágio, dando continuidade à temática dos valores morais que vinha sendo abordada com as crianças. Com esta história pretendia-se consciencializar as crianças para a amizade e a interajuda entre as pessoas.

<sup>9</sup> Ver Apêndices – Apêndice II (pasta Apêndice K).

**Figura 28.** Capa do livro "A Sara Tem Um Grande Coração"

Num primeiro momento começou-se por explorar as ilustrações da capa com as crianças. Estas facilmente identificaram uma menina com um grande e pesado coração. Quando questionadas sobre os motivos de ter um coração tão grande salienta-se a resposta de uma criança: “por ser uma pessoa muito boazinha e amiga” (criança LC).

Posteriormente, procedeu-se à leitura do livro, fazendo algumas pausas de forma a permitir a exploração das ilustrações e ouvir as opiniões, ideias e dúvidas das crianças sobre o que estavam a ouvir. Estas interrupções ao longo da leitura são muito importantes para estimular a curiosidade das crianças, fazendo com que fiquem motivadas e envolvidas com o conto.

Relativamente ao conteúdo da história, esta fala-nos sobre a Sara e o seu grande e pesado coração, que carregava para todo o lado e em todos os momentos da sua vida, desde o autocarro, a escola, o recreio, a tomar banho, a dormir. Com as ilustrações percebemos o ar cansado e a dificuldade que a Sara enfrenta diariamente por carregar o seu coração. Certo dia, a menina conhece um menino que pelo seu coração leve era levado pelo vento. Ao conversarem sobre as contrariedades de possuir um coração grande e um leve, Sara tem a grande ideia de atar com uma fita do cabelo o coração leve do seu amigo ao seu coração pesado. Assim, o menino não seria mais levado pelo seu coração leve e a Sara não tinha de carregar o seu coração pesado sozinha.

Durante a leitura, as crianças demonstraram-se muito atentas e curiosas em ouvir a história. De seguida, realizou-se um momento de diálogo com as crianças, onde recontou-se a história, colocou-se algumas questões e ouviu-se as opiniões e reações das crianças. Neste diálogo promoveu-se momentos de reflexão sobre o que poderia conter um coração tão grande; e o que teríamos que fazer para que o nosso coração fosse tão grande como o da Sara. De forma ordeira e respeitando a vez do outro, as crianças foram mencionando que num coração guardamos o carinho, a amizade e o amor que temos pelo outro. Para termos um coração grande, segundo as crianças, teríamos que

“fazer coisas boas aos outros” (criança SA), “ajudar” (criança AM), “partilhar” (criança MN), “ser amigas” (criança MA), “não se chatear” (criança JS).

Neste seguimento, falou-se sobre a importância de ajudar os outros, tal como a menina fez na história, solicitando às crianças que referissem algumas atitudes de interajuda que poderiam ter com os colegas na sua rotina diária.

Também é de referir que durante a história as crianças salientaram as diferenças de tamanho, mas também de cor entre os corações, mais concretamente pelo coração da Sara ser bastante vermelho e o do menino laranja. A este respeito, as crianças referiram poder dever-se ao facto do coração do menino não receber e/ou não dar muito carinho e amor às outras pessoas, o que tornava o seu “coração pequenino e laranja” (criança DF).

De um modo geral, considero que a exploração deste livro com as crianças foi bastante pertinente para a promoção dos valores morais, pelas dúvidas e reflexões que suscitou no grupo. Deste modo, através do livro foi possível abordar o valor da amizade, os sentimentos que esta provoca no nosso coração e que atitudes temos de ter para com os nossos amigos. Esta atividade revelou-se bastante importante, no sentido que permitiu às crianças falarem acerca de sentimentos, o que por vezes revelam alguma dificuldade em fazê-lo perante os colegas.

- **Postal da Amizade<sup>10</sup>**

A atividade postal da amizade realizou-se na 3ª semana de intervenção pedagógica com o grupo, incidindo-se na área de Formação Pessoal e Social, numa educação para os valores morais, e na Área de Expressão e Comunicação, mais concretamente no domínio da expressão plástica.

Como tinha sido referido anteriormente, uma das problemáticas identificadas no grupo relacionava-se com o facto de as crianças estarem muito restritas ao seu grupinho de amigos, socializando pouco com os restantes elementos do grupo. Deste modo, no estágio houve a preocupação de desenvolver atividades que favorecessem a socialização e o estabelecimento de uma relação afetiva entre todas as crianças.

Neste contexto realizou-se a atividade intitulada por postal da amizade, no sentido de promover interações positivas entre as crianças, baseadas no afeto, carinho e

---

<sup>10</sup> Ver Apêndices – Apêndice II (pasta Apêndice K).

na amizade para com o outro. A atividade consistia na decoração de um postal pelas crianças, sob a forma de uma figura humana, cujo objetivo era a criança retratar naquela figura um amigo, para que fosse oferecido ao mesmo. Para além deste aspeto, no interior do postal seria escrito pelo adulto uma mensagem da criança para o seu amigo, tendo esta de completar a seguinte frase “Gosto de ser teu (a) amigo (a) porque...”.

É de referir que foi estabelecido o critério de sorte para determinar que amigo cada criança ficaria encarregue de realizar e oferecer o seu trabalho, uma vez que se fosse deixado esta escolha ao seu critério, muito provavelmente as crianças escolheriam aquela pessoa que mais gostam e com quem mais se relacionam, não sendo esse o objetivo da atividade. Assim, optou-se por colocar as fotos de todas as crianças dentro de um saco, e uma a uma cada criança retirou uma foto, mostrando apenas à educadora.

Salienta-se que era do objetivo da atividade que as crianças não soubessem que amigo lhes iria oferecer o postal, tendo-se explicado ao grupo o quanto era importante não descobrirem que amigo lhes tinha saído em sorte. Este aspeto de efeito surpresa foi vivido pelas crianças com muito entusiasmo e curiosidade.

A atividade foi realizada nas mesas de expressão plástica, tendo as crianças acesso a uma diversidade de materiais para que pudessem realizar o seu trabalho, como lápis de cor, lã amarela, castanha e preta (para simular cabelo), tesouras, colas e taças com pedacinhos de tecido de várias cores e padrões (simular a roupa).

Desde o momento em que foi explicado às crianças os objetivos e propósitos da atividade, estas demonstraram-se muito interessadas e motivadas em realizar algo para oferecer a um colega. De igual modo, também no decorrer da atividade as crianças estavam muito concentradas, empenhadas e dedicadas na concretização do seu postal. (ver figura 29).

**Figura 29.** Postal da amizade realizado por algumas crianças

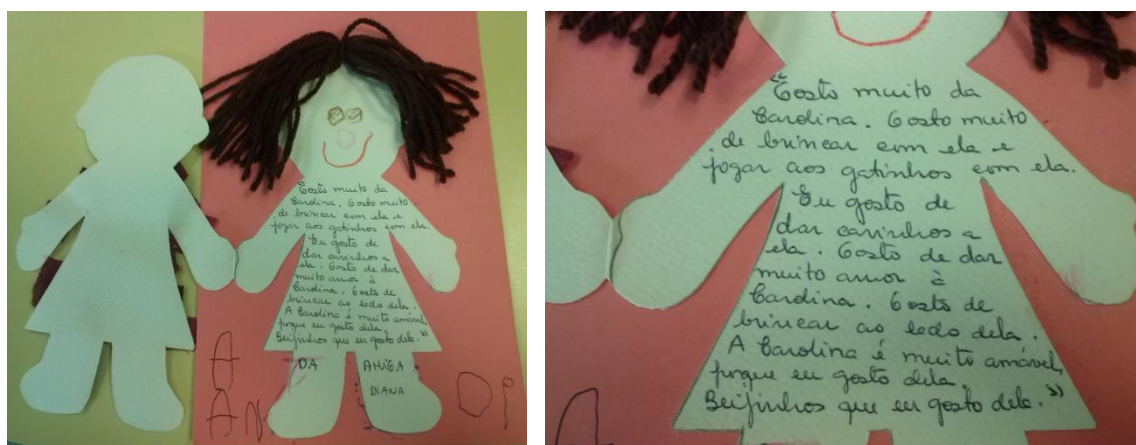


Um aspeto curioso, que ocorreu muito frequentemente entre as crianças, era o facto de estas terem dúvidas em relação à forma como deveriam elaborar o seu amigo, pelo qual a minha intervenção consistiu em incentivar a criança a olhar para o outro e apontar algumas características, colocando algumas questões como: “qual é a cor dos olhos? ; “tem o cabelo curto ou comprido?”.

Num momento posterior, as crianças tiveram a oportunidade de colocar uma mensagem no interior do postal acerca do seu amigo, tendo como ponto de partida a seguinte frase: “Gosto de ser teu (a) amigo (a) porque...”. Para esta tarefa as crianças foram ajudadas por um adulto, cabendo a este escrever o que era verbalizado pelas mesmas. Estes momentos de registo no pré-escolar são muito importantes, pois vão familiarizando a criança com o mundo da escrita de forma natural e espontânea que, “numa fase posterior, a criança vai querer imitar, porque reconhece que aquelas palavras lhe pertencem” (De Mãos Dadas, Associação de Solidariedade Social, 2014, p.192).

Relativamente a esta última parte da atividade, revelou-se num momento muito enriquecedor e afetivo, pelo qual as crianças manifestaram muito carinho e afeto nas palavras que verbalizaram acerca dos colegas. De um modo geral, nas mensagens transmitidas pelas crianças foram mencionadas algumas características positivas que estas consideravam, relativamente ao seu amigo, o porquê de gostarem dele (a), o que mais gostavam de fazer com o amigo (a) e, como este as faziam sentir (ver figura 30).

**Figura 30.** Mensagem de uma criança para o seu amigo



No final da atividade as crianças foram reunidas no tapete, tendo-se criado uma roda de modo a facilitar a troca de postais entre o grupo. Este momento foi muito aguardado pelas crianças, onde todas tiveram a oportunidade de dar e receber um postal

de um amigo, sendo que no ato da entrega trocaram-se afetos e beijinhos. É de referir, ainda, que a entrega dos postais foi realizada à vez, de forma a que cada criança tivesse o seu próprio momento e, para que fossem lidas em voz alta pelo adulto as mensagens das crianças umas para as outras.

Para concluir, faço um balanço positivo da atividade, visto que foram alcançados os objetivos previstos com mesma. Assim, a atividade favoreceu o desenvolvimento de interações positivas e afetivas entre as crianças, concedendo-lhes oportunidades para que pudessem expressar o seu carinho, afeto e amizade para com o outro. Em todos os momentos foi notório o interesse, envolvimento, empenho e motivação do grupo na realização das tarefas propostas, numa aprendizagem para os afetos.

#### **5.2.2.2- O Multiculturalismo**

Sendo o mundo em que vivemos um espaço onde habitam pessoas de diversas origens e culturas, torna-se cada vez mais necessário e pertinente uma educação que prepare as crianças para viverem “em comum com a pluralidade de ideias e a diversidade de identidades” (Peres, 2006, p.120) existentes.

Com uma educação para a multiculturalidade, pretende-se que o docente seja capaz de promover situações de aprendizagem que confrontem a criança com “outras formas de falar, de pensar, de estar, de ver o mundo” (Oliveira & Sequeira, 2012, p. 23), tirando partido das potencialidades que a diversidade pode ocasionar na construção da identidade e na formação global das crianças.

Neste sentido, a temática da multiculturalidade foi explorada com o grupo na 4<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> semana de intervenção pedagógica, mais precisamente de dezanove de maio a seis de junho. Como tal, foram dinamizadas várias atividades e diálogos com as crianças, numa abordagem que promovesse o contato e a interação com diferentes povos e culturas.

Assim, considera-se que ao favorecer e incentivar o encontro das crianças com realidades distintas da sua, estaremos a formar futuros cidadãos conscientes e solidários, dotados de valores sociais e morais que apelem à tolerância, à convivência e ao respeito pelo outro e pela diferença.

- **Peça de teatro *Meninos de Todas as Cores*<sup>11</sup>**

A atividade que se segue realizou-se na 5ª semana de intervenção pedagógica, dando continuidade à temática da multiculturalidade que vinha sendo explorada com o grupo. Segundo as OCEPE (1997), os objetivos propostos com a atividade enquadram-se na área de Formação Pessoal e Social e no Conhecimento do Mundo, no sentido de uma educação que promova o respeito pelas diferenças e pela diversidade cultural dos povos.

Nesta conjuntura, surgiu como pertinente a realização de uma peça de teatro para as crianças, baseada na obra “Meninos de Todas as Cores” de Luísa Ducla Soares. A abordagem desta obra com o grupo, teve como propósito despertar as crianças para a diversidade cultural existente no mundo, quer no que respeita à sua cor de pele, vestuário e estilos de vida. Considero que ao promover este encontro das crianças com realidades distintas da sua, estaremos a potenciar atitudes de aceitação, tolerância e de respeito para com costumes e modos de vida distintos aos seus.

De forma resumida, a peça de teatro apresentada às crianças conta a história de Miguel, um menino europeu, que viaja para lugares distintos do mundo e, que nessas viagens conhece quatro meninos muito diferentes de si, quer no que respeita ao tom de pele como ao modo de vestir. Para além dos aspetos já mencionados, os meninos que conhece, tinham também nomes muito originais como Flor de Lótus, Lunumba, Pena de Águia e Ali- Babá. No decorrer da história, cada menino, tal como o Miguel, apresentam-se fazendo referência ao seu tom de pele, mencionado três aspetos da natureza ou do seu quotidiano, que também possuem a mesma cor da sua pele. No final, já todos reunidos os cinco meninos reconhecem todas as cores como importantes. Terminada a viagem e, com uma nova mentalidade no que respeita à diversidade, Miguel passou a incluir nos seus desenhos meninos de todas as cores.

A peça de teatro foi realizada na própria sala das crianças, fazendo-se uso do biombo existente na área do teatro, que é utilizado regularmente em dramatizações, quer pelas crianças como pelos adultos. Para a peça foram utilizados, ainda, alguns fantoches de pau construídos de propósito para esta apresentação, dizendo estes respeito aos personagens principais da história, bem como pelas figuras dos objetos e elementos da natureza que são mencionados por cada um dos meninos (ver figura 31).

---

<sup>11</sup> Ver Apêndices – Apêndice II (pasta Apêndice M).

**Figura 31.** Fantoches de pau utilizados na peça de teatro “Meninos de Todas as Cores”

Salienta-se, que desde o momento em foi mencionado a realização de uma peça de teatro, as crianças demonstraram-se muito interessadas e motivadas, colaborando com os adultos na preparação da sala para a concretização da mesma. A peça de teatro foi realizada duas vezes, a pedido das crianças, tendo-se achado por bem a sua realização pois seria uma forma das crianças consolidarem e compreenderem melhor o enredo e o tema abordado pela história. É de referir que durante a peça as crianças permaneceram sentadas no seu lugar a assistir, estando muito atentas e concentradas no que estavam a ver e a ouvir.

Posteriormente, o grupo foi reunido no tapete de forma a se promover um diálogo sobre a peça, dando-se primazia às suas opiniões e considerações. Inicialmente, começou-se por relembrar com as crianças alguns aspetos ocorridos na peça, quanto à própria sequência de acontecimentos, ao nome dos meninos e que elementos eram associados a cada menino em função do tom da sua pele. Num momento posterior, explorou-se as diferenças entre os meninos, quer no aspeto físico como ao nível do seu vestuário.

É de referir, que o meu papel no diálogo foi enquanto mediadora, ouvindo atentamente o que cada criança tinha para dizer e colocando algumas questões de forma a promover e conduzir o diálogo. Desta forma, foi possível realçar determinados pontos que se pretendiam que fossem explorados com as crianças.

Em suma, penso que a atividade foi bem conseguida, uma vez que o grupo mostrou-se muito interessado e envolvido, quer pela forma como foi explorada a peça como pela própria temática em si. No diálogo ocorrido posterior à peça, as crianças tiveram uma participação ativa, tendo sido perceptível o grau de compreensão que detinham da história, retirando desta as considerações que se pretendia com a exploração da temática. Deste modo, com a atividade foram proporcionados momentos de reflexão para a diversidade cultural, fomentando nas crianças valores como o respeito pelo outro e pela diferença.

### **5.2.2.3. Os Meios de Comunicação Social**

Hoje, é sabido que os meios de comunicação social constituem uma parte significativa do dia-a-dia das crianças, influenciando a sua forma de pensar e de estar na sociedade. A este respeito, Pereira (2001), refere que deverá ser da preocupação do educador de infância dar continuidade e expandir as experiências das crianças, relativamente aos média, desenvolvendo “as suas capacidades críticas e a sua curiosidade natural no sentido de começarem a questionar o que vêem e ouvem e o que já sabem ou conhecem” (p.8).

Neste seguimento, a exploração à temática dos meios de comunicação social com o grupo ocorreu na 7ª semana de estágio pedagógico, mais precisamente de oito a

nove de junho. Com a sua abordagem pretendia-se compreender e alargar os conhecimentos das crianças, acerca da utilidade e das potencialidades dos vários instrumentos utilizados para comunicação, nomeadamente a televisão, o telefone, o jornal, a carta, etc.,.

Deste modo, foram dinamizadas várias atividades e diálogos com o grupo, privilegiando a troca de experiências, partilha de ideias, opiniões e pontos de vista das crianças, no que respeita ao seu conhecimento sobre os média. De acordo com Pereira (2001), uma educação voltada para os meios de comunicação social, não só permite às crianças uma maior compreensão das potencialidades destes, como pode inclusive “aumentar o desfrute dos meios com que se relacionam diariamente” (p.9).

- **A Televisão das Histórias<sup>12</sup>**

A atividade Televisão das Histórias realizou-se na 7ª semana de intervenção pedagógica, dando continuidade à temática dos meios de comunicação social, que vinha sendo desenvolvida com o grupo. É de referir que a atividade, segundo as OCEPE (1997), enquadra-se no domínio da Linguagem Oral e na área do Conhecimento do Mundo, numa vertente de educação para os média.

Neste sentido, com a atividade pretendia-se uma abordagem à televisão, enquanto meio de comunicação social com grande relevância no quotidiano das crianças e, consequentemente com influência na sua forma de agir e de pensar. Desta forma, o propósito da atividade era compreender a influência televisiva na vida das crianças, conhecer as suas experiências televisivas e a forma como estas digerem a informação audiovisual que recebem diariamente.

De igual modo, era objetivo da atividade refletir com as crianças acerca da importância da televisão, enquanto espaço onde podemos adquirir um leque variado de informações sobre o mundo físico, natural e social.

Inicialmente, começou-se por apresentar às crianças um protótipo de uma televisão, realizado em caixa de cartão para esta atividade, promovendo-se um diálogo com as mesmas acerca deste. Neste diálogo, questionou-se o grupo sobre o tipo de informação que recebemos da televisão, o que pode ser visto, incentivando a partilha

---

<sup>12</sup> Ver Apêndices – Apêndice II (pasta Apêndice O).

das experiências televisivas pelas crianças, isto é, o que frequentemente estas vêem e o que gostam de assistir na televisão.

Salienta-se, que no diálogo as crianças tiveram uma participação ativa, partilhando com os colegas e adulto as suas opiniões, ideias e considerações acerca da temática explorada.

Num momento posterior, foi apresentado a televisão às crianças como sendo a Televisão das Histórias, ao qual estas poderiam “entrar dentro” e interpretar um programa ou uma situação televisiva que conhecessem ou que gostassem de assistir. De acordo com Pereira (2001), é ao “ensinar e encorajar as crianças a utilizarem a média de forma mais crítica e criativa” (pp.6-7), que estaremos não só a potencializar o seu conhecimento acerca deste, como a conduzir as crianças ao desenvolvimento de experiências e capacidades distintas, tendo por base aquilo que estas já conhecem e que lhes é próximo.

Deste modo, as crianças tiveram a oportunidade de apresentar aos colegas várias situações televisivas, tendo sido um momento muito divertido e enriquecedor. De facto, nesta parte das atividades o grupo demonstrou-se muito criativo e comunicativo, interpretando vários papéis e personagens, desde locutor, apresentador, cantor, jornalista, entre outros. A atividade foi bem aceite por todas as crianças, revelando iniciativa e vontade em participar e observar os colegas nas suas apresentações (ver figura 32).

**Figura 32.** Atividade Televisão das Histórias



Para finalizar, considero que a atividade tenha decorrido como o esperado, as crianças estavam muito interessadas, motivadas e recetivas às várias tarefas propostas,

tanto no que refere aos momentos de diálogo como na própria atividade em si. A forma como a atividade foi conduzida, permitiu uma exploração lúdica e divertida com as crianças, acerca da utilidade, potencialidades e o tipo de informação que recebemos da televisão, enquanto poderoso instrumento de comunicação, difusor de valores e comportamentos na sociedade.

### **5.2.3- Intervenção com a Comunidade Educativa**

À semelhança do estágio pedagógico realizado no 1.º CEB, também no pré-escolar privilegiou-se o trabalho cooperativo entre educadoras estagiárias a frequentar a mesma instituição educativa. Como tal, organizou-se uma atividade que envolvesse todas as salas de pré-escolar: Sala dos Super Amigos, Sala do Arco-Íris, Sala da Fantasia e a Sala dos Cristais.

Como o período de estágio coincidiu com a época dos exames do 1.º Ciclo, fomos informado pelas educadoras cooperantes, que no dia 18 de maio teria de ser planeado um dia alternativo à rotina diária das crianças, de modo que estas não se encontrassem no estabelecimento de ensino durante o decorrer dos exames. Esta medida teria como objetivo não perturbar os alunos do 1.º Ciclo, reunindo todas as condições para que estes pudessem realizar o seu exame num ambiente sossegado e tranquilo. Posto isto, em conversa com as colegas estagiárias, que se encontravam a frequentar as outras três salas do pré-escolar desta instituição, optou-se por realizar em conjunto uma saída à Quinta de São Roque (espaço pertencente à Universidade da Madeira) para aquele dia.

A escolha do espaço foi pensado tendo em conta a proximidade que este se encontra da escola, permitindo que a deslocação até ao local fosse feita a pé, evitando-se a necessidade de solicitar um meio de transporte e, conseqüentemente evitar custos acrescidos para as famílias das crianças. Outro aspeto que tivemos em consideração, foi o facto de este ser um espaço amplo, agradável, com espaços relvados e um campo desportivo (ver figura 33), garantindo todas as condições de segurança para as diferentes faixas etárias das crianças, nomeadamente dos três aos seis anos de idade.

**Figura 33.** Campo desportivo e um dos espaços relvados existentes na Quinta de São Roque

**Fonte:** Universidade da Madeira (2016). Retirado de [http://girp.uma.pt/index.php?option=com\\_morfeoshow&task=view&gallery=63&Itemid=141&lang=pt](http://girp.uma.pt/index.php?option=com_morfeoshow&task=view&gallery=63&Itemid=141&lang=pt)

É de referir, que a visita à Quinta de São Roque implicou que fizéssemos, com antecedência, um pedido formal à Dra. Cristina Camacho, responsável pela direção de Serviços das Infraestruturas e Equipamentos, de modo a que nos fosse concedido a autorização para frequentar o espaço no dia 18 de Maio e às horas previstas de saída e chegada à escola, mais concretamente das 09:30h ao 12:30 h. Para além deste aspeto, também foi necessário planear o tipo de atividades que seriam realizadas para aquele dia, bem como os recursos necessários à sua concretização, de modo a aproveitar-se as potencialidades quer do espaço como do tempo disponível. Assim, em conversa com as colegas estagiárias optou-se pela criação de quatro momentos distintos do dia: (i) exploração e atividades livres pelas crianças na área relvada; (ii) lanche da manhã na zona relvada; (iii) circuito de jogos por estações no campo desportivo; e (iv) no final da manhã atividades livres pelo espaço, canções de roda e organização das crianças para o regresso à escola.

Neste sentido, no dia da visita à Quinta de São Roque procedeu-se à saída da escola com as crianças à hora indicada (9h 30), sendo importante referir que previamente tinham sido discutidas algumas regras de segurança com o grupo, nomeadamente deslocar-se no passeio, ir pela mão de um colega, respeitar as regras do adulto, etc,. Chegada à quinta, as crianças tiveram a oportunidade de explorar e brincar livremente num espaço delineado previamente, sob a supervisão da equipa de cada sala. Este momento foi muito apreciado pelas crianças, que revelaram bastante entusiasmo pelo contato com a natureza e com os animais, mais concretamente em observar alguns

bichos de jardim (caracóis, formigas, borboletas) e, ainda alguns patos que habitam nesta quinta.

Posteriormente, foram reunidos os vários grupos num local relvado com sombra, de modo a ser realizado o lanche da manhã. Enquanto as crianças realizavam o lanche, sob a supervisão das educadoras cooperantes e das assistentes da ação educativa, optamos por proceder à organização dos materiais pelo campo desportivo, de modo a prepará-lo para a realização do circuito de jogos. Para este momento foram planeados quatro estações com jogos bastante distintos: (i) jogos tradicionais: jogo do lenço, cabra cega e corrida de sacos; (ii) jogo do território – cada equipa teria de tentar “livrar-se” do maior número de bolas no seu território lançando para a equipa adversária; (iii) Jogo não deixes cair o balão – seriam lançados vários balões pelo espaço, no qual em grupo as crianças teriam de evitar que os balões caíssem ao chão; e por (iv) jogos de expressão físico- motora, como saltar à corda, lançar a bola para acertar um alvo (baliza), rodar o arco sobre o corpo e rastejar de modo a passar por dentro de uma superfície (ver figura 34).

**Figura 34.** Circuito de jogos realizados com as crianças na Quinta de São Roque



Como foi referido, o circuito de jogos foi organizado por quatro estações com jogos distintos, correspondendo ao número de grupos de pré- escolar existentes, onde

cada estagiária ficou encarregue por uma das estações. Assim, o circuito teve início com cada grupo do pré-escolar a começar pela estação onde se encontrava a educadora estagiária da sua sala, realizando o /os jogos propostos por esta. É de referir que cada estação tinha um limite de permanência de 15 minutos, passado esse tempo as crianças trocavam para a estação seguinte, no sentido dos ponteiros do relógio, auxiliadas pela equipa da sala e, assim sucessivamente até todas terem passado por todas as estações, perfazendo um tempo estimado de 60 minutos de atividade em jogos.

Salienta-se que as opções em termos de organização do circuito por estações, foi pensada no sentido de todos os grupos estarem envolvidos em alguma atividade, proporcionando experiências diversificadas e estimulantes.

No final da manhã, foi realizado um passeio de modo a explorar os vários espaços da Quinta e, dado o entusiasmo e interesse pelas crianças em relação aos patos, ficou-se um período de tempo a observar as atividades e momentos proporcionados por estes animais. De seguida, as crianças tiveram oportunidade de realizar atividades livres pelo espaço relvado, tendo sido possível observar algumas brincadeiras como a apanhada, jogos de faz de conta, etc,.. Também foram feitas algumas canções de roda, momentos muito apreciados pelas crianças, antes do regresso previsto à escola.

De um modo geral, as crianças evidenciaram muita satisfação e motivação na ida à Quinta, quer nos momentos livres como na realização dos vários jogos propostos. Os jogos organizados foram facilmente aceites e realizados pelas crianças, tendo-se proporcionado momentos muito divertidos e que fugiram um pouco à sua rotina diária.

#### **5.2.4- Avaliação Geral das Crianças**

A avaliação em educação pré-escolar assume um carácter formativo, enquanto processo que visa acompanhar o progresso das aprendizagens das crianças, ao mesmo tempo, que “vai fornecendo elementos concretos para a reflexão e adequação da (...) intervenção educativa” (Circular n.º 4/ DGIDC/DSDC/2011 de 11 de abril, pp. 5-6) pelo educador.

Segundo a Circular n.º 17/DSDCDEPEB/2007 de 10 de outubro, a avaliação no pré-escolar deverá ser encarada pelos intervenientes do processo educativo como “um

processo contínuo de registos dos progressos realizados pela criança, ao longo do tempo, (...), centrados sobre o modo como a criança aprende, como processa a informação, como constrói conhecimento ou resolve problemas” (pp.4-5).

De acordo com a circular acima mencionada, a avaliação nesta etapa da educação deverá ter como finalidades: (i) conhecer a criança no que respeita às suas dificuldades e interesses; (ii) a recolha de informações sobre a evolução e progressos das aprendizagens das crianças; (iii) refletir acerca dos efeitos que a oferta educativa proporcionou na aprendizagem das crianças; e (iv) adequar e ajustar a prática educativa às reais necessidades e interesses do grupo, tendo em vista o desenvolvimento de intervenções pedagógicas mais significativas e envolventes com as crianças.

Deste modo, compreendemos que o valor da avaliação no pré-escolar vai muito para além de aferir que aprendizagens foram alcançadas e conseguidas por cada criança. Esta assume um papel crucial enquanto elemento regulador da ação educativa, isto é, permite ao educador ajustar continuamente a sua intervenção às necessidades e interesses que vão surgindo nas crianças no decorrer do processo de aprendizagem.

Relativamente à avaliação das crianças da Sala dos Super Amigos, esta teve por base a observação participante do grupo, que segundo Gonçalves (2008) é o “procedimento que maior relevo assume na educação pré-escolar” (p.87). Deste modo, a avaliação efetuada ao grupo é o resultado de um processo reflexivo às observações dos comportamentos e atitudes expressos pelas crianças ao longo do estágio, quer nos momentos de brincadeiras livres, como nos períodos de atividades orientadas.

Salienta-se que a avaliação teve como objetivo aferir os efeitos da ação educativa na evolução das aprendizagens das crianças, de forma a reajustar a intervenção às atuais necessidades, interesses e motivações do grupo. É importante referir, ainda, que a avaliação efetuada ao grupo teve em consideração o desenvolvimento das crianças na faixa etária dos três aos seis anos de idade e as áreas de conteúdo estabelecidas pelas OCEPE (1997).

No que diz respeito à área de Formação Pessoal e Social, ao qual incidiu a problemática de investigação e intervenção com o grupo, foi possível verificar alguns progressos nas crianças nos seus relacionamentos e interações com os outros. De facto as atividades dinamizadas acerca dos valores morais, permitiu uma maior consciencialização das crianças para com o outro, tendo sido perceptível comportamentos mais assertivos, adequados e de maior tolerância, amizade e afetuosidade entre as crianças. No entanto, é de realçar duas crianças que, ainda, apresentam algum

desconforto em dar e receber manifestações de carinho e afeto, sobretudo as que envolvam o contacto físico.

No que concerne à Área de Expressão e Comunicação, esta integra vários domínios, desde a Expressão Motora, Dramática, Plástica, Musical, Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, estando estes relacionados com a aquisição e aprendizagem de competências fundamentais pela criança, relativamente ao seu corpo e ao mundo que a rodeia (OCEPE, 1997).

Neste seguimento, no domínio da Expressão Motora, isto é, a forma como cada indivíduo “se movimenta e utiliza o corpo, em diversas situações” (Portugal, 2012, p.244), também foram dinamizadas algumas atividades no sentido de potenciar o desenvolvimento da motricidade grossa e fina das crianças. Ao nível da motricidade grossa, as crianças demonstram algum domínio relativamente às potencialidades de movimentação do seu corpo, deslocando-se pelo espaço de forma assertiva e realizando movimentos controlados e coordenados com várias partes do corpo. Em relação à motricidade fina, o grupo apresenta um desenvolvimento muito satisfatório para a faixa etária, evidenciando destrezas manipulativas e de gesto fino. É de referir que as crianças mais novas (três e quatro anos), ainda necessitam de muito apoio do adulto em atividades que impliquem o recorte.

O Domínio da Expressão Dramática é uma área vivida pelas crianças com grande entusiasmo e satisfação, pelo qual recorrem frequentemente à área da casinha e do teatro, como espaços por excelência à representação de situações e experiências quotidianas, através do jogo de faz de conta. Neste sentido, na intervenção pedagógica foram dinamizadas algumas atividades de forma a desenvolver o gosto das crianças pela dramatização, mas também pela dança e pelo movimento. Relativamente à dança, quer nos momentos de dança livre como na representação de uma pequena coreografia, o grupo expressou-se de forma muito criativa e desinibida.

No Domínio da Expressão Plástica, as atividades planeadas e concretizadas com o grupo, no decorrer da intervenção pedagógica, permitiram o contato da criança com uma variedade de materiais, instrumentos e técnicas de expressão plástica, desde o recorte, a colagem, o desenho, a pintura com lápis de cor e/ ou tintas. É importante frisar que as atividades propostas neste domínio, procuraram sempre valorizar a criatividade e a imaginação das crianças, evitando-se trabalhos estereotipados, que nada acrescentam ao desenvolvimento e aproveitamento das potencialidades criativas da criança.

De um modo geral, as crianças revelaram muito interesse nas atividades de expressão plástica, colocando muita da sua imaginação e criatividade nas suas produções. Também evidenciam já algum cuidado, zelo e sensibilidade estética nos seus trabalhos. Derivado ao grupo ser muito heterogéneo no que compreende às idades (dos três aos seis anos), as crianças encontram-se em fases de desenvolvimento muito distintas, no que compreende ao desenho infantil, onde o grupo dos mais velhos (cinco a seis anos), realizam composições com muito pormenor ao nível de cor, espaço, materiais, enquanto o grupo dos mais pequenos (três a quatro anos) atribuem cada vez mais significados aos seus trabalhos, realizando a figura humana em forma de girino.

Relativamente ao Domínio da Expressão Musical, também foram dinamizadas atividades de forma a trabalhar a acuidade auditiva das crianças. Na generalidade, as crianças apresentam muito interesse por atividades que envolvam cantar e gesticular em conjunto. Em relação aos batimentos rítmicos, é algo que as crianças já efetuam com alguma facilidade, à exceção de uma criança que demonstrou alguma dificuldade neste tipo de atividades, manifestando sinais de falta de concentração.

No Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, os diálogos promovidos com as crianças nos momentos anteriores e posteriores às atividades, permitiram desenvolver a sua confiança ao nível da linguagem oral, criando-se momentos propícios à conversa, partilha de emoções, experiências, ideias e saberes pelas crianças. De um modo geral, revelaram à vontade e gosto em comunicar oralmente, apresentando um discurso coerente e um vocabulário adequado às suas faixas etárias e de acordo com os temas a serem explorados. Salienta-se, que duas crianças do grupo das mais novas (três e quatro anos) apresentam algumas dificuldades ao nível da articulação das palavras, o que por vezes dificulta a compreensão pelo adulto das suas ideias e opiniões.

Em relação à linguagem escrita, procurou-se a dinamização de situações de aprendizagem que envolvessem o registo das ideias e comentários das crianças, uma vez que segundo as OCEPE (1997) “ao ver o educador escrever, a criança compreende melhor como e para que se escreve” (p.71), identificando o que está escrito como palavras suas. A este respeito, salienta-se que das crianças mais velhas (cinco e seis anos) já são capazes de identificar os seus trabalhos com o seu nome em maiúsculas, enquanto que as de quatro anos já diferenciam letras de números.

No que concerne ao Domínio da Matemática, as vivências quotidianas no pré-escolar oferecem inúmeras oportunidades ao desenvolvimento lógico- matemático e à

aquisição de noções matemáticas pelas crianças. O grupo revela muito interesse pelos jogos de encaixe e de construção, evidenciando muita criatividade e algumas noções de simetria, equilíbrio e peso nas suas representações, em particular três crianças do grupo dos mais velhos. De uma forma geral, as crianças revelam alguma destreza em agrupar objetos com características semelhantes, quer pela sua forma, cor ou tamanho. Também revelam um bom domínio relativamente aos conceitos temporais e espaciais.

Por fim, na Área do Conhecimento do Mundo, as crianças revelam alguns conhecimentos adquiridos do seu contexto familiar e escolar acerca do mundo que as rodeia, quer no que respeita aos seres vivos, meio ambiente, fenómenos naturais, propriedades físicas dos objetos, ao mundo social e a cuidados básicos de higiene e alimentação para uma vida saudável. Nas várias atividades dinamizadas as crianças demonstraram muita curiosidade, satisfação e desejo em compreender e descobrir acerca do mundo.

Com a análise ao desempenho e progresso das crianças nas diferentes áreas e domínios das OCEPE (1997), faço uma avaliação positiva do grupo, uma vez que as crianças conseguiram realizar com sucesso as atividades dinamizadas ao longo da intervenção pedagógica, tendo favorecido a aquisição de conhecimentos e aprendizagens pelas crianças.

### **5.2.5- Reflexão Crítica à Intervenção na Educação Pré-Escolar**

À semelhança da prática pedagógica no 1.º CEB, a intervenção numa sala do Pré-Escolar revelou-se numa experiência gratificante e enriquecedora, quer do ponto de vista profissional como pessoal. Como refere Mesquita-Pires (2007), a prática pedagógica permite ao formando adquirir e construir competências necessárias ao exercício da docência, onde o saber teórico e o saber prático entrecruzam-se numa ação fundamentada e intencional.

De igual modo, a oportunidade de vivenciar momentos e situações concretas do trabalho diário de uma educadora de infância, permitiu uma maior consciencialização sobre o papel e funções desempenhadas por um profissional deste nível de ensino, favorecendo a aquisição de valores, linguagens e de um saber fazer próprio desta profissão.

A intervenção pedagógica ocorreu durante oito semanas do mês de abril a junho, tendo sido marcada pela (i) observação do grupo e conversas informais com a educadora cooperante, de forma a conhecer as características, motivações e necessidades do grupo de crianças (ii) interação e realização de algumas atividades; (iii) análise e reflexão no decorrer e após a intervenção, quanto aos seus efeitos na aprendizagem das crianças; e posterior (iv) reconstrução de intervenções mais significativas e estimulantes para o grupo.

Durante a intervenção, procurei realizar atividades que constituíssem uma continuidade ao trabalho desenvolvido pela educadora cooperante e, que proporcionassem experiências de aprendizagens diversificadas, estimulantes e significativas para todo o grupo. Assim, procurou-se explorar com as crianças várias áreas e domínios do saber, de uma forma lúdica e interativa, criando momentos propícios ao diálogo, questionamento, reflexão e à partilha de conhecimentos. De igual modo, as atividades foram planeadas tendo em conta as faixas etárias das crianças, os seus interesses, motivações e necessidades.

Neste processo realço a importância de estabelecer uma relação de proximidade, cooperação e de afeto com cada criança, num ambiente no qual se sintam seguras e onde os suas opiniões e interesses são valorizados e reconhecidos. Deste modo, a promoção do bem-estar físico, emocional e psicológico das crianças foi sempre uma preocupação em todo o estágio pedagógico, enquanto condição para que cada uma “cresça e se desenvolva de forma harmoniosa e saudável” (De Mãos Dadas, Associação de Solidariedade Social, 2014, p.97), estando apta para explorar o máximo das suas capacidades intelectuais.

Para além dos aspetos mencionados, houve a preocupação de realizar uma gestão equilibrada do tempo dedicado às atividades orientadas, de forma a respeitar a rotina diária das crianças já existentes, proporcionando momentos para atividades livres e para a satisfação das suas necessidades básicas. Em relação a este aspeto, penso que consegui fazer uma boa gestão do tempo e apoiar a equipa da sala nas rotinas e tarefas diárias, colaborando ativamente para a sua realização.

Sendo o trabalho do educador uma ação conjunta e partilhada com vários profissionais, que se apoiam mutuamente para garantir o bem-estar das crianças e dotá-las de competências morais, sociais e intelectuais, realço a importância que a equipa pedagógica teve em toda a minha intervenção com o grupo. Desde o primeiro momento, tanto a educadora cooperante como as assistentes da ação educativa, colocaram-me

muito à vontade, colaborando, aconselhando e apoiando todas as minhas decisões, ideias e atividades a serem desenvolvidas com o grupo. Foi uma equipa onde consegui estabelecer uma relação de empatia, companheirismo e de pertença a um grupo, com quem gostei imenso de trabalhar e que representam para mim um exemplo a seguir, pelo seu empenho, dedicação e pela forma como se entregam de corpo e alma ao seu trabalho e àquelas crianças.

Estando ciente, que a ação de um docente envolve um processo sistemático de experimentação e posterior reflexão, na procura de práticas educativas com maior qualidade e mais significativas para as crianças, procurei fazer da reflexão um elemento constante e primordial no meu trabalho. Deste modo, fazendo da reflexão uma regularidade na minha intervenção foi possível identificar algumas dificuldades e situações que poderiam ter sucedido melhor, mas que servirão de aprendizagens em futuras intervenções.

Neste sentido, como aspetos a melhorar ou que considere que tenha tido alguma dificuldade posso apontar por exemplo a gestão do grupo, sobretudo, nos momentos destinados à reunião e ao diálogo no tapete. Embora fossem crianças muito atentas e interessadas na concretização das atividades, revelavam alguma impaciência e agitação nos momentos de explicação do plano do dia, como nos períodos que antecederiam às atividades. Deste modo, procurei, com o apoio da educadora cooperante, implementar estratégias que permitissem acalmar e captar a atenção das crianças nos momentos de permanência no tapete, pelo qual optou-se pela realização de batimentos rítmicos variados aos quais as crianças teriam de reproduzir e, ainda, pelo efeito surpresa nos momentos que antecederiam às atividades. De facto, a adoção por estas estratégias revelaram algumas melhorias no grupo, onde gradualmente conseguiu-se captar a sua atenção por períodos mais longos.

Outro aspeto, que pretendo melhorar em futuras intervenções é o de promover um papel mais ativo e participativo das crianças nas atividades e nos assuntos a serem abordados, procurando explorar muito mais as suas intervenções e opiniões e não antecipando tanto as suas respostas. No futuro, pretendo melhorar o meu papel enquanto mediadora da aprendizagem das crianças, reservando para estas todo o protagonismo no processo de aprendizagem e construção do conhecimento.

Em relação à problemática levantada sobre o desenvolvimento da moralidade do grupo de crianças, foram percebidos grandes progressos nas suas atitudes e comportamentos decorrentes da sua interação com o restante grupo e adultos. De facto,

as atividades desenvolvidas em torno da temática dos valores, bem como a sua promoção na rotina diária, permitiu uma maior consciencialização das crianças para a necessidade de cultivarem no seu dia-a-dia valores como a justiça, a solidariedade, a amizade, a generosidade, o respeito pelo outro e pela diferença. A este respeito, considero que a minha intervenção com o grupo tenha sido benéfica, enquanto promotora de comportamentos necessários a uma boa convivência em grupo e em sociedade.

Dando por terminada a minha reflexão, faço um balanço positivo da intervenção pedagógica realizada com o grupo de crianças da sala dos Super Amigos. Embora reconheça que tenho muito que aprender pelo caminho da docência, considero que tenha desenvolvido um trabalho coerente, responsável e enriquecedor para a vida daquelas crianças. Esta experiência permitiu-me ganhar mais confiança em mi própria e no meu trabalho, bem como a consciencialização das responsabilidades e exigências que se avizinham, enquanto futura profissional de um trabalho exigente, mas acima de tudo muito gratificante.



## Considerações Finais

A conclusão deste relatório significa não apenas o finalizar de todo um trabalho desenvolvido ao longo dos quatro meses de intervenção pedagógica nas instituições educativas, mas, sobretudo, o completar de um percurso académico de cinco anos. Deste modo, torna-se necessário efetuar uma retrospeção de todo este trajeto de formação profissional, marcado pela aquisição de conhecimentos científicos, mas sobretudo por intervenções em contexto real, que permitiram a obtenção de competências e saberes-fazer fulcrais ao desempenho da profissão docente.

Em toda a minha vida sonhei com o dia em que tornaria professora/educadora, embora na altura não tivesse grandes noções das responsabilidades e papéis acrescidos que se encontram inerentes à profissão, sendo levada pela grandeza da palavra professor de quem tudo sabe e tudo faz aprender. Hoje, passada a minha juventude, é com consternação que observo o quanto a classe docente encontra-se fragilizada e desacreditada junto da sociedade, sendo frequente ouvir de familiares e amigos um certo descrédito pela profissão que acolhi de coração. Contudo, pouco sabem eles do conhecimento de satisfação e sentido de dever cumprido, das experiências e momentos vivenciados nos estágios pedagógicos e, sobretudo, pouco sabem acerca do sentimento de contentamento ao saber termos contribuído para o crescimento e formação de inúmeras crianças. É ao ter experienciado estes momentos que posso afirmar às pessoas que me tentam desacreditar diariamente quanto ao meu futuro profissional, que tenho orgulho de ter elegido a profissão de professor.

Relativamente aos estágios pedagógicos preconizados no 1.º Ciclo e na valência do Pré-Escolar, foram muitas as instituições educativas, corpo docente e não docente que nos receberam ao longo do percurso académico. No entanto, evidencio a passagem pela EB1/PE da Pena, no caso do 1.º Ciclo, e da EB1/PE da Achada, na vertente Pré-Escolar, como as intervenções que maiores desafios, responsabilidades, aprendizagens e contributos trouxeram para a construção da minha identidade enquanto futura docente.

Ao longo da minha intervenção nas duas valências, procurei assumir uma postura de aprendizagem participativa e crítica, sabendo escutar e tirar o máximo partido dos muitos ensinamentos e conselhos, daqueles que há muito tempo fazem desta profissão um modo de ser e estar perante a vida. Neste contato direto com a realidade profissional, somos muitas vezes assombrados por dúvidas e inquietações, que apenas denunciam o nosso desejo de querer dar o nosso melhor e não desiludir quem muito

espera de nós, neste caso as crianças. Do mesmo modo, acredita-se que são as incertezas que surgem na prática quotidiana com as crianças, que motivam a reflexão e um olhar crítico do docente, quanto aos efeitos que a sua ação produz no bem-estar e na aprendizagem das mesmas. Consequentemente, ao refletir-se sobre os resultados da nossa intervenção, somos conduzidos para a investigação, na procura de oferecer práticas mais significativas e envolventes para todos. Desta forma, salienta-se o quanto se torna crucial para o docente cultivar uma atitude reflexiva e investigativa no seu trabalho diário com as crianças, enquanto condição para a promoção de uma qualidade em educação.

No que respeita aos desafios emergidos no decorrer da intervenção pedagógica, realço, sobretudo, a heterogeneidade no nível de conhecimentos, capacidades, interesses e motivações das crianças, assim como, no que concerne à gestão de alguns comportamentos no grupo. Contudo, considero que a minha intervenção tenha contribuído para minimizar as dificuldades e discrepâncias observadas, numa ação onde se procurou estabelecer interações positivas e desenvolver situações de aprendizagem ricas e estimulantes, não descuidando os interesses individuais de cada criança.

Assim, é com satisfação que recorro os momentos vivenciados com as crianças do 1.º Ciclo como do Pré-Escolar, ao qual considero que com a minha intervenção tenha contribuído para um crescimento harmonioso e um desenvolvimento pleno das suas capacidades. Embora esteja realizada com o concluir do meu percurso académico, estou consciente que ainda tenho um longo caminho a percorrer na docência, que será certamente marcado por derrotas e conquistas. No entanto, é com confiança e sentido de pertença à profissão, que me revejo a iniciar uma nova etapa da minha vida e a dar continuidade à minha formação, de forma a me tornar num profissional de ensino com a capacidade de inovar e reajustar a minha ação aos interesses e motivações dos meus alunos.

### Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico* (1ªed.). Porto: ASA Editores.
- Ainscow, M. (1997). Educação Para Todos: Torná-la Uma Realidade. In M. Ainscow, G. Porter. & M. Wang. *Caminhos Para As Escolas Inclusivas* (pp. 11-32). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Alarcão, I. (1996). Reflexão Crítica sobre o Pensamento de D. Schon e os Programas de Formação de Professores. In I. Alarcão (Org.). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão* (pp.9-39) Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996). Ser Professor Reflexivo. In I. Alarcão (Org.). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão* (pp.171-188). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação?. In B. Campos (Org.). *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp.21-30). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Lisboa: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. (2010). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva* (7ªed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Amaral, J., Moreira, A. & Ribeiro, A. (1996). O Papel do Supervisor no Desenvolvimento do Professor Reflexivo. Estratégias de Supervisão. In A. Alarcão (Org.). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão* (pp.89-122). Porto: Porto Editora.
- António, A. (2004). *O outro lado do espelho: Sentimentos, vivências, imaginários-Professores no lugar do morto* (1ªed.). Porto: Edições ASA.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw- Hill.
- Ausubel, D. (2000). *Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

- Azevedo, J. (1999). *Voos de borboleta. Escola, trabalho e profissão* (1ªed). Lisboa: Edições ASA.
- Azevedo, F. (2006). *Literatura Infantil. Da Teoria às Práticas*. Minho: Universidade do Minho/Instituto de Estudos da Criança.
- Azevedo, F. & Souza, R. (2012). *Gêneros Textuais e Práticas Educativas*. Lisboa: Lidel.
- Baldissera, A. (2001). *Pesquisa-Ação: Uma Metodologia do “Conhecer” e do “Agir” Coletivo*. Brasil: Universidade Católica de Pelotas.
- Barbier, J. (1996). *Elaboração de Projetos de Ação e Planificação*. Porto: Porto Editora.
- Bento, A. (2012). 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.
- Bogdan, R. & Bliken, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. & Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Cabral, A. (2001). *O jogo no ensino* (1ªed.). Lisboa: Editorial Notícias.
- Cadima, A. (1997). A Experiência de um Círculo de Estudos para uma Pedagogia Diferenciada. In A. Cadima, C. Gregório, T. Pires, C. Ortega. & N. Horta. *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico. Alguns Itinerários* (pp. 11-21). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Cadório, L. & Simão, A. (2013). *Mudanças nas concepções e práticas dos professores* (1ªed.). Lisboa: Edições Vieira da Silva, Lda.
- Campos, B. (2003). *Quem pode ensinar. Garantia da qualidade das habilitações para a docência*. Porto: Porto Editora.

- Campos, R. (2003). Do professor reflexivo ao professor competente: Os caminhos da reforma da formação de professores no Brasil. In M. Moraes. Et.al. (Orgs.). *Formação de Professores: Perspectivas educacionais e curriculares* (83-103). Porto: Porto Editora.
- Carolino, A. (2007). A actualidade do 1.º CEB: monodocência, coadjuvação ou pluridocência. In C. Leite & A. Lopes (Orgs.). *Escola, Currículo e Formação de Identidades* (pp. 155-157). Porto, Edições ASA.
- Carvalho, A. & Diogo, F. (1999). *Projecto Educativo* (3ªed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Cerrillo, P. (2006). Literatura Infantil e Mediação Leitora. In F. Azevedo (Coord.). *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos nucleares para Professores do Ensino Básico* (33-46). Lisboa: Lidel-edições técnicas.
- Charpak, G. (1997). *As Ciências na Escola Primária. Uma Proposta de Acção*. Lisboa: Editorial Inquérito.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, B., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). *Investigação-Acção: Metodologia Preferencial Nas Práticas Educativas*. Minho: Instituto de Educação da Universidade do Minho
- Cunha, M. (2008). Animação. Desenvolvimento Pessoal e Social, Formação e Práticas Teatrais. S.L: Editora Ousadias
- Dalman, E. (2011). Fronteiras entre Educação Artística, Art education e Educação Expressiva. In M. Ferraz (Coord.). *Expressão Expressiva. Um Novo Paradigma Educativo* (pp. 57-75). Lisboa: Tuttiréu.
- Day, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Editora.
- De Mãos Dadas, Associação de Solidariedade Social. (2014). *Pedagogia da Consideração pela Criança – Inovar em educação de infância*. Porto: Positivaagenda – Edições Periódicas e Multimedia, Lda.
- Duarte, A. (2012). *Aprender Melhor. Aumentar o Sucesso e a Qualidade da Aprendizagem*. Lisboa: Escolar Editora.

- Estrela, M. (2001). Questões de profissionalidade e profissionalismo docente. In M. Teixeira (Org.). *Ser professor no limiar do séc XXI* (pp.113-114). Braga: ISET
- Estrela, M. (2010). *Profissão Docente: Dimensões Afetivas e Éticas*. Porto: Areal Editores, S.A.
- Fernandes, A. (s.d.). *A investigação-acção como metodologia*. Retirado de: [http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE\\_Armenio/TESE\\_Armenio/\\_vti\\_cnf/TESE\\_Armenio\\_web/cap3.pdf](http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/_vti_cnf/TESE_Armenio_web/cap3.pdf). Consultado em: 5 de janeiro de 2016.
- Ferraz, M. & Dalmann, E. (2011). Educação Expressiva- De Aluno ao Expressante-. In M. Ferraz (Coord.). *Expressão Expressiva. Um Novo Paradigma Educativo* (pp. 43-56). Lisboa: Tuttiréu.
- Flores, M. (2003). Dilemas e Desafios na Formação de Professores. In A. Moraes, J. Pacheco. & M. Evangelista (Orgs.). *Formação de Professores: Perspectivas educacionais e curriculares* (pp. 127-160). Porto: Porto Editora.
- Fonseca, A. M. (2000). *Educar Para a Cidadania. Motivações, Princípios e Metodologias*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., Machado, J. & Mesquita, E. (2015). *Formação, trabalho e aprendizagem. Tradição e inovação nas práticas docentes* (1ªed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Fundação Fé e Cooperação & Neres, A. (2014). *Manual de gestão e administração Escolar para Todos - Para uma Escola de Qualidade* (1ªed.). Minho: FEC-Fundação Fé e Cooperação.
- Gloton, R. & Clero, C. (1997). *A Actividade Criadora na Criança* (5ªed.). Lisboa: Editorial Estampa.
- Gonçalves, I. (2008). *Avaliação em Educação de Infância. Das Concepções às Práticas* (1ªed.). Porto: Editorial Novembro.
- Graue, E. & Walsh, D. (1998). *Investigação Etnográfica Com Crianças: Teorias, Métodos e Ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2003). *Educar a Criança* (4ªed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Instituto Nacional de Estatística (2010). *Classificação Portuguesa das Profissões 2010*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística. Retirado de <http://azores.gov.pt/NR/rdonlyres/2750F07D-9748-438F-BA47-7AA1F8C3D794/0/CP2010.pdf>.
- Jares, X. (2007). *Técnicas e Jogos Cooperativos para Todas as Idades* (1ªed.). Porto: Edições ASA
- Kamii, C. (1996). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Kelchtermans, G. (2009). O comprometimento profissional para além do contrato: Autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In M. Flores & A. Simão (Orgs.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e perspectivas* (pp.61-98).Lisboa: Edições Pedagogo.
- Khishimoto, T. M. (1994). *Jogo e a Educação Infantil*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- Leite, C. (2000). *A figura do “amigo crítico” no acesoramento/desenvolvimento de escolas curricularmente inteligentes*, Atas do IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Leite, C. (2003). *Para uma Escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*. Lisboa : Instituto Piaget.
- Lopes, J. (2005). *Dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita. Perspectivas de avaliação e intervenção* (1ªed.).Lisboa: Edições ASA.
- Lopes, J. & Silva, H. (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim-de-Infância*. Maia: AREAL Editores.

- Lopes, J. & Silva, H. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: LIDEL – Edições Técnicas.
- Lourenço, O. (1998). *Psicologia de desenvolvimento moral. Teoria, dados e implicações* (2ªed). Coimbra: Livraria Almedina.
- Lourenço, O. (2002). *Desenvolvimento Sócio-moral*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Magalhães, G. (2007a). *Modelo de Colaboração. Jardim-de-Infância/Família*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Magalhães, P. (2007b). Os lados da escola: as actividades lúdicas de ocupação do tempo livre no contexto escolar. In R. Gomes (Ed.). *Olhares sobre o lazer* (pp.113-131). Coimbra: Centro de Estudos Biocinéticos.
- Magalhães, O. (2007c). A especificidade do currículo nos processos de monodocência do 1º. Ciclo do Ensino Básico. In C. Leite, & A. Lopes (Orgs.). *Escola, Currículo e Formação de Identidades* (pp. 135-154). Porto: Edições ASA.
- 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- Pires, C. (2007). *Educador de Infância: Teorias e Práticas*. Porto: Editora Profedições.
- Mesquita, E. (2011). *Competências do professor: Representações sobre a formação e a profissão* (1ªed.).Lisboa: Edições Síbaló.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2001). *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Princípios, medidas e implicações*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Matemática*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Miras, M. (2001). Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. In C. Coll et al. *O Construtivismo na Sala de Aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica* (pp.54-73). Lisboa: Edições ASA.
- Morgado, J. (2000). *A (des). Construção da autonomia curricular*. Porto: Edições ASA.
- Oliveira, M. (2008). *Dinâmicas de Literatura Infantil*. São Paulo: Paulinas Editora-Prior Velho.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2008). A construção social da moralidade: a voz das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *A Escola Vista pelas Crianças* (pp.31-54). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, D. & Sequeira, R. (2012). *A Interculturalidade na Escola e as Narrativas de Expressão Oral*. Lisboa: LIDEL.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto de Infância. In J. Oliveira-Formosinho. *Modelos Curricular para a Educação de Infância. Construindo uma Práxis de Participação* (pp. 61-108). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. (2ª ed). Porto: Editora.
- Pacheco, J. (2008). *Organização Curricular Portuguesa*. Porto: Editora.
- Pardal, L., Gonçalves, M., Martins, A., Neto-Mendes. & Pedro, A. (2011). *Trabalho docente: Representações e construção de identidade profissional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Pereira, S. (2001). *Os Desafios Educativos dos Media na Educação de Infância*. Braga: Universidade o Minho – Instituto de Estudos da Criança. Retirado de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/5095/1/DesafiosEducativosMediaJI.pdf>
- Peres, A. (2006). Educação Intercultural e Formação de Professores. In R. Bizarro. *Como Abordar... A Escola e a Diversidade Cultural. Multiculturalismo, Interculturalismo e Educação* (pp. 120-132). Porto: AREAL Editores.
- Pelizzari, A., Kriegl, M., Baron, M., Finck, N. & Dorocinski, S. (2002). *Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel*. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 2 (1), 37-42.
- Pessanha, A. (2003). Actividade Lúdica Associada à Literacia. In C. Neto (Ed.). *Jogo & Desenvolvimento da Criança* (pp.151-169). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Peterson, P. (2003). *O Professor do Ensino Básico. Perfil e Formação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ponte, J. (2002). *Investigar a nossa própria prática*. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- 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. (2012). Avaliar o Desenvolvimento e as Aprendizagens das Crianças – Desafios e Possibilidades. In M. Cardona. & C. Guimarães (Coord.). *Avaliação Na Educação De Infância* (pp.234-253). Viseu: Psicossoma.
- Poslaniec, C. (2006). *Incentivar o Prazer de Ler. Actividade de Leitura para os Jovens* (1ªed.). Porto: Edições ASA.
- Read, H. (2007). *Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.

- Ribeiro, A. & Ribeiro, L. (1990). *Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, A. (2002). *A Escola Pode Esperar*. Porto: Edições ASA.
- Roldão, M. C. (2005). Gerir o Currículo é Preciso - A Questão da Qualidade. In M. Roldão (Coord.). *Estudos de Práticas de Gestão do Currículo – Que Qualidade de Ensino e Aprendizagem* (pp.11- 22).Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Roldão, M. C. (2008). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Seiça, A. (2003). *A docência como práxis ética e deontológica: Um estudo empírico* (1<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação- Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Silva, I. (1997<sup>a</sup>). Orientações curriculares para a educação pré-escolar em Portugal- a participação dos educadores. In *Pensar o currículo em educação de infância, Actas do VII Encontro Nacional da APEI, 1 a 4 de abril* (pp.51-60). Lisboa: Escola Superior de Educação Social.
- Silva, I. (1997<sup>b</sup>). *Construção participada das orientações curriculares para a educação pré-escolar* (pp.37-53). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Silva, H. & Lopes, J. (2015a). *Eu, Professor, Pergunto. 20 Respostas sobre Planificação do Ensino-Aprendizagem, Estratégias de Ensino e Avaliação*. Lisboa: Pactor-Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- 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-Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Sobrinho, J. (2000). *A Criança e o Livro. A Aventura de Ler*. Porto: Porto Editora.

Sousa, A. (2003). *Educação Pela Arte E Artes Na Educação. Música e Artes Plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

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

Teixeira, O. & Ludovico, A. (2007). *Educação Pré- Escolar: Currículo e Supervisão*. Porto: Editorial Novembro.

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

Tripp, D. (2005). *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. Austrália: Universidade de Murdoch.

Vitorasso, M. (2010). *Conhecimentos Prévios: conceções de dois professores de uma escola particular de São Paulo*. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Wassermann, S. (1990). *Brincadeiras Sérias na Escola Primária*. Lisboa: Instituto Piaget.

Zabalza, M. (1992). *Didáctica Da Educação Infantil* (1ªed.). Lisboa: Edições ASA.

Zabalza, M. (2001). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola* (5ªed.). Porto: Edições ASA

### Referências Normativas

Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 de 11 de abril. (Avaliação na Educação Pré-Escolar).

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

Decreto-Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar).

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto (Perfil Geral do Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário).

Decreto – Lei n.º 241/ 2001 de 30 de agosto (Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico).

Decreto-Lei n.º 137/ 2012 de 2 de Julho (Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar, ensino básico e secundário).

Decreto – Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro (Introdução da Língua Inglesa no currículo do ensino básico).

Decreto – Lei n.º 91/2013 de 10 de julho (Organização Curricular no Ensino Básico).

Despacho Normativo n.º 5220/97 de setembro. (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar)

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Lei n.º 65/2015 de 3 de julho (Atualização à Lei do Sistema de Bases do Sistema Educativo).