

REM

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Ana Nina Gouveia Andrade

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

maio | 2018

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE Mestrado

Ana Nina Gouveia Andrade

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

ORIENTADORA
Maria Gorete Gonçalves Rocha Pereira



Faculdade de Ciências Sociais
Departamento de Ciências da Educação
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
Ano Letivo: 2017-2018

Ana Nina Gouveia Andrade

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

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

Funchal, maio de 2018.

*A missão do professor não é dar resposta prontas.
As respostas estão nos livros, estão na internet.
A missão do professor é provocar a inteligência,
é provocar o espanto, a curiosidade.*

Rubem Alves

Agradecimentos

Ao concluir esta etapa do meu percurso académico, que se traduz na concretização de um sonho de criança, não posso deixar de agradecer a todas as pessoas que me acompanharam nesta longa caminhada, ajudando-me a ultrapassar os obstáculos encontrados e motivando-me a nunca desistir do meu objetivo. Deste modo, aproveito as próximas linhas para lhes demonstrar o meu sincero agradecimento por me ajudarem a crescer tanto nestes últimos cinco anos de formação, quer a nível profissional, quer a nível pessoal.

Primeiramente, quero agradecer às crianças com as quais desenvolvi as minhas intervenções pedagógicas. Sem elas este relatório não faria sentido, pois são elas as personagens principais desta história. É de forma muito especial que agradeço aos meus meninos da *Sala das Borboletas*, da Escola da Nazaré, e aos meus meninos das turmas do 1.ªA e do 3.ªC, do Salesianos Funchal Colégio, por todo o amor e carinho demonstrado durante o tempo que vivenciei com eles. Um grande obrigada por toda a alegria, generosidade, espontaneidade e aprendizagens. Ficarão para sempre num cantinho especial do meu coração.

Quero agradecer também à Educadora Filomena Nunes, à Professora Andreia Joaquim e à Professora Isabel Tavares, que desempenharam o papel de cooperantes na minha ação pedagógica, por toda a disponibilidade, ajuda, compreensão e orientação durante os estágios. Foi, para mim, um prazer poder trabalhar e partilhar conhecimentos com estas profissionais, que para além do excelente trabalho que desenvolvem com as suas crianças, demonstraram-se ser, também, seres humanos maravilhosos.

Gostaria de agradecer à orientadora científica deste meu relatório, a Professora Doutora Maria Gorete Pereira, por me ter apoiado e aconselhado ao longo da redação do mesmo, deixando um agradecimento especial pela sua compreensão e disponibilidade em ajudar.

Importa também agradecer àqueles que, durante todo este percurso académico, foram os pilares fundamentais desta jornada. O meu maior agradecimento vai para a minha família, em especial aos meus pais, que sempre me incentivaram a perseguir os meus sonhos e nunca me deixaram desistir, nem baixar os braços nos momentos mais difíceis.

À minha família do coração, Mafalda Pereira, Mariana Freitas, Jéssica Nóbrega, Mónica Freitas e Emanuel Fernandes, que apesar de não terem os mesmos genes que eu serão sempre a família que tive a honra de escolher, agradeço por todo o vosso apoio e

amizade. A vocês, um obrigada do tamanho do mundo pelos momentos de desabafo, de incentivo, de conforto e pelas palavras de carinho nos momentos mais complicados. E obrigada também por fazerem parte das memórias mais felizes da minha vida.

Às minhas companheiras e amigas de curso, Manuela Gonçalves, Sílvia Spínola, Sónia Pestana e Lília Gouveia, um enorme obrigada por tudo o que passámos juntas, pelos momentos de diversão, de discussão e de crescimento. Das gargalhadas às lágrimas partilhadas, esta maratona foi sem dúvida melhor na vossa companhia.

Não posso deixar passar um agradecimento especial à minha *gema* Manuela, por ter sido a minha maior companheira de aventuras e desventuras neste longo percurso académico. Obrigada por todos os ensinamentos e partilha de momentos únicos que ficarão para sempre no meu coração. Também à Sónia não posso deixar de agradecer toda a ajuda disponibilizada na realização deste relatório.

Termino, agradecendo ainda a todos aqueles que não foram mencionados nestas linhas, mas que de alguma forma participaram e contribuíram para o sucesso deste meu percurso.

OBRIGADA A TODOS!

Resumo

O presente relatório pretende espelhar o trabalho desenvolvido ao longo dos estágios pedagógicos realizados no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, lecionado na Universidade da Madeira. Neste sentido, este relatório apresenta um enquadramento teórico e metodológico, resultante da formação académica e da investigação, que serviram de alicerces para as intervenções pedagógicas efetuadas nas duas valências de educação: no contexto Pré-Escolar com crianças de 3 e 4 anos de idade, e no 1.º Ciclo do Ensino Básico com turmas do 1.º e 3.º ano de escolaridade.

No que diz respeito aos dois primeiros estágios pedagógicos, estes tiveram por base a metodologia de Investigação-Ação, permitindo desenvolver a capacidade de investigar e refletir sobre a prática docente, com objetivo de melhorá-la. Deste modo, procurou-se responder às seguintes questões de investigação: *“Como promover o desenvolvimento da motricidade fina nas crianças da Sala das Borboletas?”* e *“Como fomentar o gosto pela leitura na turma do 1.ªA do Salesianos Funchal Colégio?”*.

Em relação à última prática pedagógica, esta teve como foco principal a didática e as estratégias pedagógicas implementadas na exploração dos conteúdos programáticos, nomeadamente no Português, na Matemática e no Estudo do Meio.

Ao longo de todo o ato pedagógico, o objetivo primordial foi sempre promover a realização de aprendizagens ativas, significativas e contextualizadas, assumindo para tal uma atitude reflexiva, investigadora e consciente de que a criança deve ser o centro do seu processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Investigação-Ação; Intervenção Pedagógica Reflexiva; Aprendizagens Significativas.

Abstract

This report intends to reflect the work developed during the pedagogical internships carried out in the scope of the master's Degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education taught at the University of Madeira. In this regard, this report presents a theoretical and methodological framework, resulting from academic training and research, which served as a foundation for the pedagogical interventions carried out in the two educational valances: in the pre-school context with children of the age 3 and 4, and in the 1st Cycle of Basic Education with classes of the 1st and 3rd year of schooling.

Regarding the first two pedagogical steps, these were based on the research-action methodology, having developed a capacity to investigate and reflect on a teaching practice, with the aim of improving it. In this way, an attempt was made to respond the following research questions: "How to promote fine motor development in the children of the Butterfly Room?" and "How to promote a taste for reading in the 1st A class of Salesianos Funchal Colégio?"

Concerning the last pedagogical practice, the focus was didactics and the pedagogical strategies implemented in the exploration of the programmatic contents, namely in subjects such as Portuguese, Mathematics and Sciences.

Throughout the pedagogical act, the primary aim was to always promote active, meaningful and contextualized learning, assuming a reflexive, investigative and conscious attitude that the child should be the center of their own teaching-learning process.

Key words: Pre-School Education; 1st Cycle of Basic Education; Research-Action; Reflexive Pedagogical Intervention; Significant Learning.

Índice de Figuras

Figura 1: Áreas de conteúdos e domínios estipuladas pelas OCEPE.....	9
Figura 2: Esquema síntese do papel crítico e reflexivo do docente.	24
Figura 3: A triangulação da Práxis Pedagógica.	30
Figura 4: O papel do adulto na promoção da aprendizagem pela ação.....	33
Figura 5: Localização da freguesia de São Martinho em relação ao concelho do Funchal.	51
Figura 6: Edifício da Azinhaga da EB1/PE da Nazaré.....	53
Figura 7: Planta em 2D da Sala das Borboletas.	55
Figura 8: Planta em 3D da Sala das Borboletas.	55
Figura 9: Alguns exemplares de animais selvagens moldados em plasticina (macacos)...	67
Figura 10: Alguns exemplares de animais aquáticos moldados em massa de cor.	67
Figura 11: Resultados finais das atividades de rasgagem e colagem.	68
Figura 12:. Atividade de recorte e colagem com a temática dos animais aéreos.....	68
Figura 13: Atividade de recorte e colagem com a temática do Natal.	69
Figura 14: Alguns exemplares das estratégias de estampagem, de decalque e de enfiaamentos.....	69
Figura 15: Estratégia da Caixa dos Desenhos.	70
Figura 16: Atividade “O Pão por Deus – Exploração dos Frutos de Outono”.....	72
Figura 17: Atividade dos Animais no Planisfério.	74
Figura 18: Momentos da atividade sensorial com a areia.	75
Figura 19: Momentos da atividade de decoração da ilustração do camelo.	77
Figura 20: Adereços natalícios usados na decoração do placar.	78
Figura 21: Decoração do placar para o Natal.	79
Figura 22: Pedido de colaboração aos encarregados de educação.	81
Figura 23: Obra infantil e fantoches utilizados no teatro de fantoches.....	82
Figura 24: Diálogo com o pároco e entrega dos alimentos.	83
Figura 25: Localização da freguesia de Santa Maria Maior em relação ao concelho do Funchal.	89
Figura 26: Vista da fachada frontal do Salesianos Funchal Colégio.	90
Figura 27: Planta em 2D da Sala do 1.ºA.	96
Figura 28: Planta em 3D da Sala do 1.ºA.....	97

Figura 29: Estratégia dos “Minutos Mágicos” com a atividade do “Era uma vez...”	102
Figura 30: O Rei das Letras e o seu castelo.	105
Figura 31: Alguns exercícios de consolidação da consoante “x”.	106
Figura 32: Construção dos fantoches do alfabeto.	107
Figura 33: Dramatizações com os fantoches do alfabeto.	107
Figura 34: Jogo “Bingo dos Números”.	109
Figura 35: Atividade de exploração das Estações do Ano.	112
Figura 36: Momentos da atividade sobre os animais domésticos.	114
Figura 37: Momentos da atividade sobre os animais selvagens.	114
Figura 38: Momentos da atividade com o peixinho Laranjinha.	115
Figura 39: Manhã Recreativa Solidária.	116
Figura 40: Pinturas faciais na “Manhã Recreativa Solidária”.	117
Figura 41: Planta em 2D da Sala do 3.ºC.	127
Figura 42: Planta em 3D da Sala do 3.ºC.	127
Figura 43: Exemplos do resultado final das tarefas da atividade do Poema em P.	131
Figura 44: Momentos do jogo dos “Dados da Tabuada”.	132
Figura 45: Momento de partilha de histórias sobre os meios de transporte.	133

Índice de Quadros

Quadro 1: Matriz Curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico.	12
Quadro 2: Processo de planificação do docente.	28
Quadro 3: Diversidade de materiais didáticos.	37
Quadro 4: Vantagens e desvantagens dos jogos no processo de ensino-aprendizagem. ...	40
Quadro 5: Rotina diária da Sala das Borboletas.	58
Quadro 6: Atividades de enriquecimento curricular da Sala das Borboletas.....	58
Quadro 7: Primeira avaliação do grupo, realizada dia 26 de outubro de 2015.....	84
Quadro 8: Avaliação final do grupo, realizada dia 14 de dezembro de 2015.....	85
Quadro 9: Horário da Turma do 1.ºA.	98
Quadro 10: Apreciação Global da Turma do 1.ºA relativamente ao Português.	118
Quadro 11: Apreciação Global da Turma do 1.ºA relativamente à Matemática.	119
Quadro 12: Apreciação Global da Turma do 1.ºA relativamente ao Estudo do Meio.	120
Quadro 13: Horário Escolar da Turma do 3.ºC.....	129
Quadro 14: Apreciação Global da Turma do 3.ºC relativamente ao Português.....	134
Quadro 15: Apreciação Global da Turma do 3.ºC relativamente à Matemática.....	136
Quadro 16: Apreciação Global da Turma do 3.ºC relativamente ao Estudo do Meio.	137

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Habilitações Académicas dos Pais das Crianças da Sala das Borboletas.	60
Gráfico 2: Profissões dos Pais das Crianças da Sala das Borboletas.	61
Gráfico 3: Agregado Familiar das Crianças da Sala das Borboletas.	62
Gráfico 4: Resultados da recolha de alimentos.	82
Gráfico 5: Idades dos Pais dos Alunos do 1.ºA.	94
Gráfico 6: Habilitações Académicas dos Pais dos Alunos do 1.ºA.	95
Gráfico 7: Profissão dos Pais dos Alunos do 1.ºA.	95
Gráfico 8: Idades dos Pais dos Alunos do 3.ºC.	125
Gráfico 9: Habilitações Académicas dos Pais dos Alunos do 3.ºC.	126
Gráfico 10: Profissão dos Pais dos Alunos do 3.ºC.	126

Índice do Conteúdo do *CD-ROM*

Pasta A – Relatório de Mestrado

- Relatório de Mestrado em formato Word.
- Relatório de Mestrado em formato PDF.

Pasta B – Apêndices Relativos à Intervenção Pedagógica na *Sala das Borboletas*

- Apêndice 1 – Contexto Familiar das Crianças da *Sala das Borboletas*.
- Apêndice 2 – Tabela das Estratégias de Intervenção.
- Apêndice 3 – Tabela das Atividades Preferenciais das Crianças.
- Apêndice 4 – Planificações de outubro a dezembro de 2015.
- Apêndice 5 – Diário de Campo da *Sala das Borboletas*.
- Apêndice 6 – Tabelas de Avaliação do Grupo da *Sala das Borboletas*.

Pasta C – Apêndices Relativos à Intervenção Pedagógica na Turma do 1.ºA

- Apêndice 7 – As Preferências dos Alunos do 1.ºA.
- Apêndice 8 – Contexto Familiar dos Alunos do 1.ºA.
- Apêndice 9 – Planificações de abril a junho de 2016.
- Apêndice 10 – Diário de Campo do 1.ºA
- Apêndice 11 – PowerPoint: O Senhor Ano e os seus 12 Filhos.
- Apêndice 12 – Tabelas de Registo e de Avaliação da Turma do 1.ºA.

Pasta D – Apêndices Relativos à Intervenção Pedagógica na Turma do 3.ºC

- Apêndice 13 – Contexto Familiar dos Alunos do 3.ºC.
- Apêndice 14 – Planificações de outubro a dezembro de 2016.
- Apêndice 15 – Diário de Campo do 3.ºC.
- Apêndice 16 – Tabelas de Registo e Avaliação da Turma do 3.ºC.

Lista de Siglas

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico.

DC – Diário de Campo.

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

EPE – Educação Pré-Escolar.

I-A – Investigação-Ação.

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo.

MEPEE1CEB – Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

NEE – Necessidades Educativas Especiais.

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

OCPEB – Organização Curricular e Programas do Ensino Básico.

PEE – Projeto Educativo de Escola.

Sumário

Agradecimentos	VII
Resumo	IX
Abstract	XI
Índice de Figuras	XIII
Índice de Quadros.....	XV
Índice de Gráficos.....	XVII
Índice do Conteúdo do <i>CD-ROM</i>	XIX
Lista de Siglas	XXI
Sumário	XXIII
Introdução	1
Parte I – Enquadramento Teórico e Metodológico	5
Capítulo 1 – Desenvolvimento Curricular da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico	5
1.1. Perspetiva Geral do Currículo em Portugal	5
1.1.1. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	8
1.1.2. Organização Curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico	11
1.2. Pensar a Criança na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico ..	13
Capítulo 2 – Os Mediadores do Processo de Ensino-Aprendizagem	16
2.1. Identidade Profissional Docente – A Construção de um Futuro.....	17
2.2. Papel do Educador/Professor	19
2.2.1. Perfil do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico	21
2.3. O Docente que Atua, Reflete e Avalia	23
Capítulo 3- Fundamentação Inerente à Intervenção Pedagógica	26
3.1. Planificação: Um Instrumento Orientador da Ação Pedagógica	27
3.2. O Processo de Aprendizagem	29
3.2.1. Aprendizagem Significativa	30
3.2.3. Pedagogia Educacional Diferenciada	34
3.3. Estratégias de Intervenção Inerentes à Prática Pedagógica	36
3.3.1. Materiais Didáticos	36
3.3.2. Jogos Pedagógicos	38

Capítulo 4- Investigação-Ação: uma escolha metodológica.....	42
4.1. Fases e Características da Metodologia da Investigação-Ação	42
4.2. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	44
4.3. Métodos de análise de dados	45
Parte II – Intervenção Pedagógica	49
Capítulo 5 – Intervenção Pedagógica Desenvolvida na Educação Pré-Escolar.....	49
5.1. Contextualização do Ambiente Educativo.....	50
5.1.1. Caracterização do Meio Envolveinte.....	51
5.1.3. <i>A Sala das Borboletas</i>	53
5.1.3.1. Caracterização da Sala	54
5.1.3.2. Equipa Pedagógica	56
5.1.3.3. Organização da Rotina Diária	57
5.1.3.4. Caracterização do Grupo	58
5.1.3.5. Caracterização do Contexto Familiar das Crianças.....	60
5.2. Questão de Intervenção-Ação	62
5.2.1. Estratégias e Atividades Implementadas como Resposta à Questão de Investigação-Ação.....	65
5.3. Intervenção Pedagógica – Atividades Desenvolvidas	71
5.3.1. Explorando os Frutos de Outono – o Dióspiro	71
5.3.2. Animais no Planisfério – Os Animais Selvagens: Camelos e Cobras	74
5.3.3. Decoração de Natal – Fotografias para o placar	77
5.4. Intervenção com a Comunidade Educativa.....	80
5.4.1. <i>Natal Solidário</i>	80
5.5. Avaliação do Grupo	83
5.6. Reflexão da Intervenção Pedagógica Desenvolvida	86
Capítulo 6 – Contextualização do Ambiente Educativo Comum à Intervenção Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico	88
6.1. Caracterização do Meio Envolveinte.....	88
6.2. Instituição Educativa: Salesianos Funchal Colégio	90
Capítulo 7 – Intervenção Pedagógica Desenvolvida na Turma do 1.ª do Salesianos Funchal Colégio	92
7.1. A Turma do 1.ª	92
7.1.1. Caracterização da Turma	93

7.1.2. Caraterização do Contexto Familiar dos Alunos	94
7.1.3. A Sala do 1.ºA	96
7.1.4. Organização do Tempo Pedagógico da Turma do 1.ºA	97
7.2. Questão de Intervenção-Ação	99
7.2.1. Estratégias e Atividades Implementadas como Resposta à Questão de Investigação-Ação.....	101
7.3. Intervenção Pedagógica – Atividades Desenvolvidas	103
7.3.1. Português.....	103
7.3.2. Matemática	108
7.3.3. Estudo do Meio	111
7.4. Intervenção com a Comunidade Educativa.....	116
7.5. Avaliação Geral das Aprendizagens dos Alunos.....	117
Capítulo 8 – Intervenção Pedagógica Desenvolvida na Turma do 3.ºC do Salesianos Funchal Colégio	123
8.1. A Turma do 3.ºC	123
8.1.1. Caraterização da Turma	123
8.1.2. Caraterização do Contexto Familiar dos Alunos do 3.ºC.....	124
8.1.3. A Sala do 3.ºC	126
8.1.4. Organização do Tempo Pedagógico da Turma do 3.ºC.....	128
8.2. Intervenção Pedagógica – Atividades Desenvolvidas	129
8.2.1. Português.....	129
8.2.2. Matemática	131
8.2.3. Estudo do Meio	133
8.3. Avaliação Geral das Aprendizagens dos Alunos.....	134
8.4. Reflexão da Intervenção Pedagógica Desenvolvida.....	137
Considerações Finais	139
Referências Bibliográficas	142
Referências Normativas	148

Introdução

A redação do presente relatório de estágio surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (MEPEE1CEB) e visa a obtenção de grau de Mestre no mesmo. Este relatório pretende dar a conhecer, de forma fundamentada e reflexiva, os estágios pedagógicos realizados ao longo deste percurso, nas valências de Educação Pré-Escolar (EPE) e de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB), bem como alguns dos pressupostos teórico-metodológicos que sustentaram estes estágios.

No que concerne à organização, este relatório encontra-se dividido em duas grandes partes, num total de oito capítulos, que sucedem à introdução e precedem às considerações finais e às referências científicas e normativas. Na primeira parte, relativa aos quatro primeiros capítulos, é feito um enquadramento teórico e metodológico dos pressupostos que fundamentaram toda a ação pedagógica. Como tal, o primeiro capítulo faz uma abordagem ao desenvolvimento curricular da EPE e do 1.º CEB, refletindo, também, sobre a criança. O segundo capítulo debruça-se sobre os mediadores do processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente sobre a identidade profissional docente, o papel do Educador/Professor e sobre a importância do docente que atua, reflete e avalia.

No terceiro capítulo são apresentados fundamentos teóricos que serviram de base para toda a intencionalidade educativa vivenciada nas práticas pedagógicas, abordando assuntos como a aprendizagem significativa, a aprendizagem pela ação, a diferenciação pedagógica, os materiais didáticos e os jogos pedagógicos. Por último, no quarto capítulo temos uma abordagem à metodologia de Investigação-Ação (I-A) e às suas vantagens para a educação.

Relativamente à segunda parte deste relatório, intitulada de Intervenção Pedagógica, esta encontra-se igualmente dividida em quatro capítulos e diz respeito à descrição dos três estágios realizados nas duas valências já referidas. Assim sendo, o quinto capítulo apresenta a prática pedagógica desenvolvida na *Sala das Borboleta*, da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré (EB1/PE da Nazaré), no ano de 2015 com crianças de idades compreendidas entre os três e os quatro anos. Neste capítulo é feita uma caracterização do ambiente educativo, da instituição, da sala, das crianças, do contexto familiar e do tempo pedagógico, apresentando, também, uma questão de investigação desenvolvida com este grupo e as estratégias implementadas em sua resposta. Além disso, neste capítulo, encontramos, ainda, a apresentação de algumas atividades desenvolvidas ao longo do

estágio, bem como a intervenção com a comunidade educativa, a avaliação do grupo e a reflexão sobre esta intervenção pedagógica.

No que toca ao sexto capítulo deste relatório, este traduz-se numa contextualização do ambiente educativo comum aos dois estágios desenvolvidos na valência de 1.º CEB, que teve lugar no Salesianos Funchal Colégio no ano de 2016. Em relação ao sétimo capítulo, este apresenta a prática pedagógica desenvolvida na turma do 1.ºA do colégio supracitado e está organizado segundo a mesma lógica do quinto capítulo. Já no que respeita ao oitavo e último capítulo, este expõe o estágio pedagógico desenvolvido na turma 3.ºC da mesma instituição, apresentando uma estrutura semelhante à do capítulo anterior, cuja diferença passa por não ter o projeto de investigação e a intervenção com a comunidade educativa, pois como já foi mencionado este estágio centrou-se na didática e nas estratégias pedagógicas.

Este relatório termina com uma reflexão geral sobre as aprendizagens desenvolvidas ao longo de todo este processo e a exposição das normas e referências que deram suporte à sua construção.

De salientar que no final deste relatório são apresentados alguns apêndices, onde é possível consultar informações mais detalhadas sobre as três práticas pedagógicas realizadas ao longo deste 2.º Ciclo de estudos. Nestes apêndices estão incluídas todas as planificações utilizadas nos estágios, os registos alusivos aos projetos de I-A e as tabelas de informações e de avaliações. Além disso, é também possível encontrar os diários de campo (DC), que devido à sua extensão não se encontram na íntegra, sendo apresentadas apenas as passagens consideradas mais relevantes. Importa, ainda, referir que as fotografias presentes ao longo deste relatório foram autorizadas pelos encarregados de educação, contudo optou-se por garantir o anonimato das crianças, não mostrando os seus rostos e utilizando siglas em substituição dos seus nomes.

***Parte I – Enquadramento Teórico e
Metodológico***

Parte I – Enquadramento Teórico e Metodológico

A educação, bem como todas as práticas inerentes à mesma, constitui uma área de conhecimento e de investigação privilegiada. Somente com um pensamento educacional reflexivo, o docente poderá ser um mediador de práticas pedagógicas de qualidade.

Para todos aqueles a quem a educação das crianças se apresenta como objeto de interesse, nos próximos capítulos poderão encontrar diferentes perspetivas teóricas e metodológicas acerca desta temática.

Capítulo 1 – Desenvolvimento Curricular da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A primeira meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas; homens que sejam criadores, inventores, descobridores.

Piaget

O presente capítulo pretende fazer uma abordagem teórica sobre as orientações curriculares e o seu enquadramento ao nível da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste sentido, numa primeira abordagem é analisada a noção de currículo e os conteúdos relacionados com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, bem como com a Organização Curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ainda neste capítulo, é feita uma breve reflexão sobre a criança que frequenta a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

1.1. Perspetiva Geral do Currículo em Portugal

Nos dias de hoje, a palavra currículo é utilizada comumente em debates de caráter pedagógico, aquando da abordagem de temáticas relacionadas à escola, aos alunos, às aprendizagens e às avaliações. Contudo, a utilização deste termo nem sempre foi feita da forma mais correta, pois muitas vezes, por desconhecimento do real significado do termo, chegaram-se a conclusões erróneas. Deste modo, importa primeiramente tentar perceber o conceito de currículo.

No que diz respeito à etimologia, a origem do termo currículo advém do latim, mais propriamente da palavra *curriculum*, que deriva do verbo *currere*, cujo significado se traduz num caminho, numa trajetória ou num percurso a seguir. Foram vários os autores que definiram diferentes conceções para este conceito, isto porque as definições de currículo

variam de acordo com a forma como cada investigador dirige os seus estudos, ou seja, este conceito poderá adquirir diversas interpretações dependente da perspectiva que “cada um de nós tem sobre a escola e os seus processos de educação e formação.” (Pacheco, 2008a, p. 7).

Ainda em relação à definição de currículo, uma das mais antigas, refere-se a este como sendo um “plano de estudos, cursos de matérias em estudo.” (Pacheco, citado por Morgado, 2000, p. 21), que se traduz em algo bem definido e organizado, que engloba um conjunto de conteúdos a abordar em cada disciplina. Nesta perspectiva e segundo Phenix (citado por Morgado, 2000), o currículo é um modelo estruturado do programa educativo de escola que apresenta e descreve a matéria, o método e a ordem de ensino, mais precisamente em relação ao que se ensina, quando se ensina e como se ensina. Numa visão mais abrangente, D’Hainaut (citado por Morgado, 2000), defende o currículo como:

um plano de acção pedagógica muito mais largo que um programa de ensino (...) compreende, em geral, não somente programas, para as diferentes matérias, mas também uma definição das finalidades da educação pretendida, uma especificação das actividades de ensino e de aprendizagem, o que implica os conteúdos do programa e, finalmente, indicações precisas sobre as maneiras como o ensino ou o aluno serão avaliados. (p. 24).

Na educação, ao longo das últimas décadas, foram ocorrendo algumas alterações da conceção de currículo. Neste sentido, atualmente, o currículo é compreendido como muito mais do que um mero conjunto de conteúdos e de saberes, sendo visto também como um meio que possibilita a adequação da escola à realidade. De acordo com Roldão (2001, p. 61), podemos encarar o currículo como “tudo aquilo que acontece e promove a aprendizagem, nomeadamente no contexto escolar”. De mencionar ainda que nas várias definições de currículo existe uma inegável ligação entre a escola e a sociedade, isto porque o currículo escolar, em qualquer circunstância, é um conjunto de aprendizagens consideradas socialmente indispensáveis num dado tempo e contexto, que cabe à escola garantir e organizar (Roldão, citado por Lopes, 2003).

Acompanhando esta visão do currículo, importa agora compreender de que modo é que este se traduz no nosso sistema de ensino, em particular em relação às escolas. No nosso país, o sistema educativo português e a organização curricular estão definidos com base em pressupostos legais estabelecidos pelo Ministério da Educação, cujo intuito é orientar toda

a ação das escolas e dos docentes com a finalidade de tentar garantir, o melhor possível, a qualidade educativa no decorrer do percurso escolar das crianças e jovens, começando pela Educação Pré-Escolar até alcançarem o Ensino Superior.

Dando continuidade a esta perspetiva e atendendo ao facto de que a educação escolar nasce como uma resposta ao combate de necessidades sociais, em Portugal, foi criada, a 14 de outubro de 1986, a *Lei de Bases do Sistema Educativo* (LBSE). Este documento legal tem como objetivo primordial garantir uma educação para todos, ou por outras palavras, uma escola de todos e para todos. Este mesmo documento procura transmitir a mensagem de que a escola deve promover o espírito democrático e pluralista, em que os discentes tenham a possibilidade de construir e desenvolver, de forma holística, a sua personalidade. Todo esse desenvolvimento deve acontecer de modo pleno, harmonioso e respeitador, havendo abertura para o diálogo e para a troca de ideias e opiniões, com a finalidade de conceber cidadãos mais autónomos, solidários e de espírito crítico e criativo.

Com o intuito de garantir os pressupostos da LBSE, foram criados outros normativos legais que procuram estruturar o ensino português, tendo em conta aspetos como a organização, a gestão e a flexibilidade curricular. Neste sentido, foi decretado pelo Ministério da Educação o *Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de junho*, que destaca os princípios da autonomia das escolas no que refere à gestão flexível do currículo. Nesta linha de pensamento, Dias (2014) afirma que o currículo deve ter uma gestão flexível, o que por sua vez possibilitará uma maior autonomia, uma diferenciação pedagógica e um maior sucesso dos indivíduos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

No normativo supracitado é igualmente evidenciada a valorização do contexto sociocultural dos alunos, pois este reconhece a evolução do conhecimento, bem como a importância da criação de aprendizagens significativas. Estes mesmos pressupostos já tinham sido anteriormente valorizados no *Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro*, que apontavam para a importância do meio onde os alunos estão inseridos, os seus interesses e a forma como os conteúdos programáticos se poderiam tornar em aprendizagens contextualizadas.

Numa nova perspetiva do ensino em Portugal o currículo deixa de ser seguido como sendo a “bíblia” de todo o sistema educativo e passa a ser encarado como um normativo flexível e adaptável a cada contexto escolar, apoiando um crescimento da autonomia das escolas e do desenvolvimento de novas práticas da gestão curricular (*Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro*).

Em suma, o currículo deve ser encarado como um instrumento inerente à prática pedagógica, sendo necessário encará-lo como um apoio ao trabalho docente e às determinações pedagógicas, políticas e admirativas, deitando abaixo a visão do currículo uniforme e “um pronto-a-vestir de tamanho único.” (Formosinho, 2007, p. 19). Tal só acontecerá quando todos os agentes educativos encarrarem o currículo de forma flexível e com abertura para adaptações e mudanças, valorizando as experiências dos discentes e o seu contexto escolar, de modo a torná-lo num sistema rico e dinâmico em experiências educativas (Pacheco, 2001).

1.1.1. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar¹

De acordo com a *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar* (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, capítulo II, artigo 2.º), a Educação Pré-Escolar é considerada a “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida.”, cujo principal objetivo deverá ser “a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.”. Quando falamos em EPE, referimo-nos a um sistema de educação que é oferecido a todas as crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade (Cardona, 2011), sendo que ao atingirem os seis anos, as crianças ingressam no 1.º CEB, fase do ensino em que a escolaridade é obrigatória.

Sendo a EPE o primeiro contacto que as crianças têm com o ensino formal e organizado, foi necessário conceber um documento que estipulasse e refletisse todos os aspetos que devem ser proporcionados às crianças de forma a garantir um desenvolvimento holístico das mesmas nesta valência. Neste sentido, em 1996, iniciou-se a construção de um documento onde estivessem definidos os conteúdos educativos inerentes à EPE, que ajudasse e auxiliasse o trabalho docente na preparação de todo o trabalho a realizar com as crianças e assim surgiu as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE). Foi então que em 1997, foram apresentadas pelo Ministério da Educação as OCEPE, estabelecidas no *Despacho n.º 522/97*, de 4 de agosto, conjugando princípios e orientações que apoiam os educadores de infância na organização da componente educativa. Ainda nesta perspetiva, as OCEPE apresentavam-se como um conjunto de princípios orientadores para prática do educador, possibilitando uma melhor e adequada organização

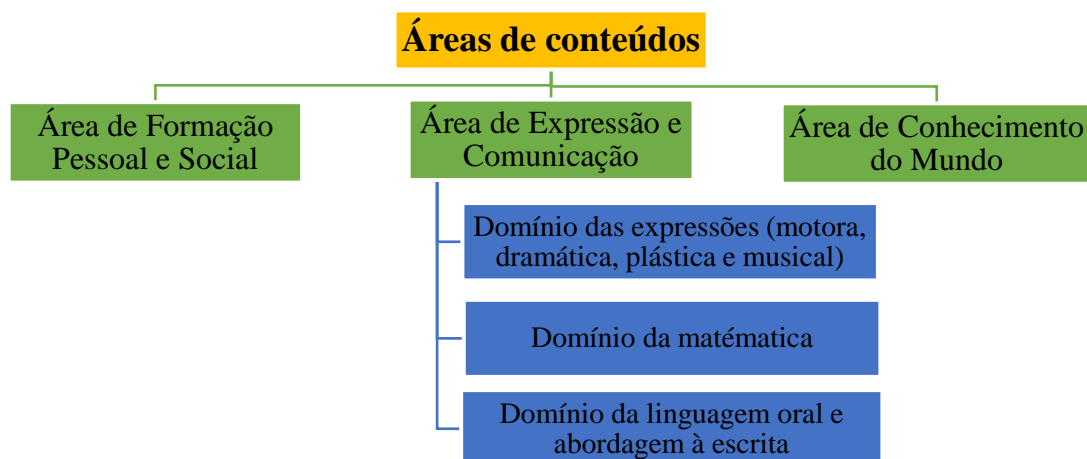
¹ Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, de setembro de 1997 (legislação em vigor aquando da realização desta prática pedagógica).

de todo o ambiente educativo, que fomentava a qualidade da EPE face ao desenvolvimento pleno e harmoniosa das crianças.

O documento das OCEPE encontrava-se dividido em duas partes. A primeira denominava-se *Princípios Gerais* e englobava três grandes tópicos, nomeadamente “Princípios gerais e os objetivos pedagógicos enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar”, “Fundamentos e a organização das Orientações Curriculares” e “Orientações globais para o Educador de Infância”. Em relação à segunda parte, esta denominava-se *Intervenção Educativa* e apresentava os princípios gerais descritos no *Despacho n.º 522/97*, de 4 de agosto, que orientavam a adequação das práticas pedagógicas (OCEPE, 1997).

Ainda em relação às OCEPE, este documento definia três grandes áreas de conteúdos, que designavam modos de pensar e organizar a intervenção do docente, bem como a inclusão de “diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes e saber-fazer.” (OCEPE, 1997, p. 47). As três áreas de conteúdo intitulavam-se a *Área de Formação Pessoal e Social*, a *Área de Expressão e Comunicação* e a *Área de Conhecimento do Mundo*, tal como podemos ver na *Figura 1.*:

Figura 1: Áreas de conteúdos e domínios estipuladas pelas OCEPE.



Fonte: OCEPE, 1997.

A *Área de Formação Pessoal e Social* englobava uma área transversal ao desenvolvimento da criança como ser social capaz de se relacionar consigo próprio, com os outros e com o mundo, num percurso que implica o desenvolvimento de atitudes e valores

para a vida em sociedade, tendo por base a aquisição de um espírito crítico, a interiorização de valores e a capacidade de resolução de problemas do cotidiano.

Em relação a *Área de Expressão e Comunicação*, incidia sobre as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento a nível psicomotor e simbólico, que determinam a compreensão e o progressivo domínio de diferentes formas de linguagem. Esta área abrangia ainda três domínios, nomeadamente o domínio das expressões (motora, dramática, plástica e musical), o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e o domínio da matemática.

No que diz respeito à última área, a *Área de Conhecimento do Mundo*, esta debruçava-se sobre os saberes básicos da criança face à vida social, aos elementos do quotidiano e do mundo que a rodeia, voltando-se para a aquisição de conhecimentos e para a estimulação da curiosidade e do desejo de saber e de aprender.

Importa salientar que as OCEPE foram homologadas através do *Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho*, sendo este o documento em vigor nos dias de hoje. Com o objetivo de melhorar a qualidade da ação educativa, as novas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, em continuidade com as anteriores, constituem-se como referência para a construção e gestão do currículo na EPE. Embora mantenha os mesmos princípios e fundamentos, o novo documento tem em consideração a evolução social e alguns dos mais recentes estudos nacionais e internacionais. Com vista a facilitar a sua utilização por parte dos educadores, a estrutura global do documento foi reformulada, nomeadamente no que toca às áreas de conteúdo, introduzindo aprendizagens a promover, exemplos práticos e sugestões de reflexão. Foi também incluído um capítulo sobre a intencionalidade educativa, onde se realça o ciclo: Observar, Planear, Agir e Avaliar. São, igualmente, enfatizados os aspetos relativos ao reconhecimento da criança como sujeito e principal agente da sua aprendizagem, dando-lhe oportunidade de ser escutada e de participar nas decisões relativas ao seu processo educativo.

Segundo Formosinho e Oliveira-Formosinho (2012), as orientações curriculares são reconhecidas como um instrumento necessário para a EPE, pois estabelecem metas sociais, tais como o respeito pela diferença, a promoção da inclusão social, a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento pessoal e social do indivíduo, bem como outras metas que pretendem desenvolver o respeito pela individualidade e estimular a curiosidade e o pensamento crítico. Estes mesmo autores acrescentam, ainda, que as OCEPE são essenciais porque têm o objetivo de tornar clara a verdadeira intencionalidade educativa das atividades realizadas nos jardins-de-infância. Na mesma ordem de ideias, Serra (2004) afirma que a

elaboração das orientações curriculares enaltece a EPE, uma vez que dignificam o papel dos educadores, para além de constituir um documento de articulação entre o EPE e o 1.º Ciclo do Ensino Básico beneficiando a continuidade educativa.

Em jeito de conclusão, podemos afirmar que as OCEPE apresentam-se como uma mais-valia para o desempenho profissional dos educadores de infância, pois este documento constitui-se como um guia teórico-prático que visa melhorar a prática docente, tendo em vista o envolvimento das crianças nos seus projetos e na realização de aprendizagens ativas, em que as mesmas se tornem sujeitos integrantes do seu processo de aprendizagem, respeitando o ritmo de cada uma e preparando-as para o futuro.

1.1.2. Organização Curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A organização curricular da Educação Básica em Portugal, tem sido alvo de diversas alterações ao longo das últimas décadas, quer no que diz respeito aos seus programas, quer nos seus conteúdos e objetivos, na procura de uma melhoria das aprendizagens dos alunos e numa maior autonomia das escolas. Tal como alude Pacheco (2008b), no currículo são traçados planos de intervenção pedagógica que permitem às escolas alguma autonomia na tomada de decisão. Todavia, o Ministério da Educação, que na teoria fornece algum espaço de manobra às escolas e aos agentes educativos, continua a exercer um grande domínio sobre o currículo, pois na verdade “é o Ministério da Educação, quem decide o que se ensina, e quando se ensina” (Pacheco, 2008a, p. 15).

No que concerne ao currículo do 1.º CEB em Portugal, este assenta na *LBSE*, bem como no *Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro*, onde são estabelecidos os princípios orientadores da organização e gestão curricular do Ensino Básico. Para este ciclo de ensino, está definido uma duração de quatro anos, cujo início ocorre aos seis anos de idade e na qual deve haver uma continuidade educativa para os ciclos de ensino seguintes.

No que toca à organização curricular do ensino do 1.º CEB, é de salientar a existência de um instrumento orientador da prática pedagógica, o documento *Organização Curricular e Programas para o Ensino Básico – 1.º Ciclo* (2004). Neste documento são apresentados os princípios da organização curricular do Ensino Básico, os seus objetivos gerais, a sua estrutura curricular e os princípios orientadores para uma ação pedagógica de qualidade no 1.º CEB. Contudo, ao longo dos últimos anos, estiveram em vigor alguns Decretos-Lei de gestão curricular do 1.º CEB, sendo que no ano letivo de 2015/2016, entrou em vigor o

Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro, que orienta atualmente a organização curricular do 1.º CEB, passível de observar no *Quadro 1*:

Quadro 1: Matriz Curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Ensino Básico – 1.º Ciclo			
1.º e 2.º anos		3.º e 4.º anos	
Componentes do currículo	Carga horária semanal	Componentes do currículo	Carga horária semanal
Português	Mínimo de 7 horas.	Português	Mínimo de 7 horas.
Matemática	Mínimo de 7 horas.	Matemática	Mínimo de 7 horas.
Estudo do Meio	Mínimo de 3 horas.	Inglês	Mínimo de 2 horas.
Expressões Artísticas e Física-Motoras	Mínimo de 3 horas.	Estudo do Meio	Mínimo de 3 horas.
Apoio ao Estudo a)	Mínimo de 1,5 horas.	Expressões Artísticas e Física-Motoras	Mínimo de 3 horas.
Oferta Complementar b)	1 hora.	Apoio ao Estudo a)	Mínimo de 1,5 horas.
		Oferta Complementar b)	1 hora.
Tempo a cumprir	Entre 22,5 e 25 horas.	Tempo a cumprir	Entre 24,5 e 27 horas.
Atividades de Enriquecimento Curricular c)	Entre 5 e 7,5 horas.	Atividades de Enriquecimento Curricular c)	Entre 3 e 5,5 horas.
Educação Moral e Religiosa d)	1 hora.	Educação Moral e Religiosa d)	1 hora.

a) Apoio aos alunos na criação de métodos de estudo e de trabalho, visando prioritariamente o reforço do apoio nas disciplinas de Português e Matemática, de acordo com o n.º 1 do artigo 13.º

b) Atividades a desenvolver em articulação, integrando ações que promovam, de forma transversal, a educação para a cidadania e componentes de trabalho com as tecnologias de informação e comunicação, de acordo com o n.º 2 do artigo 12.º

c) Atividades de caráter facultativo, nos termos do artigo 14.º. No caso destas atividades serem oferecidas por entidade exterior à escola, o que carece sempre de contratualização, é necessária a confirmação explícita do Ministério da Educação e Ciência para que a sua duração exceda 3 horas nos 3.º e 4.º anos e 5 horas nos 1.º e 2.º anos de escolaridade.

d) Disciplina de frequência facultativa, nos termos do artigo 19.º

Fonte: Adaptado do Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro.

Neste sentido e tendo em conta o que nos é apresentado no Decreto-Lei supracitado, as “áreas curriculares disciplinares de frequência obrigatória”, as “áreas curriculares não disciplinares”, a “área curricular disciplinar facultativa” e as “atividades de enriquecimento curricular” passaram a uma única designação de *Componentes do currículo*. Nesta nova organização curricular, as “áreas não disciplinares (Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica) foram substituídas pelo *Apoio ao Estudo* e pela *Oferta Complementar*, na qual se pretende criar métodos de estudo/trabalho e desenvolver atividades de educação para a cidadania respetivamente.

Assim sendo, nos 1.º e 2.º anos temos como componentes do currículo as disciplinas de Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras, bem como o Apoio ao Estudo, a Oferta Complementar, as Atividades de Enriquecimento Curricular e a Educação Moral e Religiosa, sendo que estes últimos dois componentes do currículo são de caráter facultativo. Para os 3.º e 4.º anos, acrescenta-se aos componentes do currículo dos anos escolares anteriores, a disciplina de Inglês, com uma carga horária de duas horas semanais. É de salientar que todos estes componentes do currículo devem ser

trabalhados de forma interligada e não como unidades curriculares isoladas, pois o objetivo de alcançar uma educação de qualidade implica proporcionar aos alunos aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras. E só deste modo se consegue fornecer às crianças um vasto leque de experiências e de aprendizagens ao longo do seu desenvolvimento.

Ao falarmos no currículo do 1.º CEB não podemos deixar de mencionar as Metas Curriculares. Estas, através do *Despacho n.º 5306/2012* de 18 de abril, foram criadas com o intuito de dar oportunidade a todos os alunos de obter conhecimento e estimular as suas capacidades, num contexto de espaço pedagógico, onde a escola e os professores potenciem as aprendizagens dos mesmos. Nestas metas estão também definidos “os conhecimentos e as capacidades essenciais que os alunos devem adquirir, nos diferentes anos de escolaridade ou ciclos e nos conteúdos dos respetivos programas curriculares” (p. 13952). Além disso, as Metas Curriculares expressam de forma clara e objetiva quais os conteúdos que os docentes devem lecionar, qual a ordem hierárquica para lecionar esses conteúdos ao longo dos diversos níveis/anos de escolaridade, quais os saberes a serem desenvolvidos pelos alunos, bem como os seus níveis de desempenho, cuja finalidade é averiguar se os objetivos foram alcançados.

Em suma, podemos afirmar que os programas e as metas curriculares são documentos orientadores para todo o trabalho realizado pelos professores, pois nestes estão estabelecidos os conteúdos programáticos a lecionar, bem como os objetivos e as metas a atingir pelos alunos. Todavia, cabe ao docente ser capaz de flexibilizar o currículo para que todos os alunos o consigam acompanhar e alcançar o sucesso escolar.

1.2. Pensar a Criança na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Sendo a educação um dos pilares fundamentais para um adequado desenvolvimento do indivíduo, foi essencial consagrar documentos legislativos que garantissem e protegessem o direito de todos à educação. Deste modo, a *Declaração Universal dos Direitos da Criança*, defende no Princípio 7.º que todas as crianças têm direito à educação, sendo esta obrigatória e gratuita pelo menos nos graus elementares, onde se procura construir um ambiente educativo em que cada uma possa “promover a sua cultura e lhe permita, em condições de igualdade de oportunidades, desenvolver as suas aptidões mentais, o seu sentido de responsabilidade moral e social e tornar-se um membro útil à sociedade.” (Organização das Nações Unidas, 1959, p. 2). No mesmo sentido, a *Declaração Universal*

dos Direitos do Homem, refere no artigo 26.º que “toda a pessoa tem direito à educação.”, sendo que a “educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao esforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais.”. Assim, ao falarmos em educação é, também, importante mencionarmos que esta deve potencializar a autonomia individual, fomentando a consciência, os conhecimentos e as competências do indivíduo.

De acordo com Katz e McClellan (1996), na Educação de Infância cabe aos educadores o dever de explorar e desenvolver os conhecimentos, as capacidades, os sentimentos e as predisposições das crianças, uma vez que é nesta fase que estas se encontram num período crítico do seu desenvolvimento neurológico e social. Neste período, se houver uma preocupação com o desenvolvimento destas estruturas, as crianças serão capazes de realizar melhores ligações neurológicas e fortalecer capacidades sociais. Para que tal aconteça, os educadores devem estimular e promover a educação das crianças, realizando com estas, interações que sejam as mais ricas, significativas, interessantes e envolventes quanto possível, encorajando-as sempre a comunicar e a explorar as suas capacidades de investigação.

A chegada ao 1.º Ciclo do Ensino Básico é caracterizada pela adaptação da criança, a nível social, emocional e intelectual, a um patamar de ensino distinto e por vezes, a um contexto, também ele, díspar. Nesta fase, a adaptação ao contexto educativo requer que a criança esteja intelectualmente e emocionalmente preparada para o início da aprendizagem formal e para o convívio com outras crianças. O sucesso desta adaptação pode estar muitas vezes associado à personalidade e às vivências de cada criança, bem como às condições oferecidas pelo meio escolar. Deste modo, qualquer adaptação à escola deve ser realizada de forma gradual, onde a criança se vai familiarizando com o espaço e com os docentes, acalmando as suas inseguranças e inquietações face ao novo ambiente. Ainda nesta ordem de ideias, e durante todo o processo de ensino-aprendizagem, os docentes devem ter em conta os conhecimentos prévios dos alunos para então progredir para a aquisição de novos conhecimentos, atendendo ao facto de que um aluno só compreenderá um novo conteúdo se perceber o real significado do mesmo.

Na escola, a criança constrói também o seu processo de desenvolvimento físico, mental e social, sendo que ao longo do Ensino Básico é assegurada uma formação geral, comum a todos os alunos, com vista ao bom desenvolvimento dos mesmos. Assim sendo, é necessário que se proporcione aos alunos experiências que possibilitem o desenvolvimento da sua maturidade física e afetiva, da sua liberdade e responsabilidade e também de atitudes

e hábitos de cooperação e interajuda (Dinis, 1994). De modo a tornar os alunos mais autônomos e portadores de conhecimentos, os docentes necessitam de estimular e mediar as aprendizagens dos mesmos, devendo para isso utilizar estratégias que motivem e facilitem a aquisição de conhecimentos, como por exemplo, a realização de trabalhos de grupo. Através desta estratégia, os trabalhos são feitos de forma cooperativa, nos quais deverá haver sempre a participação ativa de todos os elementos do grupo.

Concluindo, temos de pensar nos verdadeiros interesses das crianças, e desta forma refletir sobre a sua educação. Para um desenvolvimento holístico das mesmas, importa nunca esquecer que as aprendizagens das crianças são resultado de um processo centrado nas mesmas, em função das suas vivências e experiências, sendo que se desenvolvem ativamente ao interagirem com outras crianças de diferentes níveis de desenvolvimento e com os meios que as envolvem.

Capítulo 2 – Os Mediadores do Processo de Ensino-Aprendizagem

A prática docente possui dimensões pessoais e morais incontestáveis, que convocam competências humanas e éticas incompatíveis com uma formação meramente técnica ou pragmática.

Aline Seiza

Inerente a qualquer processo de ensino-aprendizagem está associado o papel nuclear desempenhado pelos profissionais de ensino. Na área da educação, o docente desempenha funções específicas que o distingue de todos os outros profissionais, uma vez que é este profissional que contém o conhecimento e a competência para mediar e orientar as aprendizagens das crianças. Nesta perspectiva, o processo de transmissão de conhecimentos pressupõe a consciência de que a aprendizagem só acontece caso seja significativa e ativa, sendo necessário para tal que o docente compreenda a aprendizagem como um processo complexo e interativo, no qual terá de criar e proporcionar momentos de predisposição e estimulação para a ocorrência de aprendizagens. De acordo com Roldão (1999), os docentes detêm conhecimentos essenciais que lhes permitem desenvolver práticas pedagógicas verdadeiramente profissionais, pois são estes os agentes educativos que possuem o poder e a autonomia sobre o trabalho que fazem, tendo a possibilidade de optar e decidir sobre a adequação ou modificação da sua ação pedagógica.

Ao longo das últimas décadas, o trabalho dos docentes tem vindo a perder um pouco do seu prestígio social comparativamente com outras épocas em que era visto como fundamental para alfabetização das crianças. Nessa altura, o docente era encarado como um detentor exclusivo e incontestável dos saberes e dos conhecimentos básicos a transmitir às crianças. Contudo, apesar da atual perda de prestígio da profissão, justificada muitas vezes pelas mudanças estruturais da sociedade, “no essencial, a função profissional não mudou” (Roldão, 1999, p. 112), pois prevalece o direito a uma educação efetiva e de qualidade para todos. Todavia, no processo de ensino-aprendizagem dos nossos dias, é cada vez mais necessário que o docente ajuste o seu trabalho às reais necessidades e características de cada criança, respeitando a sua individualidade e o seu ritmo de aprendizagem.

Ainda nesta ordem de ideias, algo que tem vindo a contribuir para um renovar do prestígio da carreira docente, é a aposta que cada profissional do ensino faz na sua formação inicial. Para Justino (2010), a formação inicial docente acarreta uma grande importância pois

esta assume, no processo de desenvolvimento de um sistema nacional de ensino, um papel fundamental para o sucesso ou insucesso do aumento de escolarização média de uma população. Efetivamente, a formação inicial é a base da trajetória da prática de um docente, cuja finalidade é ganhar competências para desenvolver uma educação de qualidade.

Ao falarmos em educação de qualidade não podemos deixar de mencionar que o docente tem um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem das crianças, pois este assume um papel de mediador e de motivador para a ocorrência de aprendizagens e para a transmissão de valores. Enquanto mediador, o docente deve estabelecer uma boa relação com o grupo de crianças e com os restantes agentes educativos, visando a existência de um ambiente educativo harmonioso, onde o diálogo e a troca de opiniões estejam sempre presentes e permitam dar à criança voz ativa em todo o seu processo de aprendizagem. Relativamente ao papel de motivador, o docente deve procurar cativar e auxiliar as aprendizagens dos discentes, sendo que muitas vezes para consegui-lo é necessário recorrer à utilização de materiais lúdico-didáticos de acordo com os seus objetivos pedagógicos.

Posto isto, podemos afirmar que é de extrema importância compreender o verdadeiro valor do papel do docente, tanto na Educação Pré-Escolar como no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Sendo estes profissionais, os agentes educativos que acompanham de perto grande parte do processo de desenvolvimentos das crianças, é-lhes exigido que a nível profissional estejam em contínua formação e superação dos seus conhecimentos e capacidades, e que a nível pessoal haja uma grande disponibilidade afetiva, essencial ao zelo do bem-estar global das crianças e ao respeito dos seus ritmos de desenvolvimento e aprendizagem.

Deste modo, o ponto que se segue pretende clarificar o papel do docente enquanto profissional qualificado para a prática pedagógica, que reflete e avalia a sua prática e constrói a própria identidade profissional.

2.1. Identidade Profissional Docente – A Construção de um Futuro

Na área da educação, o docente apresenta-se como um profissional que deve possuir capacidades de adaptação face às diversas situações e aos diferentes meios onde atua. A profissão de Educador/Professor implica a capacidade de adaptar-se a um vasto conjunto de circunstâncias e a uma grande diversidade de crianças com a qual interage diariamente, sendo sempre necessário refletir e avaliar as suas ações de forma a poder melhorá-las e readaptá-las. Sempre que um docente assume que a sua prática pedagógica impõe um comportamento crítico e reflexivo do seu trabalho, uma capacidade de respeitar as

individualidades das crianças e de adaptar a sua prática com o propósito de proporcionar atividades ativas e significativas para o seu grupo, este encontra-se já num processo de definição da sua identidade profissional.

Quando nos referimos à identidade profissional docente, falamos de uma identidade que é formada por um conjunto de interações vividas pelo indivíduo ao longo de um processo constante e que se prolonga por toda a sua vida. A profissão de docente implica um processo de constante construção, em que é preciso realizar um contínuo investimento na formação e desenvolvimento de práticas de qualidade, com vista a atualizar os seus conhecimentos e dar resposta às novas questões que se colocam, metamorfoseando continuamente a sua identidade. A valorização da formação contínua está também patente no artigo 35.º da LBSE, sendo reconhecida a sua importância nos domínios científicos e pedagógicos para uma adequada progressão profissional.

Importa, também, salientar que a construção da identidade docente ganha maior impulso a partir da formação inicial de docentes, aquando da existência de uma maior predisposição para a consciência reflexiva sobre a pedagogia de educação. Assim, tal como refere Alarcão (2010), é nos primeiros anos de formação que os docentes tomam “consciência da sua identidade profissional que (...) pode levar à permanente descoberta de formas de desempenho de qualidade superior e ao desenvolvimento da competência profissional na sua dimensão holística, interativa e ecológica.” (p. 46).

Ainda em relação a esta identidade, Sarmiento (2012) menciona que a construção da identidade docente, apesar de ser algo que é construído a partir da própria identidade pessoal do indivíduo, é o resultado da interação entre a identidade pessoal e a identidade de outros indivíduos com quem se identifica profissionalmente. Ou seja, na mesma linha de pensamento, este autor refere que:

A identidade profissional corresponde a uma construção inter e intra pessoal, não sendo, por isso, um processo solitário: desenvolvendo-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar. (p. 25).

Neste seguimento de ideias, toda a identidade docente visa a construção de uma ação pedagógica eficaz, onde haja docentes que dominem um leque de conhecimentos e um investimento contínuo na sua formação e no desenvolvimento das suas capacidades investigativas e reflexivas. Segundo Seica (2003), a profissão de docente não pode ser vista

somente como um conjunto de competências teóricas, pois “a prática docente detém dimensões pessoais e morais incontestáveis, que convocam competências humanas e éticas incompatíveis com uma formação meramente técnica ou pragmática.” (p.20). A mesma autora, refere ainda que, ser docente implica uma vertente pessoal de grande valor, uma vez que nesta profissão se desenvolve uma relação pedagógica com a criança, onde se pressupõe a capacidade de compreender o educando enquanto pessoa.

Finalizando, podemos declarar que a identidade profissional construída por cada docente determina toda a sua prática pedagógica, pois sendo um processo contínuo e em constante construção, privilegia a reflexão de toda a sua ação educativa e promove uma maior qualidade da mesma, na procura do desenvolvimento de aprendizagens ativas e significativas para as crianças.

2.2. Papel do Educador/Professor

No âmbito da área da educação, podemos afirmar que os docentes detêm um papel fundamental no desenvolvimento das competências e capacidades das crianças/jovens, uma vez que são estes que lidam diariamente com elas no decorrer do seu percurso escolar. Compete, portanto, a estes profissionais perceberem quais as reais necessidades de cada criança, tendo atitudes de tolerância, paciência e coerência, de modo a dar-lhes as melhores opções/respostas de aprendizagem.

Implícito ao papel do Educador/Professor está a necessidade de conquistar o respeito das crianças estabelecendo com elas uma relação de comunicação adequada e estável, através da empatia, da atenção, do discurso adequado e de gestos/atitudes pedagógicas. Cabe, também, ao docente o dever de se colocar no lugar da criança, refletindo sobre as suas potencialidades, as suas necessidades, os seus medos e as suas angústias, pois faz parte do papel do docente proporcionar um espaço educativo seguro, cuidado, protetor, convidativo e promotor de aprendizagens.

No caso específico do Educador de Infância, este tem como ação educativa um papel de orientador das aprendizagens das crianças, preocupando-se com o seu bem-estar, mostrando-lhes afeto e preocupação com o seu desenvolvimento integral e individual. É de seu encargo incentivar as crianças a serem independentes e autónomas, fomentando a sua criatividade e imaginação, sem nunca deixar de respeitar os seus ritmos de aprendizagem. Além disso, este docente deve proporcionar experiências planeadas e dotadas de intencionalidade pedagógica, a fim de facultar aprendizagens ativas, significativas e

diversificadas que visem o desenvolvimento cognitivo, motor, social, emocional e afetivo das crianças.

Inerente, também, ao papel do Educador de Infância, está o dever de dar liberdade para brincar, possibilitando a exploração e o manuseamento livre de todos os materiais e objetos que o espaço educativo oferece. Assim, ao dar a oportunidade das crianças brincarem estamos a promover o seu desenvolvimento holístico, pois as aprendizagens são mais significativas quando realizadas em contexto lúdico.

No que concerne ao papel do Professor, tal como acontece com os Educadores de Infância, este detém um papel fundamental para o desenvolvimento adequado do processo de ensino-aprendizagens das crianças. Tal como alude Arends (1997), sendo o trabalho de docente uma profissão de grande responsabilidade, só conseguimos ter professores competentes quando estes estão “familiarizados com um conjunto de conhecimentos relativos ao ensino, (...) dotados de um repertório de práticas eficazes, que têm atitudes de reflexão (...) e que consideram o processo de aprender a ensinar um processo para toda a vida.” (p. 27).

Ainda relativamente à capacidade profissional do Professor, é importante que este promova um leque diversificado de estratégias de ensino, proporcionado diferentes formas de trabalho em sala de aula e em atividades com a comunidade. No decorrer do processo de ensino-aprendizagem, o docente deve partir dos conhecimentos e das experiências prévias dos alunos, verificando as suas necessidades e as aspirações futuras. Na mesma ordem de ideias, Moreira e Valadares (2009) mencionam que o professor tem de ir ao encontro dos interesses e pensamentos dos alunos, a fim de lhes proporcionar atividades desafiantes e de relevância para os mesmos. Além disso, cabe também ao docente incutir nas suas práticas pedagógicas, um espírito positivo e de abertura ao erro (inerente a qualquer processo de aprendizagem), criando e fomentando assim um ambiente de tolerância e confiança.

Importa, também, mencionar que relativamente ao papel do Professor, mais propriamente em relação à capacidade de gestão do processo de ensino-aprendizagem, este deve conseguir articular os conteúdos programáticos com os objetivos, as estratégias e a avaliação, gerindo da melhor forma possível os recursos de que dispõe (Peterson, 2003). Do mesmo modo, o Professor deve ter um papel refletivo face às suas práticas, refletindo diariamente sobre os seus métodos, as suas estratégias e as suas atitudes, tendo uma atitude autocrítica cuja finalidade é avaliar e melhorar a sua ação pedagógica.

Em conclusão, o papel do Educador/Professor é fundamental no desenvolvimento e na aprendizagem global das crianças, sendo da sua responsabilidade responder aos seus interesses, necessidades e aspirações. O docente deverá também ser capaz de respeitar a individualidade dos seus educandos, mostrando sensibilidade e firmeza nos seus atos, apresentado um espírito crítico e sociável. Em contexto de sala, é importante que o docente seja eficaz na planificação, na organização, na reflexão e na avaliação das atividades realizadas com as crianças, tanto em grupo, como individualmente. Além disso, o docente nunca se pode esquecer de criar laços afetivos com as crianças, para que estas se sintam confiantes e em segurança, estimulado assim o melhor desenvolvimento das mesmas.

2.2.1. Perfil do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Atendendo à importância do papel do Professor/Educador no decurso escolar e educativo dos seus educandos, foi aprovado no *Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto*, o perfil geral e os perfis específicos de desempenho profissional dos educadores de infância e dos professores do ensino básico e secundário. Neste documento, foram delineadas as principais características e competências necessárias para um trabalho docente de qualidade, visando quatro dimensões distintas, nomeadamente a dimensão profissional, social e ética; a dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade, e ainda a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

No que concerne à primeira dimensão, o docente deve assumir um papel ativo na promoção das aprendizagens curriculares, recorrendo aos conhecimentos inerentes à sua ação pedagógica, que devem, por sua vez, estar apoiados na investigação e reflexão sobre a mesma. No mesmo sentido, o profissional de educação deve garantir aprendizagens diversificadas para todas as crianças, promovendo o desenvolvimento integral, o equilíbrio emocional, a autonomia e a inclusão na sociedade. Importa igualmente garantir o bem-estar e o crescimento da identidade cultural e individual dos discentes, fomentando o respeito pela diferença e combatendo a discriminação e exclusão.

Relativamente à dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, compete ao docente promover aprendizagens significativas, integradoras de saberes específicos e atividades experimentais, desenvolvendo estratégias pedagógicas diferenciadas. O desenvolvimento destas aprendizagens deve visar sempre uma prática

pedagógica de qualidade e agregada de conhecimentos referentes às diferentes áreas curriculares com base no rigor científico e metodológico.

No que respeita à dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade, cabe ao profissional de educação desenvolver a sua ação pedagógica de modo integrador, atendendo às diferentes dimensões da escola como instituição educativa e à comunidade envolvente. Assim sendo, este profissional deve proporcionar espaços educativos de inclusão e de intervenção social.

Por último, e em relação à dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, o Educador/Professor deve apostar na sua formação contínua como elemento constitutivo da sua prática profissional, sendo que deve integrar formações e refletir sobre a sua intervenção pedagógica com outros profissionais de educação.

Importa agora salientar que no que diz respeito ao perfil específico do educador de infância e ao perfil específico do professor do 1.º CEB, estes se encontram legislados no *Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto*. Este Decreto-Lei encontra-se subdividido em dois anexos que correspondem aos perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor de 1.º CEB, sendo também abordados outros dois pontos (*a conceção e desenvolvimento do currículo e a integração do currículo*) em ambos os perfis.

Em relação ao perfil específico do educador de infância e no que alude à *conceção e desenvolvimento do currículo*, cabe ao educador gerir e desenvolver o currículo através de uma adequada organização do ambiente educativo, bem como da observação, planificação e avaliação cuja grande finalidade seja a promoção de aprendizagens diversificadas e integradoras. Já no que refere ao outro ponto, *a integração do currículo*, é dever do educador estimular as competências e os conhecimentos necessários ao desenvolvimento de um currículo integrado que vise as áreas da expressão, da comunicação e do conhecimento do mundo.

No que diz respeito ao perfil específico do professor de 1.º CEB e no que se refere à *conceção e desenvolvimento do currículo*, é o professor que desenvolve o seu currículo através da mobilização e da integração dos conhecimentos científicos das áreas curriculares e das competências necessárias para promover as aprendizagens dos alunos, atendendo sempre ao contexto de escola inclusiva. Quanto à *integração do currículo*, cabe ao professor impulsionar a aprendizagem de competências sociais, cujo intuito é promover atitudes de cidadania ativa e responsável dos seus alunos.

Em suma, os Decretos-Leis anteriormente mencionados constituem-se como diretrizes legais que legislam os perfis de qualificação para a docência, suportados nas exigências de qualidade do desempenho profissional dos docentes. Assim sendo, estes decretos apresentam-se como mais um auxiliar ao trabalho docente, sendo que estes constituem um quadro de orientação à prática pedagógica de qualidade.

2.3. O Docente que Atua, Reflete e Avalia

No decurso de todo o processo de ensino-aprendizagem, o papel do docente passa por toda a organização e orientação do trabalho pedagógico em contexto de sala. Estes profissionais de educação partem do currículo ou das orientações curriculares para organizarem e planificarem a sua prática pedagógica, tendo como principal objetivo alcançar uma educação de qualidade para o seu grupo de trabalho. Esta qualidade na educação só é passível de verificar caso os docentes assumam uma postura crítica e reflexiva face à sua ação pedagógica, ao seu grupo de educandos, ao meio onde atuam e à comunidade educativa que abrange a sua prática profissional. Posto isto, é pertinente abordar a reflexão e a avaliação de toda a ação que um docente desenvolve, pois estes são aspetos importantes na construção de uma prática pedagógica de qualidade.

De acordo com Alarcão e Roldão (2008), a análise e a reflexão da prática pedagógica são pilares basilares da formação da identidade de um docente. Estas mesmas autoras afirmam também que a reflexão ajuda o docente a disseminar os seus próprios conhecimentos, servindo como instrumento de avaliação e regulação do seu desempenho profissional. Neste sentido, estamos perante docentes reflexivos quando estes são portadores da “capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores.” (Alarcão, 2010, p. 44). Deste modo, só é possível construir conhecimento quando o docente reflete sobre a sua prática, fazendo uma análise, avaliação e reflexão dos métodos que utiliza.

A atitude reflexiva, que deve estar inerente a todos os profissionais de educação, consiste num processo contínuo que começa com uma visão crítica do docente sobre o seu desempenho profissional e posterior reflexão sobre a sua ação pedagógica em contexto prático. Ainda neste sentido, é possível ver na *Figura 2.* o processo cíclico correspondente à reflexividade educativa:

Figura 2: Esquema síntese do papel crítico e reflexivo do docente.



Fonte: Adaptado de Alarcão, (2010).

Segundo Amaral, Moreira e Ribeiro (1996), é fundamental realizar uma reflexão do trabalho docente de forma a reformular e adaptar a ação profissional sempre que necessário, isto porque a “reflexão sobre o seu ensino é o primeiro passo para quebrar o ato de rotina, possibilitar a análise de opções múltiplas para cada situação e reforçar a sua autonomia face ao pensamento dominante de uma dada realidade.” (p. 83). Deste modo, o facto do docente ser um profissional reflexivo permite-lhe ser mais ativo no processo de educação, desempenhando um papel fulcral na construção e estruturação do conhecimento pedagógico.

Importa, ainda, salientar que o docente pode refletir sobre vários aspetos intrínsecos à sua ação pedagógica. Sendo que um docente reflexivo realiza uma articulação entre a teoria e a prática que conduz a uma construção de saberes, a uma capacidade crítica e ao desenvolvimento de teorias sobre a sua ação, quer a nível do trabalho com o grupo alvo, quer com cada aluno, no durante, no antes e no depois da sua prática. Contudo, como alude Alarcão (2010), a escola, enquanto lugar de trabalho e de ação pedagógica, tem o dever de estar estruturada de modo a oferecer aos docentes condições que lhes permitam refletir individual e coletivamente, o que por sua vez fortalecerá a função que os docentes e as instituições de educação desempenham na sociedade.

Não nos podemos esquecer que inerente ao ato de refletir temos também o ato de avaliar, pois a reflexão e a avaliação proporcionam meios favoráveis ao desenvolvimento adequado das práticas pedagógicas dos docentes. Ao falarmos de avaliação referimo-nos a “um processo contínuo, permanente e sistematizado, que apoia o desenrolar do ato

educativo, de forma a possibilitar o seu constante aperfeiçoamento, isto é, o trabalho do professor, do aluno e o próprio programa de ensino.” (Peterson, 2003, p. 88).

É durante o processo de avaliação que os docentes refletem sobre a sua ação pedagógica e deste modo ganham consciência da sua intervenção, repensando a sua prática e se necessário alterá-la em prol de um ensino de qualidade. Ao realizar a avaliação, os docentes verificam se os seus métodos, estratégias e recursos são os mais adequados para o processo de ensino-aprendizagem dos seus educandos. Assim sendo, a avaliação não deve ser vista meramente como uma ferramenta de mediação, mas como um método de aprendizagem que ajuda na reedificação de novos saberes e capacidades.

Posto tudo isto, podemos concluir que toda a atuação pedagógica de um docente carece de reflexão, pois refletir faz parte do processo de construção do trabalho docente, permitindo a remodelação de práticas ou um aperfeiçoamento das mesmas. Ao refletir sobre as práticas pedagógicas proporciona-se uma evolução do trabalho educativo, ou seja, uma abertura a novos métodos ou ideologias que visam o aperfeiçoamento do ensino.

Capítulo 3- Fundamentação Inerente à Intervenção Pedagógica

A educação e o ensino são as armas mais poderosas que podes usar para mudar o mundo.

Nelson Mandela

O desenvolvimento da sociedade atual provocou mudanças no sistema educativo, nomeadamente na maior preocupação pela educação das crianças e pela crescente heterogeneidade dos discentes, o que tem vindo a exigir cada vez mais do papel do docente e do seu processo pedagógico. Nos dias de hoje, os docentes, com o intuito de respeitar e valorizar a diversidade educativa das crianças, têm a necessidade de serem inovadores na sua intervenção pedagógica, respondendo às necessidades das mesmas e agindo estrategicamente de modo fazer a diferença e a aumentar a qualidade das aprendizagens. Para tal, os docentes optam por recorrer a um conjunto de estratégias e metodologias próprias e diversificadas para proporcionar um pleno e harmonioso desenvolvimento das capacidades das crianças.

De acordo com Solé & Coll (2001), as estratégias e os métodos pedagógicos utilizados pelos docentes devem permitir um crescimento da criança enquanto pessoa, em que o desenvolvimento das aprendizagens “proporcione momentos onde a criança se sente motivada, envolvida e valorizada.” (p. 11). Deste modo, a prática pedagógica do docente passa por encontrar estratégias variadas de transmissão de conhecimentos e oferecer a melhor resposta face às diferentes atividades de ensino-aprendizagem que pretender desenvolver com as suas crianças.

Atendendo a estes pressupostos, o ponto que se segue pretende abordar aspetos relativos às metodologias inerentes a uma educação de qualidade e de excelência, sendo que muitos destes aspetos foram visados aquando da intervenção prática em contexto de estágio. No decurso deste capítulo é possível verificar algumas metodologias, instrumentos e princípios pedagógicos respetivos ao processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente a planificação, a aprendizagem significativa, a aprendizagem pela ação e a diferenciação pedagógica, bem como algumas estratégias de intervenção inerentes à prática pedagógica, mais precisamente os materiais didáticos e os jogos pedagógicos. Assim sendo, para melhor compreensão destes aspetos, apresentamos de seguida alguma revisão teórica sobre essas mesmas temáticas.

3.1. Planificação: Um Instrumento Orientador da Ação Pedagógica

Ao falarmos de práticas pedagógicas encontra-se subjacente a intencionalidade educativa de desenvolvermos e alcançarmos determinados objetivos e metas. Deste modo, e segundo Zabalza (1994), a ação pedagógica do docente deve ser objetiva, coerente e eficaz, sendo que para tal é necessário conceber uma previsão face à intervenção educativa. Tal previsão será útil para tentar aproximar um cenário imaginário ao contexto real da prática, servindo também como vetor de orientação para a ação do docente.

Ao ter conhecimento do grupo com quem o docente vai interagir, compete a este criar estímulos e mecanismos para proporcionar aos discentes um ambiente enriquecedor e favorável às aprendizagens. Assim sendo, após a observação e conhecimento das crianças, o docente deve elaborar planificações e planos de aula em função dos temas que pretende abordar, tendo também em conta o projeto educativo de escola, do projeto curricular de grupo e, principalmente, do trajeto de vida de cada criança, sem nunca esquecer os seus interesses e dificuldades (Morissette & Gingras, 1994).

Na conceção de Pacheco (2001), o ato de planificar traduz-se em organizar aquilo que se deseja realizar, de modo orientado e prático, permitindo uma fácil leitura e interpretação. Ao planificar devemos ter em consideração diversos aspetos, nomeadamente a criação de objetivos, os recursos e materiais a utilizar, as estratégias de intervenção e a avaliação. Assim, as planificações e os planos de aula podem ser vistos como um processo de preparação e estruturação de toda a ação pedagógica.

Para Peterson (2003), uma planificação deve seguir alguns requisitos, tais como:

coerência [entre a relação dos objetivos, dos conteúdos e das estratégias]; adequação [dos conhecimentos à realidade das crianças, quer a nível cognitivo, social e afetivo]; flexibilidade [de ajustamentos face aos interesses e necessidades dos alunos]; e precisão e clareza. [em relação à linguagem que deve ser clara, simples e científica]. (p. 80).

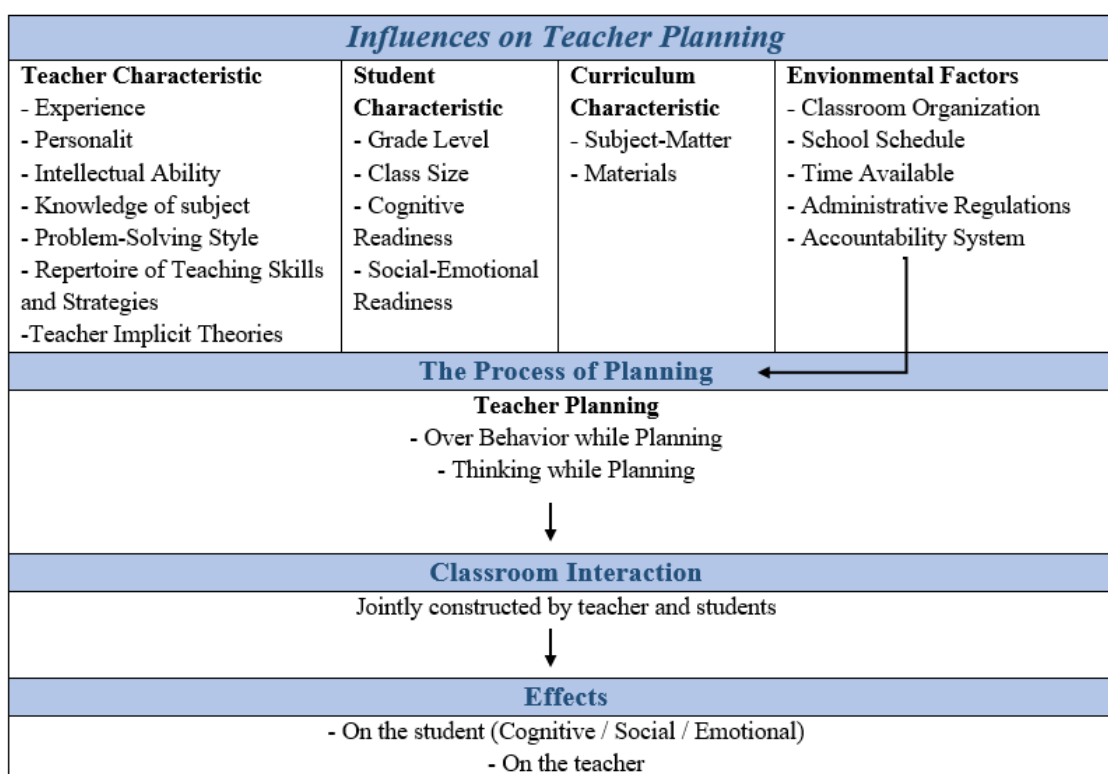
Neste sentido, quando um docente formula objetivos para serem atingidos, está a estabelecer concordância entre as metas que pretende que sejam alcançadas e o programa de ensino.

É de salientar que uma planificação deve conter um carácter flexível, uma vez que um plano de aula é somente um guião que pode e deve ser alterado sempre que necessário face às reais necessidades das crianças. Importa, também, referir que sendo a planificação um instrumento teórico, acarreta consigo alguma imprevisibilidade dado que tem por base um

conjunto de suposições de como será conduzida a intervenção pedagógica e de que forma é que os discentes reagirão à mesma.

Segundo Clark e Yinger (1980), cada planificação difere de docente para docente, atendendo às suas concepções profissionais, bem como a outros fatores distintos, como por exemplo o que entende por planificar, os diversos tipos de planificações existentes (diária, semanal, mensal, anual) e as diversas formas organizacionais que pode assumir (grelha, tabela ou escrita). Os fatores que influenciam a forma de planificar de cada docente estão intrinsecamente associado ao seu traço pessoal. Contudo, o *Quadro 2*. pretende tornar mais perceptível esses fatores:

Quadro 2: Processo de planificação do docente.



Fonte: Adaptado de Clark e Yinger (1980).

Quando o docente planeia uma atividade, este deve procurar explicar quais os objetivos gerais ou específicos que pretende que os discentes atinjam de forma a que as crianças estejam conscientes dos resultados que é esperado que consigam alcançar. Deste modo, para além de guia, a planificação pode ser encarada como uma ferramenta auxiliar na avaliação do processo de ensino-aprendizagem, fornecendo um feedback dos objetivos cumpridos e das aprendizagens conseguidas. Assim, quer para docentes como para

educandos, a planificação possibilita uma autoavaliação face ao seu desempenho nas atividades desenvolvidas e permite refletir sobre ações futuras.

Em jeito de conclusão, podemos aferir que a planificação e os planos de aula são instrumentos de auxílio à intervenção pedagógica do docente, funcionando como uma espécie de farol na sua ação. Sendo que planificar é, também, um processo pessoal e singular que ajuda na escolha de estratégias e métodos a adotar por cada Educador/Professor.

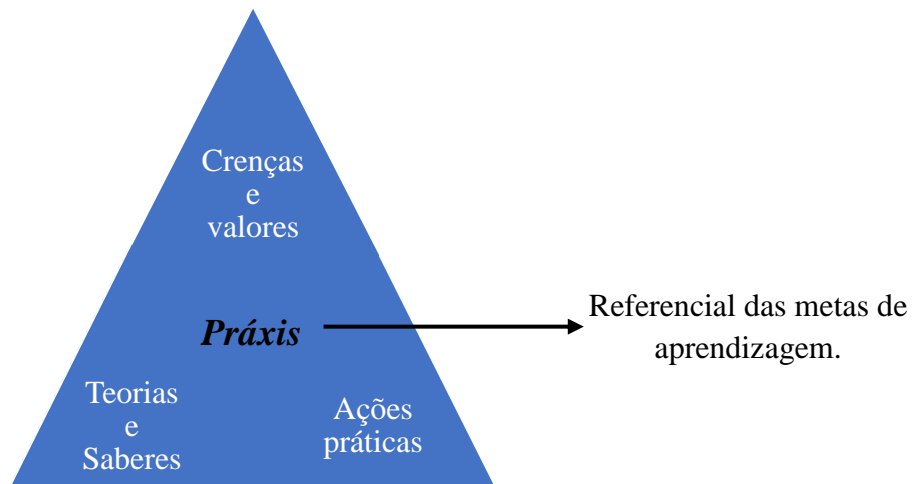
3.2. O Processo de Aprendizagem

Subjacente a qualquer processo de aprendizagem encontra-se a construção de um ambiente educativo de qualidade. Para tal, é necessário ter em consideração um conjunto de requisitos em prol do bem-estar das crianças, passando por responder às suas necessidades sociais, afetivas e físicas (incluindo as corporais, de descanso e de nutrição), bem como possibilitar a exploração e manuseamento de diversos recursos e materiais.

Como já anteriormente mencionado, o papel do Professor/Educador é importante no decorrer do processo educativo das crianças, uma vez que a este profissional de educação cabe o dever de disponibilizar ao máximo ferramentas educacionais que permitam o melhor desenvolvimento dos educandos e das suas competências. É de reafirmar que cabe ao docente adotar uma prática pedagógica que contemple três grandes níveis: *o teórico* (que engloba as conceções teóricas do currículo, do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças), *o contexto* (que abarca a caracterização da comunidade educativa, do grupo, da instituição e os recursos) e a *ação no contexto* (que abrange os objetivos, os conteúdos, a organização do trabalho, a dinamização das atividades e a avaliação) (Kot-Kotecki, 2013).

Neste sentido, ao falarmos da intervenção do docente sabemos que esta deve ser sustentada por uma *práxis* pedagógica, pois é o docente que constrói, recria, reflete e implementa os modelos curriculares que orientam a sua intervenção pedagógica. Deste modo e tal como defende Oliveira-Formosinho (2007), a *práxis* “baseia-se num saber prático, organizado em torno dos saberes que se constroem na acção situada em articulação com as conceções teóricas e com as crenças e valores.” (p. 16). Assim, a *práxis* deve ser fundamentada, contextualizada e com intencionalidade pedagógica, sendo baseada em crenças, valores e princípios, em teorias e modelos educacionais e em princípios éticos, morais e deontológicos, que no contexto prático dependem da visão educativa de cada docente. Posto isto, é possível afirmar que o processo de aprendizagem consiste numa triangulação praxiológica, possível de observar a *Figura 3.*:

Figura 3: A triangulação da Práxis Pedagógica.



Fonte: Adaptado de Oliveira-Formosinho, (2007).

Em suma, podemos considerar a *práxis* como sendo o espaço onde ocorre a pedagogia e onde se integra de forma heterogénea as crenças, os valores, os princípios, as teorias, os modelos e as práticas educativas, com o intuito de dar resposta às crianças e à comunidade envolvente. Inerentes ao processo de aprendizagem estão algumas metodologias e estratégias pedagógicas, dentro das quais a aprendizagem significativa, a aprendizagem pela ação e a diferenciação pedagógica, que serão seguidamente abordadas.

3.2.1. Aprendizagem Significativa

Nos anos de 1960 e 1970, o psicólogo e pedagogo David Ausubel concebeu a teoria da aprendizagem significativa. Esta teoria defende que na base do processo de aprendizagem estão os conhecimentos prévios do indivíduo, sendo estes a variável de maior importância na aquisição de novos saberes, pois aprendemos melhor a partir do que já conhecemos. Assim, a aprendizagem significativa liga o conhecimento que o aluno já detém e a nova informação que irá adquirir, sendo que o novo conhecimento só poderá ser retido e verdadeiramente compreendido se houver a possibilidade de o relacionar com os conhecimentos pré-existentes, que proporcionam âncoras conceituais.

De acordo com Moreira e Valadares (2009), baseados também nas conceções de Ausubel, a aprendizagem significativa acontece quando uma nova informação ancora-se em conceitos importantes pré-existentes (chamados de “subsunções”) na estrutura cognitiva do aprendiz. Subsunções são conceitos, proposições e símbolos já assimilados pelo indivíduo, importantes para a criação de aprendizagens com significado, pois quando existe a ligação

entre o novo conhecimento e as subsunções, esse conhecimento passa a ter significado para o educando. Além do significado científico, este novo conhecimento pode, também, acarretar um significado próprio para o aprendiz, que o relaciona com suas aprendizagens anteriores.

Segundo Moreira (1999), existem alguns princípios subjacentes à aprendizagem, entre os quais se fortalece a ideia de que uma “aprendizagem significativa ocorre quando a matéria de ensino é percebida pelo aluno como relevante para os seus próprios objetivos.” (p. 142). Neste sentido, só existe uma verdadeira aprendizagem significativa se o educando se sentir parte integrante da sua aprendizagem. Quando uma aprendizagem é significativa são passíveis de verificar modificações no comportamento do aluno, na sua personalidade e nas suas atitudes futuras.

Inerente à aprendizagem significativa está também o processo de assimilação significativa, ou seja, para a ocorrência de aprendizagens significativas é fundamental que haja motivação para aprender, pois se não existir predisposição para assimilação de novos conhecimentos o aprendiz limitar-se-á a memorizar conteúdos em vez de os compreender e interiorizar, mecanizando, assim, o processo de aprendizagem. Neste sentido, cabe ao docente o dever de apurar o que o discente já sabe para posteriormente preparar o campo de aprendizagem em consonância com o que averiguou, esforçando-se para criar aprendizagens mais significativas para os seus educandos. Do mesmo modo, cabe ao docente organizar, de forma pertinente e intencional, os conhecimentos e os conteúdos a fim de que os seus alunos aprendam pela descoberta e não pelo debitar de informação.

Posto isto, podemos concluir que é indispensável que os docentes criem oportunidades de aprendizagem em que os conhecimentos prévios das crianças sejam explorados e valorizados, com o intuito de lhes facultar momentos de aprendizagem ativa e significativa. Sendo que este tipo de aprendizagem leva os educandos a se sentirem mais motivados e interessados pelos conteúdos e atividades a desenvolver. Desta forma, o docente, enquanto orientador do processo de aprendizagem, deve proporcionar o máximo de experiências significativas aos discentes, dando espaço aos alunos para construírem o seu saber, realizando conexões entre os conteúdos e construindo novos conhecimentos.

3.2.2. Aprendizagem pela Ação

A aprendizagem pela ação ou aprendizagem ativa é um elemento fundamental na construção de saberes e de aprendizagens significativas. Como é do conhecimento de todos,

as crianças conseguem adquirir com mais facilidade os conhecimentos que se encontram interligados com os seus interesses/motivações e que desempenham um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento. Neste sentido, compreende-se que a envolvimento ativa dos educandos em todas as atividades inerentes ao seu processo de aprendizagem é crucial para a promoção de aprendizagens ativas, fazendo com que as crianças não sejam meros seres passivos durante o decorrer do seu processo educativo.

Na opinião de Brickman e Taylor (1991), a “aprendizagem ativa é muito mais do que a mera manipulação de materiais pelas crianças. É uma abordagem para a infância que permite às crianças o pleno uso das competências que estão a despertar.” (p. 13). Assim sendo, transversalmente à aprendizagem ativa, procura-se promover nas crianças o crescimento intelectual, emocional e social através das interações com as pessoas e com os materiais. Ao observar, questionar e procurar respostas para as suas dúvidas, as crianças envolvem-se nas próprias aprendizagens e posteriormente promovem a autonomia face à resolução de problemas que possam vir a surgir (Hohmann & Weikart, 2007).

Na mesma ordem de ideias, Hohmann e Weikart (2007), defendem que a aprendizagem pela ação tem por base a interação das crianças com os materiais, com os acontecimentos, com os pensamentos e com os indivíduos que os rodeiam, construindo o seu próprio conhecimento do mundo e desenvolvendo a sua estruturação cognitiva. Como tal, as crianças desenvolvem a compreensão e o pensamento crítico através da reflexão que fazem sobre as suas ações, pois o desenvolvimento do pensamento lógico advém da experimentação, exploração, invenção, questionamento e reflexão.

Atendendo ao facto de que as crianças aprendem com as suas próprias experiências e vivências, importa refletir sobre o papel do adulto durante o processo de aprendizagem ativa. Assim sendo, a relação que a criança detém com o adulto é fundamental para a existência de ambientes propícios ao desenvolvimento holístico do aprendiz. Deve haver um clima de apoio entre o adulto e as crianças, sendo que este desempenha o papel de apoiante do desenvolvimento das mesmas e tem como principal objetivo encorajar as aprendizagens ativas por parte das crianças.

Posto isto, é fundamental que os adultos ofereçam as condições necessárias para que as crianças consigam alcançar autonomamente o seu próprio conhecimento, sendo que, para tal, o adulto deve manter-se em permanente observação e interação com os educandos, valorizando e mostrando interesse pelos seus pensamentos e raciocínios. Só assim, a aprendizagem pela ação surge associada “a uma conotação de aprendizagem que é iniciada

pelo sujeito que aprende, no sentido em que é executada pela pessoa que aprende, em vez de ser apenas passada ou transmitida.” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 174). Além disso, o adulto tem um papel de promotor na aprendizagem ativa, como é passível de averiguar na *Figura 4.*:

Figura 4: O papel do adulto na promoção da aprendizagem pela ação.



Fonte: Adaptado de Hohmann e Weikart (2007).

Logo, cabe ao docente o dever de apoiar a aprendizagem ativa, através da organização das rotinas e dos espaços, sendo necessário adequar os mesmos de acordo com as idades e necessidades das crianças; da criação de relações positivas e de apoio aos discentes; do encorajamento face à resolução de conflitos; da interpretação das atitudes das crianças e do planeamento de experiências que possibilitem desenvolver os interesses das mesmas. Cabe também ao Educador/Professor conceder tempo para que as crianças realizem as atividades autonomamente, fornecendo-lhes materiais que possam ser manuseados, manipulados e transformados (Hohmann & Weikart, 2007).

Sintetizando, podemos referir que a aprendizagem pela ação é realizada tendo em conta os princípios da ação autónoma dos aprendizes, ou seja, tem por base as interações e manipulações efetuadas pelos mesmos e que facilitam a aquisição de conhecimentos por advirem das suas próprias experiências.

3.2.3. Pedagogia Educacional Diferenciada

Ao falarmos de Pedagogia Educacional Diferenciada, ou de Diferenciação Pedagógica como é comumente conhecida, falamos de uma estratégia educacional que deve ser tida em conta por todos os docentes, uma vez que esta se traduz em diferenciar a educação de modo a dar resposta às necessidades individualizadas de cada criança. Como tal, não basta compreender que os educandos aprendem melhor se os seus docentes tiverem em conta as suas dificuldades e características pessoais, importa, também, que estes definam percursos e opções curriculares diferenciados que potenciem as aprendizagem das crianças (Roldão, 1999).

Na conceção de Grave-Resendes e Soares (2002), a Diferenciação Pedagógica define-se como uma “resposta a uma variedade de capacidades de uma turma, de forma a que os alunos, numa determinada aula não necessitem de estudar as mesmas coisas ao mesmo ritmo e sempre da mesma forma”. Uma vez que numa sala encontramos uma heterogeneidade de crianças, com especificidades únicas, com ritmos de aprendizagem diferentes e com motivações variadas, é necessário que exista uma adequação ao processo de aprendizagem a fim de que todas alcancem o sucesso educativo. De tal modo, a aplicação de uma Pedagogia Educacional Diferenciada, pretende maximizar as competências e as potencialidades de cada criança.

Estando cientes de que os estabelecimentos de educação atuais são constituídos por uma diversidade de educandos, é fundamental orientar a heterogeneidade das crianças e promover a igualdade de direitos. De salientar, que a promoção de oportunidades educativas não passa somente pelo apoio às crianças com mais dificuldades, mas passa pela partilha de conhecimentos por parte de cada criança, a fim de permitir a assimilação e apreensão de novos conhecimentos (Cadima, 1997). Sendo assim, a diversificação de públicos escolares não deverá ser vista como um problema ou dificuldade mas como um elemento enriquecedor de aprendizagens. O docente deve utilizar a diversidade como base de uma estratégia de diferenciação curricular orientada, pois para que o currículo seja diferenciado deve ter em conta que nem todas as crianças são iguais e que aprendem de maneiras diferentes (Roldão, 1999).

Na mesma linha de pensamento, Leite (2002) afirma que a diversidade de alunos não deve ser vista como um problema, mas sim como um “recurso potencializador de um enriquecimento, quer por permitir uma educação onde interagem experiências sociais múltiplas, quer por desenvolver competências para o viver e conviver com o diferente.” (p.

125). Deste modo, ao diferenciar a ação pedagógica os docentes consideram as individualidades e potencialidades de cada criança, bem como os seus interesses e necessidades, o que permite que as mesmas aprendam tendo em conta as suas diferenças.

De forma a obter uma melhor adequação dos métodos a utilizar antes da implementação de uma pedagogia diferenciada é relevante ter em consideração as diferenças cognitivas, linguísticas e socioculturais dos educandos. Isto porque, apesar de todos os indivíduos abarcarem inteligências múltiplas (linguísticas, matemáticas, musicais, visuais, corporais, intrapessoais, interpessoais, etc), as mesmas manifestam-se em diferentes dimensões, variando de indivíduo para indivíduo. Por este motivo é importante que o docente tenha em consideração as várias potencialidades das crianças quando gere, planifica e avalia o processo de ensino-aprendizagem das mesmas (Grave-Resendes & Soares, 2002).

Importa ainda mencionar que a aplicação de uma pedagogia diferenciada depende da competência e da aceitação dos docentes para aplicar tal estratégia. Neste sentido, e em concordância com Morgado (2004), é fundamental que Educadores/Professores diversifiquem os métodos e estratégias de aprendizagem dos discentes, não optando por uma individualização do trabalho para cada aluno, mas escolhendo uma diversidade de metodologias que permitam o envolvimento de todas as crianças nas atividades de aprendizagem. Além disso, os docentes devem evidenciar expectativas positivas e fomentar a autonomia das crianças face às suas próprias aprendizagens, de modo a que estas aprendam a aprender. Para tal é necessário regular todo o processo de aprendizagem, criar um ambiente educativo positivo, valorizar o esforço e os sucessos das crianças e despertar-lhes o interesse pela aprendizagem cooperativa, valorizando assim a prática de uma pedagogia diferenciada.

Tendo em conta os aspetos supracitados, podemos concluir que para a aplicação de uma Pedagogia Educacional Diferenciada é preciso haver o envolvimento de todos os intervenientes no processo de aprendizagem, de forma a que as crianças alcancem os objetivos estipulados e atinjam o sucesso escolar. Assim sendo, os docentes devem conhecer todas as suas crianças, as suas capacidades, as suas ambições e as suas limitações de maneira a tirar proveito dessas informações. Sem esquecer que todas as crianças são diferentes, é importante dar especial atenção aos educandos que não conseguem acompanhar o ritmo de trabalho dos colegas e também aqueles que são excepcionais e que necessitam de situações desafiantes.

3.3. Estratégias de Intervenção Inerentes à Prática Pedagógica

A par das metodologias, estratégias e pressupostos teóricos abordados até então, o presente tópico pretende aludir a duas das estratégias educativas que foram tidas em consideração na realização da prática pedagógica, nas duas valências de educação.

A aplicação destas estratégias de intervenção em contexto de estágio surge na tentativa de adequar a ação pedagógica e desconstruir o paradigma tradicional que, ainda nos dias de hoje, se encontra presente nos estabelecimentos de educação. Assim sendo, estas estratégias surgem como uma resposta de combate ao ensino meramente tradicional, abrindo a oportunidade de se realizar práticas pedagógicas que vão ao encontro das crianças da nossa sociedade atual.

Posto isto, com o intuito de compreender em que consistem estas estratégias educacionais e de modo a justificar a sua aplicação nas minhas intervenções pedagógicas, são brevemente explanadas, sendo assim possível verificar os seus contributos para o envolvimento ativo das crianças no decorrer das suas aprendizagens e na construção de momentos de aprendizagens mais motivadores e significativos para os educandos.

3.3.1. Materiais Didáticos

Atualmente, os materiais didáticos são um recurso importante, especialmente nas faixas etárias mais novas, pois auxiliam no desenvolvimento das aprendizagens das crianças ao permitir e facilitar a passagem dos raciocínios mais abstratos para raciocínios mais concretos. Com a chegada ao 1.º ciclo, as crianças são muitas vezes confrontadas com conteúdos abstratos que se apresentam como uma dificuldade à assimilação e concretização de aprendizagens, sendo então que a utilização dos materiais didáticos surge como um elemento facilitador e motivador às aprendizagens.

Segundo Reyes (citado por Leite, 2015), os materiais didáticos podem constituir-se como um suporte às aprendizagens dos alunos, sendo estes materiais entendidos como “Objetos ou coisas que o aluno é capaz de sentir, tocar, manipular e movimentar. Podem ser objetos reais que têm aplicação no dia-a-dia ou podem ser objetos que são usados para representar uma ideia” (p. 20). Nesta ordem de ideias, é passível de afirmar que o material didático pode ser todo e qualquer instrumento utilizado pelo docente a fim de realizar ou auxiliar as aprendizagens.

No mesmo sentido, Caldeira (2009) refere que os materiais didáticos são todos aqueles que, com a sua presença e manipulação, desenvolvem determinadas capacidades,

atitudes e destrezas, possibilitando experiências que levam as crianças a perspetivar, representar e conceptualizar os conhecimentos. A mesma autora acrescenta ainda que um material didático “Não é um meio que facilita o ensino, é o ensino em si mesmo.” (p. 17). Como tal, esta refere que a manipulação de materiais facilita a construção de conceitos e ajuda na representação de outros que a criança já conhece, permitindo melhorar a sua estruturação cognitiva. Ao utilizar os materiais didáticos, as aprendizagens tornam-se mais ricas, motivadoras e estimulantes, criando momentos de aprendizagem que devem ser encarados como meios de interação com o mundo exterior, com os adultos e com os seus pares.

De acordo com Graells (2000), citado por Fernandes (2014), o material didático é construído com o intuito de informar, ensinar e experimentar, sendo que existe uma grande variedade de materiais. Para clarificar essa diversidade de recursos didáticos o mesmo autor divide-os em três categorias: os materiais convencionais, os materiais audiovisuais e as novas tecnologias. É de salientar, que este último grupo, ocupa nos dias de hoje um papel fundamental, uma vez que as novas tecnologias assumem uma importância significativa também nas disciplinas curriculares, permitindo um rápido e eficaz acesso à informação. De forma a clarificar a diversidade de materiais didáticos existentes ao alcance dos docentes, apresentamos agora o *Quadro 3*.

Quadro 3: Diversidade de materiais didáticos.

Materiais Didáticos	Materiais Convencionais	<p><u>Impressos</u> → livros, fotocópias, documentos, mapas, etc.</p> <p><u>Placas educativas</u> → ardósia, flanela, flipchart, etc.</p> <p><u>Materiais manipuláveis</u> → cartolinas, recortes, etc.</p> <p><u>Jogos</u> → puzzles, dados, legos, etc.</p> <p><u>Materiais de laboratório.</u></p>
	Materiais Audiovisuais	<p><u>Imagens projetadas</u> → diapositivos, fotografias, etc.</p> <p><u>Materiais sonoros</u> → CD's, cassetes, discos, rádio, etc.</p> <p><u>Materiais audiovisuais</u> → vídeos, programas de televisão, etc.</p>
	Novas Tecnologias	<p><u>Programas informáticos.</u></p> <p><u>Computadores, tablets, telemóveis.</u></p> <p><u>Serviços da internet</u> → páginas web, correio eletrónico, chats, foros, aplicações tecnológicas, etc.</p> <p><u>Televisão e vídeos interativos.</u></p>

Fonte: Adaptado de Graells, (2000), citado por Fernandes (2014).

Estando conscientes da importância dos materiais didáticos para o desenvolvimento do processo de aprendizagem das crianças, cabe aos docentes, enquanto mediadores das aprendizagens, encontrar as melhores estratégias de intervenção pedagógica e fomentar

atividades que possibilitem aos discentes a manipulação de materiais, transformando-as em atividades ativas e significativas, que fomentam também a criatividade e a curiosidade. Os docentes, antes de passarem à aplicação dos materiais nas suas práticas pedagógicas, devem ter em conta que estes são também ferramentas que motivam os alunos e dessa forma facilitam a aprendizagem. Por isso ao aplicá-los deve clarificar o propósito da sua utilização. No decorrer da sua aplicação, o docente deve, através da comunicação dos objetivos a atingir, modelar o uso dos materiais, percebendo se os alunos conseguem chegar às conclusões pretendidas (Kelly, 2006, citado por Fernandes, 2014).

Atendendo aos benefícios da utilização de materiais didáticos para o desenvolvimento global das aprendizagens, é importante que numa primeira etapa se permita que as crianças explorem e manipulem livremente os materiais, ficando a conhecer as suas características e saciando a curiosidade natural face a novos objetos didáticos. Do mesmo modo, importa também salientar que o valor do material didático não está nele próprio, mas na utilização que dele se faz, pois de nada vale um material rico e sofisticado se não for aplicado de forma adequada ou se não corresponder aos objetivos de aprendizagem.

Em suma, podemos afirmar que os materiais didáticos são ferramentas de aprendizagem que auxiliam o trabalho dos docentes e que ajudam no desenvolvimento das aprendizagens dos educandos. A utilização destes materiais afim de motivar e facilitar a aquisição de conhecimentos é uma boa estratégia pedagógica, sendo imperativo que a sua aplicação tenha sempre intencionalidade educativa.

3.3.2. Jogos Pedagógicos

Ao longo dos anos, foram diversos os pedagogos que reconheceram o valor formativo do lúdico no processo de ensino-aprendizagem dos educandos. De entre eles, podemos destacar alguns nomes como Jacques Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Dewey, Montessori, Vygotsky e Piaget. Sendo que todos estes teóricos da educação defenderam a ideia de que o lúdico pode e deve ser uma ferramenta no processo de aprendizagem.

Para Rosseau, a aprendizagem deve ser uma conquista ativa, em que o aprendiz aprende com prazer. Já para Pestalozzi, a escola era como uma sociedade onde através do jogo se podia trabalhar diversos conceitos, como por exemplo a responsabilidade e a cooperação. Froebel, acreditava que um bom educador faz do jogo uma arte de ensinar. Por seu turno, Dewey, afirmava que a aprendizagem das crianças só é possível num ambiente

natural, sendo que é nos jogos que a criança é mais espontânea. Para Montessori, os jogos sensoriais são instrumentos fundamentais para o desenvolvimento das crianças. Vygotsky, defendia que a brincadeira resulta das influências sociais que a criança recebe através do contacto com o meio envolvente. Por fim, para Piaget, os jogos são um meio para o desenvolvimento intelectual, sendo que à medida que a criança cresce os jogos tornam-se cada vez mais significativos (Baranita, 2012).

Neste sentido, os jogos podem ser vistos como instrumentos, através dos quais os educadores podem ajudar as crianças a crescer e a desenvolver aprendizagens, sendo que o jogo consiste numa:

atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana. (Huizinga, 2007, p. 33).

Como tal, os docentes devem ter consciência da necessidade de um espaço, quer físico quer temporal, para o jogo decorrer e que ao ser praticado, este deve conter uma intencionalidade e uma finalidade construtiva e não ser um mero recurso de preenchimento de tempo. Assim, os jogos, quando escolhidos adequadamente, podem servir de ponto de partida para a abordagem de qualquer temática e em qualquer área de desenvolvimento, sendo uma excelente estratégia para transmitir determinados valores e conhecimentos às crianças.

Acompanhando esta linha de pensamento, quando um jogo ou objeto lúdico é inserido numa sala de espaço educativo, este deixa de fazer parte de uma brincadeira e passa a ser considerado um material pedagógico (Kishimoto, 1998). Contudo, o jogo por si próprio não conduz a um resultado ou à aquisição do conhecimento simplesmente pelo seu carácter lúdico. Portanto, ao aplicar um jogo, o docente tem de prestar orientação de forma a que sejam alcançados os objetivos pretendidos. Nesta perspetiva surge, assim, o conceito de jogo pedagógico, onde se defende que os jogos no sistema educativo facilitam e estimulam a aprendizagem através da interação, incitam à resolução dos problemas ou das situações de jogo, permitem o raciocínio e a estimulação das capacidades cognitivas dos seus jogadores, bem como desenvolvem a coordenação motora e reflexiva.

Além disso, os jogos pedagógicos favorecem as aprendizagens dos indivíduos através de um processo de socialização que ajuda na formação da personalidade dos mesmos. Para esse fim, estes jogos permitem a mobilização de esquemas mentais, a

estimulação do pensamento, a ordenação de tempo e de espaço, bem como a possibilidade de trabalhar dimensões da personalidade, nomeadamente, a dimensão afetiva, social, motora e cognitiva (Burgos, 1997). Ao mesmo tempo, os jogos pedagógicos fomentam a aquisição de condutas cognitivas e o desenvolvimento de diversas habilidades (coordenação, destreza, rapidez, força e concentração).

Em simultâneo com os benefícios já apresentados dos jogos pedagógicos na educação, Grandó (2001), mostra-nos vantagens, mas também algumas desvantagens, da aplicação de jogos no contexto de ensino-aprendizagem. De forma a sintetizar, passamos a apresentar a perspetiva deste autor no *Quadro 4*:

Quadro 4: Vantagens e desvantagens dos jogos no processo de ensino-aprendizagem.

Vantagens	Desvantagens
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Facilita a introdução e desenvolvimento de conceitos de difícil compreensão; ◆ Proporciona a interiorização de conceitos de forma motivadora para o aprendiz; ◆ Possibilita a participação ativa do educando na construção do seu próprio conhecimento; ◆ Favorece a socialização entre pares e a consciencialização do trabalho de equipa; ◆ Fomenta o desenvolvimento da criatividade, do sentido crítico, da participação, da competição saudável, da observação, das diversas formas de linguagem e do prazer pelo aprender; ◆ Permite que as crianças aprendam a tomar decisões e a saber avaliá-las; ◆ Propicia a interdisciplinaridade; ◆ Ajuda os docentes a identificar/ diagnosticar algumas lacunas na aprendizagem, bem como dificuldades das crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Quando os jogos são mal utilizados, perdem o seu carácter pedagógico e são usados meramente para ocupar tempo, sem conter intencionalidade pedagógica; ◆ Pode haver um gasto de tempo desnecessário se o jogo não tiver sido planeado ou preparado anteriormente; ◆ A imposição por parte do docente para que um aluno jogue, mesmo sendo contra a sua vontade, destrói a voluntariedade inerente à natureza do jogo; ◆ A perda do prazer do lúdico pelo facto do docente sentir necessidade de constantemente interferir no jogo; ◆ A falsa conceção de que todos os conceitos devem ser ensinados através do jogo, tronando-o num ato banal.

Fonte: Adaptado de Grandó (2001).

Posto isto, é verificável que o lúdico, sendo trabalhado de forma correta, pode melhorar a qualidade da prática docente, pois por meio do jogo as crianças, de uma forma espontânea, demonstram os seus conhecimentos, interesses e necessidades. Todavia, como pudemos constatar no quadro anterior, se o jogo não for empregue com uma intencionalidade educativa pode perder o seu carácter pedagógico e a sua função de auxílio às aprendizagens dos educandos.

Podemos então concluir que a utilização de jogos pedagógicos no processo de aprendizagem das crianças é uma estratégia educativa eficaz, pois para além de exercitar os sentidos, o corpo, as suas habilidades, as relações sociais, permite também assimilar conteúdos de forma intrínseca e motivadora. Para a aplicação destes jogos, é importante o docente ter em conta as diferentes idades, as assimetrias sociais e o contexto social multicultural das suas crianças.

Capítulo 4- Investigação-Ação: uma escolha metodológica

Educar é crescer. E crescer é viver. Educação é, assim, vida no sentido mais autêntico da palavra.

Anísio Teixeira

O presente capítulo é inteiramente dedicado à temática da Investigação-Ação, uma vez que esta metodologia foi parte integrante da prática pedagógica desenvolvida em âmbito de estágio. Assim, numa primeira parte deste capítulo, são apresentadas algumas noções teóricas sobre esta metodologia, onde é possível de conferir a sua definição, as suas fases e as suas características. Na segunda parte podemos encontrar algumas técnicas e instrumentos para a recolha de dados inerentes ao processo de Investigação-Ação, que foram também utilizadas ao longo da intervenção pedagógica. E por último, no final deste capítulo, são abordados os métodos de análise de dados e as suas finalidades.

Importa, ainda, salientar que através da Investigação-Ação os docentes podem desenvolver um papel de agentes reflexivos, conseguindo avaliar as suas práticas pedagógicas, para posteriormente melhorarem a qualidade do processo de ensino-aprendizagem em prol dos seus alunos.

4.1. Fases e Características da Metodologia da Investigação-Ação

Para Educadores/Professores, a Investigação-Ação é fundamental para melhor compreenderem o contexto onde atuam, e conseqüentemente melhorar as suas intervenções pedagógicas. Neste sentido, Bento (2011) define a Investigação-Ação como sendo “uma investigação científica sistemática e auto-reflexiva levada a cabo pelos próprios profissionais no exercício das suas atividades para melhorarem a sua prática.” (p. 57).

Nas palavras de outros autores, esta metodologia traduz-se numa “forma de pesquisa auto-refletida, realizada pelos participantes em situações sociais com vista a melhorar a racionalidade e a justiça: das suas práticas sociais ou educacionais; da sua compreensão dessas práticas; e das situações em que as práticas têm lugar.” (Kemmis, citado por Ponte, 2002, p. 6).

Segundo Ponte (2002), a investigação prática desenvolve-se através de quatro etapas essenciais, sendo que a primeira corresponde à formulação do problema ou das questões do estudo; a segunda, manifesta-se na recolha de elementos que possibilitem responder ao

problema; a terceira, na interpretação da informação recolhida com objetivo de tirar conclusões; e a última, na divulgação dos resultados e das conclusões alcançadas. Deste modo, é fundamental que o indivíduo que pretende fazer Investigação-Ação defina em primeiro lugar o problema da sua questão de investigação para posteriormente poder realizar um plano de ação e construir estratégias para o aplicar. Ao finalizar esta etapa, este deve realizar uma avaliação com vista a provar a eficiência da sua ação.

Nesta linha de ideias, percebemos que esta metodologia envolve pesquisa, baseando-se essencialmente na prática e na sua aplicação, numa tentativa de resolver problemas em contexto real. Neste sentido, e segundo Máximo-Esteves (2008), a Investigação-Ação auxilia-se nas proposições da investigação qualitativa. Assim, a investigação qualitativa é definida como sendo uma “Investigação cuja finalidade é compreender um fenómeno segundo a perspectiva dos sujeitos; as observações são descritas principalmente sob a forma narrativa.” (Bento, 2011, p. 58).

A metodologia de Investigação-Ação possui, ainda, um conjunto de características que a qualificam. Em primeiro lugar, esta investigação caracteriza-se por ser participativa e colaborativa, uma vez que todos os agentes são envolvidos no processo da investigação com intuito de encontrar soluções para a resolução do problema. Em segundo lugar, caracteriza-se por ser prática e interventiva, pois não se baseia apenas numa vertente teórica mas também engloba uma parte prática, que associa a ação com uma intencionalidade de mudança. Uma terceira característica, é o facto desta investigação ser cíclica, isto porque a teoria e a prática encontram-se constantemente ligadas, formando um ciclo que se inicia com a descoberta da problemática de investigação e com anseio em mudá-la, criando estratégias interventivas que serão posteriormente avaliadas, iniciando deste modo um novo ciclo. Outra característica desta metodologia, é o facto de ser crítica, uma vez que os intervenientes tornam-se pessoas críticas e reflexíveis da sua atuação no contexto real, trabalhando para que ocorra uma mudança benéfica para todos. Por último, a Investigação-Ação caracteriza-se por ser autoavaliativa, pois para cada mudança concretizada, o investigador avalia sempre os resultados obtidos com a intenção de conferir a validade das suas ações (Coutinho, Sousa, Dias, Ferreira & Vieira, 2009).

Em síntese, podemos dizer que esta metodologia obriga à identificação de uma temática ou problema de estudo, para posteriormente ser feita uma observação, uma intervenção planificada e conseqüentemente uma reflexão sobre o que foi realizado.

4.2. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Inerente à metodologia de Investigação-Ação estão as técnicas e instrumentos utilizados na recolha de dados. Neste sentido, podemos destacar que os instrumentos e as técnicas mais utilizados nesta metodologia são a observação participante, os diários de campo, a análise documental e os registos fotográficos.

De tal modo, a Investigação-Ação, assente preferencialmente na investigação qualitativa, apresenta como um dos métodos preferenciais a observação participante. De acordo com Leitão (2008), “A observação participante é uma técnica de investigação qualitativa adequada ao investigador que pretende compreender, num meio social, um fenómeno que lhe é exterior e que lhe vai permitir integrar-se nas actividades/vivências das pessoas que nele vivem.” (p. 32). Assim, o investigador participa na ação e faz parte integrante do contexto onde a mesma ocorre, fazendo parte do grupo em estudo. Esta técnica pode ser utilizada isoladamente ou em interligação com outras técnicas de investigação, complementando-se mutuamente. Importa também referir que na aplicação desta técnica é fundamental que o investigador retire anotações acerca das suas observações para mais tarde poder ter registos das mesmas.

Ainda relativamente à observação participante, no decorrer dos meus estágios optei por adotar o papel de observador participante, estando presente em todos nos momentos das rotinas das crianças, quer no desenrolar de atividades orientadas ou livres, quer em alguns momentos de recreio ou de alimentação, intervindo sempre que solicitado ou necessário. Além disso, resultante da minha ação enquanto investigadora, utilizei também como instrumento para recolher dados, a par com observação direta ao longo dos estágios, os diários de campo.

Segundo Máximo-Esteves (2008), os diários permitem a recolha de registos do que foi observado no campo de atuação. Estes registos podem ser de caráter descritivo ou interpretativo/reflexivo. Em relação aos primeiros, estes devem conter os detalhes dos acontecimentos e uma síntese do que aconteceu. Já os segundos, podem incluir um conjunto de opiniões, especulações e/ou comentários pessoais.

O diário, como instrumento de registo pessoal, permite que o investigador analise, avalie e construa ideias, de modo a melhorar a sua intervenção e o seu próprio desenvolvimento profissional (Honson, Cochran-Smith e Lytle, citado por Máximo-Esteves, 2008). Com a mesma opinião Zabalza (1994) afirma que os diários de campo são instrumentos importantes para a reflexão da prática docente.

Outro dos instrumentos que adotei para posterior análise de dados foi a recolha de artefactos das crianças. Para além disso, recorri também à análise documental, de modo a que mais tarde pudesse analisar os dados recolhidos com maior sucesso. Neste sentido, importa perceber que a análise de documentos proporciona ao investigador o acesso a determinados conhecimentos que só são possíveis estudar se forem facultados por outrem. Assim sendo, a análise documental funciona como uma pesquisa indireta em que o investigador tem acesso a determinadas fontes de pesquisa (livros, atas, dossiês, etc.) onde pode seleccionar as informações que são realmente importantes para o seu objeto de estudo (Sousa, 2005).

Do mesmo modo, outra das minhas escolhas para recolher dados, foi a utilização de registos fotográficos. Todas as fotografias que foram tiradas durante os estágios, perante conhecimento e consentimento dos encarregados de educação das crianças, serviram para comprovar a realização das atividades orientadas, constatar a evolução das habilidades das crianças e os resultados provenientes da aplicação de estratégias ao longo dos diferentes estágios. Deste modo, o registo fotográfico ajuda na recolha de informação, pois possibilita recordar detalhes ou aspetos que podem ser esquecidos da memória. Sendo que as fotografias podem servir, ainda, para a realização de inventários dos objetos, da disposição do mobiliário, dos registos afixados nos placares, etc.

Após tudo isto, percebemos que depois de realizada a recolha de dados, através de diversos instrumentos e técnicas, existe uma necessidade de avançar para o estudo mais pormenorizado, e só assim verificar se as hipóteses de investigação foram alcançadas. Sendo assim, podemos concluir que as técnicas e os instrumentos de recolha de dados são fundamentais para compreender o campo de atuação onde o investigador faz o seu estudo. E que servem como registos ou elementos de análise e reflexão dos resultados do estudo.

4.3. Métodos de análise de dados

De acordo com Máximo-Esteves (2008), são diversos os procedimentos que se podem utilizar para interpretar e analisar os dados recolhidos durante um período de investigação. Desta forma, os procedimentos mais usados para este efeito são a condensação, a categorização, a estruturação narrativa e a construção de significados ad hoc (Kvale citado por Esteves, 2008).

No que concerne à condensação, esta define-se como um processo de resumo dos aspetos mais importantes presentes nos diários, nas notas de campo, nas reflexões da

investigação ou nas entrevistas. Traduz-se, então, numa forma objetiva e breve de apresentar os significados mais relevantes dos registos da investigação.

No que toca à categorização, esta apresenta-se como um procedimento que consiste em identificar e codificar um texto em categorias. Para tal, podemos e devemos recorrer à realização de tabelas ou quadros, que facilitam a leitura das informações lá registadas.

A nível da estruturação narrativa, esta corresponde a um procedimento analítico que visa a estruturação social e temporal das interpretações resultantes dos textos realizados nas entrevistas.

Por último, no que diz respeito à construção de significados *ah hoc*, esta baseia-se num método maioritariamente usado nos estudos de entrevistas, podendo incluir todos os processos anteriormente mencionados. Em suma, todos estes procedimentos são essenciais para compreendermos os dados recolhidos durante um processo de Investigação-Ação.

Parte II – Intervenção Pedagógica

Parte II – Intervenção Pedagógica

Terminada a abordagem ao enquadramento teórico e metodológico, pilar de toda a intervenção pedagógica realizada, importa agora caracterizar e compreender os meios envolventes, os contextos educativos e os grupos de crianças com quem foi possível desenvolver a ação pedagógica durante as três práticas de intervenção.

Posto isto, os próximos capítulos dedicam-se à intervenção pedagógica realizada na EB1/PE da Nazaré e no Salesianos Funchal Colégio, onde foi possível colocar em prática os pressupostos teóricos apreendidos ao longo da formação académica, quer na licenciatura, bem como nas unidades curriculares do MEPEE1CEB. Deste modo, procurou-se desenvolver uma prática pedagógica de qualidade que visasse o desenvolvimento holístico das crianças.

Capítulo 5 – Intervenção Pedagógica Desenvolvida na Educação Pré-Escolar

Por detrás da mão que pega o lápis, por trás dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa.

Emília Ferrero.

A intervenção pedagógica espelhada no decurso deste capítulo refere-se ao estágio desenvolvido em contexto de Pré-Escolar, numa instituição pública localizada no Funchal, na EB1/PE da Nazaré, no antigo edifício da Azinhaga. Esta prática pedagógica desenrolou-se numa sala intitulada *Sala das Borboletas*, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os três e os quatro anos.

Este estágio pedagógico teve uma duração de nove semanas, com início a 12 de outubro de 2015 e termino a 16 de dezembro do mesmo ano, sendo que as duas primeiras semanas foram direcionadas para a observação participante e as sete restantes para a intervenção pedagógica. Assim, esta intervenção traduziu-se num estágio de três dias semanais (segunda, terça e quarta-feira), de cinco horas diárias e realizado em turnos rotativos (manhã ou tarde) de acordo com calendarização da minha educadora cooperante, numa duração total de 120 horas, mais 15 horas de observação inicial.

As duas primeiras semanas, enquanto período de observação participante, foram fundamentais para me integrar em toda a dinâmica educativa, quer do grupo, da sala e da equipa pedagógica. Essas semanas permitiram-me compreender as estratégias pedagógicas adotadas e as relações existentes entre os agentes educativos. Este período de observação

participante foi essencial para conceber uma prática de qualidade com o grupo de crianças e com a restante equipa da sala, pois possibilitou-me conhecer as rotinas do grupo, os interesses das crianças e a intencionalidade pedagógica das atividades planeadas.

No decorrer da prática pedagógica tive a oportunidade de vivenciar com as crianças momentos únicos, de partilha de interesses e de afetos, como é o caso de algumas brincadeiras livres, algumas atividades associadas às suas rotinas diárias e algumas atividades planificadas. Todo este contacto permitiu-me criar uma ligação de proximidade com as crianças e desse modo ficar a conhecê-las melhor, bem como os seus gostos, as suas motivações, as suas preferências, as suas dificuldades e o que mais lhes desagradava.

Para melhor compreender a intervenção pedagógica nesta valência, este capítulo segue com a contextualização do ambiente educativo, onde se encontra a descrição do meio envolvente, da instituição educativa, do grupo de crianças, da questão de investigação, de atividades realizadas com o grupo e da atividade desenvolvida com a comunidade educativa. Posteriormente, a finalizar o capítulo, é apresentada uma avaliação geral do grupo de crianças e uma reflexão sobre a prática pedagógica.

5.1. Contextualização do Ambiente Educativo

Ao iniciar a intervenção pedagógica em contexto de estágio, é fundamental, num primeiro momento, conhecer o ambiente educativo da instituição de educação, a sala, o grupo e o contexto familiar das crianças com as quais iremos trabalhar. Ao entrarmos num novo meio, com um novo contexto educativo, social e económico, importa compreender essa nova realidade de forma a realizar a nossa intervenção pedagógica adequada, contextualizada e significativa para as crianças. Somente deste modo é possível compreender os interesses e necessidades das crianças, bem como a própria estrutura e funcionamento da instituição escolar.

Neste sentido, os tópicos do presente capítulo, relativamente ao ambiente educativo, possibilitam uma melhor compreensão do desenvolvimento das atividades com o grupo. Como tal, começo por realizar uma sintética descrição do meio envolvente onde a instituição se insere, para posteriormente caracterizar a escola, a sala, as crianças, a organização do espaço educativo e o contexto familiar das crianças com a qual foi desenvolvido o estágio pedagógico na Educação Pré-Escolar.

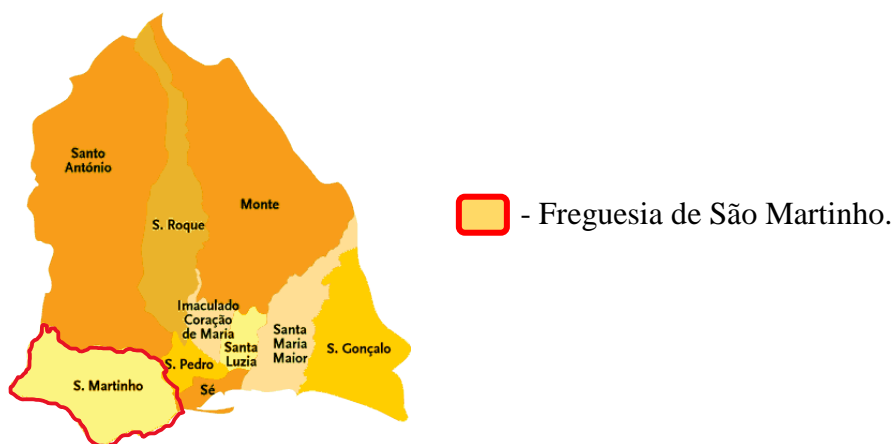
5.1.1. Caracterização do Meio Envolverte

Segundo o Projeto Educativo de Escola (PEE) da EB1/PE da Nazaré (2011-2015), uma instituição de educação não é um mundo estanque e isolado da comunidade local, sendo que enquanto sistema de comportamentos não é limitado a um espaço físico ou a um agregado biológico. Assim, conhecer o meio geográfico, socioeconómico e cultural de onde provêm as crianças é uma forma de melhor conhecer e compreender as suas motivações, interesses e necessidades, pois as crianças não chegam à escola como uma tábua rasa, mas pelo contrário estão ricas de experiências e vivências.

Como já foi mencionado anteriormente, o estágio pedagógico desenvolvido em contexto de Educação Pré-Escolar teve lugar na EB1/PE da Nazaré, no antigo edifício da Azinhaga, localizado no concelho do Funchal, na freguesia de São Martinho (Sítio da Nazaré), com o grupo de crianças da *Sala das Borboletas*.

A freguesia de São Martinho encontra-se localizada a sul do concelho do Funchal e tem uma área de 782 hectares. Esta é a segunda maior freguesia deste concelho, com cerca de 26.482 indivíduos residentes, dos quais 15.960 se encontram na faixa etária dos 24 aos 64 anos (Censos 2011, Instituto Nacional de Estatística). Ainda em termos geográficos, a freguesia de São Martinho faz fronteira com as freguesias de Santo António (a Norte), São Pedro e Sé (a Este), com o concelho de Câmara de Lobos (a Oeste) e com o Oceano Atlântico (a Sul). Na *Figura 5* podemos conferir a posição geográfica da freguesia de São Martinho em relação ao concelho do Funchal.

Figura 5: Localização da freguesia de São Martinho em relação ao concelho do Funchal.



Fonte: Imagem adaptada.²

² Adaptação realizada a partir do site: <https://geneall.net/pt/mapa/317/funchal/>.

Nesta freguesia, mais propriamente na localidade da Nazaré, existem várias infraestruturas e serviços ao dispor dos seus habitantes, nomeadamente diversas instituições de educação de diferentes níveis de ensino; um conjunto de entidades que servem a população (PSP, Instituições Bancárias, Centros Comerciais, Junta de Freguesia, Segurança Social, Farmácias, etc.); um Centro de Saúde; um Centro de Cívico; um Centro Comunitário; a Igreja da Nossa Senhora da Nazaré; dez associações de *Movimento Juvenil*; onze associações desportivas e quatro recintos desportivos, entre outras.

5.1.2. Instituição Educativa: *EBI/PE da Nazaré*

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré foi inaugurada no ano letivo de 1997/98, em regime de funcionamento a tempo inteiro. Aquando da realização do meu estágio pedagógico, esta escola era constituída por dois edifícios: o principal, localizado no Bairro Social da Nazaré (Avenida do Colégio Militar), e o edifício da Azinhaga, localizado na Rua Dr. Pita. Esta instituição educativa era composta por cinco salas de Educação Pré-Escolar e quinze turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Das cinco salas de Pré-Escolar, duas funcionavam no edifício principal e três no edifício da Azinhaga, sendo que as turmas do 1.º Ciclo funcionavam todas no edifício principal. Ambas as valências tinham o horário de funcionamento das 8h30 às 18h30. De notar que atualmente só o edifício principal se encontra em funcionamento, pois o edifício da Azinhaga foi reaproveitado para outros fins governamentais.

Focando o espaço onde foi desenvolvida a prática pedagógica e no que diz respeito às instalações do edifício da Azinhaga, é possível referir que este estabelecimento educativo estava dividido em três pisos com amplos espaços e que possibilitavam a realização de diversas atividades. No piso -1 encontrávamos duas salas de atividades de Pré-Escolar e um pátio de área descoberta. No piso central tínhamos o gabinete do pessoal docente, a área do refeitório, a copa, os sanitários das Educadoras e do Pessoal Auxiliar, os sanitários das crianças e também um pátio de área coberta, um parque infantil e jardins. No que toca ao último piso do edifício, existia ainda mais uma sala de atividades de Pré-Escolar e uma sala multifuncional. Neste sentido, a *Figura 6* permite visualizar e compreender parte das instalações do edifício da Azinhaga.

Figura 6: Edifício da Azinhaga da EB1/PE da Nazaré.



Fonte: Imagem adaptada³

No que confere aos recursos materiais, no edifício da Azinhaga contávamos com uma fotocopiadora, uma impressora, quatro televisões, um retroprojetor, um projetor de slides e multimédia, alguns computadores, um ecrã de tela branca, três rádios portáteis, uma aparelhagem e uma máquina fotográfica. No que diz respeito aos materiais didáticos, tínhamos à disposição mapas, globos, geoplanos, barras de *cuisinaire*, tangrans e alguns quadros pretos. Além disso, existiam ainda vários materiais desportivos, nomeadamente cordas, cones, pinos, bolas, arcos, entre outros, e diversos instrumentos musicais (PEE, 2011-2015).

Importa ainda mencionar que a EB1/PE da Nazaré disponha, para o apoio às suas crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), de uma equipa especializada da Direção Regional de Educação, com profissionais na área da psicologia, da motricidade fina, da terapia de fala, entre outras. Havia também um Apoio Pedagógico Acrescido para os alunos com NEE em conformidade com as áreas curriculares. Do mesmo modo, os alunos beneficiavam também de atividades de enriquecimento curricular, a par das atividades de componente curricular.

5.1.3. A Sala das Borboletas

Tal como foi mencionado no texto de abertura do presente capítulo, os tópicos apresentados seguidamente recaem sobre aspetos específicos do grupo da *Sala das Borboletas*. Neste sentido, nos próximos tópicos será possível encontrar uma breve caracterização da sala, da equipa pedagógica e do grupo de crianças. Posteriormente, é

³ Adaptação realizada a partir do site: https://www.google.pt/maps/@32.6469215,-16.9318182,3a,75y,1.99h,78.41t/data=!3m6!1e1!3m4!1sZtV_44UcpYHWprSRmY190w!2e0!7i13312!8i6656.

também passível de verificar a organização da rotina diária do grupo, bem como uma caracterização do contexto familiar das crianças.

5.1.3.1. Caracterização da Sala

Antes de passar à caracterização da *Sala das Borboletas*, é pertinente salientar a importância destes espaços educativos, bem como da sua organização, para o desenvolvimento das aprendizagens das crianças. Como todos sabemos, as salas são espaços onde as crianças passam grande parte do seu tempo e, como tal, devem apresentar um ambiente agradável e motivador para a realização das diversas atividades e brincadeiras, de modo a permitir uma ação educativa de qualidade e um correto desenvolvimento holístico dos educandos.

Relativamente à sala onde foi desenvolvido o estágio pedagógico, esta localizava-se no piso -1 do Edifício da Azinhaga (antigo edifício anexo à EB1/PE da Nazaré). Esta sala tinha uma porta principal de acesso ao piso central, onde existiam o refeitório e as casas de banho. Na sala havia também uma porta de acesso direto ao pátio exterior, local utilizado como parque para o recreio e como espaço de desenvolvimento de atividades ao ar livre.

A *Sala das Borboletas* apresentava um espaço amplo, de fácil circulação e com áreas de atividades bem organizadas, nomeadamente, a área da biblioteca, a área dos jogos de mesa, a área da expressão plástica, a área da casinha, a área das construções, a área da plasticina e a área do tapete⁴ (*Figuras 7 e 8*). Atendendo à diversidade de áreas, era possível realizar atividades em simultâneo, quer em grande ou pequeno grupo, quer individualmente. O espaço da sala, era somente reorganizado na hora do sono para a colocação das camas ou se as atividades implementadas assim requeressem.

Ao entrarmos na sala, junto à parede do lado esquerdo, encontrávamos um quadro de cortiça que servia para afixar algumas informações importantes sobre o funcionamento da sala e da equipa pedagógica. Sendo que nas paredes exteriores da sala haviam outros dois placares de cortiça que serviam para afixar as informações destinadas aos encarregados de educação e à exposição de alguns trabalhos feitos pelas crianças.

De frente para a porta principal da sala encontrávamos a *área do tapete*, espaço onde as crianças se reuniam em grande grupo ou brincavam com alguns jogos específicos desse espaço. Esta era uma área muito versátil pois ali as crianças cantavam os bons dias,

⁴ A designação das áreas de atividades foi delimitada pela equipa pedagógica da *Sala das Borboletas*.

escutavam histórias, aprendiam canções, exploravam novas temáticas e materiais, entre outras atividades que surgissem ao longo do dia. Do lado esquerdo a esta área havia a *área da biblioteca*, que apesar de pequena era confortável e beneficiava de um conjunto de livros satisfatórios e diversificados, potencializadores da estimulação da imaginação das crianças e do prazer pelo contacto com obras literárias. Perpendicularmente a estas áreas, tínhamos a *área dos jogos de mesa* e a *área da expressão plástica*, que eram das áreas mais procuradas pelas crianças.

Do lado esquerdo à porta principal da sala, tínhamos a *área da plasticina*, a *área das construções* e a *área da casinha*. Tendo estas duas últimas, também, grande adesão por parte das crianças, pois era nestes espaços que as crianças davam asas à imaginação através do jogo simbólico.

Figura 7: Planta em 2D da Sala das Borboletas.



Figura 8: Planta em 3D da Sala das Borboletas.



Além de uma boa organização do espaço educativo, é igualmente importante a diversidade de materiais, pois estes são instrumentos auxiliares à ocorrência de aprendizagens. Neste sentido e de acordo com as OCEPE, “Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens.” (Silva, 2016, p. 26).

No que refere à *Sala das Borboletas*, os materiais encontravam-se à disposição das crianças, atendendo à faixa etária do grupo e fomentando a autonomia das mesmas. À parte dos espaços anteriormente mencionados, a sala possuía um conjunto de instrumentos de pilotagem que se encontravam expostos, como é o caso do quadro de presenças, do quadro do tempo, do quadro dos aniversários e do quadro do chefe de sala (onde diariamente uma das crianças ficava responsável por algumas atividades, tais como registar as faltas e as presenças, orientar o comboio e registar o tempo). Ainda nas paredes da sala, além de todos esses instrumentos, haviam também placares de cortiça onde eram expostas as produções realizadas pelas crianças, nomeadamente desenhos, pinturas e tentativas de produções escritas.

5.1.3.2. Equipa Pedagógica

Como é do conhecimento geral, todos agentes educativos contribuem para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Assim, os sujeitos que participam diariamente nestes processos de desenvolvimento devem manifestar atitudes de respeito e compreensão pelas crianças e preferir atitudes de cooperação com os colegas.

No que concerne à equipa pedagógica da *Sala das Borboletas*, esta era composta por duas educadoras de infância, que exerciam funções em turnos semanais rotativos (8h30-13h30 ou 13h30-18h30) e por duas ajudantes socioeducativas, que tinham também horário rotativo e que prestavam serviços de apoio às crianças, quer nos momentos de rotina diária (refeições, higiene e recreio), quer nas funções de limpeza da sala e dos restantes espaços circundantes à mesma. Esta equipa pedagógica contava ainda com profissionais especializados nas atividades de enriquecimento curricular, nomeadamente uma professora de Expressão e Educação Físico-Motora, uma professora de Expressão e Educação Musical e Dramática, uma professora de Inglês e uma professora de Informática.

Com o objetivo de alcançar uma organização educativa de qualidade, as educadoras da sala reuniam todos os dias na hora de transição de turno, de modo a realizar uma

apreciação geral das crianças e das atividades implementadas, bem como proceder à transmissão de informações relevantes para o turno seguinte. Importa ainda mencionar a ocorrência de um relacionamento positivo entre toda a equipa pedagógica, onde se destacava a cooperação e o respeito mútuo, que contribuíam para um bom ambiente educacional e para a planificação e organização de atividades a serem realizadas.

5.1.3.3. Organização da Rotina Diária

A organização diária do tempo numa sala de EPE possibilita uma melhor estruturação e planeamento de atividades a desenvolver com as crianças, permitindo fornecer-lhes um conhecimento prévio dos acontecimentos diários. De acordo com Niza (2013) “A estabilização de uma estrutura organizativa, uma rotina educativa, proporciona a segurança indispensável para o investimento cognitivo das crianças” (p. 157).

No que alude à rotina diária da *Sala das Borboletas*, esta encontrava-se organizada em dois turnos: o da manhã e o da tarde, sendo que em ambos os turnos existiam momentos dedicados às atividades livres, às atividades planificadas, à higiene, à alimentação e ao descanso (*Quadro 5*). Contudo, a estruturação organizativa desta sala tinha um horário flexível podendo ser alterado sempre que necessário/desejado.

A rotina diária iniciava-se com o acolhimento das crianças na sala, onde estas brincavam nas áreas da sala até à chegada de todas as crianças. Depois do grupo estar completo, reuniam-se no tapete para cantar os bons dias e contar as novidades diárias. Seguidamente, o chefe de sala marcava o quadro das presenças e o quadro do tempo. Terminado o momento do acolhimento, as crianças eram orientadas para a realização de atividades livres, planificadas ou de enriquecimento curricular até à hora do lanche. Após o lanche e o tempo de recreio, as crianças voltavam à sala e davam continuidade às atividades até à hora de almoço. Depois do almoço, o grupo voltava à sala para o momento de repouso.

No turno da tarde, após o momento de repouso, as crianças tinham o lanche e o momento de recreio, sendo que ao voltar à sala, o grupo era orientado para a exploração das diferentes áreas ou para a realização de atividades livres/planificadas até à chegada dos pais.

Ainda no que toca à organização da rotina, incluía-se nesta as atividades de enriquecimento curricular, nomeadamente a Expressão e Educação Musical e Dramática, a Expressão e Educação Físico-Motora, o Inglês e a Informática (*Quadro 6*). De salientar também, que todas as atividades eram facilmente reconhecidas pelas crianças, pois faziam parte das suas rotinas educativas. Além disso, o delineamento de uma rotina diária

possibilitava um maior sentido de responsabilidade e de conquista de autonomia por parte das crianças.

Quadro 5: Rotina diária da Sala das Borboletas.

Turno	Horário	Momentos/Atividades
Manhã	08h30 – 09h30	- Acolhimento das crianças na sala; - Exploração das áreas ou atividades livres/ orientadas (individuais ou em pequeno grupo).
	09h30 – 10h00	- Canção dos bons dias; - Preenchimento da presença; - Higiene.
	10h00 – 10h30	- Lanche da manhã; - Recreio.
	10h30 – 11h45	- Reunião do grande grupo; - Atividades de enriquecimento curricular ou atividades livres/orientadas (grande grupo, pequeno grupo e/ou individuais).
	11h45 – 12h00	- Arrumação da sala; - Higiene.
	12h00 – 12h30	- Almoço.
	12h30 – 13h00	- Higiene; - Recreio.
	13h00 – 15h00	- Descanso/Repouso.
Tarde	15h00 - 15h30	- Despertar do repouso; - Higiene; - Lanche da tarde.
	15h30 – 16h00	- Recreio.
	16h00 – 18h30	- Exploração das áreas e/ou atividades livres ou orientadas; - Saída das crianças.
	18h30	- Encerramento da instituição.

Fonte: Adaptado do Projeto Curricular de Grupo.

Quadro 6: Atividades de enriquecimento curricular da Sala das Borboletas.

Turno	Dia da semana	segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
	Horário					
Manhã	10h30 – 11h30	Educação Físico-Motora	_____	Educação Físico-Motora	Educação Musical e Dramática	TIC
Tarde	16h00 – 16h30	_____	_____	_____	_____	Inglês

Fonte: Adaptado do Projeto Curricular de Grupo.

5.1.3.4. Caracterização do Grupo

Com o intuito de realizar uma intervenção pedagógica de qualidade é fundamental que haja um conhecimento prévio do grupo de crianças com que vamos interagir. Deste modo, e com a ajuda da equipa pedagógica, passei de imediato à descoberta de informações

pertinentes que me possibilitassem preparar e adequar toda a minha intervenção de forma apropriada. Pois, tal como está mencionado nas OCEPE (Silva, 2016):

Há diferentes fatores que influenciam o modo próprio de funcionamento de um grupo, tais como, as características individuais das crianças que o compõem, o maior ou menor número de crianças de cada sexo, a diversidade de idades ou dimensão do grupo. (p. 24).

Neste sentido, o grupo da *Sala das Borboletas* era constituído por 20 crianças, sendo treze do sexo feminino e sete do sexo masculino, com idades compreendidas entres os três e os quatro anos. De modo geral, este grupo caracterizava-se por ser participativo, interessado, comunicativo e revelador de curiosidade pelo saber e pelo aprender. Além disso, estas crianças apresentavam, também, um bom comportamento, sendo que no global cumpriam as regras, eram responsáveis, educadas e atentas. Todavia, existia um número muito reduzido de crianças (três elementos), que devido à sua imaturidade, apresentavam comportamentos menos adequados, como por exemplo: bater nos colegas, não esperar pela sua vez e não partilhar os materiais.

Logo nas primeiras semanas de estágio, foi possível verificar que o grupo de crianças conhecia bem as regras da sala e as rotinas diárias, sendo que nos momentos de higiene pessoal e nas refeições apresentavam uma boa autonomia, com exceção de uma que ainda necessitava de alguma ajuda. Contudo, a presença e o apoio do adulto era fundamental para que as crianças aceitassem e cumprissem as regras.

No que toca às preferências das crianças, era na Área de Expressão e Educação Musical e Dramática que o grupo apresentava maior capacidade de concentração, sendo esta a área predileta das mesmas, dado que gostavam particularmente de ouvir histórias, de participar em dramatizações e de cantar e memorizar canções. Este grupo tinha, também, preferência pelos jogos de mesa e por brincadeiras ao ar livre.

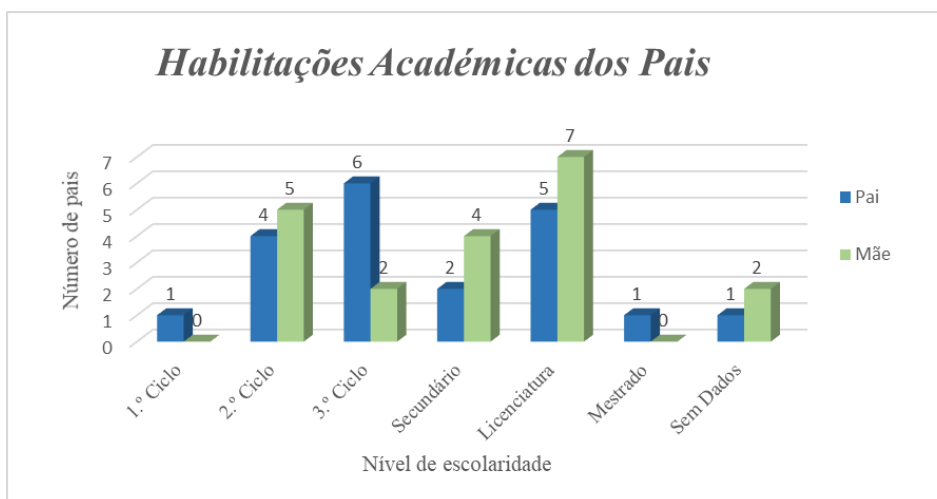
Importa ainda referir que estas crianças, enquanto agentes ativos na realização do seu processo educativo, participavam na elaboração das regras da sala, na resolução dos seus próprios conflitos e na planificação de algumas das atividades diárias. É ainda de realçar que neste grupo não existia nenhuma criança diagnosticada com NEE, mas uma das crianças encontrava-se em processo de avaliação por parte da equipa responsável.

5.1.3.5. Caraterização do Contexto Familiar das Crianças⁵

Como é do conhecimento geral, a família representa um pilar basilar na vida pessoal de qualquer criança. Atendendo a este facto, é igualmente importante a participação ativa das famílias na vida escolar dos seus educandos. Tal como mencionado nas OCEPE (Silva, 2016, p. 8), “cada criança não se desenvolve e aprende apenas no contexto de educação de infância, mas também noutros em que viveu ou vive, nomeadamente no meio familiar, cujas práticas educativas e cultura própria influenciam o seu desenvolvimento e aprendizagem.”. Assim sendo, quer as instituições educativas, quer as famílias, têm o direito e o dever de contribuir cooperativamente para a educação das suas crianças. Acrescenta-se, ainda, que esta relação deve ocorrer por meio de um conjunto de troca de informações entre estes dois contextos e pela participação frequente das famílias nas atividades educativas das crianças.

Dada a real importância das famílias na vida educativa das crianças, é relevante conhecer os contextos familiares das mesmas, de modo a melhor compreender as suas reais necessidades e a enriquecer as suas aprendizagens. Neste sentido, passamos a apresentar graficamente alguns dados do contexto familiar das crianças da *Sala das Borboletas*, nomeadamente as habilitações académicas dos pais (*Gráfico 1*), as suas profissões (*Gráfico 2*) e ainda o agregado familiar das crianças (*Gráfico 3*)⁶.

Gráfico 1: Habilitações Académicas dos Pais das Crianças da Sala das Borboletas.



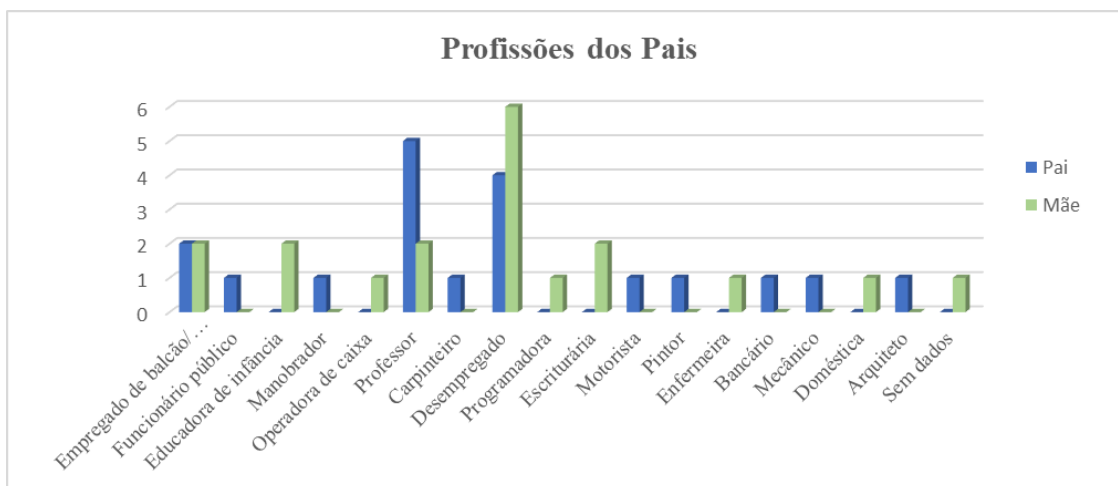
Como podemos observar no gráfico da *Gráfico 1*, relativamente às habilitações académicas dos pais das crianças da *Sala das Borboletas*, verificamos que em maior número existem progenitores com licenciatura, nomeadamente cinco pais e sete mães. Logo depois

⁵ Para informações mais detalhadas é possível consultar o Apêndice 1 – “Contexto Familiar das Crianças”.

⁶ Dados retirados do Projeto Curricular de Grupo.

seguem-se os pais com o nível de escolaridade do 2.º Ciclo do Ensino Básico, mais precisamente quatro pais e cinco mães. Apuramos também a existência de um pai com grau de mestrado, sendo que também existe um caso de um pai com apenas o grau do 1.º Ciclo do Ensino Básico. É de acrescentar, ainda, que por falta de dados não foi possível obter informação acerca das habilitações académicas de três pais.

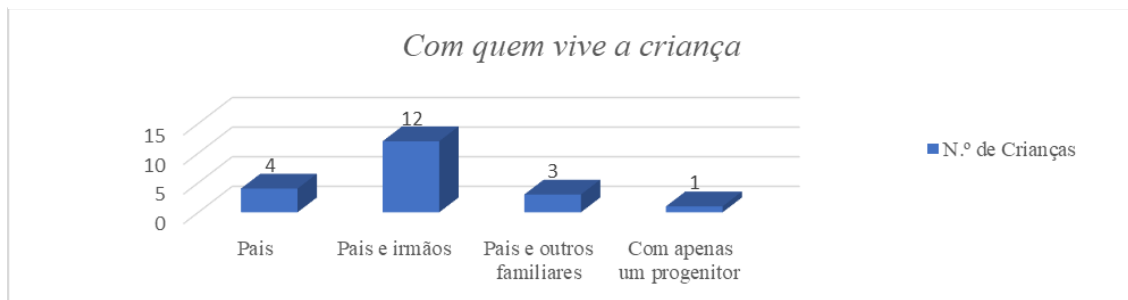
Gráfico 2: Profissões dos Pais das Crianças da Sala das Borboletas.



No que diz respeito ao *Gráfico 2*, podemos verificar quais as ocupações laborais dos pais das crianças da *Sala das Borboletas*. Assim, é de referir que a maioria dos pais trabalha no sector terciário, nomeadamente na área de prestação de serviços à população, onde temos em maior número: professores (cinco pais e duas mães), educadoras de infância (duas mães), empregados de balcão/mesa (dois pais e duas mães) e escriturárias (duas mães). Existem, também, algumas atividades profissionais pertencentes ao sector secundário, nomeadamente um pai manobrador e um carpinteiro. Importa ainda observar a existência de um elevado número de desempregados, respetivamente quatro pais e seis mães.

Outro dado relevante, que ajuda a compreender o contexto familiar das crianças e algumas das características das suas personalidades, é o seu agregado familiar. Deste modo, o gráfico que se segue permite observar esse aspeto.

Gráfico 3: Agregado Familiar das Crianças da Sala das Borboletas.



Como podemos aferir pelo *Gráfico 3*, mais de metade das crianças da *Sala das Borboletas* vive com os pais e com os seus irmãos, sendo que apenas quatro são filhos únicos e residem sozinhos com os pais; três vivem com os pais e com outros familiares; e apenas uma criança mora com um progenitor. Podemos ainda acrescentar que das três crianças com um agregado familiar mais alargado, uma delas reside com os pais, uma irmã e mais 10 familiares.

5.2. Questão de Intervenção-Ação

Ao longo do período de observação vivenciado na *Sala das Borboletas*, deparei-me com um grupo de crianças muito motivado para as novas aprendizagens e para o desenvolvimento das suas competências. Como pude verificar estes fatores possibilitavam ao educador planear um leque de atividades muito variadas, ativas e significativas. Durante as duas primeiras semanas de estágio, foi-me complicado encontrar uma problemática para desenvolver no projeto de Investigação-Ação. Contudo, após refletir sobre as observações realizadas e em conversa informal com a educadora cooperante, constatámos que umas das lacunas que este grupo apresentava era a nível da motricidade fina.

Neste sentido, a educadora fez, também, referência para o facto da motricidade fina da maioria destas crianças ainda não estar tão bem desenvolvida como espectável, tendo em conta a faixa etária em que estas se encontravam. Algumas competências, como segurar corretamente no lápis, rasgar papel, segurar corretamente na tesoura, conseguir recortar ou fazer enfiamentos, encontravam-se ainda em fase de aquisição, sendo que algumas das crianças ainda não as conseguiam executar. Foi ainda mencionado pela cooperante que atividades de rasgagem e de recorte tinham até então sido muito pouco realizadas e que era notável a necessidade de mais atividades nesse âmbito, de modo a promover o desenvolvimento da motricidade fina, nomeadamente no que diz respeito à correta aquisição

das competências anteriormente referidas. Assim, em consenso com a educadora, chegámos à conclusão que este seria um bom tema a ser trabalhado e explorado com estas crianças, tendo criando como questão base para a minha intervenção nessa problemática a seguinte:

**Como promover o desenvolvimento da motricidade fina nas
crianças da *Sala das Borboletas*?**

Depois de selecionada a questão de investigação, procedi à pesquisa sobre a problemática encontrada, de forma a procurar implementar as melhores respostas pedagógicas face a essa temática. Assim, e de acordo, com Le Boulch, citado por Borges (2014), “a criança desde o nascimento apresenta potencialidades para desenvolver-se, mas que elas não dependem só da maturação dos processos orgânicos, senão também do intercâmbio com o outrem e que isto é da maior importância na primeira infância” (p. 7). É então necessário que desde muito cedo, a criança seja estimulada pelo contacto com o mundo, com os movimentos e com um variado número de objetos que lhe possibilitem exercer e estruturar a sua motricidade, e consequentemente o seu desenvolvimento global.

Neste sentido, nas primeiras idades, deve existir uma maior preocupação por assegurar às crianças um papel facilitador da ação. Esta preocupação permitirá que cada criança tenha acesso a uma diversidade de experiências e de movimentos, na exploração direta de materiais e de espaços. Por consequência, toda a estimulação que a criança possa receber favorecerá, em circunstâncias ideais, o seu desenvolvimento psicomotor. Assim, o desenvolvimento da motricidade na infância apresenta-se como um processo de grande relevância para as aprendizagens futuras do indivíduo. Num processo inicial, são aprendidas aptidões mais simples que com o tempo se tornarão progressivamente em habilidades mais complexas. Por sua vez, a apreensão destas habilidades permite que a criança passe a ter um maior controlo e noção do corpo e do espaço. A motricidade pode encontrar-se ainda dividida em duas: a motricidade global e a motricidade fina. A primeira envolve sobretudo habilidades motoras associadas aos grandes grupos musculares, ou seja, os movimentos que desenvolvem a locomoção e o equilíbrio. A segunda refere-se a todas as habilidades motoras que englobem os pequenos músculos e o controlo das aptidões segmentares (Borges, 2014).

Segundo Marques, citado por Borges (2014, p. 12), “a motricidade fina só se desenvolve, depois de a criança ter dominado os movimentos ligados aos grandes

músculos”. Assim, só após a criança ter domínio sobre a sua motricidade global é que começa a desenvolver e a concretizar atividades relacionadas com a motricidade fina. Neste sentido, o desenvolvimento da motricidade fina abarca todas as tarefas motoras finas, que associam as funções de coordenação dos movimentos dos olhos juntamente com a fixação da atenção e manipulação de objetos, exigindo um controlo visual que abrange as funções de programação, regulação e verificação (Fonseca, citado por Pólvera, 2011).

Uma vez que a motricidade encontra-se diretamente relacionada com os processos de aprendizagem, é fundamental que esta seja trabalhada e valorizada quer na Educação Pré-Escolar, quer no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ao ter em conta o desenvolvimento motor da criança, desde os primeiros anos de escolaridade, devem ser propostas “situações em que a diversificação de formas de utilizar e de sentir o corpo deem lugar a situações de aprendizagem em que há um controlo voluntário desse movimento.” (OCEPE, 2016, p. 45).

A Educação Pré-Escolar, possibilita que as crianças concretizem grandes progressos ao nível das suas aptidões motoras, estando a cargo do educador, a nível do desenvolvimento da motricidade geral, ter em conta as necessidades que as crianças apresentam em se movimentar e manipular objetos, criando espaços adequados e com boa diversidade de materiais para que estas tenham oportunidade de os manusear e explorar. É também no Pré-Escolar que as crianças realizam explorações fundamentais para dar início ao processo de escrita, nomeadamente, o manuseamento do lápis quer através de desenhos, de pinturas, de atividades de manipulação de objetos, quer através das observações que realiza do educador ou dos colegas. Contudo, as crianças só conseguem adquirir esta aptidão motora se forem expostas a determinadas tarefas repetidamente, de modo a aperfeiçoar o desenvolvimento da sua técnica.

Para além das tarefas anteriormente mencionadas, todas as atividades que envolvam receber e/ou atirar objetos, sejam bolas ou outros materiais, se utilizarem as mãos ou até mesmo os pés, desenvolvem as habilidades motoras fina. Muitas das atividades executadas pela criança, desenvolvem a sua coordenação óculo-manual, fator essencial para realizar um amplo conjunto de tarefas, tais como elaborar um desenho, recortar uma figura, lançar um objeto dirigindo-o a um alvo, sendo necessário que para todas estas situações a criança coordene o movimento que executa através da visão (Borges, 2014).

Segundo a autora anteriormente referida, as crianças quando atingem os três anos de idade, já são capazes de realizar diversas tarefas que implicam a utilização das mãos, tomando preferência pela utilização de uma em detrimento de outra. Em relação ao desenho,

crianças com estas idades desenham sobretudo formas geométricas e cruces, sendo já capazes de representar a figura humana, mas de modo muito rudimentar. Numa fase posterior, começam a exibir desenhos mais complexos. De acordo, com Godtsfriedt, citado por Borges (2014, p. 15), “Aos quatro anos a criança é capaz de recortar sobre uma linha, desenhar uma pessoa razoavelmente completa e fazer desenhos e letras grosseiras.” Nesta fase, a criança vai evoluindo progressivamente a nível da sua coordenação motora fina, sendo notáveis algumas mudanças nos seus desenhos, que passam a refletir o amadurecimento cerebral e dos músculos. Ainda no que diz respeito à coordenação motora fina, é de salientar o facto de na idade Pré-Escolar, as habilidades associadas a esta motricidade, devem ser desenvolvidas e exploradas regularmente, apresentando um papel muito importante no desenvolvimento cognitivo e na iniciação à leitura e à escrita da criança.

A expressão plástica, de entre as outras expressões, é uma das que mais potencia o desenvolvimento motor da criança, sobretudo a motricidade fina, englobando distintas competências, tais como o desenhar, o pintar, o enfiar, o rasgar, o colar e o cortar. Na perspetiva de Borges (2014), o interesse da criança pela expressão plástica, surge espontaneamente desde o momento em que a criança demonstra interesse e curiosidade em explorar objetos e materiais. Importa ainda que neste domínio sejam utilizadas diversas técnicas e materiais, que devem estar adequados às idades e às dificuldades de cada criança. Com o passar do tempo e com o desenvolvimento das habilidades, é fundamental repensar as técnicas e os materiais, de modo a que não haja a inibição da criatividade e se possibilite a manipulação de outros materiais, que conseqüente permitirão à criança a aquisição de novas experiências e aprendizagens.

5.2.1. Estratégias e Atividades Implementadas como Resposta à Questão de Investigação-Ação

Após encontrar a problemática a ser desenvolvida no projeto de Investigação-Ação, optou-se por dar início a um leque de atividades e estratégias que promovessem o desenvolvimento da motricidade fina do grupo da *Sala das Borboletas*. É de referir que o desenvolvimento da motricidade requer tempo, sendo que os resultados são verificáveis a médio e longo prazo. Todavia, ao estimular a motricidade o mais cedo possível, melhor será a aquisição de competências adquiridas pelas crianças.

Nesta ordem de ideias, para promover o desenvolvimento da motricidade fina nas crianças da *Sala das Borboletas*, foi escolhido, como foco da estratégia de intervenção,

utilizar o domínio da expressão plástica para desenvolver atividades diretamente relacionadas com os movimentos finos. A escolha deste domínio como base das minhas estratégias interventivas teve em conta que esta área era uma das preferidas do grupo. Deste modo, ao longo das sete semanas de intervenção pedagógica procurou-se construir atividades, que apesar de estarem sempre ligadas a uma temática sugerida pela educadora cooperante, possibilitassem explorar o desenvolvimento das habilidades motoras das crianças. Assim, durante a intervenção pedagógica foram desenvolvidas atividades que englobavam diversas técnicas, nomeadamente:

- ✓ **moldagem;**
- ✓ **enfiamentos;**
- ✓ **rasgagem;**
- ✓ **colagem;**
- ✓ **estampagem;**
- ✓ **recorte;**
- ✓ **dobragem;**
- ✓ **desenho;**
- ✓ **pintura.**

Cada uma destas técnicas, foi realizada no mínimo duas vezes ao longo da prática pedagógica, sendo que a primeira vez serviu para diagnosticar a habilidade de cada criança e as restantes vezes permitiram avaliar o desenvolvimento dessas mesmas aptidões⁷.

Das diversas técnicas utilizadas como estratégias interventivas, passamos agora a apresentar algumas de modo mais detalhado, explicando-as resumidamente. De salientar que estas estratégias encontravam-se sempre relacionadas com outras atividades que as contextualizavam e que são possíveis de consultar nas planificações semanais inerentes ao estágio pedagógico. Posto isto, na segunda semana de intervenção pedagógica, ao explorar com as crianças o tema dos animais selvagens, desenvolvemos um momento de moldagem, onde as crianças primeiramente exploraram a plasticina e depois moldaram o animal selvagem que mais gostavam (*Figura 9*). No caso das crianças com mais dificuldades nesta tarefa, foi através do encorajamento das capacidades individuais de cada uma e da demonstração da construção do animal em plasticina, que estas superaram as dificuldades sentidas.

⁷ Para informações mais detalhadas é possível consultar o Apêndice 2 – “Tabela das Estratégias de Intervenção”.

Figura 9: Alguns exemplares de animais selvagens moldados em plasticina (macacos).



A técnica da moldagem voltou a ser implementada na quarta semana de intervenção, mas desta vez foi realizada com massa de colorir feita por cada uma das crianças e posterior moldagem de animais aquáticos (*Figura 10*).

Figura 10: Alguns exemplares de animais aquáticos moldados em massa de cor.



A criança ao executar o ato de rasgar vivencia uma atividade lúdica que fomenta a sua expressão criativa no momento da colagem (Borges, 2014). Neste sentido, foram realizadas algumas atividades de rasgagem e de colagem que apresentamos seguidamente. Assim, na terceira semana de estágio, orientou-se uma atividade onde era solicitado que cada criança rasgasse em pedacinhos pequenos uma folha de jornal e uma página de revista, que mais tarde foram colados numa ilustração de um panda, por cada uma das crianças (*Figura 11*). Outra atividade de rasgagem e colagem repetiu-se na quinta semana de intervenção pedagógica, aquando foi proposto às crianças que rasgassem páginas de revistas para depois colar nuns cones que representavam os pinheirinhos de Natal (*Figura 11*). Durante o desenvolvimento das atividades anteriormente mencionadas, estive sempre presente para apoiar as crianças, sendo que muitas vezes pude ajudar algumas a fazer o movimento de

pinça, quer através da demonstração, quer através do auxílio, segurando numa parte da folha para facilitar o movimento de rasgagem.

Figura 11: Resultados finais das atividades de rasgagem e colagem.



Segundo Borges (2014), o corte e a colagem apresentam-se como técnicas preferenciais das atividades expressivo-criativas das crianças entre os quatro e os sete anos de idade. Assim, realizou-se também atividades que envolveram o recortar e o colar, sendo que a primeira a atividade aconteceu na quarta semana e a outra na sétima semana de estágio. A primeira atividade foi o recorte individual, feito com tesoura, de páginas de revista, em pequenos pedaços, que mais tarde foram colados numa ilustração de umas asas relacionadas com a temática dos animais aéreos (*Figura 12*).

Figura 12: Atividade de recorte e colagem com a temática dos animais aéreos.



Na sétima semana, a atividade de recorte estava relacionada com o Natal e abrangia o recortar com a tesoura pedacinhos de folhas de papel colorido verde, que foram colados posteriormente em ilustrações individuais de árvores de Natal (*Figura 13*). Saliento ainda que em ambas as atividades de recorte, foi prestado apoio e orientação às crianças, tendo especial atenção à aprendizagem da competência de agarrar corretamente na tesoura.

Figura 13: Atividade de recorte e colagem com a temática do Natal.



A par das estratégias já apresentadas, foram igualmente implementadas outras, tais como a estampagem, os enfiamentos e o decalque. Como tal, é possível verificar um exemplar dos resultados finais dessas atividades na *Figura 14*.

Figura 14: Alguns exemplares das estratégias de estampagem, de decalque e de enfiamentos.



Conforme defende Sousa (citado por Borges, 2014), o desenho possui uma função primordial no desenvolvimento da motricidade fina do indivíduo, nomeadamente a nível da coordenação visual-manual, pois seja qual for o desenho que as crianças realizem, estas estão sempre a exercitar movimentos que envolvem o braço, a mão e os dedos, praticando a coordenação motora fina, sendo que tais movimentos encontram-se também ligados ao controlo da visão. Neste sentido, outra estratégia adotada para explorar o desenvolvimento da motricidade fina, nestas crianças, foi a construção da *Caixa dos Desenhos* (*Figura 15*). Esta estratégia tinha o intuito de motivar todas as crianças para a realização de desenhos, livres ou orientados, quer feitos na sala em tempos de exploração livre das áreas, quer em

casa com a ajuda dos familiares. Para fomentar as crianças para a realização dos desenhos, e de forma implícita promover as habilidades de motricidade fina, foi planeada a construção da caixa com as mesmas. Num primeiro momento, cada criança desenhou numa folha branca A4, como gostaria que fosse a decoração da caixa (quais as cores ou quais os desenhos), e num segundo momento realizou-se a decoração da caixa, através das técnicas de pintura, nomeadamente, estampagem com as mãozinhas, carimbagem com rolhas e técnica do balão. É ainda de referir, que atividades orientadas associadas ao desenho foram implementadas a partir da terceira semana de estágio, sendo que a estratégia da *Caixa dos Desenhos* surgiu apenas na quarta semana.

Figura 15: Estratégia da Caixa dos Desenhos.



Por fim, faço alusão a outra das técnicas utilizadas como estratégia interventiva, a pintura, que sendo tão importante quanto o desenho, apresenta-se como fundamental para desenvolver aptidões de motricidade fina, nomeadamente o movimento em pinça através do manuseamento dos lápis, pincéis, entre outros materiais. Neste sentido, a pintura esteve sempre presente na maioria das atividades realizadas ao longo do estágio, sendo que as atividades orientadas que sugeriam a realização de desenhos que solicitavam também a pintura dos mesmos. Além disso, a pintura esteve presente noutros momentos, nomeadamente no que já foi referido anteriormente, na decoração da *Caixa dos Desenhos*, e em atividades de estampagem, de pintura de placares e de ilustração de figuras natalícias.

É ainda de realçar que a educadora cooperante se mostrou bastante disponível para continuar com a implementação de algumas das estratégias supracitadas, de forma a que a longo prazo, os resultados finais fossem mais notórios.

5.3. Intervenção Pedagógica – Atividades Desenvolvidas

A intervenção pedagógica desenvolvida nesta valência de Educação Pré-Escolar foi planeada e realizada com o objetivo de ir ao encontro das especificidades e das necessidades das crianças da *Sala das Borboletas*. Neste sentido apresentamos, nos próximos subpontos, três atividades implementadas com este grupo, que vão além das anteriormente mencionadas. As atividades então agora apresentadas, foram desenvolvidas em conjunto com as estratégias adotadas como resposta à questão do projeto de Investigação-Ação. Posto isto, a escolha da apresentação destas atividades recaí sobre o facto de terem sido mencionadas, em conversas informais com as crianças, como as que mais despertaram os seus interesses⁸.

Importa ainda referir que estas e as restantes atividades planeadas para o estágio pedagógico, encontram-se disponíveis para consulta mais detalhada (as planificações) nos apêndices do CD-R do presente relatório.

5.3.1. Explorando os Frutos de Outono – o Dióspiro

Na primeira semana de atividades orientadas, entre os dias 26 e 28 de outubro de 2015, a temática proposta no plano mensal das educadoras era o Pão-por-Deus, festividade que se celebrava também naquela instituição. Assim, aliada a esta temática e às atividades desenvolvidas pelas educadoras, optámos por explorar alguns frutos de outono. Deste modo, no primeiro dia de atividades, foi realizado um teatrinho de fantoches alusivo ao Pão por Deus, apresentado às duas salas de pré, e posterior diálogo sobre o mesmo. No segundo dia, foi utilizada uma obra infantil, cuja temática era a fruta, sendo posteriormente lembrados os frutos de outono, em particular o dióspiro, seguindo-se a sua exploração e consequente degustação. Por último, o terceiro dia de atividades culminou com a realização da

⁸ Para informações mais detalhadas consultar o Apêndice 3–“Tabela das Atividades Preferenciais das Crianças”.

estampagem de alguns dos frutos de outono que tinham sido explorados ao longo da semana e posterior exposição das estampagens nos placares da sala⁹.

Posto isto e salientado a atividade realizada no segundo dia de intervenção pedagógica, intitulada de “*O Pão por Deus – Exploração dos Frutos de Outono*” (Figura 16), esta teve dois momentos chave. No primeiro momento, a atividade iniciou-se com as crianças sentadas em grande roda no tapete, sendo dada uma explicação do que se iria proceder e apelando à atenção das mesmas para escutarem a obra infantil *A menina que não gostava de fruta*, de Cidália Fernandes. A história foi contada recorrendo ao uso de um tom de voz seguro e expressivo, utilizando um diálogo interrogativo com vista a cativar a atenção dos ouvintes e mostrando as ilustrações da obra de forma calma para que todos pudessem visualizar. Após contar a história, passámos à exploração da mesma, perguntando às crianças sobre o que se tratava, quais os frutos existentes na obra, quais as cores desses frutos, entre outras questões.

Figura 16: Atividade “O Pão por Deus – Exploração dos Frutos de Outono”.



No segundo momento da atividade, questionou-se as crianças sobre quais os frutos de outono (já explorados em dias anteriores) que estavam também presentes na história. De seguida, perguntou-se que outros frutos daquela estação do ano é que estas conheciam, surgindo como respostas: castanhas, maçãs, nozes e “Dipiros” (dióspiros). Corrigindo o nome do fruto e pedindo que estas o dissessem novamente duas vezes. Foi-lhes então mostrado o fantoche do dióspiro utilizado numa peça de teatro anteriormente realizada. Logo de seguida, foram também mostrados dois dióspiros, que num primeiro instante, com as crianças ainda sentadas em grande grupo e em roda no tapete, puderam agarrar

⁹ Para informações mais detalhadas é possível consultar o Apêndice 4 – “Planificações (1.º Semana: 26-28 out 2015)”.

cuidadosamente num dos frutos e sentir a sua textura e o seu cheiro. Depois de cada criança manusear o fruto, foi perguntado qual a sua cor, se era maior ou menor do que determinados frutos que eles conheciam, se este fruto seria doce ou amargo e quais as crianças que já o tinham provado. Posteriormente, utilizando o fruto mais maduro e uma colher para cada criança, foram todas convidadas a se dirigir, à vez, ao centro da roda para provarem o dióspiro (a polpa retirada com a colher), dizendo se gostavam e se era doce ou amargo.

Aquando da degustação deste fruto, nem todas as crianças se demonstraram recetivas para o provar, contudo o facto das crianças mais curiosas manifestarem grande interesse em prová-lo, fez com que de imediato algumas crianças mudassem de opinião. Das sete crianças que inicialmente não queriam o provar, cinco delas optaram por fazê-lo, pois verificaram que a opinião dos colegas em relação ao sabor do fruto era muito positiva. Todas as crianças que provaram o dióspiro pediram para voltar a fazê-lo uma segunda vez. As crianças acabaram por querer voltar a provar o fruto mais vezes, mas com o aproximar da hora de almoço e com a necessidade de fazer a higiene pessoal antes do mesmo, tivemos de concluir a atividade. Em relação às duas crianças que não quiseram provar, uma delas apresentava-se muito indisposta, sendo que durante essa manhã até havia vomitado por duas vezes, e a outra era pouco recetiva a novos alimentos, pelo que se optou por, em ambos os casos, não insistir na degustação do fruto.

A realização desta atividade possibilitou que as crianças contactassem com um fruto de outono que é menos vulgar na variedade de fruta que as instituições educativas oferecem às suas crianças, sendo que por vezes não é um fruto muito comum mesmo na vida familiar das crianças, pois de todo o grupo de crianças apenas uma referiu que já o tinha provado anteriormente. Sendo este um fruto da época, que apareceu em algumas peças de teatro de fantoches, que foi explorado a nível de cores e tamanhos, tornou-se pertinente que as crianças pudessem associar à imagem visual uma memória gustativa. Além do mais, este é um fruto muito rico em vitaminas e minerais o que faz com que este deva, também, estar presente na alimentação cuidada e variada das crianças.

É ainda de salientar que ao realizar esta atividade a maioria das crianças, no final do dia e com a chegada dos pais, falaram-lhes sobre a mesma, sendo que algumas pediram para comprar o fruto. Houve até uma mãe que contou que nesse dia se sentiu obrigada a ir comprar um dióspiro, pois a sua filha demonstrava um enorme interesse e vontade em voltar a comê-lo. Também em conversa informal com a educadora cooperante esta relevou que não esperava que a atividade tivesse um feedback tão positivo, pois “não achava que [as

crianças] fossem gostar do dióspiro, mas elas gostaram bastante.”(DC, 27-10-2015)¹⁰. Neste sentido, considerámos que esta atividade revelou-se interessante e significativa para aquele grupo de crianças.

5.3.2. Animais no Planisfério – Os Animais Selvagens: Camelos e Cobras

A partir do mês de novembro, o plano mensal das educadoras da *Sala das Borboletas* tinha como temática os animais no planisfério. Atendendo ao pedido da educadora cooperante para cumprir com as temáticas dos planos mensais, dedicámos as duas primeiras semanas deste mês à exploração dos animais selvagens e as últimas duas para a exploração dos animais aéreos e aquáticos.¹¹ Neste sentido, no início desse mês, foi colocado no placar central da sala um planisfério, que delimitava apenas os continentes rodeados pelos oceanos e que tinha sido pintando pelas crianças, no qual lhes foi explicado o que era, o que representava e que finalidade teria. Assim sendo, ao longo do mês, após a exploração dos animais selvagens, foram colocadas fotografias reais dos mesmos nesse planisfério (*Figura 17*).

Figura 17: Atividade dos Animais no Planisfério.



Do role de atividades desenvolvidas para explorar os animais selvagens, destacamos a atividade que foi realizada para a exploração dos camelos e das cobras, que abrangia, também, a exploração das características do seu habitat (o deserto). Neste sentido, esta

¹⁰ Para informações mais detalhadas é possível consultar: Apêndice 5 – “Diário de Campo de Sala das Borboletas”.

¹¹ Para informações mais detalhadas é possível consultar: Apêndice 4 – “Planificações (2.º Semana: 02-05 nov 2015; 3.º Semana: 09-11 nov 2015 e 4.º Semana: 16-18 nov 2015)”.

atividade, ocorrida no dia 9 de novembro de 2015, apresentava dois momentos distintos. Num primeiro momento, as crianças foram reunidas em grande grupo no tapete para um diálogo sobre os animais selvagens já anteriormente explorados (os rinocerontes, os lobos, as lontras, os macacos, as girafas, as zebras e os elefantes). Seguidamente, foi pedido às crianças que estivessem atentas a fim de escutarem e visualizarem o vídeo da canção infantil *O Areias é um Camelo*. De imediato, a maioria das crianças reconheceu o vídeo e a canção, sendo que algumas cantaram o refrão. A pedido das mesmas, o vídeo foi reproduzido duas vezes, sendo que quando passámos ao diálogo do conteúdo do mesmo, procurou-se compreender a mensagem transmitida pela canção, bem como explorar algumas características gerais desses animais. Numa das questões colocadas às crianças, “*Porque será que o camelo se chama Areias?*” surgiram respostas como “Porque ele tem cor de areia. (B.F.A.)¹²” ou “Porque vive na areia. (B.E.P)”, o que permitiu, posteriormente, falar sobre o deserto e as suas principais características.

Aquando do diálogo sobre os camelos e o deserto, foram apresentadas algumas imagens destes animais em contexto real e também um recipiente com areia amarela, que simulava a areia do deserto (*Figura 18*). Num momento seguinte, foi permitido que cada criança, de forma ordenada e à vez, pudesse explorar a areia através do tato, sendo que quando a vinham tocar tinham que descrever, para os colegas, o que estavam a sentir, qual a textura que tinha, qual a sua cor, se já tinha visto areia igual àquela, se estavam a gostar da sensação, entre outros aspetos. Foi ainda dito às crianças que num momento posterior, cada uma delas iria ter a oportunidade de usar aquela areia para decorar a ilustração de um camelo. Sendo que ainda antes da hora do lanche, algumas crianças colocaram as imagens dos camelos no planisfério.

Figura 18: Momentos da atividade sensorial com a areia.



¹² Traduz-se na designação dos nomes das crianças da *Sala das Borboletas*.

No segundo momento da atividade, após a hora do lanche e do recreio, as crianças foram novamente reunidas no tapete e depois de uma breve revisão de algumas das características dos camelos, foi perguntado se alguma delas conhecia mais algum animal que vivesse no deserto. Logo surgiu o nome “lagosta” (B.N.A.), sendo que a real intenção era dizer “caranguejo”. Outra criança respondeu ainda “cobras” (B.M.B.), o que tornou mais oportuno explorar as características desse animal. Assim, ao questionar o grupo se já tinham visto esse animal selvagem, a maioria respondeu que sim, principalmente na televisão e nos desenhos animados. De seguida, foram mostradas diversas imagens de cobras em contexto real e de diferentes cores, sendo que em simultâneo foi questionado sobre o seu modo de locomoção, o seu revestimento, as suas cores, os seus tamanhos, entre outras características. Foi ainda solicitado que algumas crianças colocassem, também, as imagens das cobras no planisfério.

Posteriormente, as crianças foram convidadas a construir umas “cobrinhas de massinhas”. Essa atividade consistia fundamentalmente em fazer enfiamentos de massas num fio de cordel, que nas extremidades culminava com uns círculos de cartolina, onde num dos lados eram desenhados os olhos e a boca do animal. Assim sendo, optou-se por dividir as crianças por atividades, colocando-as em pequenos grupos, na qual umas faziam a decoração da ilustração do camelo com areia e outras construía as suas cobrinhas. Uma vez que as atividades foram executadas em pequenos grupos, as crianças que se encontravam à espera da sua vez para participar, puderam, entretanto, explorar as áreas da sala. A organização das atividades foi rotativa com o intuito de que todas as crianças tivessem a oportunidade de realizar as mesmas experiências de aprendizagem. É ainda de salientar que a atividade das cobrinhas foi uma das preferidas das crianças, pois em conversa informal, já em final do estágio, foi uma das atividades mais mencionadas como favoritas das que tinham sido realizadas ao longo do mesmo. Além disso, aquando da realização da mesma, todas as crianças pediram para levá-las para casa com a finalidade de as mostrar aos encarregados de educação e para poderem brincar em contexto familiar.

Figura 19: Momentos da atividade de decoração da ilustração do camelo.



As atividades desenvolvidas ao longo deste dia, bem como as realizadas para explorar os “Animais no Planisfério”, permitiram que este grupo de crianças experienciasse um leque de atividades ativas e significativas, onde tiveram a oportunidade de conhecer ou aprofundar conhecimentos acerca dos diversos animais selvagens e das suas principais características. Através de atividades dinâmicas, as crianças puderam aliar a aquisição de novos conhecimentos ao desenvolvimento de diferentes competências, nomeadamente a motricidade fina (temática central da questão de investigação). Apesar de no início esta temática parecer um conteúdo algo complexo, no final das atividades, este revelou-se muito interessante de explorar e sobre o qual as crianças conseguiram adquirir conhecimentos diversos, nomeadamente os nomes dos continentes e alguns dos principais animais selvagens presente nalguns deles. Por exemplo, no caso específico do panda, a maioria das crianças, reteve que este animal é originário da China, sendo que muitas delas chegaram mesmo a identificar a China como um país da Ásia.

5.3.3. Decoração de Natal – Fotografias para o placar

Das diversas atividades realizadas com as crianças da *Sala das Borboletas* em torno da temática do Natal, a que se segue mostrou-se como sendo uma das mais significativas e que suscitou maior interesse nas crianças. Neste sentido, a 30 de novembro, aquando da decoração da sala para o Natal, foi realizada uma atividade de decoração do placar principal da sala, que foi efetuada em dois momentos distintos.

No primeiro momento, as crianças foram reunidas no tapete e conversámos sobre a decoração do placar principal. Apesar do grupo, num momento anterior, já ter pintado uma tela gigante para colocar como fundo do placar, era ainda necessário construir novos elementos decorativos. Surgiu, então, a ideia de criar uma árvore de Natal com a estampagem de fotografias das crianças em CD's, sendo que de imediato a ideia foi recebida,

pelas crianças, com muito agrado e vontade em participar. Todas as crianças mostraram grande gosto pela fotografia, sendo que algumas contaram relatos de vivências onde tinham tirando fotos com os seus familiares. Foi também mostrado e explicado que cada criança iria poder escolher um adereço natalício (gorro do Pai Natal ou bandolete com Pai Natal e Pinheirinho ou bandolete de renas) para utilizar nas fotografias (*Figura 20*). Além dos adereços natalícios, as crianças poderiam também escolher, se desejassem, ter algumas pequenas mensagens natalícias desenhadas no rosto com tintas faciais. Durante o diálogo com as crianças, logo algumas sugeriram mensagem que queriam fazer: “Feliz Natal ao Mundo” (B.L.A); “Feliz Natal a Todos” (B.V.B.) ou “HO HO HO Bom Natal” (B.S.P.).

Figura 20: Adereços natalícios usados na decoração do placar.



Uma vez que esta atividade implicava que cada criança fosse fotografada à vez, optou-se por dividir as crianças por atividades, sendo que para o desenrolar da mesma, as crianças foram chamadas aos pares, enquanto as restantes se dividiram por outras atividades de decorações natalícias, sob o acompanhamento da educadora cooperante e das auxiliares de ação educativa. De referir também, que durante a conversa e explicação desta atividade, uma das criança perguntou qual o local onde seriam tiradas as fotografias. Tal questão levou a um novo questionamento de todo o grupo, pedindo sugestões de resposta. Após escutar as sugestões de todas as crianças, o local que obteve maior consenso foi o pátio do recreio. Assim e atendendo às boas condições meteorológicas, as fotografias foram tiradas numa das paredes laterais do pátio, que era favorecida por uma boa luminosidade.

Aquando do momento de tirar as fotografias, cada criança teve a oportunidade de escolher o utensílio natalício que lhe era mais do seu agrado, bem como se queria ou não fazer as pinturas faciais. A primeira criança a tirar a fotografia optou por escolher o gorro do Pai Natal e não quis fazer a mensagem com tinta facial, o que foi também repetido pelo seu par, que se encontrava à espera pela sua vez. Contudo, esta segunda criança pediu, por diversas vezes, que queria tirar também a fotografia com outros utensílios. O seu pedido foi

então concedido e essa criança, após tirar as fotografias com os utensílios preferidos, visualizou as fotos e escolheu a que mais gostava e que faria parte do placar. Esta situação aconteceu ainda com outra criança, com a qual se procedeu da mesma forma.

O segundo momento da atividade aconteceu no dia seguinte, quando cada criança teve de recortar a sua fotografia e colá-la num CD. Depois deste procedimento, cada criança, sob orientação das educadoras, foram colocar o seu CD no placar. De modo a que os CD's ficassem em formato de pinheiro, tinham já sido feitas algumas marcações no placar (*Figura 21*). Depois de montado o pinheiro, as crianças passaram algum tempo observando e falando umas com as outras sobre as suas fotografias e as dos colegas. Nessas conversas denotava-se uma grande vaidade e orgulho no placar que foi decorado com as suas fotografias.

Figura 21: Decoração do placar para o Natal.



Com a conclusão desta pequena atividade as crianças demonstraram-se muito satisfeitas, sendo que todas fizeram questão de mostrar aos seus encarregados de educação o pinheirinho de fotos que haviam montado. As crianças acabavam por mostrar e falar das suas fotografias e das dos colegas, apontando muitas vezes para os seus maiores amiguinhos, demonstrando muito entusiasmo. É de salientar que uma das crianças pediu aos pais para fazer a mesma atividade em casa com os seus irmãos e primos. Assim sendo, percebemos o porquê desta atividade ter sido uma das preferidas das crianças, pois além de terem participado na construção e decoração da sala para o Natal, essa decoração permitiu a exibição das fotografias daquelas crianças.

5.4. Intervenção com a Comunidade Educativa

Ao falarmos de comunidade educativa importa compreender que, em cooperação com a família e com outros agentes da sociedade, esta detém um papel fundamental para o desenvolvimento holístico da criança. A participação de outros adultos, quer sejam auxiliares de ação educativas, encarregados de educação ou outros membros da comunidade, em atividades planeadas pelo educador manifesta-se como uma oportunidade educativa para alargar as interações das crianças e para enriquecer os seus processos educativos (OCEPE, 2016). Neste sentido, as intervenções com a comunidade educativa permitem interligar a instituição educacional com a comunidade em que as crianças se encontram inseridas.

No que confere à atividade de intervenção com a comunidade, desenvolvida com as crianças da Sala das Borboletas, esta foi intitulada de “Natal Solidário - Recolha e entrega de alimentos à Paróquia da Nazaré”¹³. Tal atividade foi planeada e organizada em parceria com a colega estagiária da Sala Verde, contando com uma participação total de 46 crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos. A realização desta atividade, tentou incluir, não só a comunidade educativa, bem como as famílias das crianças e outros agentes da comunidade do meio envolvente ao estabelecimento educativo.

5.4.1. Natal Solidário

A iniciativa Natal Solidário foi uma atividade desenvolvida com as crianças da *Sala das Borboletas* e da *Sala Verde*, em conjunto com as suas famílias, visando a doação de alimentos à paróquia local. Os alimentos recolhidos foram utilizados pela Paróquia da Nazaré para a formação de cabazes alimentares, que se destinaram às famílias mais necessitadas da comunidade. Além do envolvimento das crianças, dos seus encarregados de educação e das educadoras e auxiliares das duas salas, esta atividade promoveu a ligação das crianças com uma instituição do seu meio local e algumas pessoas com ela relacionada (pároco e assistente social). O objetivo desta iniciativa era transmitir às crianças valores de partilha e de solidariedade para com os mais carenciados, dado que o Natal não é única e simplesmente a imagem do Pai Natal e dos presentes, ideias consumistas veiculadas continuamente pela sociedade atual, nomeadamente pelos meios de comunicação, sobretudo pela televisão.

¹³ A planificação desta atividade encontra-se disponível para consulta no Apêndice 4.

A realização desta atividade com a comunidade ocorreu em quatro fases distintas. Numa primeira fase procurou-se envolver as crianças na iniciativa, começando por lhes contextualizar a proposta, comunicar o seu objetivo e apelar à participação das crianças na mesma. De imediato, houve um feedback positivo por parte das crianças, mostrando uma grande vontade e interesse em participar. Atendendo à boa receção da iniciativa passou-se à execução da mesma, sendo que esta atividade foi desenvolvida em simultâneo com as restantes atividades planeadas para o mês de dezembro.

A segunda fase desta atividade consistia em comunicar e apelar à participação dos encarregados de educação das crianças nesta iniciativa. Para tal, nesta fase foi feito um pedido de colaboração que contou com o envolvimento das crianças no mesmo. Primeiramente, cada criança pintou uma face de um retângulo de cartolina branca, recorrendo à técnica de pintura com o berlinde e/ou à pintura com rolhas de cortiça e com cotonetes. Posteriormente, foi colado, na face não pintada dos retângulos, o texto de pedido de colaboração e os mesmos foram entregues mais tarde aos encarregados de educação pelas crianças, de modo a convidá-los a participar na iniciativa.

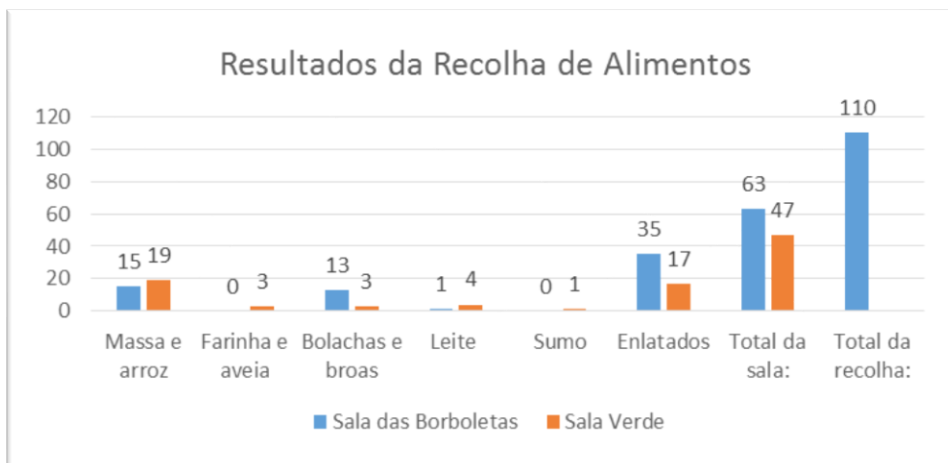
Figura 22: Pedido de colaboração aos encarregados de educação.



Na terceira fase da atividade, procurou-se averiguar os resultados da recolha dos alimentos, sendo que foi feita uma contagem e listagem dos mesmos, de modo a conferir a participação das crianças e das suas famílias na atividade, bem como se essa contribuição possibilitava a continuidade da iniciativa (conferir a existência de uma quantidade mínima

para a formação de dois ou três cabazes). Nesta fase, verificou-se uma doação de 110 unidades de produtos alimentares, no total dos alimentos recolhidos pelas duas salas (Gráfico 4).

Gráfico 4: Resultados da recolha de alimentos.



A quarta e última fase desta atividade, foi a que se destinou ao contacto mais direto com a comunidade. Neste sentido, o dia 16 de dezembro de 2015, foi a data escolhida para a entrega dos alimentos recolhidos à paróquia do meio local. Neste dia, destacaram-se dois momentos mais significativos. O primeiro, tratou-se de um teatro de fantoches, executado pelas educadoras estagiárias e apresentado para todas as crianças daquele estabelecimento de educação, de uma adaptação da obra infantil “O Melhor Natal de Sempre”, de Marni McGee (Figura 23), que transmitia a importância dos valores da partilha, da entreatajuda e da solidariedade na época natalícia. A apresentação deste teatro de fantoches tinha também como objetivo enriquecer e contextualizar a realização desta iniciativa.

Figura 23: Obra infantil e fantoches utilizados no teatro de fantoches.



O segundo momento foi o da entrega dos alimentos na Paróquia da Nazaré e consequente diálogo entre as crianças e o pároco sobre a importância de ajudar o próximo (*Figura 24*). Nessa mesma conversa, foi também falado sobre o presépio que lá se encontrava junto ao altar. Posteriormente, cada criança deixou um ou mais alimentos dentro de uma caixa de recolha que se encontrava junto de Nossa Senhora. Por fim, recebemos os agradecimentos por parte do pároco e de uma assistente social, que estava pelassem representação das famílias carenciadas que iam receber os cabazes.

Figura 24: Diálogo com o pároco e entrega dos alimentos.



Em suma, ao realizar esta atividade com a comunidade foi possível efetivar o ato de partilhar, pois esta iniciativa permitiu que as crianças percebessem que a solidariedade compreende a ação de doar. Através de uma aprendizagem ativa, procuramos que estas crianças participassem na construção da sua formação pessoal e social, nomeadamente em relação à aprendizagem dos valores morais e sociais, mais especificamente a solidariedade. Além disso, é de salientar o envolvimento das crianças em todas as fases desta atividade, sendo que foi na segunda e na quarta fase que estas detiveram, um papel mais ativo para a implementação da mesma. Esta iniciativa contribuiu também para proporcionar o contacto destas crianças com um espaço e com uma figura de referência do meio envolvente, onde a instituição de educação de infância se localiza, a Paróquia e o pároco da Nazaré.

5.5. Avaliação do Grupo

A avaliação realizada em contexto da Educação de Infância passa pela observação, reflexão e registo das potencialidades e dificuldades das crianças, sendo mais do que um mero recolher de informações sobre a aprendizagem e o desenvolvimento de cada uma delas. Um docente que faça uma avaliação com base numa observação cuidadosa, terá a

possibilidade de descobrir o que as suas crianças pensam, compreendem, o que são capazes de fazer e quais os seus maiores interesses e motivações. Além disso, “Avaliar é um ato pedagógico que requer uma atitude e um saber específico que permitem desenvolver estratégias adequadas, tendo em conta os contextos de cada criança e do grupo no respeito pelo valor de uma pedagogia diferenciada” (OCEPE, 2016, p. 21).

No que confere à prática pedagógica ocorrida na *Sala das Borboletas*, a avaliação adotada com este grupo desenvolveu-se sobretudo pelas observações e registos realizados ao longo de todas as atividades desenvolvidas com as crianças. Contudo, seguidamente será apresentada a avaliação das crianças (*Quadro 7 e 8*) no que diz respeito à questão de Investigação-Ação. Atendendo ao pouco tempo da prática pedagógica, só foi possível realizar uma avaliação inicial e outra final no que se relaciona com essa questão. É de salientar ainda que no *Apêndice 6* é possível consultar as tabelas de apreciação global das crianças da *Sala das Borboletas* nas diferentes áreas de conteúdo e domínios.

Quadro 7: Primeira avaliação do grupo, realizada dia 26 de outubro de 2015.

Crianças	Habilidades Motoras							Comentários
	Agarrar corretamente no lápis/pincel	Colorir sem sair da margem	Dobrar figuras de papel	Manusear pequenos objetos com os dedos	Realizar enfiamentos de objetos	Rasgar figuras simples (movimento de pinça)	Recortar figuras simples	
B.A.F.	2	3	2	1	4	1	2	
B.A.G.	3	4	4	2	4	3	4	Apresenta muitas dificuldades.
B.A.D.	5	5	4	4	5	5	5	Apresenta muitas dificuldades.
B.B.M.	1	2	2	1	2	1	1	Bom controlo manual.
B.C.M.	4	4	3	2	3	3	4	Apresenta muitas dificuldades.
B.D.B.	4	4	4	2	3	3	4	Apresenta muitas dificuldades.
B.E.D.P.	1	1	1	1	2	1	1	Muito bom controlo manual.
B.E.P.	3	3	3	2	3	2	4	Grande dificuldade no recorte.
B.F.A.	2	3	3	1	3	1	2	
B.I.R.	2	3	3	1	3	1	4	Grande dificuldade no recorte.
B.K.A.	2	2	2	1	3	1	2	
B.L.R.	3	3	3	2	3	2	2	
B.L.A.	2	3	3	1	3	2	4	Grande dificuldade no recorte.
B.L.G.	5	5	4	3	5	3	5	Apresenta muitas dificuldades.
B.M.B.	1	1	1	1	2	1	1	Muito bom controlo manual.
B.M.A.	5	5	4	4	5	5	5	Apresenta muitas dificuldades.
B.N.A.	4	5	4	3	3	3	4	Apresenta muitas dificuldades.
B.S.P.	1	1	2	1	2	1	2	Bom controlo manual.
B.V.B.	2	4	3	1	4	2	3	
B.V.G.	2	3	3	1	3	2	3	

Legenda:

1- Realiza com segurança; 2- Realiza com pouca dificuldade; 3- Realiza com dificuldade; 4- Realiza com muita dificuldade; 5- Não realiza.

Quadro 8: Avaliação final do grupo, realizada dia 14 de dezembro de 2015.

Crianças	Habilidades Motoras							Comentários
	Agarrar corretamente no lápis/pincel	Colorir sem sair da margem	Dobrar figuras de papel	Manusear pequenos objetos com os dedos	Realizar enfiamentos de objetos	Rasgar figuras simples (movimento de pinça)	Recortar figuras simples	
B.A.F.	(1)	(2)	2	1	(3)	1	2	Apresenta melhorias.
B.A.G.	3	(3)	(3)	2	(3)	3	4	Apresenta melhorias.
B.A.D.	(4)	(4)	4	4	5	(4)	5	Apresenta ainda mts dificuldades
B.B.M.	1	(1)	1	1	2	1	1	Muito bom controlo manual.
B.C.M.	(3)	(3)	3	2	3	(2)	(3)	Apresenta melhorias.
B.D.B.	(3)	4	(3)	2	3	(2)	4	Apresenta melhorias.
B.E.D.P.	1	1	1	1	2	1	1	Muito bom controlo manual.
B.E.P.	(1)	(2)	(2)	(1)	3	(1)	(3)	Apresenta melhorias.
B.F.A.	(1)	(2)	(2)	1	(2)	1	2	Bom controlo manual.
B.I.R.	2	3	(2)	1	(2)	1	(2)	Melhorou muito no recorte.
B.K.A.	(1)	(1)	(1)	1	(2)	1	2	Bom controlo manual.
B.L.R.	(1)	3	(2)	(1)	3	(1)	2	Apresenta melhorias.
B.L.A.	(1)	(2)	(2)	1	3	(1)	(3)	Apresenta melhorias.
B.L.G.	(4)	(4)	4	3	5	3	(4)	Apresenta ainda mts dificuldades
B.M.B.	1	1	1	1	(1)	1	1	Muito bom controlo manual.
B.M.A.	(4)	5	4	4	(4)	(4)	5	Apresenta ainda mts dificuldades
B.N.A.	(3)	(4)	(3)	(2)	3	(2)	(3)	Apresenta melhorias.
B.S.P.	1	1	(1)	1	2	1	(1)	Muito bom controlo manual.
B.V.B.	(1)	(3)	(2)	1	(3)	(1)	3	Apresenta melhorias.
B.V.G.	(1)	(2)	(2)	1	3	(1)	3	Apresenta melhorias.

Legenda:

1- Realiza com segurança; 2- Realiza com pouca dificuldade; 3- Realiza com dificuldade; 4- Realiza com muita dificuldade; 5- Não realiza. (..)- Assinala alteração na avaliação e o novo nível em que a criança se encontra.

Ao analisar as duas tabelas de avaliação das habilidades motoras, resultantes das avaliações das atividades associadas à questão de investigação, é possível constatar uma pequena evolução relativamente aos dados da primeira avaliação comparativamente à avaliação final. De modo geral, todas as crianças apresentaram melhorias na aquisição das habilidades avaliadas. Nessas avaliações, os resultados menos positivos incidiram sobre as atividades de enfiamentos e de recorte, existindo mesmo duas crianças que não conseguiam realizar essas habilidades sem a ajuda de um adulto. Por oposição, os itens que apresentaram uma maior evolução foram: agarrar corretamente o lápis; colorir sem sair da margem e dobrar figuras de papel. As melhorias ocorridas nestes itens podem estar associadas à implementação da estratégia da *Caixa dos Desenhos*, uma vez que essa estratégia era a que mais potenciava essas habilidades. De referir ainda, que do grupo de 20 crianças apenas quatro apresentavam um desenvolvimento da motricidade fina no nível muito bom, o que indicava a necessidade de continuar a potencializar essas habilidades com todo grupo.

De modo conclusivo, notou-se um progresso na coordenação motora fina destas crianças, verificando-se, também, uma maior confiança nos seus próprios trabalhos, não existindo tantas vezes hesitações face a atividades diferentes das que estavam habituadas.

5.6. Reflexão da Intervenção Pedagógica Desenvolvida

Proceder a uma reflexão sobre a intervenção pedagógica desenvolvida no contexto da EPE é fundamental para tomar consciência de todo o trabalho realizado e de todas as aprendizagens envolvidas nesse processo. Tal como é defendido por Alarcão e Roldão (2008), a realização de uma reflexão sobre a ação desenvolvida possibilita a autoavaliação do desempenho de um docente. Sendo a infância um tempo de descobertas e aprendizagens, onde é importante oferecer às crianças atividades ativas e significativas para o seu desenvolvimento holístico, o docente deve assumir uma atitude reflexiva com vista a melhorar constantemente a sua prática e proporcionar o melhor às suas crianças.

No que diz respeito ao estágio pedagógico desenvolvido na *Sala das Borboletas*, este possibilitou-me observar e participar ativamente em toda a dinâmica de uma sala de EPE, interagindo e orientando as crianças nas suas rotinas, ficando a conhecê-las melhor e a compreender como ocorrem as suas aprendizagens, quais as suas necessidades e os seus interesses. Além disso, possibilitou também a aquisição de algumas técnicas e métodos que podem ser utilizados com vista a criar uma boa organização, quer no ambiente educativo, quer da gestão do tempo e do espaço.

Durantes as duas primeiras semanas de observação, foi-me possível verificar que o ambiente educativo da sala assentava no bem-estar e na segurança das crianças, privilegiando a relação harmoniosa entre estas e os adultos, de forma a desenvolver as capacidades individuais e a vida em grupo, respeitando sempre o individualismo próprio de cada criança e as suas vivências. Assim, desde logo foi meu objetivo promover uma aprendizagem global e significativa, criando também relações de afinidades com o grupo, com vista à qualidade da prática pedagógica.

Relativamente às atividades planeadas, tentei criar diferentes momentos de exploração e de aprendizagem, atendendo às maiores necessidades do grupo. Com um maior foco no desenvolvimento da motricidade fina, procurei realizar atividades que contribuíssem favoravelmente para essa problemática. De denotar, o grande envolvimento por parte do grupo, e de cada criança em particular, no desenvolvimento dessas atividades, facilitando o desenrolar e o sucesso das mesmas. Apesar dos resultados obtidos na questão de Investigação-Ação não oferecerem uma conclusão clara, devido ao pouco tempo de implementação das estratégias, foi possível aferir melhorias no desenvolvimento das competências avaliadas. Além disso, é de mencionar também que as diferentes áreas de conteúdos presentes nas OCEPE nunca foram descuradas, mas sim trabalhadas em

simultâneo. Importa salientar que na Educação de Infância todos os momentos são importantes, pois todos devem enquadrar uma intencionalidade pedagógica e não ocorrer por mero acaso.

Ao longo de toda a minha prática pedagógica, procurei, também, estimular a autonomia das crianças, tanto nos momentos de atividades orientadas, como nas brincadeiras livres e nos momentos da higiene e da alimentação. Ainda que as crianças apresentassem uma boa capacidade de resolução de problemas e boas relações interpessoais, tentei sempre estar atenta e disponível para ajudá-las nas suas adversidades, oferecendo também o meu carinho.

Uma vez que a família assume um papel de grande importância no processo educativo da criança, foi importante fomentar a relação escola-família, pois são dois pilares fundamentais para o bom desenvolvimento global dos educandos. Neste sentido, optei sempre por manter o contacto diário com os familiares das crianças, quer nos momentos de acolhimento quer no final do dia, procurando estabelecer uma relação de confiança, respeito e cooperação. A atividade realizada com a comunidade evidenciou este contacto, sendo imprescindível a ajuda das famílias das crianças para que essa atividade fosse implementada com sucesso.

No decorrer da prática pedagógica, existiram alguns aspetos que foram sendo aperfeiçoados ao longo do tempo e esbatidos com o conquistar da confiança por parte das crianças. As maiores dificuldades sentidas centravam-se na gestão do tempo das atividades planeadas, devido, em parte, à falta de experiência nesta valência. Estas dificuldades foram sendo superadas através da adaptação à rotina do grupo e com o apoio da equipa pedagógica, em especial da educadora cooperante.

Em suma, as atividades desenvolvidas na *Sala das Borboletas* proporcionaram momentos de interação e de conhecimento com o grupo de crianças, contribuindo para a aquisição de novas aprendizagens para ambas as partes. Ao contactar com a realidade de uma sala de EPE, constatei que a implementação de uma pedagogia de qualidade, voltada para desenvolvimento holístico das crianças, passa fundamentalmente por respeitar a criança, os seus direitos e as suas necessidades. Neste sentido, esta prática pedagógica revelou-se uma importante experiência para o meu futuro pessoal e profissional, visto que esta profissão sempre foi um desejo que me acompanha desde criança e esta experiência só o veio confirmar.

Capítulo 6 – Contextualização do Ambiente Educativo Comum à Intervenção Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Feliz é o professor que aprende ensinando.

Cora Coralina.

O capítulo que se segue resulta numa contextualização do ambiente educativo da intervenção pedagógica em contexto do 1.º CEB desenvolvida no colégio Salesiano do Funchal. Neste capítulo apresentamos uma caracterização do meio envolvente e a instituição educativa onde ocorreram os dois estágios pedagógicos desta valência.

Uma vez que o ambiente educativo é considerado “como o contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças.” (OCEPE, 2016, p. 5) conhecê-lo é importante para que o educador entenda o grupo de crianças com quem realiza a sua prática pedagógica, de forma a adequar a sua intervenção ao grupo e a respeitar as suas especificidades. Do mesmo modo, este conhecimento passa também por compreender o meio envolvente intimamente ligado a cada criança, bem como ao da instituição de educação que estas frequentam. Neste sentido e atendendo ao facto de que o ambiente educativo não visa somente o espaço físico utilizado diariamente pelas crianças na escola, mas todo o ambiente escolar, o meio envolvente e as relações educativas que contribuem para a educação das crianças, seguidamente apresentamos uma caracterização geral da freguesia de Santa Maria Maior, local onde se encontra localizado o Salesianos Funchal Colégio, e posterior caracterização do mesmo.

6.1. Caracterização do Meio Envolvente

Como já foi mencionado neste relatório, o meio social circundante à instituição de educação detem um papel fundamental para a adequação do trabalho do docente, pois possibilita ao mesmo conhecer melhor os seus alunos e adequar as estratégias pedagógicas atendendo ao meio de onde estes provêm.

O Salesianos Funchal Colégio está situado no concelho do Funchal, mais propriamente na freguesia de Santa Maria Maior, na rua Mãe dos Homens. Com uma área de aproximadamente 4,8 Km², esta é uma das maiores freguesias da região, estando limitada a norte pelas serras das freguesias do Monte e da Camacha, a sul pelo Oceano Atlântico, a leste pela freguesia de São Gonçalo e a oeste pelas freguesias da Sé, de Santa Luzia e do Monte. Segundo os Censos de 2011, Santa Maria Maior acolhe aproximadamente um total

de 13.342 habitantes, sendo na sua maioria (55%) indivíduos com uma faixa etária entre os 25 e os 64 anos de idade, provenientes de um meio social com um nível médio de escolaridade e que trabalham fundamentalmente na área dos serviços. As principais atividades económicas desenvolvidas nesta freguesia são o comércio, a indústria, o turismo, a construção civil, a agricultura, e a prestação de serviços.

Figura 25: Localização da freguesia de Santa Maria Maior em relação ao concelho do Funchal.



Fonte: Imagem adaptada.¹⁴

Santa Maria Maior foi criada em 1557 por alvará régio de 18 de novembro, sendo inicialmente, na sua maioria, uma freguesia piscatória que ao longo do tempo acompanhou as transformações de uma cidade com quinhentos anos de história. Esta freguesia, vista também como berço da cidade, possui um vasto património arquitetónico, com inúmeros monumentos, igrejas, capelas, bustos e estátuas, que têm vindo a ser protegidos e restaurados ao longo dos últimos anos.

Esta freguesia dispõe, também, de um vasto conjunto de outras infraestruturas que podem ser aproveitadas pela comunidade escolar, tais como: instituições de educação pré-escolar, escolas de ensino básico e secundário, um centro de Estudos, Línguas e Formação, uma Empresa de Formação Profissional (CAMFOR), um Jardim Botânico, um Grupo Folclórico e Etnográfico (da Boa Nova), o Teatro Experimental do Funchal, a Fortaleza de São Tiago, diversos museus e complexos desportivos, entre outros espaços.

¹⁴ Adaptação realizada a partir do site: <https://geneall.net/pt/mapa/317/funchal/>.

6.2. Instituição Educativa: Salesianos Funchal Colégio

O Salesianos Funchal Colégio foi inaugurado a 25 de outubro de 1950, com um nome inicial de Escola Salesiana de Artes e Ofícios, passando à designação de colégio somente no ano de 2013. Este colégio é um estabelecimento de educação religioso e privado que abarca alunos do 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, tendo na sua maioria estudantes provenientes do concelho do Funchal, abrangendo também alunos dos concelhos circundantes a este. O colégio tem como principal papel oferecer condições e experiências que contribuam para o crescimento dos seus jovens, seguindo o lema da comunidade Salesiana "bons cristãos e honestos cidadãos", onde procuram interligar a oferta de conhecimentos académicos com a formação de bons valores sociais e morais.

Figura 26: Vista da fachada frontal do Salesianos Funchal Colégio.



Fonte: Imagem adaptada.¹⁵

No que diz respeito às instalações, este estabelecimento apresenta dois prédios, um para o 1.º ciclo e um para o 2.º e 3.º ciclos. Em relação ao prédio do 1.º ciclo, este tem três pisos onde encontramos um pátio central e um pátio traseiro, um campo sintético, um pavilhão, um parque infantil, uma biblioteca, um auditório, uma sala de música, uma sala de TIC, 12 salas de aulas, salas de reuniões dos docentes, sala do diretor de 1.º ciclo, quatro casas de banho, uma escadaria e um elevador comum aos dois pisos. O prédio onde funcionava o 2.º e 3.º ciclos tem seis pisos onde existe um campo de alcatrão, uma capela, um bar, uma cantina, uma papelaria, a secretaria, 32 salas de aula, seis salas de apoio, duas salas de reuniões, uma sala de professores, oito casas de banho e duas escadarias. O colégio

¹⁵ Adaptação realizada a partir do site: <https://funchal.blogspot.pt/2015/08/salesianos-funchal.html>.

apresenta ainda mais duas estruturas anexas à escola, nomeadamente um pavilhão desportivo e o Complexo de Piscinas dos Salesianos.

As atividades que este estabelecimento de ensino oferece são diversas e abrangentes, procurando tornar o processo de ensino-aprendizagem dos seus educandos o mais eficaz e significativo quanto possível. Este colégio dispõe de um Departamento Psicopedagógico, cuja função é prestar apoio aos seus alunos, estando este apoio dividido em duas vertentes, o trabalho direto com os alunos e a coordenação de projetos de índole variado. Das atividades desenvolvidas por este departamento, é de salientar a orientação escolar e profissional oferecida aos estudantes, a orientação na formação dos docentes do colégio e também a dinamização de formações junto dos encarregados de educação.

Capítulo 7 – Intervenção Pedagógica Desenvolvida na Turma do 1.ºA do Salesianos Funchal Colégio

Uma criança, um professor, uma caneta e um livro podem mudar o mundo.

Malala Yousafzai

O sétimo capítulo deste relatório é dedicado à intervenção pedagógica realizada em contexto do 1.º CEB com a turma do 1.ºA do Salesianos Funchal Colégio. Este estágio pedagógico teve uma duração de nove semanas, com início a 14 de abril de 2016 e conclusão a 6 de junho do mesmo ano. As duas primeiras semanas foram dedicadas à observação participante e as restantes à intervenção pedagógica, tendo um horário repartido (das 8h30 às 12h e das 13h30 às 15h) durante três dias semanais (segunda, terça e quarta-feira), num total de 120 horas para além das 15 horas de observação inicial.

Assim como ocorreu no estágio de EPE, o período de observação participante foi fundamental para me integrar em toda a dinâmica educativa, conhecer os alunos, bem como as estratégias pedagógicas adotadas pela professora cooperante. Durante esse período, o contacto com a turma do 1.ºA permitiu-me criar uma maior ligação de proximidade com os alunos, ficando a compreender os seus gostos, as suas motivações e as suas maiores dificuldades.

Seguidamente, passamos a apresentar a intervenção pedagógica desenvolvida com a turma do 1.ºA, começando por uma breve caracterização do grupo, do contexto familiar das crianças, da sala de aula e da organização do tempo pedagógico. Em continuidade, é apresentada a questão de investigação e as estratégias adotadas, algumas das atividades realizadas no Português, na Matemática e no Estudo do Meio e a atividade realizada com a comunidade educativa. A finalizar o capítulo, temos a avaliação geral dos alunos e uma reflexão final referente a esta prática pedagógica.

7.1. A Turma do 1.ºA

Tal como foi referido na abertura deste capítulo, os tópicos que se seguem fazem uma contextualização da turma do 1.ºA do Salesianos Funchal Colégio. Neste sentido, os próximos tópicos vão permitir conhecer o grupo, a organização do tempo pedagógico e o espaço físico onde se desenvolveu a prática pedagógica, e consequentemente ficar a perceber algumas das escolhas pedagógicas adotadas com vista a responder às características e às necessidades dos alunos.

7.1.1. Caraterização da Turma

A turma do 1.º A era constituída por 23 alunos, sendo que 10 eram do sexo masculino e 13 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os seis e os sete anos. Neste grupo, existia um aluno com suspeita de NEE, que foi acompanhado algumas vezes por uma docente do ensino especial, no decorrer do último período do ano letivo. Aquando da prática pedagógica, a professora do ensino especial encontrava-se a realizar a avaliação e o relatório sobre essa criança para o enviar para a Secretaria de Educação, a fim de a inscrever na Educação Especial. Havia também um aluno que apresentava indícios de défice de atenção, mas este diagnóstico não foi comprovado até ao final do estágio. Estes dois alunos usufruíam ainda de apoio pedagógico acrescido nas áreas de Português e de Matemática.

Importa também referir que deste grupo de alunos, todos frequentaram a Educação Pré-Escolar. Quanto ao apoio da ação social escolar, apenas um aluno beneficiava desta ajuda.

O 1.ºA era uma turma muito heterogénea, que incorporava alunos com diferentes ritmos de aprendizagem e de autonomia. De modo geral, os alunos eram comunicativos, participativos, interessados, curiosos e motivados para novas aprendizagens e experiências. De tal modo, que na apresentação de novas experiências de aprendizagem, o grupo demonstrava-se muito recetivo e empenhado para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. A utilização de materiais diversificados e a aplicação de diferentes estratégias ao longo do estágio vieram comprovar esses factos.

No que toca ao comportamento, na sua maioria, os alunos apresentavam um bom comportamento, sendo que eram cumpridores das regras da sala de aula, educados e atentos, não exigindo muitas chamadas de atenção por parte dos docentes. A nível dos resultados escolares, estes alunos apresentavam, também, bons resultados, tendo como disciplinas de maior preferência a Matemática e o Estudo do Meio, embora nas avaliações os resultados de Português fossem igualmente positivos. A disciplina de Educação Musical fazia também parte das disciplinas preferenciais desta turma¹⁶.

De salientar, ainda, que a turma mostrava uma boa compreensão e respeito pelas dificuldades dos colegas, pois quando alguma criança apresentava uma dificuldade o grupo demonstrava vontade em ajudar e os erros eram vistos com naturalidade, fazendo parte do processo de aprendizagem.

¹⁶ Para mais detalhes é possível consultar o Apêndice 7 – “As Preferências dos Alunos do 1.ºA”.

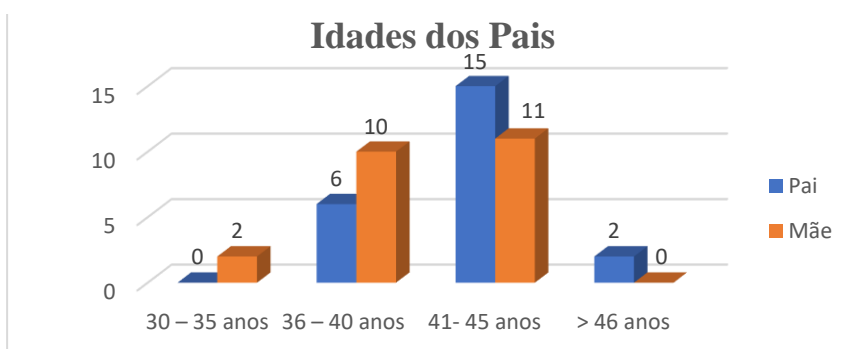
7.1.2. Caraterização do Contexto Familiar dos Alunos¹⁷

A família e a escola são dois pilares fundamentais na educação das crianças, permitindo a construção da sua identidade. Deste modo, o ambiente familiar e a participação ativa dos encarregados de educação na vida escolar das suas crianças contribuem significativamente para sucesso escolar dos educandos. Assim sendo, torna-se relevante conhecer o contexto familiar dos alunos e manter uma relação positiva com os seus encarregados de educação.

Partindo deste pressuposto, são apresentados de seguida alguns dados relativos ao contexto familiar dos alunos do 1.ºA, nomeadamente as idades, as habilitações académicas e as profissões dos pais. Tal como no capítulo anterior, estes dados são retratados em gráficos, onde as informações sobre os pais estão representadas pelas barras azuis e as das mães pelas barras laranjas.

No primeiro gráfico (*Gráfico 5*), podemos observar as idades dos pais dos alunos da turma do 1.ºA e constatar que existe uma predominância na faixa etária dos 41-45 anos para ambos os progenitores, mais precisamente 15 pais e 11 mães. Sendo que no caso do sexo feminino havia também um número considerável de mães na faixa etária dos 36-40 anos (10 mães). De aferir ainda que existiam apenas duas progenitoras na faixa etária dos 30-35 anos e dois progenitores com mais de 46 anos.

Gráfico 5: Idades dos Pais dos Alunos do 1.ºA.



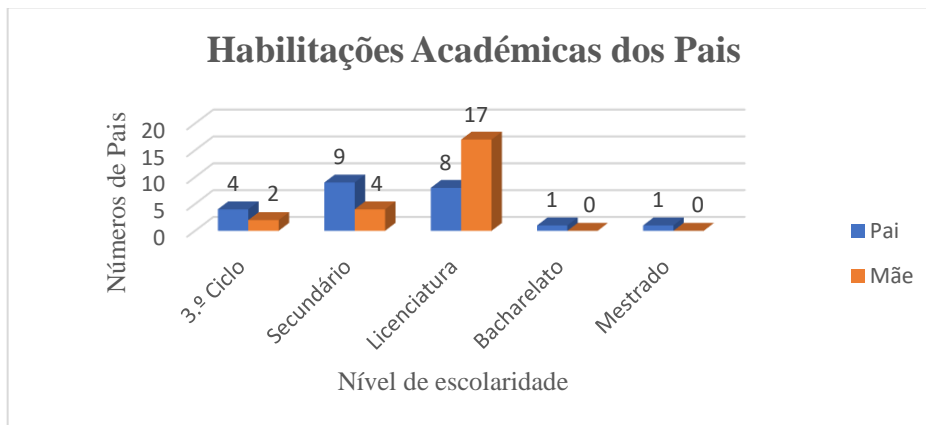
No que diz respeito ao gráfico das habilitações académicas dos pais dos alunos do 1.ºA (*Gráfico 6*), podemos constatar que os valores mais elevados correspondem, no caso dos progenitores, aos níveis de escolaridade do secundário e da licenciatura. Todavia, no que concerne ao ensino superior, além dos progenitores licenciados havia também um pai

¹⁷ Para informações mais detalhadas é possível consultar o Apêndice 8 – “Contexto Familiar dos Alunos do 1.ºA”.

com bacharelato e outro com mestrado. Já no caso das mães, a maioria detinha uma licenciatura, sendo que a este nível de escolaridade correspondiam 17 mães.

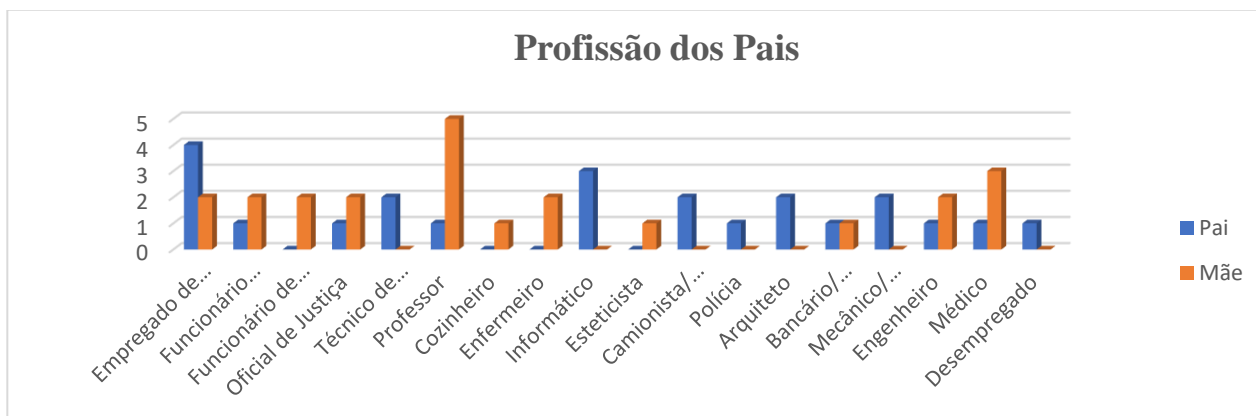
De destacar que os alunos do 1.ºA não tinham nenhum progenitor com níveis de escolaridade muito baixos, como por exemplo o 1.º e 2.º ciclo do ensino básico.

Gráfico 6: Habilitações Académicas dos Pais dos Alunos do 1.ºA.



Por último, no terceiro gráfico (*Gráfico 7*) podemos ver quais as funções laborais dos pais das crianças do 1.ºA. Assim sendo, averigua-se que todos os progenitores tinham profissões ligadas ao sector terciário, nomeadamente na área de prestação de serviços à população, havendo um leque muito variado de profissões. No sexo masculino destacavam-se os empregados de mesa, de armazém ou de escritório, com quatro progenitores, bem como os informáticos, com três. No sexo feminino, as profissões em maior evidência correspondiam à profissão de docente, com cinco progenitoras, e de médicas, com três. Importa, ainda, denotar que existia apenas um caso de um pai desempregado.

Gráfico 7: Profissão dos Pais dos Alunos do 1.ºA.



7.1.3. A Sala do 1.ºA

Atualmente, as salas de aulas são espaços educativos onde as crianças passam grande parte do seu tempo diário. Neste sentido, a organização destes espaços educativos deve ser feita pelos docentes, tendo por base as necessidades das crianças, de forma a potencializar a aquisição de conhecimentos, dado que “A maneira como o espaço [educativo] é gerido tem efeitos cognitivos e emocionais importantes para os alunos. Embora os professores não controlem a quantidade de espaço disponível, têm uma considerável liberdade de acção no que diz respeito à sua gestão.” (Arends, 1997, p. 85).

No que concerne à sala de aula onde foi desenvolvido o estágio pedagógico (*Figuras 27 e 28*), esta localizava-se no segundo piso e encontrava-se organizada atendendo aos pressupostos pedagógicos da professora cooperante. Esta sala tinha uma porta principal de acesso ao corredor central, onde existia a sala da diretora do 1.ºCEB e as casas de banho dos docentes. A sala tinha um espaço amplo e de fácil circulação, quer para alunos, quer para os docentes, e apresentava uma boa organização do espaço. Nesta sala as mesas dos alunos encontravam-se dispostas em formato de U, sendo que ao longo do estágio foram adotadas outras formas de gestão do espaço, aquando da necessidade de explorar outras dinâmicas de trabalho. Esta posição em U permitia a adoção de metodologias mais voltadas para a promoção da educação participativa e colaborativa e para a diminuição de conflitos entre colegas.

Figura 27: Planta em 2D da Sala do 1.ºA.

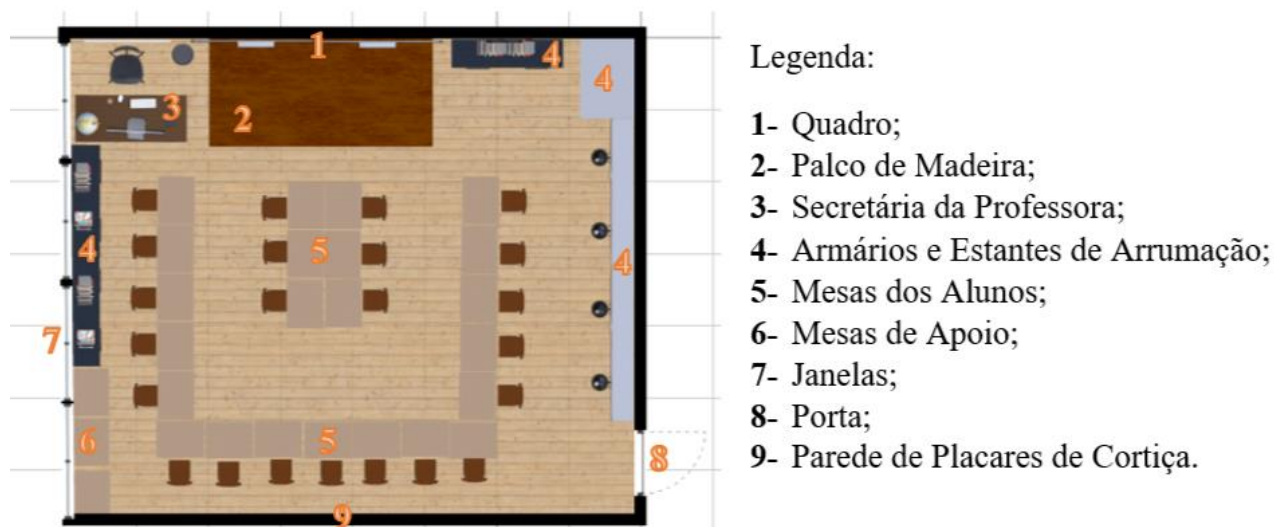


Figura 28: Planta em 3D da Sala do 1.ºA



Relativamente à disposição específica dos alunos, cada criança tinha o seu lugar estabelecido, sendo que as escolhas dos lugares tinham tido em atenção os alunos com capacidades visuais mais limitadas e os que necessitavam de maior acompanhamento pedagógico. Estes alunos encontravam-se posicionados nas mesas mais próximas do quadro, da secretária da professora ou junto a colegas com maior facilidade de aprendizagem que os auxiliavam em pequenas dúvidas e motivavam para as aprendizagens.

Na sala do 1.ºA existiam, ainda, vários móveis de arrumação, onde eram guardados diversos materiais pedagógicos, materiais escolares e alguns manuais dos alunos. Havia um quadro branco, composto por duas partes, onde se escrevia com canetas de tinta e onde podia ser projetada informação derivada do computador da secretária da professora. Atendendo que as crianças do 1.º ano tinham uma estrutura física pequena, a sala dispunha de um palco de madeira para facilitar o acesso das crianças ao quadro. Na parede oposta à do quadro, existiam placares de cortiça onde estavam afixados o quadro do tempo, o quadro dos aniversários, um comboio do alfabeto e dos números até 20, que ia ficando visível conforme as aprendizagens dos alunos, e ainda alguns trabalhos das crianças. É ainda de salientar que a esta sala possuía uma boa luminosidade e um bom arejamento resultante da adequada quantidade de janelas existentes naquele espaço.

7.1.4. Organização do Tempo Pedagógico da Turma do 1.ºA

De acordo com Arends (1997), a gestão do tempo pedagógico numa sala de aula é um ato de extrema complexidade, uma vez que requer o “conhecimento do currículo, dos princípios da aprendizagem, de cada aluno na sala, e de boas práticas de gestão. Acima de

tudo requer um comprometimento para ensinar os tópicos escolares específicos e a crença de que os alunos conseguem aprender.” (p. 79).

No que diz respeito ao caso específico da turma do 1.ºA, a organização do tempo pedagógico encontrava-se estipulada num horário escolar previamente definido pelo Conselho Escolar, sendo que na prática funcionava como uma linha orientadora do trabalho do docente. Este horário pretendia facilitar a gestão curricular, respeitando a carga horária pré-estabelecida pelo Ministério de Educação para este ano de escolaridade. Apesar deste horário estipulado, as rotinas diárias dos alunos eram flexíveis, permitindo uma adaptação horária das componentes disciplinares. Nem sempre os horários e as planificações foram cumpridos na íntegra, sendo muitas vezes adaptados às necessidades dos alunos.

Como já foi referido anteriormente, o horário escolar do colégio Salesiano é repartido. Assim, os alunos do 1.ºA entravam às 8h30 e saíam às 15h, com um intervalo de almoço de uma hora e meia e com um acréscimo de mais uma hora letiva às segundas-feiras (*Quadro 9*). As disciplinas de Português e de Matemática detinham a maior carga horária semanal, seguindo-se o Estudo do Meio e o Apoio ao Estudo. Uma vez que este é um colégio religioso, a disciplina de Educação Moral e Religiosa era de caráter obrigatório. Além disso, os alunos tinham também meia hora semanal dedicada aos Bons-Dias, tempo este em que todos os alunos, divididos por ciclos (1.º ciclo - 3.ª Feira e 2.º e 3.º ciclo – 5.ª Feira), se dirigem à capela da escola e entoam alguns cânticos católicos e orações.

Quadro 9: Horário da Turma do 1.ºA.

Dia da semana	2.ª Feira	3.ª Feira	4.ª Feira	5.ª Feira	6.ª Feira
Horário					
08h30 – 09h30	Português	Matemática	Mod. Art. de Exp. Dramática	Português	Português
09h30 – 10h30			Português		Exp. Musical e Dramática
10h30 – 11h00	Intervalo				
11h00 – 12h00	Matemática	Educação Física	Matemática	Inglês	Matemática
12h00 – 13h30	Almoço				
13h30 – 14h30	Matemática	Português	Matemática	Estudo do Meio	Estudo do Meio
14h30 – 15h00	Edu. Moral e Religiosa	Bons-Dias	Apoio ao Estudo	Apoio ao Estudo	Apoio ao Estudo
15h00 – 15h15	Intervalo				
15h15 – 16h15	Estudo do Meio	Ocupação de Tempos Livres	Ocupação de Tempos Livres	Ocupação de Tempos Livres	Ocupação de Tempos Livres
16h15 – 18h30	Ocupação de Tempos Livres	Ocupação de Tempos Livres	Ocupação de Tempos Livres	Ocupação de Tempos Livres	Ocupação de Tempos Livres

Além das componentes do currículo, os alunos do 1.ºA tinham como atividades de enriquecimento curricular, o Inglês, as TIC, a Biblioteca, a Expressão Plástica e alguns Clubes (Teatro, Ciência, Robótica, entre outros). Também para a ocupação dos tempos livres, a escola disponha de atividades extracurriculares nas modalidades de dança, natação, futebol, andebol e voleibol, bem como o “Prolongamento”, serviço onde as crianças podiam estudar e brincar sobre a vigilância de uma assistente operacional, num horário alargado das 15h até às 18h30.

7.2. Questão de Intervenção-Ação

Durante o período de observação na turma do 1.ºA, foi possível verificar que os alunos desta turma eram muitos motivados para a aquisição de novos conhecimentos, mostrando grande vontade em participar e realizar as tarefas que lhes eram pedidas. A nível das componentes do currículo, os alunos eram, na sua maioria, muito empenhados e apresentavam bons resultados, sendo em número muito reduzido os que demonstravam grandes dificuldades na aquisição de novas aprendizagens. Estes últimos usufruíam de apoio mais acentuado por parte da professora, bem como dos próprios colegas que muitas vezes os chamavam à atenção para a realização das tarefas escolares.

A nível do comportamento e das relações intrapessoais e interpessoais estes alunos tinham também resultados muito positivos, criando um ambiente propício ao desenvolvimento das aprendizagens. Apesar das chamadas de atenção esporádicas, comuns ao processo de aprendizagem, os alunos adequavam de imediato os seus comportamentos.

Atendendo a estes fatores, numa primeira fase foi complicado encontrar uma problemática para ser explorada no projeto de Investigação-Ação. Após uma reflexão sobre as observações realizadas inicialmente e solicitando a ajuda da professora cooperante, visto que conhecia melhor o grupo, esta sugeriu-me explorar o gosto pela leitura, uma vez que é no 1.º ano de escolaridade que os alunos aprendem a ler e a escrever, fomentar o prazer pela leitura era algo que ajudaria as crianças na aquisição de diversas competências inerentes às aprendizagens do Português.

Neste sentido, em consenso com a professora cooperante, chegámos à conclusão que esta temática seria útil e benéfica para ser desenvolvida com esta turma. Assim, foi criada a seguinte questão base para o projeto de Investigação-Ação:

Como fomentar o gosto pela leitura na turma do 1.º A do Salesianos Funchal Colégio?

Depois de escolhida a questão de investigação, foi necessário procurar fundamentação teórica que ajudasse a perceber a importância desta temática e, conseqüentemente, auxiliasse no desenvolvimento de estratégias pedagógicas de fomentação do gosto pela leitura.

De acordo com Sá (2004), a aprendizagem da leitura engloba um conjunto de etapas que devem ser desenvolvidas e aperfeiçoadas no decorrer dos vários níveis de ensino, pois a criança ao manter contacto com os elementos da escrita desenvolve o gosto pela leitura e pela escrita, descobre a sua aplicação no quotidiano e consciencializa-se de que a leitura é também um meio de comunicação e de acesso à informação. Saber ler e escrever pode ser entendido como um instrumento para apreendermos e compreendermos o mundo à nossa volta, possibilitando o acesso a diferentes tipos de conhecimentos e facilitando a integração do indivíduo na sociedade. Assim, estas duas competências são essenciais para o desenvolvimento da autonomia do ser humano, dado que a literatura ajuda o leitor a descodificar o mundo onde está inserido, contribuindo para o processo de superação das suas próprias carências (Carvalho & Mendonça, 2006).

Ainda segundo Sá (2004), a leitura possui três grandes objetivos, nomeadamente ler e aprender a ler, utilizar a leitura para a realização de aprendizagens e ler por prazer. Seja qual for o tipo de leitura, esta deve ser fomentada do meio escolar, independentemente do nível de escolaridade do aluno. Neste sentido, este autor aponta algumas estratégias a desenvolver em contexto de sala de aula para motivar e fomentar o gosto pela leitura nas crianças, como por exemplo a leitura de textos em voz alta e de textos criados pelos próprios alunos. Partindo destas leituras e criando uma relação entre as informações retiradas dos textos e as restantes áreas do currículo, podemos tornar mais fácil o processo de ensino-aprendizagem.

Na mesma ordem de ideias, torna-se propício a realização de exercícios com lacunas para a compreensão dos textos lidos, para o desenvolvimento da capacidade de antever o texto de acordo com o sentido do mesmo, para o alargamento do vocabulário do aprendiz e para o reconhecimento dos sinais de pontuação. Também a musicalização, a dramatização e a ilustração dos textos lidos favorecem a aprendizagem e a fomentação do prazer pela leitura.

Além disso, a concretização de questões sobre os textos em exploração permite desenvolver a orientação de texto, a memória, a compreensão e a ordenação de frases de um texto (Sá, 2004).

Aceitando que a criança aprende melhor em situações significativas, a aprendizagem da leitura e da escrita deve ir ao encontro dos interesses e capacidades dos alunos, de modo a garantir o gosto pela leitura e a descoberta da linguagem escrita, pois estes precisam de descobrir, ativamente, o que são as letras e as palavras (Marques, 1995). Uma aprendizagem ativa e significativa nesta temática pode passar também pela realização de algumas das diretrizes do Ministério da Educação, tais como: relacionar textos lidos com as vivências das crianças, recontar histórias de livros ou de produções próprias, reconstruir textos com palavras recortadas, produzir textos por iniciativa própria, realizar em grande grupo o melhoramento de textos produzidos e criar livros de histórias com esses mesmos textos.

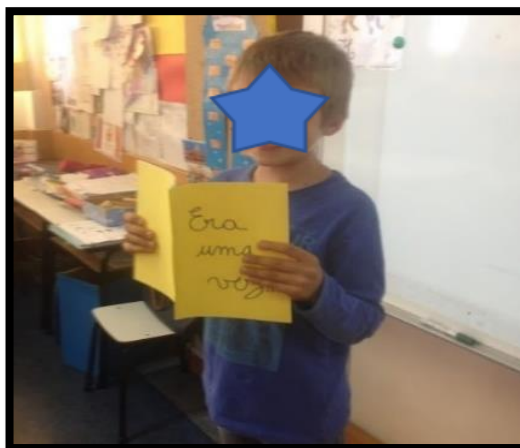
7.2.1. Estratégias e Atividades Implementadas como Resposta à Questão de Investigação-Ação

Na perspectiva de Silva e Lopes (2010), “Uma estratégia de ensino corresponde a um conjunto de ações do professor orientadas para alcançar determinados objetivos de aprendizagem que se têm em vista.” (p. 135). Neste sentido, com o intuito de fomentar o gosto pela leitura na turma do 1.ºA foram adotadas algumas estratégias que pretendiam alcançar tal finalidade, nomeadamente:

- ✓ **Leitura de diversos textos em voz alta;**
- ✓ **Relacionar alguns textos lidos com as vivências das crianças;**
- ✓ **Ilustração de textos lidos;**
- ✓ **Incentivo à produção de textos/frases por iniciativa própria;**
- ✓ **Leitura de textos/frases criados pelos próprios alunos;**
- ✓ **Recontar uma história ou um texto lido;**
- ✓ **Explorar o significados de palavras desconhecidas existentes em textos lidos;**
- ✓ **Teatralizar com fantoches pequenas histórias;**
- ✓ **Realizar pequenas dramatizações de textos explorados na sala;**
- ✓ **Implementar os “Minutos Mágicos”;**
- ✓ **Disponibilizar a “Caixinha da Leitura”.**

Das estratégias acima mencionadas, importa clarificar em que consistia a implementação dos “Minutos Mágicos”. Assim sendo, esta estratégia passava por dedicar alguns minutos finais do dia de aulas para a execução de algumas atividades de leitura. Estas atividades variavam diariamente e podiam passar pela leitura de uma pequena obra literária (contos, poesias, fábulas, rimas, adivinhas, entre outros) por parte do docente; pelo reconto feito pelos alunos de uma história lida em casa ou pela “leitura” das histórias “*Era uma vez...*” (Figura 29). Esta última atividade decorria a partir de um livro de páginas em branco com apenas o título (*Era uma vez...*) onde as crianças eram convidadas a construir/inventar no momento uma pequena história para contar aos colegas. Aquando desta atividade, o docente podia intervir e auxiliar na construção do pensamento do aluno caso fosse necessário. Apesar desta atividade parecer algo complexa para alunos do 1.º ano, era uma das atividades mais solicitadas, sendo que as dificuldades às vezes apresentadas na construção de uma linha de pensamento coerente não desmotivavam as crianças para a participação na mesma. Além disso, é de salientar que os “Minutos Mágicos” foi uma estratégia muito apreciada pelos alunos do 1.ºA, uma vez que todas as manhãs havia sempre alguma criança que perguntava se nesse dia iria haver essas atividades.

Figura 29: Estratégia dos “Minutos Mágicos” com a atividade do “Era uma vez...”.



Outra das estratégias a salientar é a “Caixinha da Leitura”. Nesta estratégia, os alunos tinham à sua disposição uma caixa de cartolina com 56 ficheiros de leitura. Estes ficheiros traduziam-se em pequenos textos ou excertos de obras literárias que tinham sido selecionadas de diversos manuais escolares de 1.º ano e que, na sua maioria, advinham de obras pertencentes ao Plano Nacional de Leitura. Estes ficheiros encontravam-se numerados e as crianças autonomamente podiam selecionar alguns para leitura nos tempos livres, quer

em intervalos, quer quando terminassem tarefas escolares mais cedo. Aquando destas leituras, as crianças preenchiam uma folha de registo, onde mencionavam o nível de interesse pela obra lida. Esta estratégia permitiu a realização de diversos momentos de leitura autónoma, sendo que, na existência de palavras desconhecidas, as crianças solicitavam a ajuda de um adulto. A implementação desta estratégia só foi possível porque nos encontrávamos no último período letivo e os alunos já conseguiam todos realizar a leitura de textos, mesmo que com diferentes ritmos de execução.

7.3. Intervenção Pedagógica – Atividades Desenvolvidas¹⁸

Os próximos subpontos deste capítulo espelham algumas das atividades realizadas com a turma do 1.ºA. Neste sentido, são apresentadas duas atividades para cada componente curricular (Português, Matemática e Estudo do Meio), apesar das restantes componentes curriculares possuírem também grande importância nas aprendizagens dos alunos. As atividades planificadas ao longo do estágio incidiram somente sobre as três áreas referidas, uma vez que eram estas que estavam sobre a responsabilidade da professora cooperante.

Assim, como ocorreu na valência de Educação Pré-Escolar, as atividades planificadas centraram-se nas especificidades dos discentes e visaram ainda responder à questão do projeto de Investigação-Ação. Além disso, procurou-se também realizar uma articulação das componentes curriculares, valorizando a interdisciplinaridade de conteúdos.

É de acrescentar que no CD-ROM deste relatório, constam em apêndices as planificações das atividades desenvolvidas, onde é possível consultar informações mais detalhadas sobre cada atividade.

7.3.1. Português

De acordo com o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (2015), o Português aparece no currículo como uma área basilar dos restantes domínios do conhecimento. Assim sendo, esta componente curricular detém uma extrema importância para o alcance de saberes de outra natureza, pois “sem o seu apurado domínio no plano oral e escrito, esses outros saberes não são adequadamente representados.” (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015, p. 7). No mesmo sentido importa perceber que o domínio da

¹⁸ Para informações mais detalhadas consultar o Apêndice 9 – “Planificações de abril a junho de 2016” e o Apêndice 10 – “Diário de Campo do 1.ºA”.

linguagem é fundamental para o desenvolvimento individual do indivíduo, para o acesso ao conhecimento, para o relacionamento social e para o seu sucesso escolar e profissional.

Ainda no documento supracitado, o programa de Português encontra-se dividido em quatro domínios, nomeadamente a *Oralidade*, a *Leitura e a Escrita*, a *Educação Literária* e a *Gramática*. Por sua vez, estes domínios apresentam-se subdivididos por objetivos e descritores de desempenho, que devem ser contemplados ao longo dos diferentes anos de escolaridade, com o intuito de tornar os conhecimentos adquiridos pelos alunos eficientes e significativos.

Neste sentido, importa perceber que ao iniciar o 1.º CEB a criança vai aprofundar o conhecimento e o domínio da linguagem oral, bem como o desenvolvimento da consciência fonológica e da ortografia. Do mesmo modo, também a aprendizagem das regras e dos processos gramaticais são fundamentais e devem ser feitos em interligação com os restantes conteúdos. Além disso, é igualmente importante ler e ouvir ler textos de literatura infantil, permitindo o contacto do aluno com diferentes géneros literários e obras do património oral português.

Posto isto, em seguida são apresentadas duas atividades realizadas com a turma do 1.ºA para a abordagem de alguns conteúdos programáticos da componente curricular do Português, nomeadamente nos domínios da *Oralidade*, da *Leitura e Escrita* e da *Gramática*.

A visita do Rei das Letras – A história da letra X

Semanalmente os alunos do 1.ºA recebiam a visita do fantoche *Rei das Letras*. Este rei habitava num cantinho da sala, no seu Castelo das Letras (*Figura 30*). Sempre que visitava os alunos, o rei perguntava por novidades às crianças e vinha sempre preparado para contar uma história que tinha ocorrido no seu reino. Assim, no dia 31 de maio de 2016, para a introdução da aprendizagem da consoante “x”, os alunos tiveram a visita do *Rei das Letras*, com uma história sobre a Xana e o Xavier. Depois de contar a história, o rei questionava as crianças sobre a mesma e perguntava se as crianças sabiam qual a sua amiga letra iria ser trabalhada.

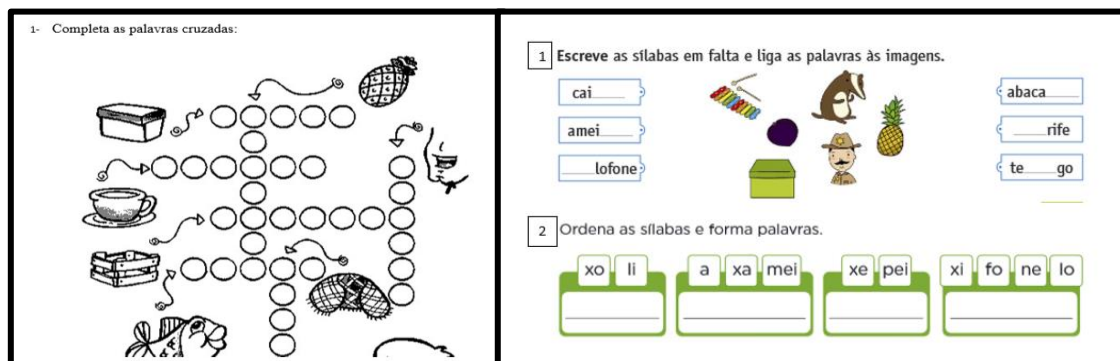
Figura 30: O Rei das Letras e o seu castelo.



Após a visita do fantoche, foi representada no quadro, com letra de impressa e com letra manuscrita, a consoante “x”. Em seguida pediu-se aos alunos para “escreveram no ar” a consoante, tendo como guia a docente. Passou-se então à prática da caligrafia da letra “x” e depois do treino de escrita nos cadernos diários realizou-se a junção das vogais com a consoante trabalhada, fazendo também o treino oral dessas sílabas. Foi então que os alunos foram convidados a dizerem palavras com “x”, sendo estas registadas no quadro pela docente. Os alunos sugeriram palavras como: “Xico, Xana, Xavier, lixo, peixe, xadrez, xilofone, sexta-feira e raio-x” (DC, 31-05-2016). A estas sugestões foram acrescentadas outras de modo a formar uma lista de palavras que os alunos também copiaram para os seus cadernos. Dessa lista, cada aluno teve de escolher quatro palavras para ilustrar e legendar no caderno. Também da mesma lista os alunos selecionaram seis palavras para realizar a divisão silábica. A correção da mesma foi feita no quadro pelos alunos, à vez e com a supervisão da professora titular de turma.

Num momento posterior, os alunos realizaram palavras cruzadas, como exercício de consolidação, e com três dessas palavras construíram três frases. Cada criança escolheu uma dessas frases e realizou a leitura para o grande grupo. Também para consolidação, as crianças resolveram alguns exercícios de preenchimento de lacunas e de ordenação de sílabas (*Figura 31*).

Figura 31: Alguns exercícios de consolidação da consoante “x”.



Ao longo de toda a atividade, os alunos demonstraram-se motivados e interessados, apresentando grande estima pelo *Rei das Letras* e participando ativamente na aquisição de novos conhecimentos. O facto da lista de palavras ter o contributo de cada um dos alunos, valorizou os conhecimentos dos mesmos e a partilha de saberes. Além disso, também no momento da leitura das frases para o grande grupo, as crianças manifestaram vontade em expor os seus trabalhos, mesmo aquelas que apresentavam maiores dificuldades na construção frásica ou na leitura, pois, mesmo que errassem, sentiam-se apoiadas pela professora e pelos colegas.

O Alfabeto Divertido

Esta atividade decorreu no dia 6 de junho de 2016, tendo como objetivo principal consolidar as letras do alfabeto. Num primeiro momento, conversou-se com os alunos sobre o facto de estes já conhecerem todas as letras do reino do *Rei das Letras*, sendo que este teve de lhes atribuir uma ordem posicional, chamada de alfabeto. Questionou-se então as crianças sobre a ordem e o nome das letras e em seguida projetou-se no quadro uma imagem do alfabeto para os alunos fazerem a leitura das mesmas. De salientar que todas as crianças demonstraram logo conhecer o alfabeto, sendo que apenas duas tinham mais dificuldade na sua leitura.

Num segundo momento da atividade, convidou-se os alunos a construir fantoches de papel alusivos ao tema. Assim sendo, foi dado a cada criança uma folha A4 com uma letra do abecedário impressa. Uma vez que a turma era constituída por 23 alunos e o abecedário tem 26 letras, aqueles alunos que receberam as consoantes “estrangeiras” (K, W, Y) receberam também outra letra. Posteriormente, solicitou-se que as crianças desenhassem e legendassem, dentro da letra que haviam recebido, objetos ou pessoas cujo nome começasse com essa mesma letra. De imediato, um dos alunos expôs aos colegas que com a sua letra A

podia “desenhar um ananás, uma águia, um avião, a Ana ou o André.” (DC, 06-06-2016). No passo seguinte, os alunos pintaram com cores de pau os desenhos realizados e o preenchimento da letra.

Após a conclusão dessa tarefa, cada aluno recortou a sua letra e com a orientação da docente colou com fita-cola uma vareta na parte traseira da letra (*Figura 32*). Também nessa parte de trás, as crianças escreveram mais algumas palavras que começassem com a letra que fizeram, acrescentando ainda a sua identificação. De salientar que na altura do recorte, os alunos com mais dificuldades na motricidade fina puderam solicitar autonomamente a ajuda dos seus colegas.

Figura 32: Construção dos fantoches do alfabeto.



Por fim, num terceiro momento procedeu-se à realização de pequenas dramatizações com os fantoches de letras (*Figura 33*). Assim, os alunos, individualmente, dirigiram-se junto do quadro e iniciaram as suas apresentações dizendo “Eu sou a letra ... de...”. Todas as crianças teatralizaram a sua letra, sendo que as apresentações seguiram a ordem alfabética.

Figura 33: Dramatizações com os fantoches do alfabeto.



Como o desenvolvimento desta atividade, os alunos puderam consolidar um conteúdo temático de forma lúdica e recorrendo às expressões artísticas, que contribuíram para a realização de aprendizagens mais ativas e significativas. Mesmo os alunos com mais dificuldade na comunicação das suas ideias, viram no fantoche um instrumento facilitador dessa tarefa, pois este permitia camuflar alguma da vergonha sentida na exposição ao grupo.

7.3.2. Matemática

A disciplina de Matemática envolve inúmeras competências essenciais para o desenvolvimento global da criança, quer a nível cognitivo quer a nível social, sendo uma área indispensável para a compreensão adequada de grande parte dos fenómenos que nos rodeiam. Segundo o *Programa e Metas Curriculares de Matemática para o Ensino Básico* (2013), esta componente curricular detém três grandes finalidades: “a estruturação do pensamento, a análise do mundo natural e a interpretação da sociedade.” (Damião & Festas, 2013, p. 2).

Nesse mesmo programa, encontram-se também explanados os três domínios de conteúdos inerentes à aprendizagem formal da Matemática: *Números e Operações*, *Geometria e Medida*, *Organização e Tratamento de Dados*. A articulação destes domínios com as finalidades supracitadas traduz-se num trabalho fundamental para a prática docente, favorecendo nos educandos o gosto por esta disciplina. Por ser uma unidade curricular que se debruça sobre aspetos abstratos é necessário ser desenvolvida de forma progressiva, começando pelos conceitos mais concretos, para então depois evoluir para aprendizagens de conteúdos mais complexos.

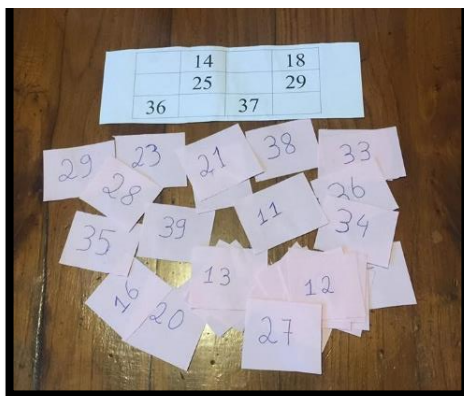
Posto isto, são expostas duas atividades realizadas com a turma do 1.ºA na abordagem de alguns conteúdos programáticos de Matemática pertencentes ao domínio dos *Números e Operações*.

Bingo dos Números

Na segunda semana de intervenção pedagógica, no dia 27 de abril de 2016, foi solicitado pela professora cooperante que realizássemos uma atividade de consolidação da aprendizagem dos números da terceira dezena (do 30 ao 39) e dos seus antecedentes. Desta forma, optou-se por realizar uma atividade lúdico-didática através da implementação do jogo “Bingo dos Números” (*Figura 34*).

Num primeiro momento, foi apresentado o jogo e explicadas as regras, sendo também esclarecido qual o objetivo da realização do mesmo. Neste sentido, foi dito aos alunos que teriam de preencher o tabuleiro de jogo atendendo à leitura dos números extraídos de um saco por parte da docente. Esta leitura dos números era feita de duas formas distintas, ou pela decomposição do número (por exemplo: “duas dezenas e quatro unidades”) ou pela realização de operações de adição (por exemplo: “vinte e cinco + dez”, sendo necessário que cada aluno fizesse o cálculo mental para verificar se o resultado estava no seu tabuleiro de jogo). Cada vez que um número presente no tabuleiro do aluno fosse lido, este tinha de o circundar com um lápis de cor, fazendo “bingo” quando todos os seus números estivessem circundados. Após uma primeira conclusão do jogo, os alunos solicitaram a sua repetição, O pedido foi então aceite e os alunos tiveram de mudar a cor do lápis para não confundirem com a jogada anterior.

Figura 34: Jogo “Bingo dos Números”.



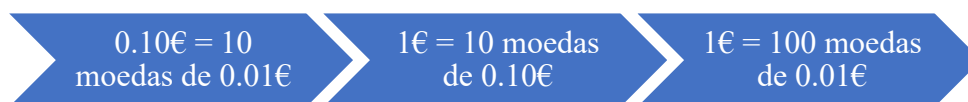
Num segundo momento da atividade, cada aluno escolheu cinco números do seu tabuleiro de jogo para escrever por extenso e realizar a decomposição. Posteriormente, os alunos treinaram as operações de adição e subtração de números até ao 39. De mencionar que toda esta atividade permitiu rever de forma mais divertida a aprendizagem destes números.

Em suma, percebemos que a realização de atividades lúdicas para a consolidação de conteúdos programáticos captam um maior interesse por parte dos alunos, motivando-os bastante para a realização dos exercícios. Foi assim visível que a utilização do lúdico e dos materiais didáticos promovem uma maior participação das crianças nas atividades escolares.

O Arraial

Com o intuito de introduzir a temática do dinheiro no 1.ºA, a 24 de maio de 2016, foi realizada uma simulação de um arraial dentro da própria sala de aula. Nesta simulação, as crianças dividiram-se em grupos de três vendedores e de três compradores, sendo que existiam três barraquinhas de simulação de venda de alimentos, de rifas e de objetos. Cada comprador manipulou dinheiro fictício para realizar a simulação das suas compras, tendo também uma folha de registo onde colocavam o nome dos produtos e os seus valores. Nessa mesma folha, cada aluno tentava somar os valores do dinheiro gasto.

De salientar que, antes do início da atividade, foram apresentadas as notas e as moedas e apurou-se que todos os alunos já reconheciam os seus valores. Foi também explicado que:



Foi possível averiguar que a maioria das crianças já fazia esta associação. Antes de iniciarem as simulações, os alunos fizeram uma lista de compras, desenhando e legendando as aquisições que gostariam de comprar no arraial. Enquanto aconteciam as simulações de vendas, os alunos em situação de espera pintavam os desenhos realizados e escreviam frases sobre as suas compras.

Posteriormente, para consolidar a atividade, voltou-se a conversar sobre o dinheiro, referindo para que este serve, onde pode ser utilizado e ainda o nome de outras moedas, além do Euro. Também nesta conversa, foram novamente mencionadas as cores e os tamanhos das notas e moedas, passando-se a realização de um pequeno jogo de ordenação. Assim, à vez, os alunos foram convidados a ir ao quadro ordenar as moedas ou as notas por ordem crescente ou decrescente.

Foi também realizado outro pequeno jogo de operações, intitulado “O Mais Rico”, onde dois alunos receberam moedas e notas e cada um realizava o cálculo do seu dinheiro e dizia o valor para o grande grupo, sendo que um dos restantes colegas era escolhido para mencionar qual das duas crianças era a mais rica. As crianças que tiveram mais dificuldade em fazer os cálculos puderam solicitar a ajuda de um colega, sendo que todo o grupo se manteve atendo ao desenrolar do jogo.

A realização desta atividade acabou por proporcionar uma aprendizagem ativa e significativa para as crianças, uma vez que através da simulação, cada uma delas pôde manusear o “dinheiro”, algo que não sendo estranho ao seu cotidiano, geralmente era feito pelos adultos. Além disso, foi simulado um arraial, pois nessa mesma semana iria acontecer um arraial solidário na escola e assim contextualizou-se a realização desta simulação.

Importa, ainda, dizer que sendo uma atividade prática e lúdico-didática é necessária uma boa organização da mesma, pois os alunos acabam por estar mais motivados e agitados. Neste sentido, é necessário gerir o grupo e reorganizá-lo para o alcance da finalidade desejada. Atendendo às necessidades momentâneas das crianças durante a atividade, a planificação não foi seguida na íntegra, sendo que a realização dos pequenos jogos foram estratégias didáticas não planeadas mas que se mostraram mais significativas para os alunos.

7.3.3. Estudo do Meio

Tal como já foi mencionado anteriormente, desde que nascem as crianças estão em contacto com o meio que as rodeia. Este contacto resulta num conjunto de experiências e saberes que vão criar perceções sobre o Mundo e sobre a forma de agir perante ele. Neste sentido, surge na componente curricular do Estudo do Meio, o objetivo principal de transformar a escola num meio capaz de fornecer ferramentas aos seus aprendizes para que os mesmos possam “valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes (...) de modo a permitir a realização de aprendizagens posteriormente mais complexas.” (OCPEB, 2004, p. 101).

O próprio programa desta disciplina defende que o meio local e o espaço vivenciado pelas crianças devem ser objeto das primeiras aprendizagens, sendo que muitos dos conteúdos programáticos assumem um carácter próximo da realidade e do meio envolvente dos alunos. Além disso, o Estudo do Meio apresenta grande importância no desenvolvimento da criança, pois é uma área curricular que pretende promover nos alunos a capacidade de observação ativa, associada à descoberta, à investigação e à experimentação. Assim, esta área procura fomentar o desenvolvimento de cidadãos observadores, reflexivos e críticos na construção do seu conhecimento e conseqüentemente em relação à sociedade onde se inserem (OCPEB, 2004).

Posto isto, são apresentadas duas atividades realizadas para a exploração de conteúdos programáticos desta componente curricular. Denotar que as atividades que se

seguem tiveram por base o documento *OCPEB (2004)*, juntamente com as diretrizes da professora cooperante.

“ O Senhor Ano e os seus 12 Filhos”

No decorrer da quinta semana de intervenção pedagógica foi explorada a temática das estações do ano. Para tal, num primeiro momento solicitou-se que os alunos escutassem a leitura da história “ O Senhor Ano e os seus 12 Filhos”, acompanhando também o PowerPoint¹⁹ da respetiva história. Ainda antes da leitura da obra, quando foi dito o título da mesma, uma das alunas afirmou: “A.L.S.: Os filhos do Senhor Ano devem ser os 12 meses do ano.” (DC, 09-05-2016). Após a leitura realizou-se a interpretação da obra, conversou-se com as crianças sobre a temática e confirmou-se a afirmação da aluna no momento inicial.

Na mesma obra, os meses encontravam-se agrupados pelas quatro estações do ano, sendo que se verificou que todas as crianças já conheciam as estações e na maioria dos casos também já sabiam os meses, havendo apenas duas que confundiam os meses de março e maio. Ainda para consolidar a exploração da história, foram colocadas no quadro quatro casas de papel (correspondentes às estações do ano) onde os alunos tiveram de escrever por baixo os nomes dos meses correspondentes (*Figura 35*). Aproveitou-se este momento da atividade para perguntar às crianças características das diferentes estações do ano, sendo que as principais características relatadas faziam referência sobretudo aos aspetos climatéricos das estações e às atividades que mais se praticam em cada uma delas.

Figura 35: Atividade de exploração das Estações do Ano.



¹⁹ Consultar a história explorada no Apêndice 11 – “PowerPoint – O Senhor Ano e os seus 12 Filhos”.

No outro momento da atividade, convidou-se cada aluno a partilhar, com o grande grupo, qual a sua estação do ano preferida, criando também uma frase para essa mesma estação, sendo que depois da participação de todos os alunos, concluiu-se que a estação do ano preferida da turma do 1.ºA era o Verão. Para culminar a atividade, foi realizado um pequeno jogo de mímica, onde cada aluno, à vez, escolheu uma estação do ano para mimar, caracterizando um acontecimento dessa estação, para que restantes colegas adivinhassem.

Com a concretização desta atividade os alunos puderam consolidar a aprendizagem de uma temática que fazia parte do seu quotidiano e na qual a maioria já detinha alguns conhecimentos, sendo que ao longo da atividade tiveram oportunidade de partilhar os seus saberes e de realizar aprendizagens sobre o tema. Além disso, no momento da mímica, todos alunos acabaram por retratar momentos por si anteriormente vivenciados em determinada estação do ano, o que motivou bastante à participação na atividade, pois esta representou um momento de partilha de vivências com os colegas. De referir, também, que alguns dos alunos mais envergonhados optaram por mimar ideias semelhantes à dos colegas, porém foi valorizada a sua participação e contributo no decorrer da atividade.

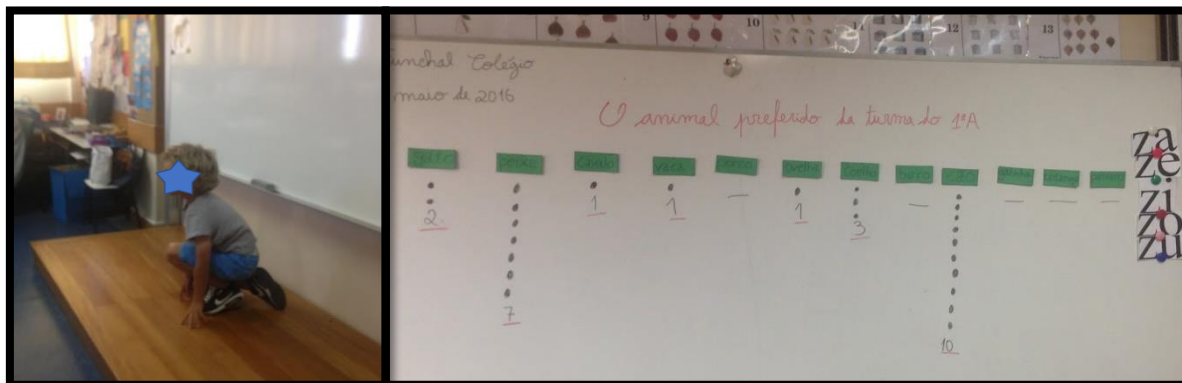
Os Animais

Durante a sexta semana de estágio pedagógico foi explorada a temática dos seres vivos. Como tal, no dia 23 de maio de 2016, iniciou-se a exploração deste tema, optando por realizar uma atividade relacionada com os animais e mais tarde uma atividade sobre as plantas. Focando-nos na primeira atividade, fez-se uma abordagem ao tema, dialogando com os alunos sobre os seres vivos e questionando-os sobre o que eram, onde viviam e que exemplos conheciam.

Neste primeiro momento da atividade, constatou-se que as crianças identificaram como seres vivos as plantas e os animais, sendo que algumas chegaram a distinguir os animais domésticos dos animais selvagens. Após uma conversa sobre quais as principais características desses dois grupos de animais, passou-se à realização de dois momentos lúdico-pedagógicos. No primeiro momento realizou-se um jogo de mímica sobre os animais domésticos, onde cada aluno retirou de um saco o nome de um animal, leu-o silenciosamente e mimou-o. Depois da turma adivinhar qual era o animal representado, conversou-se com os alunos sobre a alimentação, o revestimento do corpo, a forma de deslocação e o modo como estes nascem. Em seguida, cada criança partilhou qual era o seu animal doméstico preferido, sendo este representado num gráfico de pontos no quadro. Através desse gráfico averiguou-

se que o animal doméstico de maior estima na sala do 1.ºA era o cão com dez votos, seguido do peixe com sete (*Figura 36*).

Figura 36: Momentos da atividade sobre os animais domésticos.



No segundo momento, efetuou-se um jogo com imagens de animais selvagens, onde cada criança teve de retirar a imagem de um animal selvagem e caracterizá-lo para que os restantes colegas adivinhassem (*Figura 37*). Depois de desvendado o animal mistério, o aluno que o descreveu colocava-o no quadro e legendava a imagem. Quando todas as imagens dos animais foram afixadas no quadro, voltou-se a realizar um gráfico de pontos para descobrir qual o animal selvagem preferido da turma, sendo que o panda foi o animal mais votado, com 18 pontos.

Figura 37: Momentos da atividade sobre os animais selvagens.



Posteriormente, os alunos foram questionados sobre qual dos animais seria possível ter dentro da sala de aula, surgindo como principais respostas: o peixe, o coelho e o pássaro. Seguidamente, mostrou-se um peixinho à turma e explicou-se que, a partir daquela data, os

7.4. Intervenção com a Comunidade Educativa

No âmbito do estágio pedagógico fui convidada por parte da direção escolar do Salesianos Funchal Colégio para participar numa atividade com a comunidade educativa. Esta atividade consistiu na realização de uma “Manhã Recreativa Solidária” (Figura 39) cujo objetivo era angariar fundos monetários para ajudar nos custos dos tratamentos hospitalares de uma aluna da escola com leucemia. Esta iniciativa partiu da direção escolar do colégio, e para tal, todas as turmas do 1.º ciclo, juntamente com algumas turmas do 2.º e 3.º ciclos, foram convidadas a participar. Foi então planeado um conjunto de

atividades a desenvolver nessa manhã solidária, nomeadamente: uma feira da bagageira, uma aula de zumba, um jogo de futebol “Pais vs Professores”, jogos nos insufláveis, visita ao interior de um carro de rally, atuações musicais, workshops e um sorteio de prémios patrocinados por diversas empresas regionais. De referir que os alunos ficaram com a importante tarefa de oferecer os alimentos e as bebidas para as barraquinhas e também os objetos para a feira da bagageira.

De modo a contribuir com esta iniciativa, além de ajudar na organização logística do evento, voluntariei-me para criar um espaço de pinturas faciais, sendo os custos das pinturas oferecido à causa. Deste modo, responsabilizei-me pelo material, pela organização do espaço e pela realização das pinturas durante toda a manhã recreativa. Assim, no dia 14 de maio de 2016, começou-se por preparar os diferentes espaços e os materiais das atividades para a receção aos convidados e às 9h30 iniciei as pinturas faciais com conclusão às 13h30. Cada pintura teve o custo simbólico de 0,50€, sendo que foram somente feitos desenhos simples para alcançar o maior número de crianças possível. No final da manhã foi feito um montante de 20€, significando que tinham sido feitas pinturas em 40 crianças, onde as mais solicitadas foram borboletas, piratas, corações, estrelas, coelhos e polvos (Figura 40).

Figura 39: Manhã Recreativa Solidária.



Figura 40: Pinturas faciais na “Manhã Recreativa Solidária”.



7.5. Avaliação Geral das Aprendizagens dos Alunos

Segundo Karpicke, Sousa e Almeida (2012), pode-se considerar “a avaliação de conhecimentos dos alunos como um importante momento de recolha de informação sobre os processos de ensino e de aprendizagem, e em particular desta última.” (p. 74). Neste sentido, a avaliação adotada com este grupo teve por base as observações constatadas ao longo do estágio, os registos do Diário de Campo e os resultados das tarefas diárias e das fichas de avaliação. De seguida, são apresentados três quadros, para as componentes curriculares de Português, Matemática e Estudo do Meio, construídos de acordo com os parâmetros dos programas curriculares das respetivas disciplinas. De salientar, que os dados que se seguem dizem respeito à generalidade da turma, sendo possível consultar outras tabelas de avaliação mais pormenorizadas no Apêndice 12, estando também disponível neste apêndice registos e avaliações relacionados com a questão do projeto de Investigação-Ação.

Neste sentido, no *Quadro 10* são apresentados alguns registos de observações e de competências dos alunos do 1.ºA na componente de Português. A organização deste quadro tem por base os domínios e conteúdos presentes no *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (2015).

Quadro 10: Apreciação Global da Turma do 1.ºA relativamente ao Português.

Parâmetros	Português - Apreciação Global do 1.ºA
Oralidade	<ul style="list-style-type: none"> - Todos os alunos conseguiam produzir um discurso oral correto e audível; - Tinham facilidade em expressar as suas ideias e opiniões, com exceção de duas crianças devido à timidez; - Eram capazes de contar/recontar textos lidos e referenciam o essencial de textos ouvidos; - À exceção de um aluno, os restantes apresentam facilidade na construção oral de frases com grau de complexidade crescente; - Sabiam respeitar as intervenções dos colegas e esperar pela sua vez de participar.
Leitura e Escrita	<ul style="list-style-type: none"> - Todos os alunos faziam corretamente as letras em maiúsculo e minúsculo e sabiam de cor o alfabeto, conseguindo dizê-lo e escrevê-lo com facilidade; - Distinguiam os dígrafos aprendidos, sabendo utilizá-los corretamente; - Todos eram capazes de ler, realizando leituras de forma articulada e com boa entoação, sendo que quatro alunos que apresentavam mais dificuldades (lendo mais pausadamente); - Por vezes, alguns alunos tinham dificuldade em respeitar a pontuação de textos; - Consequiam identificar personagens e acontecimentos de obras exploradas; - Sinalizavam e questionavam as palavras desconhecidas de um texto em análise; - Os alunos conseguiam escrever pequenas frases/textos corretamente, existindo três que detinham maiores dificuldades sobretudo na organização de ideias; - Eram ainda produzidos alguns erros ortográficos, sendo que na maioria dos casos não escreviam com muitos erros; - Todos realizavam com relativa facilidade a divisão silábica.
Educação Literária	<ul style="list-style-type: none"> - Compreendiam o essencial dos textos lidos, antecipando o conteúdo dos textos devido às ilustrações e aos títulos dos mesmos; - Liam e ouviam ler obras de literatura infantil; - Com exceção de dois alunos, os restantes manifestavam facilidade em ler em voz alta excertos de textos;
Gramática	<ul style="list-style-type: none"> - Todos os alunos identificavam corretamente os nomes e os adjetivos; - Realizavam com facilidade o feminino/masculino dos nomes/adjetivos, - A maioria construía facilmente o plural de um dado nome/adjetivo.

Seguidamente, no *Quadro 11* estão expressas algumas observações/avaliações sobre os conhecimentos dos alunos do 1.ºA no que diz respeito à disciplina de Matemática. Em semelhança ao que aconteceu anteriormente, os parâmetros presentes neste quadro têm por base os domínios e conteúdos estipulados no *Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico* (2013).

Quadro 11: Apreciação Global da Turma do 1.ºA relativamente à Matemática.

Parâmetros		Matemática - Apreciação Global do 1.ºA
Números e Operações	Números Naturais	<ul style="list-style-type: none"> - Identificavam os números naturais até 100; - Conseguiram ordenar corretamente os números; - Com exceção de um aluno, os restantes realizavam contagens de números de 2 em 2, 5 em 5 e 10 em 10.
	Sistema de Numeração Decimal	<ul style="list-style-type: none"> - Identificavam as ordens decimais (unidades, dezenas, centenas), sendo que uma criança tinha grandes dificuldades em identificar corretamente o valor posicional dos algarismos. - Relacionavam as unidades, dezenas e centenas, identificando que 100 unidades corresponde a 1 centena e 10 dezenas;
	Adição e Subtração	<ul style="list-style-type: none"> - Todos os alunos realizavam operações de adição e subtração, sendo que um deles manifestava dificuldades acentuadas; - Quatro alunos apresentavam algumas dificuldades nos exercícios de resolução de problemas e nos de decomposição de números através de somas de dezenas com unidades.
Geometria e Medida	Tempo	<ul style="list-style-type: none"> - Identificavam com facilidade a ordem das estações do ano; - Com exceção de dois alunos, os restantes sabiam ordenar corretamente os meses do ano; - Todos conheciam corretamente os dias da semana; - Um número reduzido de crianças (cinco) já sabiam reconhecer as horas num relógio digital.
	Dinheiro	<ul style="list-style-type: none"> - Todos os alunos reconheciam e identificavam as moedas e notas de Euros; - Todos conseguiram ordenar moedas e notas de Euros segundo o respetivo valor; - A maioria dos alunos conseguiram ler quantias de dinheiro decompostas em euros e cêntimos envolvendo números até 100; - Reconheciam que 1 euro é composto por 100 cêntimos.
	Figuras geométricas	<ul style="list-style-type: none"> - Todos eram capazes de identificar as figuras geométricas, sendo que alguns alunos confundiam sólidos geométricos com figuras geométricas.

Por último, no *Quadro 12* são expostas as apreciações globais dos alunos do 1.ºA relativamente à componente curricular de Estudo do Meio. Os parâmetros presentes neste quadro têm em conta os domínios e conteúdos estabelecidos na *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1.º Ciclo* (2004). De mencionar também que durante o tempo de estágio, nesta disciplina, foi somente explorado o Bloco 3 – À Descoberta do Ambiente Natural.

Quadro 12: Apreciação Global da Turma do 1.ºA relativamente ao Estudo do Meio.

Parâmetros		Estudo do Meio - Apreciação Global do 1.ºA
Bloco 3 – À Descoberta do Ambiente Natural	Os seres vivos do seu ambiente	<ul style="list-style-type: none"> - Possuíam conhecimentos acerca dos animais, da sua alimentação, do seu revestimento e da sua forma de deslocação; - Reconheciam os diferentes meios em que os animais se podem deslocar (terrestre, aéreo e aquático); - Distinguíam facilmente os animais domésticos dos animais selvagens; - Conheciam os cuidados a ter quando somos responsáveis por animais domésticos; - Apresentavam facilidade em descrever as principais características de um animal; - Sabiam nomear algumas utilidades dos animais (produção de carne, de peixe, de leite e derivados; produção de peças de vestuário; etc.); - Identificavam claramente como seres vivos os animais e as plantas; - Nomeavam as diferentes partes que constituem uma planta; - Reconheciam a importância das plantas para o ser humano e para o planeta; - Manifestaram cuidados corretos com o animal e a planta que tiveram na sala de aula às suas responsabilidades.

7.6. Reflexão da Intervenção Pedagógica Desenvolvida

A realização de qualquer prática pedagógica apresenta-se sempre como um grande desafio, pois é nesse contexto que se tem de articular os conhecimentos teóricos com a realidade específica de cada turma e de cada criança, respeitando os seus ritmos de aprendizagem. Neste sentido, após 135 horas de intervenção de prática pedagógica na turma do 1.º A dos Salesianos Funchal Colégio, é importante refletir sobre o trabalho realizado, as aprendizagens efetuadas e os aspetos mais e menos positivos que ocorreram.

Em primeiro lugar, a realização desta prática possibilitou-me observar e participar ativamente em toda a dinâmica de uma sala de aula do 1.º ano, assumindo o papel de professora responsável pela planificação, orientação e desenvolvimento de atividades. Através de um processo contínuo de observação participante, foi-me permitido interagir e orientar os alunos nos diversos momentos do seu processo de ensino-aprendizagem, ficando a conhecê-los melhor e a compreender como ocorrem as suas aprendizagens, quais as suas necessidades e os seus interesses.

Desde o momento em que entrei na sala pela primeira vez, foi-me passível sentir uma receção calorosa, tanto por parte dos alunos, como por parte da professora cooperante. Foi igualmente perceptível compreender que todo o ambiente educativo nesta sala de aula assentava no bem-estar dos alunos, privilegiando-se a relação harmoniosa entre estes e os adultos envolvidos no contexto escolar, de forma a desenvolver as capacidades individuais e a vida em grupo, respeitando sempre o individualismo próprio de cada criança e as suas

experiências prévias. Nesta turma, apesar do número elevado de alunos, a construção das aprendizagens era potencializada pois, de modo geral, eram um grupo participativo, motivado, comunicativo e interessado pelo saber e pelo aprender. Esta turma apresenta também um comportamento muito bom, sendo que no global os alunos conheciam e respeitavam as regras da sala de aula e dos momentos de exploração de atividades.

Uma vez que era uma turma heterogénea, foi necessário respeitar os diferentes ritmos de aprendizagens dos alunos, bem como adaptar os conteúdos programáticos às necessidades de cada um. Neste sentido, e de acordo com Tomlinson (2008), o ensino diferenciado “proporciona diferentes formas de aprender conteúdos, processar informação ou entender diferentes ideias e desenvolver soluções, de modo a que cada aluno possa ter uma aprendizagem eficaz” (p. 13). Cabe ao professor ter a consciência das necessidades de cada aluno, sendo sensível ao seu ritmo de aprendizagem individual. Segundo Grave-Resendes e Soares (2002), “todos os alunos aprendem melhor quando os professores respeitam a individualidade de cada um e ensinam de acordo com as suas diferenças” (p. 20). Atendendo a esta perspetiva, considero que, apesar de não ter especificado nas minhas planificações semanais o trabalho de diferenciação pedagógica, realizei um ensino diferenciado durante o meu estágio, uma vez que considerei e apoiei as diferentes necessidades dos alunos e respeitei os seus ritmos de aprendizagem.

No que diz respeito à minha intervenção pedagógica, julgo que, de modo geral, foi uma boa prática, pois tentei contribuir para a construção de aprendizagens significativas nos alunos do 1.º A. Apesar de, neste contexto de estágio, predominar um ensino ainda um pouco tradicional, foi-me dada a oportunidade pela professora cooperante de realizar atividades diversificadas. Neste sentido, procurei desenvolver uma prática estimulante e significativa para os alunos, planeando de acordo com os conteúdos programáticos, um leque de atividades um pouco mais variadas e ativas face às que estavam habituados, recorrendo à utilização de diferentes estratégias e matérias pedagógicas.

Ainda em relação ao meu desempenho no contexto de estágio, gostaria de salientar que existiram alguns aspetos que aos poucos foram melhorados, sendo que a maioria destes estavam associados a um nervosismo inicial. Ao longo da minha intervenção prática, os nervos e a ansiedade foram aspetos que consegui ultrapassar com a superação dos desafios diários, sendo que consegui manter uma boa relação com os alunos, conversar de forma clara com os mesmos e manter um bom ambiente educativo na sala de aula.

Outros aspetos a otimizar foram pontualmente apontados pela professora cooperante, sendo que eram maioritariamente associados à pouca experiência de prática docente. De forma a melhorar continuamente a minha prática tentei atender a todas as sugestões dadas pela cooperante, sendo que se criou uma relação, não só de cooperação, mas também de complementação e de divisão de tarefas. Assim, a relação de colaboração que existiu entre mim e a docente cooperante, possibilitou-me encarar os aspetos menos positivos como acontecimentos próprios a qualquer processo de aprendizagem e permitiu-me aprender algumas estratégias e técnicas que esta professora utiliza para facilitar o processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos. Todo o apoio prestado pela cooperante foi uma ajuda preciosa para o desenvolvimento da minha prática pedagógica, bem como, para a concretização de uma relação harmoniosa que tinha como foco “o superior interesse” dos alunos, ou seja, a construção de aprendizagens significativas. Neste sentido, acredito que "Cooperar é actuar junto, de forma coordenada, no trabalho ou nas relações sociais para atingir metas comuns, seja pelo prazer de repartir actividades ou para obter benefícios mútuos." (Argyle, citado por Lopes & Silva, 2009, p. 3).

Capítulo 8 – Intervenção Pedagógica Desenvolvida na Turma do 3.º C do Salesianos Funchal Colégio

Ser professor é ser condutor de almas e de sonhos, é lapidar diamantes.

Gabriel Chalita

O presente capítulo, estruturado nos mesmos moldes do anterior, relata a intervenção pedagógica desenvolvida numa turma de 3.º ano do colégio Salesiano, no período de 24 de outubro a 14 de dezembro de 2016. Com uma semana dedicada à observação participante e as restantes à intervenção pedagógica, foi estabelecido um horário repartido (das 8h30 às 12h e das 13h30 às 16h15) durante três dias semanais (segunda, terça e quarta-feira), num total de 120 horas para além das 15 horas de observação inicial.

Neste sentido, passamos agora à apresentação da intervenção pedagógica realizada com a turma do 3.º C, começando por uma breve caracterização da turma, do contexto familiar dos alunos, da sala de aula e da organização do tempo pedagógico. Posteriormente, são descritas algumas das atividades realizadas com estes alunos e para finalizar é apresentada uma avaliação global das aprendizagens das crianças e uma reflexão final de todo este estágio. Todavia, importa salientar que o programa e planeamento desta prática pedagógica não contemplaram a realização do projeto de Investigação-Ação, nem a atividade com a comunidade educativa. Assim sendo, o grande foco deste estágio foi a didática e as estratégias educativas implementadas para explorar as diferentes componentes do currículo, nomeadamente o Português, a Matemática e o Estudo do Meio.

8.1. A Turma do 3.º C

Nos tópicos que se seguem é feita uma contextualização da turma do 3.º C do Salesianos Funchal Colégio. Neste sentido, os próximos pontos vão permitir conhecer os alunos, o espaço físico onde ocorreram grande parte das aulas e a organização do tempo pedagógico desta turma. Consequentemente, estes tópicos permitirão perceber algumas das escolhas pedagógicas adotadas com vista a responder às características e às necessidades dos alunos do 3.º C.

8.1.1. Caracterização da Turma

A turma do 3.º C era constituída por 22 alunos, dezasseis do sexo masculino e seis do sexo feminino, com idades compreendidas entre os oito e os nove anos. Todos estes

alunos encontravam-se a frequentar o 3.º ano de escolaridade pela primeira vez, sendo uma turma muito heterogénea, que incluía alunos com diferentes ritmos de aprendizagem. Neste grupo não existiam alunos com NEE, porém havia um aluno que beneficiava de Apoio Pedagógico Acrescido em Português, duas vezes por semana, e outras duas crianças que disponibilizavam de Apoio Pedagógico Acrescido em Matemática, uma vez por semana. De modo geral, os alunos eram interessados, comunicativos e participativos, demonstrando muita curiosidade por novas aprendizagens. Este grupo manifestava um especial interesse por atividades de caráter lúdico, nomeadamente a realização de jogos pedagógicos e a utilização de recursos audiovisuais para a exploração dos conteúdos programáticos. A maioria dos alunos manifestava, também, gosto pelas artes, destacando um maior interesse pela expressão musical, pela expressão plástica e pelo desporto.

No que diz respeito ao ambiente educativo dentro da sala de aula, estes alunos apresentavam um comportamento adequado e propício à ocorrência de aprendizagens, sendo que no global cumpriam as regras da sala, respondiam educadamente às questões colocadas, respeitavam os momentos de trabalho e as orientações dos docentes. Contudo, existia um pequeno grupo de alunos que, pontualmente, demonstrava algumas dificuldades no cumprimento das regras de sala de aula, não respeitando a vez do outro para falar, não colocando o braço no ar para responder às questões solicitadas ou não demonstrando compreensão pelos erros dos colegas.

A nível dos resultados alcançados, os alunos apresentavam bons resultados, sendo que a maioria dos alunos obteve uma avaliação no nível do “Bom/Muito Bom” nas disciplinas curriculares. É também de mencionar que nesta turma as disciplinas de maior preferência eram a Matemática e o Português, porém os resultados na componente curricular de Estudo do Meio eram positivamente equiparados.

8.1.2. Caracterização do Contexto Familiar dos Alunos do 3.ºC²⁰

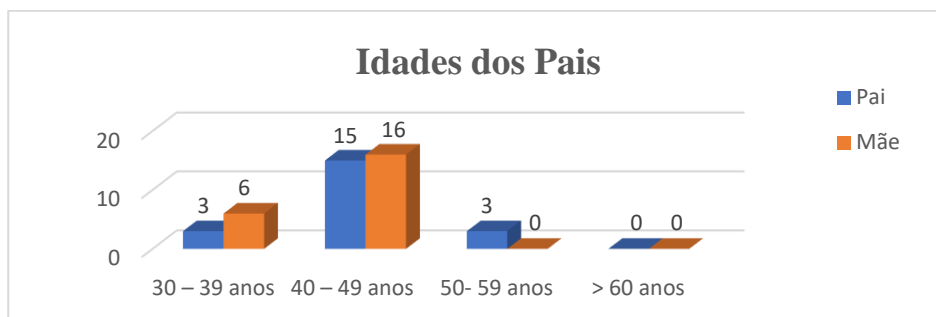
No decorrer deste relatório já se falou por diversas vezes da importância do docente conhecer o contexto familiar das crianças com quem desenvolve a sua prática docente, pois poderá tirar partido desses conhecimentos e adequar as suas escolhas pedagógicas face às reais necessidades dos discentes. Assim sendo, seguidamente apresentamos alguns dados relativos ao contexto familiar dos alunos do 3.ºC. Tal como aconteceu no capítulo anterior,

²⁰ Para informações mais detalhadas é possível consultar o Apêndice 13 – “Contexto Familiar dos Alunos do 3.ºC”.

as idades, as habilitações académicas e as profissões dos pais serão retratados em gráficos, nas quais as informações sobre os pais estão representadas pelas barras azuis e as das mães pelas barras laranjas.²¹

Ao analisarmos o primeiro gráfico (*Gráfico 8*), percebemos que a maioria dos pais dos alunos do 3.ºC se encontrava na faixa dos 40-49 anos em ambos os progenitores, nomeadamente 15 pais e 16 mães. De seguida, tínhamos a faixa etária dos 30-39 anos, com três progenitores do sexo masculino e seis do sexo feminino, havendo também três pais na faixa etária dos 50-59 anos.

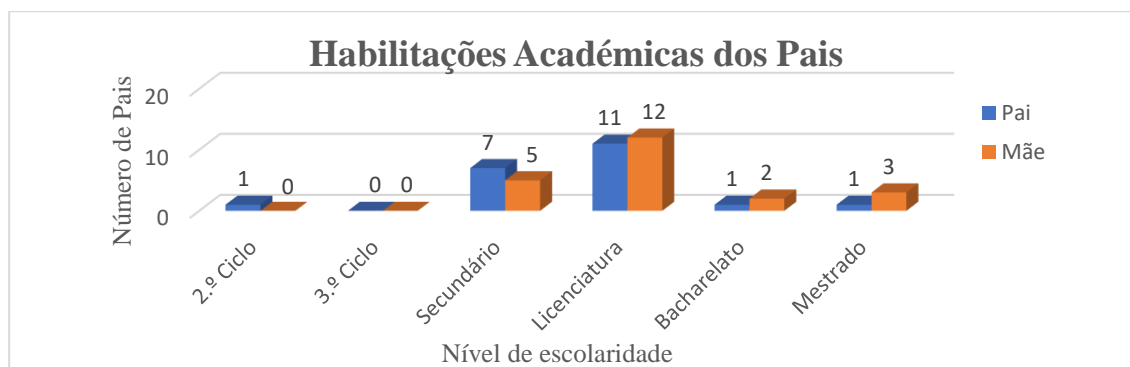
Gráfico 8: Idades dos Pais dos Alunos do 3.ºC.



Relativamente ao gráfico das habilitações académicas dos pais dos alunos do 3.ºC (*Gráfico 9*), podemos constatar que os valores mais elevados correspondem aos níveis de escolaridade da licenciatura, com 12 mães e 11 pais respetivamente. No que concerne ao ensino superior, além dos licenciados havia ainda três progenitores com bacharelato (1 pai e 2 mães) e quatro com mestrado (1 pai e 3 mães). A nível do secundário, existia também um número considerável de pais com este nível de escolaridade, nomeadamente sete pais e cinco mães. Em relação a níveis escolares mais baixos, não havia progenitores nos níveis do 1.º e 3.º ciclos, existindo apenas um pai com o 2.º ciclo do ensino básico.

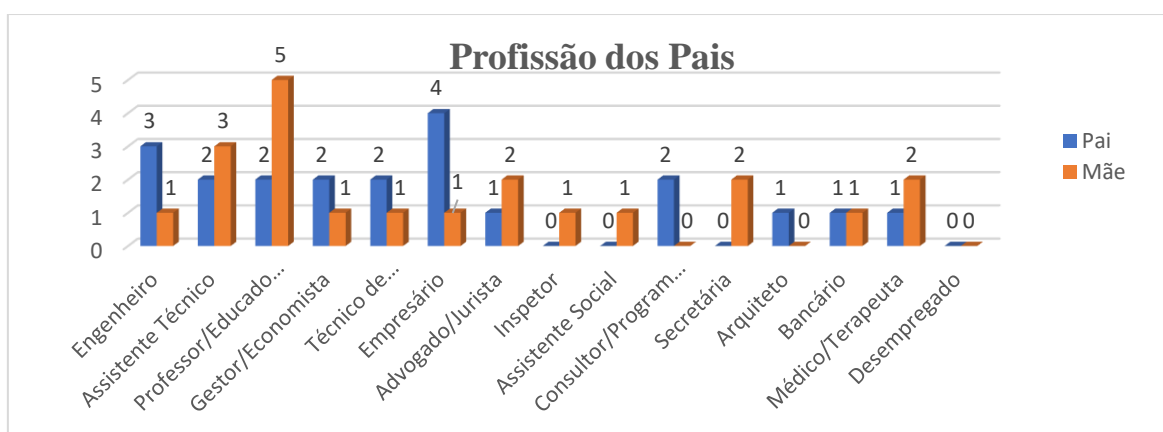
²¹ No caso dos progenitores masculinos, apenas existem dados relativos a 21 pais, pois no caso de uma das crianças, infelizmente, o pai já tinha falecido.

Gráfico 9: Habilitações Académicas dos Pais dos Alunos do 3.ºC.



Por último, no terceiro gráfico (*Gráfico 10*) podemos verificar quais as funções laborais dos pais das crianças do 3.ºC. Neste sentido, averiguou-se que todos os progenitores desempenhavam profissões relacionadas com o sector terciário, com funções na área de prestação de serviços à população. Apesar da existência de um leque variado de funções laborais, no sexo masculino destacavam-se as profissões de empresário, com quatro progenitores, bem como a de engenheiro, com três. Já no sexo feminino, as profissões predominantes correspondiam à profissão de docente, com cinco progenitoras, e de assistente técnica, com três. De salientar, ainda, que nesta turma a taxa de desemprego era nula, uma vez que nenhum progenitor se encontrava desempregado.

Gráfico 10: Profissão dos Pais dos Alunos do 3.ºC.



8.1.3. A Sala do 3.ºC

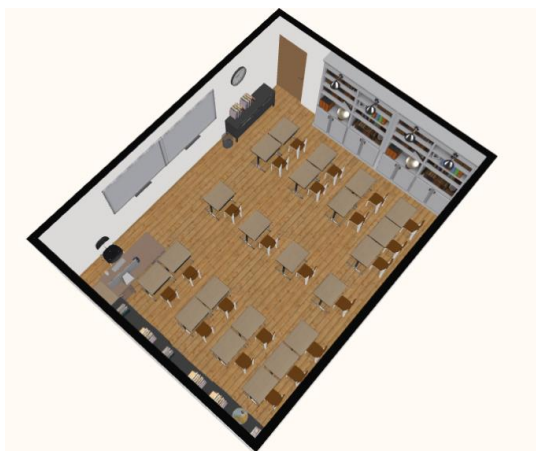
À semelhança da sala do 1.ºA, a sala de aula onde foi desenvolvido o estágio pedagógico com a turma do 3.ºC, encontrava-se no segundo piso, com uma estrutura física idêntica (*Figuras 41 e 42*) e organizada sob os pressupostos pedagógicos da professora

cooperante. Como tal, a sala tinha um espaço amplo e de fácil circulação, tanto para professores como para alunos, apresentando uma boa organização do espaço e facilidade de arrumação do material escolar. Nesta sala, as mesas dos alunos encontravam-se dispostas duas a duas, sendo que havia uma coluna de mesas individuais no centro. Nestas mesas centrais encontrávamos os alunos que apresentavam maiores dificuldades no cumprimento das regras da sala de aula, nomeadamente pela forte tendência para o diálogo e para a distração. Denotar que a organização espacial das mesas sofria alterações sempre que os docentes o desejassem, nos momentos da realização das fichas de avaliação, de trabalhos de grupo e quando existia necessidade de explorar outras dinâmicas de gestão do ambiente educativo.

Figura 41: Planta em 2D da Sala do 3.ºC.



Figura 42: Planta em 3D da Sala do 3.ºC.



No que diz respeito à disposição específica dos alunos, cada um tinha o seu lugar estipulado, sendo que estes lugares iam ao encontro das necessidades dos alunos, mais propriamente a nível das limitações visuais e das necessidades de um maior acompanhamento pedagógico. Assim sendo, os alunos com maiores necessidades encontravam-se posicionados nas mesas mais próximas do quadro, da secretária da professora ou de alunos com maior rendimento escolar, afim de serem auxiliados em pequenas dúvidas pelos próprios colegas.

De mencionar, ainda, que a sala do 3.ºC usufruía de uma boa luminosidade e de bom arejamento, pois tinha janelas de grandes dimensões naquele espaço educativo. Nesta sala existiam também vários móveis de arrumação, onde se guardavam os materiais pedagógicos e escolares e um quadro branco ligado a um projetor e ao computador. Na parede traseira da sala, existiam, também, placares de cortiça onde eram afixados diversos trabalhos das crianças, bem como alguns materiais auxiliares às aprendizagens dos alunos.

8.1.4. Organização do Tempo Pedagógico da Turma do 3.ºC

Passando agora à análise do tempo pedagógico da turma do 3.ºC havia um horário escolar previamente estabelecido pelo Conselho Escolar, que servia de orientação para as planificações mensais e semanais dos conteúdos programáticos do currículo. Este horário facilitava a gestão curricular por parte do docente, uma vez que respeitava a carga horária pré-estabelecida pelo Ministério de Educação, mas também era flexível face às rotinas diárias dos alunos.

No que concerne ao horário dos alunos do 3.ºC, estes iniciavam as aulas às 8h30 e saíam às 15h, com exceção das segundas e quartas-feiras que detinham mais uma hora letiva em cada dia (*Quadro 13*). Em conformidade com a diretrizes do Ministério da Educação, as disciplinas de Português e de Matemática eram as que tinham maior carga horária semanal, seguindo-se o Estudo do Meio e o Apoio ao Estudo. Assim como ocorreu no estágio pedagógico relatado anteriormente, a disciplina de Educação Moral e Religiosa era de carácter obrigatório e os alunos tinham meia hora semanal dedicada aos Bons-Dias.

Importa ainda mencionar que estes alunos disponham de um leque de atividades de enriquecimento curricular, nomeadamente o Inglês, as TIC, a Biblioteca, a Expressão Plástica e alguns Clubes Escolares. Tendo, ainda, para a ocupação dos tempos livres as modalidades de dança, natação, futebol, andebol e voleibol com custos adicionais à

mensalidade escolar, assim como serviço do “Prolongamento”, que já foi explicado anteriormente.

Quadro 13: Horário Escolar da Turma do 3.º C.

Dia da semana	2.ª Feira	3.ª Feira	4.ª Feira	5.ª Feira	6.ª Feira
Horário					
08h30 – 09h30	Matemática	Educação Física	Português	Matemática	Português
09h30 – 10h30	Português	Inglês			
10h30 – 11h00	Intervalo				
11h00 – 12h00	Português	Matemática	Exp. Musical e Dramática	Português	Matemática
12h00 – 13h30	Almoço				
13h30 – 14h30	Matemática	Matemática	Inglês	Estudo do Meio	Matemática
14h30 – 15h00	Edu. Moral e Religiosa	Bons-Dias	Apoio ao Estudo	Apoio ao Estudo	Apoio ao Estudo
15h00 – 15h15	Intervalo				
15h15 - 16h15	Estudo do Meio	Ocupação de Tempos Livres	Estudo do Meio	Ocupação de Tempos Livres	Ocupação de Tempos Livres
16h15– 18h30	Ocupação de Tempos Livres	Ocupação de Tempos Livres	Ocupação de Tempos Livres	Ocupação de Tempos Livres	Ocupação de Tempos Livres

8.2. Intervenção Pedagógica – Atividades Desenvolvidas

Tal como foi referido na abertura deste capítulo, esta última intervenção pedagógica teve um maior foco escolhas didáticas implementadas na exploração das diferentes componentes do currículo. Neste sentido, ao longo deste estágio procurou-se privilegiar distintos materiais e estratégias pedagógicas, bem como a interdisciplinaridade dos conteúdos programáticos, com vista a tornar as aulas mais ativas, significativas e interessantes. Para isso, foram desenvolvidas algumas atividades com ditados de lacunas, dramatizações, recursos audiovisuais, jogos pedagógicos e materiais destacáveis.

Nos subpontos que se seguem são apresentadas três destas atividades, uma para cada uma das componentes curriculares, já mencionadas. Contudo, no Apêndice 14 do CD-ROM deste relatório, podem ser consultadas todas as planificações das atividades desenvolvidas com a turma do 3.º C, acedendo a informações mais detalhadas sobre cada atividade. Ainda neste CD-ROM, podem também ser consultados as páginas do diário de campo (Apêndice 15) referentes as atividades seguidamente apresentadas.

8.2.1. Português

“Poema em P”

No decorrer da quinta semana de intervenção pedagógica, no dia 30 de novembro de 2016, por indicação da professora cooperante foi feita a consolidação da temática do número

singular/plural e das subclasses dos nomes. Para tal, foi desenvolvida uma atividade com dois momentos distintos. No primeiro, começou-se por questionar os alunos sobre os textos explorados nas semanas anteriores, lembrando as principais características dos mesmos (texto narrativo, texto poético e texto dramático). Em seguida, solicitou-se que os alunos escutassem a leitura de um texto, a fim de o identificarem. Foi, então apresentada uma versão áudio do texto poético *Poema em P*, de Luísa Ducla Soares. De imediato, todos os alunos reconheceram o tipo de texto, passando-se à distribuição de uma folha com o poema com lacunas para que os alunos completassem aquando da repetição da versão áudio.

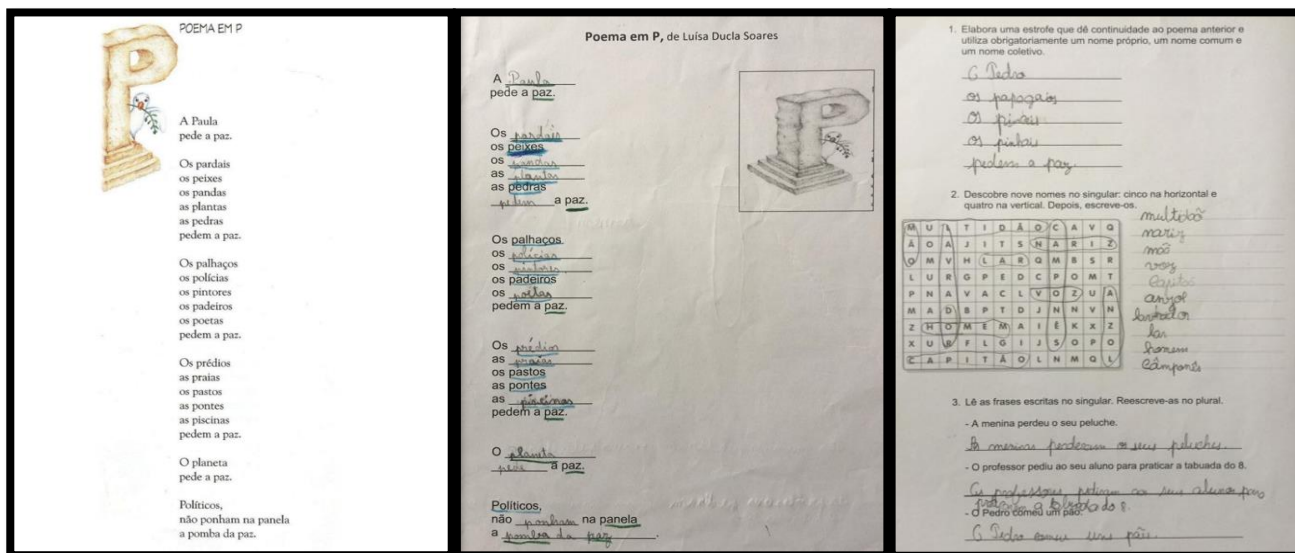
Posteriormente, o poema foi projetado no quadro e os alunos fizeram a própria correção do texto. Após tal tarefa, passou-se à leitura do poema por parte dos alunos, à sua exploração ideológica e da autora do mesmo. No momento dessa leitura, um dos alunos solicitou “C.J.M.P: Eu posso declamar o poema? Eu já fiz isto com o meu avô.” (DC, 30-11-2016), pelo que lhe foi dada a oportunidade de declamar o poema e explicar aos colegas em que consiste esse ato. Depois, e uma vez que os alunos já tinham trabalhado diversos textos desta autora, optou-se por projetar um pequeno vídeo biográfico sobre a mesma, para que os estudantes ficassem a conhecer melhor a sua vida e obra.

No segundo momento da atividade, ainda nas folhas do poema, foi pedido que os alunos sublinhassem, com cor verde, os nomes no singular e, com cor azul, os nomes no plural. Em seguida, foi realizado um pequeno jogo, em que, à vez, foram retiradas imagens (ex.: poeta, peixe, panela, padeiro, papel, pão, flor, cão, hotel e sol.) de um saco e os alunos tiveram de dizer o singular ou o plural desses nomes. Desta tarefa, os únicos substantivos que suscitaram algum tipo de dúvida na conversão foram aquelas que o seu plural não seguia a norma de apenas se acrescentar um “s” no final da palavra, como é caso de “pão=pães”, “hotel=hotéis” ou “sol=sóis”.

Mais tarde, conversou-se sobre a subclasse dos nomes, nomeadamente os nomes comuns e nomes próprios, projetando algumas informações sobre esta temática. Seguidamente, os alunos identificaram os nomes comuns e próprios presentes no poema anterior, acrescentando depois outros exemplos. Após a exploração dos conceitos, que incluíram também os nomes coletivos, realizou-se um pequeno jogo, onde foram projetadas imagens de coletivos, para os alunos adivinharem. Por fim, para consolidar a atividade, cada aluno teve de construir mais uma estrofe para o poema em estudo, tendo que utilizar obrigatoriamente um nome próprio, um comum e um coletivo. Além disso, os alunos

fizeram, também, uma sopa de letras com palavras no singular e algumas frases com nomes no singular para converter para o plural.

Figura 43: Exemplos do resultado final das tarefas da atividade do Poema em P.



Com a realização desta atividade, foi possível consolidar esta temática de forma mais interessante e dinâmica, recorrendo à utilização de pequenos jogos pedagógicos e de recursos audiovisuais, que são sempre do agrado dos alunos e fomentam a sua participação nas tarefas escolares. Apesar das atividades mais dinâmicas terem a tendência de provocar maior azáfama dentro da sala de aula, as regras foram bem explicadas e os momentos lúdicos foram encarados como momentos de aprendizagem, o que fez com que os alunos se empenhassem de igual forma nas atividades.

8.2.2. Matemática

Tabuada Divertida – Os Dados da Tabuada

Na terceira semana de estágio pedagógico, estava programada a introdução ao estudo da tabuada do 8. Assim, foi aplicada uma atividade mais dinâmica para o fazer, privilegiando a utilização de materiais didáticos, como foi o caso dos “Dados da Tabuada”.

Deste modo, no dia 14 de novembro de 2016, começou-se por dialogar com os alunos sobre jogos e atividades que tinham sido realizados numa festividade da escola nessa semana, passando posteriormente a explicar que, também, dentro da sala de aula seria realizado um jogo. Foi logo explicado que este jogo só iria acontecer se todas as regras da sala fossem sempre respeitadas, bem como as regras do próprio jogo. Como tal, foram

explanadas as regras para o desenvolvimento da atividade, salientando o facto de que os alunos teriam de recorrer aos seus conhecimentos das tabuadas para executar o jogo com sucesso. Nesta atividade, os alunos tinham dois dados: um, cujas faces se encontravam numeradas de 1 a 4, havendo também duas faces-surpresa (uma com um ponto de interrogação e outra com um *smile*), e outro numerado de 5 a 8, também com duas faces-surpresa. À vez, cada aluno dirigiu-se ao quadro e lançou os dados ao chão, fazendo oralmente a multiplicação dos algarismos que ficavam na face superior do dado. No caso das faces-surpresa, o “?” significava que seria um colega a escolher o número para a multiplicação, e caso da face com o “☺” significava que era o próprio aluno que escolhia o número para fazer a sua multiplicação (*Figura 44*).

Figura 44: Momentos do jogo dos “Dados da Tabuada”.



Depois de todos os alunos realizarem os lançamentos dos dados e as respetivas multiplicações, questionou-se sobre as tabuadas implícitas nesse jogo, chegando à conclusão que se podia descobrir uma “nova” tabuada, a do 8. A partir dessa conclusão, essa tabuada foi explorada com os alunos, sendo realizadas somas sucessivas de 8 para a obtenção dos resultados das parcelas do 8×8 , 8×9 e 8×10 , uma vez que eram estes os resultados que os alunos ainda não conheciam. Posteriormente, foi projetada uma ilustração da tabuada do 8 e os alunos, em grande grupo, responderem aos resultados da mesma.

A realização desta atividade permitiu explorar a tabuada de forma mais divertida, onde a motivação e o interesse dos discentes foram evidenciados, sendo um jogo que a partir daquela data foi muitas vezes solicitado pelos mesmos. Pelo que, chegámos a repetir o jogo em alguns momentos do final do dia, utilizando também as faces-surpresa para consolidar outras tabuadas. Além disso, aconteceu, por diversas vezes, as crianças chegarem à sala a

dizer “Ontem estudei as tabuadas em casa, hoje podemos jogar com os dados?” (DC, 14-11-2016).

8.2.3. Estudo do Meio

Os Meios de Transporte

Durante a quarta semana de intervenção pedagógica, no dia 21 de novembro de 2016, foi explorado o tema da evolução dos meios de transportes. Neste sentido, os alunos foram questionados sobre quais os meios de transporte que conheciam, quais os que mais utilizavam e quais os que preferiam. Durante este diálogo, os alunos contaram algumas vivências que se relacionaram com o tema, sendo que alguns partilharam histórias ocorridas em viagens de avião, de navio, de comboio, de autocarro e até de bicicleta. Para esta partilha com os colegas, esses alunos preferiram se levantar e dirigir junto do quadro, de forma a salientar a sua participação na atividade (*Figura 45*).

Figura 45: Momento de partilha de histórias sobre os meios de transporte.



Posteriormente, foi mostrado um vídeo sobre os meios de transporte (terrestres, aéreos e aquáticos), havendo depois um momento de exploração desse recurso audiovisual. Foram, ainda, explorados os exemplos de meios de transporte existentes no manual de Estudo do Meio, bem como a evolução de alguns deles. De entre os transportes explorados nesta atividade, a locomotiva a vapor e a sua evolução até aos dias de hoje, foi o que mais chamou à atenção dos alunos, uma vez que os transportes a vapor eram uma realidade distante destas crianças. Devido ao grande interesse demonstrado por este meio de transporte do séc. XIX, aproveitou-se os recursos tecnológicos da sala e foi feita uma pesquisa e projeção de imagens de mais alguns exemplares e curiosidades sobre o mesmo.

Numa altura em que cada vez mais se fala de dar voz às crianças aquando da construção das suas aprendizagens, a realização de atividades que as convidem a partilhar

vivências, conhecimentos e onde possam ver respondidas as suas questões/curiosidades, são fundamentais. Assim sendo, esta atividade aliou esta concepção ao uso de recursos audiovisuais e tecnológicos para fomentar aprendizagens ativas, significativas e interessantes.

8.3. Avaliação Geral das Aprendizagens dos Alunos

Seguindo a mesma lógica do capítulo 7, as avaliações que se seguem são resultantes das observações realizadas ao longo do estágio na turma do 3.ºC, bem como dos registos do Diário de Campo e dos resultados das tarefas diárias e das fichas de avaliação. Deste modo, os três quadros apresentados abaixo, respetivos às componentes curriculares de Português, de Matemática e de Estudo do Meio, foram construídos de acordo os parâmetros dos programas e metas curriculares dessas disciplinas para o 3.º ano de escolaridade. Além disso, uma vez que os dados que se seguem dizem respeito à generalidade da turma, em apêndice podem ser consultadas outras tabelas de avaliação referentes às aprendizagens destes alunos ocorridas durante o tempo do estágio pedagógico²².

Neste sentido, na primeira tabela (*Quadro 14*) são apresentadas algumas observações relativamente às competências dos alunos do 3.ºC na componente de Português, tendo por base os domínios e conteúdos do *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (2015).

Quadro 14: Apreciação Global da Turma do 3.ºC relativamente ao Português.

Parâmetros	Português - Apreciação Global do 3.ºC
Oralidade	<ul style="list-style-type: none"> - Todos os alunos produziam um discurso oral correto e audível; - Os alunos mostravam facilidade em expressar as suas ideias e opiniões com clareza, porém quatro tinham mais dificuldade em fazê-lo devido à timidez; - Na maioria dos casos, os alunos eram capazes de escutar para aprender e construir conhecimentos, havendo cinco que tinham algumas dificuldades em respeitar as intervenções dos colegas e esperar pela sua vez de participar.

²² Para mais informações consultar *Apêndice 16*.

<p>Leitura e Escrita</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos eram capazes de ler diversos tipos de texto, realizando, na sua maioria, leituras de forma articulada e com boa entoação, com exceção de dois alunos que apresentavam maiores dificuldades (lendo mais pausadamente); - Por vezes, alguns alunos tinham dificuldade em respeitar os sinais de pontuação dos textos; - No global, os alunos produziam poucos erros ortográficos, com exceção de três alunos que apresentavam maiores dificuldades; - A maioria realizava corretamente a translineação de palavras; - Localizavam e identificavam os parágrafos de um texto; - Identificavam com facilidade as personagens principais, bem como os acontecimentos fundamentais das obras exploradas; - Reconheciam facilmente o autor do texto, a obra de onde foi retirado, a editora e o ano de edição (caso essas informações tivessem disponíveis); - Os alunos tinham também facilidade em identificar os tipos/gêneros de texto (narrativo, dramático, poético, etc.); - Sinalizavam e questionavam as palavras desconhecidas de um texto em análise; - Redigiam uma carta, mostrando conhecimentos face a sua estruturação; - A maioria dos alunos escrevia textos autonomamente, respeitando as regras de produção textual, havendo apenas dois que apresentavam maiores dificuldades na organização das ideias.
<p>Educação Literária</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Todos os alunos manifestavam gosto pela leitura, mostrando interesse quer por obras literárias feitas em casa, quer por textos literários explorados na sala de aula; - Os alunos compreendiam o essencial dos textos lidos, antecipando, por vezes, o conteúdo dos textos através dos elementos paratextuais; - Conseguiam facilmente propor títulos ou finais alternativos face aos textos explorados; - Alguns alunos pediam voluntariamente para realizar leituras, (de obras exploradas nas aulas ou lidas em casa) para o grande grupo; - Com exceção de dois alunos, os restantes manifestavam facilidade em ler em voz alta excertos de textos;
<p>Gramática</p>	<ul style="list-style-type: none"> - No geral, os alunos identificavam corretamente a família de palavras; - Conheciam os antónimos e os sinónimos, os nomes próprios e os nomes comuns, e as palavras variáveis e invariáveis; - Realizavam com facilidade o feminino/masculino de nomes/adjetivos, bem como a transformação de singular no plural; - Sabiam conjugar os verbos nos três tempos verbais (presente, pretérito perfeito e futuro), sendo que alguns alunos apresentavam algumas dificuldades nesta tarefa.

De seguida, no *Quadro 15* encontramos algumas observações sobre os conhecimentos dos alunos do 3.ºC no que diz respeito à disciplina de Matemática. Assim como aconteceu anteriormente, os parâmetros presentes neste quadro têm por base os domínios e conteúdos estabelecidos no *Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico* (2013).

Quadro 15: Apreciação Global da Turma do 3.ºC relativamente à Matemática.

Parâmetros	Matemática - Apreciação Global do 3.ºC
Números e Operações	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos conheciam os números até um milhão; - Realizavam a leitura de números por extenso, por classes e por ordens, havendo apenas um aluno que apresentava algumas dificuldades nessa tarefa; - Identificavam com facilidade as unidades de milhar, as dezenas de milhar e as centenas de milhar; - Conheciam e aplicavam corretamente a numeração romana; - Realizavam operações de adição e de subtração com algoritmo de forma correta, sendo que apenas cinco alunos manifestavam alguma dificuldade nesses exercícios; - Sabiam as tabuadas (do 1 ao 10), existindo alguns alunos com maiores dificuldades nas tabuadas do 7, do 8 e do 9; - Conheciam o conceito de números múltiplos; - Realizavam corretamente operações de cálculos mentais, sendo que quatro manifestavam maior dificuldade nessa tarefa; - Cinco alunos manifestavam algumas dificuldades nos exercícios de resolução de problemas.
Geometria e Medida	<ul style="list-style-type: none"> - Todos os alunos eram capazes de identificar as figuras e os sólidos geométricos; - Com exceção de dois alunos, os restantes sabiam ver as horas num relógio analógico e conseguiam converter as horas de um relógio analógico para um relógio digital e vice versa; - A maioria dos alunos distinguia as unidades de tempo, reconhecendo que 1 hora = 60 minutos, que 1 minutos = 60 segundos, que 30 minutos = meia hora, e que 15 minutos = um quarto de hora.
Organização e Tratamento de Dados	<ul style="list-style-type: none"> - Maioria dos alunos apresentava facilidade em fazer a leitura de gráficos simples; - Todos os alunos manifestavam facilidade em identificar a frequência absoluta e a moda; - Conseguiam dizer o máximo e o mínimo de um determinado conjunto de dados.

Por fim, no *Quadro 16* temos expostas as apreciações globais dos alunos do 3.ºC relativamente à componente curricular de Estudo do Meio. Para a elaboração dos parâmetros de avaliação deste quadro foi utilizado o documento *OCPEB (2004)*. É de salientar ainda, que durante o tempo de estágio, nesta disciplina, foi somente explorado o Bloco 2 – À Descoberta dos Outros e das Instituições.

Quadro 16: Apreciação Global da Turma do 3.ºC relativamente ao Estudo do Meio.

Parâmetros		Estudo do Meio - Apreciação Global do 3.ºC
Bloco 2 – À Descoberta dos Outros e das Instituições	O passado do meio local	- No geral, os alunos reconheciam a importância do património histórico local; - Conseguiram identificar vestígios do passado local, nomeando esculturas, igrejas, castelos e a toponímia de lugares e ruas Madeirenses; - Identificavam figuras da história local, mencionando personalidades influentes da vida Madeirense.
	Evolução dos meios de comunicação e de transportes	- Os alunos identificavam com facilidade diferentes meios de comunicação; - Reconheciam a importância da evolução dos meios de comunicação para o desenvolvimento das sociedades; - Identificavam os diferentes meios de transportes (terrestres, aéreos e aquáticos), sabendo dar exemplos dos mesmos; - Manifestavam conhecer a importância da evolução dos transportes para o desenvolvimento da qualidade de vida do ser humano.
	O comércio	- Os alunos conseguiram identificar diferentes formas de comércio; - Distinguíam os dois tipos de comércio (tradicional e grande comércio), sabendo nomear exemplos dos mesmos; - Todos os alunos eram capazes de identificavam locais de comércio na sua área de residência, bem como noutros espaços do seu quotidiano ou das suas vivências.

8.4. Reflexão da Intervenção Pedagógica Desenvolvida

O ato reflexivo assume um papel importante no decorrer e no final de qualquer prática pedagógica. Assim sendo, as próximas linhas debruçam-se numa reflexão sobre a intervenção pedagógica realizada com a turma do 3.ºC do Salesianos Funchal Colégio.

Como já foi mencionado em pontos anteriores, esta turma, apresentava, no geral, bons resultados escolares e um clima de sala de aula positivo. Neste sentido, logo na semana de observação participante, pretendi estabelecer um clima de respeito e comunicação, criando com os alunos uma relação de empatia e afetividade, pautada sempre pela disciplina nas horas de trabalho. Reconhecendo, também, que todos os alunos têm diferentes ritmos de aprendizagens, procurei, ao longo de toda a minha prática pedagógica, incentivá-los a participar na construção das suas aprendizagens. Como tal, solicitava a participação dos alunos com mais dificuldades e apelava, aos alunos com mais facilidades, o respeito pela vez dos colegas e a possibilidade de errar como algo natural.

Uma vez que neste estágio tive uma maior preocupação com a didática e com as estratégias pedagógicas implementadas, procurei planear e proporcionar atividades diversificadas e com recurso a diferentes materiais pedagógicos. Segundo Cardoso (2013) “Os recursos didáticos são todos os elementos utilizados no processo de ensino com vista a melhor atingir o objetivo de fazer com que o aluno perceba melhor a matéria.” (p. 170).

Deste modo, desenvolvi algumas atividades em que foi possível utilizar jogos pedagógicos, imagens, *PowerPoint* e materiais manipuláveis, usufruindo das boas condições tecnológicas disponíveis na sala de aula. Estou convicta que através do uso de jogos e de atividades mais lúdicas se pode potenciar, igualmente, aprendizagens, pois estas estratégias despertam uma maior motivação e interesse nos alunos.

Atendendo ao facto de que nesta turma as aulas seguiam um modelo de ensino mais tradicional, aquando a implementação de atividades lúdico-pedagógicas, foi necessário explicar e preparar os alunos para a realização das mesmas. Fazendo-os perceber que este tipo de atividades tinham uma intencionalidade educativa e objetivos a alcançar, sendo que apesar do seu caráter lúdico tinham de ser igualmente encaradas como momentos de aprendizagem. Além disso, as regras da sala tinham de ser, igualmente, cumpridas e respeitadas, pois só assim seria possível haver condições para o desenvolvimento deste tipo de atividades.

É ainda de referir que, apesar da preocupação em realizar atividades dinâmicas e significativas para os alunos, a professora cooperante pediu a utilização diária dos manuais escolares nas aulas. Embora me tivesse sido dado espaço para planear e desenvolver atividades que não incluíssem apenas o manual, foi preciso dosear as atividades mais dinâmicas com as atividades do manual, respeitando a ideia que estes tinham sido um investimento dos encarregados de educação e como tal deveriam ser utilizados. Embora seja da opinião que os manuais possam e devam ser utilizados no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, defendo que a sua utilização não tenha de ser feita em excesso, isto porque os manuais não devem transformar-se em guias de ensino e de modos de atuação do docente.

Em suma, nesta prática pedagógica procurei promover uma aprendizagem global e significativa, recorrendo a diferentes materiais e estratégias. Estando certa que haverá sempre aspetos a melhorar, estou convicta que dei o meu melhor e que este estágio foi, sem dúvida, mais uma valiosa oportunidade para crescer enquanto profissional e enquanto pessoa.

Considerações Finais

Chegando ao fim deste relatório é fundamental realizar uma reflexão sobre todo o percurso de formação de docente, desde a formação acadêmica às práticas pedagógicas referidas neste relatório. Toda esta caminhada possibilitou a minha formação enquanto futura profissional de educação e por isso importa agora referir alguns dos pontos chave deste meu percurso.

Este relatório, em conjunto com todo o trabalho desenvolvido num percurso académico de cinco anos e de diversas práticas pedagógicas, permitiram-me desenvolver diferentes competências e conhecimentos sobre a educação, a escola, o trabalho do docente e as metodologias de ensino. Através dos estágios realizados foi possível colocar em prática algumas das teorias educacionais que defendemos e sabemos que visam a construção de ambientes educativos de qualidade, onde a criança se deve sentir envolvida, valorizada e reconhecida. Também estes estágios vieram dar continuidade à construção e definição da minha identidade profissional, na qualidade de agente orientador e facilitador do desenvolvimento de novas aprendizagens, consciente da necessidade constante de refletir com vista à adaptação e ao melhoramento das práticas, sem nunca deixar passar as especificidades do grupo com quem se trabalha.

Com as mudanças sociais ocorridas nos últimos anos, há cada vez mais, na área da educação, a urgência de procurar estratégias e metodologias capazes de ir ao encontro das necessidades, dos interesses e das motivações das crianças. Após a realização das práticas pedagógicas explanadas neste relatório, foi possível compreender, mais do que em qualquer outro momento da formação académica, que o paradigma do ensino tradicional não pode continuar a prevalecer nas nossas escolas, é urgente que se reconheça a criança como construtora do seu conhecimento, ficando a cargo do docente a responsabilidade de lhe dar oportunidades de realização de aprendizagens ativas e significativas. Além disso, para combater tal paradigma importa também olhar para a pedagogia participativa como a melhor alternativa face à pedagogia transmissiva, valorizando o ensino diferenciado, pois se todas as crianças têm ritmos de desenvolvimento diferentes, motivações e contextos sociofamiliares diferentes, porque não também terem metodologias de trabalho diferenciadas? Por vezes, este ensino diferenciado pode passar por respeitar os ritmos de aprendizagem dos alunos, por pequenas adaptações pedagógicas, por não rotular uma criança face às suas dificuldades ou por encorajar as suas potencialidades. Estas tarefas, que parecem simples, revelam na verdade a qualidade do trabalho do docente, sendo que na

prática podem ser boas ajudas para os discentes no complexo processo que é a aprendizagem de diversos conteúdos programáticos.

Ainda relativamente aos três estágios desenvolvidos ao longo deste mestrado, reconheço que estes foram importantes para a minha aprendizagem pessoal e profissional permitindo-me uma visão mais realista do que é a educação, adquirindo novas competências e atitudes, encarando a docência como um todo e não apenas como uma transmissão de conhecimentos e de saberes, valorizando cada vez mais a difícil, mas maravilhosa, profissão de docente. Todavia, este percurso não foi feito apenas de vitórias e conquistas, uma vez que os medos e as inseguranças também fizeram parte desta caminhada. Foi através da persistência, da resiliência e da força de vontade que o desejo de concretizar este sonho de infância superou as adversidades.

Consciente de que daqui para a frente continuará a ser importante a constante atualização dos conhecimentos e dos novos estudos no rumo da educação, será preciso apostar na formação contínua de modo a construir uma carreira docente de qualidade e informada. Da mesma forma, será naturalmente necessário continuar a adotar uma atitude de investigadora, pois não se pode tomar os nossos saberes como únicos e devemos estar o mais atualizados, quanto possível, das estratégias metodológicas que escolhemos implementar com os nossos alunos.

Por tudo o que foi anteriormente mencionado e defendido neste relatório, espero num futuro próximo ter a oportunidade de agarrar esta profissão e me tornar uma docente que consiga orientar as crianças, não só no seu desenvolvimento cognitivo, mas também no seu desenvolvimento social e afetivo, realizando uma ação pedagógica diferenciada, cujo respeito pelos ritmos de trabalho, de aprendizagem e de desenvolvimento de cada criança sejam sempre valorizados. Do mesmo modo, espero conseguir, também, promover ambientes educativos onde as minhas crianças se sintam seguras para errar e aprender, para questionar e se desenvolverem, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e autónomos.

Em forma de conclusão, acresce-me dizer que as três intervenções pedagógicas realizadas nestes dois anos de mestrado resultaram numa bagagem de momentos, de experiências e de conhecimentos acerca das diferentes valências que acredito levar para experiências profissionais futuras. Na minha memória e no meu coração ficarão também marcadas, para sempre, as crianças com quem tanto aprendi e cresci, as cooperantes que

tanto me apoiaram e orientaram e as instituições de educação, onde tive oportunidade de iniciar a realização deste meu sonho de infância.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Amaral, M., Moreira, M. & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: Estratégias de supervisão. In I. Alarcão (Org.). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. (pp. 83- 122). Porto: Porto Editora.
- Arends, R. (1997). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Baranita, I. (2012). *A Importância do Jogo no desenvolvimento da Criança*. Tese de Mestrado, Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa. Consultado a 18-09-2017:
<http://saosebastiao.sp.gov.br/ef/pages/Corpo/Habilidades/leituras/al.pdf>.
- Bento, A. (2011). *As Etapas do Processo de Investigação: Do Título às Referências Bibliográficas*. Porto: Figueirinhas.
- Brickman, N. & Taylor, L. (1991). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. & Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Burgos, M. (1997). *As atividades lúdico-desportivas e sua relação com o desenvolvimento integrado da personalidade em crianças de 7 a 11 anos*. Tese de Doutoramento, Universidade de Salamanca, Espanha. Consultado a 18-09-2017:
<http://www.wfdwportes.com/efd186/jogos-e-brincadeiras-em-aula.htm>.
- Cadima, A. (1997). A experiência de um círculo de estudos para uma pedagogia diferenciada. In A. Cadima; C. Gregório; T. Pires & N. S. Horta, *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico: Alguns itinerários* (pp. 11-21). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Caldeira, M. F. (2009). *Aprender a Matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Cardona, M. (2011). Educação Pré-Escolar ou Pedagogia da Educação de Infância? Fundamentos e Conceções Subjacentes. *Nuances: estudos sobre Educação*, pp. 141-159. Retirado de (07-08-2017):
<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/1102/1107>.

- Cardoso, J. (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Guerra e Paz Editores.
- Carvalho, M. & Mendonça, R. (2006). *Práticas de Leitura e Escrita*. Brasília: Ministério da Educação.
- Clark, C. & Yinger, R. (1980). *The hidden world of teaching: implications of research on teacher planning*. Michigan: The Institute of Research on Teaching.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, XIII, pp.355- 379.
- Damião, H. & Festas, I. (Coord.) (2013). *Programa e Metas Curriculares de Matemática para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Dias, M. (2014). *Crianças Felizes*. Lisboa: Esfera dos Livros.
- Dinis, M. (1994). *Como Trabalhar a Área-Escola 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: ASA Editores.
- Fernandes, A. (2014). *A importância dos materiais didáticos no ensino da Matemática no 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico*. Tese de Mestrado, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real. Consultado a 22-01-2018: https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/6989/1/msc_amfernandes.pdf.
- Formosinho, J. & Oliveira-Formosinho, J. (2012). A educação de infância em Portugal: Visão panorâmica e evolução da política educativa. In C. Guimarães & M. Cardona (2012). *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 26-59). Viseu: Editora PsicoSoma.
- Grando, R. (2001). *O Conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula*. Tese de Doutoramento, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. Consultado a 23-01-2018: <http://www.efdeportes.com/efd186/jogos-e-brincadeiras-em-aula.htm>.
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2007). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Huizinga, J. (2007) *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Justino, D. (2010). *Difícil é Educá-los*. Lisboa: Ensaio da Fundação.
- Karpicke, J., Sousa, H. & Almeida, L. (2012). *A avaliação dos alunos*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

- Katz, L. & McClellan, D. (1996). O papel do professor no desenvolvimento social das crianças. In J. Formosinho (Org.) *Educação Pré-Escolar: A Construção Social da Moralidade* (pp. 12- 51). Lisboa: Texto Editora.
- Kishimoto, T. (1998). *O brincar e as suas teorias*. São Paulo: Pioneira.
- Kot-Kotecki, A. (2013). *Modelos Curriculares na Educação de Infância: O enfoque na Expressão Dramática - Da Teoria às Práticas*. Tese de Doutoramento, Universidade da Madeira, Funchal.
- Leitão, F. (2005). *O papel do investigador (observação participante e não participante)*. Universidade Aberta. Consultado a 28-11-2017:
<http://fatimaleitao700984.blogspot.pt/2008/06/9-o-papel-do-investigador-observao.html>.
- Leite, C. (2002). *O Currículo e Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, D. (2015). *A utilização de materiais didáticos no ensino da Geometria no 2.º ciclo do Ensino Básico em Timor-Leste: dois estudos de caso*. Tese de Mestrado, Universidade Aberta, Lisboa. Consultado 14-02-2018:
https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/4433/1/TMSP_DulceLeite.pdf.
- Lopes, A. (2003). *Projeto de gestão flexível do currículo – Os professores num processo de mudança*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: um guia prático para o professor*. Lisboa: Grupo Lidel
- Marques, R. (1995). *Ensinar a ler, aprender a ler: Um guia para pais e educadores*. Lisboa: Texto Editora.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Moreira, M. & Valadares, J. (2009). *A Teoria da Aprendizagem Significativa – sua fundamentação e implementação*. Coimbra: Edições Almedina.
- Moreira, M. (1999). *Teorias da Aprendizagem*. São Paulo: Editora Pedagógica.
- Morgado, J. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Edições Asa.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação: Um Desafio para os Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morissette, D. & Gingras, M. (1994). *Como Ensinar Atitudes: Planificar, Intervir e Avaliar*. Porto: Edições ASA.

- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (pp. 142-160).
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. (2.^a ed). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2008a). Prefácio. In J. Pacheco, *Organização Curricular Portuguesa* (pp.7-10). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2008b). Estrutura curricular do sistema educativo português. In J. Pacheco (Org.). *Organização Curricular Portuguesa* (pp. 11-52). Porto: Porto Editora.
- Peterson, P. (2003). *O professor do Ensino Básico: perfil e formação*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Ponte, J. (2002). *Investigar a nossa prática*. Lisboa: Departamento de Educação e Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Roldão, M. C. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo: Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora
- Roldão, M. C. (2001). Currículo e políticas educativas: tendências e sentidos de mudança. In C. Freitas, M. Vieira, P. Abrantes, J. Aido, C. Gargaté, M. Araújo & M. C. Roldão, *Gestão Flexível do Currículo – Contributos para uma reflexão crítica* (pp. 58-69). Lisboa: Texto Editora.
- Sá, C. (2004). *Leitura e Compreensão Escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico: algumas sugestões didáticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sarmiento, T. (2012). *Narrativas de Professoras-estagiárias sobre os contributos da formação em análise organizacional para a construção de uma identidade profissional*. In Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP. Brasil: Junqueira&Marin Editores.
- Seiça, A. (2003). *A docência como praxis ética e deontológica: um estudo empírico*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-escolar e articulação curricular com o 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Silva, H. & Lopes, J. (2010). *O Professor faz a Diferença*. Lisboa: Lidel.
- Silva, I. (Coord.) (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Silva, I. (Coord.) (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Solé, I. & Coll, C. (2001). Os professores e a concepção construtivista. In C. Coll, E. Martin, J. Mauri, M. Marias, J. Onrubia, I. Solé, & A. Zabala, *O Construtivismo na Sala de Aula – novas perspetivas para a acção pedagógica* (pp. 8-28). Porto: ASA Editores.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação pedagógica e Diversidade: ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.

Referências Normativas

- *Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro* (Reorganização Curricular do Ensino Básico).
- *Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto* (Perfil Geral de Desempenho do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básicos e Secundários).
- *Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto* (Perfis Específicos de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico).
- *Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de junho* (Organização Curricular do Ensino Básico e Secundário).
- *Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro* (Organização Curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico).
- *Lei n.º 46/86, de 14 outubro* (Lei de Bases do Sistema Educativo).
- *Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro* (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar).