



**RELATÓRIO DE ESTÁGIO
DE MESTRADO**

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

maio | 2016

T/M
34
Gon Rel
TED-R
Ex. 1

UNIVERSIDADE DA MADEIRA
BIBLIOTECA

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Sara Liliana Gonçalves

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

ORIENTAÇÃO
Ana Maria França Freitas Kot Kotecki



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: 2015/2016

Sara Liliana Gonçalves

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

Orientador: Prof.^a Doutora Ana Maria França Freitas Kot Kotecki

Funchal, maio de 2016

“ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”

(Paulo Freire, 2009, p. 23)



1

¹ **Fonte:** Retirado de: [http://4.bp.blogspot.com/_-](http://4.bp.blogspot.com/_-O0fBOKrqOE/TLiwJK5C9nI/AAAAAAAAAHU/JLouenjSURQ/s1600/professora.gif)

[O0fBOKrqOE/TLiwJK5C9nI/AAAAAAAAAHU/JLouenjSURQ/s1600/professora.gif](http://4.bp.blogspot.com/_-O0fBOKrqOE/TLiwJK5C9nI/AAAAAAAAAHU/JLouenjSURQ/s1600/professora.gif)

Agradecimentos

Esta longa jornada, que agora conhece o seu término, contou com o contributo de diversas pessoas, as quais, através das suas palavras de incentivo e de apoio, permitiram com que continuasse a sonhar. A todos aqueles que acreditaram em mim e que contribuíram de alguma forma para a conclusão deste percurso, a minha profunda gratidão.

Em primeiro lugar, o meu sincero agradecimento às crianças da Sala dos Super Amigos e às crianças do 1º Ano pelos momentos de afeto, pelos sorrisos, pela vontade de aprender demonstrada, pelos conhecimentos partilhados e, por fim, pelas experiências que vivemos juntos.

À educadora Teresa e à professora Maria José, o meu sincero agradecimento por todo o apoio e cooperação disponibilizados ao longo da prática pedagógica, assim como pelos conselhos, pela orientação e pelas críticas apontadas que permitiram com que crescesse cada vez mais, tanto a nível pessoal como a nível profissional. Obrigada por partilharem o vosso conhecimento e sabedoria comigo.

Uma palavra de gratidão a toda a comunidade educativa por me ter recebido da melhor forma possível e por participar ativamente nos projetos desenvolvidos.

Às orientadoras científicas de ambas as práticas realizadas, Professora Doutora Gorete Pereira e Professora Doutora Fernanda Gouveia por todo o apoio e aconselhamento disponibilizados.

A minha gratidão à Professora Doutora Ana França, orientadora do presente relatório, por todo o apoio e incentivo prestados no decorrer deste processo.

À Eva, por partilhar comigo todo este percurso recheado de emoções, desafios e obstáculos. Obrigada pela amizade, pelo companheirismo e por todo o apoio e auxílio prestados.

À Lisandra, pelos momentos recheados de gargalhadas sinceras e pela boa-disposição tão contagiante que fizeram com que tudo parecesse mais fácil.

À Cláudia, por todo o incentivo e apoio transmitidos e por todas as experiências que partilhámos ao longo deste percurso académico.

À Vânia, pelo companheirismo e apoio e pelas memórias que construímos no decorrer da presente caminhada.

À minha família, por me apoiar incondicionalmente ao longo de todas as etapas desta jornada. Obrigada pelo carinho, pela compreensão, pelo incentivo e pelo apoio incondicional.

VI Universidade da Madeira - Relatório de Estágio

À minha mãe, pelo amor, pelo constante incentivo e apoio, por acreditar em mim de forma incondicional e me possibilitar ultrapassar todos os obstáculos que surgiram até ao alcance dos meus objetivos.

Aos meus sobrinhos, por me encherem a vida de magia.

À Sofia e ao Roberto, pelo carinho, pelo apoio e por todos os momentos de descontração que partilhámos e que embelezaram este percurso.

Ao meu namorado, que representou um verdadeiro pilar ao longo de toda esta jornada. Obrigada pela preocupação, pelas palavras meigas e sábias, pelo incentivo e apoio intermináveis, pelos momentos de pura diversão, pela compreensão e por me fazeres acreditar que era capaz de ultrapassar todos os desafios que surgissem no decorrer do meu percurso. Por isto e por tanto mais, muito obrigada.

Um enorme obrigada a todos!

Resumo

O presente relatório surge como o culminar de todo um processo pedagógico realizado, apresentando as experiências e as atividades desenvolvidas com as crianças ao longo dos estágios realizados na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e da Achada e na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Lombo Segundo. As presentes intervenções decorreram entre os meses de outubro e dezembro de 2014 com as crianças da Sala dos Super Amigos, e entre abril e junho de 2015 com as crianças do 1.º Ano - A.

Ao longo da prática pedagógica privilegiou-se a ação reflexiva do docente. Assim, a intervenção foi sustentada em momentos destinados à reflexão sobre a ação realizada, procurando adequar os processos de ensino-aprendizagem aos interesses e necessidades educativas das crianças. Tal possibilitou a prática da metodologia de Investigação-Ação, a qual visava a implementação de estratégias que visassem a diminuição das problemáticas delineadas.

Deste modo, a questão de investigação definida na Educação Pré-Escolar foi a seguinte: **De que forma é possível desenvolver competências de trabalho colaborativo em crianças da Educação Pré-Escolar?**, Assim, a presente investigação tinha como objetivo primordial o desenvolvimento das capacidades sociais das crianças, contribuindo para um melhoramento dos comportamentos manifestados nos momentos destinados à concretização de trabalhos colaborativos.

Por sua vez, devido às dificuldades apresentadas pelos alunos do 1º A na área curricular de Português, a questão que surgiu no 1.º Ciclo do Ensino Básico foi: **De que forma é possível desenvolver competências de leitura e escrita em crianças que frequentam o primeiro ano de escolaridade?**. Salienta-se que esta representou uma verdadeira bússola, uma vez que orientou todo o processo educativo, na tentativa de ampliar as competências dos alunos relativas à área em questão.

Toda a ação pedagógica apresentou como objetivo tornar a criança o agente principal no seu percurso educativo.

Palavras-chave: Prática Pedagógica; Investigação-Ação; Atitude Reflexiva; Educação Pré-Escolar; 1º. Ciclo do Ensino Básico.

Abstract

The present report is the result of all pedagogical journey accomplished referring to the experiences and the activities developed with children throughout the internship performed at Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e da Achada and at Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Lombo Segundo. These interventions occurred from the month of October until December 2014 with the children from Super Friends' room, and from April to June 2015 with the children from 1.º A.

Along this pedagogical practice, it was given value to the teacher's reflective attitude. For this matter, this practice was supported in certain moments destined for the reflection regarding the action made with the purpose of suit the teaching-learning processes referring the children's interests and their educational needs. This allowed the methodology of Research-Action, which aimed the implementation of strategies with the goal to reduce the defined difficulties.

As a result, the outlined question at Pre-School Education was the following: **In what way is it possible to develop the group working sills in children from Pre-School Education?** Therefore, the present investigation's main purpose was to develop children's social skills, contributing to improve showed behaviors all along those moments destined for the collaborative works.

Due to the children's difficulties from 1º A in the Portuguese curricular area, the problematic that emerged at 1.st Cycle of Basic Education was: **In what way is it possible to develop the reading and the writing skills in children that attend the first schooling year?** . The highlight of the present investigation represented a true compass, as it guided the whole educational processes in the attempt to enlarge the children's skills regarding this area.

All this pedagogical action had the goal of transforming the children as the main agents in their educational journey.

Key-Words: Pedagogical Practice; Research-Action; Reflexive Perspective; Pre-School Education; 1.st Cycle of Basic Education.

Sumário

Agradecimentos	V
Resumo	VII
Abstract	XIX
Índice de Figuras	XV
Índice de Quadros	XVII
Índice de Gráficos	XIX
Lista de Siglas	XXI
Introdução	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO	5
CAPÍTULO I – A Construção da Identidade Docente	7
1.1- Identidade e Formação Docente	7
1.2- Perfil do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico	9
1.3- Planificação, Reflexão e Avaliação	11
CAPÍTULO II – Dimensão Curricular da Prática Pedagógica	15
2.1- O Currículo no 1.º Ciclo do Ensino Básico – Organização e Gestão Curricular	15
2.1.1- O Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico	18
2.1.2- As Metas Curriculares para o 1.º CEB	19
2.2- Gestão Curricular na Educação Pré-Escolar	20
2.2.1- As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	22
2.2.2- As Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar	25
CAPÍTULO III- A Investigação-Ação	27
3.1- Metodologia de Investigação-Ação	27
3.1.1- Fases da Investigação-Ação	30
3.1.2- Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	31
3.1.2.1- Observação Participante	32
3.1.2.2- Diários reflexivos	33
3.1.2.3- Registos fotográficos	33

3.1.2.4- Análise de documentos	34
CAPÍTULO IV- Opções Metodológicas da Prática Pedagógica	35
4.1- Princípios da Ação Pedagógica	35
4.1.1- Aprendizagem Cooperativa	36
4.1.2- Pedagogia-em-Participação.....	40
4.1.3- Diferenciação Pedagógica.....	43
4.1.4- Educação Experimental das Ciências	46
PARTE II – ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	51
CAPÍTULO V- Intervenção Pedagógica em contexto de Educação de Pré-Escolar.....	53
5.1- Contextualização do meio educativo.....	53
5.1.1- A Freguesia de São Roque	54
5.1.2- A EB1/PE da Achada.....	56
5.1.3- A sala dos Super Amigos	59
5.1.4- As rotinas da sala	65
5.1.5- O grupo de crianças da sala dos Super Amigos.....	68
5.1.6- A Equipa Pedagógica.....	70
5.1.7- O contexto familiar das crianças da sala dos Super Amigos	70
5.2- Intervenção Pedagógica na sala dos Super Amigos	74
5.2.1- A Questão de Investigação-Ação.....	75
5.2.2- Atividades desenvolvidas.....	78
5.2.2.1- Frutos de outono	79
5.2.2.2- Construindo um Pai Natal	84
5.2.2.3- Postais de Natal	89
5.2.2.4- Jogo “O Dominó”	94
5.2.2.5- Jogo Dramático: “O Rei Manda”.....	97
5.2.3- O Projeto com a Comunidade Educativa	100
5.2.4- A avaliação do grupo de crianças da sala dos Super Amigos.....	104
5.2.5- Reflexão da Prática Pedagógica realizada	111
CAPÍTULO VI- Intervenção Pedagógica em contexto de Primeiro Ciclo do Ensino Básico	115

6.1- Contextualização do meio educativo.....	115
6.1.1- A Freguesia de São Roque.....	116
6.1.2- A EB1/PE do Lombo Segundo	117
6.1.3- A sala e a organização do tempo pedagógico do 1º Ano – A.....	119
6.1.4- A turma do 1º Ano –A	122
6.1.5- O contexto familiar dos alunos do 1º Ano – A	124
6.2- Intervenção Pedagógica na sala do 1º Ano- A	128
6.2.1- A Questão de Investigação-Ação.....	129
6.2.2- Atividades desenvolvidas.....	131
6.2.2.1- Português	132
6.2.2.1.1- Jogo da Memória.....	133
6.2.2.1.2- Os Direitos da Criança: Ser criança é	138
6.2.2.2- Matemática	142
6.2.2.2.1- Poliminós.....	143
6.2.2.2.2- Construindo dezenas	147
6.2.2.3- Estudo do Meio.....	152
6.2.2.3.1- Atividades Experimentais realizadas com água	153
6.2.2.3.2- Atividade Experimental: Explorando os nossos sentidos	159
6.2.3- O Projeto com a Comunidade Educativa	165
6.2.4- A avaliação da turma	169
6.2.5- Reflexão da Prática Pedagógica realizada	177
Reflexão final.....	181
Referências.....	183
Índice de conteúdo do CD-ROM	193

Índice de Figuras

Figura 1 – Organização das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.....	24
Figura 2 – Fases da Investigação-Ação.....	30
Figura 3 – Técnicas e Instrumentos utilizados na metodologia de I-A.....	32
Figura 4 – Freguesia de São Roque e seus limites.....	55
Figura 5 – Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar da Achada.....	56
Figura 6 – Planta da sala dos Super Amigos.....	60
Figura 7 – Área do Faz-de-Conta.....	61
Figura 8 – Área da Garagem.....	62
Figura 9 – Área da Leitura e dos Jogos Calmos.....	62
Figura 10 – Cantinho do Teatro.....	63
Figura 11 – Área do Grande Grupo e dos Jogos de Construção.....	64
Figura 12 – Parte da Área de Expressão Plástica.....	65
Figura 13 – Alguns frutos explorados.....	80
Figura 14 – Espetada de fruta.....	81
Figura 15 – Exposição dos trabalhos alusivos à temática.....	83
Figura 16 – Momento de decoração das adivinhas.....	86
Figura 17 – Fases da decoração do painel.....	87
Figura 18 – Exposição do painel.....	88
Figura 19 – Ilustração do poema explorado.....	90
Figura 20 – Exposição do poema.....	90
Figura 21 – Ilustração do postal.....	91
Figura 22 – Construção dos bonecos de neve.....	92
Figura 23 – Conclusão da decoração do postal.....	93
Figura 24 – Decoração das peças do jogo.....	95
Figura 25 – Crianças a jogar ao Dominó.....	96
Figura 26 – Jogo “O Rei Manda”.....	99
Figura 27 – Caixa destinada à recolha de bens.....	102
Figura 28 – Comunicado à comunidade educativa.....	102
Figura 29 – Lar de Infância e Juventude Abrigo Nossa Senhora da Conceição.....	103
Figura 30 – Finalidades da avaliação.....	104
Figura 31 – Etapas e fases do SAC.....	108

Figura 32 – Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar do Lombo Segundo.....	117
Figura 33 – Planta da sala do 1º A.....	120
Figura 34 – Cartaz com o poema apresentado à turma.....	134
Figura 35 – Registo da atividade.....	135
Figura 36 – Crianças a jogar ao Jogo da Memória.....	137
Figura 37 – Faixas com os Direitos da Criança.....	139
Figura 38 – Ilustração de um dos Direitos da Criança.....	141
Figura 39 – Cartaz final.....	141
Figura 40 – Jogo do Tétris.....	144
Figura 41 – Crianças a jogar ao Jogo do Tétris.....	145
Figura 42 – Poliminós expostos e representados pelos alunos.....	146
Figura 43 – Construção de dezenas.....	149
Figura 44 – Cartaz com números representados.....	151
Figura 45 – Cartaz alusivo à experiência.....	154
Figura 46 – Registo final da atividade no cartaz.....	155
Figura 47 – Registo individual da atividade.....	156
Figura 48 – Cartaz alusivo à experiência.....	157
Figura 49 – Registo final da atividade no cartaz.....	158
Figura 50 – Cartaz alusivo à experiência.....	160
Figura 51 – Cartaz com o registo da experiência.....	161
Figura 52 – Cartaz alusivo à experiência.....	162
Figura 53 – Registo da experiência.....	163
Figura 54 – Poster alusivo à ação de sensibilização.....	166
Figura 55 – Primeira fase da ação de sensibilização.....	167
Figura 56 – Visita ao jardim.....	167
Figura 57 – Esclarecimento das dúvidas dos alunos.....	168
Figura 58 – Atividade alusiva à palestra.....	169

Índice de Quadros

Quadro 1 – Rotinas diárias.....	67
Quadro 2 – Atividades complementares.....	68
Quadro 3 – Síntese dos níveis dos indicadores de bem-estar emocional e da implicação.....	107
Quadro 4 – Horário da turma do 1º A	121
Quadro 5 – Avaliação global das competências dos alunos relativamente ao Português.....	171
Quadro 6 – Avaliação global das competências dos alunos relativamente à Matemática.....	173
Quadro 7 – Avaliação global das competências das crianças relativamente ao Estudo do Meio.....	175

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Distribuição por géneros.....	69
Gráfico 2 – Distribuição por idades.....	69
Gráfico 3 – Habilitações literárias dos pais.....	71
Gráfico 4 – Situação profissional dos pais.....	72
Gráfico 5 – Índice socioprofissional familiar.....	73
Gráfico 6 – Percentagem do índice socioprofissional familiar.....	73
Gráfico 7 – Nível global de bem-estar emocional das crianças.....	109
Gráfico 8 – Nível global de implicação das crianças.....	110
Gráfico 9 – Distribuição por géneros.....	123
Gráfico 10 – Distribuição por idades.....	123
Gráfico 11 – Habilitações literárias dos pais.....	125
Gráfico 12 – Situação profissional dos pais.....	126
Gráfico 13 – Índice socioprofissional familiar.....	127
Gráfico 14 – Percentagem do índice socioprofissional familiar.....	127

Lista de Siglas

CAO – Centro de Atividades Ocupacionais

DL – Decreto-Lei

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

I-A – Investigação-Ação

ME – Ministério da Educação

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAG – Plano Anual de Grupo

PEE – Projeto Educativo de Escola

SAC – Sistema de Acompanhamento de Crianças

UEE – Unidade de Ensino Especializado

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

1.º CEB – Primeiro Ciclo do Ensino Básico

Introdução

A sociedade atual caracteriza-se pela existência de indivíduos que apresentam uma grande diversidade cultural. Neste sentido, cabe à escola, mais especificamente ao docente, atender a estas diferenças culturais, ajustando os processos de ensino-aprendizagem em função das necessidades educativas das crianças, de modo a concretizar a sua responsabilidade de formar cidadãos futuramente críticos e reflexivos, visando a sua integração total na sociedade.

Neste sentido, torna-se necessário adotar estratégias que permitam o desenvolvimento das competências supracitadas, assim como promover a aquisição de aprendizagens significativas e integradas, tendo como base as particularidades dos alunos.

Com efeito, o presente relatório consiste no culminar do meu percurso académico, referindo-se, mais especificamente, à intervenção pedagógica realizada em contexto de Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) desenvolvidas no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB. Ambas as práticas decorreram ao longo de um período de oito semanas em dois estabelecimentos de ensino distintos, perfazendo um total de 240 horas de estágio. Deste modo, a intervenção pedagógica concretizada na valência de Educação de Pré-Escolar decorreu na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar (EB1/PE) da Achada, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade, ao passo que a prática pedagógica realizada no 1.º CEB desenvolveu-se na EB1/PE do Lombo Segundo numa turma do primeiro ano de escolaridade.

Deste modo, serão apresentadas e contextualizadas as intervenções pedagógicas referidas anteriormente, assim como algumas metodologias e pressupostos teóricos que considero fundamentais para que seja possível proporcionar situações de ensino-aprendizagem de qualidade às crianças.

Assim sendo, o presente relatório encontra-se organizado em duas partes fundamentais: enquadramento teórico e metodológico e enquadramento da prática pedagógica, as quais englobam os elementos teóricos e metodológicos utilizados ao longo das intervenções realizadas, assim como uma descrição da componente prática realizada em ambas as valências, respetivamente.

No que concerne à primeira parte, esta aborda diversos capítulos teóricos que representam as metodologias associadas à intervenção pedagógica realizada em Educação Pré-Escolar e no 1.º CEB. Com efeito, estas metodologias consistem na valorização da participação ativa

das crianças nas atividades, atribuindo-lhes o papel principal no seu próprio processo de aprendizagem. Para além da explicitação das metodologias em questão, irei ainda abordar a temática da Investigação-Ação (I-A), uma vez que foi utilizada no decorrer de ambos os estágios, assim como determinados pressupostos teóricos que, na minha perspetiva, devem ser alvo de estudo e reflexão por parte dos docentes. De facto, a I-A apresenta um papel fundamental na prática educativa, na medida em que apoia e permite a realização de uma ação pedagógica orientada em função das necessidades educativas das crianças através da implementação de ciclos de observação, implementação e reflexão. Neste sentido, a problemática de I-A desenvolvida em contexto de Educação Pré-Escolar recaiu sobre a seguinte questão: **De que forma é possível desenvolver competências de trabalho colaborativo em crianças da Educação Pré-Escolar?**, sendo que a questão desenvolvida no 1.º CEB baseou-se na área de Português, procurando investigar **De que forma é possível desenvolver competências de leitura e escrita em crianças que frequentam o primeiro ano de escolaridade?**.

Como estratégias que apoiaram a o desenvolvimento de todo o estágio, destaca-se a aprendizagem cooperativa e a educação experimental em ciências, relevando ainda a diferenciação pedagógica como uma estratégia essencial na adequação do processo de ensino-aprendizagem em função das especificidades apresentadas pelas crianças.

Por sua vez, no que concerne à segunda parte do presente relatório, esta encontra-se dividida em dois capítulos distintos, os quais se referem à prática pedagógica realizada nos contextos de Educação de Pré-Escolar e do 1.º CEB.

Ambos os capítulos contêm uma contextualização da prática realizada, apresentando uma descrição pormenorizada de toda a intervenção pedagógica desenvolvida através da referência a uma caracterização do meio envolvente, do estabelecimento de ensino, da sala e do grupo de crianças com as quais tive a oportunidade de trabalhar, assim como das suas famílias. Ao longo dos presentes capítulos encontram-se narradas algumas das atividades realizadas nos estágios, as quais foram planificadas tendo sempre em vista as necessidades e capacidades das crianças, assim como a aquisição de aprendizagens ativas, integradas, enriquecedoras e significativas. Ressalva-se ainda que se encontram expostas as avaliações das aprendizagens das crianças, valorizando-se a avaliação formativa.

Por fim, são apresentadas as reflexões finais relativas à intervenção pedagógica realizada, as quais salientam a importância de refletir sobre a prática de forma a melhorar a ação educativa.

Em suma, com o presente relatório, pretende-se explicar toda a prática pedagógica desenvolvida, contextualizando teoricamente a mesma através da apresentação dos pressupostos teóricos considerados ao longo da *práxis*. Salienta-se ainda que a reflexão da ação educativa, nomeadamente das estratégias utilizadas, é fundamental para que seja possível identificar e corrigir os nossos erros, procurando melhorar progressivamente a nossa ação enquanto docentes.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO

CAPÍTULO I – A Construção da Identidade Docente

Ao longo do capítulo em questão irão ser explicitadas algumas questões fundamentais para que seja possível desempenhar uma prática pedagógica de qualidade. Com efeito, primeiramente irei abordar a temática alusiva à identidade e formação docente, assim como o perfil do educador de infância e do professor do 1.º CEB, referindo algumas práticas que um professor/educador deve ter em conta na preparação da sua ação educativa. Num segundo momento irei também explicitar a importância da manifestação de uma perspetiva reflexiva por parte do docente, de modo a permanecer numa formação contínua ao longo de toda a sua carreira. Por fim, para terminar o presente capítulo, serão ainda abordados alguns aspetos relativos à avaliação, uma vez que esta representa um instrumento essencial à prática educativa.

Para finalizar, é ainda importante destacar o facto de que, no decorrer do presente capítulo, o termo docente refere-se tanto ao professor do 1.º CEB como ao educador de infância.

1.1-Identidade e Formação Docente

A identidade é passível de ser definida através de um conjunto de especificidades e características que permite identificar um determinado indivíduo, como as suas crenças, saberes, experiências e a sua formação profissional. Assim sendo, é a identidade que permite que um indivíduo seja visto como único e insubstituível, distinguindo-o dos demais cidadãos.

Nesta linha de pensamento, Gomes (2008) enuncia que a identidade pode ser definida como sendo o rol de características pelas quais um indivíduo pode ser reconhecido. Esta apresenta uma dimensão individual (as representações e ideias que criamos sobre nós próprios) e uma dimensão coletiva (o papel que desempenhamos nos grupos sociais em que nos encontramos inseridos).

Relativamente à identidade docente, Alarcão e Roldão (2008) defendem que “a construção e o desenvolvimento da identidade profissional é um processo individual, personalizado, único, com forte influência contextual, mobilizado por referentes do passado e expectativas relativas ao futuro” (p. 34). Este processo é o resultado da interação entre diversos elementos, sendo estes a realização de atividades variadas, a observação crítica

constante, a criação de um problema e pesquisa sobre o mesmo e, por fim, a partilha e o trabalho cooperativo. Neste sentido, Nóvoa (1991) refere que a construção da identidade profissional docente não é edificada através da acumulação de conhecimentos, saberes e técnicas, mas sim a partir de uma reflexão crítica sobre a *práxis* e de uma constante recriação desta mesma identidade.

Esta recriação pode ocorrer nos estabelecimentos educativos, uma vez que estes caracterizam-se por constituir locais onde ocorrem diversas interações entre os diferentes agentes educativos. Deste modo, o docente desempenha um papel fundamental neste contexto, uma vez que constitui uma referência, um modelo a seguir para os seus alunos em diversas dimensões: cultural, moral e profissional (Cardoso, 2013). Assim sendo, Braga (2001) destaca que os docentes devem valorizar o currículo oculto, pois é através deste que as crianças vão-se apropriando de valores, crenças e atitudes.

Cardoso (2013) refere que a profissão docente é extremamente importante, pois permite que todas as outras profissões possam existir. Com efeito, a carreira de um professor encontra-se repleta de desafios à medida que a sociedade vai sofrendo alterações. Este ofício é altamente complexo, visto que, para Estanqueiro (2010), os docentes de qualidade encontram-se em constante formação, pois reconhecem que as suas competências são fundamentais para o sucesso da educação. Por sua vez, para Nóvoa (1991), permanecer em constante formação implica uma aposta num investimento enquanto pessoa, procurando construir uma identidade pessoal e profissional.

De facto, Lapo (2010) e Perrenoud (2000) declaram que é essencial que os docentes invistam numa formação contínua, de modo a que sejam capazes de acompanhar e se adaptar às mudanças que a sociedade vai experimentando. Desta forma, o professor deve ser capaz de se adaptar às diferentes alterações que vão surgindo e de apresentar uma resposta eficaz e inovadora. Nesta linha de pensamento, Perrenoud (2000) menciona que o docente deve considerar dez competências básicas para uma ação educativa de qualidade, sendo estas: organizar e gerir situações de aprendizagem, dirigir a evolução das aprendizagens, criar e desenvolver dispositivos de diferenciação, envolver os alunos nas suas próprias aprendizagens, trabalhar em grupo, envolver-se na administração escolar, envolver a família, recorrer às novas tecnologias, encarar os dilemas e deveres éticos e, por fim, gerir a sua formação contínua.

A formação inicial do docente é também fundamental para a construção da sua identidade. Assim, Estanqueiro (2010) afirma que o professor deve respeitar e valorizar as características individuais de cada aluno e, como e encontra supracitado, diversificar as metodologias, os

recursos e as técnicas de avaliação utilizadas em função das mesmas. Para Braga (2010), outro aspeto fundamental a ter em conta é a flexibilidade. Esta autora considera que o docente deve assumir uma postura flexível, apresentando-se disposto a proceder a alterações no plano delineado previamente quando necessário.

No que concerne à atitude do docente, Alarcão e Roldão (2008) enunciam que este deve desempenhar um papel de mediador entre os alunos, os conhecimentos e a sociedade, atribuindo um papel fundamental e ativo às crianças na construção do seu próprio conhecimento.

Para concluir, a profissão de docente é muito mais do que simplesmente transmitir conhecimentos aos alunos. De facto, “ser professor não se confina às paredes de uma sala de aula. Não se limita a ensinar alunos, mas também a aprender com eles” (Cardoso, 2013, p. 37). Neste sentido, ser professor e educador consiste em enfrentar constantemente desafios e obstáculos que vão emergindo ao longo da carreira docente, constituindo um dos ofícios mais importantes na nossa sociedade.

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

Ao longo dos tempos, a perspetiva da sociedade em relação à profissão docente tem sido alvo de alterações frequentes. De facto, atualmente, o ofício de professor não consiste em efetuar uma simples transmissão de conhecimentos, mas sim em desempenhar o papel de mediador entre estes e os alunos, promovendo a aquisição de aprendizagens significativas, ao mesmo tempo que deve valorizar diversas dimensões, como a ética, a moral e a social. Deste modo, de forma a responder às alterações relativas à conceção do que significa ser professor/educador, foram aprovados os Decretos-Lei (DL) nº 240/2001 e nº 241/2001 de 30 de agosto.

Com efeito, relativamente ao DL nº 240/2001, este explicita o perfil geral do desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. Ao longo do Decreto-Lei em questão são referidos alguns aspetos que devem ser tidos em conta pelos professores de todos os níveis de escolaridade, indicando “exigências para a organização dos projectos da respetiva formação e para o reconhecimento de habilitações profissionais docentes” (DL nº 240/2001, p. 5570). São ainda apresentados os “perfis de competência exigidos para o desempenho de funções docentes (...)” (DL nº 240/2001, p.

5569), de modo a que seja capaz de proporcionar situações pedagógicas de qualidade aos seus alunos nas mais diversas áreas (social, ética, profissional, relações estabelecidas com toda a comunidade escolar e participação ativa nos estabelecimentos educativos).

Em primeiro lugar, o professor deve ser capaz de assegurar o bem-estar das crianças, construindo, para tal, um ambiente em que as suas diferenças culturais e pessoais são respeitadas e valorizadas, combatendo, deste modo, situações de discriminação e exclusão social. Só após a criação deste ambiente seguro, no qual a criança sente que tem voz, e através da realização de diversas estratégias de ensino de modo a dar resposta às diferentes características e necessidades individuais, é que será possível a ocorrência de aprendizagens significativas.

Outro aspeto que é referido ao longo do DL nº 240/2001 de 30 de agosto é a importância da manifestação de uma perspetiva reflexiva por parte do docente em relação à *práxis*. Segundo o presente DL, o professor deverá recorrer à metodologia de Investigação-Ação, procurando dar continuidade à sua formação enquanto docente, desenvolvendo as suas competências pessoais, sociais e profissionais. Estas investigações são fundamentais à ação pedagógica, uma vez que a reflexão, prática indispensável para uma ação pedagógica de qualidade, deverá apoiar-se na experiência profissional e nas investigações conduzidas pelo docente.

Relativamente ao Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto, este aprova o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º CEB. O DL em questão evidencia alguns aspetos orientadores para uma ação educativa de qualidade, concebendo a criança como um ser autónomo, ativo e em constante aprendizagem através da interação com o meio envolvente. Deste modo, em sintonia com os fatores referidos anteriormente, o presente DL pretende funcionar como um agente orientador da organização da formação do educador para a Educação Pré-Escolar.

Com efeito, o presente DL e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (ME, 1997) enfatizam o facto de que o educador é responsável por desenvolver o currículo a implementar através da observação, da planificação, da organização do ambiente educativo, das atividades que têm em vista a obtenção de aprendizagens significativas e da avaliação do desenvolvimento das crianças.

Nesta linha de pensamento, de acordo com as OCEPE (ME, 1997), a intencionalidade do processo educativo experimenta diversas fases que se complementam, sendo estas a observação, o planeamento, a ação, a avaliação, a comunicação e, por fim, a articulação.

A organização do ambiente educativo reveste-se de grande importância na aprendizagem das crianças. De facto, tal como se verifica no 1.º CEB, é fundamental que o educador assegure a construção de um ambiente educativo seguro para as crianças, de modo a que se sintam confortáveis para partilhar as suas vivências, ideias e opiniões com o grupo. Devem também ser utilizados materiais pedagógicos diversificados e estimulantes e organizar o espaço e os materiais disponíveis de forma a ser possível proporcionar experiências educativas diversificadas às crianças.

O educador deverá planificar as atividades a desenvolver de forma flexível e integrada, apoiando-se na observação do grupo, tanto coletivamente, como individualmente, de modo a que as mesmas vão ao encontro das necessidades e interesses de todas as crianças. O educador deverá ainda estabelecer uma relação de comunicação entre a escola e a família, envolvendo a comunidade educativa nos projetos que se encontram em desenvolvimento, para que seja possível a troca de conhecimentos entre o educador e a família. Deve também fomentar a participação das crianças e atividades de grupo, de modo a desenvolver o espírito cooperativo e a sua autonomia, contribuindo para a formação de seres futuramente ativos na sociedade.

Concluindo, é da responsabilidade do docente atender às especificidades individuais de cada criança, assegurando que estas se sintam seguras e valorizadas nos contextos de aprendizagem proporcionados. Este deve ainda ver a criança como construtora do seu próprio conhecimento, atribuindo-lhe o papel principal nos processos de ensino-aprendizagem, proporcionando uma ação pedagógica de qualidade.

1.3-Planificação, Reflexão e Avaliação

Ao longo de toda a sua carreira, o docente, de modo a que seja possível proporcionar situações de ensino-aprendizagem de qualidade aos seus alunos, necessita investir numa formação contínua de modo a adequar a sua intervenção educativa a todas as crianças. Segundo Couvaneiro e Reis (2007), esta consiste em investir numa constante atualização e no desenvolvimento de capacidades e apresenta como finalidade responder de forma adequada aos desafios que vão surgindo ao longo da prática docente. Nesta linha de pensamento, o professor deve planificar, refletir e avaliar todo o processo de ensino-aprendizagem, de modo a adequar as metodologias utilizadas ao grupo que dirige.

Relativamente à planificação, Zabalza (2000) define-a como constituindo uma fase durante a qual uma ideia ou um plano são transformados em algo passível de ser realizado e, conseqüentemente, concretizado através de um planeamento do processo de ensino-aprendizagem construído em função das características, interesses e necessidades das crianças. O mesmo autor refere ainda que é fundamental que a planificação apresente um carácter flexível, de modo a possibilitar a realização de alterações ao plano quando a situação assim o exigir. Esta deve ainda, sempre que possível, considerar as sugestões fornecidas pelas crianças, de modo a que seja possível ajustar o plano em função destas.

Por sua vez, no que concerne à reflexão, Alarcão (2010) afirma que esta contribui para que os docentes conheçam a sua própria identidade profissional e permite a descoberta constante de novos conhecimentos. Deste modo, Alarcão e Roldão (2008) defendem que a reflexão é um instrumento absolutamente necessário para proporcionar situações de ensino-aprendizagem de qualidade, uma vez que afirmam que o professor ideal deve apresentar uma perspetiva crítica e reflexiva. Conseqüentemente, este deve ser humano, crítico-reflexivo e investigador, realizando investigações diretamente relacionadas com a sua própria prática.

Deste modo, torna-se fundamental definir o conceito de professor reflexivo. Com efeito, Dewey (1959, citado por Lalanda & Abrantes, 1996) define pensamento reflexivo como aquele que se baseia em estudar uma determinada situação, atribuindo-lhe coerência. Partindo da definição em questão, Alarcão (1996) afirma que “ser-se reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido” (p. 175). Nesta linha de pensamento, Alarcão (2010) afirma que um professor reflexivo é aquele que conhece a importância de assumir uma perspetiva reflexiva, consciencializando-se de que o pensamento reflexivo permite que o professor se distinga de um simples reprodutor de ideais.

De facto, a manifestação de uma perspetiva reflexiva por parte de um profissional de educação reveste-se de grande importância, uma vez que esta é fundamental para que ocorram transformações metodológicas, as quais, posteriormente, serão responsáveis por conduzir a uma melhoria progressiva da ação pedagógica (Alarcão, 1996). Assim, considerando a importância da reflexão no campo educativo, Dewey (citado por Lalanda & Abrantes, 1996) declara que para que seja possível refletir é necessário recorrer a três aspetos, sendo estes: *abertura de espírito*, *responsabilidade* e, por fim, *empenhamento*. A reflexão possibilita ainda que se estabeleça uma relação interativa e dependente entre a prática e a teoria, uma vez que a reflexão sobre a *práxis* - triangulação interativa e em constante atualização entre três elementos: crenças e valores, ações práticas e saberes e teorias (Oliveira-Formosinho, 2007) - conduz à (re)construção do conhecimento, pois existe

sempre um conhecimento já adquirido que suporta a reflexão e um novo conhecimento que é construído pela ação de refletir. Esta relação de simbiose entre a reflexão sobre a prática e a (re)criação de conhecimentos permite que a diminuição da barreira existente entre a teoria e a prática (Alarcão, 1996).

No entanto, de acordo com Alarcão (2010), para que seja possível proporcionar uma intervenção educativa de qualidade às crianças, torna-se fundamental que, não só o docente manifeste uma postura reflexiva perante a ação pedagógica, como também o estabelecimento educativo em que exerce a sua prática apresente esta mesma atitude, de modo a que toda a comunidade educativa manifeste os mesmos objetivos.

A mesma autora afirma ainda que para apurar se as metodologias e estratégias utilizadas com uma determinada turma ou grupo são as mais adequadas, torna-se necessário refletir para avaliar. Neste sentido, Christopher (1993) enuncia que através da avaliação os docentes devem apresentar uma perspetiva autocrítica, envolvendo-se no processo de *reflexão na ação*, durante o qual deve-se refletir sobre a *práxis*. Deste modo, de acordo Afonso e Agostinho (2008), o objetivo da avaliação é colaborar na procura de uma melhoria da ação educativa realizada.

Tyler (1950, citado por Afonso & Agostinho, 2008) define a avaliação como um processo durante o qual se pretende verificar se os objetivos previamente delineados foram alcançados. Couvaneiro e Reis (2007) enfatizam a importância do processo avaliativo, afirmando que avaliar é muito mais do que um “simples instrumento de medida, é um processo de aprendizagem” (p.33). Esta, através da recolha de dados, é responsável por conduzir a transformações da prática. Nesta linha de pensamento, a Circular nº 4/2011 de 11 de abril menciona que a avaliação “permite uma recolha sistemática de informação que, uma vez analisada e interpretada, sustenta a tomada de decisões adequadas e promove a qualidade das aprendizagens” (p. 2).

Em modo de conclusão, é possível destacar que a planificação, a reflexão e a avaliação constituem instrumentos fundamentais para a prática pedagógica, na medida em que possibilitam conhecer as crianças, adequar práticas educativas e metodologias ao grupo e refletir sobre a intervenção educativa realizada (Circular nº 4/2011).

CAPÍTULO II – Dimensão Curricular da Prática Pedagógica

No presente capítulo serão abordadas determinadas diretrizes essenciais para que seja possível desempenhar uma prática de qualidade, tanto na Educação Pré-Escolar como no 1.º CEB. Com efeito, será explicitado o papel fundamental do docente enquanto gestor do currículo, uma vez que cabe ao profissional de educação adequar o currículo às características do grupo de crianças pelo qual está responsável, visando a promoção de aprendizagens significativas.

Serão referenciados ainda o Programa do 1.º CEB, assim como as Metas Curriculares para o mesmo nível educativo, uma vez que consistem em documentos orientadores para a concretização da ação pedagógica. Neste sentido, de forma a concluir o presente capítulo, serão mencionadas as Orientações Curriculares e as Metas Curriculares para a Educação Pré-Escolar, indicando alguns aspetos enfatizados nos presentes documentos.

2.1- O Currículo no 1.º Ciclo do Ensino Básico – Organização e Gestão Curricular

O Ensino Básico apresenta um período de tempo mínimo de nove anos de escolaridade e manifesta um carácter gratuito e obrigatório para todas as crianças. Este divide-se em três ciclos distintos: 1.º Ciclo (abarca do primeiro ao quarto ano de escolaridade), o 2.º Ciclo (compreende o quinto e o sexto ano de escolaridade) e, por fim, o 3.º Ciclo (abrange o sexto, o sétimo, o oitavo e o nono ano de escolaridade).

Relativamente ao 1.º CEB, este consiste numa fase de extrema importância para o desenvolvimento da criança, visto que é nesta etapa que esta é integrada no ensino formal. A presente fase encontra-se dividida em quatro anos e, segundo o Ministério de Educação (ME) (2004), a educação básica apresenta três finalidades gerais: promover e favorecer o desenvolvimento da personalidade da criança através da descoberta de interesses e capacidades, promover a obtenção de conhecimentos, aptidões, utensílios e atitudes e valores indispensáveis à vida social e, por fim, promover o desenvolvimento de valores, atitudes e ações, de modo a contribuir para a formação social das crianças.

É de referir que a etapa em questão pode apresentar algumas dificuldades de adaptação por parte das crianças relativamente ao modo de organização do presente nível educativo, na medida em que terão de respeitar normas distintas das que se encontravam em vigor na

fase anterior e de aprender a manifestar novas formas de estar e de aprender novos conteúdos, indo, deste modo, ao encontro dos objetivos traçados nas Metas Curriculares.

Neste sentido, Pacheco, Flores e Paraskeva (1999) referem que ao longo dos últimos anos o vocábulo “currículo” tem sido utilizado com muita frequência. De facto, diversos autores têm estudado este tema na tentativa de definir o mesmo. Assim, existem diversas definições para o conceito de currículo.

Para Gaspar e Roldão (2007), “o currículo é, sobretudo, um plano completado ou reorientado por projectos que resulta de um modelo explicativo para o que deve ser ensinado e aprendido” (p. 29). Neste sentido, o DL nº 139/2012 de 5 de julho define o currículo como sendo “o conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos, assim como outros princípios orientadores que venham a ser aprovados com o mesmo objetivo” (p. 3477).

Por sua vez, Roldão (1999c) refere que o currículo consiste no “conjunto de aprendizagens que socialmente se pretende e se espera que a escola promova e garanta a todos os cidadãos” (p.23). Deste modo, a mesma autora enuncia que o currículo não pode apenas consistir num conjunto de disciplinas. É necessário voltar a definir o que “é essencial que a escola faça aprender a todos os alunos em todos os níveis e áreas do currículo” (Roldão, 1999a, p. 17). Para demonstrar a importância do papel da sociedade na construção do currículo, Roldão (1999b) defende que o currículo consiste no “conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (p.24). Por outras palavras, as alterações que vão ocorrendo na sociedade obrigam a uma redefinição do currículo, pois as escolas têm alunos cada vez mais heterogéneos, quer a nível cultural quer a nível social (Roldão, 1999c). Nesta linha de pensamento, Morgado (2005) afirma que as rápidas alterações culturais, sociais, científicas e económicas impõem a necessidade de refletir frequentemente sobre os conteúdos a serem incorporados na ação educativa, razão pela qual devemos conceber o currículo como algo em constante alteração e não como algo estático (Roldão, 1999c). Neste sentido, a reflexão deve constituir um processo contínuo, espelhando-se na prática através de ajustes constantes no currículo por parte do docente.

Os ajustes curriculares narrados por Morgado (2004) referem-se à adoção de uma postura de gestor do currículo por parte do docente em vez de apresentar o papel de um mero executor. De facto, o ME (2001) declara que é fundamental que o professor dirija o currículo de um modo flexível para que seja possível adequá-lo a todas as crianças, de modo a que

estas exerçam o seu direito à educação e à cultura expresso na Lei de Bases do Sistema Educativo.

Assim sendo, considerando os aspetos supracitados, torna-se imperioso definir gestão curricular. Com efeito, de acordo com Gaspar e Roldão (2007), a gestão do currículo refere-se ao processo de adequação da organização e do desenvolvimento curricular às diferentes situações que vão surgindo ao longo da ação pedagógica. Desta forma, a gestão curricular encontra-se intimamente relacionada com a prática docente (Roldão, 1999b).

Para demonstrar a importância do papel do docente e dos estabelecimentos educativos enquanto gestores e construtores do currículo, surgiu o DL nº 139/2012 de 5 de julho. Este documento define as linhas orientadoras da organização e gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário e foi publicado com o objetivo de atribuir uma maior autonomia às escolas e aos seus docentes enquanto gestores do currículo, permitindo a adoção de metodologias e a realização de atividades que vão ao encontro das características do seu público, possibilitando a ocorrência de aprendizagens que garantam o alcance do sucesso escolar por parte de todas as crianças (ME, 2004). Posteriormente, surgiu o DL nº 91/2013 de 10 de julho com a finalidade de reformular alguns aspetos do Decreto-Lei anterior.

Ainda no DL nº 91/2013 de 10 de julho é possível verificar as componentes curriculares dos ensinos básico e secundário. Deste modo, no que concerne ao 1.º CEB, este encontra-se dividido em áreas curriculares de carácter obrigatório (Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras). São ainda referidos como componentes do currículo o Apoio ao Estudo e as atividades de Oferta Complementar - 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” (p. 4015) -, as Atividades de Enriquecimento Curricular (atividades facultativas) e a área disciplinar de Educação Moral e Religiosa (disciplina de frequência facultativa).

De modo a colocar em prática as diretrizes presentes nos normativos supracitados, os programas curriculares de Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões elaborados pelo ME devem ser geridos de forma flexível, adaptando as situações de ensino-aprendizagem a todos os alunos.

Nesta linha de pensamento, as questões relativas à flexibilização e diferenciação curricular têm constituído também uma temática alvo de estudo por parte de diversos autores. De facto, uma vez que todas as crianças têm direito a usufruir de uma ação pedagógica de qualidade, Gargaté e Baleiro (2001) enunciam que é da responsabilidade do

professor, após caracterizar os seus alunos, organizar e descrever um percurso diferenciado e significativo para organizar a aprendizagem e tornar possível a aquisição das competências que devem ser alcançadas no nível educativo em que os alunos se encontram a partir da realização do projeto curricular de turma. Desta forma, gerir o currículo de forma flexível consiste em definir um percurso de qualidade que vise o alcance das competências definidas para um determinado nível escolar, utilizando para tal estratégias e atividades diversificadas que transformem os conteúdos presentes nos programas, de modo a que ocorram aprendizagens significativas (Gargaté & Baleiro, 2001).

Neste sentido, Roldão (1999b) e Morgado (2004) referem também a importância da existência de um currículo diferenciado como estratégias para responder às diferentes necessidades educativas de todas as crianças.

Com efeito, tal como se encontra supracitado, o currículo deve ser flexível, de modo a permitir a concretização de uma gestão diferenciada que responda à diversidade e heterogeneidade dos alunos. Assim, torna-se necessário diferenciar as crianças e, conseqüentemente, as metodologias utilizadas, para que seja possível aumentar a qualidade das situações de ensino-aprendizagem proporcionadas.

2.1.1- O Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico

O Programa do 1.º CEB subdivide-se em função das diferentes áreas curriculares - Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões - e dos diversos anos letivos - do primeiro ao quarto ano de escolaridade. De facto, este reveste-se de grande importância, uma vez que pressupõe que a intervenção educativa direcionada às crianças que frequentam o Ensino Básico deve permitir que estas vivenciem situações de aprendizagens “ativas, significativas, diversificadas e socializadoras que garantam, efetivamente, o direito ao sucesso escolar de cada um” (ME, 2004, p.23).

Com efeito, segundo o ME (2004), aprendizagens ativas implicam que seja proporcionado aos alunos a possibilidade de experimentarem situações de ensino-aprendizagem motivadoras e interessantes, considerando as suas vivências individuais, promovendo, deste modo, aprendizagens significativas. Tal deve-se ao facto de que as atividades em questão encontram-se intimamente relacionadas com as situações vivenciadas pelas crianças. O presente aspeto “pressupõe que a cultura de origem de cada aluno é determinante para que os conteúdos programáticos possam gerar novas significações” (p. 23).

Por sua vez, as atividades diversificadas consistem na diversificação de recursos pedagógicos. Como exemplos destes recursos temos os materiais e as metodologias aplicadas ao longo dos processos de ensino-aprendizagem. Esta variedade é fundamental para que seja possível otimizar as aprendizagens de todas as crianças (ME, 2004).

Relativamente às aprendizagens integradas, o ME (2004) define-as como sendo decorrentes das realidades vividas ou situações imaginárias que apresentam significado para as culturas a que os alunos pertencem. Assim, “As experiências e os saberes anteriormente adquiridos recriam e integram, no conhecimento, as novas descobertas” (p. 24).

Por fim, as aprendizagens socializadoras asseguram o desenvolvimento do processo de formação moral e crítica dos alunos aquando da aquisição dos novos conhecimentos. Com efeito, as metodologias pedagógicas utilizadas nos processos de ensino-aprendizagem deverão “reproduzir as formas de autonomia e de solidariedade que a educação democrática exige” (ME, 2004, p. 24).

No que concerne à organização do presente documento orientador da ação educativa dos docentes do 1.º CEB, este encontra-se dividido em duas grandes partes: Organização Curricular do Ensino Básico e Programas do 1º Ciclo. No que concerne à primeira parte, esta consiste na apresentação dos objetivos gerais, da estrutura curricular, dos pressupostos orientadores para a intervenção pedagógica e dos componentes dos domínios disciplinares para o presente nível educativo. Por outro lado, a segunda parte enuncia os programas que devem ser aplicados, subdivididos por áreas curriculares e por anos de escolaridade (ME, 2004).

2.1.2- As Metas Curriculares para o 1.º CEB

Associado ao programa do 1.º CEB, o ME elaborou também as Metas Curriculares para todas as áreas curriculares, definindo as competências que devem ser alcançadas em cada área e em cada nível educativo.

De facto, estas representam um referencial teórico para os docentes do 1º CEB, na medida em que funcionam como um apoio à intervenção pedagógica, visando “melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem através de uma cultura de rigor e de excelência” (ME, 2015, p. 3).

Enquanto o programa limita-se a delinear os conteúdos programáticos a abordar ao longo do Ensino Básico de forma sequencial, as Metas Curriculares explicitam, para cada ano de escolaridade, as finalidades a alcançar, enunciando os conhecimentos e as aptidões que

devem ser alcançados pelos alunos através do delineamento de descritores de desempenho. O destacamento destes descritores por parte do presente documento orientador possibilita que os docentes focalizem a sua prática educativa naquilo que é fundamental e apoiam o delineamento e utilização de diferentes estratégias nas diversas situações de ensino-aprendizagem (ME, 2015).

Em modo de conclusão, é possível referir que o Programa e as Metas Curriculares do 1.º CEB representam linhas orientadoras relativas à prática educativa e visam o melhoramento do desempenho do docente, procurando proporcionar uma ação pedagógica de qualidade aos alunos. Neste sentido, ambos os documentos, ao mencionarem os conhecimentos e as aptidões que as crianças devem adquirir de forma gradual e hierárquica, sustentam e apoiam as decisões dos docentes, contribuindo, desta forma, para a promoção do alcance do sucesso escolar de todos os alunos.

2.2- Gestão Curricular na Educação Pré-Escolar

Um dos aspetos educacionais que tem sido alvo de maior concentração de estudos com o objetivo de aumentar a qualidade da ação educativa presente nas escolas é a gestão curricular e, deste modo, o papel fundamental do educador e do professor enquanto construtores e gestores do currículo.

Serra (2004) refere que o currículo e a sociedade encontram-se intimamente relacionados, visto que os estabelecimentos educativos funcionam como agentes socializadores e, deste modo, o currículo apresenta os ideais presentes na sociedade em determinados períodos.

Relativamente ao currículo em Educação Pré-Escolar, existem diversas perspetivas sobre em que é que este consiste. Com efeito, Serra (2004), citando Meireles-Coelho (1989) e Ribeiro (1990) declara que quando é abordado o termo currículo na valência de Educação Pré-Escolar, este refere-se às atividades realizadas, tenham sido planeadas ou não, valorizando o currículo oculto e enaltecendo a importância do estabelecimento das relações sociais que ocorrem entre as crianças. O mesmo autor cita ainda Gaspar (1990) e Zabalza (1992), referindo que o currículo em Educação Pré-Escolar consiste num plano estrutural que apresenta como finalidade funcionar como um agente orientador para o educador.

Tendo em conta as definições anteriores, o currículo em Educação Pré-Escolar é encarado como “um conjunto de atividades planeadas ou não, estruturadas e suportadas nas

Orientações Curriculares (...) e que permitem o desenvolvimento e a aprendizagem da criança bem como o seu bem-estar” (Marchão, 2012, p.38). Assim, de acordo com a presente autora, o currículo deve apresentar intencionalidade educativa e deve ser construído de forma flexível e com a colaboração do grupo. Na tentativa de demonstrar a importância da participação das crianças na elaboração do currículo, Ludovico (2007) afirma que para que as atividades propostas apresentem sucesso, é fundamental que o grupo contribua ativamente no processo de estruturação curricular, promovendo o desenvolvimento global e harmonioso das crianças através da valorização das suas características individuais.

Para Ludovico (2007), a importância de uma manifestação de uma perspetiva reflexiva e investigadora sobre a prática torna-se cada vez mais importante, na medida em que as presentes atitudes impõem que o educador procure descobrir estratégias e metodologias que possibilitem promover a “inovação educativa”, tornando-se, assim, gestor das OCEPE. Neste sentido, o educador deve abandonar o papel de executor do currículo e começar a participar de forma ativa no processo de elaboração do mesmo a partir da inclusão das necessidades apresentadas pelas crianças. Assim, Pacheco e Morgado (2002) afirmam que o currículo deve ser gerido de forma a responder às suas necessidades, especificidades, gostos e ritmos de aprendizagem do grupo de crianças pelo qual o educador é responsável.

De acordo com Serra (2004), esta gestão curricular parte da reflexão sobre a *práxis* e deve ser realizada tendo em conta os interesses e necessidades das crianças, as intenções das famílias e da comunidade educativa envolvente e, por fim, as exigências dos outros níveis educativos, nomeadamente do 1.º CEB, uma vez que este consiste no patamar educativo que se segue. Esta articulação é também referida pelo ME (2007), o qual enfatiza o facto de que deve existir uma partilha de conhecimentos entre o educador e o professor do 1.º CEB, de modo a facilitar a adaptação das crianças ao novo nível educativo.

Enquanto agente construtor e gestor do currículo, o educador deve conhecer e refletir acerca das finalidades da Educação Pré-Escolar e da organização do ambiente educativo, entre outros aspetos. Deve ainda adaptar as atividades a todas as crianças (Marchão, 2012). Neste sentido, Ludovico (2007) enuncia que é da responsabilidade do educador (re)criar as OCEPE, transformando-as em utensílios para desenvolver diversas e diversificadas competências nas crianças. Esta transformação curricular é possível, visto que o currículo é encarado como sendo o conjunto de aprendizagens efetuadas (Marchão, 2012). De acordo com o ME (2007), existem dois documentos fundamentais para apoiar o educador na gestão e estruturação curricular, sendo estes o Projeto Educativo de Estabelecimento (PEE) e o

Projeto Curricular de Grupo (PCG), os quais são realizados a partir das OCEPE e tendo em conta as especificidades do grupo de crianças pelo qual o educador se encontra responsável.

Em suma, é de referir que o educador deve procurar atender às especificidades de cada criança, tendo em conta os seus interesses, capacidades, dificuldades, entre outros aspetos. Deste modo, é fundamental que este apresente uma postura flexível, adequando as atividades desenvolvidas e, conseqüentemente, o currículo, a todas as crianças.

2.2.1- As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

As OCEPE consistem num documento orientador elaborado pelo ME (1997) com o objetivo de apoiar e sustentar prática pedagógica de todos os educadores.

Segundo Ludovico (2007), o estabelecimento das OCEPE reveste-se de grande relevância, uma vez que constitui um marco essencial na mudança da perspetiva vigente em relação à importância da Educação Pré-Escolar enquanto uma etapa fundamental no processo educacional, valorizando, deste modo, o papel do educador como agente educativo.

No que concerne às OCEPE, Serra (2004) enuncia que estas baseiam-se nos pressupostos gerais do artigo número dois da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (1997) e nos objetivos gerais do artigo número dez da mesma lei para a presente fase educativa. De facto, segundo o ME (1997), as OCEPE são princípios orientadores do processo educativo a ser desenvolvido na Educação Pré-Escolar e pretendem expressar de forma clara e precisa os conteúdos a abordar na presente etapa (Ludovico, 2007).

Ludovico (2007) considera que as OCEPE distanciam-se do ideal de programa, uma vez que demonstram uma maior preocupação em definir orientações para o educador em vez de se centrarem nas aprendizagens a serem realizadas pelas crianças, e da conceção de currículo por apresentarem uma perspetiva mais geral, flexível e abrangente.

Neste sentido, Serra (2004) e Ludovico (2007) referem que as OCEPE apresentam como finalidades o estabelecimento de uma orientação comum para todos os educadores, apoiando-os ao longo da sua prática e auxiliando-os a atuar de um modo mais apropriado e rigoroso; a promoção de uma maior perspetiva inovadora e de qualidade, procurando propor diferentes e melhores práticas pedagógicas com as crianças; o estabelecimento de uma relação com toda a comunidade educativa e, por fim, a possibilidade de os educadores apoiarem o seu trabalho em suportes concisos e firmes. Serra (2004) afirma ainda que as OCEPE permitem uma aproximação entre Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB, “orientando

os educadores na procura de mecanismos que facilitem a continuidade e apoiem a transição entre os dois patamares educativos” (p. 70).

Ludovico (2007) enuncia também que as OCEPE enfatizam a importância de um planeamento realizado em conjunto com as crianças e com a comunidade educativa, e da realização da fase de observação, uma vez que é através desta que se tornará possível a realização da diferenciação pedagógica e a adequação das atividades propostas ao grupo de crianças em que irão ser realizadas. Deste modo, é possível verificar que o educador desempenha um papel essencial na vida das crianças que orienta, devendo, portanto, propor a realização de atividades diversificadas (tanto ao nível de materiais pedagógicos como ao nível de metodologias) e estimulantes, apelando à participação das crianças no decorrer das atividades. Para que tal ocorra, o educador deve considerar os seus interesses, aptidões e conhecimentos prévios resultantes das suas vivências.

As OCEPE demonstram ainda a importância de envolver as famílias nas atividades realizadas pelas crianças e de manter as mesmas informadas acerca do desenvolvimento, aptidões e dificuldades dos seus educandos, uma vez que estas são os primeiros e principais educadores. Desta forma, torna-se essencial que o educador incentive a participação das famílias e de toda a comunidade educativa nas atividades dinamizadas, desenvolvendo estratégias para apelar ao seu envolvimento ao longo das mesmas (ME, 1997).

Para que seja possível atender às condições explicitadas nas OCEPE, o educador deverá apresentar intencionalidade educativa, considerando as diversas fases que esta experiencia. Estas etapas são interdependentes e são cruciais para que seja possível atribuir intencionalidade ao processo educativo. Com efeito, as presentes fases referem-se à observação, ao planeamento, à ação, à avaliação, à comunicação e, por fim, à articulação. Relativamente à observação, nesta fase o educador pretende conhecer as características das crianças, assim como o meio em que estas se encontram inseridas. Na fase do planeamento são planificadas atividades ricas e diversificadas tendo em conta os dados recolhidos durante a etapa anterior, as quais deverão ser adaptadas às características de cada criança (ação). A avaliação é também uma fase fundamental neste processo, uma vez que, partindo do pensamento reflexivo, o educador avalia a prática pedagógica. Por sua vez, no que concerne à comunicação, esta consiste em partilhar informações acerca do desempenho das crianças, dos seus interesses, hábitos, aptidões e dificuldades com as suas famílias. Para finalizar, a fase da articulação pretende favorecer a continuidade educativa entre a Educação Pré-escolar e o 1.º CEB, facilitando a transição entre os dois níveis educativos em questão (ME, 1997).

Por sua vez, no que concerne à organização das Orientações Curriculares, esta incorpora diversos aspetos, tal como é possível verificar de seguida:

Figura 1: Organização das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

I-Princípios Gerais		
Introdução Princípio geral e objectivos pedagógicos Fundamentos e organização Orientações globais para o educador		
II-Intervenção Educativa		
Organização do ambiente Educativo	Áreas de conteúdo	Continuidade educativa
Abordagem sistémica e ecológica	Articulação de conteúdos	Início da educação pré-escolar
Organização do grupo, do espaço e do tempo	Formação pessoal e social	Transição para a escolaridade Obrigatória
Organização do meio institucional	<u>Expressão/comunicação:</u> - Expressão Musical - Expressão Dramática - Expressão Físico-Motora - Expressão Plástica <u>Linguagem oral e abordagem à escrita:</u> - Conhecimento do mundo	
Relação com os pais e outros parceiros		
Intencionalidade Educativa		

Fonte: Retirado de Serra, 2004, *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*, p. 71.

De acordo com a figura apresentada, as OCEPE encontram-se divididas em duas grandes partes: princípios gerais e intervenção educativa. Com efeito, a primeira parte apresenta, entre outros aspetos, o princípio geral e os objetivos pedagógicos que se pretendem alcançar. Por sua vez, a segunda parte aborda a intervenção educativa do educador, subdividindo a

mesma em organização do ambiente educativo, áreas de conteúdo e continuidade educativa, enaltecendo a importância dos parâmetros em questão na atribuição de intencionalidade educativa à ação pedagógica desenvolvida pelo educador.

Em suma, é possível referir que as OCEPE “constituem um instrumento fundamental para a compreensão do processo educativo e para a fundamentação de uma educação pré-escolar de qualidade” (Ludovico, 2007, p. 36). Estas são ainda um elemento que funciona como uma base científica para a prática do educador, possibilitando uma ação pedagógica apropriada e coesa, responsável por permitir a ocorrência de um desenvolvimento global das crianças.

2.2.2- As Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar

Para além das OCEPE, o ME publicou também as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar com o objetivo de orientar a intervenção pedagógica de todos os educadores. Com efeito, o presente documento colabora na elucidação e explicação das circunstâncias que são responsáveis por favorecer o alcance do sucesso escolar expressas nas OCEPE (ME, 2010).

De acordo com o ME (2012a), visto que a grande maioria das crianças (cerca de 90%) já frequenta a Educação Pré-Escolar no decorrer do ano letivo que antecede a entrada no Ensino Básico e por esta apresentar uma natureza facultativa, tornou-se adequado definir apenas metas finais, não delineando metas intermédias.

De facto, as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar representam uma referência extremamente vantajosa para os educadores, na medida em que irão auxiliar nos processos de planeamento de atividades, assim como no delineamento de estratégias e metodologias pedagógicas. Neste sentido, quando as crianças ingressarem no 1.º CEB já terão experienciado diversas situações pedagógicas responsáveis por possibilitar a aquisição das aprendizagens necessárias para assegurar a articulação entre estes dois níveis educativos, promovendo e facilitando a continuidade educativa (ME, 2010).

As Metas possibilitam ainda sustentar e facilitar o estabelecimento de um diálogo entre os educadores e os encarregados de educação das crianças e assegurar, não só a sua colaboração na educação da criança, mas também a de todos os indivíduos que diariamente intervêm no seu quotidiano. Deste modo, estas funcionam como um referencial que auxilia o conhecimento e a compreensão das competências que as crianças devem adquirir na Educação Pré-Escolar, possibilitando a continuidade das aprendizagens realizadas nos estabelecimentos educativos em situações informais do dia-a-dia (ME, 2012a).

Relativamente à sua estrutura, estas fundamentam-se na disposição das OCEPE e, portanto, a sua estrutura baseia-se nas áreas de conteúdo expressas neste último referencial. Apesar deste facto, a organização das Metas de Aprendizagem apresenta algumas características distintas das OCEPE, na medida em que abordam alguns aspetos que não são tão salientes neste documento. Nesta linha de pensamento, a organização das Metas deve-se ao facto de que estas, sejam direcionadas para a Educação Pré-Escolar, quer para o 1.º CEB, apresentam como objetivo o estabelecimento sequencial do desenvolvimento de competências e de aprendizagens. Com efeito, nesta situação em particular, estas pretendem favorecer a continuidade educativa entre os dois patamares supracitados (ME, 2012a).

É ainda importante referir que o desenvolvimento de competências e de aprendizagens encontram-se associadas a uma determinada área de conteúdo e que quando são colocadas em prática deve-se valorizar o desenvolvimento das crianças e a organização articulada dos conhecimentos, aplicando uma perspetiva integrada e abrangente das diversas áreas de conteúdo. Neste sentido, as áreas de conteúdo enunciadas no presente documento orientador são as seguintes: Conhecimento do Mundo, Expressões, Formação Pessoal e Social, Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Matemática e, por último, Tecnologias de Informação e Comunicação (ME, 2010).

Em modo de conclusão, as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar, apresentam como objetivo principal promover o desenvolvimento da criança a partir do delineamento de referências teóricas que todos os educadores devem considerar no processo de planeamento da sua prática pedagógica, procurando propor atividades que desenvolvam competências e aprendizagens adequadas à fase em questão. Estas visam ainda a promoção de uma articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB, facilitando a continuidade entre estes dois níveis educativos.

CAPÍTULO III- A Investigação-Ação

No decorrer deste capítulo será enunciada a metodologia de investigação utilizada ao longo das práticas pedagógicas realizadas no Pré-Escolar e no 1.º CEB, com o objetivo de responder às necessidades apresentadas pelas crianças pertencentes aos níveis educativos anteriormente referidos.

Com efeito, a metodologia em questão consiste na modalidade de Investigação-Ação (I-A), a qual será caracterizada de seguida, identificando as suas fases, técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados ao longo da realização de ambos os projetos desenvolvidos.

De facto, a I-A apresenta extrema importância no contexto educacional, uma vez que pretende, através das fases de observação, planificação e da implementação de estratégias em função da definição de uma situação problemática numa determinada turma, efetuar alterações na *práxis*, procurando sempre otimizar as capacidades dos alunos, proporcionando, deste modo, o sucesso escolar de todos e de cada um.

3.1- Metodologia de Investigação-Ação

A metodologia de I-A tem, ao longo dos anos, apresentando uma relevância cada vez maior no campo educativo, colaborando para a apresentação de uma nova perspetiva sobre a ação pedagógica. Neste sentido, a presente metodologia caracteriza-se essencialmente pelo estabelecimento de uma relação de simbiose entre a teoria e a prática, procurando definir estratégias que permitam diminuir e ultrapassar os obstáculos que surgem ao longo do percurso educativo das crianças.

É importante referir que, segundo Coutinho (2005, citado por Coutinho et al., 2009), devido ao facto de existirem diversas estratégias semelhantes entre a I-A e a Investigação Qualitativa, alguns autores começaram a considerar a I-A como uma modalidade da Investigação Qualitativa

Assim sendo, é fundamental abordar a metodologia de I-A, visto que foi esta a modalidade utilizada ao longo das investigações realizadas em ambas as práticas pedagógicas. Deste modo, torna-se essencial definir o seu conceito.

Existem várias definições para I-A, o que espelha a sua complexidade. Assim, para que seja possível compreender em que consiste, efetivamente, a I-A, é necessário conhecer diversas definições desta metodologia apresentadas por diferentes autores. Com efeito, segundo Coutinho (2005, citado por Coutinho et al., 2009), a I-A “trata-se de uma expressão

ambígua, que se aplica a contextos de investigação tão diversificados que se torna quase impossível chegar a uma conceptualização unívoca” (p. 359).

Latorre (2003, citado por Coutinho et al., 2009) apresenta diversas definições de I-A elaboradas por vários autores. Assim, Elliot (1993) por exemplo, define esta metodologia “como um estudo de uma situação social que tem como objectivo melhorar a qualidade da ação dentro da mesma”, enquanto Lomax (1990) defende que a IA é “uma intervenção na prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria” (p.360).

Por sua vez, Bogdan e Biklen (1994) definem o conceito de I-A enfatizando as metodologias às quais esta recorre. Assim, estes autores afirmam que “a investigação-ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais” (p. 292).

Nesta linha de pensamento, Grundy e Kemmis (1988) defendem que

Investigação-Ação educacional é um termo usado para descrever uma família de actividades no desenvolvimento curricular, desenvolvimento profissional, programas de aperfeiçoamento da escola, de sistemas de planificação e desenvolvimento de práticas. Estas actividades têm em comum a identificação de estratégias de ação planeada, as quais são implementadas e depois sistematicamente submetidas à observação, à reflexão e à mudança. Os participantes na acção a ser consideradas são integralmente envolvidos em todas estas actividades. (citados por Máximo-Esteves, 2008, p.21)

De acordo com as definições supracitadas, é possível referir que a I-A valoriza a relação de simbiose existente entre a prática e a reflexão. Estas componentes estabelecem uma relação de interdependência, visto que a prática apresenta diversas dúvidas, questões e situações problemáticas (Coutinho et al., 2009). Devido a isto, com Dewey (1976, citado por Coutinho et al., 2009), surge o *pensamento reflexivo* a partir da reflexão sobre os problemas que surgem no decorrer da prática. Este encontra-se intimamente relacionado com o conceito da *prática reflexiva* defendida por Schön (1983, citado por Coutinho et al., 2009). Este autor afirma ainda que no centro desta relação encontra-se o docente, pois planifica a prática, refletindo, posteriormente, sobre a mesma.

Considerando os aspetos anteriormente referidos, Baldissera (2001) enuncia que “uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-acção quando houver realmente uma acção por parte das pessoas implicadas no processo investigativo” (p. 6).

No que concerne à relação existente entre a modalidade de I-A e o campo educativo, Coutinho et al. (2009), citando Latorre (2003), apontam que estas encontram-se intimamente relacionadas, sendo que a I-A é, por vezes, conhecida como a metodologia do professor como investigador. Assim, a presente modalidade assume que o professor é capaz de identificar determinadas situações problemáticas e que, a partir destas, deve seleccionar

diversas estratégias para que se torne possível resolver a problemática em questão (Máximo-Esteves, 2008). É de referir ainda que Rapoport (1970, citado por Máximo-Esteves, 2008) afirma que é essencial que a I-A alie a teoria à prática, ou seja, é fundamental que a problemática anteriormente referida corresponda a uma situação real

Assim sendo, a I-A consiste numa metodologia que contribui para um melhoramento da educação, na medida em que permite que o professor reflita acerca da sua prática, tentando procurar soluções para o problema com o qual se deparou inicialmente (Coutinho et al., 2009). Deste modo, é importante referir que

(...) ser profissional reflexivo é, assim, antes de mais, criar uma protecção contra o frenesim normativo e à retórica nominalista; é fecundar as práticas nas teorias e nos valores, antes, durante e depois da ação; é interrogar para ressignificar o já feito em nome do projecto e da reflexão que constantemente o reinstitui (Oliveira Formosinho, 2007, citado por Máximo-Esteves, 2008, pp.7- 8).

Partindo do que se encontra supracitado acerca da I-A, é possível referir que esta apresenta duas grandes finalidades: compreender, realizar melhorias e proceder a alterações em contextos práticos (Ebbut, 1985, citado por Coutinho et al., 2009) e intervir em contextos reais e analisar as consequências da intervenção em questão (Cohen & Manion, 1994, citados por Coutinho et al., 2009).

Coutinho et al., (2009) enunciam ainda diversas características da metodologia de I-A. Nesta linha de pensamento, citam diversos autores e definem a presente metodologia como participativa e cooperativa, pois envolve todos os sujeitos ao longo do processo (Zuber-Skerritt, 1992); prática e reflexiva, na medida em que implica que existam ações práticas nos contextos práticos (Coutinho, 2005); cíclica, uma vez que aquilo que é descoberto na fase inicial do processo é responsável por provocar alterações que serão exploradas no ciclo seguinte (Cortesão, 1998); crítica, por possibilitar que os sujeitos apresentem uma decisão consciente e crítica de forma a provocar alterações benéficas no contexto em estudo (Zuber-Skerritt, 1992) e auto avaliativa, visto que as modificações realizadas são constantemente alvo de avaliação segundo um ponto de vista de “adaptabilidade e de produção de novos conhecimentos” (p. 363).

Em modo de conclusão, é possível referir que a I-A é uma metodologia que procura melhorar a qualidade da ação pedagógica através da adoção de diversas estratégias que vão ao encontro das necessidades educativas apresentadas pelas crianças que se encontram no contexto em estudo. Neste sentido, Coutinho et al. (2009), destacam que a presente modalidade de investigação permite proceder à realização de alterações de forma a participar ativamente na construção de uma nova realidade.

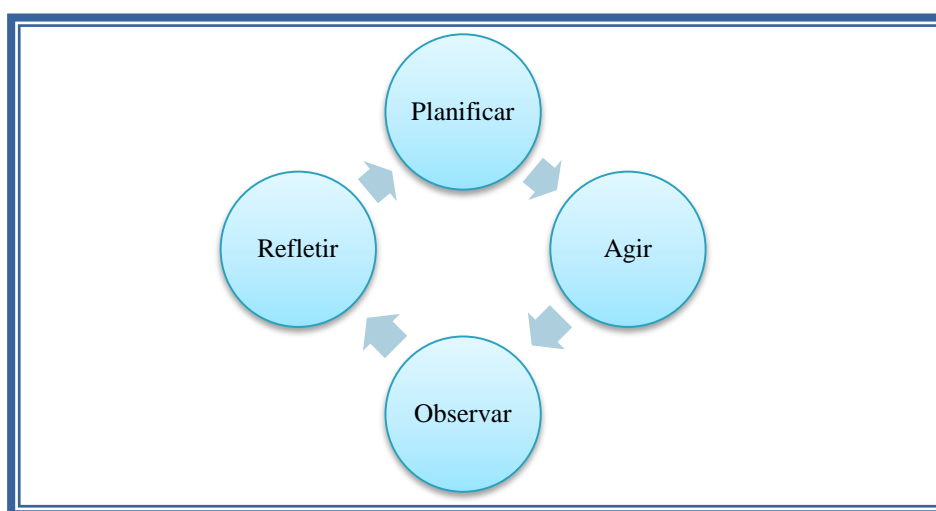
3.1.1- Fases da Investigação-Ação

A I-A consiste numa metodologia que deve ser aplicada na educação, pois, ao procurar solucionar os problemas associados às necessidades educativas das crianças através da implementação de diversas estratégias, pretende proporcionar uma ação pedagógica de qualidade a todas as crianças independentemente das suas especificidades.

Neste sentido, ao analisar as características da presente metodologia, torna-se possível verificar que esta apresenta um carácter interativo, contínuo e é alvo de alterações constantes (Máximo-Esteves, 2008).

Como se encontra referido anteriormente, a I-A rege-se de acordo com um processo eternamente cíclico (Cortesão, 1998, citado por Coutinho et al., 2009). Em consonância com o autor em questão, Coutinho et al. (2009) referem que para aplicar a metodologia de I-A eficazmente torna-se imprescindível passar pelas diversas fases do processo, sendo estas o planeamento, a atuação, a observação (ou avaliação) e a reflexão sobre a prática diária, de forma a proceder a modificações neste campo. “Este conjunto de procedimentos em movimento circular dá início a um novo ciclo que, por sua vez, desencadeia novas espirais de experiências de acção reflexiva” (p. 366). O ciclo de I-A pode ser visualizado na figura seguinte:

Figura 2: *Fases da Investigação-Ação*



Fonte: Adaptado de Kemmis, 1989, citado por Coutinho et al., 2009, *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial das Práticas Educativas*, p.369.

Relativamente à fase do planeamento, esta consiste na definição de uma problemática apresentada pelas crianças de um determinado grupo. Assim, o docente deve delinear

estratégias de intervenção de resposta à problemática definida anteriormente, de modo a atenuá-la, enquanto na ação são colocadas em prática as estratégias delineadas como resposta ao problema. No que concerne à fase da observação, esta rege-se pela observação do grupo por parte do docente, procurando adequar a sua prática educativa às necessidades das crianças, promovendo o recurso a um pensamento reflexivo sobre a ação pedagógica. A presente reflexão será também utilizada como recurso para avaliar todas as ações práticas realizadas e será responsável pela realização de uma nova planificação, a qual iniciará um novo ciclo de I-A (Coutinho et al., 2009).

Em suma, a I-A consiste numa metodologia essencial para que seja possível concretizar uma prática pedagógica diferenciada através de uma adequação da ação educativa às características das crianças. Deste modo, para que seja possível proceder a alterações na prática educativa que visem o melhoramento da qualidade das situações de ensino-aprendizagem, torna-se imperioso passar por todas as fases da I-A supracitadas.

3.1.2- Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

As técnicas e instrumentos de recolha de dados consistem em utensílios para auxiliar o investigador na aquisição e no tratamento de dados provenientes da sua investigação, de modo a facilitar a análise dos mesmos.

Graue e Walsh (2003) referem que o investigador deve recorrer à utilização de instrumentos ao longo da sua investigação. Neste sentido, os mesmos autores definem instrumentos como sendo “uma ferramenta de investigação utilizada para auxiliar de maneira sistemática na obtenção de um certo tipo de dados” (p. 148). Destacam ainda que quando a investigação é realizada com crianças, é fundamental apelar à criatividade para utilizar instrumentos devido à existência de dificuldades relacionadas com determinados instrumentos, nomeadamente a entrevista.

Segundo Latorre (2003, citado por Coutinho et al., 2009), existem diversas técnicas e instrumentos de recolha de dados que podem ser distribuídos em três categorias: técnicas com base na observação, técnicas com base na conversação e, por último, análise de documentos. O mesmo autor refere ainda que é possível recolher dados a partir da utilização de meios audiovisuais, nomeadamente a partir de vídeo, de fotografias e de gravações como indica a figura seguinte:

Figura 3: *Técnicas e Instrumentos utilizados na metodologia de I-A*

Instrumentos	Estratégias	Meios Audiovisuais
Testes	Entrevista	Vídeo
Escalas	Observação Participante	Fotografia
Questionários	Análise Documental	Gravação Áudio
Observação Sistemática		Diapositivos

Fonte: Latorre, 2003, citado por Coutinho et al., 2009, *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*, p. 373.

Neste sentido, cabe ao investigador definir quais instrumentos e técnicas adaptam-se melhor à sua investigação e quais contribuem para a sua validade, utilizando os mesmos ao longo do processo.

Relativamente às investigações realizadas em ambas as práticas pedagógicas, recorreu-se à observação participante, aos diários reflexivos, ao registo fotográfico e à análise de documentos.

3.1.2.1- Observação Participante

A observação participante permite observar os comportamentos que os indivíduos apresentam e interagir com o grupo de forma simultânea com a finalidade de aprofundar o conhecimento acerca do contexto que é alvo de investigação. Esta consiste numa técnica fundamental neste processo de investigação, uma vez que permite o envolvimento do investigador no meio em que ocorrem os comportamentos que pretende investigar, ganhando familiaridade e interagindo com os observados. Desta forma, a observação participante apresenta como finalidade proceder à recolha de dados que são fundamentais para a investigação, aos quais um observador extrínseco ao grupo não seria capaz de recolher, uma vez que não se encontra incluído nas atividades e experiências diárias vividas pelos sujeitos nos diversos contextos. Neste sentido, para Bento (2011), a observação participante consiste “num método para a recolha de dados, através da observação de um grupo ou organização, em que o observador participa como membro” (p. 60). Tendo isto em conta, Bodgan e Biklen (1994), afirmam que

Os investigadores qualitativos tentam interagir com os seus sujeitos de forma natural, não intrusiva e não ameaçadora. (...). Como os investigadores qualitativos estão interessados no modo como as pessoas normalmente se comportam e pensam nos seus ambientes naturais, tentam agir de modo a que as actividades que ocorrem na sua presença não difiram significativamente daquilo que se passa na sua ausência (p.68).

3.1.2.2- Diários reflexivos

Os diários reflexivos, ou notas de campo para Bogdan e Biklen (1994), são utilizados pelos investigadores para registarem as suas vivências durante o processo de recolha de dados para a investigação em curso.

Para Zabalza (1994), “o sentido fundamental do diário (...) é o de ele se converter em espaço narrativo dos pensamentos dos professores” (p. 91). Nesta linha de pensamento, o autor em questão afirma que os diários reflexivos devem conter uma narração das situações que ocorrem nas salas de aula, destacando os dados mais significativos e apresentando ainda a sua perspectiva individual.

Bogdan e Biklen (1994) enunciam que as notas de campo representam “um relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê e experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p. 150). Estes mesmos autores referem ainda que os diários reflexivos apresentam duas partes distintas: uma parte descritiva e uma parte reflexiva. Com efeito, a parte descritiva contém a narração do contexto observado, dos seus intervenientes e das ações realizadas no mesmo. Por sua vez, a parte reflexiva caracteriza-se por apresentar a visão pessoal do investigador, elucidando acerca das suas opiniões e apreensões.

Em modo de conclusão, os diários reflexivos representam um instrumento essencial na ação dos docentes, uma vez que permitem o registo de notas resultantes da observação dos contextos que se encontram sob investigação, contribuindo para uma aplicação de qualidade da metodologia de I-A.

3.1.2.3- Registos fotográficos

O registo fotográfico representa, atualmente, um utensílio fundamental para qualquer ação inerente à ação educativa, uma vez que possibilita o registo de diversas situações de ensino-aprendizagem vivenciadas pelas crianças.

Máximo-Esteves (2008) denota que os registos fotográficos apresentam como objetivo apresentar as atividades e projetos educativos realizados pelas crianças no âmbito escolar.

Nesta linha de pensamento, Bogdan e Biklen (1995) enunciam que a fotografia pode ser utilizada “para fazer o inventário dos objectos no local de investigação” (p. 140), de modo a permitir a observação posterior das posições dos elementos no contexto em estudo.

Assim sendo, é possível referir que o registo fotográfico é uma ferramenta essencial para complementar os dados registados nos diários reflexivos a partir da observação, possibilitando a realização de uma análise mais cuidadosa e pormenorizada das situações relacionadas com a investigação em curso.

3.1.2.4- Análise de documentos

No decorrer de qualquer tipo de investigação torna-se imprescindível proceder a uma revisão de literatura sobre o assunto que se encontra sob investigação, de forma a recolher o máximo de informação possível acerca da problemática em questão. Deste modo, Coutinho et al. (2009) enunciam que a análise de documentos baseia-se também na visão do investigador e pressupõe a realização de uma pesquisa de documentos que representem uma fonte fidedigna de informação.

Por sua vez, Stake (2009) afirma que o procedimento de recolha de informações através da análise documental pressupõe a manifestação de “uma mente organizada e, no entanto, aberta a pistas inesperadas” (p. 84).

Relativamente às investigações realizadas com crianças, Máximo-Esteves (2008) refere que a análise de documentos pode incidir também nos trabalhos realizados pelas mesmas, afirmando que este comportamento por parte do docente pode ser responsável por cooperar para a aquisição de uma melhor aprendizagem das crianças, na medida em que estas sentem-se valorizadas.

Em jeito de conclusão, é possível referir que a análise de documentos é essencial na prática de qualquer género de investigação, pois permite apresentar um conhecimento mais aprofundado na área em questão. Com efeito, relativamente à I-A no campo educativo, o presente processo possibilitará a adoção de diversas estratégias como resposta à problemática definida.

CAPÍTULO IV- Opções Metodológicas da Prática Pedagógica

Ao longo do presente capítulo serão referidos os princípios pedagógicos que foram utilizados durante a prática pedagógica realizada nas valências de Educação Pré-Escolar e de 1.º CEB, tendo sempre em conta o desenvolvimento da criança e o seu papel ativo nos contextos de ensino-aprendizagem, encarando-a como construtora da sua própria aprendizagem.

Deste modo, as metodologias que irão ser abordadas representam elementos que desempenharam papéis essenciais no decorrer da minha intervenção pedagógica, na medida em que funcionaram como princípios orientadores ao longo da mesma. Porém, apesar deste facto, é importante referir que não foi possível aplicar inteiramente algumas das metodologias especificadas ao longo da prática pedagógica desenvolvida.

4.1- Princípios da Ação Pedagógica

Atualmente, uma das principais preocupações do docente consiste na organização e gestão dos diferentes processos de ensino-aprendizagem, de modo a que seja possível envolver e motivar os alunos nas atividades propostas e, por conseguinte, promover a aquisição de aprendizagens significativas.

De facto, o papel desempenhado pelo docente e pelos alunos nas presentes situações têm sido alterados ao longo dos tempos, passando o docente a apresentar um papel de mediador entre as crianças e os conhecimentos, e os alunos a apresentar o papel principal neste processo, tornando-se construtores da sua própria aprendizagem. A presente alteração, tal como diversas outras que têm ocorrido ao nível educativo, visa uma melhoria na educação, procurando proporcionar uma ação pedagógica de qualidade a todos seus alunos independentemente das suas origens, necessidades educativas, gostos, capacidades e dificuldades.

Neste sentido, o presente capítulo apresenta os princípios que, na minha perspetiva, devem ser tidos em conta para que seja possível promover situações de ensino-aprendizagem de qualidade e que foram utilizados ao longo da minha prática pedagógica. Com efeito, as metodologias enunciadas ao longo do capítulo serão as seguintes: aprendizagem cooperativa, pedagogia-em-participação, diferenciação pedagógica e educação experimental das ciências.

4.1.1- Aprendizagem Cooperativa

Na sociedade atual torna-se cada vez mais notório a valorização do “eu” em prol do conceito do grupo, menosprezando a importância da partilha e troca de conhecimentos, experiências e opiniões entre indivíduos. De facto, quando nos deparamos com obstáculos ao longo dos nossos percursos, o modo mais eficaz para os ultrapassar reside na cooperação, na partilha de pensamentos, manifestando um espírito de ajuda mútua, razão pela qual a prática cooperativa entre indivíduos deve ser aplicada e valorizada na sociedade em que vivemos.

Porém, apesar dos presentes benefícios que o espírito colaborativo apresenta, Nunes, et al. (2010) referem que a nossa sociedade promove a adoção de um sentimento individualista, incentivando a prática de competições entre os indivíduos nos mais diversos contextos. Esta prática encontra-se também em vigor nos estabelecimentos educativos, uma vez que a educação e a sociedade partilham uma relação de dependência mútua, na medida em que a educação intervém na sociedade e vice-versa. Neste sentido, Lopes e Silva (2008) destacam que, atualmente, o processo de socialização das crianças e dos jovens distingue-se de antigamente, sendo que, nos dias de hoje, as crianças apresentam uma atitude individualista, competitiva e, por vezes, narcisista. Esta interdependência entre as escolas e a sociedade é defendida por Dewey (1963, citado por Bessa & Fontaine, 2002), enunciando que “para viverem em sociedade, os indivíduos necessitavam de experienciar os processos democráticos na escola e no interior dos grupos-turma, verdadeiros microcosmos da vida em sociedade” (p.47).

Tendo isto em conta, é importante promover nas crianças o espírito do trabalho colaborativo, uma vez que esta metodologia permite a aquisição e o desenvolvimento das suas competências sociais através da vivência de situações que pressupõem a realização de atividades em conjunto (Bessa & Fontaine, 2002).

Em seguimento das ideias apresentadas, Lopes e Silva (2009) enunciam que é imperativo alterar a perspetiva individualista presente na sociedade, erradicando a competitividade das nossas escolas e privilegiando o trabalho cooperativo entre os alunos. Neste sentido, é da responsabilidade do docente construir situações de ensino-aprendizagem que pressuponham a realização de atividades colaborativas que fomentem a partilha de conhecimentos e experiências, a interação e o espírito de ajuda mútua dos alunos. É necessário romper com as ideias educativas pré-concebidas na tentativa de proporcionar uma ação pedagógica de

qualidade a todas as crianças. Nesta linha de pensamento, Freitas e Freitas (2002) afirmam que o docente, ao praticar um ensino dirigido ao grupo em geral, contribui para o fracasso escolar, uma vez que ao não compreenderem os conteúdos transmitidos, os alunos vão perdendo interesse e motivação. Assim sendo, de acordo com os mesmos autores, nas presentes situações, a prática de um ensino colaborativo torna-se fundamental para solucionar a problemática em questão, pois os alunos sentem-se integrados e apoiados num grupo de trabalho que partilha os mesmos objetivos.

Deste modo, torna-se essencial definir o conceito de aprendizagem cooperativa. Com efeito, segundo Bessa e Fontaine (2002), a aprendizagem cooperativa tem como base a realização de atividades em grupos, de modo a que cada grupo seja heterogéneo, algo que se torna fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Esta metodologia conduz à aquisição de atitudes mais benéficas relativamente aos outros indivíduos, na medida em que promove o diálogo entre as crianças (Johnson & Johnson, 1994, citados por Bessa & Fontaine, 2002).

Por sua vez, Leitão (2006) refere que “a aprendizagem cooperativa é uma estratégia que promove e facilita a inclusão de alunos com deficiência” (p. 24), expressando que a presente metodologia apresenta diversos benefícios para todas as crianças independentemente das suas especificidades.

Nesta linha de pensamento, para que uma atividade seja considerada como cooperativa, Johnson e Johnson (1989) e Johnson, Johnson e Holubec (1993) defendem que esta deve apresentar várias características, sendo estas: interdependência positiva, responsabilidade individual e de grupo, interação estimuladora entre as crianças, promover o desenvolvimento de capacidades sociais grupais e a avaliação do grupo de trabalho (citados por Lopes & Silva, 2009).

Relativamente à interdependência positiva, esta consiste na presença de atitudes que demonstrem a presença de um espírito de entajuda entre todos os membros do grupo na tentativa de alcançar o sucesso de um determinado problema. Assim, é possível abordar este conceito quando se verifica que “o aluno tem a percepção de que está de tal forma ligado a outros que não pode haver sucesso na realização de uma tarefa sem uma coordenação mútua de esforços” (Leitão, 2006, p. 53).

A responsabilidade individual e de grupo baseia-se no pressuposto de que cada elemento do grupo deve assumir as suas responsabilidades individuais para que seja possível alcançar as finalidades delineadas, ou seja, os alunos devem regular as suas tarefas pessoais e participar de forma ativa no grupo, contribuindo para o sucesso do mesmo (Leitão, 2006).

Por sua vez, a interação entre as crianças facilita a obtenção e desenvolvimento de competências por parte de todos os elementos do grupo, pois existe uma partilha de conhecimento.

No que concerne ao desenvolvimento das capacidades sociais grupais, esta representa um elemento essencial na realização de atividades colaborativas, procurando-se desenvolver determinadas competências interpessoais nas crianças. Assim, as crianças devem ser capazes de gerir as situações que surgem associadas ao trabalho de grupo. Neste sentido, para que de facto seja possível verificar a existência de um clima cooperativo entre os alunos, é necessário fomentar a aquisição de competências sociais, uma vez que estas “promovem níveis mais elevados de realização e relações mais positivas entre os membros do grupo” (Leitão, 2006, p. 58).

Por fim, a avaliação do grupo de trabalho baseia-se no processo de análise do trabalho desenvolvido pelo grupo, verificando se as finalidades pré-definidas estão a ser obtidas.

No entanto, é importante referir que o trabalho colaborativo não se rege apenas por estes princípios, sendo que uma das principais técnicas base da aprendizagem cooperativa consiste na construção de grupos heterogéneos, pois o nível de diversidade de visões e experiências pessoais são responsáveis por enriquecer os contextos de ensino-aprendizagem (Leitão, 2006).

De acordo com Johnson, Johnson e Smith (citados por Lopes & Silva, 2009), o trabalho colaborativo apresenta três etapas distintas: pré-implementação, implementação e pós-implementação.

Com efeito, o docente desempenha um papel ativo e extremamente importante na etapa da pré-implementação. Deste modo, deve enunciar as finalidades do trabalho a realizar, formar os grupos de trabalho de forma heterogénea, negociar e distribuir tarefas e responsabilidades pelos elementos do grupo e comunicar às crianças os aspetos que serão alvos da avaliação, assim como as atitudes que devem manifestar ao longo de todo o processo.

Relativamente à implementação, esta caracteriza-se pela alteração dos papéis desempenhados pelo docente e pelas crianças. Neste sentido, o docente passa a apresentar um papel de orientador, auxiliando e apoiando os grupos no que for necessário, enquanto os alunos desempenham um papel extremamente ativo nesta fase, na medida em que devem trabalhar em grupo, interagindo uns com os outros e realizando as suas tarefas individuais de forma a contribuir para o sucesso do trabalho.

Por fim, na pós-implementação são apresentados ao grande grupo todos os trabalhos desenvolvidos. Posteriormente, o docente deve sujeitar os trabalhos à avaliação, determinando se os objetivos foram cumpridos e se os alunos manifestaram as competências pretendidas.

Existem muitos autores que defendem que a aprendizagem cooperativa é uma metodologia que deve ser utilizada nos processos de ensino-aprendizagem, como é o caso de Vigotsky. Este defende que as práticas desenvolvidas em grupo promovem diversas aprendizagens benéficas que não podem ser adquiridas em contextos de atividades individualizadas, uma vez que “a constituição dos sujeitos, assim como seu aprendizado e seus processos de pensamento (...), ocorrem mediados pela relação com outras pessoas (...)” (Vigotsky, 1989, citado por Damiani, 2008, p.215).

Uma das práticas fundamentais nos processos de ensino-aprendizagem é a imitação. Existem, também, autores que defendem esta ideia, como Vigotsky, Bakhtin, DeVries e Zmitia. Com efeito, para Vigotsky (1998, citado por Damiani, 2008), a imitação é um fenómeno essencial na medida em que possibilita a internalização (a partir da imitação, o indivíduo recria algo novo). Por seu lado, Bakhtin (1986, citado por Damiani, 2008) refere que a nossa própria linguagem provém do processo de imitação, sendo que apenas nos apropriamos da Língua quando interagimos com outros sujeitos. Por fim, relativamente a DeVries (1997) e a Azmitia (1998), estes autores defendem que as interações entre as crianças revestem-se de grande importância para a aprendizagem das mesmas. Neste sentido, verifica-se que a realização de atividades em conjunto conduz à imitação e à consequente aprendizagem, ou seja, as crianças aprendem umas com as outras (citados por Folque, 2012).

No conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) desenvolvido por Vigotsky (1998, citado por Rodrigues, 2012), encontra-se patente o quão importante é a imitação para que a aprendizagem possa ocorrer, expressando a importância do trabalho colaborativo nos processos de ensino-aprendizagem, pois, para que possa existir imitação, torna-se necessário que se registem interações entre crianças. Assim, este autor refere que quando estas realizam tarefas com os seus pares, se estes ocorrerem dentro da ZDP, aprendem muito mais do que se realizassem a mesma tarefa de forma individualizada, pois constroem o seu próprio conhecimento através da interação com os pares.

Relativamente às crianças que frequentam a Educação Pré-Escolar, para que seja possível realizar atividades colaborativas, é importante que o educador tenha em conta que existem algumas características que inibem esta prática e outras que favorecem a mesma. Deste modo, Lopes e Silva (2008) referem estas mesmas características, das quais, como fatores

inibidores salienta-se o egocentrismo (as crianças do Pré-Escolar ainda não apresentam um desenvolvimento total de determinadas aptidões cognitivas responsáveis por facilitarem a interação com os pares. Devido a isto, não conseguem compreender a perspetiva dos outros, pois atribuem muito valor a si mesmas). Por outro lado, em relação aos fatores favoráveis, salienta-se a curiosidade (na faixa etária em questão as crianças apresentam muita curiosidade sobre tudo o que as rodeia, querendo saber sempre mais acerca do mundo em redor).

A realização de práticas colaborativas entre as crianças apresenta diversas vantagens, as quais são referidas por Salvador e Colaço (1994 e 2004, citados por Damiani, 2008). Assim, o trabalho colaborativo promove, entre outros aspetos: a socialização, na medida em que as crianças desenvolvem as capacidades de comunicação e de coexistência; o aumento do nível de controlo sob os comportamentos violentos; um melhor ajustamento às regras que se encontram em vigor e uma subvalorização do “eu” em relação ao grupo.

Como forma de conclusão, é de salientar que a presente metodologia é extremamente positiva para o sucesso escolar de todas as crianças, pois promove uma aprendizagem significativa e eficaz a partir da realização de um ensino diferenciado, adequando as abordagens praticadas às necessidades educativas das crianças. Contudo, é importante referir que a prática da aprendizagem cooperativa não é apenas importante para otimizar as aprendizagens dos alunos, mas também para os preparar para o futuro profissional, pois “cada vez mais actividades exigem pessoas aptas para trabalhar em grupo” (Lopes & Silva, 2009, p. 4).

4.1.2- Pedagogia-em-Participação

Anteriormente, a criança era encarada como um “adulto em miniatura” e o ensino seguia uma pedagogia igualitária, colocando em prática um currículo uniforme para todos os alunos. Este ensino baseava-se na pedagogia transmissiva e atribuía o papel central nos processos de ensino-aprendizagem ao docente. Atualmente, esta visão encontra-se em processo de substituição. Com efeito, na sua grande maioria, os docentes começaram a seguir uma pedagogia participativa, na qual os alunos sentem que têm uma voz ativa no decorrer dos processos de ensino-aprendizagem. De facto, as crianças desempenham o papel central nas situações em questão, promovendo a aquisição de aprendizagens significativas. Relativamente ao papel do professor na presente pedagogia, este é visto como um mediador entre os alunos e os conhecimentos.

Com efeito, torna-se essencial definir o conceito de pedagogia. Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), a pedagogia baseia-se nos conhecimentos que se edificam, articulando-os com suportes teóricos, convicções e valores e princípios morais. A pedagogia representa um meio onde a teoria e a prática encontram-se em constante interação, baseando-se, deste modo, “numa práxis, isto é, numa ação fecundada na teoria e sustentada num sistema de crenças” (p. 98).

Oliveira-Formosinho (1998, 2004, 2007, citada por Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011) distingue as duas metodologias supracitadas utilizadas para executar pedagogia: a metodologia transmissiva e a participativa. Desta forma, a autora em questão enuncia que a transmissiva baseia-se no conhecimento que se pretende transmitir enquanto a participativa centraliza-se nos sujeitos que, em conjunto, constroem o conhecimento através da participação nos processos de ensino-aprendizagem.

As pedagogias de carácter participativo apresentam como finalidade substituir a pedagogia transmissiva que até então vigorava nas escolas. Esta substituição é responsável por provocar o surgimento de uma nova perspetiva do processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, dos papéis desempenhados pelos docentes e pelas crianças neste mesmo processo. Neste sentido, é o aluno que começa a desempenhar o papel principal nas diversas situações pedagógicas, construindo a sua própria aprendizagem, ao passo que o docente deve constituir um mediador entre as crianças e os conhecimentos, promovendo, desta forma, o envolvimento dos alunos nas atividades e a aquisição de aprendizagens significativas (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

A pedagogia-em-participação insere-se nas pedagogias participativas e é a perspetiva educativa da Associação Criança. Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) consideram que esta metodologia consiste basicamente na construção de meios educativos, nos quais a ética das relações e interações estabelecidas possibilita o desenvolvimento de diversas atividades, as quais permitem que as crianças aprendam de forma significativa. Esta é “profundamente holística e integrada, centrada numa práxis da participação” (Araújo & Formosinho, 2013, p.92).

A presente perspetiva apresenta como principal princípio a democracia, pois visa a promoção de valores como a igualdade e a inclusão de todas as crianças, valorizando as suas especificidades. Considerando estes aspetos, é possível referir que a pedagogia-em-participação define-se pela constante interação das ações, convicções e pressupostos teóricos (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Nesta linha de pensamento, para Formosinho e Oliveira-Formosinho (2008, citados por Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013), a pedagogia-em-participação baseia-se, fundamentalmente, na construção e organização de meios pedagógicos, nos quais as interações realizadas apoiam-se em atividades que possibilitam que a criança elabore a sua própria aprendizagem em conjunto com o docente e os colegas de turma através da ação, apresentando, assim, “uma epistemologia de natureza construtivista, interativa, colaborativa” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 103).

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) referem que é da responsabilidade do docente proceder à organização do espaço educativo, apelando à interação, e à observação das crianças, de forma a ser capaz de reconhecer os seus interesses, aptidões, dificuldades e características. Tal é fundamental, uma vez que para que seja possível adaptar as atividades a todas as crianças é necessário ouvir as suas opiniões e pensamentos, valorizando-os. (Araújo & Andrade, 2008). O docente deve ainda definir e diversificar os espaços e materiais pedagógicos em função das especificidades do grupo que orienta, nomeadamente dos seus interesses (Formosinho & Araújo, 2013). Assim sendo, é permitido à criança vivenciar o mundo através da experiência, promovendo a aquisição de aprendizagens significativas. De facto, para a pedagogia-em-participação, “fazer companhia às crianças nas suas jornadas de aprendizagem transforma-se no centro da ação pedagógica” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 25), pois são estas os atores principais nos processos de ensino-aprendizagem.

A pedagogia-em-participação apresenta quatro eixos pedagógicos que definem a intencionalidade pedagógica. Estas linhas orientadoras são essenciais no processo de edificação de identidades sócio-histórico-culturais e caracterizam-se por estabelecerem uma relação de co-dependência e por não manifestam um caráter estático. Estes eixos são os seguintes: *ser/estar*, *pertencimento e participação*, *explorar e comunicar* e, por fim, *narrativa das jornadas de aprendizagem*. (Formosinho & Araújo, 2013).

Relativamente ao primeiro eixo (*ser/estar*), “este integra o dinamismo do sentir, do agir, do bem-estar físico e psicológico, do emocionar-se” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 15). Inquieta-se ainda com o desenvolvimento de identidades plurais, criando, para tal, meios educativos nos quais exista compreensão, respeito e valorização das diversas identidades. Em seguimento, o segundo eixo (*pertencimento e participação*) pretende que as crianças reconheçam as suas origens e as comunidades a que pertencem. A participação promove a interação o que, por sua vez, promove o estabelecimento de relações e a construção de laços afetivos. No que concerne ao terceiro eixo (*explorar e comunicar*), este

define a aprendizagem experiencial, na qual a criança aprende através da experiência e da descoberta em comunicação e interação contínua com os seus pares. Por fim, o último eixo (*narrativa das jornadas de aprendizagem*), possibilita uma melhor compreensão do seu percurso educativo e da sua aprendizagem através do vivenciamento de diversas situações de ensino-aprendizagem e consequente narração das mesmas (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

Em suma, a pedagogia-em-participação valoriza a aprendizagem participativa e pela ação, de modo a que a criança se envolva na sua própria aprendizagem. Esta pedagogia defende ainda que a criança desenvolve-se através da interação contínua com os seus pares, aprendendo valores e princípios como o respeito e a democracia.

4.1.3- Diferenciação Pedagógica

Atualmente, a nossa sociedade abarca uma grande diversidade de indivíduos provenientes de diferentes culturas, existindo diversas diferenças entre os cidadãos. Deste modo, como o público da escola é o espelho da sociedade, estas diferenças representam um desafio aos estabelecimentos educativos, mais propriamente, aos docentes. Este novo desafio que a comunidade educativa enfrenta pressupõe a adoção de uma nova conceção ao nível da organização escolar que confirme o direito a ser diferente e que altere a perspetiva uniformista vigente, reconhecendo “a diversidade como um aspecto enriquecedor da própria comunidade” (Cadima, 1997, p.13).

A principal preocupação dos estabelecimentos educativos consiste em gerir a diversidade de alunos e possibilitar que todos experimentem as mesmas oportunidades para alcançarem o sucesso. Nesta linha de pensamento, Grave-Resendes e Soares (2002) referem que a heterogeneidade de alunos impõe que as escolas apresentem diversas abordagens para as diferentes situações de ensino-aprendizagem de forma a atender às características individuais de todas as crianças. Assim sendo, as escolas não se podem limitar a apresentar igualdade de direitos no acesso à educação.

Gomes (2001) destaca que para que seja possível diferenciar é necessário reconhecer as diferenças e que praticar um ensino diferenciado baseia-se em “organizar as actividades e as interações, de modo a que cada aluno seja frequentemente confrontado com situações didáticas enriquecedoras” (p.14).

De facto, crianças com características distintas apresentam especificidades diferentes, nomeadamente ao nível dos ritmos de aprendizagem. Assim sendo, segundo Tomlinson e

Allan (2002) os docentes devem mostrar-se disponíveis a aceitar os alunos com todas as suas especificidades e orientá-los ao longo dos seus trajetos de aprendizagem, potenciando as capacidades de todas as crianças independentemente das diferenças existentes.

Deste modo, para que seja possível atender às necessidades educativas de todas as crianças, torna-se necessário recorrer à aplicação da metodologia de diferenciação pedagógica, de forma a otimizar o máximo das suas capacidades e auxiliá-las no alcance do sucesso educativo (Tomlinson & Allan, 2002). A presente metodologia de ensino-aprendizagem opõe-se à uniformidade do currículo e coloca a criança no centro da sua aprendizagem, agindo como um companheiro do docente e dos seus pares (Gomes, 2001). De facto, “a flexibilização curricular procura inverter a história passada, marcada por tentativas de solução que acentuavam mais as diferenças, aprofundando a discriminação (Gomes, 2001, p. 50).

Em seguimento das ideias apresentadas, as mesmas autoras definem a diferenciação pedagógica como consistindo “na forma de resposta proactiva do professor face às necessidades de cada aluno” (p. 14). Em consonância com a presente definição, Tomlinson (2008) refere que ao orientar um grupo diversificado, o docente assume que, por serem diferentes, as crianças apresentam diferentes especificidades. Deste modo, como supracitado, o docente deve apresentar uma perspetiva proactiva e preparar diversas abordagens para alcançar a aprendizagem de todos os alunos, antecipando as suas possíveis respostas face aos diferentes interesses, conhecimentos, aptidões e necessidades educativas.

Por sua vez, Grave-Resendes e Soares (2002) encaram a diferenciação pedagógica como sendo “a identificação e a resposta a uma variedade de capacidades de uma turma, de forma que os alunos (...) não necessitem de estudar as mesmas coisas ao mesmo tempo e sempre da mesma forma” (p.28). De facto, as situações de ensino-aprendizagem são mais eficazes quando os docentes têm em conta as especificidades dos alunos, pois cada um apresenta os seus próprios interesses, necessidades, capacidades, estilos e ritmos de aprendizagem. Por conseguinte, todos aprendem mais eficazmente quando o docente pratica uma ação educativa em função das suas características individuais (Grave-Resendes & Soares, 2002).

Gomes (2001) define o conceito de diferenciação pedagógica como “uma perspectiva que considera o aluno como indivíduo com as suas características intrínsecas e extrínsecas, sociais e culturais, e tem como objectivo o sucesso educativo de cada um na sua diferença” (p. 47). Com efeito, diferenciar pressupõe o delineamento de diferentes vias pedagógicas distintas para diversos contextos de ensino-aprendizagem em função das especificidades de cada criança, de modo a que seja possível a aquisição das aprendizagens desejadas.

Ao analisar as diversas definições de diferenciação pedagógica apresentadas, é possível verificar que existem elementos em comum: o papel ativo desempenhado pelas crianças na ação pedagógica e a importância da manifestação de uma atitude de respeito e valorização pelas diferenças. Esta metodologia encara o “papel do professor como organizador de respostas para que a aprendizagem de cada aluno possa processar-se” (Gomes, 2001, p. 46).

Para que seja possível praticar implementar a diferenciação pedagógica é necessário que o docente construa um ambiente que promova a aquisição de aprendizagens, no qual a criança se sente segura e valorizada, de modo a participar ativamente nas situações de ensino-aprendizagem e a partilhar as experiências vivenciadas. Como se encontra referido anteriormente, o docente apresenta um papel fundamental na estruturação deste ambiente, devendo reconhecer o aluno como uma pessoa que apresenta determinadas especificidades, partindo da presente perspectiva para a prática de um ensino individualizado (Cadima, 1997).

A aceitação e valorização das diferenças pressupõem a realização de um ensino diferenciado baseado na flexibilização e adaptação curricular. Com efeito, de acordo com Tomlinson (2008), uma das estratégias por excelência da diferenciação pedagógica consiste na formação de grupos com crianças que apresentam um maior nível de facilidade em diferentes áreas, de modo a criar “situações que permitam partilhar o que cada um tem, a partir do que cada aluno sabe” (Cadima, 1997, p. 14).

Em forma de conclusão, praticar uma pedagogia diferenciada é um desafio para qualquer profissional de educação e requer muita preparação por parte do docente, na medida em que precisa de definir diversos percursos educativos para alcançar o mesmo fim. No entanto, a aplicação da diferenciação pedagógica é fundamental para combater a exclusão e construir uma escola inclusiva que reconhece, respeita e valoriza as especificidades de cada um na sua individualidade (Grave-Resendes & Soares, 2002). Ao praticarem a diferenciação pedagógica, por pressupor uma diversificação de abordagens, os docentes melhoram o seu desempenho, e, conseqüentemente, proporcionam uma ação pedagógica de qualidade a todas as crianças, independentemente das suas características.

4.1.4- Educação Experimental das Ciências

A sociedade em que vivemos encontra-se fortemente associada à ciência e à tecnologia. De facto, o mundo evoluiu devido às constantes evoluções e adaptações por parte da ciência. Assim sendo, as crianças já nasceram numa sociedade marcada pelas invenções e transformações científicas, razão pela qual torna-se fundamental comunicar aspetos e conhecimentos associados à temática em questão, de modo a que sejam capazes de adquirir e desenvolver aptidões necessárias para uma vida socialmente ativa.

Nesta linha de pensamento, devido ao importante papel que a ciência desempenha na nossa sociedade, o ME (2001) assume que o ensino desta área deve ser realizado desde o início da escolaridade. Assim sendo, Afonso (2008) enuncia que os docentes devem atender à importância das ciências no mundo atual através da assegução de “uma formação pessoal, social, científica e cultural significativas (...) e desenvolvimento de uma cidadania individual e social das nossas crianças” (p. 28). Neste seguimento de ideias, Medeiros (2003) refere que um dos aspetos que apresenta mais importância para a educação da cidadania consiste no desenvolvimento de aptidões científicas.

De facto, de acordo com Martins (2003), a importância da educação em ciências apoia-se em dois níveis: pessoal e social. Relativamente ao nível pessoal, é possível referir que a ciência funciona como um apoio para a compreensão do mundo, visto que tudo aquilo que se encontra ao nosso redor é resultado do conhecimento científico. No que concerne ao nível social, este caracteriza-se pelo facto de que a constante evolução da nossa sociedade irá fazer emergir novas necessidades, as quais, por sua vez, irão fazer surgir novas problemáticas, cuja resolução necessitará de novos conhecimentos científicos e tecnológicos.

Sá e Varela (2004) afirmam que a educação em ciências deve ser encarada através de uma atitude que valoriza os “processos de construção de conhecimento” (p. 35). Deste modo, para que seja possível orientar situações de ensino-aprendizagem de ciências, é necessário construir e organizar as melhores condições possíveis para que as crianças sejam capazes de conhecer aspetos científicos elementares, conhecer os procedimentos científicos e desenvolver um pensamento científico.

“É próprio do ser humano, nomeadamente nos primeiros anos de vida, observar, questionar, ansiar por respostas, sobre tudo o que o rodeia” (Lopes & Costa, 2009, p. 8). Desta forma, o docente deve aproveitar estas características das crianças e propor a realização de atividades científicas experimentais. Tal reveste-se de grande importância, uma vez que a educação experimental representa uma das principais bases da ciência, razão

pela qual a não utilização da metodologia experimental não reflete a essência da ciência (Afonso, 2008).

Neste sentido, Afonso (2008) refere que “o ensino experimental é aquele que, embora pondo ênfase na mobilidade externa de manipulações e acções, não esquece o investimento intelectual e sócio-afectivo relevante da parte do aluno” (p. 21). Neste sentido, torna-se fundamental implementar a presente metodologia, visto que “A Escola deverá ser um lugar para o despertar do pensar, da imaginação criadora, dos conhecimentos, sempre (re)construídos e activados” (Medeiros, 2003, p. 17).

Afonso (2008) destaca que as atividades experimentais apresentam diversas vantagens, pelo que devem ser realizadas com alguma frequência. Como exemplos destas vantagens temos a familiarização dos alunos com a diversidade de procedimentos científicos e a promoção do desenvolvimento das aptidões necessárias para analisar dados e, a partir desta análise, aferir conclusões. A mesma autora expõe ainda que as atividades experimentais devem apelar ao raciocínio, procurando compreender quais as relações existentes entre os aspetos teóricos e práticos. Este tipo de atividades promove, desta forma, o desenvolvimento do raciocínio lógico e metódico, a capacidade de reconhecer e resolver situações problemáticas e a manifestação de uma perspetiva crítica.

Para que seja possível desenvolver esta perspetiva científica, Medeiros (2003) enuncia que é fundamental a colocação de questões às crianças. Nesta linha de pensamento, estas questões devem apresentar, inicialmente, um carácter amplo, de modo a que os alunos usufruam de um maior espaço para recorrerem ao espírito criativo e se expressem livremente. Posteriormente, considerando as necessidades apresentadas pelo grupo, as questões devem ser substituídas por outras mais centralizadas. Esta colocação de questões é extremamente importante, pois é responsável por promover uma perspetiva reflexiva nos alunos (Sá, 2003b).

Segundo Pereira (2002) e Sá (2003b), o professor deve desempenhar um papel de mediador entre as ideias apresentadas pelos alunos e os pensamentos que se espera que elas construam e é fundamental para que motivar os alunos de modo que o pensamento e análise crítica ocorram. Assim, o docente deve representar um suporte, auxiliando e apoiando os alunos no que eles necessitem. Pereira (2002) afirma ainda que é da responsabilidade do docente aferir quais os conhecimentos prévios das crianças e torná-los uma referência para o ponto de partida para a apropriação de novos conhecimentos.

Para Lopes e Costa (2009), os docentes enfrentam diversos obstáculos e desafios para proporcionarem situações de ensino-aprendizagem de ciências, recorrendo a atividades

experimentais. De facto, estes autores defendem que os docentes não apresentam uma boa formação no domínio das ciências e, portanto, não se sentem confortáveis para lecionar com recurso à metodologia experimental. Neste sentido, Martins et al. (2007) acreditam que para que seja possível melhorar a educação das ciências nos nossos estabelecimentos educativos é necessário melhorar a formação de professores neste aspeto. Considerando este facto, o ME (2007) apresenta quatro pressupostos a considerar na formação dos docentes para a área das ciências. Estes pressupostos são os seguintes: *encarar e valorizar a formação como um processo de desenvolvimento do docente, integrar a teoria e a prática, perspetivar a formação no quadro dos processos de mudança e, por fim, articular a formação de docentes e o desenvolvimento organizacional das escolas.*

Relativamente ao primeiro pressuposto apresentado, este considera que “A formação como um processo de desenvolvimento/crescimento do professor (...) pressupõe a valorização das vertentes social, pessoal e profissional do professor” (ME, 2007, p. 10). Por sua vez, o segundo pressuposto evidencia que a formação do docente deve ser construída através de um processo caracterizado pela eterna relação de simbiose entre a teoria e a prática, para que a construção de conhecimentos seja refletida na prática pedagógica. O terceiro pressuposto destaca que se deve encarar “a mudança como uma modificação em direcção à melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos e não como um problema ou uma ameaça” (ME, 2007, p. 11). Assim sendo, torna-se fundamental a promoção de autoconfiança e de uma perspetiva positiva da parte dos docentes relativamente à educação experimental das ciências. Por fim, o último pressuposto refere que a formação dos professores deve apresentar como ponto de partida os ambientes educativos, de modo a interligar a teoria e a prática, assegurando a harmonia entre a formação e a realidade que os docentes enfrentam todos os dias.

Em suma, é necessário valorizar a área das ciências e as atividades experimentais, pois, atualmente, a Matemática e o Português ocupam a grande maioria do tempo pedagógico e, quando, de facto, é proporcionado situações de ensino-aprendizagem alusivas à área das ciências às crianças, tal é concretizado através do diálogo em vez de proceder à realização de trabalhos experimentais (Afonso, 2008). Nesta linha de pensamento, torna-se imperativo que os docentes usufruam de uma formação adequada no domínio das ciências, de modo a serem incentivados a refletirem sobre a temática em questão e sobre a importância da realização de atividades experimentais. É ainda de ressaltar que para que o docente seja capaz de selecionar as atividades experimentais são mais ajustadas e adequadas a um determinado grupo, deve-se apoiar nas motivações, nos interesses e nas necessidades

educativas das crianças, entre outros aspetos, assim como também nas orientações que se encontram expressas no Programa e nas OCEPE (Afonso, 2008).

PARTE II – ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

CAPÍTULO V- Intervenção Pedagógica em contexto de Educação de Pré-Escolar

No presente capítulo serão referidos alguns aspetos relativos à intervenção pedagógica realizada na valência de Educação Pré-Escolar. Neste sentido, irá ser realizada uma contextualização do ambiente envolvente, da própria instituição educativa, da sala, do grupo e do contexto familiar das crianças com as quais foi realizada a prática pedagógica.

No que concerne à duração da presente intervenção pedagógica, esta foi realizada ao longo de três dias por semana entre os meses de outubro e dezembro na Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar (EB1/PE) da Achada EB1/PE, mais concretamente na sala dos Super Amigos, perfazendo um total de 120 horas.

Após a realização de uma contextualização através da análise dos aspetos supracitados, serão apresentadas alguns exemplos das atividades desenvolvidas ao longo da ação pedagógica, assim como a definição da problemática encontrada no grupo em questão e as estratégias colocadas em prática em função da mesma.

Para terminar o capítulo, irei enunciar o projeto desenvolvido com a comunidade educativa, o processo de avaliação realizado com o grupo de crianças e uma reflexão final relativa à prática pedagógica realizada na presente valência.

5.1- Contextualização do meio educativo

O conhecimento do meio envolvente de uma determinada instituição educativa reveste-se de grande importância para o profissional de educação, uma vez que é a partir do mesmo que é possível obter informações de diversos aspetos relativos ao estabelecimento onde se realiza a ação pedagógica. Neste sentido, as presentes informações são essenciais para tornar possível a prática de uma ação educativa que considere e vá ao encontro das características individuais de todas as crianças, pois estas são influenciadas pelo meio envolvente, na medida em que “o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (ME, 1997, p. 31).

Neste seguimento de ideias, Zabalza (1998) enuncia que o educador deve estabelecer uma boa relação com o meio envolvente, utilizando os recursos que o mesmo oferece. Esta relação “permite evitar o isolamento e abre as escolas às influências dinamizadoras do modelo sociocultural no qual estão inseridas” (p. 60).

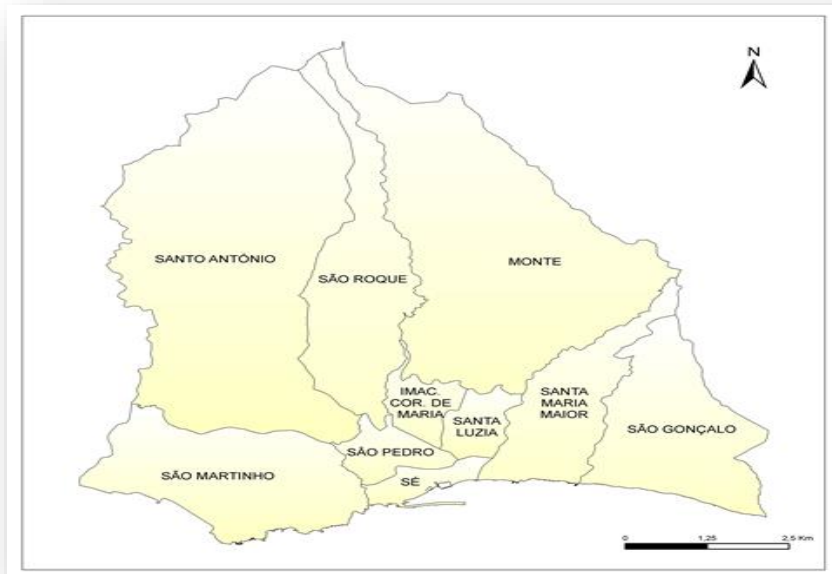
Deste modo, devido à importância do conhecimento do meio envolvente para a aprendizagem das crianças, irei proceder a uma caracterização da freguesia de São Roque e da EB1/PE da Achada, visto que constituem parte integrante do ambiente educativo.

Para além disto, com o objetivo de contextualizar a presente prática, irei proceder ainda a uma caracterização de alguns elementos que devem ser tidos em conta para proporcionar situações de ensino-aprendizagem adequadas e de qualidade às crianças. Com efeito, serão referidas uma descrição da organização da sala onde decorreu o estágio e da rotina diária, a caracterização da equipa pedagógica que me recebeu e apoiou durante toda a prática e das crianças com as quais trabalhei ao longo da mesma, assim como das suas famílias, uma vez que tal é fundamental para melhor conhecer as características do grupo, tornando possível a adequação das atividades propostas ao mesmo.

5.1.1- A Freguesia de São Roque

A EB1/PE da Achada situa-se na freguesia de São Roque, concelho do Funchal. Esta freguesia chegou a pertencer à antiga freguesia da Sé e, durante algum tempo, à freguesia de São Pedro, tendo sido desagregada desta última freguesia a 3 de março de 1579 por alvará do cardeal Infante D. Henrique. Neste sentido, a nova freguesia foi estabelecida a partir da antiga capela de São Roque, atual Igreja Velha, pelos próprios habitantes no século XVI, uma vez que São Roque era considerado um dos padroeiros do Funchal e era responsável por garantir a segurança da população contra a peste.

De acordo com os dados recolhidas do Projeto Curricular de Grupo (PCG) 2014/2015, do Projeto Educativo de Escola (PEE) e da Câmara Municipal do Funchal, a presente freguesia abrange os sítios do Muro da Coelha, do Lombo Segundo, de Santana, da Fundoa, da Conceição, da Igreja Nova e da Igreja Velha, do Lombo de São João, do Bugiaria, do Calhau, da Alegria, da Achada, da Água de Mel e da Quinta. Esta apresenta 7,52 km² de área, 1248 hab/km² de densidade e encontra-se localizada a uma latitude 32.65 Norte, a uma longitude 16.905 Oeste e a uma altitude de 350 metros. A freguesia de São Roque é ainda delimitada por quatro freguesias distintas, sendo estas a freguesia de Santo António, do Imaculado Coração de Maria, do Monte e de São Pedro, como é possível verificar na figura seguinte:

Figura 4: Freguesia de São Roque e seus limites

Fonte: Adaptado de Câmara Municipal do Funchal (2015). Retirado de <http://www.cm-funchal.pt/index.php?>

A freguesia de São Roque é constituída por uma população de cerca de 1400 habitantes, da qual a grande maioria é composta por idosos e apresentam diversas instituições que procuram responder às necessidades sentidas pela população. Com efeito, é possível verificar a existência de diversas instituições e serviços nomeadamente um Lar de dia, uma Biblioteca, um Centro de Saúde, a Segurança Social, a Junta de Freguesia, a Associação Recreativa do Galeão, um Serviço Técnico Socioeducativo de Apoio à Deficiência Profunda, um Centro de Atividades Ocupacionais (CAO), clubes culturais, como por exemplo o Clube Desportivo de São Roque, a Igreja de São Roque e diversos estabelecimentos comerciais.

Relativamente às instituições educativas que se localizam nesta freguesia, é possível encontrar a Escola da Achada, a Escola do Galeão, a Escola do Lombo Segundo e a Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de São Roque.

5.1.2- A EB1/PE da Achada

De acordo com os dados apresentados no PEE, a EB1/PE da Achada localiza-se na estrada Dr. João Abel de Freitas, apresentando uma distância de aproximadamente três km da cidade do Funchal e foi inaugurada a 21 de setembro de 2009.

Figura 5: *Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar da Achada*



Fonte: Retirado de http://www1.cm-funchal.pt/educacao/index.php?option=com_content&view=article&id=179&Itemid=334

A presente instituição educativa funciona num edifício composto por dois andares rodeados de zonas verdes e recreativas. Este encontra-se ainda adaptado às necessidades dos indivíduos portadores de deficiência motora, apresentando diversas rampas e sanitários adequados às suas especificidades. Para além dos dois andares supracitados, existe ainda um andar inferior que contém um parque de estacionamento para os profissionais que exercem na presente instituição, dois espaços que funcionam como uma arrecadação e um montacargas. Por sua vez, no rés-do-chão é possível encontrar, entre outros espaços, um hall de entrada, a receção, a secretaria, o gabinete da direção, uma sala de unidade especializada, três salas de atividades do Pré-Escolar, a cantina, um polivalente, diversas casas de banho adequadas a todo o público da escola, a cozinha, uma zona recreativa coberta e um parque infantil. No que concerne ao primeiro andar, podem ser encontrados diversos espaços, nomeadamente quatro salas de atividades curriculares (uma sala de estudo, uma de Informática, uma de Expressão Musical, uma de Expressão Plástica e uma de Apoio

Especializado), uma biblioteca, a sala de professores, um polidesportivo e diversos sanitários.

A instituição educativa em questão recebe alunos ao nível da Educação Pré-Escolar (crianças dos três aos seis anos), do 1.º CEB (crianças dos seis aos treze anos) e do Ensino Recorrente. No que concerne ao horário de funcionamento da educação Pré-Escolar, este ocorre em ambos os turnos, ou seja, inicia-se às 8:15 e termina às 18:15. Por sua vez, o 1.º CEB subdivide-se em dois horários, sendo que as turmas do primeiro e segundo ano de escolaridade têm atividades curriculares no turno da manhã e atividades de enriquecimento curricular no turno da tarde. Por outro lado, os alunos que frequentam o terceiro e o quarto de escolaridade têm atividades de enriquecimento no turno da manhã e atividades curriculares no turno da tarde. Para finalizar, o Ensino Recorrente funciona no período noturno e responde à população adulta que reside na área.

Relativamente aos recursos humanos do presente estabelecimento de ensino, estes dividem-se em pessoal docente e pessoal não docente. Com efeito, o pessoal docente é composto por educadores, professores das atividades curriculares, do ensino recorrente, de atividades de enriquecimento curricular e especializados, entre outros. Por sua vez, o pessoal não docente é constituído por ajudantes da ação educativa (na valência do Pré-Escolar), assistentes técnicas da educação especial e uma técnica de animação do espaço da biblioteca, entre outros. Esta instituição conta ainda com a Associação de Pais, a qual é constituída por elementos representativos dos encarregados de educação dos alunos que frequentam a escola em questão.

A construção do PEE é fundamental para uma instituição educativa, na medida em que este deverá funcionar como “um ponto de referência orientador da coerência e unidade de ação educativa na gestão e organização da escola. É ele que define a política educativa de cada escola na construção da sua identidade” (PEE, 2012/2016, p. 5). Neste sentido, o PEE é fruto da autonomia das escolas, procurando organizar as atividades pedagógicas realizadas em função das necessidades encontradas no grupo de alunos que frequenta uma determinada instituição.

No que alude à sua duração, este é válido durante quatro anos, mais precisamente entre os anos de 2012 e 2016, tendo sido aprovado em reunião do Conselho Escolar do presente estabelecimento educativo.

De acordo com o Decreto Legislativo Regional nº 21/2006/M de 21 de junho, o PEE, juntamente com o regulamento interno e com o plano anual de escola “constituem instrumentos do processo de autonomia das escolas” (p. 4397). Relativamente ao PEE, o

mesmo documento legislativo define-o como sendo um documento construído pelos e aprovado pela administração da escola. Este representa o ponto de referência para toda a ação pedagógica realizada numa determinada instituição para um período de quatro anos “no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa (p. 4397).

Leite, Gomes e Fernandes (2002) defendem que o PEE constitui “uma referência e um dispositivo para a construção contínua da mudança, para a organização da escola (...), para a clarificação das intencionalidades educativas e para a articulação das participações dos diversos protagonistas” (p. 12). Deste modo, uma vez que o PEE deve delinear o percurso a seguir para que seja possível realizar uma intervenção positiva num determinado contexto, este deve explicar o que se pretende concretizar, assim como apresentar um plano orientador que elucide as metodologias que irão ser utilizadas com o objetivo de alcançar as finalidades definidas.

Relativamente ao PEE da EB1/PE da Achada, este intitula-se de Projeto S.E.R. (Sentir-Envolver-Realizar) e surgiu como estratégia para cumprir o objetivo de otimizar de um modo lúdico, prático e interativo, o desenvolvimento das competências sociais e individuais das crianças, as quais serão responsáveis por permitirem que estas enfrentem eficazmente os diferentes contextos do seu quotidiano. Neste sentido, o PEE ambiciona o recurso à interdisciplinaridade, relacionando as diferentes áreas e domínios do saber, reconhecendo que “a construção do saber se processa de uma forma integrada e participativa” (PEE, 2012/2016, p. 7).

O projeto S.E.R “centra-se não só na aprendizagem de conteúdos curriculares de uma forma construtiva, lúdica e didática, mas também no desejo de aprender , estimulando o interesse pela descoberta, a imaginação, a criatividade (...)” (PEE, 2012/2016, p. 6), articulando-a com informação atual, uma vez que estas são constantemente alvo de alterações, conduzindo a um desenvolvimento pleno e harmonioso por parte da criança.

O PEE em questão refere ainda que a escola decidiu apostar no investimento de duas áreas em função das necessidades educativas apresentadas pelos alunos com o objetivo de responder a estas mesmas necessidades. Estas áreas referem-se à Literatura e à Formação Pessoal e Social.

5.1.3- A sala dos Super Amigos

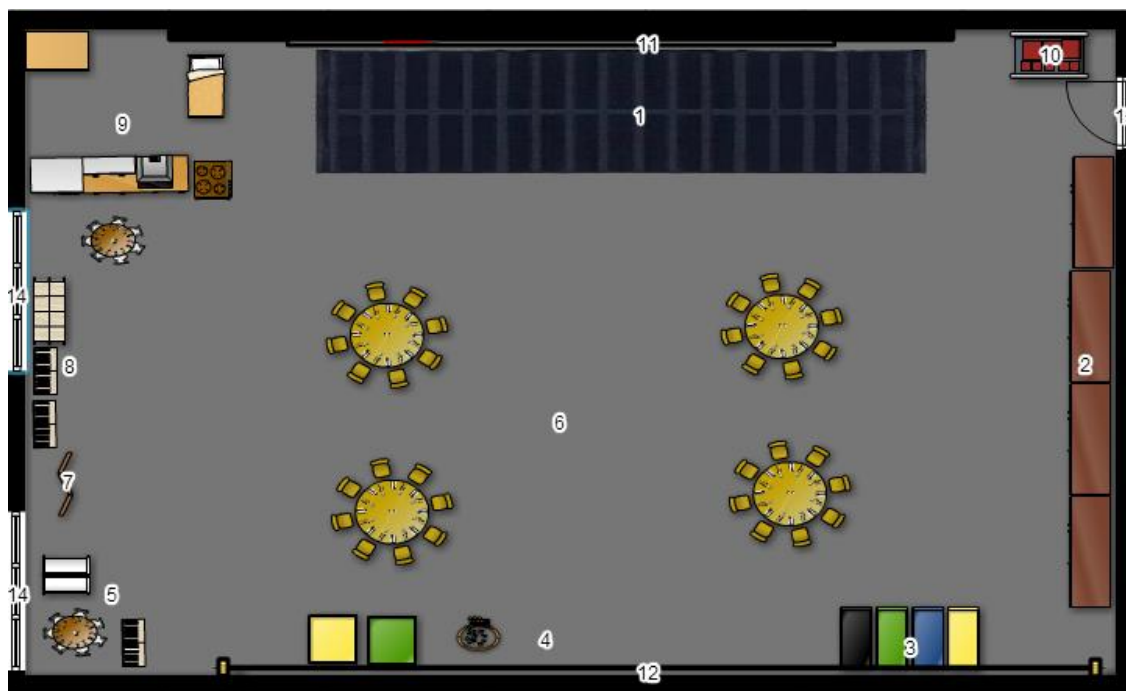
A organização do espaço educativo representa um elemento fundamental para uma aprendizagem eficaz das crianças. Nesta linha de pensamento, de acordo com as OCEPE (ME, 1997) “O contexto institucional de educação pré-escolar deve organizar-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças” (p. 31). Para tal, Zabalza (1998) enuncia que a Educação Pré-Escolar deve dispor de espaços amplos, facilmente acessíveis e de fácil distinção e identificação por parte das crianças. O mesmo autor destaca ainda que é imperial que exista um espaço destinado à realização de atividades em conjunto. Neste sentido, Oliveira-Formosinho (2013) enuncia que a conceção de diversas áreas equipadas com os respetivos materiais didáticos possibilita a aquisição de aprendizagens significativas diversificadas. Deste modo, as áreas são fundamentais para o desenvolvimento de capacidades colaborativas, assim como transmitem mensagens pedagógicas alusivas ao quotidiano das crianças. De facto, através das brincadeiras realizadas nas áreas “papéis sociais, relações interpessoais, estilos de interação (...) são vividos, experienciados, perspetivados nas experiências que cada área específica permite” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 84).

Para as OCEPE (ME, 1997), “a organização do ambiente educativo constitui o suporte do trabalho curricular do educador” (p. 31), demonstrando, desta forma, a importância atribuída à organização do espaço da sala pelo presente documento normativo. Neste sentido, Agostinho (2003) destaca que a organização do espaço físico da sala revela a pedagogia que se encontra em vigor na mesma, sendo, portanto, indispensável que os estabelecimentos de ensino usufruam da sua autonomia pedagógica e organizem as suas salas tendo em conta as especificidades dos grupos a que se destinam.

De acordo com Zabalza (1992), “A sala é, antes de mais nada, e sobretudo na escola infantil, um ambiente de vida” (p. 132). Assim sendo, o mesmo autor destaca que os espaços pedagógicos devem ser abertos e proporcionar às crianças um sentimento de bem-estar, alegria e prazer.

No que concerne à sala na qual realizei a minha intervenção pedagógica (ver figura 6), esta dispunha de um espaço amplo, permitindo a livre circulação das crianças ao longo do mesmo, arejado e iluminado devido à presença de diversas janelas.

Figura 6. *Planta da sala dos Super Amigos*



Legenda:

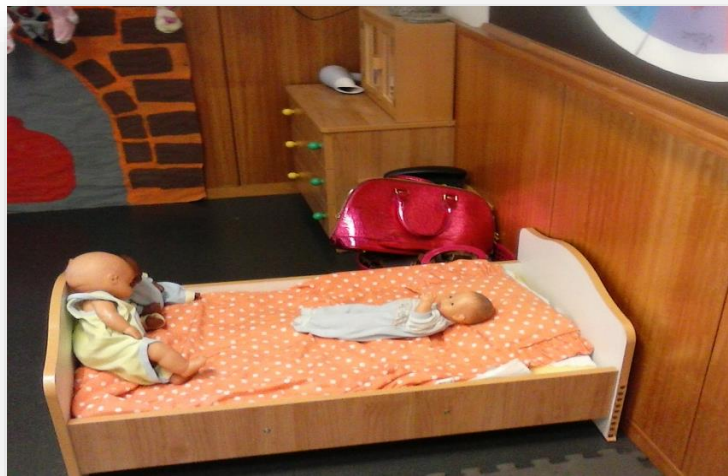
- 1-Área do Grande Grupo
- 2-Armários
- 3-Ecopontos
- 4-Área da Garagem
- 5-Área da Leitura e dos Jogos Calmos
- 6-Área de Expressão Plástica
- 7-Cantinho do Teatro
- 8-Estantes
- 9-Área do Faz-de-Conta
- 10-Área dos Jogos de Construção
- 11-Quadro
- 12-Placard
- 13-Porta
- 14-Janelas

A sala dos Super Amigos encontrava-se organizada por diversas áreas, apresentando espaços destinados às áreas do Faz-de-Conta, da Garagem, da Leitura e dos Jogos Calmos, do Teatro, do Grande Grupo e Jogos de Construção e da Expressão Plástica. É de realçar que

existia um número pré-definido de crianças que poderia usufruir de uma determinada área. Neste sentido, se uma criança pretendesse brincar numa área que já estivesse lotada (cada área deveria ter no máximo quatro crianças), teria que selecionar uma outra área disponível, de modo a facilitar o controlo do grupo e a observar as crianças individualmente, identificando as suas dificuldades e interesses.

A área do Faz-de-Conta constituía a área mais procurada pelas crianças do sexo feminino. Neste espaço, as crianças realizavam brincadeiras de carácter livre e espontâneo, criando, estruturando e representando diversas situações relacionadas com o seu quotidiano, ou até que tinham vivenciado no seu meio envolvente. Na sala, a presente área apresentava um quarto de dormir e uma cozinha equipados com diversos objetos pertencentes a estas duas divisões, assim como várias bonecas, peças de vestuário e adereços, apelando ao desenvolvimento da criatividade e imaginação das crianças. Este espaço encontrava-se no canto inferior da sala, próximo de uma das janelas, fazendo com que este usufrísse de uma boa iluminação.

Figura 7. *Área do Faz-de-Conta*



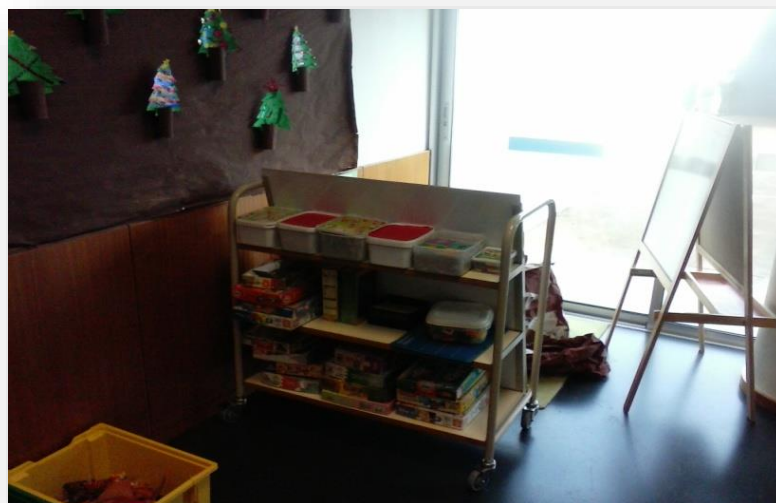
No que concerne à área da Garagem, esta, contrariamente à anterior, era a predileta do grupo de crianças do sexo masculino. Nesta área, as crianças davam asas à sua imaginação, criando diversas situações em cooperação com os seus pares, possibilitando a observação das atitudes cooperativas que as crianças apresentavam. Na sala, este espaço dispunha de uma pista construída em madeira e de diversos veículos de diferentes dimensões e características. Relativamente à sua localização, este encontrava-se na parte superior da sala, junto à área da Leitura.

Figura 8. *Área da Garagem*



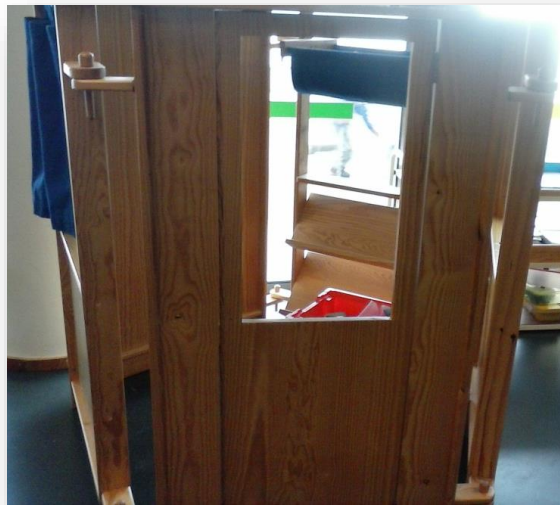
Como anteriormente referido, a área da Leitura situava-se junto à da Garagem e de frente para uma das janelas da sala, o que permitia que apresentasse muito boa iluminação. Esta era mais procurada pelas crianças do sexo feminino, sendo que as crianças dirigiam-se para este espaço nos seus tempos livres com o objetivo de explorar os livros infantis que lá se encontram. Na sala, o presente espaço apresentava uma estante com diversos livros de histórias infantis e um assento para que as crianças se sentissem confortáveis durante a exploração dos livros. É de referir ainda que no lado posterior da estante encontravam-se expostos e organizados diversos jogos de mesa, constituindo a área dos Jogos Calmos.

Figura 9. *Área da Leitura e dos Jogos Calmos*



Em relação ao cantinho do Teatro, esta era a área menos procurada pelas crianças, razão pela qual consistia na que era menos explorada no período tempo dedicado à realização de atividades livres e autónomas. À semelhança das restantes, esta localizava-se de frente para uma janela, possibilitando que as crianças usufruíssem da iluminação natural. Na sala, este espaço encontrava-se apetrechado com um móvel construído em madeira dotado de portas e janelas, o qual continha uma grande diversidade de fantoches.

Figura 10. *Cantinho do Teatro*



A área do Grande Grupo representa uma das áreas mais utilizadas ao longo da minha intervenção pedagógica. Era neste espaço que se realizavam os diálogos em grande grupo, o conto, exploração e reconto de histórias, a aprendizagem de melodias, poemas e lengalengas, a partilha de conhecimentos e informações, entre muitos outros aspetos. Neste local era ainda privilegiado a aquisição e desenvolvimento de capacidades pessoais e sociais, na medida em que eram desenvolvidos valores e atitudes. Neste sentido, as crianças deviam aprender a ouvir os outros, a esperar pela sua vez para apresentar uma ideia, participar nas atividades, valorizar as ideias dos colegas, etc. Assim sendo, este espaço contribuía para a interiorização das regras da sala, assim como das atitudes e valores a apresentar enquanto futuros cidadãos.

Também neste local as crianças brincavam com os jogos disponíveis da sala, uma vez que este apresentava um espaço amplo, permitindo uma fácil organização do espaço. Relativamente à sua localização, este situava-se na parte inferior da sala, junto à área dos Jogos de Construção.

Figura 11. *Área do Grande Grupo e dos Jogos de Construção*



Como supracitado, a área dos Jogos de Construção encontrava-se junto à área do Grande Grupo, mais especificamente em frente à porta da sala. Este espaço era constantemente procurado pelas crianças, na medida em que apresentava uma grande diversidade de jogos. Neste sentido, estas selecionavam o jogo que pretendiam explorar e dirigiam-se para o tapete para brincarem com o jogo pretendido. Este espaço era alvo de desentendimentos frequentes entre as crianças, uma vez que, muitas vezes, desejavam o mesmo jogo, porém, não o queriam partilhar com os colegas.

Para finalizar, a área da Expressão Plástica foi outra das áreas mais utilizadas ao longo da minha prática pedagógica. Esta encontrava-se constituída por quatro mesas e diversas cadeiras e consiste no espaço onde eram realizadas as diversas atividades desenvolvidas individualmente. Nesta linha de pensamento, os materiais necessários para a elaboração dos trabalhos (lápiz, borracha, lápis de cor, folhas, etc.) encontravam-se numa estante próximo das mesas. Na presente área eram ainda explorados os muito procurados jogos de mesa (jogos calmos), nomeadamente os puzzles, sendo que as crianças selecionavam os jogos que pretendiam explorar e dirigiam-se para as mesas de trabalho para os manipularem. Outra atividade muito realizada neste espaço era a exploração das imensas possibilidades da plasticina, apelando ao recurso do espírito criativo da criança e promovendo o seu desenvolvimento.

Figura 12. *Parte da Área de Expressão Plástica*

Para além das áreas anteriormente referidas, a sala dispunha também de diversos armários para armazenar os materiais e os jogos didáticos adequados às necessidades e interesses das crianças, de um calendário dos aniversários e das presenças e de diversos placards para expor os trabalhos realizados.

5.1.4- As rotinas da sala

A organização de uma rotina constitui um elemento fundamental para um bom desenvolvimento das crianças, pois transmiti-lhes segurança, o que contribui para que seja possível praticar uma ação pedagógica de qualidade dirigida a todas as crianças. Neste sentido, “A rotina diária (...) proporciona (...) às crianças a segurança de sequências previsíveis de acontecimentos, transições suaves de um período de actividades para o seguinte e consistência nas expectativas e apoio dos adultos ao longo do dia” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 226).

Segundo Oliveira-Formosinho (2013), “*Criar uma rotina diária é basicamente (...) fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas*”(p. 87). Assim sendo, as rotinas devem apresentar uma certa estabilidade, permitindo que as crianças sejam capazes de antever o que irá ocorrer, contribuindo para o estabelecimento de noções temporais por parte destas. Devido a este facto, começam a ficar mais autónomas, não dependendo do educador para lhes transmitir quais as actividades que se seguem, apropriando-se das sequências temporais de forma progressiva e recorrendo às mesmas para diversificar as suas experiências educativas.

De facto, Zabalza (1998) refere que as rotinas, assim como o espaço educativo, apresentam um papel essencial quando se pretende “definir o contexto no qual as crianças se movimentam e agem” (p. 52). Neste sentido, destaca que

As rotinas atuam como as organizadoras estruturais das experiências quotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e, ainda, substituem a incerteza do futuro (principalmente em relação às crianças com dificuldade para construir um esquema temporal de médio prazo) por um esquema fácil de assumir. O quotidiano passa, então, a ser algo previsível, o que tem importantes efeitos sobre a segurança e a autonomia (p. 52).

Segundo as OCEPE (ME, 1997), o estabelecimento de uma rotina consiste em “prever e organizar um tempo simultaneamente estruturado e flexível em que os diferentes momentos tenham sentido para as crianças” (p. 40). Deste modo, apesar do reconhecimento da importância do estabelecimento de rotinas, as OCEPE (ME, 1997) demonstram, de igual forma, a importância da existência de uma flexibilidade do tempo educativo, procurando atender às necessidades do grupo num dado momento, enfatizando que “O tempo educativo tem (...) uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade” (p. 40).

Relativamente à sala dos Super Amigos, as diversas situações presentes na rotina diária eram planeadas em função dos interesses, necessidades educativas e ritmos de aprendizagem do grupo. Nesta linha de pensamento, é importante referir que a rotina em questão apresentava um carácter flexível, na medida em que é essencial que todas as crianças disponham de tempo suficiente para realizar as atividades de acordo com os seus ritmos de trabalho. Com efeito, a presente sala funcionava das 8:15 às 18:15 e apresentava momentos específicos destinados a diversas atividades, como é possível verificar no quadro seguinte:

Quadro 1. Rotinas diárias

Horário	Atividades Rotineiras
8:15 – 9:20	Acolhimento das crianças; Realização de atividades orientadas e livres.
9:20 – 9:30	Arrumação da sala; Reunião do grupo; Higiene.
9:30 – 9:45	Lanche.
9:45 – 10:30	Higiene; Reunião em grande grupo; Continuação das atividades iniciadas anteriormente.
10:30 – 11:00	Recreio.
11:00 – 11:45	Higiene; Continuação das atividades.
11:45 – 12:00	Arrumação da sala; Conclusão das atividades; Diálogo reflexivo em grande grupo acerca das atividades realizadas e dos comportamentos apresentados pelas crianças; Higiene.
12:00 – 12:30	Almoço.
12:30 – 13:00	Higiene.
13:00 – 14:30	Repouso.
14:30 – 14:45	Despertar; Reunião em grande grupo; Preparar o grupo para o lanche.
15:00 – 15:15	Lanche.
15:15 – 15:30	Reunião em grande grupo.
15:30 – 16:00	Recreio.
16:00 – 18:15	Realização de atividades livres e orientadas; Saída das crianças.

Fonte: Adaptado do *Projeto Curricular de Grupo 2014/2015*, p. 6.

Para além das atividades expostas anteriormente, existiam ainda algumas atividades que apresentavam um carácter complementar à rotina diária, visto que não eram realizadas diariamente, mas sim uma vez por semana, tal como é indicado de seguida:

Quadro 2. *Atividades complementares*

Atividades Complementares			
Dias da semana	segunda-feira	terça-feira	quarta-feira
Horário			
9:30 – 10.30	Expressão Motora		
16:00 – 16:45	Inglês		
16:15 – 17:00			Educação Musical

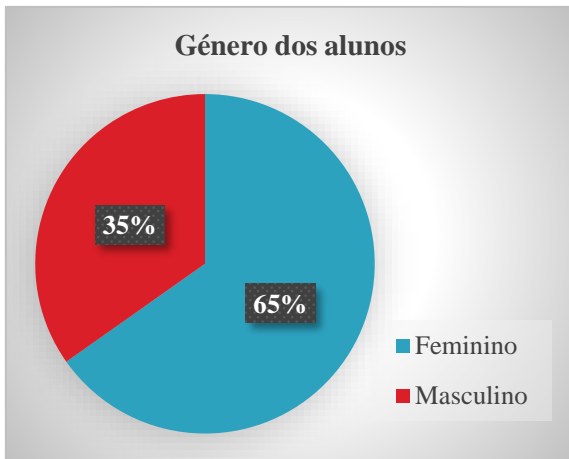
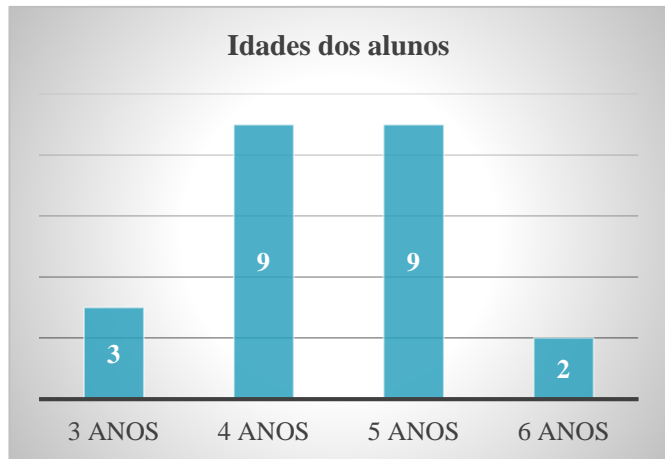
Fonte: Adaptado do *Projeto Curricular de Grupo 2014/2015*, p. 7.

Como é possível verificar no quadro anterior, as crianças usufruíam de uma atividade complementar diferente três vezes por semana, de forma a contactar com as diversas áreas e a promover o desenvolvimento de diversas competências associadas às mesmas.

5.1.5- O grupo de crianças da sala dos Super Amigos

De modo a ser possível apresentar uma caracterização do grupo da sala dos Super Amigos, foi necessário observar as atitudes e os comportamentos manifestados pelas crianças ao longo da prática pedagógica, assim como o estabelecimento de momentos de conversa com a minha educadora cooperante, de forma a conhecer as especificidades das crianças, nomeadamente os seus interesses, capacidades e necessidades educativas. Outro aspeto fundamental que contribuiu para a realização de uma caracterização do grupo consistiu na análise dos dados presentes no PCG 2014/2015 relativamente ao mesmo.

Neste sentido, o grupo dos Super Amigos era constituído por 23 crianças, das quais 15 pertenciam ao sexo feminino e oito pertenciam ao sexo masculino (ver gráfico 1). Relativamente à idade, este grupo abarcava crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade (ver gráfico 2), sendo que 11 frequentavam a Educação Pré-Escolar pela primeira vez, enquanto dez já tinham integrado o grupo no ano anterior.

Gráfico 1. *Distribuição por géneros***Gráfico 2.** *Distribuição por idades*

Fonte: *Projeto Curricular de Grupo 2014/2015.*

Através da análise do PCG 2014/2015 e das observações realizadas ao longo da minha intervenção pedagógica, é possível referir que apesar da heterogeneidade do grupo relativamente à idade, este apresentava um grande equilíbrio no que concerne ao seu desenvolvimento global. Nesta linha de pensamento, existiam determinadas áreas em que o grupo era mais forte e outras em que apresentava algumas dificuldades. Com efeito, as crianças apresentavam mais competências adquiridas e desenvolvidas no âmbito das Expressões Musical, Motora e Plástica e no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, demonstrando uma boa capacidade de comunicação. Por outro lado, o grupo apresentava maiores dificuldades nas áreas da Formação Pessoal e Social e do Conhecimento do Mundo. Em relação à área de Formação Pessoal e Social, as crianças sentiam dificuldade em respeitar determinadas regras da sala, nomeadamente em aguardar pela sua vez de participar nas atividades desenvolvidas, e em cumprir algumas normas de conduta social à refeição. Por sua vez, na área do Conhecimento do Mundo, as dificuldades sentidas pelas crianças deviam-se, fundamentalmente, à dificuldade de permanecer concentradas nas atividades desenvolvidas em grande grupo.

Por fim, torna-se importante referir que o grupo era motivado e participativo, demonstrando interesse na realização das diversas atividades propostas.

5.1.6- A Equipa Pedagógica

Para que seja possível proporcionar uma prática pedagógica positiva, é fundamental que exista uma relação cooperativa entre todos os agentes educativos. Assim sendo, torna-se essencial que exista uma definição de normas e metodologias de trabalho a utilizar, contribuindo ativamente para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Relativamente à equipa pedagógica da sala dos Super Amigos, esta era constituída por duas educadoras e duas assistentes da ação educativa. Eram ainda considerados membros da equipa, os docentes de Expressão Motora, Expressão Musical e de Inglês.

Era função das assistentes da ação educativa executar tarefas de limpeza nos espaços frequentados pelas crianças, nomeadamente na sala e nos sanitários, assim como apoiá-las, ao longo de todas as atividades desenvolvidas, agindo em consonância com as orientações manifestadas pelas educadoras. As assistentes operacionais ficavam ainda responsáveis pelo grupo em determinados períodos de tempo na ausência das educadoras, orientando e apoiando-o na realização de atividades iniciadas anteriormente.

Neste sentido, as assistentes da ação educativa e os restantes docentes supracitados representam um contributo substancial para uma boa organização pedagógica, uma vez que constituem parte integrante de uma equipa.

5.1.7- O contexto familiar das crianças da sala dos Super Amigos

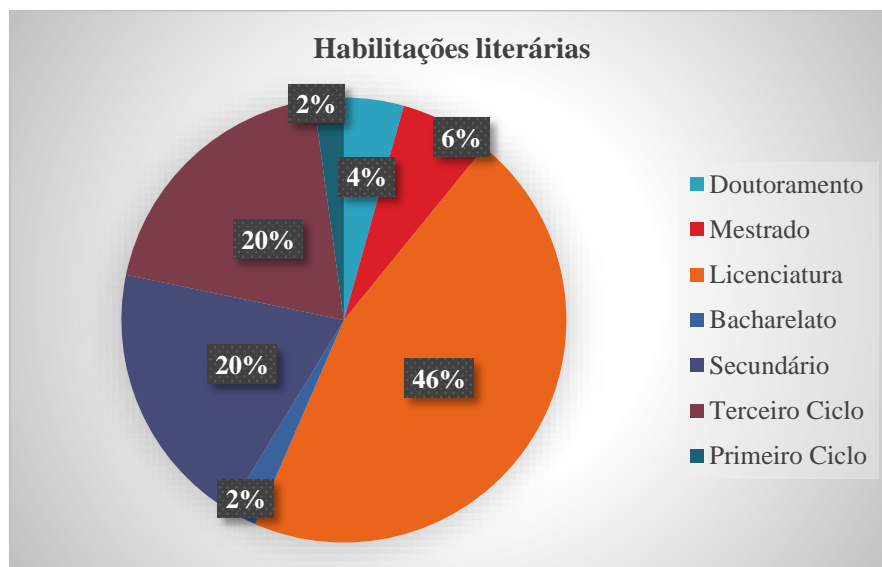
Os pais são os principais educadores das crianças, uma vez que os acompanham ao longo das suas vivências e representam um grande nível de influência sob as mesmas. Nesta linha de pensamento, torna-se fundamental a existência de uma relação de comunicação e de partilha de informações e conhecimentos entre o educador e a família, de modo a otimizar ao máximo as aprendizagens das crianças e a promover o seu desenvolvimento global e harmonioso. Desta forma, a Lei de Bases do Sistema Educativo (2005) destaca a importância de uma relação entre educador e família, referindo que a Educação Pré-Escolar deve complementar as ações educativas orientadas pela família, sendo necessário proceder ao estabelecimento uma relação cooperativa entre estes dois agentes educativos.

As OCEPE (ME, 1997) também demonstram a importância do estabelecimento da presente relação, enunciado que “ A família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (p.43).

Neste sentido, Davies (2003) recorre à sua experiência para enfatizar a importância da existência entre a escola e as famílias, destacando que “uma educação verdadeiramente boa para todas as crianças (...) só será possível se as famílias e comunidades se tornarem parceiros (...) dos professores e dirigentes escolares” (p. 75). Deste modo, verifica-se que é essencial que as famílias participem ativamente na vida escolar das crianças, promovendo o sucesso das aprendizagens.

Assim sendo, atendendo ao facto de que para apoiar as crianças e adequar as propostas de atividades desenvolvidas às suas especificidades, é necessário analisar a sua situação familiar, visto que esta poderá influenciar a aprendizagem das crianças. Deste modo, procedeu-se a uma análise ao PCG 2014/2015 com o objetivo de recolher informações acerca do contexto familiar do grupo, de modo a que fosse possível conhecer a dinâmica das suas famílias, os seus problemas e as suas histórias. Neste sentido, relativamente às habilitações literárias dos progenitores foi elaborado o seguinte gráfico:

Gráfico 3. *Habilitações literárias dos pais*



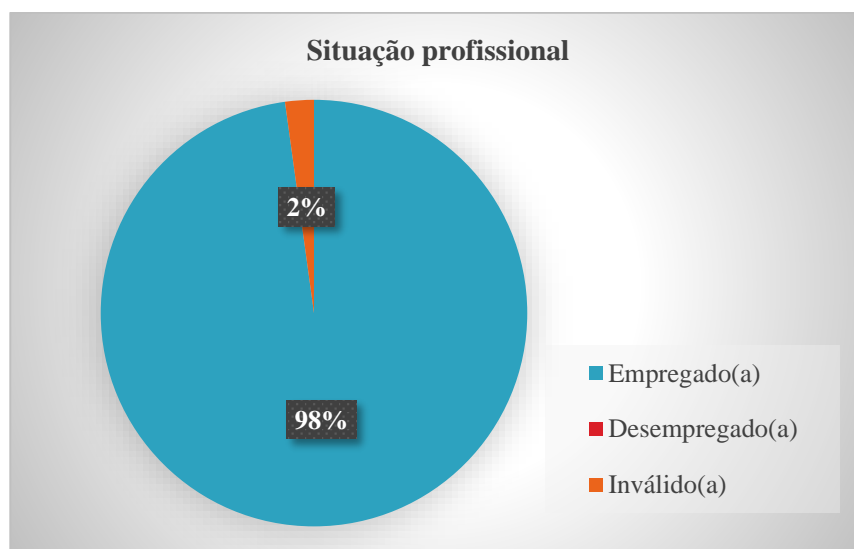
Fonte: *Projeto Curricular de Grupo 2014/2015.*

Analisando o presente gráfico, é possível verificar que a grande maioria dos pais das crianças da sala dos Super Amigos apresentava um nível elevado de habilitações literárias, uma vez que o grau académico com maior evidência era a licenciatura (46%). Relativamente aos restantes níveis académicos, o doutoramento contava com 2% dos pais, o mestrado com 6% e o secundário e o terceiro ciclo apresentavam 20%. O primeiro ciclo e o bacharelato

constituíam as habilitações literárias menos frequentes, com apenas um progenitor a apresentar cada um dos presentes níveis (2%).

Por sua vez, relativamente à situação profissional dos pais, foi produzido o gráfico apresentado de seguida:

Gráfico 4. *Situação profissional dos pais*

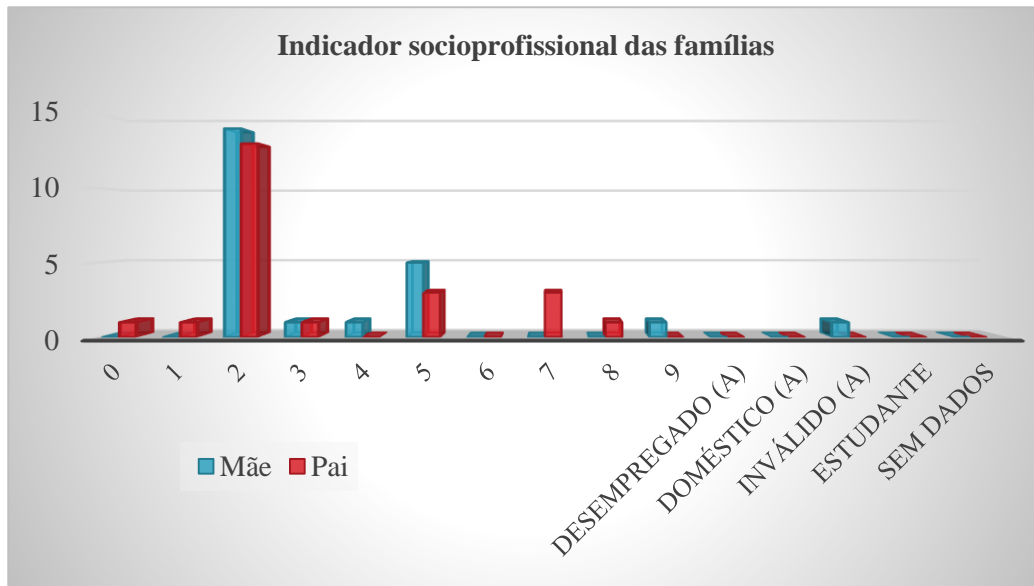


Fonte: *Projeto Curricular de Grupo 2014/2015.*

Através da visualização e análise do gráfico anterior, é possível referir que a situação profissional dos pais das crianças da sala dos Super Amigos era extremamente favorável, uma vez que 98% dos pais encontravam-se empregados, sendo que a frequência de desemprego era de 0%. Os restantes 2% do gráfico eram ocupados por pais que se encontravam inválidos.

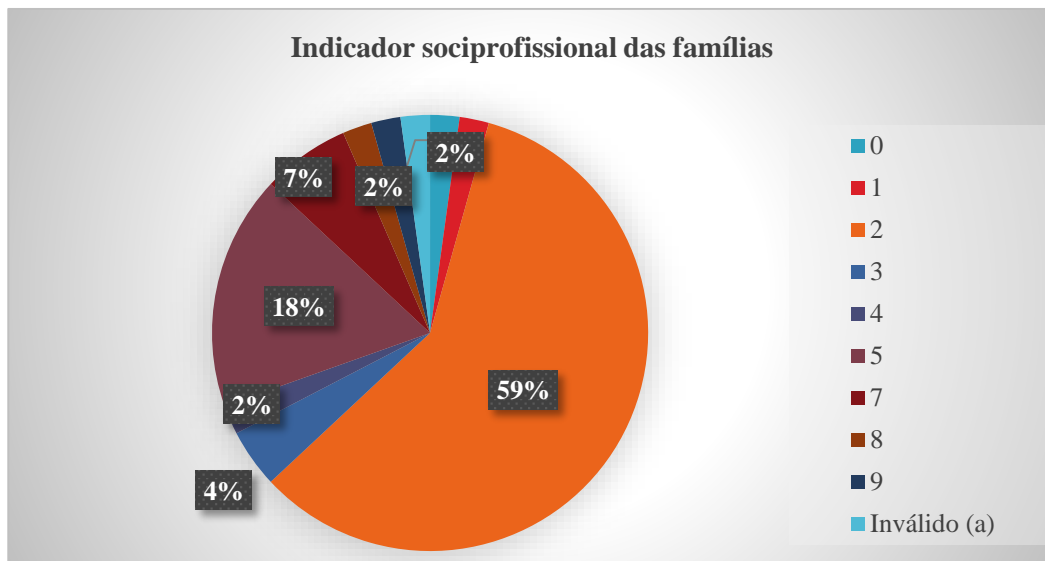
Por sua vez, no que concerne ao índice socioprofissional familiar, e de acordo com o Instituto Nacional de Estatística (2011), é possível constatar que o grupo predominante era o 2 para ambos os progenitores. Por sua vez, relativamente aos menos frequentes, estes eram os grupos 0, 1, 6, 7 e 8 para as mães e os grupos 4, 6 e 9 para os pais das crianças da sala dos Super Amigos.

Gráfico 5. Índice socioprofissional familiar



Fonte: Projeto Curricular de Grupo 2014/2015.

Gráfico 6. Percentagem do índice socioprofissional familiar



Fonte: Projeto Curricular de Grupo 2014/2015.

Legenda:

0-Posições das Forças Armadas

1-Representantes do Poder Legislativo e de Órgãos Executivos, Dirigentes, Diretores e Gestores Executivos

2-Especialistas das Atividades Intelectuais e Científicas

3-Técnicos e Profissões de Nível Intermédio

4-Pessoal Administrativo

5-Trabalhadores dos Serviços Pessoais, de Proteção e Segurança e Vendedores

6-Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura, da Pesca e da Floresta

7-Trabalhadores Qualificados da Indústria, Construção e Artífices

8-Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem

9-Trabalhadores não Qualificados

Com efeito, através da análise dos presentes gráficos, é verificável que o grupo predominante a nível familiar consistia no grupo 2 (Especialistas das Atividades Intelectuais e Científicas) com 59% dos pais. Seguidamente, encontrava-se o grupo 5 (Trabalhadores dos Serviços Pessoais, de Proteção e Segurança e Vendedores) com 18% das famílias, o grupo 7 (Trabalhadores Qualificados da Indústria, Construção e Artífices) que contava com 7 % de frequência, o grupo 4 (Pessoal Administrativo), o qual apresentava 4% dos pais e, por fim, os grupos 0, 1, 4, 8 e 9 (Posições das Forças Armadas; Representantes do Poder Legislativo e de Órgãos Executivos; Dirigentes, Diretores e Gestores Executivos; Pessoal Administrativo; Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem; e Trabalhadores não Qualificados, respetivamente) com apenas 2% das famílias.

5.2- Intervenção Pedagógica na sala dos Super Amigos

Como anteriormente referido, a presente prática pedagógica foi desenvolvida na sala dos Super Amigos entre os meses de outubro e dezembro. Com efeito, serão explicitadas algumas atividades realizadas ao longo da minha intervenção, as quais procuram sempre atender às especificidades do grupo.

Para que tal fosse possível, as primeiras semanas de estágio foram essenciais para conhecer o grupo, na medida em que me foi possível observar as características das crianças, nomeadamente as suas aptidões, interesses, dificuldades e necessidades educativas. Neste sentido, apercebi-me que havia uma problemática geral ao grupo, desenvolvendo um projeto de investigação-ação alusivo à mesma. Deste modo, será apresentada de seguida a questão de I-A desenvolvida no grupo de crianças em questão, assim como as estratégias aplicadas com a finalidade de atenuar a problemática emergente.

Por fim, serão ainda apresentadas algumas atividades realizadas ao longo da minha prática pedagógica, nomeadamente o projeto realizado com a comunidade educativa da EB1/PE da Achada.

5.2.1- A Questão de Investigação-Ação

Ao longo da prática pedagógica desenvolvida no seio do grupo de crianças em questão, tornou-se evidente que existiam algumas situações problemáticas que deveriam ser exploradas, no sentido de atenuar determinados aspetos referentes às mesmas, visando sempre proporcionar situações de ensino-aprendizagem que correspondessem às necessidades do grupo.

Nesta linha de pensamento, recorrendo à observação participante, foi possível verificar que o presente grupo, principalmente as crianças mais novas, apresentava um espírito de competitividade relativamente aos materiais e brinquedos presentes na sala, manifestando dificuldade em partilhá-los com outras crianças. Como resultado, surgia um sentimento de transtorno seguido de choro, o que era responsável por desestabilizar o grupo. Deste modo, visto que este tipo de situações ocorria frequentemente, tornou-se essencial procurar desenvolver a área de Formação Pessoal e Social com o grupo.

Com efeito, decidi desenvolver o projeto de I-A relacionado com o trabalho colaborativo, uma vez que é fundamental que as crianças, desde cedo, desenvolvam competências de trabalho cooperativo, visto que esta constante interação promove o desenvolvimento de diversas competências sociais e cognitivas das crianças. Assim, devido à importância que as interações das crianças apresentam para o seu desenvolvimento, a escola acaba por ficar responsável por promover atividades em que as crianças possam interagir umas com as outras, pois as suas interações decrescem cada vez mais, sejam estas com familiares ou com outras crianças. (Lopes & Silva, 2008)

Deste modo, uma vez que as competências necessárias para trabalhar em grupo são fundamentais para que as crianças sejam capazes de partilhar materiais pedagógicos com os outros, optou-se por começar a estimular as crianças neste sentido, de forma a diminuir esta problemática.

Considerando o aspeto supracitados, a questão-problema da metodologia de I-A foi a seguinte: **De que forma é possível desenvolver competências de trabalho colaborativo nas crianças da Educação Pré-Escolar?**

Como resposta à problemática encontrada, foram colocadas em prática diversas estratégias ao longo da minha prática pedagógica, de forma a diminuir os problemas que as crianças apresentam associados à questão-problema definida anteriormente, tendo sempre em vista as especificidades do grupo. Assim sendo, as atividades realizadas em resposta à questão de investigação consistiram na realização de trabalhos em grupo (jogos e atividades de Expressão Plástica) e em negociar responsabilidades e tarefas pelos membros do grupo.

Com efeito, aquando da realização de trabalhos cooperativos, procurei sempre alterar os grupos para que as crianças interagissem com o máximo de diversidade possível de pares, assim como apelar à participação de todos os elementos do grupo através da distribuição de tarefas. De facto, Nunes et al. (2010) referem que algumas das estratégias para promover práticas colaborativas das crianças passam por dividir tarefas e responsabilidades e por demonstrar respeito pelos colegas. Esta divisão possibilita que as crianças se vão consciencializando progressivamente de que todos os elementos do grupo são importantes para que o este funcione, começando a compreender a importância do trabalho colaborativo.

Optei por colocar estas estratégias em prática, uma vez que devido ao facto de que as crianças que se encontram na faixa etária em questão apresentam características diferentes das crianças que frequentam o 1.º CEB, Chambres et al. (citados por Lopes & Silva, 2008). enunciam que as estratégias para promover a aprendizagem cooperativa nas crianças do Pré-Escolar não devem ser as mesmas que são utilizadas com as crianças do primeiro ciclo. Consequentemente, tendo em conta as características das crianças da sala dos Super Amigos, considero que as estratégias referidas foram adequadas para desenvolver as suas capacidades colaborativas.

Inicialmente, as crianças apresentaram uma certa relutância à realização das propostas de atividades em grupo, uma vez que não se encontravam muito familiarizadas com esta estratégia. Deste modo, tornou-se extremamente desafiador organizar e orientar grupos de trabalho, principalmente os que continham crianças mais novas como elementos. Assim, comecei por introduzir a realização de atividades de rotina a pares, como por exemplo a realização de pequenos jogos, de modo a induzir as crianças a desenvolverem capacidades de trabalho colaborativo sem que estas de apercebessem. Tal é extremamente importante, uma vez que apesar de Piaget (citado por Lopes & Silva, 2008) defender que as crianças mais novas não apresentam capacidades para compreender o que significa ouvir e respeitar “o outro”, nem, deste modo, fazer parte de uma atividade que envolva o trabalho cooperativo, Parten (citado por Lopes & Silva, 2008), por sua vez, afirma que a partir dos dois anos de

idade as crianças começam a desenvolver as aptidões necessárias para participar nas atividades cooperativas.

De facto, a importância do trabalho colaborativo na Educação Pré-Escolar tem vindo a crescer. Nesta linha de pensamento, para Nunes et al. (2010), torna-se importante promover a prática de trabalho colaborativo na presente valência, pois a realização deste tipo de atividades é fundamental para apelar ao desenvolvimento do espírito criativo, ao respeito pelos outros e ao sentido de companheirismo, o que possibilita o alcance de aprendizagens significativas.

Azmitia (citado por Folque, 2012) é um dos autores que defende a realização de trabalhos cooperativos no Pré-Escolar, defendendo que, ao seguir esta estratégia as crianças sofrem uma influência positiva por parte dos seus pares relativamente à aquisição e reformulação do conhecimento de várias formas, nomeadamente a partir da motivação entre as próprias crianças para realizar atividades mais complexas.

Relativamente ao papel que o educador desempenha durante a realização de atividades colaborativas, este reveste-se de grande importância, devendo encorajar as crianças a resolverem situações problemáticas em colaboração, gerindo o grupo e promovendo a participação de todos os elementos (Amante, citado por Folque, 2012). A defesa da importância do presente papel educador é também partilhada por Wood e Wood (citados por Folque, 2012), os quais defendem que as crianças que frequentam o Pré-Escolar desenvolvem a sua capacidade comunicativa e social em contextos que não são muito controlados pelo educador.

Devido ao período de tempo reduzido durante a qual decorreu a minha intervenção pedagógica na sala dos Super Amigos e, por conseguinte, a implementação de estratégias relativas à problemática definida anteriormente, não foi possível verificar a existência de grandes alterações comportamentais relativas à dificuldade de trabalhar em grupo que as crianças apresentavam inicialmente, podendo apenas constatar que na reta final da minha prática algumas crianças já apresentavam mais facilidade nesta área, manifestando uma disposição para partilhar materiais e jogos pedagógicos. No entanto, um dos aspetos que continuou a ser complicado de gerir consistiu na promoção do respeito pela opinião do outro, pois todas as crianças queriam realizar as tarefas propostas de acordo com o seu ponto de vista, o que tornou necessário a intervenção frequente de um adulto no seio dos grupos.

Em suma, considero que a questão-problema delineada no início da minha intervenção pedagógica foi pertinente, pois, de acordo com Lopes e Silva (2009), torna-se imperativo valorizar o trabalho cooperativo. Assim sendo, torna-se fundamental que, desde muito cedo,

as crianças desenvolvam as competências necessárias para a realização de atividades que envolvam o trabalho colaborativo, uma vez que a cooperação entre pares apresenta extrema importância no desenvolvimento das suas competências sociais e cognitivas. Estas, por sua vez, são essenciais para uma construção harmoniosa e completa da criança enquanto um cidadão ativo na sociedade (Rodrigues, 2012).

5.2.2- Atividades desenvolvidas

Ao longo da minha intervenção pedagógica procurou-se sempre propor a realização de atividades diversas adequadas às necessidades do grupo de crianças da sala dos Super Amigos. Deste modo, era pretendido que as atividades desenvolvidas fossem ao encontro dos seus interesses e motivações, procurando também desenvolver as áreas nas quais apresentavam mais dificuldades, nomeadamente a área de Formação Pessoal e Social e a do Conhecimento do Mundo. Para que tal fosse passível de ser alcançado, foi necessário estabelecer momentos de diálogo e de reflexão com a minha educadora cooperante acerca das atividades propostas, os quais permitiram a aquisição de um conhecimento mais aprofundando acerca das necessidades educativas do grupo.

É de ressaltar que a reflexão realizada durante e após os diálogos em questão relativos às atividades propostas foram essenciais para melhorar progressivamente a prática realizada, assim como para planificar atividades que fossem, cada vez mais, ao encontro das especificidades apresentadas pelas crianças.

Com efeito, ao longo da minha intervenção foi proposto a realização de diversas atividades alusivas a temas previamente estabelecidos pela educadora cooperante. Salienta-se ainda que algumas atividades desenvolvidas foram ao encontro da questão-problema definida na fase inicial do estágio, de modo a explorar a presente problemática.

Desta forma, serão apresentados de seguida alguns exemplos das atividades desenvolvidas com as crianças no decorrer da prática pedagógica, expondo algumas atividades relacionadas com a temática dos frutos de outono e do Natal. É de destacar que serão exibidas uma maior diversidade de atividades alusivas ao Natal, uma vez que este representou o tema mais explorado ao longo do meu estágio, prolongando-se durante cerca de um mês. Assim, estas serão descritas individualmente. Será ainda explanado o projeto desenvolvido com a comunidade educativa, o qual consistiu numa recolha de produtos escolares e de higiene pessoal para doar ao Abrigo Nossa Senhora da Conceição.

5.2.2.1- Frutos de outono

No momento em que dei início à prática pedagógica na sala dos Super Amigos, as crianças já se encontravam a explorar a temática do outono, razão pela qual comecei por explorar os frutos da época em questão na minha primeira semana de intervenção (ver Apêndice 3).

Nesta linha de pensamento, iniciou-se a sequência didática com uma atividade de motivação: o conto de uma história. Optou-se por esta estratégia, uma vez que o grupo interessava-se imenso por este tipo de atividades, apresentando uma postura participativa ao longo da mesma. Deste modo, reuniu-se as crianças no tapete e apresentou-se a história “Senhor Ouriço e a Castanha Lili” em suporte digital, para que as crianças contactassem com uma situação distinta relativa ao conto de uma história, uma vez que tal ocorria, normalmente, com recurso a um livro ou então a uma dramatização. O momento destinado ao conto caracterizou-se pela ocorrência de diversas interrupções, de forma que fosse possível estabelecer pequenos momentos destinados à partilha de ideias e à colocação de questões sobre alguns aspetos da história, nomeadamente referente ao seu fim, com a finalidade de manter o grupo concentrado na atividade. Para além disto, estes momentos de participação permitem “também à criança confrontar-se com opiniões e posições diferentes das suas” (ME, 1997, p. 37), experimentando, deste modo, algumas situações de discórdia.

No que alude à estratégia utilizada para o conto da história, esta acabou por não ser a mais adequada, uma vez que não foi possível utilizar o projetor da escola:

(...) foi difícil encontrar uma posição para colocar o computador de modo a que todos conseguissem visualizar a história, sentido (...) necessidade de ir alterando a posição do computador ao longo do conto.

Diário de Bordo, 31 de outubro de 2015

De seguida, procedeu-se ao momento de reconto da história. Com efeito, este foi realizado através do estabelecimento de um diálogo em grande grupo, o qual foi orientado através da colocação de questões sobre a história visualizada. As crianças participaram no diálogo de forma ativa e espontânea, demonstrando que acompanharam o conto da mesma. Os presentes momentos realizados em grupo revestem-se de grande importância, pois “a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento da aprendizagem” (ME, 1997, p. 35).

Por fim, foi solicitado que realizassem uma ilustração alusiva à história explorada anteriormente, pois a recriação de uma história através de uma ilustração possibilita o registo

da mesma, permitindo, posteriormente, uma análise da evolução apresentada pelas crianças (ME, 1997). Deste modo, o grupo foi orientado para as mesas de forma a que fosse possível concretizar a tarefa proposta.

Com o objetivo de dar continuidade à temática, foi realizada uma atividade de carimbagem de frutos reais. Com efeito, organizou-se o grupo no tapete segundo uma forma circular e apresentou-se alguns exemplos de frutos característicos do outono (laranjas, peras, maçãs, bananas e castanhas) à vez. Assim sendo, para que as crianças explorassem os frutos, à medida que iam sendo exibindo os mesmos, ia questionando se alguém conhecia o nome do fruto em questão.

Figura 13. Alguns frutos explorados



Note-se que todos os frutos foram identificados pelas crianças com facilidade, uma vez que estes fazem parte integrante do seu quotidiano. De seguida, os frutos foram passando pelas crianças, para que todas usufríssem da oportunidade de explorar os mesmos. Esta exploração foi orientada através da colocação de algumas questões relativas à textura (se era lisa ou rugosa), ao cheiro (devendo referir se estes apresentavam um cheiro intenso ou não) e, por fim, ao tamanho e formato (efetuando uma comparação entre os frutos). A presente atividade foi importante, na medida em que permitiu a aquisição de um conhecimento mais aprofundado dos frutos de outono por parte do grupo.

Terminada a atividade de exploração, foi explicado às crianças que iriam realizar uma atividade de carimbagem com recurso aos frutos abordados, explicitando como deveriam proceder para concretizar a tarefa. Após isto, o grupo organizou-se nas mesas de trabalho e começou a carimbar os frutos, sendo que o papel dos adultos consistia apenas em orientar as crianças que apresentassem dificuldades na realização da tarefa, nomeadamente as mais novas. Deste modo, para que a carimbagem fosse realizada corretamente, era necessário molhar o pincel nas tintas disponíveis, associando as mesmas à cor real dos frutos, e, de seguida, cobrir uma das partes do fruto que se pretendia carimbar (note-se que os frutos já se encontravam cortados em metades) e pressioná-la contra uma folha branca.

É de ressaltar que as crianças demonstraram imenso interesse na atividade, pedindo constantemente para carimbar mais frutos, razão pela qual a mesma prolongou-se durante um período de tempo maior do que o esperado.

No dia seguinte, dando continuidade à exploração dos frutos, reuniu-se as crianças no tapete e estabeleceu-se um diálogo acerca das atividades realizadas no dia anterior. Estes momentos revestem-se de grande importância, visto que “A capacidade do educador de escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo (...), fomentando o diálogo entre as crianças, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar” (ME, 1997, p. 67).

Com efeito, com alguma orientação, o grupo referiu que os frutos foram explorados através da visão (tamanho e formato), do olfato (cheiro) e do tato (textura), faltando ainda a exploração através do paladar. Note-se que foi possível verificar alguma facilidade na identificação dos cinco sentidos, uma vez que estes já tinham sido abordados com a educadora cooperante numa fase anterior.

Neste sentido, foi questionado às crianças como é que poderíamos explorar os frutos através do paladar, sendo que reponderam prontamente que poderiam saboreá-los. Aproveitando as respostas apresentadas pelo grupo, foi comunicado que, de facto, iria ser preparada uma espetada de fruta com o intuito de saborear os frutos.

Deste modo, as crianças foram organizadas nas diferentes mesas de trabalho, sendo que cada mesa contava com um elemento da equipa pedagógica para desempenhar a tarefa de cortar a fruta. Assim, foi entregue um palito de espetada a cada criança e indicado que preenchessem o mesmo com os frutos cortados. Posto isto, à medida que o grupo degustando a fruta, questionava sobre que sabores sentiam (se era intenso ou não, se era amargo, doce, etc.).

Figura 14. *Espetada de fruta*



O grupo respondeu positivamente à atividade realizada, envolvendo-se de forma ativa e espontânea ao longo da mesma, solicitando, constantemente, para voltar a saborear a fruta, e respondendo a todas as questões colocadas.

Por fim, para concluir a presente temática, foi realizada uma atividade de decoração dos frutos de outono. No entanto, a atividade inicialmente planificada foi alterada devido ao facto de que, na semana anterior, as crianças já tinham concretizado uma tarefa similar. Com efeito, Zabalza (2000) defende que é essencial que a planificação seja flexível, possibilitando a realização de alterações ao plano delineado inicialmente quando for necessário.

Deste modo, considerando os aspetos supracitados:

(...) numa conversa conjunta, decidiu-se que levaria o esboço de um saco do Pão-por Deus para as crianças mais velhas recortarem e decorarem através livre de frutos, assim como exemplares dos mesmos para as mais novas pintarem com recurso a esponjas e tintas.

Diário de Bordo, 31 de outubro de 2015

Neste sentido, como atividade de motivação, reuniu-se o grupo no tapete e foi explorada uma música alusiva ao tema: “Castanhas”. Numa primeira fase, foi proferido, à vez, os versos da canção sem o recurso à melodia, solicitando que as crianças repetissem os mesmos. Uma vez repetidos os versos, voltou-se a enunciar os mesmos já com a melodia e os gestos associados à letra. É importante referir que esta sequência prolongou-se durante cerca de 20 minutos, sendo que, como se esperava, a música não foi totalmente interiorizada pelas crianças, devendo, portanto, voltar a ser explorada em outros momentos, pois apenas com uma repetição sistemática é que o grupo será capaz de interiorizar a mesma.

Posteriormente, dividiu-se o grupo em função das suas idades, uma vez que iriam realizar tarefas diferenciadas. Com efeito, o grupo com as crianças mais velhas (5 e 6 anos) deveria proceder ao recorte de um saco de Pão-Por-Deus e, de seguida, proceder à sua decoração, apoiando-se nos frutos explorados ao longo da semana. Optou-se por proporcionar um momento destinado à prática do recorte, uma vez que as crianças interessavam-se imenso por esta técnica e algumas ainda apresentavam alguma dificuldade em recortar corretamente uma imagem.

No que concerne ao grupo de crianças mais novas, estas deveriam selecionar um dos frutos abordados e decorá-los com recurso à técnica de pintura com esponjas.

Apesar de ter feito esta distinção de atividades, as crianças mais novas quiseram realizar a atividade das mais velhas e vice-versa, e todas as crianças realizaram ambas as atividades propostas.

Diário de Bordo, 31 de outubro de 2015

Como é referido no Diário de Bordo, uma vez que todas as crianças demonstraram interesse em concretizar ambas as atividades propostas, tal foi consentindo, tendo sido realizadas mais do que uma vez.

Neste seguimento de ideias, devido ao envolvimento das crianças ao longo da atividade, foi possível verificar que esta apresentou resultados positivos, uma vez que contou com o empenho e interesse de todo o grupo.

É ainda de ressaltar o facto de que todos os trabalhos realizados alusivos à temática em questão foram expostos nos placards da sala, sendo visível a alegria estampada no rosto das crianças ao apresentarem os seus trabalhos à família.

Figura 15. *Exposição dos trabalhos alusivos à temática*



Por fim, é de destacar que o principal problema com o qual me deparei ao longo das atividades descritas anteriormente consistiu na gestão do grupo, uma vez que este era numeroso e contava com uma grande heterogeneidade relativamente à faixa etária. Assim sendo, foi um desafio conseguir responder e orientar todo o grupo ao longo das atividades, optando-se por seguir a estratégia utilizada pela educadora cooperante. Deste modo, esta consistia em dividir as crianças em grupos, sendo que enquanto umas realizavam as atividades propostas, as restantes dirigiam-se para as áreas. À medida que as crianças iam terminando as tarefas, iam alternando com aquelas que ainda não as tinham realizado.

Considero que a presente estratégia foi uma boa opção, na medida em que permitiu proporcionar uma melhor orientação às crianças nos momentos destinados à realização de atividades individuais.

○ *Sintetizando...*

A exploração de uma temática com recurso a atividades diversificadas promove aprendizagens significativas, assim como o desenvolvimento pleno e harmonioso das crianças, razão pela qual é importante variar as estratégias e os materiais pedagógicos utilizados.

É de referir o facto de que o grupo apresenta um nível muito maior de envolvimento nas atividades quando estas vão ao encontro das suas motivações e interesses. Deste modo, foi possível verificar que as crianças interessam-se imenso pelo conto de histórias e pela realização de atividades práticas, principalmente quando estas envolvem o recurso a tintas.

Considero que as atividades desenvolvidas foram positivas, na medida em que o grupo manifestou um grande interesse em participar nas mesmas, solicitando permissão para repetir as tarefas por diversas vezes. Neste sentido, como pontos fortes da sequência descrita anteriormente destaco a carimbagem dos frutos e a realização da espetada de fruta.

5.2.2.2- Construindo um Pai Natal

Atendendo a que a interação estabelecida entre as crianças ao longo das atividades de Expressão Plástica e a que a realização de trabalhos em pequenos grupos constitui meios responsáveis por diversificar as situações de ensino-aprendizagem (ME, 1997), foi proposto a decoração de um painel em grupo alusivo ao Natal (ver Apêndice 8)

Com efeito, o painel foi dividido em duas partes distintas e desenhado em papel cenário por mim e pela educadora cooperante, apresentando o cuidado em incluir elementos que suscitasse o interesse nas crianças, procurando motivá-las para a atividade. Neste sentido, optou-se por incorporar um Pai Natal a descer pela chaminé, uma vez que o grupo, ao longo da semana, tinha manifestado interesse em explorar esta figura mítica da época festiva em questão.

Assim sendo, a atividade foi desenvolvida na sexta semana de intervenção, prolongando-se durante três dias, em simultâneo com a realização de outras atividades. Como atividade de motivação, reuniu-se o grupo no tapete e explorou-se a música “O relógio do Pai Natal”. Deste modo, numa fase inicial foram comunicados, à vez, os versos da canção com a entoação correta e sem recorrer à melodia, solicitando que as crianças repetissem os mesmos, negociando quais os gestos que poderíamos associar à música. Após isto, voltou-se a enunciar os versos já incorporando a melodia e os gestos negociados com o grupo,

solicitando que as crianças repetissem os versos e os gestos reproduzidos. Como a música era simples, apresentando diversos versos repetidos, as crianças aprenderam a letra rapidamente, razão pela qual, apesar de não se encontrar planificado, colocou-se a música no computador e cantou-se a mesma com o acompanhamento musical, uma vez que “O acompanhamento musical do canto e da dança permite enriquecer e diversificar a expressão musical” (ME, 1997, p. 65). As crianças envolveram-se imenso nesta atividade, levantando-se e aproveitando para dançarem ao som da música, associando a Expressão Musical à Expressão Físico-Motora.

Uma vez que a música se referia a um Pai Natal a entrar pela chaminé e as peripécias que este experimentou, aproveitou-se o momento para comunicar que iríamos construir o Pai Natal abordado na canção para decorar a sala. O grupo ficou logo muito agitado, razão pela qual senti necessidade de recorrer à realização de alguns ritmos musicais com o corpo, solicitando que as crianças repetissem os mesmos. A presente estratégia foi positiva, uma vez que, como o grupo precisava de permanecer concentrado de forma a ser capaz de reproduzir os ritmos realizados, começou a ficar progressivamente mais calmo.

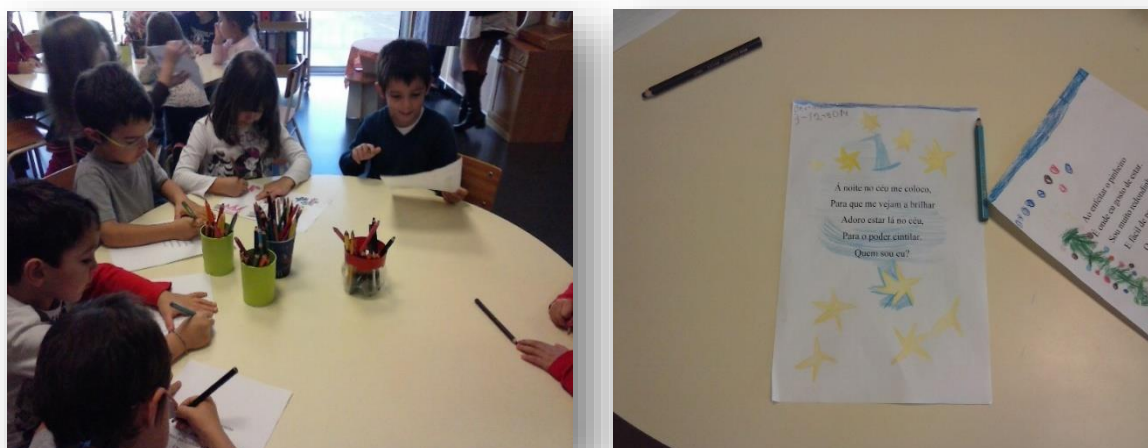
Neste sentido, em conjunto com a educadora cooperante, decidiu-se iniciar a decoração do Pai Natal, pois as crianças estavam extremamente entusiasmadas, adiando-se para a semana seguinte a atividade que se encontrava planificada para o presente dia.

Deste modo, procedeu-se à concretização da atividade. Por conseguinte, uma vez que era impossível trabalhar com o grupo todo na decoração do painel, foi sugerido pela educadora cooperante que o dividisse novamente em dois subgrupos. Assim sendo, enquanto um grupo trabalhava no painel, as restantes crianças deveriam ilustrar uma adivinha que tinha sido alvo de exploração no dia anterior alusiva à época natalícia. A presente atividade suscitou grande entusiasmo por parte do grupo, pois todos queriam indicar a resposta correta. Como as adivinhas eram distintas, foi realizado um sorteio com o objetivo de descobrir com que adivinha ficavam as crianças, sendo que, para que estas soubessem que adivinha deveriam ilustrar, procedeu-se ao conto da mesma. De facto, segundo Hohmann, Banet e Weikart (1995), a estratégia de registar algo que foi explorado oralmente representa uma estratégia para que as crianças se vão consciencializando que as palavras utilizadas na oralidade podem ser registadas através da escrita.

Uma vez terminado o sorteio, organizou-se grupos distintos para trabalhar no painel, sendo que à medida que iam terminando as atividades, os subgrupos iam alternando as suas tarefas.

Relativamente à gestão do grupo, é de referir que tal foi complicado de realizar, na medida em que tinha de estar constantemente a orientar as crianças na construção do Pai Natal e a apoiar a atividade relacionada com as adivinhas, reorganizando o grupo à medida que as crianças iam terminando a suas tarefas.

Figura 16. *Momento de decoração das adivinhas*



Neste seguimento de ideias, organizou-se um grupo constituído por crianças mais velhas para desenharem os tijolos na lareira através do contorno de um molde retangular, enquanto outro grupo ficou responsável pela pintura da mesma. Posteriormente, as crianças que já tinham participado na construção do Pai Natal procederam à realização da atividade de ilustração da adivinha, sendo que as restantes foram organizadas em grupos distintos. Assim sendo:

(...) reuni um grupo de três elementos para terminar a decoração da lareira, um grupo de três para decorar a chaminé e outro grupo de três para iniciar a decoração do Pai Natal.

Diário de Bordo, 7 de dezembro de 2015

Figura 17. *Fases da decoração do painel*

É de ressaltar o facto de que a presente atividade foi desenvolvida utilizando diferentes técnicas (como a pintura e a colagem) e materiais (como o algodão e o papel de lustro) e que o papel de lustro já tinha sido rasgado pelas crianças no dia anterior sob orientação das auxiliares de ação educativa, constituindo uma atividade extremamente rica no âmbito da Expressão Plástica. A opção de diversificar os materiais e, conseqüentemente, as técnicas ao longo da presente atividade deveu-se ao facto de que “a utilização de materiais de diferentes texturas (...) vários tipos de papel, (...) algodão (...), etc. são meios de alargar as experiências, desenvolver a imaginação e as possibilidades de expressão” (ME, 1997, p. 63).

Neste sentido, e atendendo à necessidade da prática da metodologia da diferenciação pedagógica para que todas as crianças apresentem sucesso nas suas aprendizagens, os diferentes grupos colocaram em prática diferentes técnicas, atendendo às suas características

e necessidades educativas. Deste modo, as crianças mais velhas ficaram responsáveis por concluir a ilustração da lareira, assim como pela pintura, enquanto que as crianças mais novas ficaram responsáveis pela técnica de colagem e também pela pintura em locais mais amplos. De facto, de acordo com Grave-Resendes e Soares (2002), a heterogeneidade de crianças relativamente a diversos aspetos, conduz à adaptação das atividades propostas, atendendo às características individuais de todas as crianças.

Note-se que esta distribuição não apresentava um caráter rígido, atribuindo a todas as crianças a oportunidade de executar uma determinada tarefa, caso o desejassem.

Uma vez terminada a construção e decoração do cartaz, este foi exposto junto à Área do Faz-de-Conta e foi solicitando aos pais que trouxessem uma meia de cada criança, de modo a colocá-las em frente ao painel do Pai Natal, tornando a atividade ainda mais significativa para o grupo, na medida em que foram incorporados pertences das crianças.

Figura 18. *Exposição do painel*



○ *Sintetizando...*

A atividade proposta contou com um grande envolvimento por parte das crianças, pois foi apoiada nos desejos que estas exprimiram ao longo da semana anterior à concretização da mesma. Neste sentido, foi possível verificar que quando o grupo se interessa, de facto, na realização de uma determinada atividade, empenha-se ao longo de todo o processo, o que possibilita o desenvolvimento de diversas aptidões.

Neste caso concreto, as crianças recorreram a diferentes competências de Expressão Plástica, tornando possível a ampliação das mesmas, assim como desenvolveram diversas competências sociais (área da Formação Pessoal e Social) através do uso da metodologia da aprendizagem cooperativa, nomeadamente o saber ouvir, o saber aguardar pela sua vez e o saber partilhar.

Por fim, considero que as atividades desenvolvidas apresentaram um *feedback* positivo, na medida em que o grupo respondeu à atividade como esperado, possibilitando que os objetivos delineados inicialmente fossem cumpridos.

5.2.2.3- Postais de Natal

A realização de postais de Natal consistiu numa atividade sugerida pela educadora cooperante, uma vez que as crianças tinham por hábito entregar um postal alusivo à época natalícia aos encarregados de educação. Assim sendo, na minha sexta semana de intervenção, iniciou-se a concretização da presente atividade, sendo que a mesma prolongou-se durante dois dias (ver Apêndice 9). Para a decoração do postal, optou-se por utilizar diferentes materiais, incorporando alguns materiais de desperdício e alguns de uso quotidiano, de forma a consciencializar as crianças para a diversidade de recursos materiais existentes.

Como atividade de motivação para a realização dos postais, reuniu-se as crianças no tapete e cantou-se as músicas conhecidas. De seguida, visto que o postal seria decorado com um boneco de neve, entre outros elementos, comunicou-se um poema que abordava a figura em questão, procurando desenvolver as aptidões das crianças relativamente à linguagem oral. De facto, na perspetiva do ME (1997), “A aquisição de um maior domínio da linguagem oral é um objectivo fundamental da educação pré-escolar, cabendo ao educador criar as condições para que as crianças aprendam” (p. 66). O ME (1997) declara ainda que a

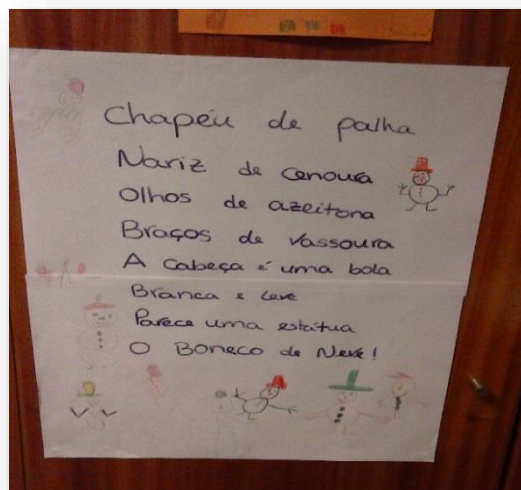
aprendizagem e aquisição da linguagem oral “baseia-se na exploração do carácter lúdico da linguagem, prazer em lidar com as palavras, inventar sons, e descobrir relações” (p. 66).

Neste sentido, preferiu-se, à vez, os versos do poema, utilizando gestos para facilitar a memorização, solicitando que as crianças repetissem os mesmos. É de referir que para que o grupo conseguisse interiorizar o poema foi necessário declamar o mesmo por diversas vezes. Posto isto, visto que as crianças gostaram imenso de aprender o poema, foi sugerido pela educadora cooperante a realização do registo do mesmo, tendo sido, numa fase posterior, decorado por ilustrações realizadas pelas crianças. Note-se que esta atividade foi desenvolvida na semana seguinte devido à planificação de outras propostas.

Figura 19. Ilustração do poema explorado



Figura 20. Exposição do poema



De modo a fornecer um apoio mais individualizado na elaboração do postal, voltou-se a utilizar a estratégia de gestão do grupo utilizada pela educadora cooperante. Neste sentido, o grupo foi dividido em três subgrupos, sendo que um grupo deveria iniciar a realização do postal, outro deveria ilustrar o registo do poema descrito anteriormente enquanto que o último deveria dirigir-se para as áreas. À medida que as crianças iam terminando as tarefas iam alternando com aquelas que ainda não as tinham realizado.

Considero que a estratégia em questão apresentou resultados positivos, na medida em que possibilitou auxiliar e apoiar as crianças de um modo constante durante a realização dos postais. No entanto, por estar mais focada no subgrupo que se encontrava a concretizar a presente atividade, tornou-se complicado gerir o grupo.

No que concerne à elaboração dos postais propriamente dita, num primeiro momento foi distribuído a cada criança um molde em cartão e indicado que deveriam realizar uma ilustração livre no interior do postal, valorizando as iniciativas manifestadas pelo grupo (ME, 1997).

Figura 21. *Ilustração do postal*



Posteriormente, foram colocados sob as mesas de trabalho os materiais que seriam utilizados, sugerindo as funções dos mesmos. Nesta linha de pensamento, os discos desmaquilhantes representariam o corpo do boneco de neve, os palitos de espetada reproduziriam a vassoura e as aparas de lápis deveriam ser utilizadas para a parte inferior da mesma. O chapéu e o nariz do boneco de neve deveriam ser desenhados e recortados pelas

crianças, ao passo que os restantes elementos seriam representados através do uso de cores de feltro. É importante referir que foi permitido e encorajado a reprodução de outros elementos no postal, mais precisamente no boneco de neve, porém, a maioria optou por seguir apenas as instruções comunicadas inicialmente.

Figura 22. *Construção dos bonecos de neve*



É ainda de ressaltar que a equipa pedagógica limitou-se a apoiar e a orientar as crianças na concretização da presente atividade, nomeadamente as crianças mais novas, uma vez que estas apresentaram alguma dificuldade em manusear os materiais que impunham alguma destreza, como as aparas dos lápis. Com efeito, considero que este foi um ponto menos positivo na minha intervenção, na medida em que deveria ter apresentando outras possibilidades de materiais para este grupo, promovendo a realização da atividade de uma forma mais autónoma.

Após a construção do boneco de neve, foi realizada uma mistura de cola branca com purpurina, de modo a simular a queda de neve. Esta foi concretizada através da impressão digital das crianças, tal como se pode visualizar na figura seguinte:

Figura 23. *Conclusão da decoração do postal*



Por fim, de modo a concluir a elaboração do postal, foi questionado a cada criança sobre o que desejavam transmitir aos pais, registando a mensagem no interior do postal.

De um modo geral, considero que a presente atividade apresentou resultados positivos, pois as crianças envolveram-se durante toda a atividade, demonstrando interesse e motivação para concluírem a mesma. Mais uma vez, ficou bem patente que este grupo adora as artes plásticas, pois fica logo entusiasmado com as atividades que promovem o contacto com esta expressão. Deste modo, de forma a desenvolver as aptidões associadas à Expressão Plástica, cabe ao educador “Valorizar o processo de exploração e descoberta de diferentes possibilidades e materiais” (ME, 1997, p. 61).

É ainda de referir que a realização dos postais de Natal prolongou-se para além do tempo estimado, impossibilitando a realização de outras atividades.

No entanto, considero que um fator decisivo para isto foi o facto de que as crianças demoraram mais do que o normal para chegarem, o que acabou por atrasar a realização das propostas de atividades, uma vez que interrompia constantemente a atividade para explicar às crianças aquilo que estávamos a fazer.

Diário de Bordo, 7 de dezembro de 2015

Assim sendo, foi necessário realizar o postal em simultâneo com o desenrolar de outras tarefas, pois nem todas as crianças conseguiram concluir a atividade nos dias planeados.

o *Sintetizando...*

Considero que as atividades desenvolvidas apresentaram um caráter positivo, na medida em que foram muito bem recebidas pelas crianças, sendo notório o seu interesse ao longo do processo de concretização das mesmas.

Deste modo, o grupo ampliou as competências associadas ao domínio da Expressão Plástica através das técnicas e materiais utilizados, desenvolvimento, por exemplo, a motricidade fina. Optou-se por favorecer este desenvolvimento, uma vez que algumas crianças apresentavam dificuldades em realizar atividades que exigissem alguma destreza.

Para além disto, uma vez que o grupo aprendeu um poema e explorou o mesmo, foi ainda possível desenvolver competências ao nível da linguagem oral, procurando promover situações facilitadoras de interações entre as crianças, assim como entre as crianças e o educador.

Por fim, no que concerne à estratégia utilizada, considero que esta foi adequada, pois permitiu que todas as crianças participassem, de forma rotativa, na realização das atividades propostas, usufruindo de um maior orientação e apoio por parte da equipa pedagógica quando necessário.

5.2.2.4- Jogo “O Dominó”

Atendendo ao facto de que “O educador alarga as oportunidades educativas, ao favorecer uma aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem das outras” (ME, 1997, pp. 35-36), foi planificado a realização de um jogo didático que deveria ser realizado em grupo (ver Apêndices 7 e 8).

Com efeito, este consistiu na concretização do Jogo do Dominó adaptado ao tema que se pretendia explorar. Neste sentido, visto que as crianças se encontravam a trabalhar o Natal, em vez das tradicionais peças do jogo em questão, estas eram de maiores dimensões e apresentavam imagens natalícias impressas.

De facto, de acordo com Leite e Rodrigues (2001), o jogo representa um recurso para a Educação Pré-Escolar, na medida em que possibilita o desenvolvimento das crianças. Deste modo, as mesmas autoras referem que “jogar cooperativamente permitirá não só estabelecer interações (...) mas, sobretudo, sensibilizar para as relações humanas” (p. 31) a partir da vivência de situações que promovam o estabelecimento de interações entre as crianças.

Assim sendo, a presente atividade lúdica decorreu na minha quinta semana de intervenção e apresentava como finalidades explorar as imagens e associá-las à época natalícia, assim como proporcionar um momento de aprendizagem cooperativa entre as crianças. É ainda de mencionar que uma vez que “A construção de noções matemáticas fundamenta-se na vivência do espaço e do tempo” (ME, 1997, p. 73), pretendia-se também transmitir algumas noções matemáticas relativamente à organização espacial e ao desenvolvimento do raciocínio lógico (ME, 1997).

Num primeiro momento, de modo a envolver o grupo no processo de construção do jogo, tornando-o ainda mais significativo e motivador, entregou-se as peças às crianças para que decorassem as imagens.

Figura 24. *Decoração das peças do jogo*



Note-se que todas as crianças participaram na atividade, sendo que foi também realizada em simultâneo com o desenvolvimento de outras propostas. De facto, a estratégia de divisão do grupo foi utilizada frequentemente no decorrer do estágio.

Posto isto, recortou-se e reforçou-se as peças, colando-as numa base de cartão e, posteriormente, plastificando-as, para que as crianças pudessem brincar e explorar as peças sem preocupações nem constrangimentos. É de referir que esta tarefa ficou à minha responsabilidade devido à escassez de tempo disponível para esta atividade.

No dia seguinte, reuniu-se as crianças no tapete segundo uma forma circular e estabeleceu-se um momento de diálogo sobre a atividade a desenvolver. De acordo com o ME (1997), o estabelecimento de momentos destinados ao diálogo com as crianças é algo essencial, pois “É no clima de comunicação criado pelo educador que a criança irá

dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais correctas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e comunicação” (p. 67).

Deste modo, inicialmente apresentou-se as peças e explorou-se as mesmas com o grupo, questionando se conheciam as imagens. As crianças mais velhas rapidamente identificaram todas as imagens, porém, as crianças mais novas apresentaram alguma dificuldade em identificar determinadas imagens, como as velas e os sinos.

Uma vez terminada a exploração das imagens, comunicou-se ao grupo que iria ser realizado o Jogo do Dominó, questionando se alguém conhecia as regras do mesmo. As crianças responderam negativamente à questão, razão pela qual explicou-se as regras do jogo. É de referir que durante a presente explicação, o grupo manteve-se concentrado, colocando, inclusive, algumas dúvidas. De seguida, distribuiu-se uma peça por cada criança e procedeu-se à realização do jogo em grande grupo. Numa fase inicial, as crianças apresentaram alguma dificuldade em partilhar as peças com os seus pares e a jogar de acordo com as regras, principalmente o grupo mais jovem, necessitando de um apoio e orientação constante. No entanto, após terem jogado quatro vezes, foi possível observar que as regras já tinham sido assimiladas e que as crianças mais novas eram apoiadas pelos colegas mais velhos ao longo do jogo, elucidando-as acerca das regras e auxiliando-as na seleção das peças.

Posteriormente, como o grupo solicitou para continuar a jogar ao Dominó, foram organizados grupos de quatro elementos, sendo que, à vez, dirigiam-se para a mesa onde estava a decorrer a realização do jogo de forma rotativa, alternando entre o Dominó e a realização de outras atividades de cariz natalício.

Figura 25. Crianças a jogar ao Dominó



Por fim, é de ressaltar que como as crianças responderam de forma extremamente positiva à apresentação do jogo, este ficou exposto na Área dos Jogos Calmos, de modo a que o grupo pudesse usufruir do jogo quando assim o desejasse.

○ *Sintetizando...*

A atividade desenvolvida apresentou resultados positivos, na medida em que despertou o interesse e empenhamento das crianças relativamente à realização da mesma, possibilitando o alcance das finalidades delineadas inicialmente.

O facto de as crianças terem decorado as imagens fornecidas contribuiu para que este apresentasse um carácter significativo. De facto, “Admitir que a criança desempenha um papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, supõe encará-la como sujeito e não como objecto do processo educativo” (ME, 1997, p. 19). Neste sentido, as aprendizagens são tanto muito significativas quanto maior for o nível de envolvimento e participação das crianças nas atividades realizadas, sendo que para que alcancem sucesso, devem ser encaradas como construtores das suas próprias aprendizagens.

Por fim, é de referir que o grupo desenvolveu diversas competências sociais com a atividade desenvolvida, uma vez que aprendeu a partilhar o material, a esperar pela sua vez e a respeitar as regras definidas e as opiniões dos seus pares.

5.2.2.5- Jogo Dramático: “O Rei Manda”

Para que a criança experimente um desenvolvimento pleno e harmonioso, é fundamental que esta contacte com as diversas expressões ao longo do seu percurso educativo, devendo o educador planificar momentos destinados ao à exploração das mesmas. De facto, segundo Martins (2002), “Ambos, o jogo, como via de prazer e de divertimento, ligado aos ditos “actos sérios”, serão doravante a plataforma geradora de um princípio educacional que, apoiado na expressão, deve conduzir as aprendizagens” (p. 50).

Com efeito, a presente atividade surgiu através de um diálogo com a educadora cooperante, tendo esta sugerido a realização de um jogo dramático para que as crianças pudessem usufruir de um momento de relaxamento. Neste sentido, a presente proposta foi realizada na minha última semana de intervenção e consistiu numa adaptação do jogo “O Rei Manda” (ver Apêndice 10). A seleção do jogo deveu-se ao facto de que este é extremamente conhecido e acarinhado pelas crianças, articulando a Expressão Dramática

com a Expressão Físico-Motora e com a Expressão Musical. À semelhança das atividades anteriores, este foi também adaptado à temática do Natal.

Ressalva-se também o facto de que foram seleccionadas músicas diversas (infantis e instrumentais), apresentando melodias e ritmos distintos, de modo a que as crianças contactassem com diferentes géneros de música e que adaptassem o seu passo ao ritmo da música que se fazia ouvir, uma vez que “A expressão musical assenta num trabalho de exploração de sons e ritmos (...)” (ME, 1997, p. 63).

Neste sentido, reuniu-se as crianças no tapete e estabeleceu-se um momento de diálogo com o grupo, questionando se conheciam o jogo que se pretendia realizar. As crianças reponderam de forma positiva à questão, sendo notório o entusiasmo da sua parte a tentar explicar o mesmo, o que provocou uma grande agitação no grupo, sendo necessário recorrer novamente a ritmos musicais para controlar o desassossego que se fazia sentir resultante do entusiasmo. Após isto, deu-se oportunidade a algumas crianças para explicarem o jogo aos colegas, apoiando, principalmente, no momento de comunicação das regras. A presente estratégia vai ao encontro das OCEPE, pois este documento enfatiza que, para que seja possível promover o desenvolvimento da linguagem oral na Educação Pré-Escolar, é necessário valorizar a contribuição da criança para o grupo através do estabelecimento de momentos de diálogo (ME, 1997). De seguida, apontou-se que, uma vez que estávamos a explorar a temática do Natal, as indicações do rei deveriam referir-se a símbolos natalícios.

De modo a ser possível realizar o jogo, procedeu-se a uma reorganização do espaço e dividiu-se o grupo em dois subgrupos para as crianças se pudessem movimentar livremente ao longo do espaço disponível. Assim:

(...) enquanto que um grupo realizava a atividade, o outro ficou no tapete a assistir. É ainda de referir que trabalhei com cada grupo cerca de 15 minutos.

Diário de Bordo, 19 de dezembro de 2015

Num primeiro momento, para que as crianças compreendessem o jogo, desempenhei o papel de rei, indicando às crianças para imitarem o menino Jesus. O grupo riu imenso com esta indicação, porém, realizou o gesto solicitado. De seguida, parei a música e seleccionei o próximo rei, sendo que a criança escolhida deveria seleccionar um outro colega para desempenhar o papel de rei, e assim sucessivamente.

Figura 26. *Jogo “O Rei Manda”*



É ainda de referir que o grupo manifestou grande entusiasmo e envolvimento ao longo do jogo, respeitando todas as orientações dos colegas. Por sua vez, no que concerne ao aproveitamento do espaço, é de referir que não foram tomadas as decisões mais corretas.

Inicialmente, as crianças limitavam-se a correr, não aproveitando bem o espaço de que dispunham nem adequando o seu passo ao ritmo da música. No entanto, após uma chamada de atenção melhoraram neste aspeto. Assim sendo, numa fase posterior, as crianças conseguiram adequar o andamento ao ritmo da música.

Diário de Bordo, 19 de dezembro de 2015

Como é referido no Diário de Bordo, as crianças sentiram dificuldade em aproveitar o espaço disponível, aglomerando-se todas num determinado local e correndo sempre na mesma direção, tornando necessário fornecer orientações relativamente a este aspeto. Ainda no que alude ao espaço destinado à realização da atividade, considero que esta deveria ter sido realizada num espaço mais amplo, de modo a que o grupo conseguisse proceder à realização do jogo em conjunto, usufruindo de um espaço que possibilitasse uma deslocação livre.

o *Sintetizando...*

O jogo dramático desenvolvido apresentou resultados positivos, na medida em que foi muito bem recebido por parte das crianças e que articulou de forma integrada três formas de expressões (Expressão Musical, Expressão, Dramática e Expressão Físico-Motora). Neste sentido, foi promovido um momento destinado ao desenvolvimento de diversas competências relacionadas com as áreas das Expressões supracitadas.

Os objetivos delineados aquando da realização da proposta foram alcançados, demonstrando que, de facto, as áreas das Expressões representam um suporte essencial nas situações de ensino-aprendizagem, contribuindo para a aquisição de aprendizagens significativas e para o desenvolvimento integral da criança.

Por fim, devo referir ainda que apesar de a escolha do espaço destinado à realização da atividade não ter sido a melhor, as crianças divertiram-se imenso, estando notoriamente interessadas e envolvidas ao longo do jogo.

5.2.3- O Projeto com a Comunidade Educativa

Para que seja possível potenciar ao máximo as aprendizagens das crianças, é fundamental que exista uma verdadeira relação de simbiose entre a família (comunidade educativa) e a escola, permitindo a realização de uma contínua partilha de informações alusivas aos seus educandos e às opções educativas selecionadas, tendo sempre em vista o desenvolvimento pleno e harmonioso das crianças. Nesta linha de pensamento, Zabalza (1998) enuncia que a participação da comunidade educativa em atividades desenvolvidas pela instituição de ensino “enriquece o trabalho educativo que é desenvolvido na escola (...) enriquece os próprios pais e mães (...) e enriquece a própria ação educativa que as próprias famílias desenvolvem depois em suas casas” (p. 55).

De facto, de acordo com as OCEPE (ME, 1997), “a colaboração dos pais, e também de outros membros da comunidade, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças, é um meio a alargar e enriquecer as situações de aprendizagem” (p. 45). Desta forma, o educador deve procurar incentivar a participação dos pais no percurso educativo dos seus educandos, promovendo a criação de um ambiente de comunicação e de partilha de conhecimentos entre as crianças, as suas famílias e o educador (ME, 1997).

Hohmann e Weikart (2003) enunciam que é fundamental envolver as famílias nas aprendizagens das crianças, aceitando e valorizando as diferenças culturais e sociais existentes, encorajando-as a “verem-se, a si próprias e aos outros, como sendo pessoas de valor e membros participantes na sociedade” (p. 99).

Com efeito, é de ressaltar que para que as crianças possam usufruir de uma ação pedagógica de qualidade, torna-se necessário apelar ao envolvimento da comunidade educativa, rompendo com o estigma de que as aprendizagens ocorrem apenas em contexto de sala de aula. Tendo isto em conta, é essencial desenvolver projetos que estimulem a participação de toda a comunidade educativa, diminuindo a barreira que existe entre os dois principais agentes educativos (família e educador), promovendo a realização de uma ação uníssona.

Considerando os aspetos supracitados, tornou-se evidente que seria de máxima importância desenvolver um projeto que apelasse ao envolvimento da comunidade educativa no âmbito da minha intervenção pedagógica. Assim, juntamente com outra colega que se encontrava a estagiar na mesma instituição, optou-se por organizar uma recolha de material escolar e de produtos higiénicos para as crianças e jovens do Lar de Infância e Juventude Abrigo Nossa Senhora da Conceição, uma vez que, segundo a diretora da mesma, os produtos em questão eram praticamente escassos. Decidimos organizar esta recolha com todas as salas do Pré-Escolar, sendo que, desta forma, não só as crianças irão participar neste projeto, mas também as suas famílias e educadoras das restantes salas (ver Apêndice 100).

Os objetivos da presente recolha consistiam em alertar as crianças para este género de atividades, uma vez que são frequentes no nosso quotidiano, especialmente na época natalícia, em desenvolver atitudes e valores como a solidariedade, a partilha, o espírito de ajuda e de cooperação e, por fim, consciencializar para o facto de que muitas crianças vivem em meios completamente desfavorecidos, apresentando necessidades de acesso a bens básicos para uma vida digna. Deste modo, era pretendido demonstrar às crianças que o Natal não representa apenas uma época alusiva à oferta de prendas, mas também uma época em que se procura ajudar quem mais precisa, razão pela qual este género de iniciativas ocorre com maior frequência nesta quadra.

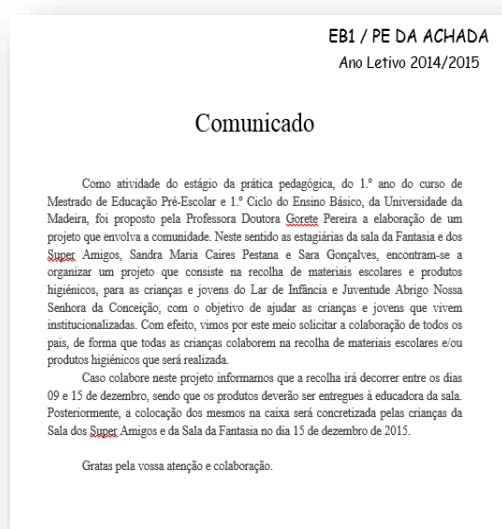
Para que fosse possível alcançar os objetivos previamente delineados, foi necessário passar por diversas fases. Com efeito, inicialmente transmitiu-se o projeto às educadoras cooperantes e à diretora da instituição, com a qual definimos o local a colocar a caixa destinada à recolha dos produtos, assim como a sua respetiva duração.

Figura 27. Caixa destinada à recolha de bens



De seguida, de modo a apelar à participação dos crianças e das suas famílias, reuniu-se as crianças na Área do Grande Grupo e estabeleceu-se um momento de diálogo com estas acerca da atividade que se pretendia desenvolver. Foi ainda elaborado um comunicado por escrito aos pais, explanado o projeto em questão e informando quais os produtos necessários. Este foi colocado nas portas de todos a salas do Pré-Escolar, de modo a que todos os pais tivessem acesso a esta informação.

Figura 28. Comunicado à comunidade educativa



Posteriormente, seguiu-se a fase da recolha. Esta decorreu entre os dias 9 e 17 de dezembro de 2014 e procedeu-se do seguinte modo: os pais das crianças entregaram os produtos às educadoras de cada uma das salas do Pré-Escolar e no último dia destinado à recolha, dia 17, as crianças da sala dos Super Amigos, juntamente com as da Sala da Fantasia (grupo orientado pela minha colega), recolheram os produtos armazenados nas

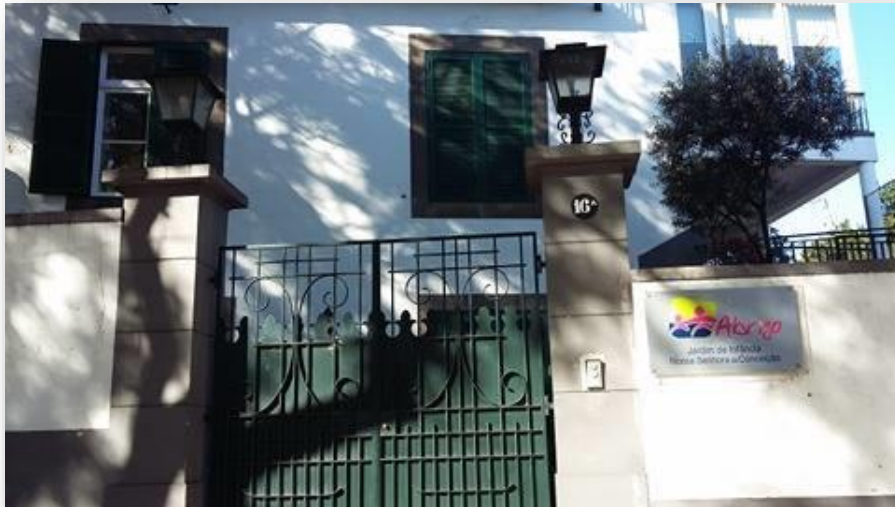
restantes salas e colocaram-nos na caixa destinada para o efeito.

É de realçar que a recolha deveria ter sido realizada durante um período de tempo mais longo, de modo a que a comunidade educativa usufruísse de um maior intervalo de tempo para participar na mesma.

Relativamente à última fase, a entrega dos materiais recolhidos às crianças que se encontram em regime de internato, apesar de inicialmente se encontrar agendada para o dia 17, esta ocorreu no dia 22 de dezembro devido ao facto de que, no dia 17, fomos abordadas por alguns encarregados de educação que exprimiram vontade de participar na recolha. Deste modo, optámos por prolongar a mesma durante mais alguns dias.

A entrega foi realizada por nós, uma vez que, apesar de termos previsto que seriam as próprias crianças a realizar esta tarefa, devido ao facto de que a entrega foi realizada em período de pausa letiva derivado ao Natal, tal não se concretizou. Assim, devido a este facto, a entrega dos bens recolhidos ficou à responsabilidade das estagiárias.

Figura 29. *Lar de Infância e Juventude Abrigo Nossa Senhora da Conceição*

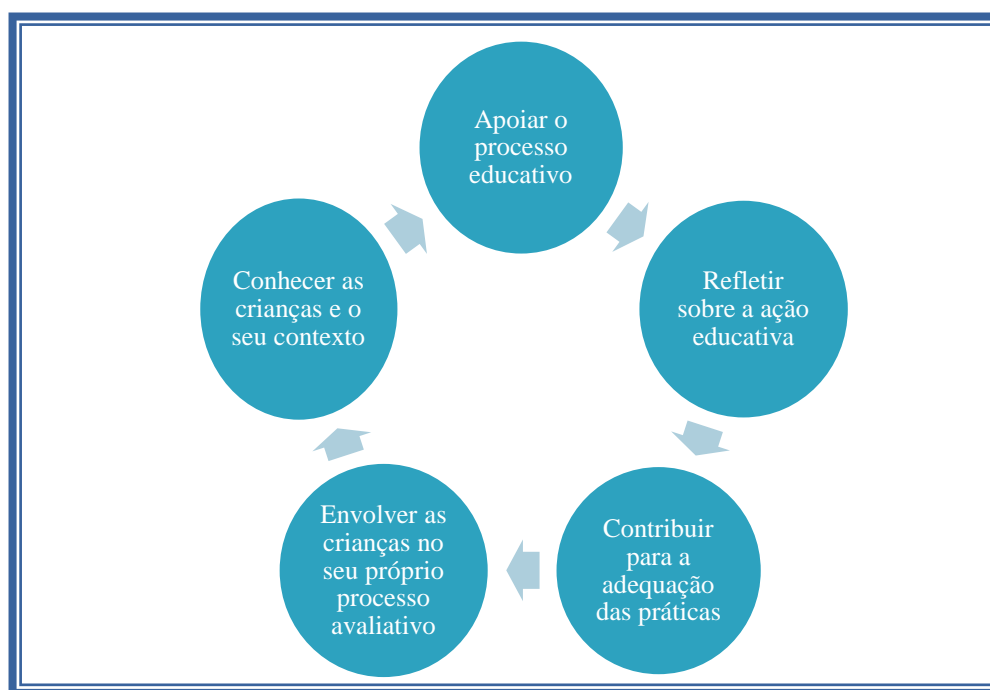


5.2.4- A avaliação do grupo de crianças da sala dos Super Amigos

A avaliação das aprendizagens adquiridas pelas crianças constitui um dos processos mais importantes e mais complexos que devem ser concretizados pelo educador. Neste sentido, o processo avaliativo deve apresentar um carácter formativo, apoiando-se nos registos realizados através dos momentos de interação e de observação dos comportamentos e atitudes das crianças. De facto, é através da avaliação que o educador é capaz de averiguar as especificidades do grupo, identificando as suas aptidões e necessidades, apoiando a planificação de atividades que visem a adequação do processo educativo em função das características das crianças.

Nesta linha de pensamento, de acordo com a Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007 de 10 de outubro, “A avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa que implica procedimentos adequados à especificidade da actividade educativa no Jardim de Infância, tendo em conta a eficácia das respostas educativas” (p. 4). O mesmo documento destaca ainda que a avaliação deve apresentar um carácter contínuo e que pressupõe a recolha frequente de dados responsável por permitir “a adequação do processo educativo às necessidades de cada criança e do grupo, tendo em conta a sua evolução” (p. 4). Deste modo, a avaliação apresenta diversas finalidades, como é possível visualizar na figura seguinte:

Figura 30. Finalidades da avaliação



Fonte: Adaptado de Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007 de 10 de outubro, p. 4.

A Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011 de 11 de abril é outro dos documentos normativos que aborda a avaliação das aprendizagens. Assim sendo, de acordo com o presente documento, “A avaliação na Educação Pré-Escolar assume uma dimensão marcadamente formativa, desenvolvendo-se num processo contínuo e interpretativo” (p. 1), encarando a criança como detentora do protagonismo da sua própria aprendizagem, contribuindo para a compreensão das suas aptidões, dificuldades e potencialidades.

Por sua vez, as OCEPE (ME, 1997) destacam a importância de avaliar todo o processo educativo, na medida em que “permite reconhecer a pertinência e sentido das oportunidades educativas proporcionadas, saber se estas estimularam o desenvolvimento de todas e cada uma das crianças e alargaram os seus interesses, curiosidade e desejo de aprender” (p. 93). Estas enunciam ainda que a avaliação em questão permite ao educador aferir se e como o processo educativo contribui para o desenvolvimento e aprendizagem.

Devido ao facto de que as OCEPE (ME, 1997) constituem um documento orientador da prática pedagógica, a seleção de uma metodologia de avaliação que se adapte ao grupo de crianças e às aprendizagens proporcionadas fica à responsabilidade do educador.

Neste sentido, ao longo da minha intervenção pedagógica recorri ao SAC (Sistema de Acompanhamento de Crianças) para avaliar as aprendizagens das crianças, uma vez que este representa um recurso para os educadores que

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

De facto, o sistema de avaliação SAC pressupõe que esta deve apresentar um carácter processual, possibilitando a realização de práticas orientadas que visem, não só a aquisição de aprendizagens das crianças e o seu desenvolvimento das suas competências, mas também a otimização da sua qualidade de vida. De modo a avaliar corretamente o grupo, torna-se essencial recorrer à utilização de diversos instrumentos de registo que permitem a identificação das áreas mais fortes e mais fracas, podendo adaptar o processo educativo ao grupo em função das especificidades das crianças e atendendo aos seus níveis de bem-estar e de implicação (Portugal & Laevers, 2010).

Para que seja possível avaliar a ação pedagógica do educador, o SAC utiliza dois indicadores distintos: o nível de bem-estar emocional e de implicação das crianças nas atividades propostas, na medida em que “Os níveis de bem-estar e implicação tornam-se pontos de referência para os profissionais que pretendem melhorar a qualidade do seu

trabalho, promovendo o desenvolvimento e a aprendizagem” (Portugal & Laevers, 2010, p. 20). Neste sentido, se os indicadores supracitados apresentarem um nível elevado, é possível concluir “que o desenvolvimento decorre em boas condições” (Portugal & Laevers, 2010, p. 14). Por sua vez, caso os níveis de bem-estar e de implicação apresentem níveis baixos, é fundamental refletir e “avaliar a adequabilidade da prática pedagógica”. (Portugal & Laevers, 2010, p. 14).

Tendo em conta os aspetos anteriormente referidos, torna-se essencial definir os indicadores em questão. Assim sendo, Laevers (citada por Portugal & Laevers, 2010) define bem-estar emocional como um sentimento de satisfação e de prazer manifestados por uma criança que se encontra relaxada e serena, contudo energética e atenta ao que a rodeia.

Estas mesmas autoras declaram ainda que o bem-estar emocional pode ser caracterizado em função da presença de diversos indicadores, sendo estes: abertura e receptividade (a criança encontra-se receptiva ao meio em que se encontra e apresenta disponibilidade para interagir e explorar com o mesmo); flexibilidade (é capaz de se adaptar rapidamente a novas situações); autoconfiança e autoestima (a criança é autoconfiante e enfrenta situações desafiadoras sem apresentar receio de experimentar o insucesso); assertividade (apresenta uma postura assertiva, tentando resolver situações de conflito sem recorrer ao apoio de um adulto e procurando fazer valer a sua voz); vitalidade (a criança apresenta níveis elevados de energia e de alegria); tranquilidade (associa uma postura energética a um sentimento de serenidade); alegria (manifesta satisfação ao experienciar situações distintas); ligação consigo próprio (a criança estabelece uma relação saudável consigo própria, estabelecendo, posteriormente, uma relação favorável com o mundo que a rodeia).

Associado ao bem-estar emocional surge a implicação. De facto, de acordo com Laevers (citada por Portugal & Laevers, 2010), a implicação consista numa “qualidade da actividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia” (p. 25). Salienta-se que os níveis de implicação devem elucidar o educador acerca dos efeitos que a ação educativa apresenta nas crianças, constituindo, como supracitado, um indicador da qualidade desta mesma ação (Portugal & Laevers, 2010).

Nesta linha de pensamento, estas autoras referem que para que as crianças sejam capazes de apresentar níveis elevados de implicação devem apresentar diversos indicadores, sendo estes: concentração (apresenta grande concentração na atividade); energia (a criança manifesta grande esforço, motivação e envolvimento na atividade); complexidade e criatividade (passíveis de serem observadas quando a criança dedica-se à realização de uma

atividade mais complexa, incluindo na mesma o seu toque pessoal); expressão facial e postura (sinais visuais que possibilitam a identificação do nível de implicação apresentado pela criança durante a realização de uma atividade); persistência (não abandona facilmente a atividade que se encontram a realizar); precisão (a criança é cuidadosa e meticulosa com o trabalho desenvolvido); tempo de reação (reage rapidamente aos estímulos que despertam o seu interesse e curiosidade); expressão verbal (demonstra entusiasmo relativamente às atividades desenvolvidas através da linguagem utilizada); satisfação (associada ao sentimento de prazer pelo trabalho realizado).

Ambos os indicadores explicitados são avaliados em cinco níveis distintos, iniciando-se no nível um (nível mais baixo) e progredindo de forma gradual até ao nível cinco (nível mais alto), como é possível visualizar de seguida:

Quadro 3. Síntese dos níveis dos indicadores do bem-estar emocional e da implicação

Bem-Estar Emocional	Implicação
Níveis da criança:	
Baixo	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Nunca ou raramente se sente feliz; ✓ Nunca ou quase nunca desfruta do contexto educativo; ✓ Está intranquila ou tensa; ✓ É pouco aberta e espontânea; ✓ É vulnerável e pouco flexível; ✓ Tem falta de confiança em si mesma; ✓ Nunca ou quase nunca se sente à vontade. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Nunca ou quase nunca está concentrada; ✓ Desliga ou distrai-se facilmente; ✓ Está sempre ou quase sempre desmotivada ou desinteressada; ✓ Nunca ou quase nunca está mentalmente ativa; ✓ Nunca ou quase nunca realiza uma atividade com prazer evidente; ✓ Limita-se a utilizar as competências atuais.
Moderado ou Médio	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Em geral não está feliz nem infeliz; ✓ De vez em quando parece desfrutar de algo; ✓ Por vezes está intranquila ou tensa; ✓ Por vezes é aberta ou espontânea; ✓ Por vezes é vulnerável; ✓ Tem autoconfiança limitada; ✓ Por vezes sente-se à vontade, ousando ser ela própria. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A concentração é mediana; ✓ Por vezes custa-lhe prestar atenção; ✓ Não está verdadeiramente interessada ou motivada; ✓ Tem uma atividade mental pouco intensa; ✓ Não desfruta inteiramente das atividades; ✓ Não mobiliza completamente as suas competências.
Alto	

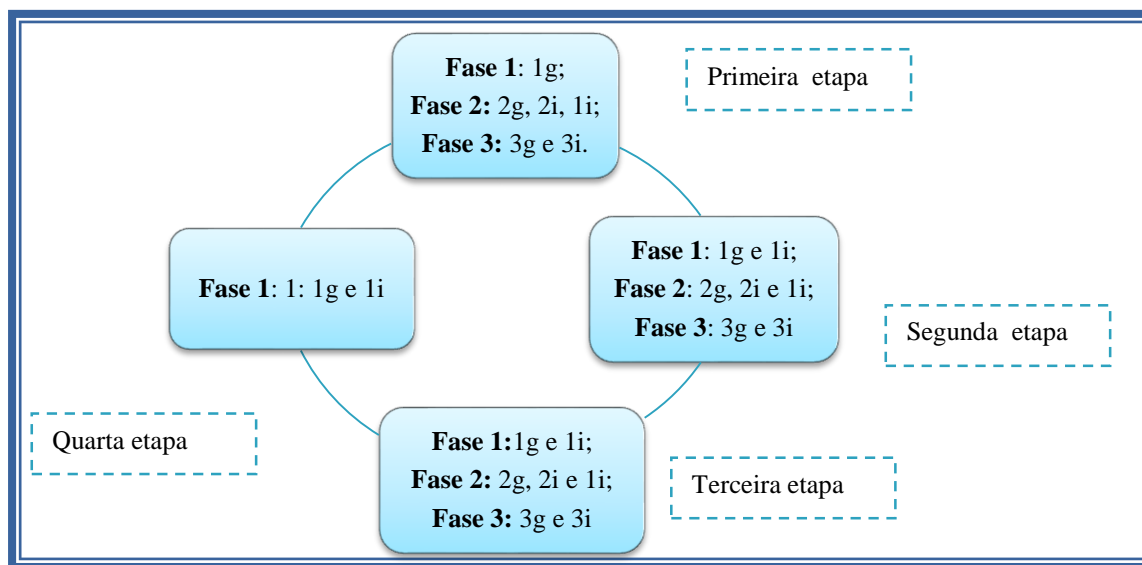
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sempre ou quase sempre está à vontade, sente-se bem e feliz; ✓ Desfruta bem do programa educativo em oferta; ✓ Sempre ou quase sempre irradia tranquilidade; ✓ Sempre ou quase sempre está aberta e é espontânea ou flexível; ✓ É capaz de se defender; ✓ Denota confiança em si mesma. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Muitas vezes denota concentração; ✓ Não se distrai facilmente e persiste na atividade; ✓ Muitas vezes está interessada e motivada; ✓ É mentalmente ativa, com intensidade; ✓ Desfruta plenamente das atividades e explorações; ✓ Funciona no limite mais elevado das suas atuais capacidades.
--	--

Fonte: Adaptado de Portugal e Laevers, 2010, *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC)*, p. 33.

Deste modo, como é indicado pelo quadro, a criança manifestará comportamentos e atitudes responsáveis por indicar os níveis de bem-estar e de implicação em que se encontra. Neste sentido, cabe ao educador aferir os mesmos através da análise de informações provenientes da observação participada, preenchendo, numa fase posterior, as fichas SAC. Estas podem apresentar um carácter geral (fichas g), enfatizando-se o grupo e o contexto educativo, ou um carácter individual (fichas i), consistindo numa avaliação individualizada.

Segundo Portugal e Laevers (2010), o processo avaliativo apresenta diversos ciclos de observação/avaliação, de reflexão e de ação divididos em três fases (avaliação, análise e reflexão e definição de objetivos e de iniciativas, respetivamente) documentadas em fichas que deverão ser realizadas em momentos chave do ano letivo, como demonstra a figura seguinte:

Figura 31. Etapas e fases do SAC



Fonte: Adaptado de Portugal e Leavers, 2010, *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC)*, p.76.

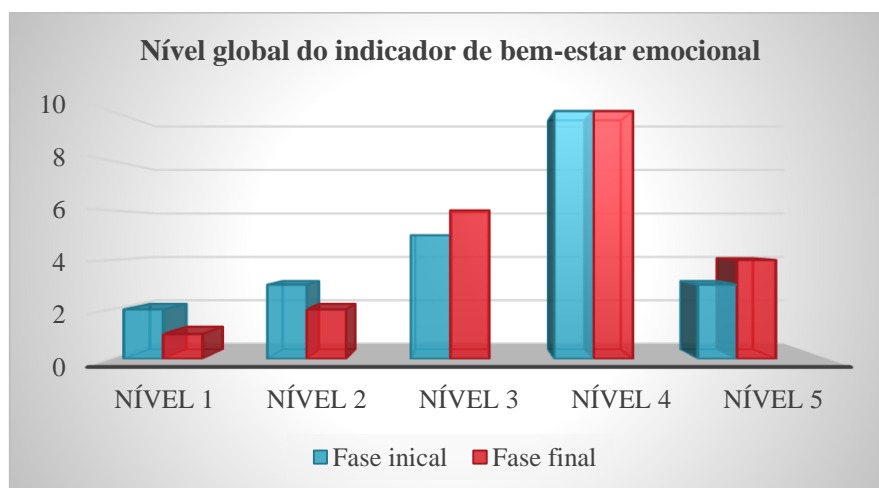
Tal como indica a figura, o ano letivo deve dividir-se em quatro etapas distintas, sendo que em cada uma das fases devem ser preenchidas as fichas SAC associadas a estas. Deste modo, pressupõe-se que exista uma interligação constante entre as diferentes etapas do SAC, numa avaliação constante dos indicadores de bem-estar emocional e de implicação nas atividades (Portugal & Laevers, 2010).

Neste caso particular, devido ao curto período de tempo durante o qual se desenvolveu a prática pedagógica, não foi possível concretizar uma avaliação que englobasse as quatro fases supracitadas, realizando-se apenas uma fase da primeira etapa. Salienta-se ainda que se optou por enfatizar a avaliação do grupo e do contexto educativo (fichas g), não se procedendo a uma avaliação específica e individualizada devido ao pouco tempo disponível.

Neste sentido, a avaliação do grupo iniciou-se com o preenchimento da ficha 1g na segunda semana de observação, a qual consiste na indicação dos níveis de bem-estar emocional e de implicação das crianças. Salienta-se que esta voltou a ser preenchida no fim da prática pedagógica, de modo a aferir se existiam alterações relativas aos níveis dos indicadores supramencionados.

Consequentemente, de seguida seguem-se dois gráficos relativos aos diferentes níveis de bem-estar emocional e de implicação apresentados pelas crianças da sala dos Super Amigos no início da intervenção pedagógica:

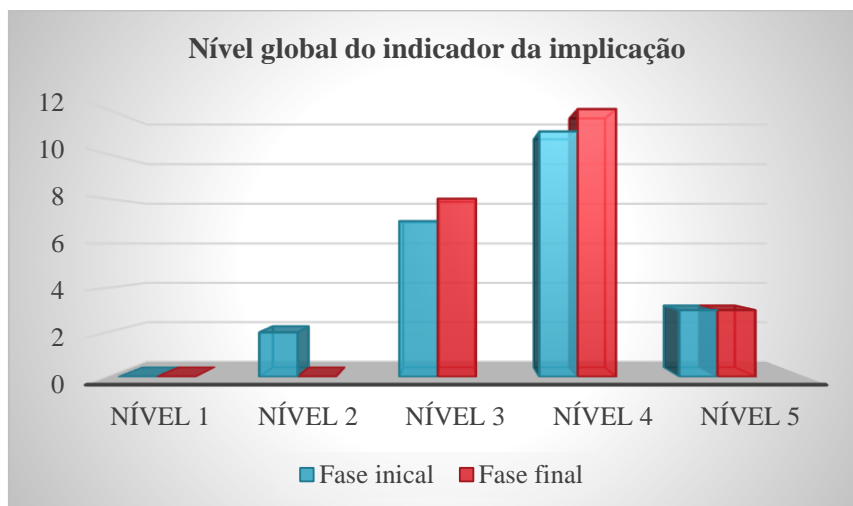
Gráfico 7: *Nível global de bem-estar emocional das crianças*



Através da análise do presente gráfico, é possível referir que tanto na fase inicial como na fase final da prática pedagógica, as crianças, em geral, manifestavam níveis altos de bem-estar emocional, sendo que apenas cinco crianças encontravam-se nos dois níveis mais

baixos do presente indicador. É ainda de salientar que no fim da prática, as crianças apresentaram níveis relativamente mais altos, sendo que apenas três crianças apresentavam os níveis mais baixos (1 e 2).

Gráfico 8. *Nível global de implicação das crianças*



Analisando o gráfico alusivo ao nível de implicação das crianças, é possível aferir que, à semelhança do indicador do bem-estar emocional, o grupo apresentava níveis altos de implicação, contando apenas com duas crianças no nível dois. De um modo geral, os níveis de implicação apresentados pelas crianças na fase final da prática pedagógica foram superiores.

Note-se ainda que não existe muita oscilação entre ambos os indicadores analisados, sendo verificável que se uma criança apresenta um nível alto de bem-estar emocional, também apresentará um nível alto de implicação. Assim sendo, torna-se patente que se uma criança está satisfeita, então também manifestará interesse e motivação ao realizar as atividades propostas.

Posteriormente, foram ainda realizadas as fichas 2g e 3g, as quais consistem na análise e reflexão em torno do grupo e contexto e na definição de objetivos e iniciativas dirigidas ao grupo/contexto educativo, respetivamente.

Em jeito de conclusão, é possível referir que o SAC representa um instrumento avaliativo que permite apoiar a ação pedagógica e que “procura agilizar a relação entre práticas de observação, documentação, avaliação e edificação curricular (Portugal & Laevers, 2010, p. 74).

5.2.5- Reflexão da Prática Pedagógica realizada

A apresentação de uma perspetiva reflexiva por parte do educador referente à sua prática pedagógica reveste-se de grande importância, uma vez que é através da manifestação desta atitude que torna possível o progressivo melhoramento da sua ação educativa. Neste sentido, torna-se fundamental refletir sobre a prática pedagógica desenvolvida, procurando identificar algumas dificuldades sentidas na tentativa de continuar a crescer enquanto profissional através da aposta na formação contínua.

Com efeito, as semanas de observação demonstraram-se extremamente úteis, na medida em que possibilitaram conhecer o grupo, procurando desenvolver desde cedo uma relação de afeto, respeito, companheirismo e amizade com as crianças, pois esta é fundamental para facilitar a ocorrência de aprendizagens significativas e para promover a inserção das crianças no seio do grupo (ME, 1997). A presente fase permitiu ainda a apropriação da organização do tempo educativo (rotinas) e do conhecimento de algumas estratégias de gestão do grupo utilizadas pela educadora cooperante.

Ao longo de toda a prática procurou-se estabelecer momentos destinados à reflexão semanal da minha ação educativa juntamente com a educadora cooperante, dialogando acerca dos aspetos positivos e dos menos positivos na tentativa de melhorar progressivamente a intervenção realizada. É ainda de salientar que a criação de uma relação positiva com toda a comunidade educativa, principalmente com a equipa pedagógica, foi essencial para que todo o processo desenvolvimento corresse da melhor forma possível.

Posto isto, seguiu-se o período destinado à intervenção pedagógica, o qual consistiu na planificação de atividades que fossem ao encontro das orientações explanadas nas OCEPE (ME, 1997), assim como atendessem aos interesses e necessidades educativas das crianças. Neste sentido, uma vez que o grupo era numeroso (composto por 23 crianças) e apresentava uma grande heterogeneidade relativamente à faixa etária (três, quatro, cinco e seis anos), tornou-se um grande desafio para que tal fosse possível. Deste modo, como aconselhado pela educadora cooperante, procedeu-se à realização das atividades propostas através da organização das crianças em grupos de trabalho, de forma a providenciar um apoio mais individualizado no decorrer dos momentos de trabalho, principalmente às crianças mais novas.

De facto, a gestão do grupo e do tempo educativo representou um obstáculo difícil de ultrapassar. Com efeito, devido ao facto de que as atividades eram realizadas em diferentes momentos e contavam com uma orientação constante, algumas atividades prolongaram-se

para além do tempo estimado. Por sua vez, a heterogeneidade do grupo dificultou a planificação de atividades, visto que o grupo apresentava diferentes níveis de desenvolvimento de competências. Deste modo, apesar da sua importância, tornou-se complicado a prática de uma pedagogia diferenciada de forma frequente, na medida em que foi possível observar a implementação de estratégias diversificadas que visassem o ensino diferenciado e individualizado. Assim, salienta-se que deveria ter recorrido à prática de mais estratégias de diferenciação pedagógica, de forma a adequar as atividades propostas às especificidades de todas as crianças, visando o seu desenvolvimento.

É de ressaltar o facto de que no decorrer de toda a prática adotou-se um papel secundário nas situações de ensino-aprendizagem, atribuindo às crianças a possibilidade de construir o seu próprio conhecimento através de uma aprendizagem ativa. Neste sentido, valorizou-se as opiniões do grupo, através do estabelecimento de momentos de diálogo alusivos aos temas explorados, utilizando os seus conhecimentos prévios como o ponto de partida para a aquisição de novas aprendizagens.

Relativamente à metodologia utilizada, esta consistiu fundamentalmente no estabelecimento de momentos de trabalho colaborativo. Esta decisão decorreu do facto de que as crianças necessitavam desenvolver certas competências sociais, pois apresentam dificuldade em aguardar pela sua vez para falar, em partilhar materiais e em respeitar as opiniões dos seus pares. Por conseguinte, visto que estas competências são essenciais para a plena integração de um indivíduo na sociedade, é fundamental que sejam desenvolvidas desde cedo. Assim sendo, o projeto de I-A desenvolveu-se em torno da presente problemática, procurando a implementação de estratégias que permitissem que as crianças desenvolvessem as presentes competências. Nesta linha de pensamento, procurou-se organizar os grupos de trabalho de forma heterogénea, promovendo situações que apelassem ao apoio das crianças mais velhas ao grupo mais novo, assim como diversificar os mesmos o máximo possível.

Deste modo, apesar do pouco tempo destinado à intervenção e, conseqüentemente, ao desenvolvimento da investigação, é possível referir que, na fase final do estágio, as crianças já apresentavam uma maior facilidade em partilhar os seus materiais com os colegas, assim como em respeitar as suas opiniões.

Observou-se também que o grupo distraía-se com relativa facilidade, razão pela qual tornou-se necessário a prática de estratégias que possibilitassem a captação da sua atenção. Uma das estratégias que se revelou eficaz consistiu na reprodução de ritmos musicais com o corpo, pois as crianças tentavam logo repetir os ritmos produzidos, permanecendo

concentradas na atividade. No entanto, de um modo geral, o grupo era extremamente participativo e envolvia-se ativamente nas atividades propostas, manifestando vontade em realizar determinadas tarefas mais do que uma vez.

Considera-se ainda que deveria ter sido proposto uma maior diversidade de situações de exploração da Expressão Dramática e da Expressão Físico-Motora, pois constituem áreas que facilitam a aquisição de aprendizagens, assim como contribuem para o desenvolvimento pleno e harmonioso das crianças.

Em suma, torna-se importante referir que a prática pedagógica revelou-se fundamental para adquirir e desenvolver determinadas competências, nomeadamente as capacidades associadas à gestão do tempo educativo e à gestão de um grupo heterogéneo em relação à faixa etária. Neste sentido, a intervenção pedagógica desenvolvida representou um verdadeiro desafio, na medida em que possibilitou com que me confrontasse com uma grande diversidade de competências, interesses, dificuldades e necessidades educativas. Assim sendo, este consistiu numa experiência verdadeiramente enriquecedora, contribuindo de forma soberba para a minha formação enquanto futura profissional de educação.

CAPÍTULO VI- Intervenção Pedagógica em contexto de Primeiro Ciclo do Ensino Básico

Ao longo do capítulo em questão irão ser destacadas alguns elementos referentes à minha intervenção pedagógica realizada na valência de Primeiro Ciclo. Esta decorreu durante três dias por semana entre os meses de abril e junho na EB1/PE do Lombo Segundo, mais concretamente na turma do 1º Ano - A.

À semelhança dos aspetos referidos no capítulo anterior, será também realizada uma caracterização do meio envolvente, do estabelecimento educativo (explicitando os seus recursos materiais e humanos, assim como o PEE), da sala e da turma na qual foi realizada o estágio, de modo a melhor contextualizar a prática pedagógica em questão.

De seguida, serão enunciadas e descritas algumas atividades realizadas com a turma relativas às diferentes áreas curriculares de Português, Matemática e Estudo do Meio, a questão de I-A definida e desenvolvida em contexto do presente grupo de crianças e as estratégias utilizadas em função da mesma, as quais foram realizadas ao longo da intervenção pedagógica com o objetivo de atenuar a problemática delineada.

Para finalizar, irei ainda destacar o projeto desenvolvido com a comunidade educativa, as avaliações realizadas com o grupo de crianças e uma reflexão final relativa a toda a prática pedagógica realizada na valência em questão.

6.1- Contextualização do meio educativo

O docente deve encarar o meio envolvente dos alunos como o ponto de partida para as suas aprendizagens, na medida em que quando o aluno inicia o seu percurso no ensino formal já apresenta inúmeros saberes provenientes de experiências vivenciadas no seu meio. Deste modo, torna-se fundamental que o docente seja capaz de identificar os pré-conhecimentos que os alunos apresentam, de modo a propor situações de ensino-aprendizagem que atendam às especificidades de todas as crianças, proporcionando, deste modo, uma ação pedagógica de qualidade a todos os alunos (Perrenoud, 2000).

Considerando os aspetos supracitados, o ME (2004) destaca a importância do conhecimento do meio envolvente das crianças, referindo que apenas partindo do presente conhecimento é que será possível proporcionar aprendizagens significativas aos alunos, uma vez que “As aprendizagens constroem-se significativamente quando estiverem adaptadas ao processo de desenvolvimento de cada criança” (p. 23). Deste modo, para que seja possível

adequar as aprendizagens a todas as crianças, é essencial conhecer as suas experiências e conhecimentos anteriores, assim como os seus interesses e dificuldades.

Nesta linha de pensamento, serão caracterizadas de seguida a freguesia de São Roque e a EB1/PE do Lombo Segundo, devido à importância que acarretam na adequação e sucesso educativo de todos os alunos.

Para além destes aspetos, de modo a melhor contextualizar a presente prática pedagógica, serão apresentados alguns elementos fundamentais para conhecer a turma e a sala na qual decorreu a intervenção. Neste sentido, irei proceder à descrição da sala, explanando as suas características e organização, assim como irei caracterizar os alunos pertencentes à turma do 1º A, identificando, entre outros aspetos, a idade e o género a que pertencem, apresentando também uma breve análise do seu meio familiar. Todos os fatores em questão desempenham um papel de grande importância no processo de adequação das atividades aos alunos, permitindo promover o sucesso escolar de todos e de cada um.

6.1.1- A Freguesia de São Roque

Uma vez que a freguesia de São Roque já foi alvo de uma caracterização no capítulo anterior, será feita apenas uma breve referência à mesma.

Com efeito, a EB1/PE do Lombo Segundo situa-se na freguesia de São Roque, concelho do Funchal.

Em conformidade com as informações recolhidas do PEE 2013/2017 e da Câmara Municipal do Funchal, a presente freguesia abrange os sítios do Muro da Coelha, do Lombo Segundo, de Santana, da Fundoa, da Conceição, da Igreja Nova e da Igreja Velha, do Lombo de São João, do Bugiaria, do Calhau, da Alegria, Água de Mel, Quinta e, por fim, da Achada.

Relativamente ao nível socioeconómico da população de S. Roque, a grande maioria da comunidade educativa da EB1/PE do Lombo Segundo apresenta habilitações literárias medianas e desempenha uma profissão associada à área dos serviços.

6.1.2- A EB1/PE do Lombo Segundo

De acordo com as informações presentes no PEE, a EB1/ PE do Lombo Segundo localiza-se no Caminho do Lombo Segundo e iniciou a sua ação educativa no ano de 1980.

Figura 32. *Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar do Lombo Segundo*



Fonte: Retirado de: <https://sites.google.com/site/mirasquadmiratejomimopt/>

O edifício da instituição em questão foi construído para este efeito, porém, de modo a que fosse possível atender às necessidades da população, tornou-se necessário proceder à realização de algumas modificações. Assim sendo, o refeitório, os gabinetes, as salas de aula, a cozinha e os sanitários destinados aos alunos foram alvo de diversas alterações. Foram ainda construídas uma biblioteca e algumas infraestruturas essenciais para o bom funcionamento da escola. Mais tarde, foram ainda construídos um gabinete de direção e um administrativo, uma sala de professores, um elevador, uma rampa de acesso e sanitários adaptados a alunos portadores de deficiência, possibilitando a adequação da instituição a todos os seus alunos, independentemente das especificidades de cada um.

A presente instituição educativa funciona num edifício composto por três núcleos, apresentando, cada um, três salas de aula e um espaço comum. Com efeito, o bloco situado a oriente é composto por dois andares, nos quais encontram-se um rés-do-chão e as salas destinadas ao Pré-Escolar, assim como um parque infantil e recreio associados a estas. Por outro lado, o bloco situado a ocidente é constituído por um rés-do-chão, onde funcionam a Unidade de Ensino Especializado (UEE) e o CAO de S. Roque, e por piso superior. É de referir que o refeitório e o salão polivalente unem os núcleos que constituem o edifício e que

alguns espaços são utilizados para apoio pedagógico acrescido. A EB1/PE do Lombo Segundo dispõe ainda de uma sala de Música, de Expressão Plástica, de TIC e de uma reprografia.

No que concerne à área exterior, para além do espaço destinado às crianças que frequentam o Pré-Escolar anteriormente referido, existem ainda amplas zonas de jardim e de recreio. A partir do mês de dezembro de 2001, os alunos começaram a poder usufruir do Pavilhão do Clube Desportivo de São Roque para a prática de atividades desportivas.

Relativamente aos recursos humanos do presente estabelecimento de ensino, estes dividem-se em alunos, pais/encarregados de educação, parceiros sociais e pessoal docente e pessoal não docente. Com efeito, existem 50 alunos com idades compreendidas entre os três e os cinco anos a frequentar o Pré-Escolar, 96 alunos com uma faixa etária entre os seis e os nove anos a frequentar o 1.º CEB e sete alunos com idades entre os cinco e os 11 anos a frequentar a UEE. Por sua vez, o pessoal docente e não docente é composto por seis educadoras de infância, seis docentes de primeiro ciclo, nove docentes de atividades extracurriculares e de apoio acrescido, três assistentes da ação educativa, uma técnica superior, uma psicóloga, três docentes direcionados para o ensino especial, uma terapeuta e nove assistentes operacionais.

Ao nível do horário escolar, devido ao facto de a presente instituição ser uma Escola a Tempo Inteiro, esta apresenta um regime cruzado, sendo que três turmas frequentam as atividades curriculares na parte da manhã e duas turmas na parte da tarde, usufruindo das atividades extracurriculares no turno inverso.

No que concerne ao PEE da EB1/PE do Lombo Segundo, este é válido de 2013 a 2017, tendo sido aprovado em reunião do Conselho Escolar do presente estabelecimento de ensino. O presente documento declara que

O Projeto Educativo é o documento dirigido a toda a ação educativa, demarca estratégias e orientações escolares para um ensino de qualidade que garanta o sucesso dos alunos. É também, um meio de informação importante para pais e encarregados de educação, sobre as instruções escolares e profissionais para o futuro dos seus filhos (PEE, 2013/2017, p. 4).

A construção do PEE reveste-se de grande importância para as instituições educativas, uma vez que permite facilitar a organização de dinâmicas que visem a concretização de alterações no contexto educativo escolar e que proporcionem aprendizagens significativas para todos os alunos (Leite, Gomes & Fernandes, 2002). Neste sentido, “os projectos constituem uma estratégia fundamental na promoção da qualidade do processo de ensino-aprendizagem” (Nunes & Ponte, 2008, p. 14).

Leite, Gomes e Fernandes (2012) referem ainda que o PEE atribui singularidade à instituição, refletindo a sua identidade enquanto estabelecimento educativo, na medida em que expõe um plano no qual se encontram as dinâmicas de intervenção que a escola pretende concretizar ao longo dos quatro anos em que o PEE é válido.

Salienta-se que o PEE da EB1/PE do Lombo Segundo pretende atender às necessidades de toda a comunidade educativa, possibilitando “uma adaptação mais eficaz ao meio económico e social” (PEE 2013/2017, p. 4). Este foi elaborado através da análise SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats) relativamente à escola, tendo em conta as opiniões da comunidade educativa e a realização de diversos relatórios com o objetivo de conferir os pontos fortes e fracos do estabelecimento e, assim, delinear “as áreas de intervenção prioritária e as linhas de actuação” (PEE 2013/2017, p. 18).

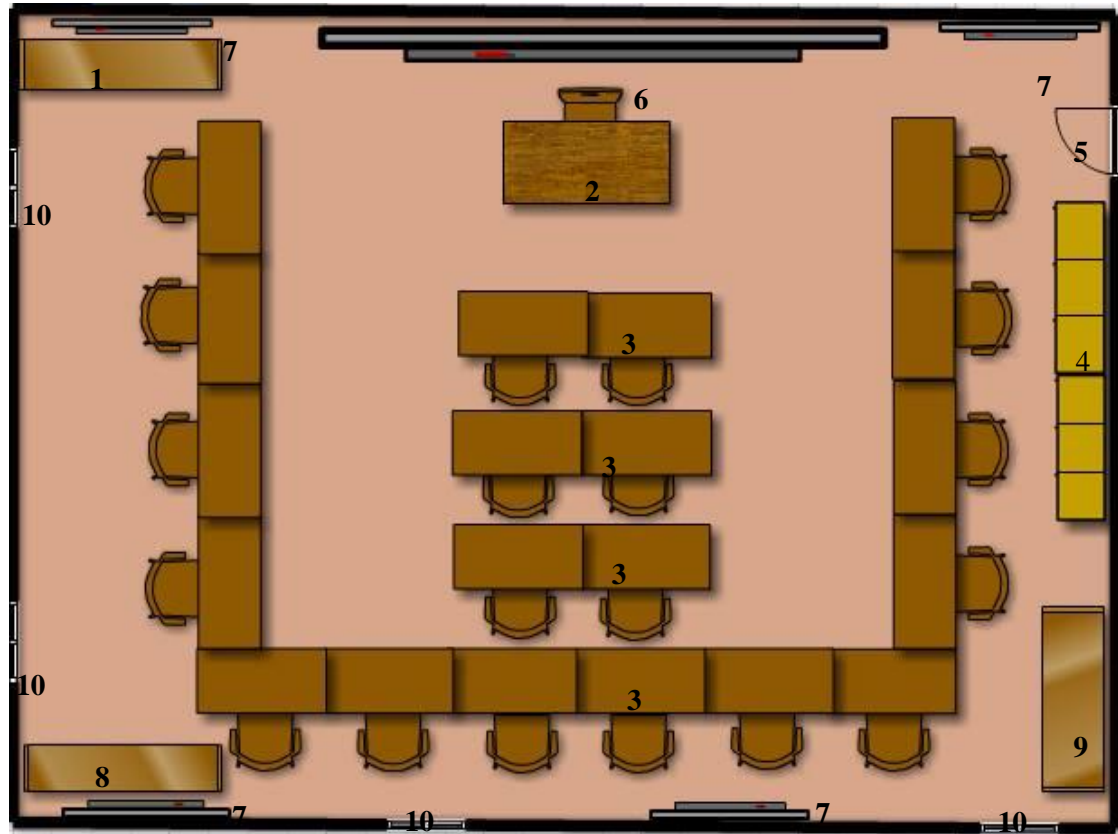
Neste sentido, após a presente análise foram definidas como áreas de intervenção prioritárias a área pedagógica, a organizacional e financeira. Relativamente à área pedagógica pretende-se, entre outros aspetos, melhorar os resultados apresentados pelos alunos nas disciplinas de matemática e de português, estimular a participação ativa dos pais nas atividades escolares e promover o respeito entre os alunos. Por sua vez, na área organizacional, pretende-se melhorar os espaços e realizar atividades de carácter lúdico, entre outros. Finalmente, na área financeira pretende-se reduzir gastos, otimizar as relações de parceria existentes e assegurar a existência de recursos adequados a todos os alunos.

6.1.3- A sala e a organização do tempo pedagógico do 1º Ano – A

De acordo com Zabalza (1992), o espaço pedagógico representa uma *estrutura de oportunidades*. Assim, este consiste num elemento exterior responsável por favorecer ou dificultar o desenvolvimento pessoal e educativo das crianças. Com efeito, “Será facilitador, ou pelo contrário limitador, em função do nível de congruência relativamente aos objectivos e dinâmica geral das actividades postas em marcha ou relativamente aos métodos educativos e instrutivos que caracterizem o nosso estilo de trabalho (p. 120). Deste modo, o espaço irá promover a aquisição de aprendizagens significativas por parte das crianças caso este se encontre em consonância com as metodologias pedagógicas utilizadas. Por sua vez, se o espaço educativo não espelhar o género de atividades que irão ser realizadas, nem tão pouco as estratégias desenvolvidas, este irá funcionar como um elemento limitador da ocorrência de aprendizagens significativas.

Em relação à sala de aula na qual realizei a minha prática pedagógica, esta é partilhada por duas turmas, sendo utilizada pelo 1ºA no turno da manhã (8:15 – 13:15) e pelo 3º ano no turno da tarde (13:15 – 18:15).

Figura 33: *Planta da sala do 1º A*



Legenda:

- 1-Estante de armazenamento dos livros e cadernos da turma de 3º ano
- 2-Secretária do docente
- 3-Secretárias dos alunos
- 4-Armários destinados à arrumação dos materiais pedagógicos
- 5-Porta
- 6-Quadro
- 7-Placards
- 8-Estante de armazenamento dos livros e cadernos dos alunos do 1ºA
- 9-Estante
- 10-Janelas

A sala encontrava-se localizada no piso um e dispõe de um espaço amplo, o que permitia uma deslocação livre do docente e dos alunos. Apresentava grande luminosidade devido à presença de diversas janelas, as quais ocupavam praticamente a totalidade de uma das paredes da sala. Do lado oposto às janelas, encontravam-se diversos armários destinados à arrumação dos materiais pedagógicos e dos alunos (colas, tesouras, blocos, etc.). Por sua vez, a parede seguinte acomodava uma estante onde os alunos colocavam os seus livros e cadernos, assim como um placard, onde eram expostos os trabalhos realizados pela turma. Ao entrar na sala, verificava-se, na parede frontal, um quadro de giz com grande visibilidade para todos os alunos, independentemente da sua localização na sala. Ao lado do quadro encontra-se ainda outro placard destinado à exposição dos trabalhos realizados.

A presente sala possuía diversas mesas e cadeiras organizadas de acordo com o formato da letra “U”, o que era responsável por promover a participação das crianças nos diversos processos de ensino-aprendizagem.

No que alude à organização do tempo pedagógico, salienta-se que o mesmo encontrava-se explanado num horário. Este apresentava um carácter flexível e continha todas as atividades curriculares e de enriquecimento curricular frequentadas pelos alunos.

Quadro 4: Horário da turma do 1º A

8:15 – 13:15	Atividades Curriculares		3ª Feira (11:30 – 12:30) – TIC 5ª Feira (10:30 – 11:30) – Ed. Física 6ª Feira (9:00 – 10:00) – Exp. Musical		
Almoço/ Ocupação de Tempos Livres (OTL) (13:15 – 14:30)					
	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
14:30 – 15:30	Estudo	TIC	TIC	Música	Biblio/Inglês
Intervalo (15:30 – 16:00)					
16.00 – 17:00	Biblioteca	Inglês	Inglês	Estudo	Plástica
17:00 – 18:00	Ed. Física	CLUBE	Estudo	Plástica	Natação
Ocupação de Tempos Livres (OTL) (18:00- 18:15)					

Fonte: Adaptado de *Plano Anual de Turma 2014/2015*, p. 10.

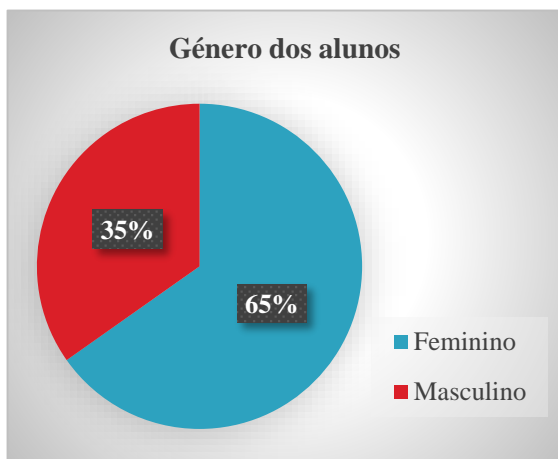
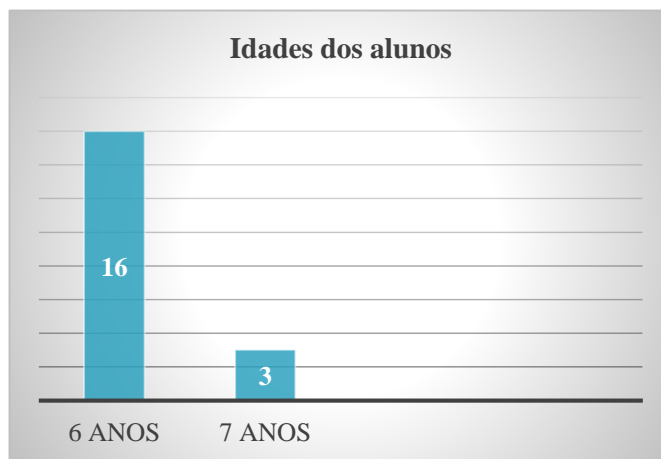
Com efeito, relativamente ao horário da turma do 1º A, as atividades curriculares ocorriam no turno da manhã, enquanto as atividades de enriquecimento curricular ocorriam no turno da tarde. É importante referir ainda que algumas atividades (TIC, Expressão Físico-Motora e Expressão Musical) eram realizadas tanto no turno da manhã, como no turno da tarde. No entanto, quando estas ocorriam neste último turno não eram frequentadas pela totalidade de alunos da turma.

6.1.4- A turma do 1º Ano –A

A caracterização da turma do 1º A apresentada de seguida apoia-se nas observações realizadas ao nível dos comportamentos e atitudes manifestadas pelos alunos ao longo da intervenção pedagógica, em momentos de diálogo com a minha professora cooperante (os quais consistiam na partilha de informações alusivas aos alunos, nomeadamente quais os seus interesses, dificuldades e aptidões, de modo a melhor conhecer as características da turma) e, por fim, na análise dos dados presentes no PAT (Projeto Anual de Turma) 2014/2015 relativos aos alunos. De facto, o presente documento reveste-se de extrema importância, uma vez que apresenta como objetivo “adequar o processo de ensino-aprendizagem às características da turma, nomeadamente às particularidades cognitivas, sócio-afetivas, comportamentais, bem como ao meio em que a Escola está inserida” (PAT 2014/2015, p. 6).

Com efeito, o grupo de crianças da turma do 1º A era constituído por 19 crianças, sendo que oito pertenciam ao sexo masculino e 11 ao sexo feminino como demonstra o gráfico 9. No que alude à faixa etária, é possível referir que a turma era relativamente homogénea, uma vez que a grande maioria apresentava seis anos (16 alunos) enquanto apenas três alunos apresentavam sete anos de idade (ver gráfico 10). É ainda importante referir que existiam seis alunos que beneficiavam de apoio pedagógico nas áreas de Matemática e de Português e que um aluno era apoiado pela educação especial.

É de ressaltar que a turma terminou o ano com apenas 18 alunos, uma vez que uma criança emigrou a meados do terceiro período.

Gráfico 9: *Distribuição por géneros***Gráfico 10:** *Distribuição por idades*

Fonte: *Projeto Curricular de Grupo 2014/2015.*

Através da análise das informações contidas no PAT 2014/2015 e das observações realizadas ao longo da minha prática pedagógica, é possível referir que a grande maioria da turma manifestava grande interesse e motivação ao longo das aulas, participando de forma ativa na realização das atividades propostas. No entanto, cinco alunos perturbavam as aulas com alguma frequência, o que era responsável por prejudicar as suas aprendizagens.

Relativamente ao comportamento apresentado pelos alunos, é de mencionar que, por vezes, estes encontravam-se agitados e inquietos, tornando-se um pouco complicado captar a sua atenção quando necessário. Nesta linha de pensamento, uma das problemáticas da turma centrava-se no facto de que os alunos sentiam dificuldade em aguardar pela sua vez e em ouvir as explicações do docente, o que acarretava algumas repercussões na realização das tarefas propostas.

É ainda importante referir que a grande maioria dos alunos sentia dificuldade em realizar as atividades sugeridas de forma individual, necessitando de um apoio constante e de motivação da parte do docente. Existiam ainda dois alunos que apresentam imensas dificuldades nas diversas áreas, para além de apresentarem também um comportamento relutante na realização de determinadas tarefas.

O grupo interessava-se imenso pela área da Matemática e do Estudo do Meio, manifestando uma grande motivação nas tarefas associadas a ambas áreas, nomeadamente na resolução de situações problemáticas e na realização de atividades experimentais, respetivamente. No que alude à metodologia de trabalho adotada para as situações de ensino-aprendizagem, os alunos preferiam o trabalho cooperativo ao individual, uma vez que possibilitava a partilha de informações e o apoio mútuo na realização das atividades

propostas, não dependendo tanto do docente. Tendo isto em conta, é possível concluir que os alunos relacionavam-se uns com o outros de uma forma positiva, manifestando um espírito de compreensão e de ajuda na realização das tarefas.

Por sua vez, relativamente às dificuldades apresentadas, estas relacionavam-se com o Português, sendo que a maioria da turma sentia dificuldades, principalmente, na área da escrita, cometendo diversos erros ortográficos.

6.1.5- O contexto familiar dos alunos do 1º Ano – A

Para que seja possível conhecer todos os alunos, nomeadamente os seus interesses e necessidades educativas e, deste modo, adequar as situações de ensino-aprendizagem às características de cada um, torna-se fundamental o estabelecimento de uma relação de comunicação entre a família e o docente. De facto, esta relação permite a troca de informações sobre o aluno, possibilitando a realização de uma continuidade da ação educativa escolar na sua residência com o apoio dos pais, o que permitirá ultrapassar determinadas dificuldades manifestadas.

Neste sentido, Matos e Pires (1994) destacam que “A família e a escola, embora diferentes na sua natureza, têm interesses, objectivos e preocupações comuns relativamente aos seus educandos. Por este motivo, estas duas instituições são complementares uma da outra” (p. 25).

Com efeito, a família e a escola devem agir de forma coordenada no que alude à educação das crianças. Assim sendo, “A acção educativa dos pais e da escola pode ser coincidente ou complementar” (Diez, 1989, p. 10), procurando proporcionar um desenvolvimento global da criança de forma harmoniosa.

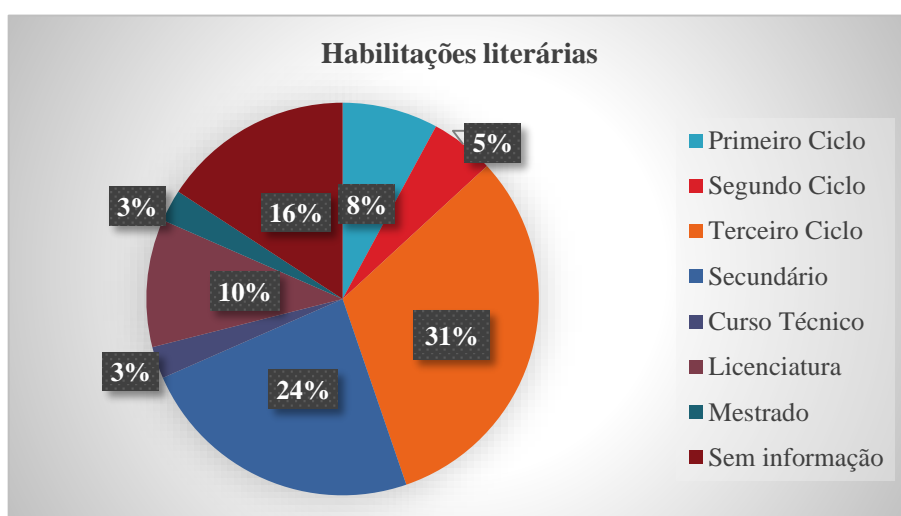
Segundo Matos e Pires (1994), o envolvimento dos encarregados de educação apresenta enormes vantagens no desenvolvimento e sucesso escolar dos alunos, uma vez que quando existe uma participação ativa dos pais os alunos apresentam uma maior percentagem de sucesso escolar.

Os mesmos autores referem ainda que os pais que menos participam nas atividades escolares são aqueles que apresentam rendimentos e nível cultural mais reduzidos, enquanto que os que mais se envolvem são os que pertencem à classe média. Em seguimento destas ideias, Muñiz (1993) destaca que “A família, com as suas atitudes, influencia o rendimento escolar” (p. 69), constituindo agentes educativos fundamentais ao longo percurso educacional das suas crianças. Davies, Marques e Silva (1997) partilham a opinião

apresentada, enfatizando que “os efeitos positivos do envolvimento dos pais no aproveitamento escolar fazem-se sentir e todos os graus de ensino e grupos sociais” (p.25).

Devido ao facto de que, como se encontra supracitado, a situação social e económica das famílias poderá influenciar as aprendizagens das crianças como se encontra supracitado, procedeu-se a uma análise do PAT 2014/2015 com a finalidade de recolher informações alusivas ao contexto familiar dos alunos, nomeadamente acerca das habilitações literárias e da situação profissional dos pais como indicam os gráficos seguintes:

Gráfico 11: *Habilitações literárias dos pais*

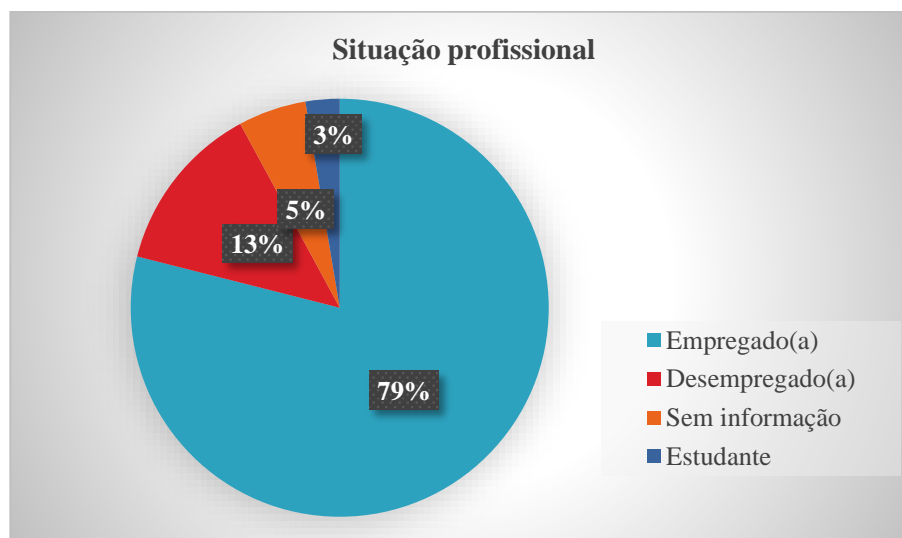


Fonte: *Projeto Anual de Turma 2014/2015.*

Através da análise do presente gráfico, é possível verificar que existia uma maior percentagem de pais que apresentavam habilitações literárias ao nível do terceiro ciclo (31%) e do secundário (24%). Por sua vez, existiam menos pais com habilitações literárias ao nível do mestrado e com um curso técnico (3%). É também de ressaltar que o PAT 2014/2015 não continha informação relativa 5% dos pais das crianças do 1º A.

Relativamente à situação profissional dos pais dos alunos do 1º A, verifica-se que:

Gráfico 12: *Situação profissional dos pais*

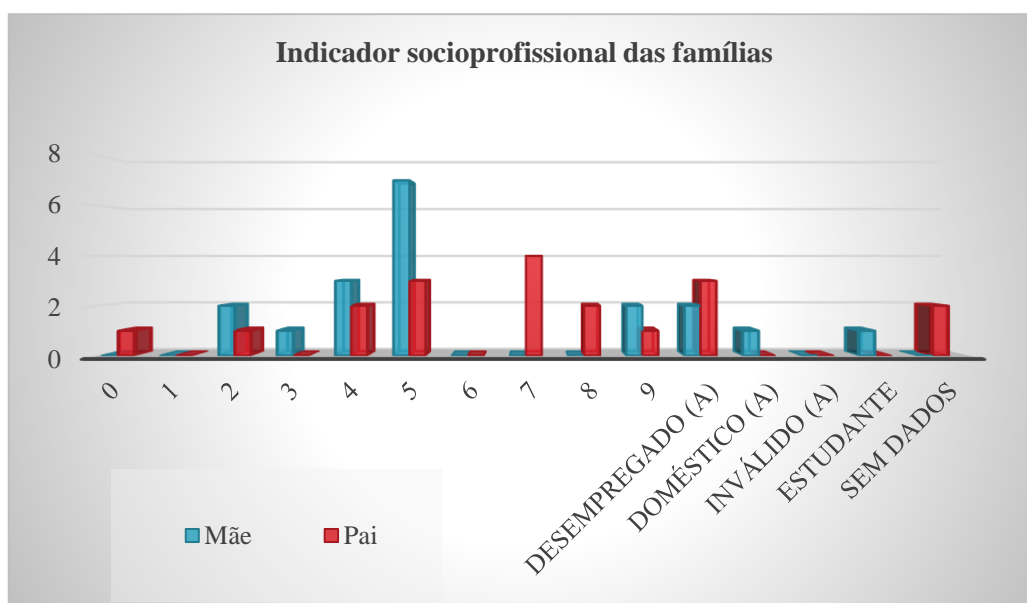


Fonte: *Projeto Anual de Turma 2014/2015.*

Partindo da análise do gráfico anterior, é possível aferir que a grande maioria encontrava-se empregado (79%), sendo que apenas 13% encontravam-se em situação de desemprego e 3% eram estudantes. É ainda importante referenciar que o PAT 2014/2015 não continha informação alusiva à situação profissional de 13% dos pais.

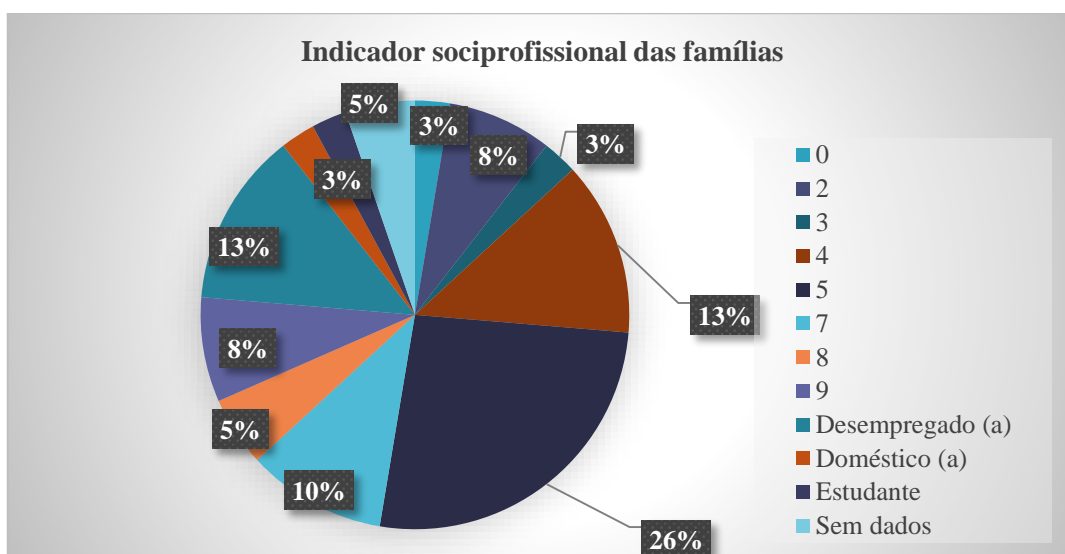
Por sua vez, no que concerne ao indicador do nível socioprofissional das famílias das crianças do 1º A, e de acordo com o Instituto Nacional de Estatística (2011), é possível referir que o grupo predominante relativamente às mães das crianças era o grupo 5, enquanto que o dos pais era o grupo 7. No que concerne aos menos frequentes, estes eram os grupos 0, 1, 6, 7 e 8 referentes às mães, enquanto que os grupos 1, 3 e 6 eram os menos comuns nos pais.

Gráfico 13. Índice socioprofissional familiar



Fonte: Projeto Anual de Turma 2014/2015.

Gráfico 14. Percentagem do índice socioprofissional familiar



Fonte: Projeto Anual de Turma 2014/2015.

Legenda:

0-Posições das Forças Armadas

1-Representantes do Poder Legislativo e de Órgãos Executivos, Dirigentes, Diretores e Gestores Executivos

2-Especialistas das Atividades Intelectuais e Científicas

3-Técnicos e Profissões de Nível Intermédio

4-Pessoal Administrativo

5-Trabalhadores dos Serviços Pessoais, de Proteção e Segurança e Vendedores

6-Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura, da Pesca e da Floresta

7-Trabalhadores Qualificados da Indústria, Construção e Artífices

8-Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem

9-Trabalhadores não Qualificados

Deste modo, de acordo com o gráfico apresentado, é possível concluir que o grupo predominante era o grupo 5 (Trabalhadores dos Serviços Pessoais, de Proteção e Segurança e Vendedores) com 26% dos pais, enquanto 13% pertenciam ao grupo 4 (Pessoal Administrativo) e 10% pertenciam ao grupo 7 (Trabalhadores Qualificados da Indústria, Construção e Artífices). Por sua vez, no que alude aos grupos com menos frequência, estes eram os grupos 2 e 9 (Especialistas das Atividades Intelectuais e Científicas e Trabalhadores não Qualificados, respetivamente) com 8 % de pais, o grupo 8 (Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem) com 5% e, por fim, os grupos 1 e 3 (Representantes do Poder Legislativo e de Órgãos Executivos, Dirigentes, Diretores e Gestores Executivos, Técnicos e Profissões de Nível Intermédio, respetivamente) com 3% de percentagem.

Destaca-se que 3% dos pais eram estudantes ou domésticos e que 13% encontravam-se desempregados. Para finalizar, é ainda importante referir que não existem informações referentes a 5% dos pais das crianças do 1º A.

6.2- Intervenção Pedagógica na sala do 1º Ano- A

Como se encontra anteriormente referido, a minha intervenção pedagógica realizada na valência do 1.º CEB ocorreu numa turma do primeiro ano de escolaridade entre os meses de abril e junho de 2015.

Todas as atividades desenvolvidas ao longo do estágio procuraram ir ao encontro dos conteúdos programáticos delineados para o primeiro ano pelo ME, ao mesmo tempo que se adequavam às características da turma. Para tal, as primeiras semanas da prática revestiram-se de extrema importância, uma vez que possibilitaram a observação dos comportamentos dos alunos, assim como da dinâmica existente na sala de aula. Esta observação participada possibilitou, deste modo, a apropriação de um conhecimento mais aprofundado acerca das especificidades dos alunos.

Neste sentido, foi possível detetar uma problemática no seio da turma, a qual foi alvo de investigação durante o estágio. Assim sendo, será apresentada de seguida a questão de I-A definida e desenvolvida ao longo da minha intervenção pedagógica, assim como a descrição das atividades/estratégias realizadas com o presente grupo de crianças, visando responder à problemática delineada na turma em questão.

Serão ainda expostas algumas atividades realizadas com as crianças, fazendo-se também uma referência ao projeto desenvolvido com a comunidade educativa.

6.2.1- A Questão de Investigação-Ação

Como resultado da minha intervenção pedagógica realizada na EB1/PE do Lombo Segundo, mais precisamente na sala do 1º A, foi possível verificar a existência de algumas problemáticas gerais à turma que mereciam ser alvo de investigação.

Neste sentido, ao longo da prática, principalmente nas primeiras semanas, tornou-se notório que o grupo em questão apresentava algumas dificuldades no âmbito da leitura e da escrita, nomeadamente na construção de frases e na interpretação de textos. É importante referir que é normal que os alunos sintam as dificuldades anteriormente referidas no ano em questão, porém, se estas não forem ultrapassadas podem constituir um fator decisivo para que as crianças experimentem insucesso escolar (Rebelo, 1993). Deste modo, é essencial desenvolver estratégias para combater estes obstáculos desde muito cedo.

Considerando os aspetos supracitados, optei por desenvolver o projeto de I-A relacionado com a leitura e escrita, visto que a aquisição e domínio da linguagem (leitura e escrita) reveste-se de extrema importância, pois é através destas competências que o Homem estabelece uma relação com o mundo em seu redor. Assim sendo, estas competências desempenham um papel fundamental ao longo de todo o percurso de desenvolvimento da criança (Martínez, García & Montoro, 1993).

Com efeito, visto que a aquisição de competências relacionadas com a leitura e com a escrita desempenham um papel fundamental para que as crianças apresentem sucesso no decorrer da sua formação e que se transformem em cidadãos informados, conscientes e críticos, a questão-problema desenvolvida foi a seguinte: **De que forma é possível desenvolver competências de leitura e escrita em crianças que frequentam o primeiro ano de escolaridade?**

Deste modo, decidi promover a realização de diversas atividades que fossem ao encontro das necessidades dos alunos, ao mesmo tempo que combatiam a problemática definida na

turma em questão, das quais destacam-se a leitura de textos, a exploração de texto e a identificação de elementos comuns entre as palavras (Sá, 2004).

Relativamente à leitura de textos, destacou-se a leitura em voz alta e a leitura de textos variados, como narrativas, poemas e poesias. Esta estratégia, principalmente a leitura de poemas, motivou imenso os alunos devido à realização de diversos jogos acompanhando a mesma. Neste sentido, a leitura era intercalada e acompanhada com gestos e sons sugeridos pela própria turma, envolvendo os alunos durante todo o processo e contribuindo, deste modo, para a aquisição de aprendizagens significativas.

Por sua vez, a exploração de textos era realizada através de diversas atividades, nomeadamente da resolução de questões de interpretação em grupo ou individualmente (orais ou escritas), de exercícios com lacunas e de organização de frases e de acontecimentos de um determinado texto.

Para finalizar, a identificação de elementos comuns entre as palavras também se manifestou como uma estratégia que motivadora para os alunos, uma vez que a turma apresentava o máximo de concentração possível durante a realização deste género de atividades, na tentativa de reconhecer os elementos em questão. A presente atitude era responsável por gerar uma pequena competição saudável e positiva entre as crianças.

Uma vez que, de acordo com Weaver, citado por Sá (2004), ler consiste não apenas em decifrar as palavras que se encontram num determinado texto, identificá-las e atribuir-lhes um significado, mas também em compreender através da atribuição de sentido ao texto recorrendo ao que já conhecemos sobre a temática, foram aplicadas as estratégias supracitadas em contexto da minha intervenção pedagógica com o objetivo de também desenvolver esta capacidade.

De facto, Massini-Cagliari e Cagliari (2005) afirmam que a grande maioria das dificuldades que surgem perante a aprendizagem da leitura e da escrita deve-se a dificuldades com a categorização das letras. Tal ocorre devido ao facto de que as relações existentes entre os sons e as letras na leitura diferem destas mesmas relações na escrita, pois uma determinada palavra pode ser proferida de formas distintas, porém, existe apenas uma forma correta de registar a mesma. Ou seja, não existe uma relação única de correspondência entre um grafema e um fonema.

Amor (1993) refere que a aprendizagem, nomeadamente a aprendizagem da leitura e da escrita, é um processo reflexivo, sistemático e consciente, entre outros aspetos. Deste modo, um dos grandes objetivos da escola consiste na promoção de situações diversas de ensino-

aprendizagem que visem o desenvolvimento total das capacidades relacionadas com a leitura e com a escrita.

Considerando os aspetos supracitados alusivos ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita, torna-se possível afirmar que este é, realmente, um processo extremamente complexo, demoroso e recheado de desafios e obstáculos (Rebelo, 1993). Deste modo, devido ao curto intervalo de tempo durante o qual decorreu a minha intervenção pedagógica com as crianças do 1º A, não me foi possível verificar alterações relevantes alusivas à problemática definida, não sendo, portanto, viável extrair conclusões acerca do sucesso ou insucesso da investigação realizada. No entanto, pude constatar que as estratégias realizadas adequaram-se ao grupo, uma vez que as crianças sentiram-se motivadas, participando nas atividades de forma voluntária e ativa, o que contribui para a aquisição de aprendizagens significativas. Assim sendo, destaca-se a importância da continuação da implementação das presentes estratégias ou até de outras por parte do docente titular da turma no sentido de responder à problemática definida, desenvolvendo competências de leitura e escrita na turma do 1º A e visando um bom desenvolvimento das crianças.

6.2.2- Atividades desenvolvidas

A minha intervenção pedagógica desenrolou-se tendo por base os conteúdos programáticos definidos para o primeiro ano de escolaridade. No que concerne à sua estruturação, os conteúdos programáticos eram estabelecidos pela professora cooperante, sendo que a planificação das atividades ficava à minha responsabilidade. Tendo isto em conta, procurei sempre propor a realização de atividades que fossem ao encontro dos interesses e das necessidades educativas da turma. Assim, para que tal fosse possível, tornou-se essencial observar os alunos, assim como estabelecer momentos de diálogo informal, tanto com a professora titular como com os alunos, de modo a conhecer melhor as suas especificidades.

Neste sentido, a definição da questão de I-A tornou-se a bússola da minha intervenção, na medida em que orientou todo o processo educativo, na tentativa de uma diminuição da problemática.

Para além deste aspeto, teve-se ainda em consideração a interdisciplinaridade entre as diferentes áreas curriculares, o recurso às Expressões como estratégias pedagógicas e o trabalho colaborativo, entre outros aspetos.

Deste modo, serão apresentadas de seguida algumas atividades realizadas com os alunos do 1º A ao longo do meu estágio organizadas pelas diferentes áreas curriculares exploradas (Português, Matemática e Estudo do Meio). Será ainda explanado o projeto realizado com a comunidade educativa, o qual consistiu na organização de uma ação de sensibilização sobre a Natureza orientada pelo Dr. Raimundo Quintal.

6.2.2.1- Português

As crianças entram em contacto com a língua materna e iniciam o processo de aprendizagem da mesma, no que alude à oralidade, de forma natural e espontânea em contextos informais até ingressar no 1.º CEB, momento em que esta aprendizagem começa a apresentar um carácter formal. Tendo isto em conta, o ME (2015) refere que cabe aos estabelecimentos educativos aprofundar o conhecimento e o domínio da oralidade apresentados pelas crianças no início do ensino formal.

A aprendizagem eficaz da língua materna reveste-se de grande importância, sendo que o ME (2004) enuncia que esta consiste “no elemento mediador que permite a nossa identificação, a comunicação com os outros e a descoberta e compreensão do mundo que no rodeia” (p.135). Neste sentido, a aquisição e domínio da linguagem (leitura e escrita) é algo essencial para os indivíduos, pois é através destas competências que o Homem estabelece uma relação com o mundo em seu redor. Assim sendo, estas desempenham um papel fundamental ao longo de todo o percurso de desenvolvimento da criança (Martínez, García & Montoro, 1993). Rebelo (1993) defende ainda que esta aquisição é encarada como um componente essencial para poder participar na sociedade de forma ativa.

Segundo Sim-Sim, (2001), contrariamente à oralidade, a aprendizagem da leitura (e também a escrita) não ocorre de forma natural e espontânea, o que significa que a responsabilidade do ensino destas competências recai sobre os estabelecimentos educativos, mais precisamente, sobre os docentes. Assim sendo, estes devem motivar as crianças para a aprendizagem do Português, recorrendo a estratégias dinâmicas, diversificadas e interligadas com as restantes áreas do conhecimento. Tal é extremamente importante, uma vez que de acordo com o ME (2004) deve-se compreender que “o domínio da Língua Materna, como factor de transmissão e apropriação dos diversos conteúdos disciplinares, condiciona o sucesso escolar” (p. 135).

A aprendizagem eficaz da leitura e da escrita é algo fundamental pois, como se encontra supracitado, o sucesso escolar encontra-se intimamente relacionado com a aprendizagem das

competências em questão. De facto, o insucesso nesta área constitui um dos grandes motivos pelo qual as crianças ficam retidas no 1.º CEB (Martins, citado por Ribeiro, 2005). Duarte (2011) partilha desta mesma opinião, defendendo que existe uma forte relação entre sucesso escolar e capital lexical (conjunto das palavras que conhecemos e utilizamos). Deste modo, para a autora em questão, o domínio da leitura é fundamental para que as crianças apresentem sucesso ao longo do seu percurso escolar

Relativamente à minha intervenção pedagógica nesta área, as atividades desenvolvidas procuraram respeitar as diretrizes do ME ao mesmo tempo que se adequavam às características da turma. Estas incidiram nos domínios da Oralidade, da Leitura e Escrita, de Iniciação à Educação Literária e, por fim, da Gramática.

Com efeito, serão exibidas de seguida duas atividades realizadas com as crianças no decorrer da minha intervenção pedagógica alusivas ao domínio de Leitura e Escrita, pois representou o domínio mais explorado ao longo da prática, devido ao facto de que foi em volta do presente domínio que se desenrolou a questão de I-A.

6.2.2.1.1- Jogo da Memória

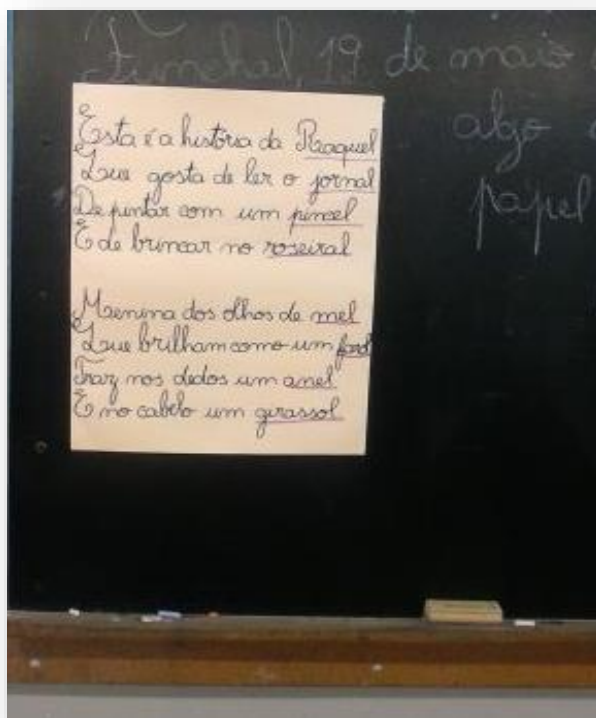
De acordo com o ME (2015), “a Leitura e a Escrita constituem a novidade (...) e a peça fundamental do ensino, pelas implicações em todas as áreas disciplinares” (p. 7). De facto, como se encontra anteriormente referido, o domínio da língua portuguesa condiciona o sucesso escolar dos alunos devido ao seu carácter interdisciplinar (ME, 2004).

Neste sentido, o ME (2012b) declara que os alunos que frequentam o 1º ano de escolaridade devem conhecer o alfabeto e ser capazes de identificar os grafemas presentes na língua portuguesa. Assim sendo, na quinta semana de intervenção foi planificada uma aula alusiva à exploração de um caso específico de leitura: palavras que terminam em al, el, il, ol e ul, visando desenvolver as competências de leitura e escrita dos alunos (ver Apêndice 21).

Num primeiro momento, procurando motivar as crianças para a aprendizagem do Português através do recurso a estratégias diversificadas e que apelem ao envolvimento dos alunos nas atividades propostas (Sim-Sim, 2011), foi apresentado à turma um cartaz com um poema que possuía vocábulos com o caso de leitura em questão, proporcionando alguns minutos para que os alunos realizassem uma leitura silenciosa do poema. Posteriormente, foi realizada uma leitura em voz alta, solicitando que as meninas ficassem responsáveis pela leitura da primeira quadra e os meninos pela segunda, invertendo-se as posições numa

segunda leitura. Esta tarefa apresentou resultados positivos, pois foi realizada com grande entusiasmo pelos alunos, sendo que todos apresentaram o desejo de vencer a pequena competição instituída.

Figura 34. Cartaz com o poema apresentado à turma



De seguida, foi estabelecido um diálogo em grande grupo referente ao poema apresentado, na medida em que Estanqueiro (2010) destaca que o facto de os alunos participarem ativamente nas aulas influencia positivamente o seu interesse e motivação ao longo das mesmas. Deste modo, o estabelecimento de um diálogo entre o docente e os alunos desempenha um papel fundamental na apropriação de aprendizagens significativas.

Com efeito, no decorrer do diálogo foram realizadas algumas questões de interpretação do poema, tendo sido respondidas com relativa facilidade pelos alunos. Após isto, questionou-se à turma se existiria alguma semelhança entre as palavras presentes no poema. Como os alunos não conseguiam identificar a característica pretendida, sublinhou-se as palavras que terminavam em al, el, il, ol, ul, sendo que a turma referiu logo que a semelhança entre as palavras referia-se à sua terminação.

Deste modo, foram colocadas no quadro algumas imagens representativas dos vocábulos em questão (Raquel, jornal, pincel, roseiral, mel, farol, anel e girassol), juntamente com as suas identificações e outras palavras aleatórias. Posto isto, explorou-se as imagens em grande

grupo e foi solicitado que um aluno se dirigisse ao quadro e associasse uma determinada imagem à sua identificação, repetindo-se o mesmo procedimento até terminarem as imagens. É de referir que todos os alunos registaram a presente atividade numa folha previamente distribuída para este efeito.

Para terminar esta etapa, de forma a integrar e valorizar os conhecimentos das crianças, incluiu-se no registo algumas palavras indicadas pelos alunos:

(...) perguntei aos alunos se conheciam algumas palavras com este caso e, à medida que foram identificando os exemplos, iam colocando as mesmas no local correto. Por exemplo, um aluno disse a palavra “algo” e, posteriormente, registou a palavra na coluna do al, e assim sucessivamente.

Diário de Bordo, 21 de maio de 2015

Figura 35. *Registo da atividade*



Optou-se pela estratégia de exploração de texto descrita anteriormente, uma vez que, segundo Recasens (1999), enquanto docentes “Deveríamos esforçar-nos por apresentar trabalhos que divirtam, distraiam” (p. 9), de modo a motivar os alunos para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Com o objetivo de consolidar algumas palavras que possuem o caso específico de leitura em questão, procedeu-se à realização de um jogo, mais concretamente o Jogo da Memória. Optou-se por promover a realização de um jogo didático, uma vez que Leite e Rodrigues (2001) declaram que “A importância do jogo para o desenvolvimento físico, intelectual, social e moral das crianças vem sendo enfatizada, há várias décadas, por (...) vários domínios da ciência” (p. 29), razão pela qual é fundamental recorrer a esta estratégia ao longo do processo educativo.

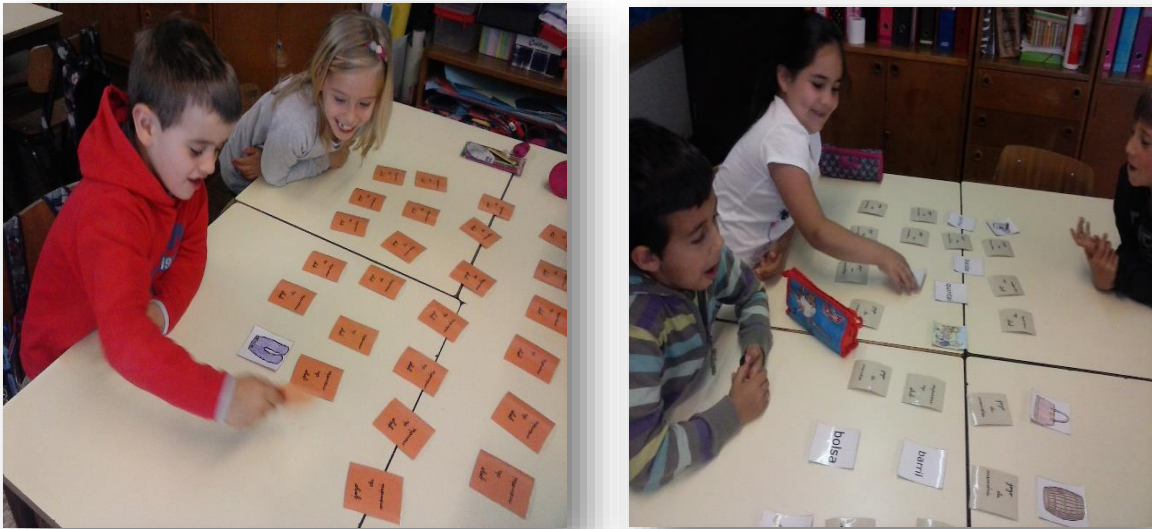
No que alude à constituição do jogo em questão, este é composto por pares de cartas, sendo que numa encontra-se uma palavra e a outra contém a representação da mesma. Para iniciar o jogo, todas as cartas encontravam-se voltadas para baixo, sendo que as crianças deveriam ler a palavra e tentar associar a mesma a uma representação ou vice-versa. Após isto, os jogadores, à vez, deveriam voltar a virar outra carta, tentando encontrar um par. Caso conseguissem, procederiam à recolha dos cartões. Se tal não acontecesse, deveriam voltar a virar as cartas, mantendo-as na posição inicial. Assim sendo, o aluno vencedor seria aquele que associasse corretamente mais pares.

Deste modo, explicou-se as regras do jogo e formaram-se grupos de quatro e de cinco elementos, uma vez que a turma era constituída por um número ímpar de alunos. Após isto, foi facultado a cada um dos grupos um exemplar do jogo e orientou-se as crianças quando foi necessário. Note-se que a opção de propor a realização de um jogo em grupo baseou-se no facto de que se pretendia “que o processo de ensino e de aprendizagem se desenrole através de situações que promovam a coesão, a cooperação e a reflexão e, simultaneamente, promova o desenvolvimento de aprendizagens significativas” (Leite & Rodrigues, 2001, p. 33).

É de referir que esta atividade foi extremamente bem recebida pelos alunos, sendo que estes envolveram-se intensamente no jogo apresentado, razão pela qual a duração do mesmo prolongou-se para além do período de tempo estimado inicialmente.

Visto que toda a turma estava interessada no jogo, decidi prolongar um pouco mais esta atividade e cada grupo jogou, em média, três vezes.

Figura 36. Crianças a jogar ao Jogo da Memória



Relativamente ao comportamento apresentado pela turma, para além do notório interesse na atividade, é ainda de ressaltar o facto de que foi possível verificar que alguns alunos sentiram dificuldade em partilhar o material didático e em respeitar as normas do jogo, causando alguma agitação no grupo.

Por fim, para consolidar os conhecimentos alusivos ao caso específico de leitura explorado, foi distribuída uma ficha de trabalho referente à temática em questão. Esta foi resolvida individualmente pelos alunos sem grande dificuldade, solicitando, maioritariamente, apoio apenas no exercício referente à formação de frases. Relativamente à correção da mesma, esta foi sendo concretizada à medida que ia circulando pela sala, pois ia fornecendo apoio aos alunos no que fosse necessário. No entanto, o crucigrama foi realizado em conjunto devido à escassez de tempo disponível de aula.

○ *Sintetizando...*

A presente sequência didática desenvolvida com a turma apresentou um carácter positivo, na medida em que motivou os alunos para as aprendizagens, combatendo a tradicional monotonia existente em contexto de sala de aula.

Neste sentido, considero que as estratégias utilizadas foram adequadas, visto que contribuíram para a aquisição de aprendizagens significativas. Note-se ainda que os alunos pediram a realização deste jogo de forma constante, razão pela qual foi voltado a

proporcionar este momento lúdico às crianças numa fase posterior com o objetivo de rever os diferentes casos de leitura explorados.

Em relação ao comportamento dos alunos, é ainda de referir que apesar de, inicialmente, algumas crianças apresentarem dificuldade em partilhar o jogo com os restantes elementos do grupo, este facto foi melhorando progressivamente, sendo que no fim da atividade tais comportamentos deixaram de ser visíveis.

6.2.2.1.2- Os Direitos da Criança: Ser criança é...

Segundo o ME (2004), para que as crianças aprendam a ler e a escrever é necessário apelar à sua prática, assim como associá-la a situações prazerosas para os alunos. Neste sentido,

Considera-se essencial que, na aprendizagem da Escrita e da Leitura, se mobilizem situações de diálogo, de cooperação, de confronto de opiniões; se fomente a curiosidade de aprender; se descubra e desenvolva, nas dimensões cultural, lúdica e estética da Língua, o gosto de falar, de ler e de escrever (ME, 2004, p. 136).

Assim sendo, ao longo da minha intervenção pedagógica, procurei ampliar práticas de escrita e diversificar as situações de produção (ME, 2004). Como exemplo das presentes situações temos a criação de uma quadra em grande grupo alusiva ao tema “Ser criança”. De facto, de acordo com Niza, Segura e Mota (2011), a produção de textos consiste numa prática que deve ser operacionalizada frequentemente nas salas de aula, sendo que as atividades que visem a produção de textos devem ser “integradas em projectos e circuitos comunicativos que garantam a realização de aprendizagens exigentes e que assegurem o sentido social das produções dos alunos” (p. 59).

Com efeito, a atividade em questão foi planificada e colocada em prática na sétima semana de intervenção com o objetivo otimizar a escrita dos alunos através do estabelecimento de contextos que motivem as crianças (ver Apêndice 23). Deste modo, num primeiro momento foi projetado um vídeo alusivo aos direitos da criança, uma vez que as tecnologias de informação e comunicação motivam imenso os alunos, na medida em que constituem elementos do seu quotidiano. A escolha do vídeo recaiu sobre o facto de que este era apresentado sob a perspetiva de diversas crianças que se relacionavam intimamente com os direitos exibidos e por apresentar imagens coloridas e expressivas, o que contribuiu para suscitar o interesse e envolver os alunos ao longo do mesmo. A presente estratégia apresentou resultados positivos, pois a turma observou atentamente o vídeo, o que contribuiu

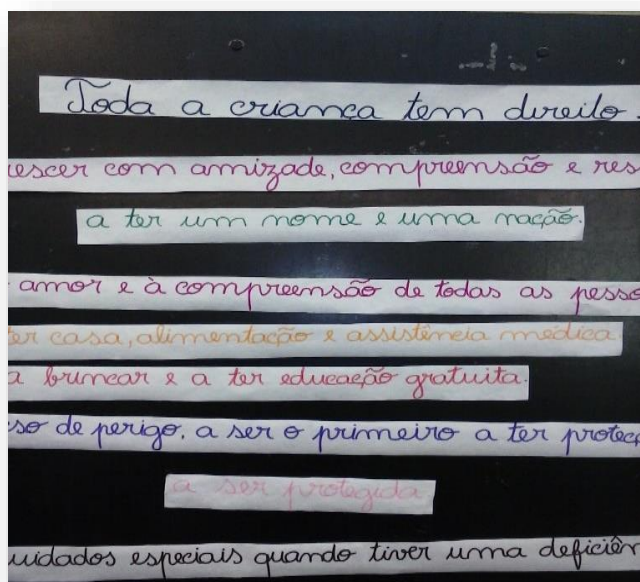
para que participasse de forma ativa no diálogo estabelecido após a visualização do mesmo, Este, por sua vez, pretendia explorar os direitos da criança através da colocação de algumas questões sobre o que tinham observado.

Posto isto, contrariamente ao que se encontrava na planificação agrupou-se os alunos aos pares e facultou-se o registo de um direito a cada um dos pares. De seguida, os alunos deveriam apresentar à turma o direito que lhes coube e tentar explicar o mesmo aos colegas, expondo os mesmos no quadro no fim da apresentação. A presente alteração deveu-se o facto de que os alunos estavam um pouco agitados, tornando-se necessário adotar uma estratégia que envolvesse e motivasse os alunos, desenvolvendo, deste modo, não só o domínio da Leitura e da Escrita, mas também o da Oralidade. Inicialmente, esta estratégia foi positiva, uma vez que a turma apresentou um maior nível de concentração. No entanto, as crianças voltaram a experienciar alguma agitação na fase final da tarefa.

(...) a gestão do grupo continuou a ser complicada e senti a necessidade de realizar alguns exercícios de relaxamento de forma a que a turma continuasse concentrada.

Diário de Bordo, 5 de junho de 2015

Figura 37. *Faixas com os Direitos da Criança*



Posteriormente, foi exposto no quadro um cartaz intitulado por “Os Direitos da Criança”, estabelecendo um diálogo sobre o que significava ser criança. Visto constituir uma temática responsável por motivar os alunos, estes participaram no diálogo de forma ativa e espontânea, apresentando as suas ideias. Assim sendo, surgiram imensas concepções sobre o que significava ser criança, como por exemplo:

- Ser criança é brincar todos os dias;
- Ser criança é gostar de toda a gente;
- Ser criança é ter muitos amigos;
- Ser criança é ter muitos brinquedos no Natal;
- Ser criança é ser feliz.

Diário de Bordo, 5 de junho de 2015

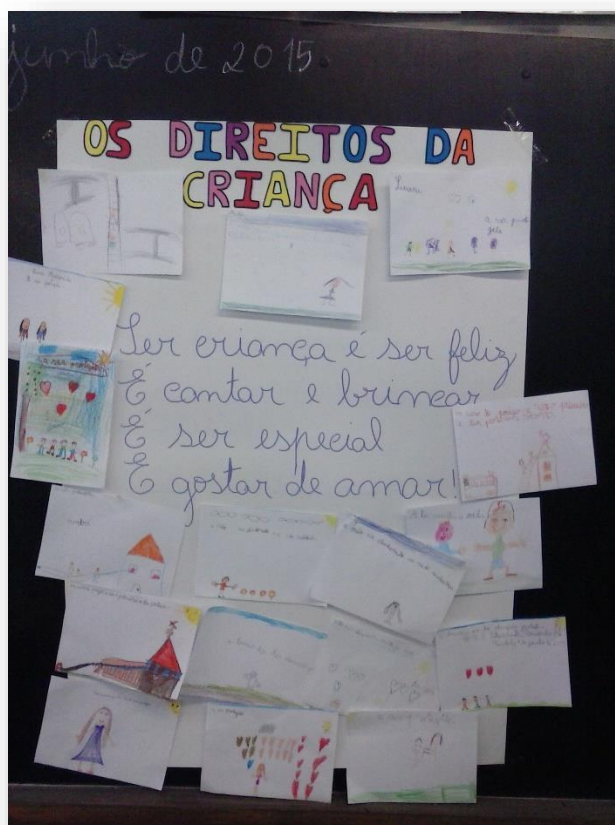
Deste modo, após dialogar com a turma sobre o que significava ser criança, foi comunicado que a tarefa seguinte consistia em produzir em grande grupo uma quadra sobre a temática que se encontrava em exploração a partir das ideias apresentadas anteriormente. Uma vez que as características gerais apresentadas pelos poemas já tinham sido abordadas com a turma em situações anteriores orientadas, tanto pela professora cooperante como por mim, optou-se por realizar apenas uma revisão sobre as mesmas, enfatizando o esquema rimático de uma forma superficial. Para tal, foi registada uma quadra no quadro, de modo a apoiar a produção de texto a ser realizada. É de referir que toda a turma participou na construção da quadra com as suas ideias e que o meu papel baseou-se apenas em orientar os alunos, auxiliando na organização das ideias apresentadas. Com efeito, uma vez terminada a quadra, registou-se a mesma no cartaz exposto, ao passo que as crianças procederam ao registo no seu caderno de Português. Apesar de não ter sido realizado, uma outra estratégia para otimizar as capacidades de escrita das crianças, poderia consistir em solicitar que os alunos redigissem, individualmente uma continuação da quadra produzida anteriormente em grande grupo. De facto, de acordo com Soares (2008), a escrita, nomeadamente de uma história, de um resumo e de um poema, consiste numa estratégia fundamental para “ajudar os alunos a melhorar a escrita que produzem” (p. 11).

Para terminar a presente proposta didática, foi facultado a cada criança uma folha em branco e solicitado que ilustrassem um dos direitos da criança explorados anteriormente, registando o mesmo na folha em questão. Posto isto, todos os alunos afixaram a sua ilustração no cartaz, sendo que o mesmo foi apresentando aos pais através da sua presença no jornal da escola.

Figura 38. *Ilustração de um dos Direitos da Criança*



Figura 39. *Cartaz final*



○ *Sintetizando...*

A presente atividade apresentou um caráter positivo para os alunos, na medida em que motivou e envolveu os alunos ao longo das situações de ensino-aprendizagem, contribuindo para o melhoramento das suas capacidades de escrita.

Neste sentido, considero que as alterações realizadas à planificação foram uma boa opção, pois permitiram envolver a turma de uma forma mais intensa nas atividades, apelando à sua concentração. Assim sendo, verifica-se que, de facto, a planificação é fundamental na organização das sequências didáticas, porém, deve apresentar um caráter flexível, permitindo a adequação da mesma caso o contexto assim o exija.

Relativamente ao comportamento apresentado pela turma, é de referir que apesar de apresentarem alguma agitação, os alunos realizaram todas as tarefas propostas com empenho.

6.2.2.2- Matemática

É do conhecimento geral que a área da Matemática é encarada como algo extremamente complexo e praticamente inacessível pela maioria das crianças. Deste modo, apenas uma baixa percentagem de alunos demonstra interesse e gosto por esta área tão importante na nossa vida. Neste sentido, o ME (2004) destaca que cabe aos docentes incutir o gosto pela Matemática desde cedo nas crianças. Assim sendo, é da responsabilidade do professor “organizar os meios e criar o ambiente propício à concretização do programa, de modo a que a aprendizagem seja, na sala de aula, o reflexo do dinamismo das crianças e do desafio que a própria Matemática constitui para elas” (p. 163).

Consequentemente, devido à importância que a Matemática apresenta no nosso quotidiano, e na tentativa de romper com o estigma de “bicho papão” associado a esta área, é fundamental atribuir o papel principal nos processos de ensino-aprendizagem às crianças, de modo a que estas construam as suas próprias aprendizagens, tornando-as significativas. Assim, o docente deve apresentar situações problemáticas com significado para os alunos, estimulando-os, incentivando-os e motivando-os ao longo do processo de resolução destas mesmas situações, visando a promoção do gosto e interesse pela Matemática.

O ME (2013) enuncia que a educação na área da Matemática pretende alcançar três grandes finalidades, sendo estas a estruturação do pensamento, a análise do mundo natural e a interpretação da sociedade. Para que tal seja possível, torna-se essencial a concretização

das situações problemáticas através do recurso a materiais didáticos ou outras metodologias que permitam uma resolução concreta das mesmas, procurando estabelecer uma ligação entre o pensamento abstrato e o pensamento concreto (ME, 2004).

Relativamente à minha intervenção pedagógica na área em questão, procurei desenvolver atividades que atendessem aos objetivos supracitados. Deste modo, recorri à utilização de diversos materiais pedagógicos nas atividades desenvolvidas com a turma, na tentativa de operacionalizar as situações problemáticas propostas e de ir ao encontro dos interesses, motivações e necessidades educativas das crianças. É ainda de salientar que as atividades realizadas com as crianças do 1º A incidiram nos domínios de Geometria e Medida e dos Números e Operações.

Com efeito, seguidamente serão apresentadas duas atividades realizadas ao longo do estágio alusivas ao domínio dos Números e Operações, na medida em que este constituiu o domínio com um maior nível de exploração no decorrer da minha prática pedagógica.

6.2.2.2.1- Poliminós

As atividades que visam a iniciação ao domínio da Geometria devem permitir que as crianças manipulem, explorem, construam, transformem e, por fim, relacionem os conceitos (ME, 2004). Assim sendo, no que alude ao presente domínio, encontra-se delineado que as crianças devem ser capazes de identificar figuras equidecomponíveis, reconhecendo que apresentam a mesma área e que, portanto, são figuras equivalentes (ME, 2013).

De acordo com o ME (2004), “é importante que as crianças encontrem no ambiente, oportunidade e material para se dedicarem a jogos e a brincadeiras que concorram para o desenvolvimento de noções geométricas” (p. 180). Deste modo, como forma de promover a aquisição e a consolidação dos conhecimentos alusivos ao presente tema, foi planificada uma atividade de carácter lúdico com o objetivo de motivar e envolver as crianças nas suas próprias aprendizagens, uma vez que “A manipulação e exploração de objetos (...), a utilização de materiais e instrumentos (...) permitirão muitas descobertas e desenvolverão as capacidades de relacionar, classificar e transformar” (ME, 2004, p. 180).

Com efeito, a presente atividade foi concretizada na penúltima semana de intervenção, mais precisamente no dia 2 de junho de 2015 (ver Apêndice 23), e consistiu na realização de um jogo, pois “a manipulação de objetos facilita a aquisição de conceitos” (Kishimoto, 1994, p. 13). Assim sendo, a mesma autora defende que o jogo didático caracteriza-se por envolver ativamente os alunos, por ser passível de ser explorado e por contribuir para o

desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Nesta linha de pensamento, Serrazina (2004) destaca que

Jogar permite que desenvolver nas crianças conhecimentos matemáticos e a capacidade de resolver problemas tornando-as auto-confiantes, criativas e capazes de discutir os seus conhecimentos e ideias. Permite ainda que as crianças construam o seu conhecimento sobre as suas capacidades, o seu raciocínio, as suas preferências e a forma como conseguem estabelecer relações entre noções e significados matemáticos (p. 94).

Deste modo, os alunos foram organizados em pares e foi facultado um tabuleiro do Jogo do Tétris, assim como as suas peças (diferentes políminós). O objetivo do jogo consistia em completar o tabuleiro com todas as peças distribuída, não permanecendo espaços em branco, e pretendia introduzir os diferentes políminós.

Figura 40. *Jogo do Tétris*



A presente estratégia vai ao encontro dos pensamentos de Moreira (2004), a qual enuncia que “Jogar e brincar são actividades cruciais para o crescimento matemático e (...) conclui-se que estas se relacionam com a Matemática de múltiplas formas, revelando-se (...) como o jogo é parte integrante da Matemática” (p. 65).

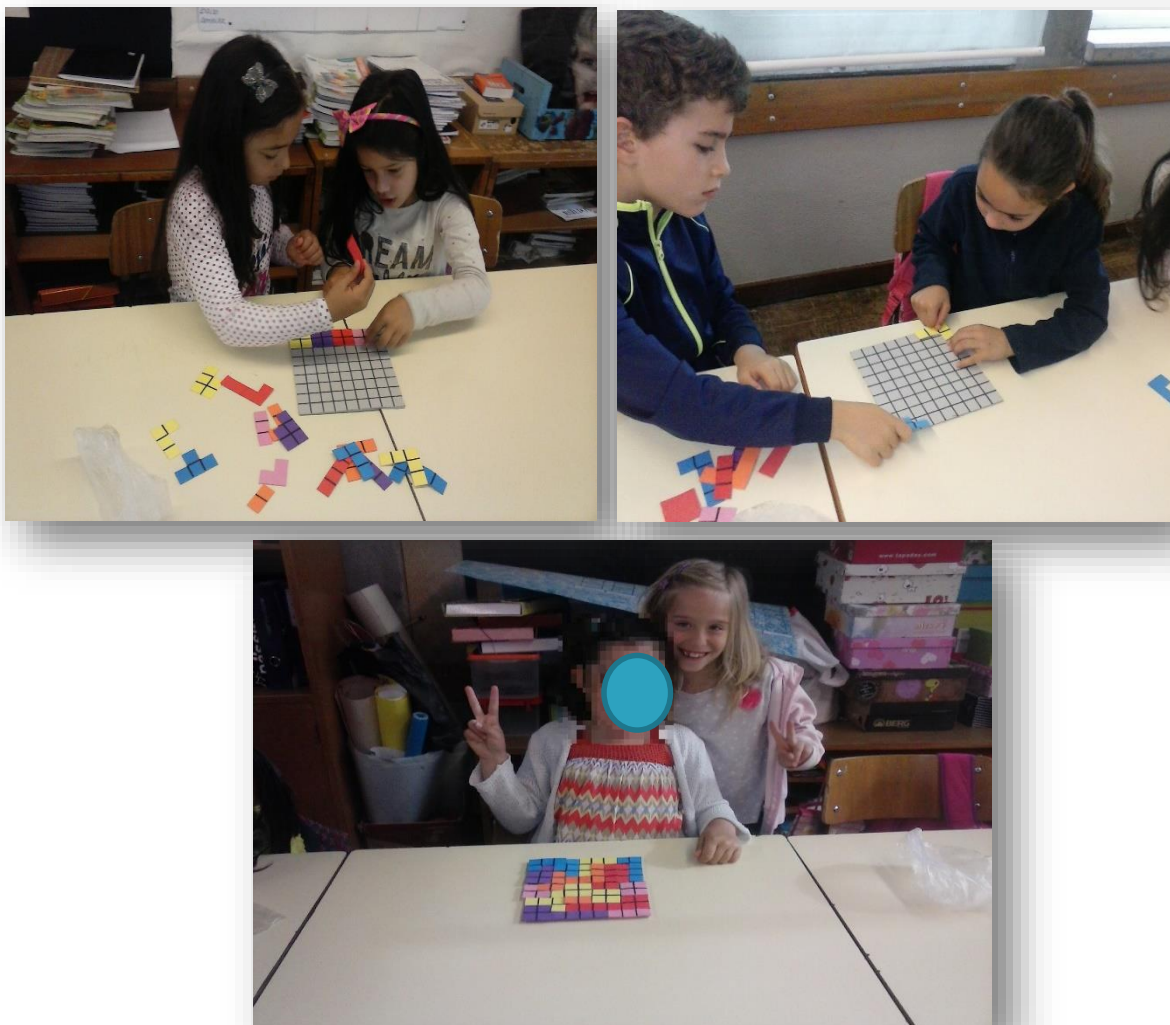
Assim sendo, foram comunicadas algumas orientações, enfatizando as regras do jogo. No entanto, estas recomendações deveriam ter sido realizadas previamente à distribuição do jogo, pois as crianças acabaram por se distrair. Deste modo, foi necessário apelar à concentração da turma algumas vezes. Relativamente à equipa vencedora, esta seria aquela que conseguisse alcançar o objetivo do jogo em primeiro lugar.

Passou-se, de seguida, à realização do jogo propriamente dita. Os alunos demonstraram interesse e empenho na atividade, envolvendo-se na mesma ao longo de todo o processo. É

de referir também que a maioria dos alunos conseguiu trabalhar bem em grupo, respeitando as opiniões dos seus pares, na tentativa de alcançar o sucesso na atividade. No entanto, alguns grupos não foram capazes deste comportamento, solicitando constantemente a minha intervenção.

Nenhum grupo conseguiu preencher corretamente o tabuleiro de forma correta nas primeiras tentativas. Deste modo, circulei pelos grupos, orientando-os e comunicando algumas pistas acerca da localização de determinadas peças, de modo a providenciar um ponto de partida estável. Neste sentido, os alunos continuaram a tentar resolver a atividade, sendo que todos os grupos conseguiram realizar a mesma utilizando os poliminós de forma distinta, apercebendo-se que existiam diversos modos para completar o tabuleiro. Ressalva-se ainda que à medida que os grupos iam terminando a atividade com sucesso, iam auxiliando os colegas que necessitavam de apoio.

Figura 41. Crianças a jogar ao Jogo do Tétris



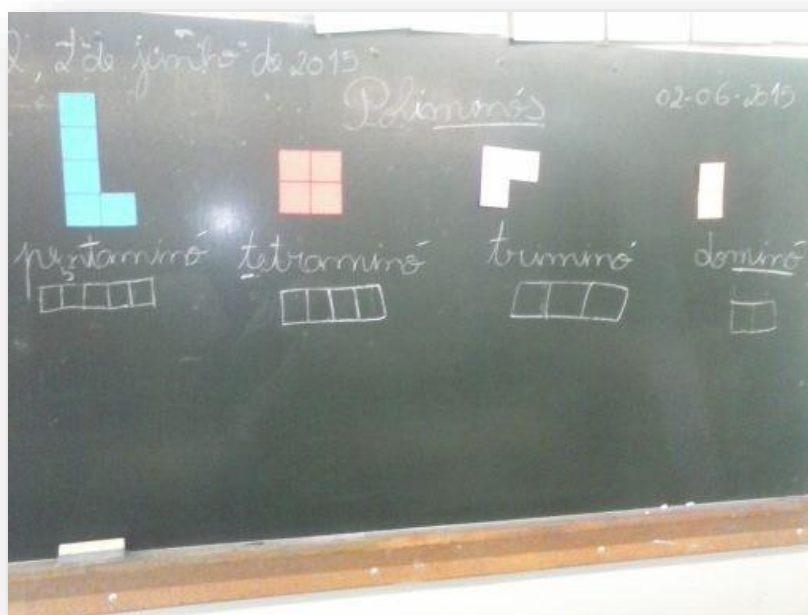
Posteriormente, após todos os grupos terem terminado a atividade, passou-se a apresentar os diferentes tipos de poliminós, expondo uma representação de cada um deles no quadro. Em simultâneo, explorou-se as imagens através de um diálogo com os alunos, observando as características dos mesmos e expressando as suas opiniões acerca das suas possíveis nomenclaturas:

Ao longo do diálogo foram surgindo nomes engraçados para cada um dos poliminós, como “biminó” para o caso do dominó. No entanto, com alguma orientação, nomeadamente utilizando exemplos práticos relativamente ao futebol, uma vez que este era um assunto de grande interesse para a maioria dos alunos, a turma foi capaz de identificar corretamente alguns dos poliminós, como o dominó e o triminó.

Diário de Bordo, 5 de junho de 2015

Posto isto, foi solicitado que alguns alunos se dirigissem ao quadro e desenhassem um dominó, um triminó, um tetraminó e um pentaminó distintos do que os que se encontravam expostos. Note-se que cada um dos poliminós foi representado por um aluno distinto que se voluntariou para concretizar a tarefa.

Figura 42. Poliminós expostos e representados pelos alunos



Por fim, para concluir a atividade, foi distribuída uma ficha de registo sobre a temática em questão por cada um dos alunos, na qual deveriam identificar os poliminós representados. É de referir que as crianças concluíram a ficha com uma certa facilidade, não necessitando de grande apoio durante a resolução da mesma.

o *Sintetizando...*

A realização da atividade lúdica descrita anteriormente apresentou um caráter positivo, na medida em que permitiu motivar os alunos para a aprendizagem pretendida, possibilitando que a turma aprendesse Matemática através de uma brincadeira, diminuindo, deste modo, o estereótipo associado a esta área.

No que concerne ao comportamento apresentado pela turma, é de referir que existiram alguns conflitos referentes à partilha das peças do jogo na fase inicial, pois alguns alunos desejavam realizar a atividade de forma individual, não se preocupando com a opinião do seu par. Contudo, de um modo geral, a turma conseguiu trabalhar bem em grupo, ouvindo e respeitando as opiniões apresentadas pelos seus pares.

Considero, portanto, que a presente estratégia foi adequada, na medida em que também permitiu desenvolver algumas competências sociais nos alunos, algo fundamental para as suas vidas futuras.

6.2.2.2.2- Construindo dezenas

A sequência didática descrita de seguida insere-se no domínio dos Números e Operações e pretende otimizar a capacidade de cálculo das crianças, uma vez que “É fundamental que os alunos adquiram (...) fluência de cálculo e destreza na aplicação dos quatro algoritmos” (ME, 2013, p. 6).

Outro dos aspetos essenciais a ter em conta no 1.º CEB consiste no cálculo mental. Neste sentido, “A criança deve habituar-se, desde o início, a considerá-lo como o primeiro dos recursos a utilizar para obter um resultado” (ME, 2004, p. 172).

Para desenvolver e otimizar o cálculo matemático, é fundamental proporcionar diversos materiais de apoio aos alunos aquando da resolução das diferentes operações aritméticas, permitindo que os alunos os explorem de forma livre, selecionando aquele que lhe é mais favorável (ME, 2004).

Considerando os aspetos supracitados e atendendo ao facto de que a sala não possuía grande variedade de materiais de apoio ao cálculo, foi planificada uma aula que se dedicasse à construção destes materiais, pois, ao serem construídos pelas crianças, estes materiais assumem um maior significado para os alunos (ver Apêndice 22). É ainda de referir que outro dos motivos pelos quais foi proposta a atividade em questão consiste no facto de que,

segundo a professora titular, a turma sentia alguma dificuldade em proceder à divisão de um determinado número nas ordens conhecidas (dezenas e unidades).

De facto, a construção dos próprios materiais de apoio ao cálculo, por serem mais significativos para a criança, facilita a compreensão do abstrato. Neste sentido, Kishimoto (1994) refere que este género de materiais é utilizado “para facilitar a compreensão do número” (p. 13).

Com efeito, a presente atividade foi realizada na sexta semana de intervenção e pretendia que os alunos fossem capazes de realizar operações de adição e subtração, assim como de identificar as ordens decimais: unidades e dezenas (ME, 2013).

Assim sendo, para contextualizar as crianças acerca da atividade que se pretendia desenvolver, uma vez que a temática já tinha sido explorada anteriormente pela professora titular, foi apresentado à turma um exemplar de uma dezena construída previamente. De seguida, através de um diálogo em grande grupo, fui orientando a exploração da mesma, transformando a dezena em unidades, de modo a estabelecer uma ponte de ligação entre as duas ordens decimais em questão. De acordo com Estanqueiro (2010), o estabelecimento de momentos destinados ao diálogo em situações de ensino-aprendizagem é algo fundamental, na medida em que “Um professor competente não é aquele que sabe tudo, como se fosse uma enciclopédia ambulante, mas aquele que estimula no aluno o interesse de fazer perguntas e o prazer de procurar respostas” (p. 53). Neste sentido, a maioria dos alunos apresentou alguma facilidade na presente transformação, referindo com convicção que uma dezena era constituída por dez unidades. Posteriormente, comunicou-se às crianças que iriam construir as suas próprias dezenas e, à medida que o material que iriam utilizar foi apresentado, questionou-se sobre qual seria o número correto de feijões que deveriam ser colados na espátula de forma a construir uma dezena, sendo que a turma prontamente respondeu que seriam necessários 10 feijões para representar uma dezena.

Deste modo, foram organizados grupos de quatro elementos e distribuído o material necessário para a realização da atividade por cada um dos grupos: um recipiente com cola branca, pincéis, feijões e quatro espátulas por cada elemento do grupo.

Salienta-se que o meu papel cingiu-se apenas a orientar a atividade, auxiliando e apoiando os alunos no que fosse necessário, sendo, portanto, possível verificar que algumas crianças ainda não tinham consolidado a relação existente entre uma dezena e 10 unidades, necessitando de um apoio constante. Por outro lado, a grande maioria dos alunos conseguiu concretizar a atividade com relativa facilidade.

Figura 43. *Construção de dezenas*



É ainda de referir que os alunos envolveram-se imenso na atividade, demonstrando interesse e motivação no decorrer na mesma, pois após concluírem a colagem dos feijões nas espátulas previamente distribuídas, estavam constantemente a pedir mais exemplares, sendo que a atividade apenas terminou quando esgotaram as espátulas disponíveis.

Posso afirmar que os alunos gostaram imenso de construir as dezenas, uma vez que quando terminavam uma espátula começavam logo a construção de uma nova dezena. Em média, cada aluno construiu 4 dezenas, sendo que houve uma aluna que construiu 10. É de referir que aproveitei esta situação para abordar, de forma muito leve, a centena, perguntando qual o número que esta representa analisando o seu nome.

Posto isto, de modo a consolidar as aprendizagens, foi exposto no quadro um cartaz dividido em duas partes, sendo que uma parte destinava-se à ordem das dezenas e a outra à ordem das unidades. Foi ainda distribuída uma tabela de registo pelos alunos com as mesmas características do cartaz.

Deste modo, foi solicitado que as crianças representassem um determinado número com recurso ao material que tinham construído, nomeadamente o 30 e 40, para que todos os alunos fossem capazes de associar uma dezena a 10 unidades. De seguida, voltou a ser solicitado aos alunos que, desta vez, representassem números como 25 e 42, impondo a necessidade de recorrer tanto às espátulas como aos feijões soltos, desenvolvendo o raciocínio das crianças.

Por fim, foi ainda sugerido à turma que representasse os números obtidos quando, por exemplo:

- Adicionamos uma dezena ao número 23;
- Adicionamos três unidades ao número 35;
- Adicionamos duas dezenas ao número 12.

Note-se que todos os números apresentados foram representados no cartaz exposto no início desta fase da atividade por um aluno, sendo que todos deveriam proceder a este registo na tabela distribuída previamente para o efeito.

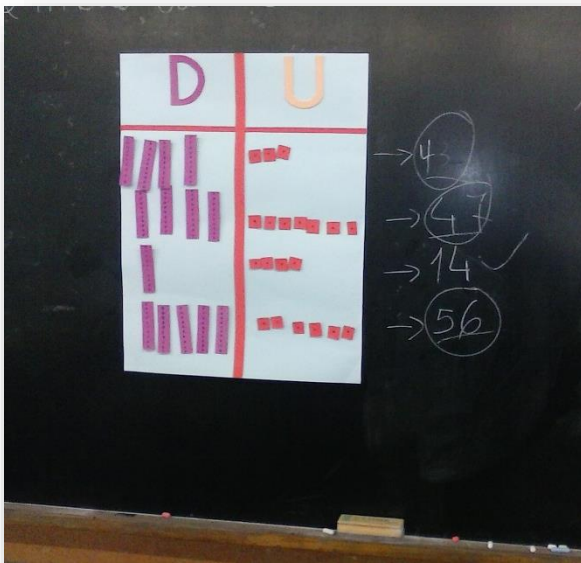
No decorrer da presente tarefa, verificou-se que alguns alunos ainda sentiam dificuldade em identificar as dezenas e as unidades de um número, assim como em identificar um número através da representação das suas dezenas e unidades. Devido a este facto, no dia seguinte voltou-se a abordar esta temática, agrupando os alunos em pares e solicitando que estes representassem um determinado número utilizando material construído no dia anterior. A presente atividade prolongou-se para além do tempo definido, pois:

Como reparei que, no geral, os alunos estavam a apresentar alguma dificuldade em conseguir representar os números com sucesso, repeti este procedimento durante um período de tempo mais longo do que o esperado.

Diário de Bordo, 29 de maio

Para finalizar a tarefa, uma vez que os alunos já estavam mais agitados, alterou-se a estratégia utilizada, optando por solicitar a um par que indicasse um número, devendo o mesmo ser representado pelos restantes grupos. Assim, o par que identificasse corretamente o número em questão, dirigia-se ao quadro e indicava um novo número, devendo o mesmo ser novamente representado pela turma, e assim sucessivamente.

Figura 44. *Cartaz com números representados*



Esta estratégia apresentou resultados positivos, na medida em que o par responsável por identificar os números circulava pela sala com o intuito de aferir quem tinha conseguido representar os mesmos corretamente, sendo notório o interesse e a motivação manifestados pelos alunos.

Foi ainda possível verificar que, ao longo da atividade, as crianças foram compreendendo melhor a temática em

questão, acabando por resolver corretamente os exercícios propostos. No entanto, não foi possível terminar a planificação realizada para esta aula, pois:

Devido ao tempo extra despendido na realização desta atividade (...), não foi possível realizar os exercícios do manual alusivos ao tema em questão.

Diário de Bordo, 29 de maio de 2015

○ *Sintetizando...*

A construção de materiais de apoio ao cálculo constitui uma prática fundamental na presente faixa etária, uma vez que possibilita a concretização efetiva dos conceitos abstratos que representam os números, facilitando a organização e estruturação do pensamento dos alunos.

De facto, foi possível visualizar que a turma começou a apresentar mais facilidade na resolução de exercícios alusivos à temática em questão após a construção dos referidos materiais de apoio. Esta construção apresentou um carácter significativo para as crianças, uma vez que ao se envolverem neste processo construtivo, foram assimilando algumas noções abstratas que até então ainda não tinham conseguido compreender.

Por fim, considero que a atividade foi extremamente positiva, na medida em que os alunos demonstraram-se motivados e envolvidos ao longo da mesma, procurando participar sempre que possível.

6.2.2.3- Estudo do Meio

Quando as crianças ingressam no ensino formal apresentam já uma panóplia de conhecimentos e aptidões fruto da sua intervenção com o meio envolvente desde o momento em que nasceram. Deste modo, é da responsabilidade da escola e dos docentes conhecer, valorizar, fortificar e utilizar estes conhecimentos e competências como ponto de partida para a aquisição de novas aprendizagens, visando “a realização de aprendizagens posteriores mais complexas” (ME, 2004, p.101) e, deste modo, proporcionar aprendizagens significativas para todos os alunos.

De acordo com o ME (2004) “O espaço local, espaço vivido, deverá ser o objecto privilegiado de uma primeira aprendizagem metódica e sistemática da criança já que, nestas idades, o pensamento está voltado para a aprendizagem concreta” (p. 101). Tendo isto em conta, os docentes poderão reorganizar o currículo em função das especificidades do grupo de alunos que orienta, nomeadamente das necessidades educativas, dos interesses e dos ritmos de aprendizagem.

Relativamente à minha intervenção pedagógica na presente área, esta incidiu no Bloco 4- À descoberta das Inter-Relações entre Espaços e no Bloco 5: À descoberta dos materiais e objetos. Com efeito, as atividades desenvolvidas alusivas aos presentes temas apresentaram um carácter prático e experimental, procurando sempre atender às características da turma.

Neste sentido, foi privilegiado a educação experimental das ciências no decorrer do estágio, uma vez que esta baseia-se numa perspetiva que valoriza a experimentação, providenciando uma oportunidade para as crianças compreenderem o mundo que as rodeia de um modo completamente distinto (Sá, 2003a).

Por fim, é importante referir que a metodologia de eleição utilizada nas atividades em questão consistiu na aprendizagem cooperativa, uma vez que, como já se encontra mencionado no presente relatório de estágio, esta é responsável por conduzir à apropriação de atitudes mais positivas em relação aos pares, pois promove o diálogo entre as crianças (Johnson & Johnson, citados por Bessa & Fontaine, 2002), contribuindo para uma aprendizagem mais completa e significativa.

Assim sendo, serão apresentadas de seguida algumas atividades experimentais realizadas ao longo de estágio e organizadas de acordo com os recursos materiais utilizados, na medida em que não é possível expor todas as atividades práticas operacionalizadas com as crianças.

6.2.2.3.1- Atividades Experimentais realizadas com água

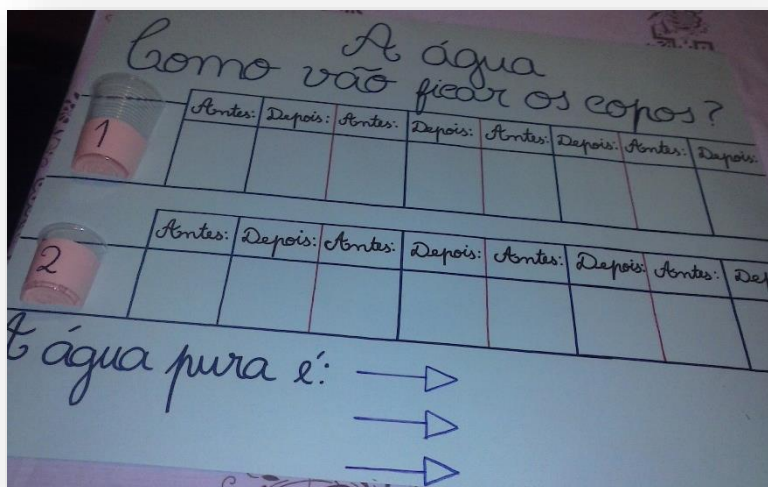
A sequência didática descrita de seguida foi ao encontro dos objetivos delineados para o Bloco 5 – À descoberta dos materiais e objetos. Neste sentido, de acordo com o ME (2004), os alunos deveriam ser capazes de “Identificar algumas propriedades físicas da água (incolor, inodora, insípida)” e de “Reconhecer materiais que flutuam e não flutuam” (p. 123).

Uma vez que o ME (2004) pretende privilegiar a realização de atividades experimentais no bloco em questão, visando “desenvolver nos alunos uma atitude de permanente experimentação com tudo o que isso implica: observação, introdução de modificações, apreciação dos efeitos e resultados, conclusões” (p. 123), ao longo da minha prática pedagógica foram realizadas diversas atividades experimentais.

Com efeito, para iniciar a presente atividade, estabeleceu-se um diálogo com as crianças sobre a temática em questão, incentivado a participação de todos os alunos ao longo do mesmo, de modo a aferir quais os conhecimentos prévios apresentados pela turma relativamente ao tema (ver Apêndice 22).

Posteriormente, foram formados grupos de trabalho de quatro ou cinco elementos e facultada uma folha de registo da experiência a cada um dos alunos, recorrendo à interdisciplinaridade para proporcionar uma ação pedagógica de qualidade (Sá, 2003a). Nesta linha de pensamento, o autor em questão destaca que a linguagem (oral e escrita) representa um instrumento essencial nas situações de ensino-aprendizagem alusivas à área das ciências. Tal deve-se ao facto de que é através da oralidade que se torna possível o estabelecimento de um paralelismo entre os conhecimentos prévios decorrentes das experiências vivenciadas pelas crianças e o conhecimento científico que se pretende alcançar. No que concerne à linguagem escrita, esta apela a um maior nível de consciência, de intelectualização e de reflexão do que a linguagem oral.

Posto isto, foi colocado no quadro um cartaz alusivo à atividade, apresentando como título “A água”. Foram ainda distribuídos os materiais necessários para proceder à realização da experiência por cada um dos grupos de trabalho: duas garrafas com a mesma quantidade de água e dois copos de plástico com tamanhos distintos.

Figura 45. Cartaz alusivo à experiência

Seguidamente, foi solicitado que os alunos numerassem, com o auxílio de um marcador, os copos e as garrafas de água com os números um e dois, à semelhança dos copos presentes no cartaz. Uma vez marcados os objetos pretendidos, foi questionado a cada um dos grupos como é que achavam que os copos iam ficar (cheios, vazios ou meio cheios) após verterem a água da garrafa número um no copo do mesmo número e a água da garrafa número dois no copo restante. Posteriormente, um elemento de cada grupo registou no cartaz que se encontrava no quadro a resposta à questão. A presente seleção de um elemento de grupo foi realizada através de um sorteio, uma vez que todos queriam realizar a tarefa em questão. Deste modo, foi pedido que os alunos atribuísem um número compreendido entre um e dez e o elemento que representasse o número enunciado seria o eleito para se dirigir ao quadro.

Com efeito, os alunos realizaram o procedimento desejado, vertendo a água da garrafa no copo correspondente, comparando os resultados obtidos com os previstos e registando os mesmos na folha previamente distribuída para este efeito.

No que concerne à conclusão da experiência, esta foi aferida em conjunto com os alunos através da realização de um diálogo, durante o qual procurou-se estimular a participação de todas as crianças.

Ressalva-se ainda que os alunos mostraram-se extremamente interessados e envolvidos na atividade, realizando todas as tarefas solicitadas.

Para completar a experiência, foram distribuídas palhinhas pelos grupos de trabalho (uma por cada elemento). De seguida, foi solicitado que os alunos observassem, cheirassem e provassem a água.

No decorrer desta fase, os alunos demonstraram-se extremamente motivados e interessados, o que foi responsável por causar alguma agitação nos grupos. Assim, fui circulando pelos grupos durante a realização da atividade, orientando e apoiando os alunos no que fosse necessário.

Por fim, à semelhança da etapa anterior da experiência, a conclusão foi elaborada em conjunto através da realização de um diálogo:

A grande maioria dos alunos participou ativamente no diálogo alusivo à conclusão da experiência, apresentando as suas opiniões e ideias.

Diário de Bordo, 29 de maio de 2015

Assim, enquanto as conclusões da atividade foram registadas no cartaz exposto no quadro, os alunos registaram as mesmas na sua folha de registo, tal como é possível verificar nas figuras seguintes:

Figura 46. Registo final da atividade no cartaz

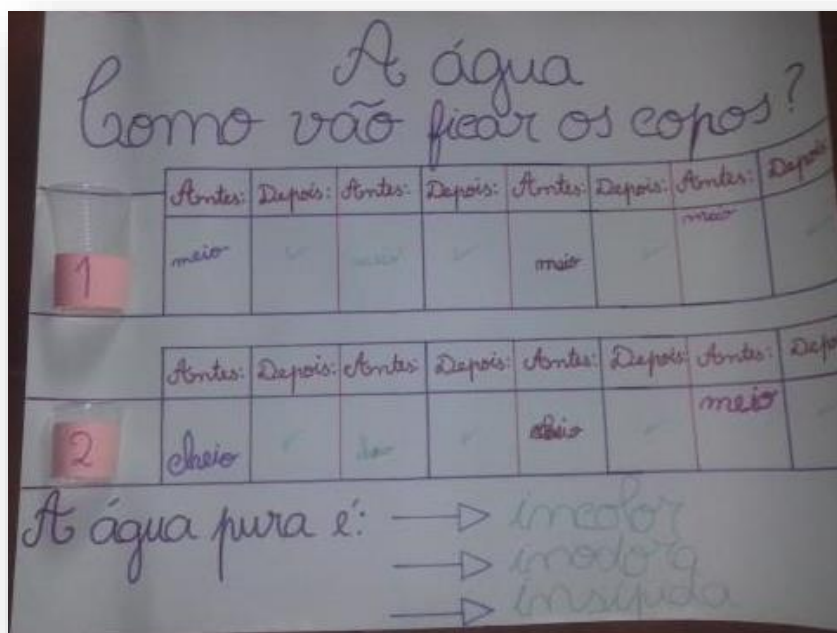
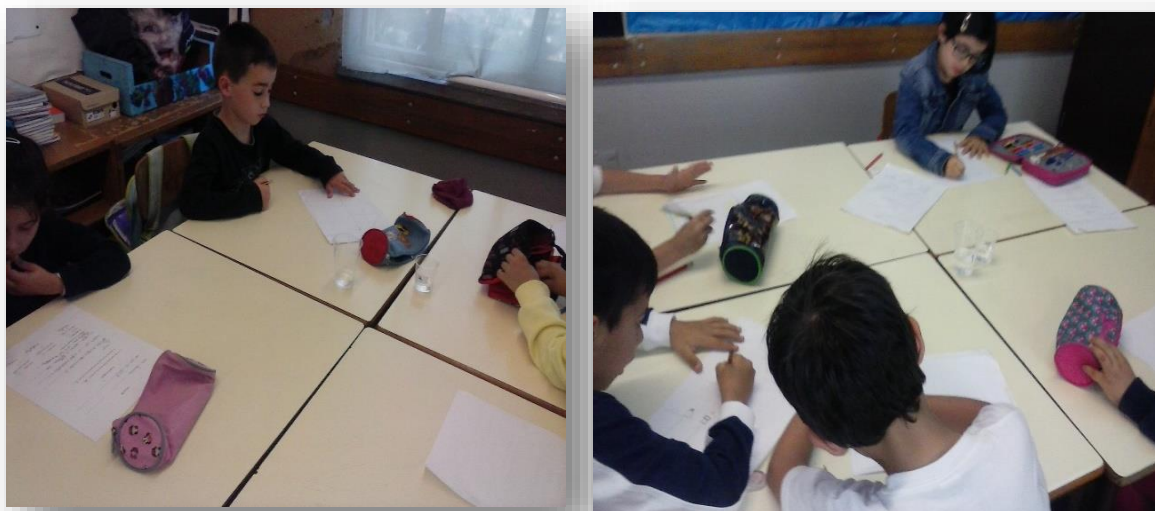


Figura 47. *Registo individual da atividade*



Desta forma, as crianças registaram os resultados obtidos no fim da atividade, assim como algumas propriedades apresentadas pela água (incolor, insípida e inodora).

Posteriormente, de modo a complementar a atividade anterior, foi realizada uma nova atividade experimental com recurso à água na penúltima semana de intervenção (ver Apêndice 23). Esta voltou a ser desenvolvida tendo em conta a aprendizagem cooperativa, sendo, portanto, formados grupos de quatro elementos. Esta estratégia vai ao encontro do pensamento de Lopes e Silva (2009), os quais referem que através da prática da aprendizagem cooperativa os alunos apoiam-se mutuamente ao longo dos processos de ensino-aprendizagem, trabalhando, deste modo, em parceria com os seus pares e com o docente, procurando a obtenção de conhecimentos alusivos a um determinado tema.

Assim sendo, a questão-problema orientadora da presente experiência foi a seguinte: “Será que todos os objetos flutuam?”. Como atividade de motivação realizou-se o “jogo da força” com as crianças, sendo que estas, para vencerem, deveriam acertar no carácter da atividade que seria concretizada de seguida a partir da análise de algumas letras que se encontravam nas posições corretas. Neste caso, deveriam proferir o vocábulo “experiência”.

Posteriormente, foi exibido um cartaz alusivo à atividade experimental, assim como os objetos a serem utilizados ao longo da mesma (rolha, botão, tampa de plástico, moeda, folha natural).

Figura 48: Cartaz alusivo à experiência

Objetos	A minha previsão	Resultados
rolha		
botão		
tampa		
moeda		
folha		
natural		

À medida que os materiais em questão iam sendo apresentados, estabeleceu-se um diálogo com os alunos, questionando sobre quais objetos iriam flutuar e quais iriam afundar, registrando as suas opiniões no cartaz. Algumas crianças encontravam-se indecisas na resposta a apresentar, razão pela qual houve uma certa percentagem de abstenção na votação realizada alusiva ao assunto em questão.

De seguida, foram distribuídos um exemplar de cada um dos objetos supracitados por grupo, um copo de plástico com água e uma folha de registo da experiência por cada aluno.

Com efeito, os grupos deveriam colocar um determinado objeto, à vez, no copo com água e registar os resultados obtidos na ficha previamente distribuída.

Ao longo da presente atividade foi notório o envolvimento e entusiasmo por parte dos alunos, sendo que todos queriam colocar os objetos no copo. Assim sendo, distribuiu-se um objeto por cada um dos elementos do grupo, assegurando que todos usufríssem da oportunidade de realizar a tarefa.

Relativamente à minha intervenção, assumi um papel secundário, circulando pelos grupos apenas para orientar e apoiar no que fosse necessário. Deste modo, os alunos apresentaram um papel ativo na construção das suas aprendizagens, tornando-as significativas. De facto, uma aluna tentou, inclusive, pressionar a rolha para fundo do copo e apercebeu-se que a água exercia uma pressão sobre esse mesmo objeto, questionando se seria essa a razão associada à razão de os navios flutuarem, o que causou um diálogo em conjunto alusivo à característica da água responsável por este fenómeno (densidade), sendo que todos os grupos pressionaram

os objetos que flutuavam, de modo a sentir a pressão exercida pela água sobre esses mesmos objetos.

Uma vez registados todos os resultados na ficha de registo dos alunos, estabeleceu-se um novo diálogo com a turma, de modo a aferir os resultados obtidos em grande grupo. No entanto, tal tornou-se um pouco complicado, uma vez que:

(...) que nos momentos de dialogar e de concluir alguns aspetos a turma encontrava-se um pouco distraída e, portanto, foi necessário recorrer a alguns exercícios de relaxamento.

Diário de Bordo, 5 de junho de 2015

No entanto, após a realização de alguns exercícios de relaxamento em diferentes momentos, foi possível registar os resultados no cartaz e terminar a atividade. Desta forma, os alunos concluíram que a capacidade de flutuar não se encontra associada ao peso dos objetos, mas sim à diferença da densidade dos mesmos.

Figura 49. Registo final da atividade no cartaz

3. de junho de 2015

Será que todos os objetos flutuam?

Objetos	Quantidade	Flutua	Não flutua	Resultados:
rolha	14	2		flutua
botão	3	14		não flutua
tampa	14	3		flutua
moeda	1	13		não flutua
folha natural	11	4		flutua

o *Sintetizando...*

A realização das presentes atividades experimentais apresentou um caráter positivo, na medida em que os objetivos delineados inicialmente foram alcançados. No que concerne à metodologia utilizada, esta foi favorável à apropriação de aprendizagens significativas por parte dos alunos, na medida em que, apesar de por vezes existirem conflitos, o trabalho colaborativo proporcionou momentos de apoio e de partilha e de discussão de conhecimentos entre os elementos do grupo.

Relativamente ao comportamento da turma, é de referir que foi possível perceber um grande interesse e envolvimento por parte do grupo em relação às atividades, sendo que, por vezes, devido ao facto de se encontrarem organizados por grupos de trabalho, houve momentos de alguma agitação, sendo necessário intervir. No entanto, de um modo geral, é de ressaltar que a atividade foi muito bem recebida pela turma.

6.2.2.3.2- Atividade Experimental: Explorando os nossos sentidos

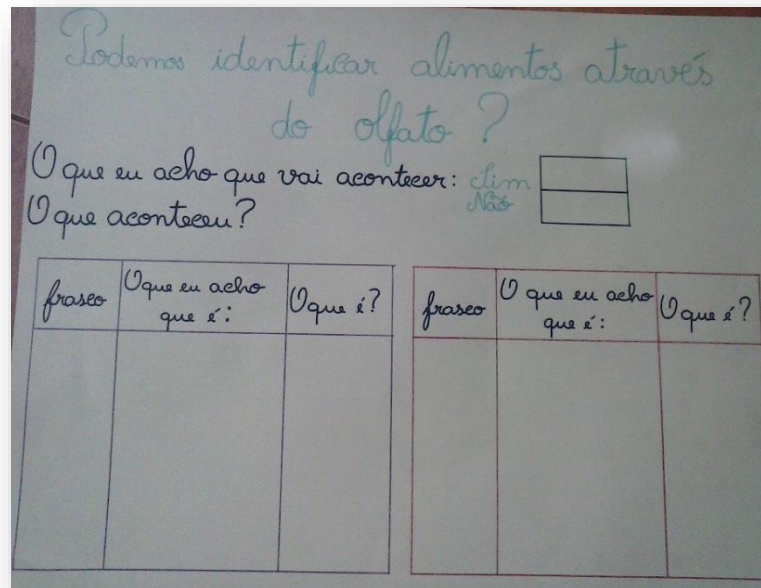
De acordo com Duarte (2012), a realização de atividades práticas experimentais reveste-se de grande importância para o desenvolvimento integral das crianças, na medida em que estimula o gosto e o interesse pelo conhecimento, permite uma constante organização e reestruturação do pensamento, facilita a compreensão de determinados fenómenos que ocorrem na vida quotidiana e, por fim, possibilita o desenvolvimento do pensamento crítico.

Neste sentido, considerando os benefícios supracitados foi realizada uma atividade experimental cujo objetivo consistia em identificar determinados alimentos através do olfato e compará-los entre si (ME, 2004).

Com efeito, a atividade descrita de seguida decorreu no dia 6 de maio de 2015 e foi iniciada através do estabelecimento de um diálogo com os alunos (ver Apêndice 19). Neste sentido, ao longo do presente diálogo, foi questionado aos alunos se consideravam possível identificar alimentos através do olfato, valorizando as opiniões da turma e proporcionando momentos de reflexão sobre a temática. De facto, Sá e Varela (2004) defendem que para que as situações de ensino-aprendizagem de cariz experimental sejam eficazes, o docente deve apresentar diversas competências, nomeadamente a competência do questionamento pertinente, uma vez que tal possibilita o desenvolvimento do pensamento crítico das crianças.

Posteriormente, foi exposto um cartaz alusivo à experiência com o título “Podemos identificar alimentos através do olfato” e registou-se os resultados da votação realizada com as crianças referente à questão-problema. Salienta-se ainda que a seleção dos alimentos que foram utilizados na presente atividade baseou-se no facto de apresentarem, ou não, cheiros intensos e característicos. Assim sendo, os alimentos selecionados foram alho, cebola, café, chocolate, orégãos e canela.

Figura 50. Cartaz alusivo à experiência



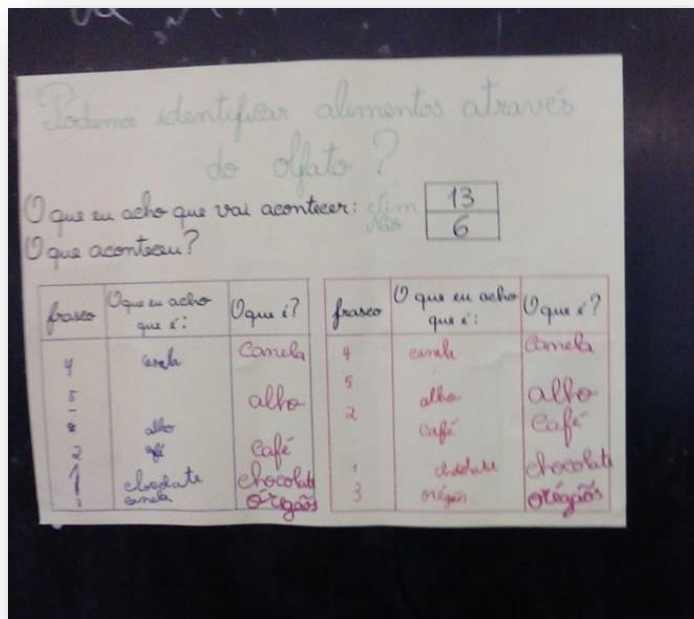
Posto isto, organizou-se a turma em dois grandes grupos e, à vez, um elemento de cada grupo deveria dirigir-se ao quadro e, com uma venda nos olhos, identificar um alimento utilizando apenas o olfato. No entanto, na fase inicial da atividade, foi possível verificar que as crianças estavam a sentir alguma dificuldade para identificar os alimentos. Desta forma:

Em primeiro lugar, para que as crianças conhecessem os alimentos que iriam ser utilizados na experiência e, deste modo, para que os conseguissem identificar, solicitei que um elemento de cada grupo se dirigisse para a frente da turma e tentasse identificar um determinado alimento de olhos vendados, utilizando apenas o olfato. De seguida, realizei um concurso informal para averiguar qual o grupo que conseguia identificar mais alimentos. Após a identificação de todos os alimentos, voltei a realizar uma nova ronda, em que, desta vez, os alunos registaram os resultados que obtiveram.

Diário de Bordo, 8 de maio de 2015

Como se encontra referido no Diário de Bordo, os resultados obtidos pelos alunos foram sendo registados no cartaz exposto no quadro pelos próprios.

Figura 51. Cartaz com o registo da experiência



Para terminar a atividade, voltou-se a estabelecer um momento de diálogo em grande grupo, explorando as potencialidades de utilização apresentadas por todos os alimentos utilizados.

Relativamente ao comportamento manifestado pela turma, é de referir que os alunos demonstraram um grande interesse e envolvimento na atividade. No entanto, surgiram algumas situações que necessitaram da minha intervenção:

De um modo geral, devo referir que a atividade correu de acordo com o esperado e que os alunos apresentaram bastante interesse na atividade, participando de forma espontânea e ativa na atividade proposta. Apesar disto, como é natural quando realizamos um trabalho de grupo, a gestão da turma foi mais difícil, pois estavam constantemente à conversa e acabavam por não ouvir aquilo que era pedido.

Diário de Bordo, 8 de maio de 2015

De forma a complementar a atividade anterior, foi realizada uma nova atividade experimental semelhante na quarta semana de intervenção, mais precisamente no dia 13 de maio, explorando, desta vez, o sentido do tato (ver Apêndice 20).

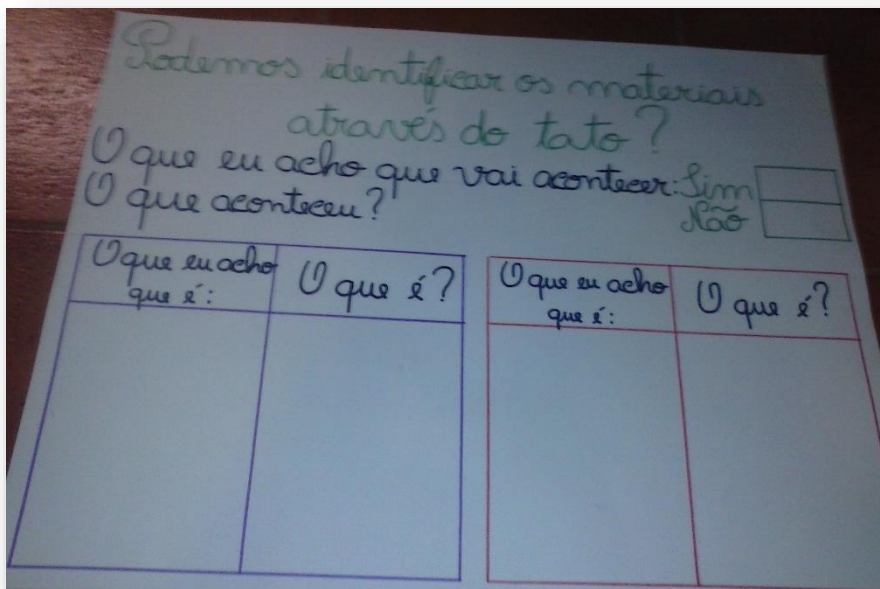
Com efeito, a atividade em questão apresentava como objetivo identificar e comparar diferentes objetos e materiais com recurso ao tato (ME, 2004). Para que fosse possível concretizar a presente finalidade, tornava-se imprescindível selecionar objetos constituídos por materiais diversos e que fossem significativos para os alunos. Assim sendo, os objetos

selecionados foram uma folha de papel, uma garrafa de plástico, bolas de esferovite, uma rolha e uma esponja.

Com efeito, a sequência didática iniciou-se com um diálogo em grande grupo alusivo às diferentes formas através das quais é possível identificar diferentes objetos. A turma referiu que tal era possível através do recurso à visão e ao olfato, sendo que a maioria referiu que também era possível através do tato, não sendo, porém, uma opinião unânime.

Neste sentido, apresentou-se um cartaz alusivo à atividade prática a ser realizada com a seguinte questão-problema: “Podemos identificar os materiais através do tato?”, como é possível verificar figura seguinte:

Figura 52. Cartaz alusivo à experiência



Dando continuidade ao diálogo estabelecido anteriormente, orientou-se a realização de uma votação alusiva à questão definida, registando as previsões dos alunos no cartaz.

Posto isto, dividiu-se a turma em dois grandes grupos, uma vez que Pereira (2002) destaca que as atividades práticas colaborativas apresentam diversas vantagens, nomeadamente o facto de serem necessários menos materiais, de que o acompanhamento dos alunos por parte do docente é mais fácil e de que possibilitam a partilha de ideias entre os pares, assim como promovem o desenvolvimento de atitudes cooperativas e de apoio entre eles.

Assim sendo, para que os alunos conhecessem quais seriam os objetos e os materiais que deveriam ser identificados no decurso da atividade, foi realizada uma ronda inaugural da

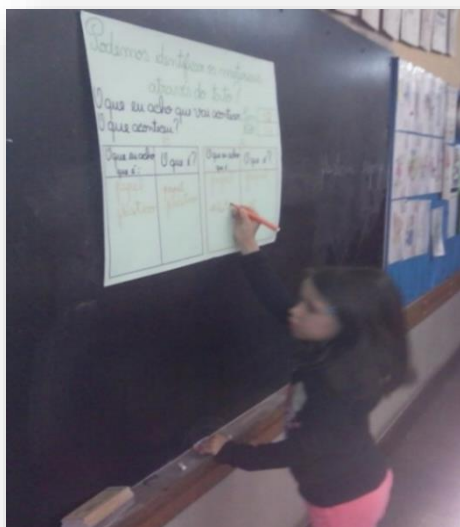
mesma. Deste modo, foi solicitado que cada um dos elementos de ambos os grupos, à vez, se dirigissem para a frente de turma e que retirassem, à sorte, um objeto que se encontrava no interior de um saco devendo, de seguida, apresentar o mesmo à turma, identificando-o. É de referir que os restantes elementos do grupo poderiam e deveriam questionar os alunos acerca das sensações experienciadas, de modo a auxiliar o colega que se encontrava na posição de identificar os objetos. No que alude à seleção dos alunos para identificar os objetos, esta contou com a participação voluntária da turma, procurando, porém, que todos os alunos desempenhassem a presente tarefa pelo menos uma vez.

Note-se que cada um dos sacos encontrava-se dirigido a um determinado grupo e apresentava um exemplar de cada um dos objetos referidos anteriormente. Outro aspeto a salientar é o facto de que após os alunos identificarem corretamente os objetos e o material que o constituía, estes iam sendo progressivamente retirados do saco. Relativamente à equipa vencedora, esta seria aquela que fosse capaz de concluir a atividade em primeiro lugar, identificando todos os objetos presentes no seu saco.

Assim sendo, uma vez terminada a ronda inicial de apresentação dos objetos e dos seus materiais, foi distribuída uma tabela de registo da experiência de modo a apelar à concentração dos alunos.

Seguidamente, iniciou-se a segunda ronda da atividade. Esta decorreu de forma similar à ronda anterior, sendo que, desta vez, os alunos deveriam registar no cartaz a identificação do objeto que julgavam ter sentido, assim como todos os elementos do mesmo grupo deveriam proceder a este registo na tabela distribuída anteriormente.

Figura 53. *Registo da experiência*



É ainda de ressaltar que todas as crianças desempenharam a tarefa de sentir e identificar os objetos, sendo que, ao longo deste percurso, iam sendo colocadas questões acerca das sensações experienciadas. Deste modo, caso um aluno não conseguisse identificar o objeto, os colegas de grupo poderiam tentar solucionar o presente desafio.

De um modo geral, considero que a atividade foi bem conseguida, uma vez que a estratégia utilizada conseguiu manter a turma motivada e envolvida na tarefa. No entanto, devido ao espírito competitivo existente entre os grupos, instaurou-se alguma agitação, o que se tornou um pouco complicado para gerir. No entanto:

(...) considero que a experiência correu bem, uma vez que os alunos foram extremamente participativos e conseguiram atingir as conclusões pretendidas.

Diário de Bordo, 21 de maio de 2015

Por fim, a atividade foi concluída através de um diálogo em grande grupo, no qual também foram abordadas as diversas características e potencialidades dos objetos e materiais utilizados durante a experiência, privilegiando e valorizando todas as opiniões manifestadas pelos alunos.

○ *Sintetizando...*

De um modo geral, as atividades descritas anteriormente apresentaram um *feedback* extremamente positivo da parte das crianças, uma vez que se envolveram imenso, participando de forma ativa e espontânea ao longo das presentes atividades, o que contribuiu para o alcance dos objetivos delineados. É de referir ainda que o facto de terem sido utilizados na atividade objetos com os quais as crianças interagem no seu quotidiano, assim como o facto de privilegiar e valorizar as suas opiniões e ideias, promovem a aquisição de aprendizagens significativas.

O recurso à aprendizagem cooperativa manifestou-se uma estratégia positiva, na medida em que despertou o espírito de competitividade entre os alunos, contribuindo, deste modo, para o grande envolvimento que se verificou da parte da turma ao longo das atividades propostas. Apesar disto, a presente competitividade também foi responsável por gerar situações de agitação e de conflito na sala de aula, dificultando a minha gestão do grupo.

6.2.3- O Projeto com a Comunidade Educativa

Para otimizar ao máximo as aprendizagens que as crianças adquirem em contexto escolar, é fundamental que exista uma continuidade educativa dirigida pelos pais das crianças, estabelecendo um paralelismo entre a ação educativa orientada pelos educadores e aquela que é orientada pelos pais. Deste modo, para que tal seja possível, é essencial a existência de uma relação comunicativa entre os pais e os professores, partilhando as experiências vivenciadas pelas crianças, assim como os seus interesses, capacidades e dificuldades, possibilitando uma adequação individualizada da ação pedagógica. Esta comunicação permite ainda que os pais conheçam e participem nas atividades desenvolvidas na instituição escolar, fortalecendo os laços existentes entre os dois agentes educativos em questão e proporcionando um desenvolvimento de qualidade às crianças. Neste sentido, Perrenoud (2000) refere que é essencial envolver os pais na educação das crianças, informando-os acerca do seu percurso evolutivo e indicando as suas dificuldades e competências.

De facto, com acordo com o DL nº 241/2001 de 30 de agosto, o docente deve ser capaz de estabelecer uma relação positiva, tanto com as crianças como com os adultos, “no contexto da especificidade da sua relação com as famílias e com a comunidade, proporcionando, nomeadamente, um clima de escola caracterizado pelo bem-estar afectivo que predisponha para as aprendizagens” (p. 5574).

Em seguimento das ideias apresentadas, Silva (2009) refere que a interação existente entre a escola e a família deve abarcar também a comunidade educativa, existindo uma relação social entre diversos elementos. O mesmo autor destaca ainda que “Aprofundar a relação escola-família-comunidade significa construir pontes entre culturas (...) assim como desenvolver formas de participação directa e activa por parte de todos os implicados” (p. 39).

No que concerne à minha intervenção pedagógica, a atividade desenvolvida para envolver a comunidade educativa incidiu na organização de uma ação de sensibilização sobre a preservação da Natureza, orientada pelo Doutor Raimundo Quintal, a qual foi agendada para o dia 3 de junho de 2015 (ver Apêndice 25).

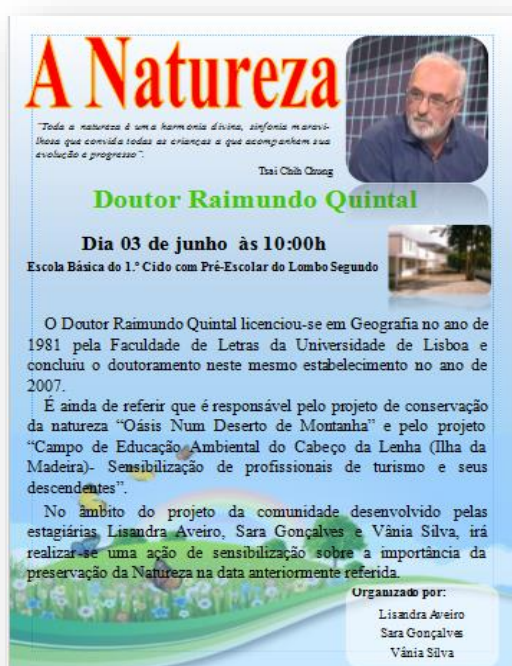
A presente ação de sensibilização surgiu devido ao facto de que a turma encontrava-se a desenvolver um projeto interescolar com seis instituições distintas intitulado de *A Reciclagem*. O presente projeto apresentava como principais finalidades o contacto das crianças com todas as formas de Expressão, desenvolvendo diversas capacidades

relacionadas com as mesmas, assim como compreender a importância de reciclar resíduos sólidos para o futuro do nosso planeta.

Nesta linha de pensamento, eu, juntamente com duas colegas que se encontravam a estagiar na mesma instituição educativa em duas turmas do 2º ano de escolaridade, considerámos extremamente pertinente organizar esta ação de sensibilização, uma vez que também se encontravam a desenvolver um projeto de intercâmbio com outras escolas cujo título era *A Natureza*. Desta forma, para que os nossos objetivos fossem passíveis de ser alcançados, explanamos quais os assuntos que gostaríamos que fossem destacados na palestra.

Decidimos, então, organizar esta ação de sensibilização para as três turmas, permitindo, no entanto, que outras crianças assistissem à mesma caso o desejassem. Neste sentido, para que toda a comunidade educativa tivesse conhecimento da ação de sensibilização, foram afixados dois posters: um junto ao portão e um junto à porta principal do estabelecimento de ensino, de modo a divulgar a mesma.

Figura 54. *Poster alusivo à ação de sensibilização*



Assim, informou-se anteriormente os alunos que iriam assistir a uma palestra orientada pelo Doutor Raimundo Quintal sobre a Natureza, procurando incentivar as crianças para a mesma.

No que concerne à ação de sensibilização propriamente dita, esta foi organizada em três fases. Primeiramente, no polivalente, foi abordada a importância da preservação da Natureza e da prática de comportamentos que visem a reciclagem, procurando motivar as crianças e incentivando-as a participar na palestra através da partilha das suas ideias, tal como é

possível verificar na figura seguinte:

Figura 55. *Primeira fase da ação de sensibilização*



Posteriormente, uma vez que a instituição usufrui de um grande espaço verde dotado com diversos arbustos e árvores de grande e pequeno porte, o Doutor Raimundo Quintal conduziu o grupo para o exterior e apresentou alguns dos elementos presentes no jardim. Esta fase motivou imenso as crianças, pois possibilitou o contacto entre a teoria e a prática, envolvendo-as de forma ativa e promovendo a aquisição de aprendizagens significativas.

Figura 56. *Visita ao jardim*



Por fim, voltou a conduzir as crianças ao polivalente e terminou a ação de sensibilização respondendo às dúvidas colocadas pelo público, seguindo-se uma pequena conclusão sobre a mesma.

Figura 57. *Esclarecimento das dúvidas dos alunos*



É ainda de realçar que como as crianças que frequentavam os restantes anos escolares aderiram em massa à palestra, tornou-se muito complicada a comunicação em grande grupo. Deste modo, sentimos necessidade de um apoio constante das nossas professoras cooperantes para gerir o grupo. Outro aspeto a salientar é o facto de que como este era extremamente numeroso, tornou-se fundamental apelar à concentração dos alunos de um modo constante ao longo da ação de sensibilização.

Por fim, de modo a dar continuidade à palestra dirigida pelo Doutor Raimundo Quintal, quando voltámos à sala de aula, estabeleceu-se um diálogo com a turma sobre a mesma. Assim, conversámos sobre o que mais gostaram da ação de sensibilização e sobre o que aprenderam. De seguida, tendo como base o diálogo realizado anteriormente, foi proposto aos alunos que construíssem uma frase alusiva à palestra, ilustrando-a. É de referir ainda que a turma realizou a proposta em questão com entusiasmo, enfatizando, maioritariamente, a importância da prática de comportamentos que visem a preservação da Natureza.

Figura 58. *Atividade alusiva à palestra*

6.2.4- A avaliação da turma

Segundo Lopes e Silva (2012), “A avaliação está, na verdade, no coração de toda a aprendizagem” (p. VII). Neste sentido, a avaliação consiste num instrumento essencial para o docente, desempenhando um papel crucial nos processos de ensino-aprendizagem, na medida em que regulamenta todas as sequências didáticas proporcionadas às crianças. Deste modo, a avaliação permite ao docente conferir se as finalidades previamente delineadas foram alcançadas pelos alunos, refletindo se as atividades propostas contribuíram para o desenvolvimento das crianças. A avaliação permite ainda ao docente refletir sobre a sua prática, apoiando-o na concretização de alterações na sua ação educativa, ajustando-a em função das características do grupo que orienta, tendo sempre em vista proporcionar uma ação pedagógica de qualidade às crianças.

Segundo o DL nº 139/2012 de 5 de julho, a avaliação representa um processo que orienta a aprendizagem, o percurso educativo e que certifica os conhecimentos adquiridos e as competências desenvolvidas pelos alunos. O presente documento destaca ainda que a avaliação pretende “a melhoria do ensino através da verificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas nos alunos e da aferição do grau de cumprimento das metas curriculares globalmente fixadas para os níveis de ensino básico” (p. 2481).

A avaliação deve valorizar o processo avaliativo em vez de valorizar a avaliação sumativa. Assim, deve-se proceder à valorização da avaliação formativa em detrimento da

sumativa, uma vez que “A avaliação formativa é um dos componentes do processo de ensino-aprendizagem com maior efeito na melhoria do rendimento escolar dos alunos” (Lopes & Silva, 2010), pois permite o reajustamento da prática educativa em função das necessidades educativas das crianças. Esta avaliação baseia-se na recolha sistemática de dados relativos à aprendizagem dos alunos e deve ser realizada antes, durante e depois dos processos de ensino-aprendizagem, proporcionando momentos em que os alunos e os docentes trabalhem em conjunto de forma ativa e intencional, pois, quanto isto ocorre “a realização escolar de todos os alunos melhora” (Lopes & Silva, 2012, p. VIII).

Como se encontra mencionado anteriormente, a avaliação formativa pretende privilegiar todo o processo educativo em detrimento da aferição dos resultados do mesmo. De facto, Lopes e Silva (2012) enunciam que quando os docentes utilizam a avaliação formativa “o rendimento escolar é visto não como um número baseado em resultados que fundamentalmente refletem as classificações dos teste, mas como o crescimento mensurável do aluno ao longo do tempo” (p. VIII).

Em suma, a avaliação formativa pretende “melhorar qualitativamente a aprendizagem dos alunos e não quantificar essa aprendizagem” (Lopes & Silva, 2012, p. 13). Assim sendo, este tipo de avaliação é benéfico para os alunos, na medida em valoriza todo o processo educativo, permitindo um reajustamento do mesmo em função das suas características, contribuindo para o alcance do sucesso escolar.

Tendo em conta os aspetos supracitados, na minha prática pedagógica privilegiou-se a avaliação formativa. Para tal, foram utilizados diversos documentos orientadores que apoiassem a avaliação global das aprendizagens dos alunos nas diferentes áreas curriculares. Deste modo, a avaliação das aprendizagens do Português e da Matemática apoiaram-se nos Programas e Metas Curriculares (2012 e 2013, respetivamente), enquanto para a avaliação das aprendizagens do Estudo do Meio foi utilizado o Programa (2004).

Avaliação Formativa ao nível das Competências do Português

As aprendizagens da área do Português foram avaliadas através de dados recolhidos provenientes da observação participada, assim como da concretização de diversas atividades realizadas em contexto de sala de aula. É de referir ainda que devido ao facto de que o Português representa uma área transversal, foi também possível avaliar determinadas competências nas restantes áreas curriculares.

Deste modo, procedeu-se à elaboração de uma avaliação de carácter formativo, possibilitando a identificação dos pontos fortes e fracos das crianças. Assim sendo, realizou-se um quadro avaliativo, o qual contém informações alusivas a cada um dos domínios abordados ao longo da prática: Leitura e Escrita, Iniciação à Educação Literária, Gramática e Oralidade.

Quadro 5: *Avaliação global das competências dos alunos relativamente ao Português*

Domínios	Avaliação global
Leitura e Escrita	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Eram capazes de identificar as letras do alfabeto; ✓ Correspondiam corretamente as formas minúscula e maiúscula das letras do alfabeto; ✓ Cerca de sete alunos tinham dificuldade em recitar o alfabeto sem cometer erros de posição; ✓ Identificavam e representavam os grafemas corretamente; ✓ Realizavam corretamente a divisão silábica das palavras; ✓ Cerca de 12 alunos apresentavam dificuldades em formar frases de forma autónoma, solicitando apoio constante neste aspeto; ✓ A produção de pequenos textos era dificultada pelo tempo que os alunos demoravam a formar frases, manifestando dificuldades em respeitar as regras de correspondência entre grafema e fonema e em organizar as suas ideias; ✓ Apresentavam dificuldade em redigir com correção ortográfica; ✓ Eram capazes de identificar palavras que se iniciavam pelo mesmo fonema; ✓ Cinco alunos liam de forma fluente, sendo que a grande maioria apresentava dificuldades na leitura de textos. De uma forma geral, não respeitavam os sinais de pontuação nos momentos destinados à leitura e não liam com a entoação correta; ✓ Manifestavam dificuldades na identificação das ideias principais dos textos, necessitando de um apoio individualizado na resolução de exercícios de interpretação de textos; ✓ Apresentavam dificuldade em organizar uma sequência temporal dos acontecimentos de uma história autonomamente; ✓ Eram capazes de identificar o assunto do texto; ✓ Identificavam os sinais de pontuação na sua totalidade; ✓ Transcreviam fluentemente textos escritos em letra de imprensa de forma legível; ✓ Transcreviam textos em letra de imprensa através do uso do computador; ✓ Legendavam imagens correta e autonomamente; ✓ Não detetavam os erros ortográficos cometidos; ✓ Sublinhavam as palavras desconhecidas e pediam esclarecimento sobre as mesmas; ✓ Cerca de oito alunos não eram capazes de redigir corretamente mais de metade dos dígrafos e ditongos a partir da identificação do seu valor fonológico.
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Eram capazes de antecipar conteúdos através da análise de ilustrações; ✓ A maioria dos alunos (15) conseguia associar, identificar e construir rimas; ✓ Sentiam dificuldade em recontar uma história ouvida, necessitando de um grande nível de apoio e orientação para que tal fosse possível;

Iniciação à Educação Literária	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Eram capazes de memorizar pequenos poemas; ✓ A recriação de palavras em diferentes formas de expressão era dificultada pelo constrangimento que os alunos demonstravam em utilizar o corpo para transmitir um determinado vocábulo.
Gramática	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Realizavam corretamente a flexão das palavras em número e em género que apresentavam a regra geral de formação.
Oralidade	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Tinham dificuldade em aguardar pela sua vez para falar; ✓ Eram capazes de identificar padrões de entoação e de ritmo; ✓ Apresentavam alguma dificuldade em referir os aspetos essenciais de um texto lido, necessitando de uma orientação constante neste aspeto; ✓ Participavam nos momentos de diálogo estabelecidos, expondo as suas ideias de forma clara e coerente; ✓ Construíam frases simples; ✓ Manifestavam alguma dificuldade em utilizar um vocabulário diversificado e adequado às diversas situações; ✓ Cerca de 14 alunos respondiam às questões colocadas de forma correta; ✓ Colocavam questões.

De um modo geral, é possível referir que as dificuldades apresentadas pelos alunos diminuía quando a estratégia utilizada nos processos de ensino-aprendizagem consistia na aprendizagem cooperativa, uma vez que a turma apoiava-se mutuamente. Salienta-se ainda que, como se encontra mencionando anteriormente no presente relatório, devido às dificuldades da grande maioria dos alunos referidas no quadro considerou-se pertinente desenvolver o projeto de I-A relacionado com o domínio da Leitura e Escrita, visando a diminuição das dificuldades manifestadas pela turma. Deste modo, o domínio em questão foi explorado intensivamente com os alunos. Neste sentido, na fase final do estágio foi possível verificar que as crianças melhoraram algumas das suas dificuldades de Leitura e Escrita, apresentando, por exemplo, mais facilidade em organizar as ideias, redigir frases e, conseqüentemente, produzir pequenos textos.

Por sua vez, outro dos domínios extremamente explorados ao longo da minha prática pedagógica foi o da Oralidade. Assim sendo, destaca-se o facto de que a turma era extremamente participativa nos momentos destinados ao diálogo, sendo que a grande maioria dos alunos participava de forma livre e espontânea nos mesmos, expondo as suas ideias e dúvidas.

Avaliação Formativa ao nível das Competências da Matemática

As aprendizagens da área da Matemática foram avaliadas tendo como base informações provenientes da observação, assim como da concretização de diversas tarefas ao longo do estágio, as quais contaram com a manipulação de materiais didáticos como suporte à aquisição de aprendizagens.

Neste sentido, realizou-se uma avaliação formativa valorizando todo o processo educativo ao invés dos resultados obtidos em provas, uma vez que a presente avaliação permite a identificação das necessidades educativas dos alunos, tornando possível um reajustamento dos processos de ensino-aprendizagem.

Deste modo, realizou-se um quadro avaliativo, com informações alusivas a cada um dos domínios abordados no decorrer da prática pedagógica: Números e Operações e Geometria e Medida.

Quadro 6. *Avaliação global das competências dos alunos relativamente à Matemática*

Domínios	Avaliação global
Números e Operações	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Eram capazes de compreender que o zero representava um elemento neutro nas operações de adição e de subtração; ✓ Os alunos conseguiam realizar operações através do cálculo mental envolvendo números até 20. ✓ A maioria dos alunos (14) apresentava dificuldade no cálculo mental a partir do número 20, necessitando de recorrer a materiais de apoio ao cálculo; ✓ Os alunos conseguiam identificar e representar os números até 100 facilmente; ✓ Identificavam corretamente os termos associados às operações de adição: “parcela” e “soma”; ✓ Resolviam corretamente situações problemáticas alusivas às operações de adição e de subtração, identificando, de um modo geral, as operações associadas aos mesmos com alguma facilidade; ✓ Cerca de quatro alunos não conseguiam proceder à realização de um enunciado através da apresentação da resolução do mesmo; ✓ Apresentavam dificuldade em identificar as ordens decimais: ordens e dezenas; ✓ As operações realizadas tirando partido do sistema decimal de posição representava grande confusão para a maioria dos alunos, sendo que este processo era facilitado através da utilização de materiais de apoio ao cálculo; ✓ Cerca de cinco alunos realizavam a decomposição dos números até 100 com alguma dificuldade; ✓ Organizam números até 100 em ordem crescente e decrescente com relativa facilidade; ✓ Identificavam corretamente os termos das operações de subtração: aditivo, subtrativo e diferença;

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresentavam alguma dificuldade em realizar a contagem progressiva e regressiva dos números até 100.
Geometria e Medida	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Eram capazes de identificar facilmente as figuras geométricas planas: retângulo, quadrado, triângulo e círculo; ✓ Reconheciam os vértices das figuras geométricas; ✓ Apresentaram alguma dificuldade na medição de objetos com diferentes unidades de medida; ✓ A maioria dos alunos (13) compreendeu a relação existente entre o comprimento das diversas unidades de medida utilizadas e a discrepância existente entre os resultados obtidos; ✓ Cerca de 11 alunos sentiam dificuldade na identificação de figuras equidecomponíveis e de figuras equivalentes, confundindo estes dois termos; ✓ Contruíram e identificaram as peças que constituem o tangram facilmente; ✓ A maioria dos alunos (15) manifestou algumas dificuldades na construção de figuras geométricas utilizando apenas algumas peças do tangram indicadas; ✓ Identificaram os diferentes polígonos; ✓ Apresentaram dificuldade na compreensão do conceito de área.

É possível referir que à semelhança da área do Português, as dificuldades dos alunos diminuam com a realização de tarefas que proporcionassem a prática da metodologia da aprendizagem cooperativa, pois apoiavam-se mutuamente e discutiam acerca da temática em questão, o que contribuía para a aquisição de aprendizagens significativas.

O presente quadro avaliativo das aprendizagens reveste-se de grande importância, uma vez que permite identificar as dificuldades manifestadas pelos alunos, tornando possível a realização de uma adaptação das situações de ensino-aprendizagem em função das características do grupo através da planificação de sequências didáticas que visem a superação destas mesmas dificuldades.

Por fim, é de salientar que a turma apresentava maiores competências ao nível da Matemática, apresentando, porém, algumas dificuldades em determinados conteúdos, nomeadamente nos domínios que requeriam uma maior capacidade de abstração, nomeadamente o cálculo. Neste sentido, verificou-se a importância da construção e da utilização de materiais didáticos de apoio ao cálculo, na medida em que possibilitavam a operacionalização de situações problemáticas rápida e concretamente, contribuindo para o desenvolvimento de competências matemáticas.

Avaliação Formativa ao nível das Competências de Estudo do Meio

Devido ao facto de que a criança interage com o meio que a rodeia desde o momento do seu nascimento, esta ingressa no ensino formal com uma panóplia de conhecimentos fruto das experiências vivenciadas. Neste sentido, é fundamental que a escola valorize estes mesmos conhecimentos, tornando-os como ponto de partida para as aprendizagens seguintes.

É ainda de salientar que a aquisição de conhecimentos alusivos à área de Estudo do Meio ocorre de forma natural, uma vez que a curiosidade, característica associada à criança, consiste num fator essencial para que a aprendizagem possa ocorrer de forma significativa.

O quadro avaliativo referente à área curricular em questão baseou-se nos Bloco 4 – À descoberta das inter-relações entre espaços e no Bloco 5 – À descoberta dos materiais e objetos. Salienta-se ainda que ao longo da minha prática pedagógica este último bloco foi explorado intensamente, valorizando a importância da realização de atividades práticas experimentais com as crianças para educação na área das ciências.

Quadro 7. *Avaliação global das competências dos alunos relativamente ao Estudo do Meio*

Domínios		Avaliação global
Bloco 4- À descoberta das inter-relações entre espaços	O espaço da sua escola	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Devido a uma exploração anterior orientada pela professora cooperante, reconheciam com facilidade os diferentes espaços da sua escola; ✓ Identificavam as funções dos espaços da escola; ✓ Associavam facilmente os espaços escolares com os seus elementos constituintes; ✓ Representavam a sua escola com todas as suas divisões.
Bloco 5 – À descoberta dos materiais e objetos	Realizar experiências com alguns materiais e objetos de uso corrente	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresentaram alguma dificuldade em identificar os objetos de uso quotidiano com base no tato; ✓ Eram capazes de identificar e descrever algumas propriedades físicas de diversos objetos (textura, forma, cor...); ✓ Identificavam os alimentos através do seu odor característico; ✓ Comparavam os alimentos entre si tendo por base as suas propriedades físicas; ✓ Associavam objetos com as suas funções; ✓ Reconheciam algumas possibilidades de utilização dos alimentos apresentados.

	Realizar experiências com a água	<ul style="list-style-type: none">✓ A maioria dos alunos (12) identificava corretamente algumas propriedades físicas da água (incolor, inodora, insípida);✓ Reconheciam a existência de materiais que flutuam e de materiais que não flutuam;✓ Compreendiam que a capacidade de flutuabilidade é independente do tamanho e peso dos objetos;✓ Associavam a capacidade de flutuar apresentada por determinados objetos a algumas situações da vida diária
--	----------------------------------	---

De um modo geral, os alunos apresentavam grande interesse na área do Estudo do Meio, envolvendo-se ativamente ao longo dos diferentes processos de ensino-aprendizagem. É de salientar que inclusive os alunos menos participativos nas restantes áreas apresentavam uma grande motivação nas aprendizagens de Estudo do Meio.

Esta área foi desenvolvida tendo por base a aprendizagem cooperativa e a realização de atividades práticas experimentais, o que tornou a aulas mais atrativas e dinâmicas para os alunos, proporcionando momentos que atribuísem às crianças um papel ativo na construção das suas próprias aprendizagens. Note-se ainda que para que as aprendizagens se tornem significativas para os alunos, estas devem partir dos seus conhecimentos prévios e abordar situações que apresentem significado para os alunos, razão pela qual os objetos e os alimentos utilizados nos momentos de atividades práticas foram selecionados tendo em conta a sua utilização no quotidiano das crianças.

Outro aspeto determinante para o envolvimento da turma nas aprendizagens consistiu na implementação de uma competição saudável entre os grupos organizados, pois tornou-se visível a ampliação do entusiasmo dos alunos nestes momentos.

Avaliação das Competências Sociais dos alunos

Relativamente às competências sociais demonstradas pelos alunos, é importante salientar o facto de que, de um modo geral, os alunos respeitavam as regras em vigor na sala de aula, participando nas aulas de forma ativa e espontânea.

No entanto, a turma apresentava alguma dificuldade em aguardar pela sua vez para falar, em partilhar materiais com os colegas e em respeitar e valorizar as opiniões dos seus pares, existindo alguns conflitos entre os alunos em contexto de sala de aula devido a este aspeto. Deste modo, utilizei frequentemente situações de aprendizagem cooperativa em todas as áreas curriculares com o objetivo de melhorar as competências sociais da turma. Neste sentido, foi possível aferir que, de facto, a aprendizagem cooperativa é uma excelente

estratégia para desenvolver competências sociais, pois tornou-se verificável a existência de uma melhoria neste aspeto.

6.2.5- Reflexão da Prática Pedagógica realizada

A concretização da prática pedagógica assume um papel crucial na formação de futuros docentes, na medida em que possibilita contactar com a realidade existente em contexto da sala de aula, contribuindo para o desenvolvimento de diversas competências, tanto a nível profissional como a nível pessoal.

Neste sentido, a prática pedagógica iniciou-se com duas semanas destinadas à observação participante. Este período revelou-se essencial na posterior planificação de atividades, uma vez que permitiu conhecer diversas estratégias e metodologias de ensino-aprendizagem, assim como contactar com as crianças pela primeira vez. De facto, no momento em questão, foi possível aferir que as crianças estavam extremamente interessadas e motivadas por poderem contar com alguém novo ao longo da sua rotina educativa. Deste modo, ao longo de toda a intervenção, procurou-se desenvolver e fortalecer laços com as crianças, visando conhecer as especificidades de cada um, nomeadamente os seus interesses, conhecimentos e dificuldades, de forma a apoiá-los o máximo possível na construção das suas aprendizagens, tornando-as significativas.

O estabelecimento de uma relação de empatia e de respeito mútuo baseada na partilha de conhecimentos com a professora cooperante tornou-se num elemento fundamental para que fosse possível proporcionar experiências significativas aos alunos, visando a prática de uma ação pedagógica de qualidade. Assim sendo, no decorrer do estágio procurou-se refletir de forma sistemática e em conjunto com a professora cooperante acerca da ação pedagógica desenvolvida, identificando os pontos positivos e os menos positivos, no sentido de melhorar a implementação de estratégias diversificadas, melhorando progressivamente a minha atuação enquanto orientadora das aprendizagens dos alunos.

Uma vez concluídas as semanas destinadas à observação, iniciou-se o período de prática pedagógica, o qual consistiu na planificação de situações de ensino-aprendizagem que permitissem alcançar os objetivos delineados nos Programas e nas Metas Curriculares para o ano letivo em questão. Aquando da planificação das atividades, procurou-se sempre ir ao encontro das necessidades do grupo, assim como recorrer à interdisciplinaridade, combatendo o conhecimento fragmentado. Recorreu-se ainda à utilização das expressões em

diversas situações de ensino-aprendizagem, na medida em que estas apresentam um caráter potenciador do desenvolvimento das aprendizagens.

Com efeito, nas primeiras semanas de intervenção pedagógica, foi sendo possível identificar as dificuldades manifestadas pelas crianças, sendo necessário utilizar estratégias e metodologias que permitissem a colmatação destas mesmas dificuldades e que motivassem os alunos para os processos de ensino-aprendizagem proporcionados. Deste modo, através da análise do PAT 2014/2015, foi possível aferir que a aprendizagem cooperativa consistia na metodologia de trabalho preferida da turma, privilegiando-se, assim, a utilização da presente metodologia nas diversas áreas curriculares. Salienta-se que, uma vez que a professora cooperante utilizava esta estratégia com alguma regularidade, a sua implementação não foi muito complicada. Contudo, esta representou um desafio ao nível da gestão da turma, pois os alunos manifestavam um grande nível de entusiasmo e agitação, o que era responsável por dificultar a orientação e progressão das atividades propostas.

No que concerne à metodologia de funcionamento das aulas, tentou-se sempre assumir uma postura de orientadora, apelando ao desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo das crianças e valorizando as suas ideias e opiniões alusivas aos temas abordados. Assim sendo, procurou-se utilizar os seus conhecimentos prévios como ponto de partida para as novas aprendizagens, tornando-as integradas e significativas. Tal postura promove a aquisição de aprendizagens significativas, uma vez que os alunos desempenham o papel principal na construção dos seus próprios conhecimentos.

Relativamente às áreas curriculares do Português, Matemática e Estudo do Meio, detetou-se que as crianças apresentavam mais dificuldades no Português, razão pela qual sentiu-se necessidade de desenvolver o projeto de I-A referente ao domínio da Leitura e da Escrita, de modo a diminuir e colmatar as dificuldades em questão através da implementação de estratégias diversificadas e adequadas.

Por sua vez, no que concerne à Matemática, esta consistia numa área que motivava imenso alguns alunos, sendo que outros sentiam grandes dificuldades na mesma. Por conseguinte, tornou-se essencial a construção e utilização de materiais diversificados de apoio ao cálculo, permitindo a concretização de situações abstratas, assim como o trabalho colaborativo, representando, deste modo, estratégias responsáveis por facilitarem a aquisição de aprendizagens.

Um dos aspetos menos positivos na minha intervenção consistiu na gestão do tempo educativo, uma vez que muitas vezes não conseguia terminar todas as atividades propostas, prolongando-as, ou até adiando-as para os dias seguintes. No entanto, considero que à

medida que a prática progrediu, fui ultrapassando esta dificuldade, na medida em que foram surgindo cada vez menos dias em que não foi possível realizar todas as propostas de atividades pretendidas. Outro aspeto que importa salientar consiste na aplicação da diferenciação pedagógica. De facto, apesar da tentativa em oferecer um apoio individualizado às crianças com mais dificuldade e em proceder à realização de adaptações curriculares, tornando o currículo flexível e diferenciado em função das necessidades educativas das crianças, a diferenciação pedagógica revelou-se difícil de implementar. Neste sentido, torna-se possível aferir que seria necessário proceder a um maior nível de diversidade de adequações individuais em função das especificidades dos alunos, tendo em vista uma implementação mais frequente da presente metodologia.

Em suma, o desenvolvimento da prática pedagógica consistiu num momento responsável por potenciar muitas aprendizagens, uma vez que me concedeu a oportunidade de crescer enquanto pessoa e enquanto futura professora. Neste sentido, tornou-se verificável que um dos aspetos essenciais para que possam ocorrer aprendizagens significativas e para que seja possível potenciar o desenvolvimento das competências sociais indispensáveis à vida dos alunos, consiste no estabelecimento de uma relação de amizade, de confiança e de respeito entre os docentes e a turma.

Reflexão final

A concretização do presente relatório representa o culminar de um percurso académico realizado ao longo de cinco anos recheado de aprendizagens, dificuldades e obstáculos, mas também de muitos sucessos. Neste sentido, importa salientar que a prática pedagógica, devido à sua exigência, permitiu adquirir e desenvolver diversas competências, assim como colocar em prática uma panóplia de conhecimentos alcançados ao longo da presente jornada.

No decorrer da presente intervenção, procurei proporcionar experiências significativas às crianças, pois estas são facilitadoras da aquisição das aprendizagens. Neste sentido, nos momentos destinados à planificação dos processos de ensino-aprendizagem foram considerados, não só as diretrizes e os objetivos delineados nos Programas e Metas Curriculares, mas também os interesses e motivações do grupo, tendo em vista o seu desenvolvimento pleno.

É de salientar que uma das principais finalidades da prática pedagógica consistiu em desempenhar um papel de orientador e mediador, atribuindo às crianças um papel ativo na construção das suas próprias aprendizagens, reconhecendo que apenas as atividades que se relacionam com elas próprias é que se poderão metamorfosear em aprendizagens significativas e integradas. Neste sentido, as experiências proporcionadas às crianças basearam-se na aplicação da aprendizagem cooperativa e na pedagogia-em-participação. Apesar do facto de não ter sido possível introduzir esta última metodologia na sua totalidade, privilegiou-se os momentos em que as crianças participavam ativamente nos processos de ensino-aprendizagem, respeitando os seus diferentes ritmos de aprendizagem. Por sua vez, a aprendizagem cooperativa foi utilizada frequentemente em ambas as práticas, na medida em que esta promove a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de diversas competências sociais, contribuindo para a formação integral das crianças enquanto indivíduos.

Outra das estratégias de intervenção utilizadas ao longo de ambas as práticas pedagógicas consistiu na metodologia de I-A. Esta surgiu da identificação de uma problemática presente no grupo de crianças e da necessidade em desenvolver estratégias que visassem a diminuição e, a longo prazo, a colmatação da presente problemática. De facto, a I-A é essencial para que seja possível adequar as situações de ensino-aprendizagem às especificidades das crianças, na medida em que visa a deteção e posterior resolução de uma determinada problemática através de ciclos permanentes de observação, planificação, reflexão e avaliação.

No que concerne ao período de tempo destinado à concretização da intervenção pedagógica, este revelou-se reduzido, limitando a realização de projetos mais longos e complexos. Nesta linha de pensamento, devido ao presente aspeto, não foi possível proceder à averiguação de resultados significativos relativos à investigação realizada em ambas as valências.

De um modo geral, como futura profissional de educação, torna-se imprescindível reconhecer que as crianças devem desempenhar o papel principal nas situações pedagógicas, devendo o docente organizar o meio educativo para que as crianças sejam capazes de se tornarem os atores principais das suas próprias aprendizagens.

Por fim, é de ressaltar que a presente prática pedagógica permitiu, não só a aplicação prática de conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do meu percurso, mas também o estabelecimento de momentos de partilha, de carinho e de cumplicidade com as crianças, os quais foram fundamentais para o meu desenvolvimento global, na medida em que possibilitaram que crescesse a pessoal e a nível profissional.

Referências

- Afonso, M. & Agostinho, S. (2008). *Metodologia de avaliação no contexto escolar*. Luanda: Texto Editores.
- Afonso, M. (2008). *A educação científica no 1º ciclo do Ensino Básico. Das teorias às práticas*. Porto: Porto Editora.
- Agostinho, K. (2003). *O Espaço da Creche: Que Lugar é Este?* (Dissertação de Mestrado). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. Retirado de: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/84752/198176.pdf?sequence=1&isAllowed>.
- Alarcão, I. (1996). Ser Professor Reflexivo. In I. Alarcão (Org.). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. (pp. 173-187). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Roldão, M. (2008). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- Amor, E. (1993). *Didáctica do português: fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Araújo, S. & Andrade, F. (2008). Da participação convencional à participação efectiva: um estudo de caso alicerçado na escuta da criança em contexto de educação de infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *A escola vista pelas crianças*. (pp. 95-114). Porto: Porto Editora.
- Baldissera, A. (2001). *Pesquisa-ação: Uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo*. Pelotas: Sociedade em Debate.
- Bessa, N. & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender: Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Bento, A. (2003). *10 Tópicos (e dicas) sobre investigação*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Bento, A. (2011). *As etapas do processo de investigação: do título às referências bibliográficas*. Porto: Coleção Ideias em Prática.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

- Braga, F. (2001). *Formação de professores e identidade profissional*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Cadima, A. (1997). A Experiência de um Currículo de Estudos para uma Pedagogia Diferenciada. In A. Cadima, C. Gregório, T. Pires, C. Ortega & N. Horta. *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico: Alguns Itinerários*. (pp. 11-22). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Cardoso, J. (2013). *O Professor do Futuro*. Guerra e Paz Editora: Lisboa.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. Psicologia, Educação e Cultura, vol. XIII, 2, pp. 355-378. Retirado de: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%25C3%25A7%25C3%25A3o_Ac%25C3%25A7%25C3%25A3o_Metodologias.PDF.
- Christopher, D. (1993). Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores. In A. Estrela & A. Nóvoa (Org.). *Avaliação em educação: novas perspectivas*. (pp. 95-112). Porto: Porto Editora.
- Couvaneiro, C. & Reis, M. (2007). *Avaliar/reflectir/melhorar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Damiani, M. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar*, 31, pp. 213-230. Retirado de: <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13>.
- Davies, D., Marques, R. & Silva, P. (1997). *Os professores e as famílias: a colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Davies, D. (2003). A colaboração escola-família-comunidade: uma perspectiva americana. In C. Alves e M. Teixeira (Orgs.). *Pais e escola: parceria para o sucesso*. Porto: ISET.
- Diez, J. (1989). *Família-Escola, uma relação vital*. Porto: Porto Editora.
- Duarte, I. (2011). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência lexical*. Lisboa: Ministério da Educação, Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação,
- Duarte, V. (2012). *As atividades práticas/experimentais em ciências na educação pré-escolar: estudo a apresentar no relatório final* (Dissertação de Mestrado). Beja: Instituto Politécnico de Beja - Escola Superior de Educação. Retirado de: <http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/3935>.
- EB1/PE da Achada. (2012). *Projeto Educativo de Escola 2012-2016*, não publicado, Funchal.

- EB1/PE do Lombo Segundo. (2013). *Projeto Educativo de Escola 2013-2017*. Retirado de: <http://escolas.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=qolYHbU1PAI%3d&tabid=8315>.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação*. Lisboa: Editorial Presença.
- Folque, M. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Braga: Fundação Calouste Gulbenkian – Fundação para a Ciência e para a Tecnologia.
- Freire, P. (2009). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Freitas, M. & Freitas, C. (2002). *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Gargaté, C. & Baleiro, O. (2011). *Uma Prática Sustentada de Gestão Flexível do Currículo*. Lisboa: Texto Editora.
- Gaspar, M. & Roldão, M. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gomes, A. (2008). *A construção da identidade profissional do professor: uma análise de egressos do curso de Pedagogia*. Comunicação apresentada no VI Congresso Português de Sociologia da Universidade Nova de Lisboa e Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Retirado de: <http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/590.pdf>.
- Gomes, M. (2001). *A pedagogia diferenciada na construção da escola para todos*. Porto: Edições Ecopy.
- Graue, M. & Walsh, D. (2003). *Investigação Etnográfica com Crianças: Teorias, Métodos e Éticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. (1995). *A Criança em Ação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2007). *Educar a Criança* (4ª. Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Instituto Nacional de Estatística (2011). *Classificação Portuguesa das Profissões 2010*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística. Retirado de: https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACOE_Spub_boui=107961853&PUBLICACOESmodo=2&xlang=pt.
- Kishimoto, T. (1994). *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira Editora.

- Lalanda, M. & Abrantes, M. (1996). O conceito de reflexão em J. Dewey. In I. Alarcão (Org.). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. (pp. 41-61). Porto: Porto Editora.
- Lapo, M. (2010). *Professores que Marcam a Diferença*. Alcochete: Alfarroba.
- Leitão, F. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Lisboa: Ramos Leitão.
- Leite, C., Gomes, L. & Fernandes, P. (2002). *Projectos curriculares de escola e de turma. Conceber, gerir e avaliar* (4ª. Ed.). Porto: Edições ASA.
- Leite, C. & Rodrigues, M. (2001). *Jogos e contos numa educação para a cidadania*. Lisboa: Ministério da Educação – Instituto de Inovação Educacional.
- Lopes, J. & Silva, H. (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim-de-Infância: Um guia prático com actividades para os Educadores de Infância e para os Pais*. Porto: Areal Editores.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula. Um guia prático para o professor*. Lisboa: LIDEL.
- Lopes, J. & Silva, H. (2010). *O Professor Faz a Diferença*. Lisboa: LIDEL.
- Lopes, J. & Silva, H. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: LIDEL.
- Lopes, S. & Costa, S. (2009). *Atividades experimentais para o primeiro ciclo: um guia prático para professores e pais*. Porto: Areal Editores.
- Ludovico, O. (2007). *Educação Pré-Escolar: Currículo e Supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1º ciclo do ensino básico: Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.
- Martínez, M., García, M. & Montoro, J. (1993). *Dificuldades de aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Martins, A. (2002). As expressões e as artes na educação. In A. Martins (Coord.). *Didáctica das expressões*. (pp. 45-64). Lisboa: Universidade Aberta.
- Martins, I. (2003). Das potencialidades da educação em Ciência nos primeiros anos aos desafios da Educação Global. In L. Veiga (Coord.). *Formar para a Educação em ciências na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico*. (pp. 31-41). Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra.
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A. & Couceiro, F. (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental* (2.ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Massini-Cagliari, G. & Cagliari, L. (2005). *Diante das letras. A escrita na alfabetização*. Brasil: Mercado das Letras.
- Matos, A. & Pires, J. (1994). *Escola, pais e comunidade: construção de comunidades de interesse*. Porto: Publicações Politema – Instituto Politécnico do Porto.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Medeiros, E. (2003). Educação Científica no 1º Ciclo do Ensino Básico: Um Desafio na Formação Inicial e Contínua de Professores. In E. Medeiros (Org.). *Educação Científica no 1º Ciclo do Ensino Básico*. (pp. 11-21). Ponta Delgada: Amigos dos Açores.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1º ciclo* (4ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental. Formação de professores*. Lisboa: DGIDC.
- Ministério da Educação (2010). *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação (2012a). *As Metas na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Retirado de: <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/educacao-pre-escolar/apresentacao/>.
- Ministério da Educação (2012b). *Metas Curriculares de Português: Ensino Básico – 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2013). *Programa e Metas Curriculares de Matemática: Ensino Básico*. Retirado de: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Matematica/programa_matematica_basico.pdf.
- Ministério da Educação (2015). *Programas e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação. Retirado de: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf.
- Moreira, D. (2004). O jogo na matemática e na educação. In D. Moreira & I. Oliveira (Coord.). *O jogo e a matemática*. (pp. 55-87). Lisboa: Universidade Aberta.

- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação – Um Desafio para os Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Muñiz, B. (1993). *A família e o insucesso escolar*. Porto: Porto Editora.
- Niza, I., Segura, J. & Mota, I. (2011). *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico – Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação. Retirado de: <https://www.edu.azores.gov.pt/pessoaldocente/formacao/Documents/escrita.pdf>.
- Nóvoa, A. (1991). *Formação de Professores e Profissão Docente*. Comunicação apresentada no I Congresso Nacional da Formação Contínua de Professores. Aveiro: Universidade de Aveiro. Retirado de: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf.
- Nunes, A., Souza, B., Mata, D., Souza, E. & Ferreira, K. (2010). *Trabalho em equipe: uma possibilidade para desenvolvimento de algumas habilidades*. Brasil: Universidade de Aracruz. Retirado de: <http://www.ebah.pt/content/ABAAAAs1IAE/trabalho-equipe-possibilidade-desenvolvimento-algumas-habilidades>.
- Nunes, C. & Ponte, J. (2008). Os projectos de escola e a sua liderança. In Grupo de Trabalho de Investigação (Org.). *O professor de matemática e os projectos de escola*. (pp. 11-37). Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma Práxis de Participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza (Orgs.). *Pedagogia(s) da infância dialogando com o passado: construindo o futuro* (pp. 13-36). Porto Alegre: Artned.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A contextualização do modelo curricular High-Scope no âmbito do projeto infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4.ª ed.). (pp. 61-108). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva da Associação Criança. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. (pp. 97-117). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho J. (2013). Perspetiva Educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira Formosinho (Coord.). *Modelos*

- Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4.^a ed.). (pp.25-55). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J., Flores, M. & Paraskeva, J. (1999). Marco epistemológico. In J. Pacheco (Org.). *Componentes do processo de desenvolvimento do currículo*. (pp. 11-25). Braga: Livraria Minho.
- Pereira, A. (2002). *Educação para a ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar: Convite à Viagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC)*. Porto: Porto Editora
- Rebello, J. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Porto: Edições ASA.
- Recasens, M. (1999). *Jogar com a linguagem*. Lisboa: Plátano Editora
- Ribeiro, M. (2005). *Ler bem para aprender melhor: um estudo exploratório de intervenção no âmbito da descodificação leitora*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/2999/1/TESE.pdf>.
- Rodrigues, P. (2012). *Prática de ensino supervisionada em ensino do 1.º e do 2.º ciclo do ensino básico*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança (Tese de Mestrado). Retirado de: <http://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/7631/1/Aprendizagem%20cooperativa%20em%20contexto%20de%20sala%20de%20aula.pdf>.
- Roldão, M. (1999a). Currículo como projecto. O papel das escolas e dos professores. In R. Marques & M. Roldão (Org.). *Reorganização e gestão curricular no ensino básico. Reflexão participada*. (pp. 10-21). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (1999b). *Gestão Curricular - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M. (1999c). *Os Professores e a Gestão do Currículo. Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2005). Gerir o currículo é preciso - A questão da qualidade. In M. Roldão (Coord.). *Estudos de práticas de gestão do currículo – Que qualidade de ensino e de aprendizagem?* (pp. 11-20). Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Sá, C. (2004). *Leitura e compreensão escrita no 1º ciclo do ensino básico: algumas sugestões didáticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Sá, J. (2003a). Ciências experimentais na educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico: perspectivas de formação de professores. In L. Veiga (Coord.). *Formar para a educação em ciências na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico*. (pp. 43-73). Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra
- Sá, J. (2003b). Educação científica no 1º ciclo. Aprendizagem activa e reflexiva. In E. Medeiros (Org.). *Educação científica no 1º ciclo do ensino básico*. (pp. 23-36). Ponta Delgada: Amigos dos Açores.
- Sá, J. & Varela, P. (2004). *Crianças aprendem a pensar ciências. Uma abordagem interdisciplinar*. Porto: Porto Editora.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Serrazina, M. (2004). Jogos matemáticos e materiais manipuláveis. In D. Moreira & I. Oliveira (Coord.). *O jogo e a matemática*. (pp. 89-116). Lisboa: Universidade Aberta.
- Silva, P. (2009). A criança como actor social. In T. Sarmiento (Org.). *Infância, família e comunidade. As crianças como actores sociais*. (pp.17-42). Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (2001). *A formação para o ensino da leitura*. Porto: Porto Editora.
- Soares, J. (2008). Reflexões acerca da aprendizagem e do ensino da gramática no 1º ciclo do ensino básico. *Escola Moderna*, 32, pp. 9-17.
- Stake, R. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso* (2ª. Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tomlinson, C. & Allan, S. (2002). *Liderar Projectos de Diferenciação Pedagógica*. Porto: Edições ASA.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidade*. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Porto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (1994). *Diários de Aula – Contributos para o estudo de dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: ArtMed.
- Zabalza, M. (2000). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola* (5ª. Ed.). Porto: Edições ASA.

De Carácter Legislativo

Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro – Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar. Retirado de:

https://www.igec.mec.pt/upload/GTAA/Circular_17_DSDC_DEPEB_2007.pdf.

Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril - Avaliação na Educação Pré-Escolar. Retirado de:

http://www.drec.min-edu.pt/repositorio/CIRCULAR4_DGIDC_AvaliacaoEPE.pdf.

Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto – Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário. Retirado de: <http://infancia.no.sapo.pt/docs/240-2001.pdf>.

Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto – Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico. Retirado de: <http://infancia.no.sapo.pt/docs/241-2001.pdf>.

Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho – Princípios Orientadores da Organização e da Gestão dos Currículos dos Ensinos Básico e Secundário. Retirado de: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Legislacao/dl_139_2012.pdf.

Decreto-Lei nº 91/2013, de 10 de julho – Princípios Orientadores da Gestão e Organização do Currículo no Ensino Básico. Retirado de: http://muralhasdominho.com/sites/muralhasdominho.com/files/DL%2091_2013.pdf.

Decreto Legislativo Regional nº 21/2006/M, de 21 de junho – Altera o Decreto Legislativo Regional nº 4/2000/M, de 31 de janeiro. Retirado de: <http://www.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=iRPZhvGQ7cY%3D&tabid=29>

Lei nº 46/86 de 14 de outubro-Lei de bases do Sistema Educativo. Retirado de: http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=1744&tabela=leis.

Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro – Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. Retirado de: <http://www.iapmei.pt/iapmei-leg-03.php?lei=2388>.

Índice de conteúdo do CD-ROM

Apêndices

Pasta A – Relatório de Estágio de Mestrado

Relatório de Estágio de Mestrado em Formato Word

Relatório de Estágio de Mestrado em Formato PDF

Pasta B – Apêndices relativos à Intervenção Pedagógica realizada em Educação de Infância

Apêndice 1 – Informações dos pais das crianças da sala dos Super Amigos

Apêndice 2 – Autorizações dos pais para o registo fotográfico

Apêndice 3 – Planificação dos dias 27, 28 e 29 de outubro de 2014

Apêndice 4 – Planificação dos dias 3, 4 e 5 de novembro de 2014

Apêndice 5 – Planificação dos dias 10, 11 e 12 de novembro de 2014

Apêndice 6 – Planificação dos dias 17, 18 e 19 de novembro de 2014

Apêndice 7 – Planificação dos dias 24, 25 e 26 de novembro de 2014

Apêndice 8 – Planificação dos dias 1, 2, 3 e 4 de dezembro de 2014

Apêndice 9 – Planificação dos dias 9, 10 e 11 de dezembro de 2014

Apêndice 10 – Planificação dos dias 15, 16 e 17 de dezembro de 2014

Apêndice 11 – Planificação e materiais utilizados no Projeto com a Comunidade

Apêndice 12 – Diários de Bordo

Apêndice 13 – Avaliação – Fichas SAC

Apêndice 14 – Vídeo alusivo às atividades desenvolvidas

Pasta C – Apêndices relativos à Intervenção Pedagógica realizada no 1º Ciclo do Ensino Básico

Apêndice 15 – Informações dos pais dos alunos do 1º A

Apêndice 16 – Autorizações dos pais para o registo fotográfico

Apêndice 17 – Planificação dos dias 20, 21 e 22 de abril de 2015

Apêndice 18 – Planificação dos dias 27, 28 e 29 de abril de 2015

Apêndice 19 – Planificação dos dias 4, 5 e 6 de maio de 2015

Apêndice 20 – Planificação dos dias 11, 12 e 13 de maio de 2015

Apêndice 21 – Planificação do dia 19 de maio de 2015

Apêndice 22 – Planificação dos dias 25, 26 e 27 de maio de 2015

Apêndice 23 – Planificação dos dias 1, 2 e 3 de junho de 2015

Apêndice 24 – Planificação dos dias 8 e 9 de junho de 2015

Apêndice 25 – Planificação e materiais utilizados no Projeto com a Comunidade

Apêndice 26 – Diários de Bordo

Apêndice 27 – Vídeo alusivo às atividades desenvolvidas

Pasta D – Projetos de Investigação-Ação

Apêndice 28 – Projetos de Investigação-Ação realizadas em ambas as valências

