

# REM

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Lília Maria Furtado Gouveia**  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E  
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

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

setembro 2017

# RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Lília Maria Furtado Gouveia**

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

ORIENTADOR  
José Paulo Gomes Brazão



UNIVERSIDADE da MADEIRA

Faculdade de Ciências Sociais

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

Ano Letivo – 2016-2017

**Lília Maria Furtado Gouveia**

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

**Orientador Científico: Professor Doutor José Paulo Gomes Brazão**

**Funchal, setembro de 2017**



*As crianças são como borboletas ao vento... algumas voam rápido...algumas voam pausadamente... mas todas voam do seu melhor jeito. Cada uma é diferente, cada uma é linda e cada uma é especial.*

Santos

## **Agradecimentos**

Terminada mais uma etapa do meu percurso académico, que reflete a concretização de mais um objetivo de vida e de um sonho de criança, não posso deixar de referir que este percurso não foi ultrapassado de forma solitária. Desta forma, quero agradecer a todos os intervenientes, que me ajudaram a ultrapassar os obstáculos colocados, motivando-me para continuar com o meu percurso académico.

Primeiramente, quero agradecer aos meus pais, por me ajudarem e estarem sempre presentes, pelo seu amor e carinho, que eram transmitidos através de pequenos gestos diários, que me motivavam a continuar e a não desistir do meu sonho.

À minha irmã, Ana, que foi um grande apoio ao longo desta caminhada, que ouvia as minhas preocupações e inseguranças, acompanhando-me, por vezes, nas longas noites de trabalho, ajudando a derrubar o cansaço.

Aos meus avós, que não estando presentes na minha vida de forma direta, mas que acredito que sempre olharam por mim, me acompanhando neste percurso. À minha avó, que tem sempre uma palavra de conforto e carinho, motivando-me a continuar.

A toda a minha família, tias, tios, primos que acompanharam todo o meu percurso transmitindo-me todo o seu apoio, carinho e palavras de conforto não permitindo que desanimasse e me desviasse do meu objetivo, perguntando-me como me sentia, mesmo aqueles que estavam longe.

À Laura e à Catarina que sempre me incentivaram, tendo as palavras certas, nos momentos certos. Obrigada pela vossa amizade verdadeira.

À Nina, à Manuela, à Sílvia e à Sónia que em diferentes momentos me acompanharam neste percurso, aturando o meu mau-humor. Obrigada pela vossa amizade, por todos os momentos vividos, até pelas discussões, (para dizer a verdade já tenho saudades), pois só nós nos compreendemos, estavam sempre lá quando precisava.

À educadora Rubina, que me acolheu com todo o carinho e que transmitiu os seus conhecimentos e ensinamentos. Ao professor Roberto e à professora Zita que me deram a conhecer como funcionava o 1.º Ciclo do Ensino Básico, transmitindo-me todo o carinho e ensinamentos, tornando-me numa pessoa melhor, mais confiante e mais madura.

Às crianças da Sala Verde e às do 1.º A e 3.º A que me acolheram de braços abertos, com as suas gargalhadas e com os seus ensinamentos. Obrigada por colaborarem em todas

## Relatório de Mestrado IV

as propostas apresentadas, fazendo-me uma pessoa mais feliz. Levo-vos no coração, com muitas saudades.

Ao meu orientador, Professor Doutor Paulo Brazão, por todos os momentos de conversa e reflexão, possibilitando a redação deste relatório.

À Professora Doutora Gorete, à Professora Doutora Fernanda e ao Professor Doutor Fernando, pelas suas orientações e palavras de conforto no decorrer das práticas pedagógicas.

A todos os professores que se cruzaram no meu percurso académico, transmitindo os seus conhecimentos, elogios e críticas que me ajudaram a crescer quer a nível pessoal quer a nível profissional.

Deixo ainda, o meu agradecimento a todos os que não mencionei, mas que de alguma forma contribuíram e participaram neste percurso, permitindo a concretização deste sonho.

**Obrigada a Todos!**

## Resumo

O presente relatório contempla um conjunto de descrições relacionadas com as práticas pedagógicas realizadas no decorrer deste 2.º Ciclo de estudos, interligadas com as teorias estudadas ao longo da formação académica. Este tem como principal objetivo refletir sobre as práticas pedagógicas realizadas, dando a conhecer alguns pressupostos teóricos e metodológicos que orientaram toda a prática, quer no contexto Pré-Escolar, que decorreu no Infantário *O Polegarzinho*, bem como, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de Santa Cruz, onde decorreram as duas práticas pedagógicas concretizadas, mais propriamente no 1.º e no 3.º ano de escolaridade. Todo este processo baseou-se na metodologia de Investigação-Ação, uma vez que esta permite ao docente desenvolver a sua capacidade de investigar e refletir sobre a sua prática, melhorando-a. Neste sentido, procurou-se responder às questões de Investigação-Ação, através de estratégias que atenuassem essas problemáticas. Assim, no contexto da Educação Pré-Escolar procurou-se responder à questão “Como é que o brincar no exterior pode contribuir para o desenvolvimento harmonioso das crianças da Sala Verde?”, uma vez que permite que as crianças aprendam e se desenvolvam não só a nível motor, mas também a nível cognitivo, possibilitando-lhes vivências diversas. Relativamente à valência do 1.º Ciclo do Ensino Básico tentou-se dar resposta à questão “Como é que os jogos potenciam a aprendizagem dos alunos da turma do 1.º A?”, pois através do jogo e da atividade lúdica os alunos apreendem os conteúdos programáticos mais facilmente, uma vez que estão ligados intrinsecamente ao que está sendo realizado. Desta forma, este relatório, dá a conhecer os resultados positivos alcançados com as crianças e alunos ao longo das práticas pedagógicas, numa perspetiva sociocentrica.

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



### **Abstract**

The present report contains a set of descriptions related with the pedagogic practices carried out during the 2<sup>nd</sup> cycle of studies, connected with the studied theories throughout the academic formation. This report has as the main objective reflect about the pedagogical practices that were made, giving to know some theoretical and methodologic assumptions that regulated all the practical component, whether in the preschool context, in kindergarten *O Polegarzinho* as well as on the 1<sup>st</sup> cycle of Basic Education, specifically in the Basic School of the 1<sup>st</sup> Cycle with Preschool of Santa Cruz, where were ran both pedagogical practices, namely on the 1<sup>st</sup> and 3<sup>rd</sup> school years. All this whole process was based in the investigation-research methodology, once this allows the teacher develop their capacity of investigate and reflect about their practice, improving it. In this sense, it was sought to answer to the questions of investigation-action, through strategies that attenuate those problematics. Thus, in the preschool education context it was sought to answer to the question “How can outside play contribute to the harmonious development of the children in the green classroom?” since it allows children to learn and develop not only at the motor level, but also at the cognitive level, enabling them to experience various experiences. Regarding the valency of the 1st Cycle of Basic Education, it was attempted to answer the question "How do the games enhance the learning of the students of the 1<sup>st</sup> A class?", because through play and playful activity students learn programmatic contents more easily, since they are intrinsically linked to what is being done. In this way, this report shows the positive results achieved with children and students throughout pedagogical practices, from a sociocentric perspective.

**Key-words:** Preschool education; 1<sup>st</sup> Cycle of basic education; Teaching-Learning; Pedagogical practice; Reflection.



### **Lista de Siglas**

**AEC** – Atividade de Enriquecimento Curricular

**CEB** - Ciclo do Ensino Básico

**CPP** – Classificação Portuguesa das Profissões

**EI** – Educador de Infância

**EPE** – Educação Pré-Escolar

**I-A** – Investigação-Ação

**ID** – Identidade Docente

**INE** – Instituto Nacional de Estatística

**ME** – Ministério da Educação

**NEE** – Necessidades Educativas Especiais

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

**PAT** – Plano Anual de Turma

**PAT** – Plano Anual de Turma

**PCG** – Plano Curricular de Grupo

**PEE** – Projeto Educativo de Escola

**SAC** – Sistema de Acompanhamento das Crianças

**ZDP** – Zona de Desenvolvimento Proximal



## Índice

<b>Agradecimentos .....</b>	<b>III</b>
<b>Resumo .....</b>	<b>V</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>VII</b>
<b>Lista de Siglas .....</b>	<b>IX</b>
<b>Índice de Figuras .....</b>	<b>XV</b>
<b>Índice de Quadros .....</b>	<b>XVII</b>
<b>Índice de Conteúdos do CD-ROM.....</b>	<b>XVIII</b>
<b>Introdução.....</b>	<b>1</b>
<b>I - Enquadramento Teórico.....</b>	<b>3</b>
<b>Capítulo I – O Papel do Docente .....</b>	<b>5</b>
1.1. Identidade Docente.....	5
1.2. Perfil do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico e do Educador de Infância 8	
1.3. Importância do Professor Reflexivo e Investigador .....	11
<b>Capítulo II: O Currículo .....</b>	<b>13</b>
2.1. O Currículo .....	13
2.2. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar .....	15
2.3. Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico .	18
<b>Capítulo III: Intencionalidade Educativa em Contexto Escolar .....</b>	<b>21</b>
3.1. Importância da Planificação e da Avaliação na Intervenção Pedagógica .....	21
3.2. O Construtivismo de Jean Piaget .....	24
3.3. O Socio-Construtivismo de Vygotsky .....	26
3.4. Abordagem à leitura e à escrita pelo Método Jean-qui-rit .....	27
3.5. A Importância do Espaço Exterior no Desenvolvimento das Crianças .....	30

3.6. O Jogo na Aprendizagem dos Alunos .....	32
3.7. Os Materiais Didáticos no Processo Ensino-Aprendizagem.....	35
<b>Capítulo IV - Metodologia de Investigação-Ação .....</b>	<b>39</b>
4.1. Investigação-Ação.....	39
4.2. Fases da Investigação-Ação .....	41
4.3. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados .....	43
4.3.1. Observação Participante .....	43
4.3.2. Notas de Campo .....	43
4.3.3. Diários .....	44
4.3.4. Fotografias e Vídeos.....	44
4.4. Método de Análise de Dados .....	44
<b>II – Estágio Pedagógico.....</b>	<b>47</b>
<b>Capítulo V – Intervenção Pedagógica na Educação Pré-Escolar.....</b>	<b>49</b>
5.1. Contextualização do Meio Educativo .....	50
5.1.1. Meio envolvente – Freguesia de Santa Luzia.....	50
5.1.2. Instituição Educativa – Infantário O Polegarzinho .....	51
5.1.3. Equipa Pedagógica da Sala Verde.....	53
5.1.4. Sala Verde – Grupo de Crianças e as suas Famílias.....	54
5.1.5. Organização do Espaço e do Tempo .....	57
5.2. Questão Orientadora de Investigação.....	62
5.2.1. Estratégias .....	63
5.3. Intervenção Pedagógica com o Grupo da Sala Verde.....	67
5.3.1. Outras Atividades Realizadas na Sala Verde .....	68
5.4. Atividade com a Comunidade.....	71
5.5. Avaliação – Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC).....	73
5.5.1. Avaliação Global das Crianças – g1.....	74
5.6. Reflexão Final da Prática Pedagógica na Sala Verde .....	75

<b>Capítulo VI - Intervenção Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico ....</b>	<b>79</b>
6.1. Contextualização do Meio Educativo .....	79
6.1.1. Meio envolvente – Concelho de Santa Cruz .....	80
6.1.2. Instituição Educativa – Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de Santa Cruz .....	81
6.1.2. A Turma do 1.º A – Os Alunos e as suas Famílias.....	84
6.1.3. Organização do Espaço e do Tempo .....	87
6.2. Questão de Investigação-Ação.....	89
6.2.1. Estratégias .....	89
6.3. Outras Atividades Realizadas na Turma do 1.º A.....	95
6.3.1. Português .....	95
6.3.2. Matemática .....	96
6.3.3. Estudo do Meio .....	97
6.4. Atividade com a Comunidade.....	98
6.5. Avaliação da Turma do 1.º A.....	100
6.6. Reflexão Final sobre a Prática Pedagógica na Turma do 1.º A.....	101
<b>Capítulo VII - Intervenção Pedagógica na Turma do 3.º A.....</b>	<b>105</b>
7.1. A Turma do 3.º A – Os Alunos e as suas Famílias .....	105
7.2. Organização do Espaço e do Tempo.....	109
7.3. Momentos de Aprendizagem .....	110
7.3.1. Português .....	111
7.3.2. Matemática .....	113
7.3.3. Estudo do Meio .....	116
7.4. Avaliação da Turma do 3.º A.....	118
7.5. Reflexão Final sobre a Prática Pedagógica na Turma do 3.º A.....	119
<b>Considerações Finais.....</b>	<b>123</b>
<b>Referências.....</b>	<b>125</b>

**Referências Normativas..... 133**

## Índice de Figuras

Figura 1: Dinâmica do processo de construção da ID.....	7
Figura 2: Áreas de conteúdo determinadas pela OCEPE.....	17
Figura 3: Abecedário Jean-qui-rit. ....	28
Figura 4: Histórias do Método Jean-qui-rit.....	29
Figura 5: Processo de investigação. ....	39
Figura 6: Fases da Investigação-Ação.....	42
Figura 7: Freguesia de Santa Luzia destacada a cor-de-rosa. ....	50
Figura 8: Edifício onde se situa a Instituição Educativa. ....	52
Figura 9: Género e Idades das crianças da Sala Verde. ....	55
Figura 10: Idades dos pais da Sala Verde. ....	56
Figura 11: Habilitações Literárias dos pais da Sala Verde. ....	56
Figura 12: Profissões dos pais da Sala Verde. ....	57
Figura 13: Sala Verde.....	58
Figura 14: Planta tridimensional da Sala Verde.....	59
Figura 15: Placard onde eram colocados os trabalhos das crianças e quadro onde estas marcavam as presenças. ....	60
Figura 16: Espaço exterior do jardim de infância O Polegarzinho. ....	63
Figura 17: Crianças da Sala Verde explorando o exterior. ....	64
Figura 18: Crianças da Sala Verde ouvindo a explicação da atividade. ....	66
Figura 19: Crianças da Sala Verde realizando atividade no exterior. ....	67
Figura 20: 1.ª Parte da atividade de São Martinho.....	68
Figura 21: Alimentos doados pelos pais da Sala Verde.....	69
Figura 22: Visita à Associação Protetora dos Pobres.....	69
Figura 23: Atividade sobre o controlo dos esfíncteres.....	70
Figura 24: Confeção das broas. ....	72
Figura 25: Decoração dos postais. ....	72
Figura 26: Atividade com os idosos.....	73
Figura 27: Níveis de bem-estar e implicação das crianças da Sala Verde, no início da minha intervenção.....	74
Figura 28: Níveis de bem-estar e implicação das crianças da Sala Verde, no final da minha intervenção.....	75

Figura 29: Município de Santa Cruz, destacando a cor de laranja a freguesia de Santa Cruz. ....	80
Figura 30: EB1/PE de Santa Cruz. ....	82
Figura 31: Género e idades dos alunos do 1.º A. ....	84
Figura 32: Faixa etária dos pais da turma do 1.º A. ....	85
Figura 33: Habitações Literárias pais da turma do 1.º A. ....	86
Figura 34: Profissões dos pais da turma do 1.º A. ....	86
Figura 35: Planta tridimensional de aula do 1.º A. ....	87
Figura 36: Bingo das Palavras. ....	90
Figura 37: Jogo das Palavras. ....	91
Figura 38: Jogo da manipulação do dinheiro. ....	92
Figura 39: Bingo dos números. ....	93
Figura 40: Animais domésticos e selvagens. ....	94
Figura 41: Aluno realizando o jogo. ....	94
Figura 42: Puzzle do morangueiro. ....	95
Figura 43: Imagem explorada. ....	95
Figura 44: Figuras construídas pelos alunos. ....	97
Figura 45: Fantoches construídos pelos alunos. ....	98
Figura 46: Ensaio da dramatização. ....	99
Figura 47: Apresentação aos pais. ....	99
Figura 48: Género e idade dos alunos do 3.º A. ....	106
Figura 49: Faixa etária dos pais da turma do 3.º A. ....	107
Figura 50: Habitações Literárias pais da turma do 3.º A. ....	107
Figura 51: Profissões dos pais da turma do 3.º A. ....	108
Figura 52: Planta tridimensional da sala do 3.º A. ....	109
Figura 53: Dramatização do poema. ....	111
Figura 54: Batalha Naval. ....	115
Figura 55: Experiência da pele. ....	116
Figura 56: Atividade de mímica sobre os primeiros socorros. ....	118

## Índice de Quadros

Quadro 1: Estádios do desenvolvimento genético-cognitivo.....	26
Quadro 2: Tipos de Materiais Didáticos, adaptado de Graells (2000).....	35
Quadro 3: Recursos e Serviços existentes no Meio circundante à Instituição.....	51
Quadro 4: Recursos humanos da Instituição de Educação.....	52
Quadro 5: Recursos físicos da Instituição de Educação.....	53
Quadro 6: Rotina diária da Sala Verde. ....	61
Quadro 7: Calendarização do preenchimento da ficha 1g. ....	74
Quadro 8: Recursos e serviços existentes no meio envolvente à EB1/PE de Santa Cruz. ....	81
Quadro 9: Recursos humanos da EB1/PE de Sant Cruz. ....	82
Quadro 10: Recursos Físicos da EB1/PE de Sant Cruz. ....	83
Quadro 11: Horário da turma do 1.º A.....	88
Quadro 12: Horário do 3.º A.....	110
Quadro 13: Tabuada do 7.....	114

## **Índice de Conteúdos do CD-ROM**

### **Pasta 1**

Relatório de Estágio

### **Pasta 2**

**Apêndice A:** Planificações semanais da Educação Pré-Escolar

**Apêndice B:** Diário de Bordo da prática pedagógica realizado na Educação Pré-Escolar

**Apêndice C:** Avaliação realizada em contexto da Educação Pré-Escolar

**Apêndice D:** Consentimento Parental Informado para a Educação Pré-Escolar

**Apêndice E:** Planificações semanais do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º ano)

**Apêndice F:** Diário de Bordo da prática pedagógica realizado no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º ano)

**Apêndice G:** Descritores de desempenho do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º ano)

**Apêndice H:** Consentimento Parental Informado para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º ano)

**Apêndice I:** Planificações Semanais do 1.º Ciclo do Ensino Básico (3.º ano)

**Apêndice J:** Diário de Bordo Estágio da prática pedagógica realizado no 1.º Ciclo do Ensino Básico (3.º ano)

**Apêndice K:** Descritores de desempenho do 1.º Ciclo do Ensino Básico (3.º ano)

**Apêndice L:** Consentimento Parental Informado para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º ano)





## Introdução

A escrita do presente relatório representa a conclusão de um ciclo de estudos, nomeadamente o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, para a obtenção de grau de Mestre. Este pretende dar a conhecer os estágios realizados ao longo deste percurso, nas diferentes valências.

Este relatório encontra-se dividido em duas grandes partes, que sucedem à introdução e precedem às considerações finais e às referências. A primeira parte está relacionada com o enquadramento teórico deste documento, sendo que a segunda parte diz respeito a todo o contexto prático inerente às intervenções pedagógicas concretizadas neste percurso académico.

Relativamente ao enquadramento teórico, este está dividido em quatro capítulos que integram as teorias que fundamentaram toda a ação pedagógica. O primeiro capítulo aborda o papel docente, bem como o perfil específico do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico e do Educador de Infância. O segundo reflete sobre o currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico e da Educação Pré-Escolar. O terceiro capítulo faz referência a todos os pressupostos teóricos em que se baseou toda a intencionalidade educativa vivenciada em contexto escolar. Por fim, o quarto capítulo reflete sobre a metodologia de Investigação-Ação e a importância desta para a prática docente.

A segunda parte do relatório, que diz respeito ao Estágio Pedagógico, que descreve as três práticas pedagógicas realizadas nas diferentes valências (Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico). Esta encontra-se dividida em três capítulos, sendo que cada um deles apresenta diversos parâmetros relacionados com a prática pedagógica.

No que concerne à prática pedagógica realizada na valência da Educação Pré-Escolar, esta decorreu no Infantário *O Polegarzinho*, com crianças com idades compreendidas entre os dois e os três anos. Neste capítulo apresenta-se o meio envolvente à instituição educativa, bem como, a caracterização da instituição, as crianças da sala em que decorreu a ação educativa, descreve-se, ainda, às estratégias utilizadas para responder à problemática da Investigação-Ação, à avaliação concretizada na sala e, também, uma reflexão sobre toda a prática pedagógica. No decorrer da prática pedagógica e de modo a responder à questão de Investigação-Ação optou-se por atividades que permitissem às crianças explorar livremente o espaço exterior, mas também na realização de atividades orientadas. Ao longo deste trabalho deparei-me com alguns entraves, que me impediram de realizar algumas propostas, existindo por vezes alguma desilusão e desmotivação.

## Relatório de Mestrado 2

Relativamente à valência do 1.º Ciclo do Ensino Básico, nesta concretizaram-se duas práticas pedagógicas, a primeira no 1.º ano de escolaridade e a segunda no 3.º ano de escolaridade realizadas na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de Santa Cruz. Neste capítulo, tal como acontece no anterior, apresenta-se o meio que envolve a instituição de educação, caracteriza-se a instituição e os alunos, descreve-se as estratégias utilizadas na questão de Investigação-Ação, a avaliação dos alunos e uma reflexão sobre a prática pedagógica. Nesta prática pedagógica foram implementadas atividades que possibilitassem aos alunos apreenderem e consolidarem os conteúdos de forma lúdica, tendo por base os jogos. No decorrer deste trabalho era visível o entusiasmo dos alunos em participarem nas atividades, pois através dos jogos os alunos com maiores dificuldades sentiam-se capazes de participar e de responder de forma correta ao que estava a ser realizado, participando assim, no seu processo de ensino-aprendizagem. Importa referir, que na terceira prática pedagógica, realizada no 3.º ano de escolaridade não foi trabalhada uma questão-problema, uma vez que foi pedido que trabalhássemos a didática.

O presente relatório contém, ainda, apêndices, onde é possível consultar as planificações elaboradas para as três práticas pedagógicas realizadas ao longo deste 2.º Ciclo de estudos, bem como os diários de bordo, sendo que estes apenas fazem referência às atividades apresentadas no relatório, as tabelas de avaliação concretizadas ao longo deste percurso e, ainda, o consentimento parental informal para a obtenção das fotografias aqui apresentadas. Contudo, o consentimento parental informado da turma do 3.º ano, foi-me fornecido pela professora cooperante, com o conhecimento de todos os encarregados de educação. Importa referir, que estes apêndices encontram-se num CD-ROOM.

As fotografias apresentadas ao longo deste relatório foram autorizadas pelos encarregados de educação dos discentes. Todavia, optou-se por não mostrar os rostos das crianças e dos alunos das salas onde foram realizadas as intervenções pedagógicas.

Em suma, importa referir que este relatório é o resultado de todo o esforço e dedicação, onde constatou-se que a carreira docente é muito exigente, que interliga a teórica com a prática. Assim, é importante ter em conta que a formação de um professor está em constante evolução, sendo que este deve adaptar a sua prática e as suas técnicas de ensino-aprendizagem a cada criança, uma vez que cada uma tem características diferentes.

## **I - Enquadramento Teórico**

*A educação é uma coisa admirável, mas é bom recordar que nada do que vale a pena saber pode ser ensinado.*

Oscar Wilde



## Capítulo I – O Papel do Docente

*Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.*

Freire

A noção de identidade do docente tem sido questionada por vários autores ao longo dos anos. De facto, a identidade não é um conceito estanque e pode, consoante o autor, tomar formas distintas e ter significados diferentes. No entanto, neste capítulo, tentar-se-á abordar este conceito de forma aberta, expondo a visão de vários autores, com o objetivo de criar, delimitar e compreender melhor o que poderia ser a identidade de um docente.

### 1.1. Identidade Docente

Fino e Sousa (2003) referem que a identidade está relacionada com uma problemática de cariz pessoal, adquirindo significado quando o sujeito se confronta com as imagens que tem de si próprio, bem como as relações que estabelece com os outros, permitindo que este se entenda, percebendo as diferentes características que os distingue. Como tal, o sujeito deve ter conhecimento dos desafios que a sua existência evoca, passando por uma negociação de conflitos, sendo o “[...] conflito a via natural de acesso à autonomia.” (p. 1).

A Identidade Docente (ID), segundo os autores acima supracitados, refere-se a uma identidade social individual, característica de determinado campo institucional especializado, abarcando saberes específicos. Atualmente, a profissão de docente depara-se com diferentes problemáticas relacionadas entre si que podem colocar alguns entraves ao seu desenvolvimento profissional. Alguns destes entraves são:

✓ Cultura profissional: esta sustenta-se em diversos modelos de relações com os outros, influenciando as dinâmicas profissionais e a forma como os professores veem o ensino e a forma de ensinar. Esta ideia de Meirinhos é reforçada por Formosinho (2009), que salienta que a expressão “corpo docente” pode ser interpretada como um grupo homogéneo. Contudo este grupo é muito heterogéneo, pois cada professor tem estilos e modos de ensinar diferentes uns dos outros, o empenho e a afinidade dos professores para com os alunos também são diferentes. Estes fatores, entre outros, explicam a heterogeneidade existente na profissão de docente.

✓ Intensidade do trabalho: os professores têm cada vez mais responsabilidades, pois com a existência das escolas de massas e a preocupação das mesmas com os problemas sociais e familiares dos alunos, o professor para além do ensino dos conteúdos programáticos, tem de trabalhar a educação do indivíduo. Esta diversidade de papéis que atualmente é exigido ao professor leva Carbonell, citado por Mesquita, 2013, a questionar:

[...] «o que é um professor: um artesão da infância, um técnico da docência, um artista da formação, um trabalhador de ensino, um missionário, um intelectual, um profissional da educação, um semiprofissional ambíguo?» ou «um investigador, um poeta, um arquiteto, um escultor, um jardineiro?» e porque não, um amigo, um pai ou uma mãe? (Mesquita, 2013, p. 31).

✓ Formação contínua: a formação não deveria ser vista como um entrave à profissão docente, mas, pelo contrário, como um processo de aperfeiçoamento essencial ao desenvolvimento da profissão de docente.

Quando a formação contínua é imposta pela administração, através do crédito e como pré-requisito para a progressão na carreira, quando a formação não corresponde a uma necessidade sentida pelos próprios professores, é natural que estes perfilhem uma perspectiva que os coloca numa situação passiva [...] (Pacheco e Flores, citado por Meirinhos, 2006, p. 35).

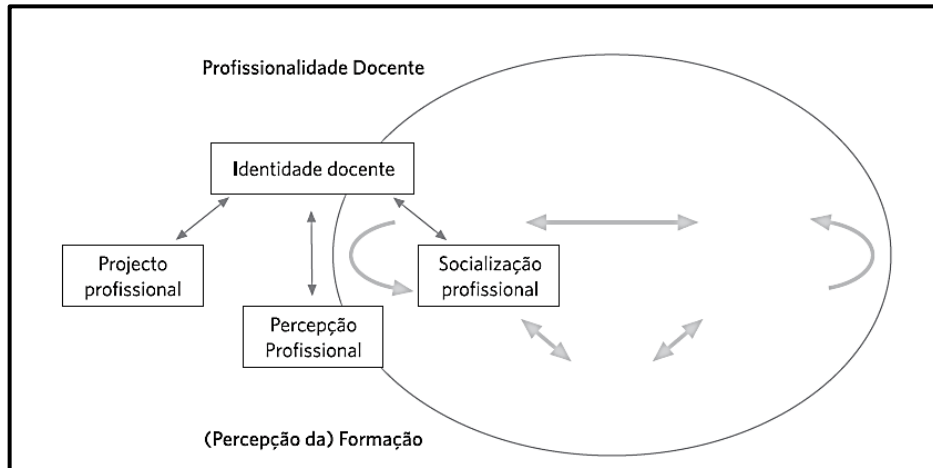
✓ Condições de trabalho: os professores sentem-se cada vez mais instáveis com constantes deslocações, longe da sua residência, das famílias e os contratos anuais são fatores que afetam diretamente o docente conduzindo-o a uma constante instabilidade pedagógica.

✓ Reformas educativas: anualmente os professores deparam-se com mudanças nos programas, nos conteúdos a lecionar, entre outros aspetos.

Nascimento (2007) refere que a formação inicial tem uma grande importância no processo da ID. Esta formação deve contemplar não só o desenvolvimento de competências e saberes científicos, mas também, integrar esses saberes e conhecimentos com diferentes dinâmicas que motivem e sejam significativos para os discentes quer a nível das suas representações, quer a nível social, isto é, ter em conta o meio e o contexto social e cultural de onde provêm e da instituição educativa.

O autor supracitado afirma ainda, que a formação inicial e a ID estão intrinsecamente ligadas, sendo influenciada por três fatores, o projeto, a percepção e a socialização profissional como demonstra a figura seguinte:

**Figura 1:** Dinâmica do processo de construção da ID.



**Fonte:** Nascimento (2007, p. 209)

A dinâmica do processo de construção da ID acima apresentado envolve, de acordo com Nascimento (2007), três dimensões: a motivacional, a representacional e a socioprofissional. A dimensão motivacional está estreitamente relacionada com o projeto profissional e com os motivos para a escolha da profissão. A segunda dimensão, a representacional, diz respeito à percepção profissional, nomeadamente ao papel e perfil do docente, bem como a imagem que este tem da profissão e de si mesmo enquanto um docente ideal. Por último, a dimensão socioprofissional, que como o próprio nome indica está relacionada com a socialização profissional, isto é, as relações que se estabelece com terceiros, permitindo a resolução de problemas que vão surgindo ao longo do percurso profissional com as constantes mudanças educativas.

Em suma, é essencial não esquecer que o conceito de ID está dependente da interpretação e dos contextos onde surgem, sendo que a estrutura dos cursos de formação inicial pode influenciar todo o processo. Como tal, o nível e o tipo de motivação profissional dos estudantes podem ser alterados se houver uma orientação para a profissão adequada e se esta for esclarecida com alguma precocidade. Alarcão (2010) refere também, que um docente não pode trabalhar isoladamente na escola onde leciona, pois é em conjunto com os colegas que constrói o chamado “profissionalismo”. Assim, o contexto de cada profissional, as suas relações sociais e as suas vivências têm um papel fulcral na escolha de indicadores da “profissionalidade” docente.

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

Cardoso (2013) refere que ser professor é uma profissão “única e insubstituível. É ela que torna as outras profissões possíveis.” (Cardoso, 2013, p. 37). Como tal, a prática docente envolve um saber/conhecimento específico. Este conhecimento deve ter em atenção a interação com as crianças, com a família, com os colegas e com toda a comunidade que envolve o meio educativo. Assim, é fundamental que o professor, além dos conhecimentos específicos que a profissão exige, apresente também conhecimentos de cariz social, levando-o a exercer a sua profissão da melhor forma possível. Contudo, o mesmo autor salienta, que embora a profissão docente seja fulcral para a formação do indivíduo, esta não é valorizada, nem detém o reconhecimento público que lhe é merecido.

Mesquita (2013) caracteriza o professor com um indivíduo com formação científica e pedagógica que se relacionam, estando este consciente do seu papel na sociedade. O mesmo autor, citando Pacheco, refere que os docentes devem conciliar o que são “obrigados” a ensinar e o que fazem na realidade na sala de aula. Este salienta ainda, que o professor no processo de aprendizagem deve fomentar a curiosidade do aluno, levando-o à resolução de problemas.

Nesta lógica de ideias, Freire (2009) afirma que ensinar não é transmitir conhecimento, mas possibilitar que os alunos criem o seu próprio conhecimento. Este autor menciona, também, que a aprendizagem deve ser mútua, ou seja, tanto o docente como o discente devem aprender em conjunto, não pressupondo que o professor sabe tudo e que o seu saber deve ser transmitido ao aluno. Só com esta aprendizagem mútua o saber faz sentido.

Mesquita (2013) salienta, ainda, que um professor não se constrói apenas de competências específicas, pois é um indivíduo que se constrói na relação com os outros e em evolução. O mesmo autor, citando Perrenoud, salienta que a construção de competências necessita de “[...] aprender a identificar e a encontrar os conhecimentos pertinentes.” (p. 40). É essencial que o docente aprenda com as suas experiências, não se contentando com o saber ou agir, fazendo da sua prática profissional uma forma de evoluir e criar saber.

Alarcão (2010) evidencia que o papel do professor é “criar, estruturar e dinamizar” diferentes situações de aprendizagem, estimulando a autoconfiança nas capacidades e nas aprendizagens dos alunos, tendo o docente como grande desafio fortalecer nos alunos capacidades para concretizar trabalho autónomo e colaborativo, desenvolvendo também, o espírito crítico, tornando-os cidadãos responsáveis. Freire (2009) refere que todos os “educadores” devem assumir saberes comuns, tais como: desenvolver conteúdos adequados às necessidades dos seus alunos e fornecer capacidades de construção de conhecimentos, não se limitando a depositar informação, “[...] a tarefa do docente não é apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo.” (Freire, 2009, p. 27).

Segundo Roldão (1999), o papel do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) é desenvolver uma prática inovadora e alternativa, tendo em conta as exigências feitas pelas entidades que governam a educação (sistema ou ministério), tomando decisões que respeitem os contextos de trabalho (alunos, escola, meio envolvente, contexto familiar, entre outros), bem como, o enquadramento normativo e orientações da política educativa e curricular. O professor tem um papel fundamental no que concerne às decisões que toma em relação aos conteúdos importantes, às opções curriculares e às estratégias de aprendizagem adequadas aos alunos, tendo como principal objetivo promover aprendizagens significativas para todos os seus alunos.

Relativamente ao papel do Educador de Infância (EI), Formosinho, Katz, McClellan e Lino (1996) salientam que este deve promover o desenvolvimento social das crianças, intervindo o menos possível, para que as crianças tentem resolver os seus problemas, afirmando e defendendo os seus direitos e desenvolvendo as suas capacidades de construir “trabalho” e se envolverem nas brincadeiras.

Para tratar o perfil do EI e do professor do 1.º CEB, não podia deixar de referenciar três decretos fundamentais: o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, que caracteriza o perfil geral de desempenho profissional do EI e do professor do 1.º CEB, o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, apresenta os perfis específicos de desempenho profissional do EI e do professor do 1.º CEB e por fim o Decreto-Lei n.º 43-2007, de 22 de fevereiro onde evidencia as alterações resultantes do processo de Bolonha.

O primeiro Decreto-Lei, n.º 240/2001, de 30 de agosto, enuncia os requisitos para o exercício da profissão docente, tendo em conta quatro dimensões. Em primeiro lugar, a dimensão profissional, social e ética que menciona o professor como sendo alguém que promove aprendizagens curriculares, tendo em conta o conhecimento científico e específico da sua profissão, sendo este adaptado às ações (sociais e éticas) onde

desenvolve a sua prática. De seguida, a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem descreve o docente como um promotor de aprendizagens baseadas no currículo, integrando o “rigor científico e metodológico” (Decreto-Lei, n.º 240/2001, p. 4) e, assim, criando uma prática pedagógica de qualidade. A terceira dimensão, dimensão de participação na escola e na comunidade, define o professor como profissional docente que exerce o seu papel quer nas diferentes dimensões da escola como instituição educativa, quer no contexto onde esta se insere. Por fim, a quarta dimensão, dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, encara o professor como um profissional que ao longo da sua prática docente evolui, construindo-a a partir das suas necessidades e da reflexão que vai realizando ao longo da prática pedagógica, recorrendo à investigação e à cooperação/relação com os outros profissionais.

Relativamente ao segundo Decreto-Lei, 241/2001, de 30 de agosto, este apresenta os perfis específicos do EI e do professor do 1.º CEB, estando estes descritos nos anexos (n.º 1 e 2). No que diz respeito ao perfil do EI, este cria e desenvolve o currículo, através da “planificação, organização e avaliação do ambiente educativo” (Decreto-Lei, 241/2001, p. 3), planeando também as atividades e projetos, tendo em conta a construção de aprendizagens integradas e significativas para as crianças. O EI deve, ainda, utilizar os seus conhecimentos e competências de maneira a proporcionar às crianças um currículo interligado a nível da expressão e comunicação e do conhecimento do mundo. Relativamente ao perfil do professor do 1.º CEB, este deve desenvolver o currículo tendo em conta uma escola inclusiva, isto é, que integre todos os alunos, mesmo aqueles com mais dificuldades. É também, papel do professor do 1.º CEB desenvolver nos alunos competências sociais e pessoais, competências essenciais para a vida em sociedade, tornando-se desta forma cidadãos ativos e responsáveis.

Por fim, o Decreto-Lei 43-2007, de 22 de fevereiro, identifica as alterações decorrentes do processo de Bolonha, nomeadamente a obtenção da habilitação para a docência, que passou a ser concebida apenas a nível de mestrado, demonstrando desta forma “[...] o esforço de elevação do nível de qualificação do corpo docente com vista a reforçar a qualidade da sua preparação e a valorização do respetivo esforço socioprofissional.” (Decreto-Lei, 43-2007, p. 1).

### 1.3. Importância do Professor Reflexivo e Investigador

Segundo Alarcão, citado por Moreira (2016, ser reflexivo é algo comum a qualquer ser humano, como tal, a formação dos docentes não pode ser meramente tecnicista. Assim, é reconhecida ao indivíduo em formação “[...] a capacidade de tomar em mãos a própria gestão da aprendizagem” (Moreira, 2016, p.175).

Para Dewey, citado por Zeichner (1993), a ação reflexiva envolve uma participação ativa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita. O mesmo autor refere que a reflexão não é um conjunto de “[...] passos ou procedimentos específicos a serem usados pelos professores.” (Zeichner, 1993, p. 18). Alarcão (2010) reforça a ideia do autor anterior, afirmando que tanto a escola como um professor devem manter ao longo das suas funções uma atitude reflexiva, uma vez que esta vai ajudá-lo a analisar e resolver problemas. Giroux, citado por Hollas e Andreis (s.d.), salienta que os professores devem ter consciência da sua responsabilidade, levantando questões sobre o que ensinam, como ensinam e quais as metas que querem alcançar.

Para Freire (2009), na prática autêntica do professor é fundamental que exista uma reflexão crítica de forma a melhorá-la na próxima prática. Quanto melhor for a reflexão crítica, mais inteligência ganha a prática em análise, “[...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (Freire, 2009, p. 39).

Alarcão (1996) refere que o docente tem um papel fulcral e ativo na construção dos conhecimentos dos alunos, uma vez que reflete sobre a articulação do saber que o discente deve adquirir e a forma como essa aprendizagem se processa. Esta reflexão deve ter em conta diferentes fatores que afetam de forma direta o processo educativo, quer a instituição educativa como a sociedade em geral.

Freire (2009) afirma que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (Freire, 2009, p. 29), sendo a investigação um elemento importante no papel do professor, uma vez que o mundo está em constante evolução, fazendo assim com que este esteja sempre a aprender. Hollas e Andreias (s.d.) salientam também, que o professor investigador é aquele que evolui com a sociedade, construindo assim a sua própria identidade.

Em suma, o professor é visto como um investigador que deve refletir sobre a sua *praxis*, de forma a reconhecer e solucionar os problemas existentes, contrapondo novas ideias e práticas em contextos variáveis. Contudo é de salientar que ser um professor-

investigador não é tarefa fácil, pois é necessário dispensar tempo para a sua atividade profissional e para a planificação das diferentes atividades e disponibilizar tempo para fazer pesquisa e recolher informação, de acordo com os conteúdos educativos atuais. Também é interessante apontar para o fator humano da profissão. Na verdade, a identidade do professor tem um papel essencial na troca de conhecimentos entre o professor e os alunos, uma vez que o docente também é transmissor de valores morais no seio de uma comunidade e de uma nação.

## Capítulo II: O Currículo

*A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe.*

(Piaget)

O currículo tem sido tema de muitos debates por parte de diversos autores ao longo dos anos. Na verdade, a definição de currículo não é uma definição estanque, pois depende da forma como cada investigador direciona os seus estudos. Neste capítulo tentar-se-á esclarecer este conceito, tendo em atenção as definições de diferentes autores, bem como algumas limitações e benefícios do currículo no Sistema de Ensino Português. Nele abordo, também, o currículo na Educação Pré-Escolar (EPE) e no 1.º CEB.

### 2.1. O Currículo

A educação escolar é um direito de todos os cidadãos. Esta deve centrar-se, essencialmente, no desenvolvimento de diferentes competências que devem satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem dos alunos.

A escola atual caracteriza-se por uma escola com pouca autonomia para gerir os aspetos que dizem respeito à educação dos alunos. É possível verificar que as diretrizes dos órgãos de gestão educativos são cumpridas praticamente na íntegra, bem como os manuais escolares que orientam os professores dando-lhes indicações do que fazer e de como e quando o fazer.

Etimologicamente, a origem do termo “currículo” deriva do latim, na palavra *curriculum*, que significa caminho, trajetória ou percurso a seguir. Diversos autores definiram diferentes conceções deste conceito, isto porque as definições de currículo alteram-se de acordo com o modo que cada investigador direciona os seus estudos.

Segundo Zabalza (1992), o currículo é um conjunto de metas que se deseja alcançar, bem como os passos que se dão para as alcançar. Este autor refere ainda que o currículo é constituído por conhecimentos, atitudes e habilidades relevantes a serem trabalhados ao longo dos anos.

Na perspectiva de Roldão (1999), o currículo é um conjunto de aprendizagens “necessárias num dado contexto e tempo e à organização e sequência adoptadas para o concretizar ou desenvolver.” (Roldão, 1999, p. 43). Para esta autora, o que dirige um conjunto de aprendizagens a um currículo é a existência de intencionalidade, de coerência, de estruturação e de uma sequência lógica do processo ensino-aprendizagem.

De acordo com Roldão, citado por Lopes (2003), as alterações da concepção do currículo, entendido por muitos como um mero conjunto de conteúdos e de saberes, é uma forma de adequar a escola à realidade. De referir que, de acordo com as diferentes definições de currículo, é possível perceber uma indiscutível relação entre a escola e a sociedade, visto que, o currículo escolar, é um conjunto de aprendizagens consideradas socialmente necessárias num determinado tempo e contexto que cabe à escola garantir e organizar.

De modo a compreender melhor em que consiste o currículo importa também perceber os diferentes tipos de currículo. Kelly (1981) faz referência à existência de seis tipos de currículo: o oculto, o expesso, o oficial, o real, o formal e o informal.

O currículo oculto abrange todas as aprendizagens não intencionais, isto é que advêm de situações informais, incidindo nos valores e nas atitudes. Sendo estas aprendizagens intencionais, este currículo não é planeado. No que diz respeito ao currículo expesso, ao contrário do anterior, este compreende todas as aprendizagens ou ensinamentos intencionais, logo este currículo parte da intencionalidade do docente. Relativamente ao currículo oficial, é neste que se percebe o papel do Estado na educação uma vez que este currículo está relacionado com as normas legislativas, é um currículo definido pelo Ministério da Educação (ME), contemplando programas e metas curriculares. Quanto ao quarto tipo de currículo, o real, como o próprio nome indica, é aquele que está inerente à sala de aula. Por último, temos o currículo formal e o currículo informal. O primeiro relaciona-se com as atividades programadas e inseridas no horário escolar. O segundo abrange as atividades que não estão presentes no currículo formal, as chamadas “atividades extracurriculares”.

Morgado (2003) refere que existe dois tipos de modelo de currículo: o modelo fechado de currículo e o modelo aberto de currículo. No modelo fechado de currículo, os

conteúdos, os objetivos e as atividades são realizados por todos os alunos da mesma forma. Desta forma, é possível perceber que a adaptação do currículo às características individuais dos alunos quase não existe. Pelo contrário, o segundo modelo, o modelo aberto de currículo, articula as características dos alunos e da instituição escolar.

Segundo Martins (2016), na gestão do currículo, o professor tem o papel de mediador, uma vez que tem a função de adaptar as decisões provindas da entidade que administra a Educação com as opções da instituição onde leciona, bem como ajustar o currículo às características dos seus alunos, não se esquecendo das metas curriculares da escola.

Em suma, podemos concluir que o currículo é uma ferramenta fulcral para a prática pedagógica, uma vez que este se relaciona com a prática docente e com as suas decisões pedagógicas, políticas e administrativas. Contudo, o professor não deve apenas sustentar-se pelo que está estipulado no Programa Nacional, uma vez que o currículo deve ser flexível, tendo em atenção as necessidades e capacidades dos alunos, organizando o seu processo de ensino-aprendizagem de acordo com o contexto em que está inserido e os materiais didáticos que tem disponíveis.

## **2.2. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar**

Segundo a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), a EPE é “[...] a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, 1997, p. 1).

A Circular n.º 17, documento responsável pela gestão curricular na EPE, refere que neste nível de educação, o educador deve ter em conta diversos aspetos, tais como: os objetivos gerais expressos na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, a organização do ambiente educativo, as áreas de conteúdo definidas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), bem como a continuidade e intencionalidade do processo educativo.

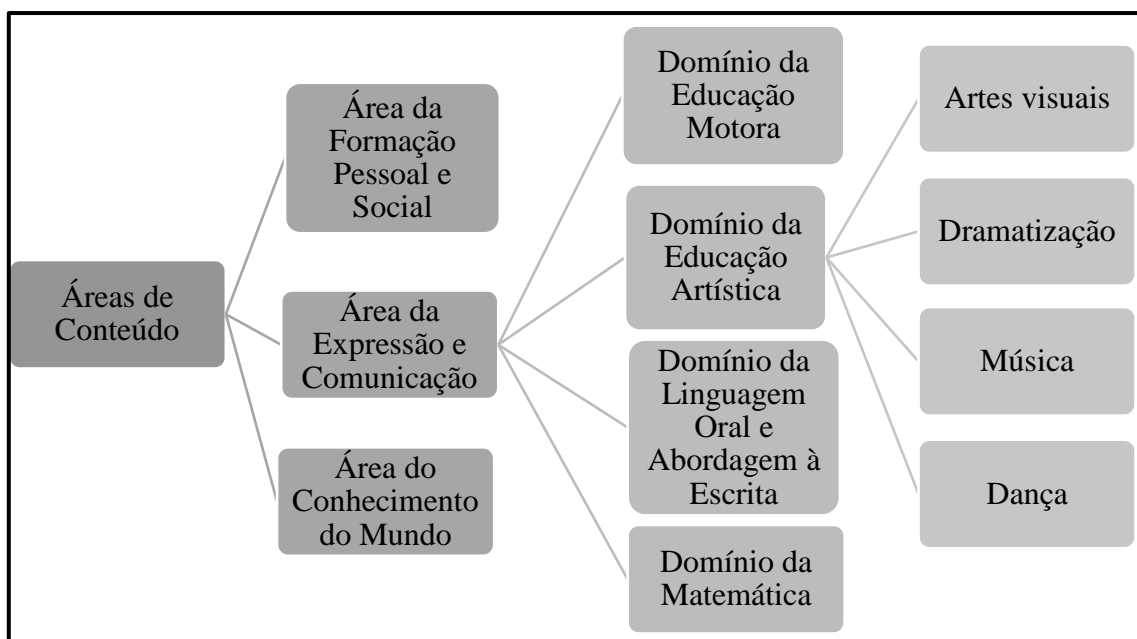
De acordo com Portugal e Laevers (2010), o currículo na EPE não pode ser determinado por normas externas. Este deve respeitar as necessidades e identidades das crianças, tendo em conta o seu bem-estar e o seu envolvimento na realização de atividades

que envolvam diferentes áreas de desenvolvimento. O currículo em EPE deve ainda ser sustentado em práticas que sejam contextual e culturalmente adequadas à faixa etária das crianças, possibilitando que estas aprendam através de “[...] experiências ativas com pessoas, materiais, acontecimentos, ideias, dando espaço as “cem” linguagens da criança.” (Portugal e Laevers, 2010, p. 41)

Sendo a EPE a primeira etapa da educação básica e o primeiro contato das crianças com um ensino formal e organizado, foi criado um documento legal denominado *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, onde está enunciado um conjunto de princípios gerais pelos quais o EI deve guiar-se. Este documento encontra-se dividido em dois capítulos. O primeiro capítulo refere os princípios gerais, onde estão descritos os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, também enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. Também refere os fundamentos pedagógicos e como estes se organizam com, por um lado, as orientações curriculares e, por outro, as orientações globais para os educadores. O segundo capítulo trata da intervenção pedagógica, nomeadamente a organização do ambiente educativo, as áreas de conteúdo a trabalhar na EPE, a continuidade e a intencionalidade educativa. De salientar que este documento orientador sofreu algumas alterações, sendo que no ano de 2016 surgiu um novo documento orientador para os educadores de infância. No entanto, neste relatório basear-me-ei no guia anterior.

As OCEPE surgem como forma do EI guiar a sua prática pedagógica, servindo-se deste documento para estruturar o processo de ensino-aprendizagem, sendo este comum a todos os Educadores de Infância. A principal preocupação deste documento é o reconhecimento da criança como o principal sujeito do processo educativo, tendo em vista o seu desenvolvimento, articulando todas as áreas do saber, atendendo às suas necessidades de forma diferenciada, tendo em conta as suas experiências e as suas vivências.

Relativamente às áreas de conteúdo estas dividem-se em três grandes áreas: Área da Formação Pessoal e Social, Área da Expressão e Comunicação e a Área do Conhecimento do Mundo, sendo que apenas a Área de Expressão e Comunicação se encontra dividida em seis domínios, como podemos observar na figura seguinte:

**Figura 2:** Áreas de conteúdo determinadas pela OCEPE.

**Fonte:** Ministério da Educação – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997.

A Área da Formação Pessoal e Social é uma área transversal, pois embora tenha objetivos e conteúdos próprios relaciona-se com todo o trabalho concretizado no Jardim de Infância, uma vez que esta área está intrinsecamente ligada com a forma como a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo, desenvolvendo atitudes e valores que lhe será útil ao longo da vida, tornando-a uma cidadã autónoma, consciente e solidária.

Relativamente à Área da Expressão e Comunicação esta é a única das três áreas de conteúdos presentes nas OCEPE que se subdivide em diferentes domínios, estando estas intimamente relacionadas entre si, abordando formas de linguagem imprescindíveis para a interação da criança com os outros, do modo como exprime os seus pensamentos e emoções, representando e dando sentido ao mundo que a rodeia. Esta é uma área que possibilita à criança desenvolver aprendizagens fundamentais que permitem que esta aprenda outras áreas, mas também, que continue a aprender ao longo da vida. Desta área fazem parte quatro domínios: o domínio da Educação Motora, o domínio da Educação Artística, o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, e por fim, o domínio da Matemática.

A terceira e última área de conteúdo, a Área do Conhecimento do Mundo, refere-se à curiosidade natural da criança e do desejo que esta tem de saber e compreender o “porquê das coisas”. Esta curiosidade deve ser estimulada e desenvolvida na EPE através de atividades que permitam que a criança tenha contato com novas situações, possibilitando que esta descubra e explore.

Podemos concluir que falar de currículo na EPE, é falar inevitavelmente de proporcionar à criança momentos desafiantes e vivências que lhe permitam preparar-se para o futuro, excluindo a introdução de noções e definições complexas próprias para a sua faixa etária. O educador tem como principal objetivo planejar a sua prática tendo em atenção as necessidades e interesses de cada criança, pensando em cada uma delas de forma individual, promovendo desta forma uma educação de qualidade.

### **2.3. Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Contrariamente à EPE, o 1.º CEB rege-se por um currículo formal, dando maior ênfase às áreas do Português e da Matemática. O currículo do 1.º CEB está descrito num documento intitulado *Organização Curricular e Programas Ensino Básico — 1.º Ciclo* onde estão estipulados os principais objetivos para este ciclo e quais os seus domínios curriculares.

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (2005), o ensino básico deve ser obrigatório e gratuito como está assinalado, no seu artigo 7.º, assegurando uma formação comum a todos os portugueses. O documento orientador do 1.º CEB assenta em três grandes objetivos:

Criar condições para um desenvolvimento global e harmonioso da personalidade dos alunos, tendo em conta os interesses, aptidões e capacidades dos mesmos, desenvolvendo a formação pessoal na sua dupla dimensão, isto é, a nível individual e social;

Promover a aprendizagem de saberes, instrumentos, capacidades, atitudes e valores indispensáveis à escolha correta da sua formação académica e profissional futura;

Proporcionar a aprendizagem de valores, atitudes e práticas que ajudem os alunos na sua formação como cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática.

Anteriormente, as áreas curriculares estavam separadas por diferentes componentes: as áreas curriculares disciplinares obrigatórias, as áreas curriculares não

disciplinares, a área curricular disciplinar de frequência facultativa e as atividades de enriquecimento. Atualmente e com entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro verificaram-se algumas mudanças a nível da organização curricular, deixando de existir as componentes acima mencionadas.

Em suma, sendo o currículo do 1.º CEB um documento comum a nível nacional, deve ser seguido pelo professor, tendo este de cumprir os diferentes objetivos propostos no mesmo. No entanto, cabe ao professor tornar este currículo flexível, atendendo às características da sua turma, de modo a que todos os alunos acompanhem e atinjam os objetivos.



### **Capítulo III: Intencionalidade Educativa em Contexto Escolar**

*A tarefa do docente não é apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo.*

*Aprender é uma aventura criadora [...]*

(Freire)

O presente capítulo trata diversas temáticas e metodologias que, por um lado, serviram de base ao longo da minha intervenção nos estágios pedagógicos desenvolvidos na EPE e no 1.º CEB e que, por outro, me auxiliaram ao longo do tempo a atuar de acordo com as necessidades e interesses das crianças.

Pretendo aqui tentar compreender os princípios orientadores de determinadas pedagogias, bem como estratégias a utilizar, interligando-os. Ao longo deste capítulo abordo diversas temáticas, tais como: a planificação e avaliação, conceitos importantes no processo de ensino-aprendizagem e da prática docente; o construtivismo e o socio-construtivismo, noções que me auxiliaram na compreensão dos processos educativos, tendo como foco principal a criança; o método Jean-piaget, método adotado pelo professor cooperante no 1.º CEB, nomeadamente no 1.º ano de escolaridade, onde é clara a utilização das expressões no processo de aprendizagem que leva a um maior interesse por parte das crianças; a importância do exterior no desenvolvimento das crianças, uma vez que este proporciona um maior desenvolvimento, quer cognitivo, quer motor; o contributo dos jogos e por fim, a importância dos materiais didáticos no processo de ensino-aprendizagem, trabalhando diferentes conteúdos de forma lúdica e interativa.

#### **3.1. Importância da Planificação e da Avaliação na Intervenção Pedagógica**

Etimologicamente a palavra “planificar” tem origem no latim *Planumfacere* e significa tornar evidente. De acordo com Zabalza (1992), planificar é transformar uma ideia ou uma intenção numa ação. Para Escudero citado por Zabalza (1992), a planificação é prever diferentes formas de agir, bem como adaptar as nossas previsões, desejos e metas ao nosso contexto escolar e ao que queremos concretizar.

De acordo com Ribeiro (1994) existem inúmeras vantagens da planificação no processo ensino-aprendizagem, tais como:

- ✓ Prevenir as dificuldades e mostrar os meios para as ultrapassar;
- ✓ Criar uma relação entre os objetivos gerais e os específicos;
- ✓ Esclarecer o tipo de aprendizagem que se deseja obter;
- ✓ Comunicar o que pretende realizar;
- ✓ Permitir uma adequação de estratégias, meios e materiais em concordância com os objetivos definidos;
- ✓ Organizar a avaliação de forma a ajudar os alunos a ultrapassar as suas dificuldades, contribuindo desta forma para o sucesso escolar dos alunos.

Sendo a planificação um documento que auxilia os docentes a orientar a sua prática pedagógica, é importante salientar que esta deve ser flexível, uma vez que nem sempre é possível realizar o que se tinha pensado e estipulado neste documento. Pais e Monteiro (2002), salientam que é importante que os docentes sejam capazes de decidir se o mais importante é “obedecer” ao que está planificado ou se o mais importante é responder às necessidades e questões que os alunos colocam no momento da aula.

A planificação não é um processo estanque ou um modelo único, mas sim um processo cíclico, em que existem diferentes tipos de planificação, nomeadamente três tipos, sendo estes a longo prazo, a médio prazo e a curto prazo. Estes tipos de planificação variam consoante o tempo e o processo de ensino-aprendizagem.

A planificação a longo prazo está relacionada com os conteúdos a lecionar ao longo de todo o ano letivo. Esta é uma planificação pouco detalhada que geralmente é elaborada pela equipa pedagógica do estabelecimento de ensino.

A planificação a médio prazo consiste na programação de cada conteúdo a desenvolver. Neste tipo de planificação, também são considerados os métodos de avaliação e os objetivos que se pretendem alcançar.

Por fim, a planificação a curto prazo, é uma planificação mais pormenorizada e descritiva, que normalmente é realizada pelo professor titular de turma, tendo em conta as necessidades dos alunos. Esta planificação a curto prazo aborda as estratégias pedagógicas, as atividades programadas, bem como o tempo destinado para a concretização de cada uma delas.

A planificação deve ser um trabalho realizado não só pelo professor titular de turma, como também, deverá ser fruto da cooperação entre todos os intervenientes, não a tornando algo rígido e elaborado para permitir o cumprimento do currículo. A principal função da planificação é modificar o currículo, adaptando-o ao contexto escolar, indo ao encontro das características e das decisões de cada instituição de ensino. Contudo, não

podemos esquecer que esta não pode apenas adaptar-se à comunidade escolar, tem essencialmente de adaptar-se a cada turma e aos materiais pedagógicos disponibilizados.

Relativamente à avaliação, a palavra avaliar teve origem no latim *avalere*, que significa “dar valor”. De acordo com Frias e Takahashi (2002), avaliar é atribuir um valor ou qualidade a uma determinada ação ou a alguma coisa, posicionando-a de forma positiva ou negativa.

A avaliação é um elemento “[...] integrante e regulador da prática educativa, em cada nível de educação e ensino e implica princípios e procedimentos adequados às suas especificidades.” (Direção Geral da Educação, s.d.). Avaliar permite aos docentes identificar quais as aptidões, conhecimentos e atitudes que os alunos já adquiriram, auxiliando-os na procura de meios e estratégias que os ajude a resolver as suas dificuldades.

Segundo Pacheco (1995), a avaliação não depende exclusivamente dos alunos, pelo contrário, está diretamente ligada com o currículo, com o contexto da sua elaboração (programas e materiais), com os órgãos organizacionais (escola, ministério e secretarias regionais da educação) e por fim com os seus intervenientes (professores e alunos). Fernandes (2005) refere ainda que a forma como a avaliação se organiza e se desenvolve dentro da sala de aula, nas instituições e nos sistemas educativos é indissociável da forma como pensamos a educação, de facto, existe uma relação causa-efeito entre “[...] o que pensamos, ou o que sabemos, acerca das formas como os alunos aprendem e as formas como avaliamos as suas aprendizagens.” (Fernandes, 2005, p. 24)

Zabalza (1992) salienta que não podemos pensar a avaliação reduzindo-a a uma só área, a uma só forma de avaliar através de testes, a determinada situação e a uma só modalidade avaliativa, nomeadamente sumativa, uma vez que, isto representa um enfraquecimento da avaliação e uma perda de sentido do discurso didático. Neste sentido, Fernandes (2005) evidencia que os testes são os instrumentos mais utilizados pelos professores, avaliando unicamente os conteúdos de natureza académica presentes nos programas, sendo este instrumento responsável pela atribuição das classificações dos alunos.

Fernandes (2005) salienta que é essencial que os alunos participem de forma ativa no seu processo de aprendizagem, ajudando-os a organizar o seu estudo, motivando-os para aprender e a delinear estratégias de aprendizagem. Este refere também, que para uma participação mais ativa dos alunos no processo de ensino-aprendizagem os professores

devem utilizar outras estratégias e instrumentos de avaliação para além dos testes, como portfólios, pequenos relatórios, questionários e observação sistemática dos alunos.

Tendo em conta o que foi dito anteriormente e de acordo com Melo (2014) é importante referir que podemos falar de três tipos de avaliação: a diagnóstica, a formativa e a sumativa. A avaliação diagnóstica ajuda o docente a traçar o conhecimento dos alunos, o que aprendeu e o que não conseguiu aprender, fazendo com que este planifique de forma a colmatar as dificuldades dos alunos. No que concerne à avaliação formativa, esta prende-se com os conteúdos propostos pelo docente e procura saber se os objetivos propostos foram atingidos pelos alunos. Por fim, a avaliação sumativa está relacionada com a atribuição de notas aos alunos.

Em suma, quer a planificação, quer a avaliação são instrumentos importantes no processo ensino-aprendizagem, uma vez que permitem ao docente orientar, mediar e facilitar o desenvolvimento dos alunos. Estes instrumentos permitem também ao docente refletir sobre a sua prática, tendo como principal preocupação o desenvolvimento dos alunos, salvaguardando as aprendizagens dos mesmos, permitindo que estes ultrapassem as suas dificuldades.

### **3.2. O Construtivismo de Jean Piaget**

Marchão e Portugal (2014) referem que o docente tem um papel fundamental nas aprendizagens adquiridas pelas crianças, não devendo existir uma aprendizagem transmissiva, isto é, a criança não é um simples ouvinte. A educação da criança deve estar centrada na interação, desenvolvendo não só a parte cognitiva, como também a parte social e pessoal.

Neste sentido, os autores supracitados, seguindo as ideias de Delors, Cachapuz e Vasconcelos, destacam seis competências básicas a serem apreendidas pelas crianças na EPE e no 1.º CEB, tais como: “[...] *aprender a aprender, comunicar; cidadania ativa; pensamento crítico; resolver situações problemáticas e gerir conflitos; resiliência.*” (Marchão e Portugal, 2014, p. 96). Desta forma, Piaget, citado por Wadsworth (1984) refere que a criança não é apenas um ser cognitivo, ela é um ser social que pertence a determinada classe social, família, sexo e raça.

Ao longo do trabalho de Piaget, este preocupou-se principalmente com o desenvolvimento da criança, a nível cognitivo, afirmando que os aspetos do desenvolvimento infantil estão relacionados, como tal: “Educar é adaptar a criança a um

ambiente social adulto, [...], é mudar a constituição psicobiológica do indivíduo em termos da totalidade das realidades coletivas às quais a comunidade conscientemente atribui um certo valor.” (Piaget, citado por Wadsworth, 1984, p. 6).

Piaget, citado por Gomes (2016), defende que os professores devem valorizar as aprendizagens das crianças/alunos, bem como os seus interesses, apoiando desta forma o seu desenvolvimento natural. Este método enfatiza o trabalho em grupo e o *self-government*. Este termo, indicado por Piaget, refere-se ao aluno que consegue “[...] desenvolver sentimentos de solidariedade, igualdade, promovendo assim um distanciamento do egocentrismo e conseqüentemente uma aproximação da colaboração conjunta e do cumprimento de regras em comum.” (Gomes, 2016, p. 29).

Neste seguimento de ideias, Gomes (2016) salienta que os educadores/professores devem centrar-se numa aprendizagem ativa, sem pensar nos resultados que a criança/aluno tem que obter. Como tal, os espaços educativos, a existência de materiais e a abertura de possibilidades para as crianças realizarem experiências devem ser repensados e melhorados, pois assim, a criança/aluno terá possibilidade de se questionar, experienciar e conceber hipóteses, chegando às suas próprias conclusões.

Desta forma, surgem os “estádios de desenvolvimento genético-cognitivo” de Piaget, em que este apresenta as características da evolução da criança, desde o nascimento até à adolescência. Cada um dos estádios permite que a criança se torne num ser equilibrado, a nível mental. Piaget dividiu o desenvolvimento cognitivo em quatro grandes estádios: Sensório-motor (0 – 2 anos); Pré-operatório (2 – 7 anos); Operatório-concreto (7 – 12 anos) e Operatório Lógico-Formal (12 – 16 anos), como é possível observar no quadro abaixo:

Quadro 1: **Estádios do desenvolvimento genético-cognitivo.**

<p>1.º Estádio : Sensório-motor (0 – 2 anos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inteligência desenvolve-se através das ações motoras e dos sentidos;</li> <li>• Ações frequentes neste estágio: agarrar, sugar, atirar, bater e chutar.</li> </ul>
<p>2.º Estádio: Pré-operatório (2 – 7 anos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolvimento da linguagem;</li> <li>• Criação de símbolos que representam objetos;</li> <li>• Divide-se em dois períodos: <b><u>pensamento pré-concetu</u></b> (imaginação) e <b><u>pensamento intuitivo</u></b> (percepção dos dados sensoriais).</li> </ul>
<p>3.º Estádio: Operatório-concreto (7 – 12 anos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demonstra sentimentos morais e sociais;</li> <li>• Reversibilidade (capacidade de regressar ao ponto de partida);</li> <li>• Não consegue solucionar problemas verbais complexos.</li> </ul>
<p>4.º Estádio: Operatório Lógico-Formal (12 – 16 anos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Soluciona com lógica todos os tipos de problemas (pensa cientificamente);</li> <li>• Consegue solucionar problemas verbais complexos;</li> <li>• Amadurecimento das estruturas cognitivas;</li> <li>• Egocentrismo intelectual: o seu pensamento pode resolver todos os problemas e as suas ideias são as melhores.</li> </ul>

**Adaptado de:** Wadsworth, B. (1984)

Em suma, é fundamental para a aprendizagem das crianças/alunos, o docente pensar no indivíduo de forma singular, pois, nenhuma criança é igual à outra. Cada criança constrói a sua própria realidade, não é apenas um ser passivo, que recebe a informação que lhe é transmitida. Assim, é importante perceber a

*“[...] conceção piagetiana da pedagogia, a ideia de que para compreender é preciso criar, criar os instrumentos que nos permitem compreender o mundo. E, para criar, é necessário um espaço de liberdade, um espaço que só o self-government e o trabalho em equipa podem oferecer.”*  
(Piaget, citado por Gomes, 2016, p. 30).

### 3.3. O Socio-Construtivismo de Vygotsky

Contrariamente ao Construtivismo de Piaget, a teoria Socio-Construtivista de Vygotsky reconhece que o desenvolvimento mental é afetado por quatro tipos de contextos: físico, social, mental e histórico, que beneficiam ou inibem o desempenho intelectual da criança.

Para Vygotsky, citado por Coelho e Pisoni (2012), as características humanas não estão presentes desde o nascimento, mas aparecem através da interação do indivíduo com o meio externo, da relação entre o homem e a sociedade. Desta forma, o desenvolvimento e o que nós sabemos parte do que nos é transmitido pela nossa família, cultura, comunidade e meio em que estamos inseridos.

Segundo Vygotsky, a criança começa a sua aprendizagem antes de iniciar a escola, no entanto esta aprendizagem feita na escola vai introduzir novos conceitos que a ajudarão no seu desenvolvimento. Contudo, sendo a educação um processo contínuo, caracterizado por diversos saltos qualitativos de um nível de aprendizagem para outro, é essencial que a criança estabeleça relações sociais.

Vygotsky distingue dois tipos de desenvolvimento, o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial. O primeiro refere-se às conquistas que o indivíduo já tem consolidado, isto é, as capacidades e funções que consegue realizar sozinha sem a ajuda do outro. Relativamente ao desenvolvimento potencial, este é o que o indivíduo pode fazer com a ajuda do outro. Sendo que neste último, as experiências prévias são importantes, uma vez que aprende através do diálogo, da imitação e da cooperação. A distância entre estes dois tipos de desenvolvimentos designa-se de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), ou seja, é o período em que o indivíduo necessita do apoio do outro até que seja capaz de efetuar determinada atividade sozinho.

Marchão, citada por Moreira (2016), reforça as diferenças existentes entre a teoria de Vygotsky e Piaget com o conceito de ZDP, pois ao contrário de Piaget, Vygotsky demonstra que o indivíduo pode aprender com a ajuda dos outros pares, antes mesmo de mudar de estágio.

Em suma, através da experiência de Vygotsky, percebeu-se que é impossível que o ensino seja concretizado apenas pela transmissão de conceitos específicos, pois desta forma os discentes aprendiam “palavras vazias” sem qualquer significado. Assim, é importante privilegiar as aprendizagens prévias das crianças, provindas do contexto sociocultural e histórico da criança, em que os conhecimentos se constroem através de um processo social complexo.

### **3.4. Abordagem à leitura e à escrita pelo Método Jean-qui-rit**

O método Jean-qui-rit surge no século XIX, introduzido por Pape-Carpentier. Este método tinha como principal objetivo ultrapassar as dificuldades existentes no “método

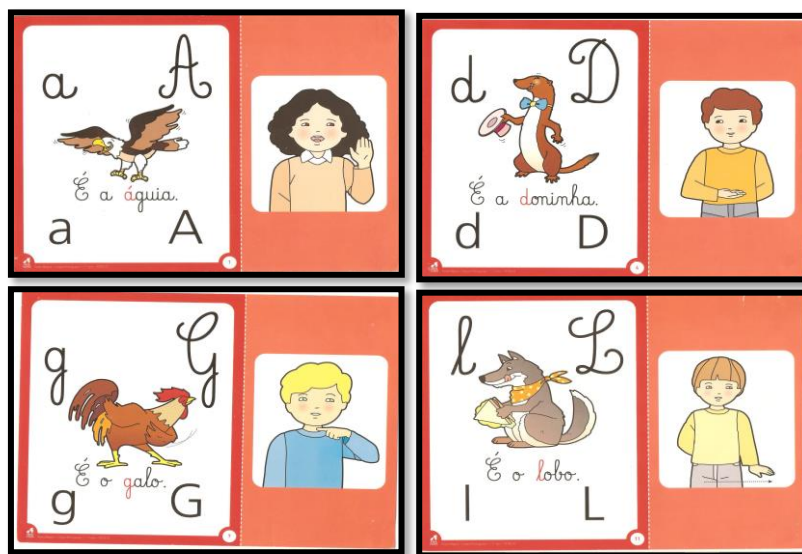
sintético”. Como tal, Lemaire criou uma metodologia em que utiliza os gestos e o ritmo para a aprendizagem da leitura e da escrita, que nomeou “Meios Educativos Jean Qui Rit”.

De acordo com Amaro (2010), este “[...] método é gestual, é concebido para o aprendizado como normal da leitura. O ritmo, o gesto e a palavra constituem os seus princípios. Ele recorre aos sentidos visuais, auditivos e tácteis e articula-se em dois tempos.” (Amaro, 2010, p. 44). Brigitte, citada por Almeida (2016), refere que a utilização do método Jean-qui-rit tem diversas vantagens, tais como:

- ✓ Recorre a diversos sentidos, assim, a maior parte das crianças aprende a realizar um trabalho claro e sem erros;
- ✓ Quer os esquerdinos como os destros aprendem a utilizar a mão que lhes dá mais jeito; a utilização dos gestos e do ritmo captam a atenção e motivam o interesse da criança, acalmam os mais inquietos, fazendo com que os mais tímidos participassem mais ativamente;
- ✓ A mímica, o canto e o ritmo auxiliam a criança na compreensão de pormenores fundamentais da leitura e da escrita, como a lateralidade;
- ✓ O canto acalma, permitindo que a criança desenvolva a capacidade de emitir e interpretar os sons da cadeia fonética, diferenciando-os.

Este método tem como base a aprendizagem de uma letra, que é introduzida com um gesto e com uma pequena história em que a letra que está a ser aprendida tem maior destaque, como podemos verificar na figura seguinte:

**Figura 3:** Abecedário Jean-qui-rit.



A ligação existente entre os gestos e as letras permite evitar as confusões entre determinadas palavras parecidas aos olhos dos alunos. Todas as letras são introduzidas por pequenas histórias (Figura 4), em que a letra trabalhada tem papel de destaque, como podemos observar na figura abaixo. A letra trabalhada também é introduzida através de uma canção, sendo que a canção estudada está relacionada com a imagem apresentada no abecedário do método Jean-qui-rit acima exposta.

**Figura 4:** Histórias do Método Jean-qui-rit.

**Letra A** – **A** Alda fez anos e os pais deram-lhe uma linda boneca. Quando ela a viu, ficou muito feliz e disse: **Ah!**

**Letra D** – **D**ália sonhou com um **d**inossauro. Apanhou um grande susto. Quando acordou, gaguejando disse: “**D**... **D**inossauro”.

**Letra G** – **O** **G**ouveia tem uma irmã pequena que quando tenta falar diz: “**Gue**... **Gue**...”.

**Letra L** – **O** **L**elo foi passear com a mãe junto de um ribeirinho. A certa **l**altura começou a ouvir um barulho e perguntou à mãe:

- Que barulho é este?

A mãe respondeu:

- É o barulho da água a correr sobre as pedras... **“Le”**.

Poderá comparar-se também, este método do *Jean-qui-rit* com o método DOLF de Ana Seveino e Joana Rombert que é um meio auxiliar na aprendizagem da fala, linguagem, da leitura e da escrita. Este utiliza estratégias multissensoriais, permitindo à criança ver, ouvir, falar, fazer o gesto e escrever. Dirige-se a qualquer criança a partir dos 4 anos, com ou sem dificuldades de fala, de linguagem ou de aprendizagem da leitura e escrita. O método de Dolf associa um gesto a cada som (fonema) do português, fazendo posteriormente a ligação à letra (grafema) (Moreira, 2014).

Resulta ainda, da necessidade de haver gestos adaptados ao português, chamando a atenção para os movimentos da boca, para o modo como se articulam ou como se produzem os sons do português. Para além disso trabalha ainda a memória auditiva verbal, a diadococinesia e a nomeação rápida, tarefas linguísticas fundamentais para aprender a ler e escrever. O Método Dolf pode ser aplicado por pais, educadores, professores, terapeutas da fala, psicólogos ou outros técnicos que tenham um bom domínio de todos

os sons do português, podendo ser aplicado em casa, sala de aula, na terapia individual ou em grupo (Moreira, 2014).

Segundo Marcelino (2008), o método Jean-qui-rit tem por base quatro elementos fundamentais: a formação do gesto e do ritmo, a leitura, o ditado e a escrita. O gesto e o ritmo desenvolvem na criança a psicomotricidade, bem como a maturação do campo sensorial, harmonizando o movimento e o gesto. Na aprendizagem da leitura, o gesto é utilizado como um apoio à memória auditiva e visual, utilizando também uma memória auxiliar, a memória motora. Relativamente ao ditado, a criança ouve a palavra ditada, fazendo os gestos que correspondem a cada letra que a constituem, formando-a e escrevendo-a. Por fim, na escrita, o gesto, o canto e o ritmo são utilizados na aprendizagem da forma e da inter-relação entre as letras de uma sílaba.

Podemos concluir que este método permite que a criança aprenda através dos sentidos, da visão, da audição, e dos gestos, conferindo à criança um maior interesse pelo que está a aprender. Possibilita aos alunos mais introvertidos uma maior envolvimento na aquisição dos conteúdos, uma vez que cada aluno aprende ao seu ritmo, deixando de utilizar os gestos e a música quando já são capazes de identificar cada letra. Através deste método valorizar as potencialidades de cada aluno, ajustando a aprendizagem às necessidades e interesses de cada um deles.

### **3.5. A Importância do Espaço Exterior no Desenvolvimento das Crianças**

Antes de mais, é fundamental definir a noção do brincar. Brincar é uma ferramenta essencial no desenvolvimento global das crianças, estimulando-as a nível físico, cognitivo, emocional e social. Segundo Ferland (2006), através da brincadeira, a criança aprende “[...] as regras, os costumes e os valores que regem o seu ambiente, em suma, descobre o mundo em que vive” (Ferland, 2006, p.42). Contudo, as mudanças sociais, a urbanização, a insegurança, as mudanças nos sistemas educacionais, a disponibilidade e a atitude dos pais face à educação dos filhos, influenciaram o brincar na infância, registando-se uma diminuição das brincadeiras no exterior (Rosa, 2013).

A Declaração dos Direitos das Crianças de 1959 reconhece que “A criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito” (Declaração dos Direitos das Crianças, 1959, Princípio 7.º). No artigo 31º da Convenção sobre os Direitos das Crianças, podemos ler: “Os Estados Partes

reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística” (Artigo 31.º (1), Unicef, 1990, p. 22).

Deste modo, o Jardim de Infância, visto como instituição de educação, deveria possibilitar à criança oportunidades de brincadeira no exterior. Segundo o ME, as instituições de educação devem incluir um espaço exterior coberto, com material diversificado, possibilitando à criança a realização de atividades lúdicas e educativas, bem como uma organização e equipamento que garanta as condições de segurança para a realização das mesmas. Este espaço deve ainda localizar-se junto ao edifício, tendo acesso fácil e delimitado com uma vedação de forma a manter a segurança das crianças.

Brincar no exterior proporciona à criança novas experiências que são impossíveis de realizar no interior da sala, como por exemplo fazer um buraco na terra, castelos de areia (caixa de areia), ouvir os sons e observar a natureza/meio envolvente (pássaros, os insetos, os carros, etc.), descobrindo as características sensoriais das matérias-primas (água, terra, areia), bem como, o funcionamento dos seres vivos (animais, insetos, etc.). Os acessórios existentes no exterior (baloços, escorregas, arcos, etc.), também, oferecem novas experiências a nível motor, fazendo-as correr, saltar, rebolar, sendo esta uma das formas mais saudáveis de gastar a energia acumulada dentro da sala devido à existência de um maior número de atividades que requerem atenção/concentração. Além disso, pode ainda experienciar situações de desafio e de risco inerentes ao brincar. Entrar em contacto com superfícies ásperas e irregulares que permitem o desenvolvimento de noções como o equilíbrio e a coordenação.

De acordo com as OCEPE (1997), o espaço exterior é um espaço educativo, sendo visto como um prolongamento do espaço interior. É um espaço com diversas potencialidades e oportunidades educativas e, por isso, merece por parte do educador a mesma atenção que o espaço interior (sala).

Thigpen, citado por Rosa (2013), afirma que brincar no exterior também desenvolve a criatividade e a imaginação da criança, abrindo-lhe oportunidades para a interação e a resolução de problemas com as outras crianças. Além disso, brincar no exterior permite que a criança obtenha competências essenciais para o seu desenvolvimento quer a nível emocional (avaliar o risco, desenvolver a autonomia e autoconfiança), quer a nível social (cooperação com os pares, partilha de conhecimento).

Outro aspeto fundamental é o tempo que a criança passa a brincar no exterior. Na verdade, esse tempo diminui o *stress* e a ansiedade, que por vezes é visível na educação

de infância, ou porque a criança está numa fase de adaptação, ou por outra situação qualquer, sendo que este tempo a ajuda a relaxar, a descontrair, a imaginar e a explorar o meio. Esta diminuição de *stress* e de ansiedade é benéfica, uma vez que ajuda a lidar com os adultos, com os pares e com a sociedade.

Em suma, o exterior deveria ser um espaço adequado às necessidades das crianças nas várias construções de jogo. Além do mais, ele melhora o bem-estar emocional das mesmas, minimizando a ansiedade, a depressão, a agressão e os problemas relacionados com o sono. Segundo Rosa (2013):

O espaço exterior não pode ser entendido como um local onde as crianças simplesmente correm e caem, falam alto, se sujam, brincam com água, lama e areia; este deve ser considerado como uma extensão do espaço interior (Hanvey, 2010), no que toca a perspetivar aprendizagens. (Rosa, 2012, p.12)

### **3.6. O Jogo na Aprendizagem dos Alunos**

De acordo com a Priberam *Dicionário Da Língua Portuguesa*, disponível em linha através do *web site* inserido em nota de rodapé<sup>1</sup>, a palavra “jogo” deriva do latim *jocus* que significa gracejo, graça, brincadeira, divertimento.

Carvalho (2014) refere que dependendo da faixa etária do indivíduo, este entende o jogar de forma diferente. Uma criança entende o jogar como brincar, um adolescente vê o jogar como um conjunto de diversas atividades (jogos de computador, jogos de futebol, entre outros), já o adulto daria o exemplo de jogos de tabuleiro (damas, xadrez, etc.) e os jogos de azar (*totoloto, euromilhões*, etc.).

O jogo é considerado uma atividade lúdica que desperta a motivação, o entusiasmo e o prazer dos indivíduos que o realizam. Segundo Tezani (2006), o jogo provoca entusiasmo e promove o desenvolvimento de competências cognitivas. Kishimoto (1994) afirma que o jogo educativo relaciona-se com a existência de duas funções primordiais, a função lúdica e a função educativa. A primeira está estritamente ligada ao prazer, à diversão e até mesmo ao desprazer que este proporciona. Relativamente à função educativa, o jogo está relacionado com o que este ensina ao indivíduo completando o seu saber, os seus conhecimentos e a sua apreensão do mundo.

---

<sup>1</sup> <https://www.priberam.pt/dlpo/jogo>

Quando o jogo é utilizado com uma intencionalidade educativa, adquire a denominação de jogo pedagógico. Este tem como principal objetivo despertar o interesse para a construção do conhecimento, permitindo assim que o aluno se envolva na construção da sua aprendizagem, tornando-a significativa. Além disso, ao jogar o aluno relaciona a teoria e a prática, formula e testa hipóteses e desenvolve estratégias para a resolução dos desafios inerentes ao jogo.

Segundo Kishimoto (1994), o jogo educativo surgiu no século XVI como apoio à didática promovendo desta forma os conhecimentos dos alunos. Contudo o jogo não se pode contrapor ao trabalho escolar, mas sim complementar o trabalho em sala de aula. Desta forma, Pape-Carpantier, citado por Kishimoto (1994), reforça a ideia acima expressa através da seguinte citação:

*O jogo não pode ocupar o lugar de lições morais e não deve absorver o tempo de estudo, embora ninguém no mundo possa ficar sempre escutando nem estudando. (...) Se o jogo não forma diretamente o espírito, ele o recria. (Kishimoto, 1994, p. 17)*

Carvalho (2014) afirma que os jogos estão ligados ao crescimento, às relações de cooperação, competição e respeito para com os outros. O mesmo autor salienta ainda, que os jogos podem distinguir-se em duas categorias diferentes: os didáticos ou pedagógicos e os exclusivamente lúdicos. No entanto, Pessanha, citado por Carvalho (2014), refere que estes têm mais características que os une, do que aquelas que os separa:

[...] ambos incluem comportamentos de motivação intrínseca, espontânea e autoprovocada, [...] envolvem comportamentos agradáveis, [...] implicam comportamentos flexíveis e variáveis de pessoa para pessoa, de situação para situação, [...] expressam comportamentos de fantasia e de imaginação, estabelecendo uma relação com o meio ambiente. (Carvalho, 2014, p. 5)

Para Alain, citado por Kishimoto (1994), evidenciar a utilização do jogo em sala de aula auxilia a aprendizagem pelo erro, estimulando a exploração e a resolução de problemas. Chateau, citado também por Kishimoto, salienta ainda, que o jogo potencia a aprendizagem moral, ajuda a integração da criança num grupo social e favorece a integração de regras.

Dolto (1999) menciona que o jogo está estritamente relacionado à aprendizagem da linguagem, não somente no falar, mas na importância dos gestos e dos comportamentos. O mesmo autor, refere ainda, que o jogo auxilia o indivíduo a compreender-se a si próprio, ao mundo que o rodeia e aos outros. Papalia, Olds e Feldman (2004) sublinham o facto

de o jogo na EPE ajudar a criança a compreender o outro, a desenvolver competências para resolver problemas a nível social e aumentar a sua criatividade.

O jogo didático caracteriza-se como sendo uma atividade integradora, uma vez que os alunos podem consolidar aprendizagens, fazendo uma autoavaliação do seu desempenho. Este permite ao aluno a busca de novas aprendizagens, avaliando as que já adquiriu, sintetizando os conhecimentos. É importante também, trabalhar através do jogo desafios fiáveis, que estimulem os alunos a explorar a temática, construindo o seu conhecimento, como afirma Wassermann (1990), “O jogo é o meio através do qual os conteúdos curriculares são aprendidos de uma forma inteligente e reflectida, e, uma vez que o jogo envolve sempre desafios ao pensamento dos alunos, o pensamento torna-se o meio de aprendizagem.” (Wassermann, 1990, p.41).

Podemos referir, ainda, que uma das principais vantagens da utilização do jogo na educação é a promoção da motivação intrínseca no aluno, ou seja, permite “[...] resgatar o desejo pela busca de conhecimento e tornar a aprendizagem mais prazerosa, por meio da qual a criança passe a gostar, cada vez mais, de aprender.” (Tezani, 2006, p. 14).

Contudo, utilizar o jogo no contexto educativo requer que o docente defina objetivos que pretende alcançar para que, assim, o jogo não constitua um momento descontextualizado e sem significado na sua intervenção pedagógica. O jogo deve ter um objetivo claro, regras bem definidas e deve ser de fácil manipulação e atrativo do ponto de vista estético. Santo Agostinho, citado por Araújo, Ferreira, Oliveira e Silvestre (2010) “O lúdico é eminentemente educativo no sentido em que constitui a força impulsora da nossa curiosidade a respeito do mundo e da vida, o princípio de toda a descoberta e toda a criação”.

O jogo apresenta diferentes benefícios dos quais é possível destacar o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, como a partilha, o cumprimento de regras, a tomada de decisões, a cooperação, o desenvolvimento do espírito crítico, a autoestima, entre outros. (Lima, 2008). No entanto, existem desvantagens, das quais podemos apontar, a existência de conceitos que não podem ser explicados recorrendo ao jogo e as suas regras e que se não forem claras e bem explícitas, o seu objetivo fica sem efeito. Existem ainda, limitações, como o número de participantes, que condiciona a quantidade de material didático, turmas numerosas que dificultam a orientação adequada por parte do professor e por fim o tempo para a execução do jogo, condicionando a sua utilização.

Em suma, os jogos são uma importante ferramenta didática à qual o professor poderá recorrer, uma vez que permite aos alunos realizarem aprendizagens significativas. Contudo, é importante planificar corretamente a sua utilização, para que o processo de ensino-aprendizagem beneficie de todas as vantagens inerentes à sua utilização.

### 3.7. Os Materiais Didáticos no Processo Ensino-Aprendizagem

Graells, citado por Botas e Moreira (2013), considera que materiais didáticos são materiais concebidos especificamente para determinada área de modo a facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Chamorro, referida pelos autores acima supracitados, apresenta uma definição que vai ao encontro da definição exposta por Graells, referindo que materiais didáticos são todos os meios que o docente utiliza para ensinar, isto é, todos os recursos criados e aplicados na sua prática educativa e que promovem o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

Os materiais didáticos não são conhecimentos, mas meios que ajudam a criança na construção e compreensão desse conhecimento. Estes materiais didáticos podem ser manipulados e trabalhados, permitindo que as crianças apreendam o que está a ser tratado em sala de aula.

Existem três tipos de materiais didáticos: os materiais convencionais, os materiais audiovisuais e as novas tecnologias, como é possível observar no quadro seguinte:

**Quadro 2:** Tipos de Materiais Didáticos, adaptado de Graells (2000).

<b>Materiais Didáticos</b>		
<b>Materiais Convencionais</b> - Livros, revistas e fotocópias; - Documentos escritos; - Jogos didáticos; - Materiais manipuláveis; - Materiais de laboratório.	<b>Materiais Audiovisuais</b> - Filmes; - Diapositivos; - Transparências; - Rádios, CDs, DVDs, vídeos e cassetes.	<b>Novas Tecnologias</b> - Computador; - Programas informáticos; - Internet; - Televisão interativa.

**Fonte:** Botas, D. & Moreira, D.

Na perspetiva de Botas e Moreira (2013), a utilização de material didático possibilita ao professor centrar a sua prática no aluno e no que acontece na sua sala de aula. A utilização deste material permite aos alunos uma maior ligação com o seu

processo de ensino-aprendizagem. No entanto, Serrazina, citado por estes mesmos autores, refere que o mais importante não é o material em si, mas a experiência que este proporciona à criança, salientando, ainda, que a utilização de material didático não dá qualquer garantia de uma aprendizagem significativa, tendo o professor um papel essencial na planificação da utilização destes materiais em sala de aula.

Caldeira, citado por Borges (2015), afirma que a utilização dos materiais didáticos em sala de aula tem diversas vantagens para o processo de ensino-aprendizagem das crianças, tais como:

- ✓ Respeita as diferenças individuais das crianças;
- ✓ Diversifica as atividades realizadas no processo ensino-aprendizagem;
- ✓ Permite que os alunos representem os conceitos abstratos, tornando-os mais concretos;
- ✓ Informa, modela, media, estrutura, cria e instrui, quando necessários os conhecimentos das crianças.

Borges (2015), salienta que a utilização de materiais didáticos permite que a criança aprenda fazendo. Outros autores defendem, também, que a manipulação de materiais facilita a aprendizagem/construção de determinados conceitos, ajudando na consolidação dos conhecimentos que os alunos já conhecem. Contudo, estes referem que é importante ter em atenção dois fatores: o primeiro realça o facto de a criança dever manusear o material; o segundo fator relaciona-se com a forma como a criança utiliza o material, devendo ter consciência de como fazê-lo. Neste seguimento de ideias, Almiro, citado por Borges (2015), afirma que não basta à criança observar o professor a manipular o material, pois, é fundamental que perceba as suas características, permitindo recorrer às mesmas para a resolução de problemas.

De acordo com as OCPE (1997), “[...] os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender.” (OCPE, 1997, p. 37). Também, o documento orientador do 1.º Ciclo, *Organização Curricular e Programas do 1.º CEB* (2004) faz referência à importância da utilização de diversos materiais, afirmando que “Variar os materiais, as técnicas e processos de desenvolvimento de um conteúdo, são condições que se associam a igual necessidade de diversificar as modalidades do trabalho escolar e as formas de comunicação e de troca dos conhecimentos adquiridos.” (Organização Curricular e Programas do 1.º CEB, 2004, p. 24).

Em suma, a utilização de materiais didáticos no processo ensino-aprendizagem é uma mais-valia quer para os docentes, quer para os discentes, uma vez que permite motivar e envolver a criança nas suas aprendizagens. No entanto, o docente deve ter em atenção a sua utilização, pois esta tem que ser feita de forma consciente e planeada para que possa ser traduzida nas aprendizagens das crianças.



## Capítulo IV - Metodologia de Investigação-Ação

*Investigar é procurar descobrir.*

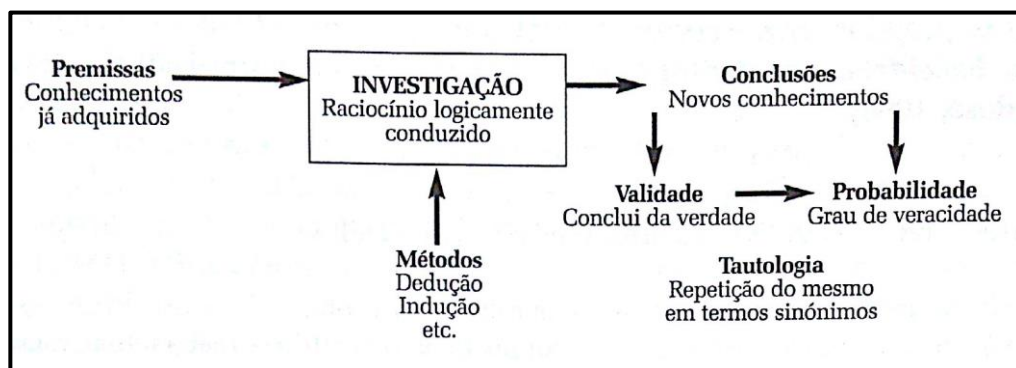
(Sousa)

Durante muitos séculos, a educação era vista como a simples ação prática, em que os mais jovens imitavam as ações dos mais velhos no seu trabalho, não existindo qualquer tipo de preocupação com a intencionalidade e os objetivos do que se estava a ensinar e a quem se ensinava. O presente capítulo tem como foco principal esclarecer a importância da investigação na educação, quais as diversas formas de investigar e analisar, bem como as suas fases de atuação.

### 4.1. Investigação-Ação

Segundo Graziano e Raulin (citado por Sousa, 2005), a investigação é um método de pesquisa, em que se coloca uma questão, tentando recolher, analisar, interpretar e comunicar a informação recolhida, respondendo desta forma à questão colocada. Sousa (2005) refere, também, que a investigação parte quase sempre de premissas, que são analisadas através de um raciocínio lógico de procedimentos que conduzem às conclusões, como podemos observar na figura abaixo apresentada:

**Figura 5:** Processo de investigação.



**Fonte:** Investigação em Educação (2005)

De acordo com Bisquerra, citado por Sousa (2005), esta ciência tem diversas funções, tais como: descrever, explicar, controlar e prever. A descrição diz respeito à explicação de fenômenos, percebendo o seu funcionamento e os seus elementos.

Relativamente à função de explicar esta está intrinsecamente ligada com o porquê de determinado comportamento, permitindo desta forma a generalização e a relação existente entre os diferentes fenômenos. A terceira função, o controlar, relaciona-se com a manipulação das condições de produzir determinado fenômeno e como foi o seu aparecimento. Por fim, o prever, refere-se às condições sobre o qual esse fenômeno é produzido futuramente, prevendo de certa forma esses acontecimentos. O mesmo autor refere, também, que os objetivos da investigação em educação são: a descoberta de leis e princípios específicos dos processos educativos, a criação de bases científicas sobre a educação e por último a melhoria da qualidade da educação.

A Investigação-Ação (I-A) de acordo com Oliveira, Pereira e Santiago (2004), consiste no desenvolvimento de ações de “conhecimento-intervenção” a nível social, com o intuito de provocar modificações, aquando da tentativa de descobrir respostas para os problemas de grupos ou de comunidades. Para os mesmos autores, o conceito de I-A dá ênfase ao “[...] acto físico de investigar e examinar no envolvimento dinâmico e único do actor/autor no acto de investigação e a palavra acção remete-nos para o movimento feito ou uma decisão tomada intencionalmente” (Oliveira, Pereira e Santiago, 2004, p.112). Na perspetiva de Afonso (2005) designa I-A como uma realidade complexa e multifacetada. Esta integra uma estratégia de investigação muito diversificada, embora com uma metodologia muito organizada e formalizada.

Coutinho *et al* (2009) referem que a expressão I-A é ambígua e assenta em variados contextos referenciando desta forma diversos autores. Elliot (1993) define I-A como um estudo de uma situação social, com o objetivo de melhorar a qualidade da ação. Kemmis (1984) afirma que a I-A não se constitui apenas como uma ciência prática e moral, mas também como uma ciência crítica. Para Lomax (1990), a I-A é uma “intervenção na prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria” (Coutinho *et al*, 2009, p.360).

A I-A procura resolver problemas reais. Como tal, caracteriza-se como sendo participativa e colaborativa, uma vez que implica a interferência de todos os agentes envolvidos na investigação. Também é prática e interventiva, no sentido em que não se limita apenas à descrição do que examina, ou seja, interfere na realidade, numa perspetiva de mudança. É crítica, uma vez que os intervenientes não procuram apenas alterar as

práticas da sua ação, mas sim mudar o ambiente e ser autocríticos das limitações. Por último, caracteriza-se por ser auto avaliativo, uma vez que há uma avaliação contínua das mudanças produzidas (Coutinho *et al*, 2009). A I-A caracteriza-se ainda por ser cíclica visto que a planificação, ação, observação e reflexão são processos contínuos.

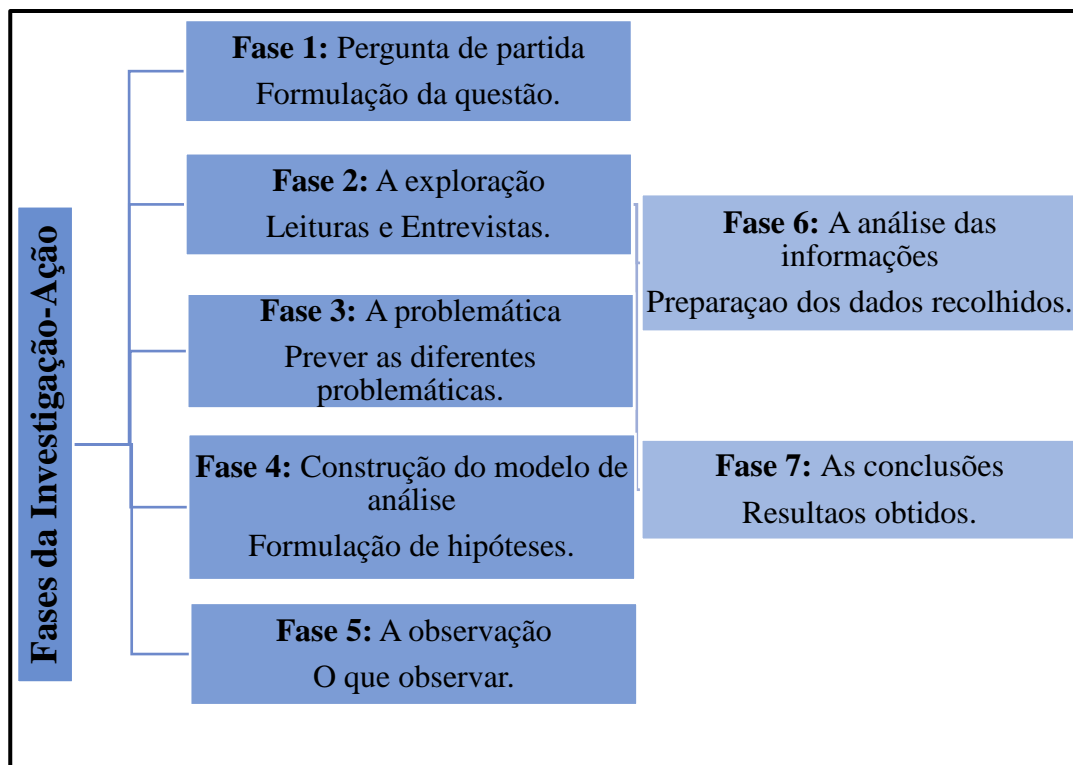
Para Coutinho *et al* (2009), a I-A encontra-se estreitamente ligada à educação, pois “[...] a escola é um terreno propício a gerar incertezas, anseios, problemas [...]” (Coutinho *et al*, 2009, p. 356). O professor é visto como um investigador, que deve refletir sobre a sua *praxis*, de forma a reconhecer e solucionar os problemas existentes.

Coutinho (2005) e Lopes (1990) referem que a I-A trouxe alguns contributos à investigação em educação. Um desses contributos refletiu-se numa nova forma de investigar, dando maior importância ao social, colocando investigadores e participantes no mesmo plano de intervenção. Outro contributo foi a combinação de métodos quantitativos e qualitativos, dando origem a novas técnicas de recolhas de dados.

Para realizar um projeto de I-A também é necessário ter em conta algumas questões éticas fundamentais. É essencial que o investigador possua algum distanciamento dos agentes que participam na investigação, mantendo a objetividade e imparcialidade do estudo. Porém, não podemos esquecer que na investigação estão envolvidos diferentes agentes e como tal a nossa obrigação recai sobre os mesmos, isto é, os indivíduos devem ser informados sobre a finalidade e os objetivos da investigação. Esta deve ainda garantir o anonimato dos participantes, bem como a confidencialidade dos dados, principalmente quando se trata de crianças ou jovens, sendo necessário um maior cuidado, informando os encarregados de educação e responsáveis pela instituição, salvaguardando assim direitos e interesses dos mesmos. (Máximo-Esteves, 2008).

#### **4.2. Fases da Investigação-Ação**

Um projeto de I-A deve ter em conta sete etapas na sua concretização, tais como: a pergunta de partida, a exploração, a problemática, a construção do modelo de análise, a observação, a análise das informações e as conclusões, como é possível observar na figura representada de seguida:

**Figura 6:** Fases da Investigação-Ação.

A primeira etapa é formular a pergunta de partida, tendo em conta as qualidades de clareza, exequibilidade e de pertinência. Posteriormente é necessário ter em conta a exploração através das leituras, explorando, resumindo e comparando os textos com as entrevistas exploratórias. A terceira etapa é a definição da problemática através de um balanço realizado às problemáticas possíveis. A etapa posterior refere-se à construção do modelo de análise, através da elaboração de hipóteses e de conceitos. A quinta etapa incide na observação, onde é necessário delimitar o campo de observação, criar um instrumento de observação, bem como testá-lo e por último recolher informação sobre o que é observado. De seguida é necessário proceder à análise das informações recolhidas, descrevendo e preparando os dados, comparar os resultados esperados com os observados. A sétima e última etapa da construção de um projeto de Investigação-Ação são as conclusões, lembrando todo o procedimento e a apresentação dos resultados, apresentado novos conhecimentos e as consequências práticas.

### **4.3. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados**

Para a realização de um trabalho de Investigação-Ação é essencial que no seu planeamento sejam selecionadas técnicas e instrumentos para a recolha de dados, necessários à resolução da problemática e ao tratamento da informação. Existem diversas técnicas e instrumentos de recolha de dados que passo a apresentar de seguida.

#### **4.3.1. Observação Participante**

É uma técnica essencial para o docente/investigador, uma vez que “[...] permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Esteves, 2008, p. 87). A observação participante possibilita um maior envolvimento no contexto que está a observar, permitindo obter dados mais completos, precisos e significativos do que está a ser observado e, ainda, permite identificar quais as modificações necessárias e implementá-las.

Segundo Esteves (2008), a observação ajuda a perceber os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações. Contudo, a observação sendo uma faculdade natural, tem de ser treinada, “[...] todavia, a sua aprendizagem imbrica-se necessariamente na prática: aprende-se praticando” (Esteves, 2008, p. 87).

#### **4.3.2. Notas de Campo**

As notas de campo representam um dos instrumentos metodológicos que os professores mais utilizam para registar os dados da observação. Estas abarcam registos pormenorizados, descritivos, evidenciando o contexto, as pessoas, as suas ações e interações, respeitando a linguagem das mesmas.

Segundo Esteves (2008), o objetivo das notas de campo é “[...] registar um pedaço da vida que ali ocorre, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que interagem nesse contexto”. (Esteve, 2008, p. 88). Estas podem também incluir material reflexivo, tal como interrogações, sentimentos, ideias, impressões que surgem ao longo da observação, auxiliando o professor sobre o que acontece à sua volta.

### **4.3.3. Diários**

Os diários são registos descritivos sobre o que acontece nas aulas, sob a forma de notas de campo ou de anotações mais pormenorizadas. Estes registos podem abarcar sequências descritivas e interpretativas, reproduzindo com maior exatidão o que acontece, sendo necessário datar todos os registos.

Segundo Esteves (2008), os diários representam “o lado mais pessoal do trabalho de campo, uma vez que incluem os sentimentos, as emoções e as reações a tudo o que rodeia o professor-investigador.” (Esteve, 2008, p. 89). Este afirma que sendo estes diários registos pessoais e personalizados sobre a prática, é com base neles que os professores “analisam, avaliam, constroem e reconstroem” a sua praxis.

### **4.3.4. Fotografias e Vídeos**

As imagens do contexto a investigar (prática pedagógica) registadas em fotografias e vídeos não têm como objetivo a realização de trabalhos artísticos, mas sim a compilação de documentos que incluam informação visual, para que mais tarde possam ser analisadas, sempre que seja necessário. Estas permitem catalogar os objetos existentes na sala, os projetos artísticos das crianças, os painéis onde são expostos esses mesmos projetos, bem como, a organização da sala e as atividades realizadas pelas crianças.

Esteves (2008) refere que os registos fotográficos podem também ter a finalidade de “ilustrar, demonstrar e exibir, como acontece habitualmente nas exposições retrospectivas de qualquer projeto ou período escolar.” (Esteves, 2008, p. 91).

## **4.4. Método de Análise de Dados**

Posteriormente à recolha de dados, é essencial analisar esses dados. Primeiramente é necessário interpretar os dados recolhidos, de modo a perceber se estes se adequam às questões formuladas, se as técnicas e os instrumentos utilizados são os mais apropriados ou se estão a ser utilizados corretamente. Para Esteves (2008), interpretar é “processo complexo, de vai e vem, multifaseado e que é entendido pelos teóricos sob vários prismas” (Esteves, 2008, p. 103). Contudo, a interpretação destes dados não é conclusiva nem generalizada, isto é, os resultados da investigação são válidos apenas no contexto, no local e no tempo em que foram analisados.

Kvale (1996), citado por Esteves (2008) salienta alguns procedimentos utilizados na interpretação de dados, sendo eles a condensação, a categorização, a estruturação narrativa e outros dispositivos *ad hoc*. A condensação é um processo que resume os significados mais importantes inseridos nas notas de campo, nos diários e nas reflexões.

Outro método é a categorização, que consiste em identificar e codificar o texto em categorias, podendo recorrer a tabelas e quadros, de forma a diminuí-lo. Este processo apresenta ainda algumas etapas essenciais, como:

1. Fragmentação do texto em unidades de sentido idêntico;
2. codificação (atribuição de um nome) dessas unidades de sentido (geralmente temático);
3. identificação de padrões (fenómenos recorrentes nos dados, isto é, algo que ocorre repetidamente);
4. identificação da quebra de padrões, o que pode significar estar-se perante um indicador de rutura de continuidade nas dinâmicas que se geram nesse contexto;
5. identificação das saliências (as recorrências mais consistentes de padrões ou temas);
6. identificação do fio relacional entre os elementos que o investigador entrelaça e que deve, responder coerentemente às questões inicialmente formuladas (Graue e Walsh). (Esteves, 2008, pp.104-105).

Por fim, é através da análise documental, que é possível chegar a conclusões sobre o estudo. Sousa (2005) refere que após ser feita a recolha de dados, usando os diversos instrumentos, existe uma necessidade de avançar para o seu estudo de forma mais aprofundada, pois só aí é possível verificar se as conclusões vão corresponder às hipóteses da nossa investigação.

Podemos concluir, e como afirma Freire (2009), “[...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (Freire, 2009, p. 39). Como tal, esta metodologia, auxilia o docente a melhorar a sua prática pedagógica, identificando uma problemática e posteriormente observa e planifica a sua ação melhorando-a e refletindo sobre a mesma. O professor deve encarar as falhas cometidas, refletindo sobre estas, de forma a melhorar a próxima prática, tendo a consciência que aprender é um processo contínuo, que se prolonga ao longo da vida, quer para o docente, quer para o discente.



## **II – Estágio Pedagógico**

*As pessoas crescidas têm sempre necessidade de explicações... Nunca compreendem nada sozinhas e é fatigante para as crianças estarem sempre a dar explicações.*

Antoine de Saint-Exupéry



## Capítulo V – Intervenção Pedagógica na Educação Pré-Escolar

*[...] os centros de educação infantil devem proporcionar a bebés e crianças de tenra idade ambientes bonitos que apoiem o jogo centrado na criança, iniciado pela criança e facilitado pelo educador.*

Louis Torelli e Charles Durrett

O presente capítulo apresenta todo o contexto alusivo à prática pedagógica realizada na EPE, bem como, as problemáticas trabalhadas, as estratégias, as propostas de aprendizagem utilizadas e a avaliação colocada em prática.

Primeiramente, contextualizar-se-á o ambiente educativo. Desta forma, surge a caracterização do meio envolvente ao jardim de infância *O Polegarzinho* e a descrição da instituição educativa, dando desta forma a conhecer os recursos, os serviços e os espaços disponibilizados pela mesma. Abordar-se-á também, o ambiente educativo, a organização do espaço e do tempo da *Sala Verde*, assim como, a caracterização do grupo de crianças, fator essencial neste capítulo, uma vez que a prática educativa deve centra-se nos interesses e necessidades das crianças, enfatizando o meio socioeconómico que as envolve.

De seguida, enumerar-se-á algumas atividades realizadas com as crianças da *Sala Verde*. Estas atividades são acompanhadas por uma pequena descrição e alguns registos fotográficos. As atividades apresentadas ao longo deste capítulo vão de encontro ao projeto de I-A, tentando dar resposta à problemática levantada no processo de investigação, assim como outras atividades relevantes para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças desta sala. Apresentar-se-á, ainda, a atividade com a comunidade educativa que abarca duas atividades que aproximam a instituição educativa da comunidade circundante.

Por fim, fazer-se-á referência à avaliação e a forma como esta foi aplicada em contexto educativo. Desta forma, abordar-se-á o modelo de avaliação Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) de Portugal e Laevers, identificando os

indicadores analisados no início e no final da intervenção, o nível de bem-estar e o de implicação.

### 5.1. Contextualização do Meio Educativo

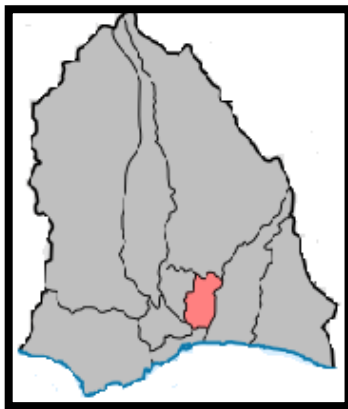
De acordo com o Ministério da Educação (1997), na prática pedagógica em EPE o EI tem um papel fundamental, e como tal, este deve ter um conhecimento abrangente do meio que circunda a instituição educativa (serviços e instituições) e do meio (social, económico e cultural) de onde provêm as crianças que frequentam a instituição de educação. Desta forma, passar-se-á de seguida a caracterizar o meio envolvente ao jardim de infância *O Polegarzinho*, bem como a própria instituição, o ambiente educativo (*Sala Verde*) e as crianças que compõem este grupo.

A relação existente entre a instituição de educação e o meio envolvente é muito importante, uma vez que permite ao EI tirar partido dos recursos, serviços e espaços existentes no meio, promovendo situações de aprendizagens essenciais ao desenvolvimento das crianças.

#### 5.1.1. Meio envolvente – Freguesia de Santa Luzia

O Jardim de Infância: *O Polegarzinho*, onde realizou-se a prática pedagógica na valência de EPE, situa-se na freguesia de Santa Luzia, mais concretamente na Rua Elias Garcia. Esta freguesia pertence ao concelho do Funchal como é possível ver na figura seguinte:

**Figura 7:** Freguesia de Santa Luzia destacada a cor-de-rosa.



**Fonte:** [https://pt.wikipedia.org/wiki/Santa\\_Luzia\\_\(Funchal\)#/media/File:FNC\\_-\\_Santa\\_Luzia.svg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Santa_Luzia_(Funchal)#/media/File:FNC_-_Santa_Luzia.svg).

A freguesia de Santa Luzia é uma área com uma riqueza patrimonial e económica atual. Na zona, contamos com algum património antigo bem conservado, como o Aqueduto de Santa Luzia, as capelas de Nossa Senhora da Consolação e da Nossa Senhora do Descanso, o Palácio da Junta Geral do Distrito, a estação Central e principais instalações do Caminho de Ferro do Monte e Fábrica do Torreão. Além disto, a freguesia de Santa Luzia dispõe, também, de espaços de lazer como o Jardim de Santa Luzia. Esta freguesia contempla ainda, diversos recursos e serviços apresentados no quadro seguinte:

**Quadro 3:** Recursos e Serviços existentes no Meio circundante à Instituição.

Serviços Educativos	Serviços de saúde e sociais	Serviços culturais e desportivos
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Infantário “<i>O Pimpão</i>”;</li> <li>- Infantário “<i>O Polegarzinho</i>”;</li> <li>- Creche “<i>Dona Mina</i>”;</li> <li>- <i>Escola</i> do 1º ciclo do Ensino Básico da Pena;</li> <li>- <i>Escola Secundária</i> Francisco Franco e Dr. Ângelo Augusto da Silva;</li> <li>- <i>Colégio</i> de Santa Teresinha e o <i>Colégio</i> Missionário</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Centro de Saúde do Bom Jesus;</li> <li>- Centro Radiológico do Funchal;</li> <li>- Liga contra o Cancro;</li> <li>- Centro de Segurança Social da Madeira;</li> <li>- Secretária Regional do Equipamento Social;</li> <li>- Serviços da Rodoeste.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gabinete Coordenador de Educação Artística;</li> <li>- Associação Cristã da Mocidade da Madeira;</li> <li>- Associação da Madeira de Basquetebol.</li> </ul>

**Fonte:** Adaptado de Vieira, C., Jorge, R. & Lopes, J. (2011). Projeto Educativo de Escola (PEE) 2011/2015. Retirado de <http://www.opolegarzinho.com>, a 15 de outubro de 2015. Infantário O Polegarzinho. Funchal.

### 5.1.2. Instituição Educativa – Infantário *O Polegarzinho*

O Infantário *O Polegarzinho* (Figura 8) é um estabelecimento de educação de carácter privado, localizado no Conjunto Habitacional Elias Garcia, tendo iniciado as suas funções no dia 4 de novembro de 1997.

**Figura 8:** Edifício onde se situa a Instituição Educativa.



Este infantário funciona durante todo o ano, com exceção das épocas festivas (Natal, Carnaval e Páscoa), com horário de funcionamento das 07h30 às 19h30. Acolhe crianças com idades compreendidas entre os quatro meses e os seis anos, distribuídas por três salas de atividades (*sala vermelha*: Berçário (4/23 meses), *Sala Verde* (2/3 anos) e *Sala Amarela* (3, 4 e 5 anos)). De acordo com o Projeto Educativo de Escola (PEE) (2012/2015) os recursos humanos do infantário dividem-se em pessoal docente e não docente (Quadro 4).

**Quadro 4:** Recursos humanos da Instituição de Educação.

<b>Recursos Humanos</b>	
<b>Pessoal Docente</b> 1 diretora; 4 educadoras; 1 professora de Expressão Físico-Motora.	<b>Pessoal não docente</b> 7 assistente operacionais; 1 de serviço administrativo; 1 terapeuta da fala (ocasional).

**Fonte:** Adaptado de Vieira, C., Jorge, R. & Lopes, J. (2011). Projeto Educativo de Escola 2011/2015. Retirado de <http://www.opolegarzinho.com>, a 15 de outubro de 2015. Infantário O Polegarzinho. Funchal.

O Infantário *O Polegarzinho* encontra-se dividido em dois blocos, o bloco principal (ala direita do edifício) que funciona no piso 0 e no piso -1 e o bloco secundário (ala esquerda do edifício) no piso 0, possuindo, no seu todo, uma diversidade de recursos físicos apresentados no quadro 5.

**Quadro 5:** Recursos físicos da Instituição de Educação.

<b>Recursos Físicos</b>			
<b>Bloco principal (Piso 0)</b>	<b>Bloco principal (Piso -1)</b>	<b>Bloco secundário</b>	<b>Exterior</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1 sala de atividades: Sala vermelha (4 - 23 meses);</li> <li>- 1 Secretaria;</li> <li>- 1 Gabinete da direção;</li> <li>- 1 Gabinete para educadores;</li> <li>- 1 Hall de entrada;</li> <li>- 1 Refeitório;</li> <li>- 1 Sala de letras;</li> <li>- 2 Divisões sanitárias: 1 para os adultos e 1 para as crianças, inclusive.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1 Arrecadação;</li> <li>- 1 Cozinha;</li> <li>- 1 Zona de vestiários;</li> <li>- 1 Lavandaria e engomadoria;</li> <li>- 1 Divisão sanitária.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sala Verde (2/3 anos);</li> <li>- Sala amarela (3, 4 e 5 anos);</li> <li>- 2 casas de banho (1 para os adultos e 1 para as crianças);</li> <li>- 1 Hall de entrada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 8 Lugares de estacionamento;</li> <li>- 1 Parque infantil.</li> </ul>

**Fonte:** Adaptado de Vieira, C., Jorge, R. & Lopes, J. (2011). Projeto Educativo de Escola 2011/2015. Retirado de <http://www.opolegarzinho.com>, a 15 de outubro de 2015. Infantário O Polegarzinho. Funchal.

### **5.1.3. Equipa Pedagógica da *Sala Verde***

De acordo com o Ministério da Educação (1997), o educador é o construtor e o gestor do currículo, e como tal, deve construir o currículo em conjunto com a equipa pedagógica, ouvindo os saberes das crianças e das suas famílias, e estando atento às necessidades da comunidade. Como tal, apresenta-se de seguida a equipa pedagógica da *Sala Verde*.

A equipa pedagógica da *Sala Verde* é constituída por uma educadora e duas assistentes operacionais. A educadora Rubina Lucas Jorge trabalha no período da manhã, uma vez que no período da tarde exerce funções de diretora pedagógica, ficando a sala à responsabilidade das assistentes operacionais. As assistentes operacionais trabalham oito horas por dia, tendo como principais funções: auxiliar a educadores e as crianças durante as atividades, supervisionar as crianças no decorrer das refeições, na higiene, no recreio, nas saídas mas, também, manter a sala limpa e arrumada.

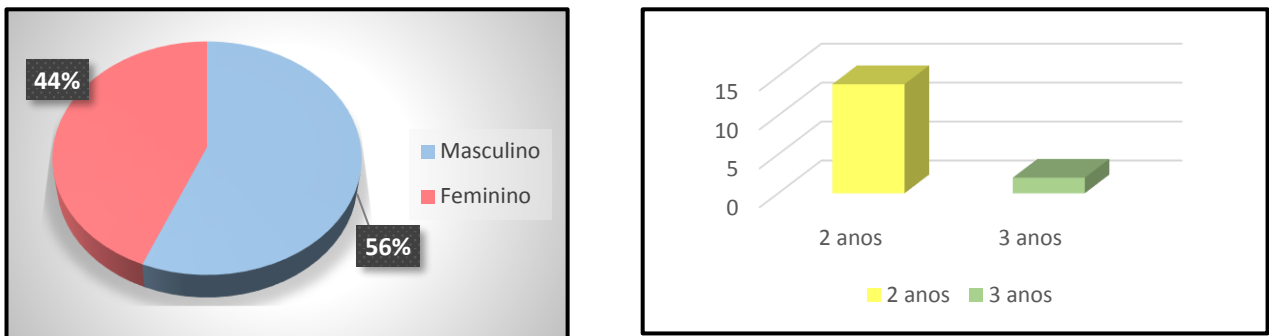
De salientar que nesta sala é visível o espírito de equipa, a cooperação, assim como a entreatajuda entre todos os elementos da equipa pedagógica. Por tudo o que foi referido anteriormente, o ambiente desta sala é positivo, contribuindo assim para bom equilíbrio emocional e social das crianças da *Sala Verde*.

#### **5.1.4. Sala Verde – Grupo de Crianças e as suas Famílias**

Segundo o Ministério da Educação (1997), a forma como funciona o grupo é influenciada por diversos fatores, como as características individuais de cada criança, o número de crianças de determinado sexo, isto é, se existem mais ou menos crianças do sexo masculino ou do sexo feminino, a faixa etária das crianças, bem como a dimensão do grupo. Como tal, é essencial que se faça a caracterização do grupo de crianças, uma vez que a intencionalidade educativa que distingue a prática do EI passa por várias fases que vão ocorrendo e se aprofundando ao longo da prática.

Desta forma, a prática pedagógica neste contexto foi iniciada recorrendo à observação do grupo de crianças, com o intuito de compreender e conhecer as características individuais de cada criança e do grupo, bem como os seus interesses e capacidades. De seguida passar-se-á a caracterizar o grupo de crianças da *Sala Verde*, sendo que esta caracterização foi realizada com base no cruzamento de dados efetuados entre a observação, as conversas informais realizadas com a educadora e o Plano Curricular do Grupo (PCG).

A *Sala Verde* é uma sala de transição constituída por 16 crianças, com idades compreendidas entre os dois e os três anos, sendo que sete são do sexo feminino e nove do sexo masculino como é possível verificar nas figuras seguintes:

**Figura 9:** Género e Idades das crianças da Sala Verde.

**Fonte:** Adaptado do Plano Curricular do Grupo (PCG). Infantário O Polegarzinho. Funchal.

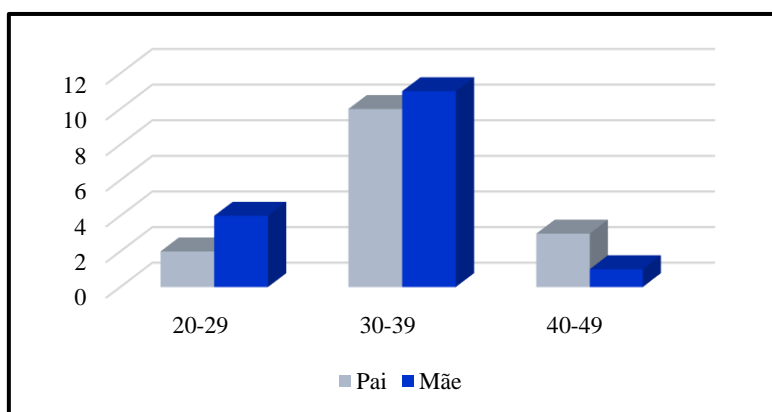
De salientar que do grupo de crianças da *Sala Verde* faz parte uma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE), estando diagnosticada com Síndrome de Down e Síndrome de West, sendo necessário dar uma atenção especial a essa criança. Algumas crianças da *Sala Verde* encontravam-se a fazer o controlo dos esfíncteres, fase importante no desenvolvimento da criança, uma vez que este controlo não é um reflexo fisiológico simples, antes pelo contrário, é um comportamento da criança que depende da sua maturidade e do seu ritmo.

Importa ainda, falar um pouco das famílias das crianças, uma vez que, segundo Perrenoud (1995), a escola e a família são duas instituições consideradas pilares fundamentais na construção da sociedade. Desta forma, é importante caracterizar as famílias das crianças da *Sala Verde* para conhecer os seus ambientes sociais, educativos e profissionais, pois estes saberes podem ajudar o educador a evitar situações embaraçosas que possam ocorrer durante o diálogo em grande grupo ou mesmo com os encarregados de educação.

A caracterização sociológica das famílias das crianças da *Sala Verde* foi realizada tendo em conta a consulta realizada ao PCG, onde recolhi dados relacionados com o número de membros do agregado familiar, as habilitações literárias e as profissões dos pais.

Relativamente à faixa etária dos pais da *Sala Verde*, tendo por base a figura 10 é visível que estes se encontram numa faixa etária entre os 20 e os 49 anos, existindo um número maior de pais na faixa etária dos 30-39 anos.

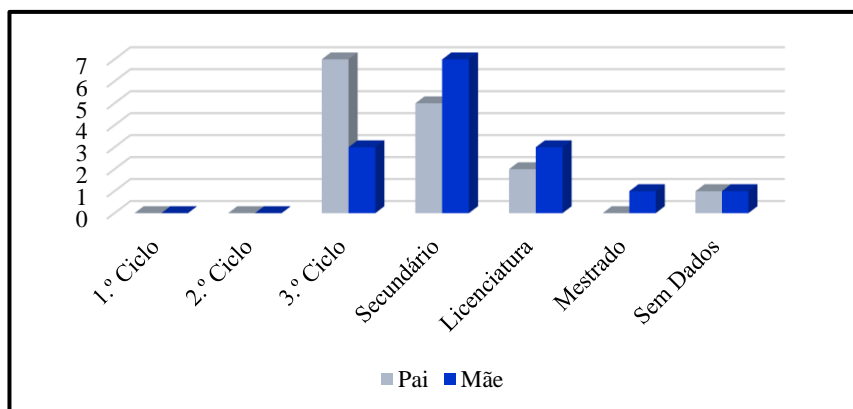
**Figura 10:** Idades dos pais da Sala Verde.



**Fonte:** Adaptado do Plano Curricular do Grupo (PCG). Infantário O Polegarzinho, Funchal.

No que diz respeito às habilitações literárias dos pais das crianças da *Sala Verde*, existe uma grande incidência de pais que frequentaram o 3.º Ciclo e o Secundário. De salientar também, que cinco pais possuem licenciatura e apenas uma mãe tem mestrado, como é possível verificar na figura 11. Através destes dados é possível concluir que as famílias da *Sala Verde* têm um nível médio/alto quanto às habilitações literárias.

**Figura 11:** Habilitações Literárias dos pais da Sala Verde.

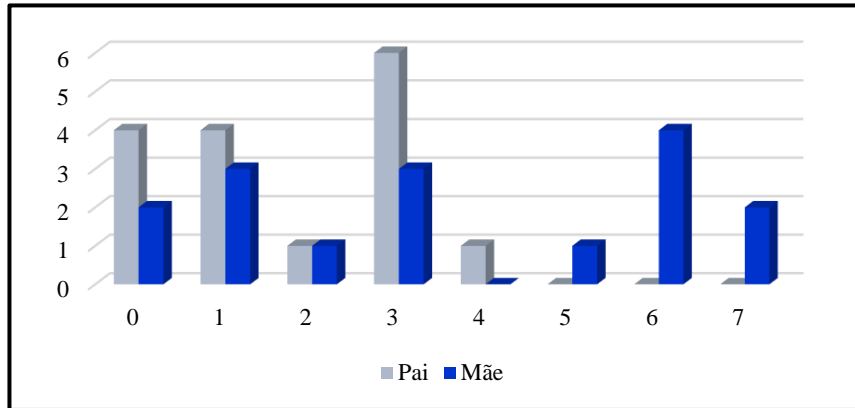


**Fonte:** Adaptado do Plano Curricular do Grupo (PCG). Infantário O Polegarzinho, Funchal.

No que concerne às profissões dos pais da *Sala Verde* e de acordo com a Classificação Portuguesa das Profissões (CPP) 2010 do Instituto Nacional de Estatística (INE) que subdivide as profissões em níveis distintos, foi possível classificar as profissões dos pais da *Sala Verde*. Assim, é possível verificar através da figura seguinte, que existia

uma maior incidência de pais com profissões de técnicos e profissões de nível intermédio, seguida de trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores. De referir ainda, que existiam quatro pais que se encontravam desempregados, uma mãe que era estudante e dois pais sem qualquer dado relativo à profissão.

**Figura 12:** Profissões dos pais da Sala Verde.



**Fonte:** Adaptado do Plano Curricular do Grupo (PCG). Infantário O Polegarzinho. Funchal.

**Legenda:**

- 0 – Especialistas das atividades intelectuais e científicas
- 1 – Técnicos e profissões de nível intermédio
- 2 – Pessoal administrativo
- 3 – Trabalho dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores
- 4 – Trabalhadores qualificados de indústria, construção e artifício
- 5 - Estudante
- 6 - Desempregados
- 7 – Sem dados

### 5.1.5. Organização do Espaço e do Tempo

Hohmann & Weikart (2004) referem que o ambiente pedagógico de uma sala deve possibilitar uma interação positiva com as crianças, para que o trabalho e as brincadeiras desenvolvidas nesse espaço sejam desprovidos de preocupações, ansiedades, inibições e negligências. O Ministério da Educação (1997) salienta ainda, que “[...] os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais e a forma como estão dispostos condicionam, [...] o que as crianças podem fazer e aprender.” (Ministério da Educação, 1997, p. 37).

Relativamente à organização espacial da *Sala Verde* (Figura 13), esta é uma sala ampla, arejada com muita luz natural, uma vez que está dotada de três janelas. Logo à entrada da sala, no lado esquerdo encontra-se um placard onde são colocados os trabalhos das crianças, no lado direito estão os cabides das crianças, onde estas colocam as suas mochilas e casacos. Em frente à porta visualiza-se um lavatório que é utilizado pelas crianças e pela equipa pedagógica da *Sala Verde* e por cima do mesmo existe um placard onde são colocadas informações relevantes sobre as crianças, como o Plano Mensal de Atividades e ainda, o horário das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC).

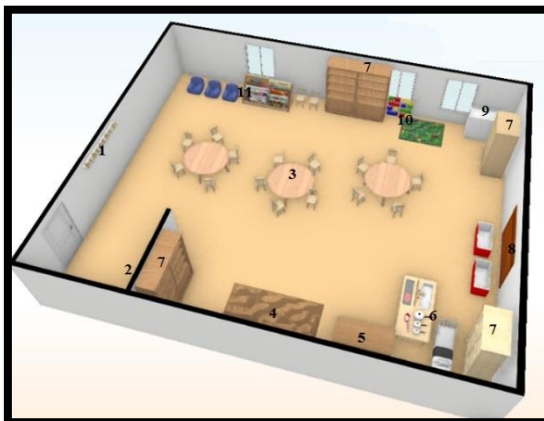
**Figura 13:** Sala Verde.



A *Sala Verde* estava dividida em diferentes áreas bem definidas, em que os adultos e as crianças podiam circular livremente. Existe na sala uma área denominada de área do tapete onde a equipa pedagógica e as crianças se reúnem para cantar a canção dos bons dias, marcar as presenças, e onde se realizavam também, conversas em grande grupo, entre outras atividades.

A organização espacial da Sala Verde tinha em consideração as características das crianças, bem como as áreas de conteúdo estabelecidas pela OCEPE: Área da Formação Pessoal e Social, Área do Conhecimento do Mundo e Área de Expressão e Comunicação. Desta forma, a sala encontrava-se dividida em quatro grandes áreas, a área da biblioteca, a área dos jogos, a área da garagem e ainda a área do jogo simbólico, como é possível observar na figura seguinte:

**Figura 14:** Planta tridimensional da Sala Verde.



**Legendas:**

**1** - Cabides

**2**- Lavatório

**3** – Mesas de Trabalho

**4** – Área do tapete

**5** - Secretária

**6** – Área do jogo simbólico

**7** - Armários

**8** - Placard

**9** – Muda fraldas

**10** – Área da garagem

**11**- Área da biblioteca

Relativamente aos materiais e brinquedos, estes eram diversificados e numerosos, estando organizados num local acessível, pois como afirmam Post e Hohmann (2004) é essencial que os materiais estejam ao alcance visual e exploratório para que as crianças possam brincar à sua maneira e ao seu ritmo. Para a arrumação destes materiais existiam locais próprios, como armários, caixas e prateleiras, também ao alcance das crianças para que estas pudessem realizar a arrumação destes materiais de forma autónoma. É importante salientar que na parte superior das prateleiras, parte essa que não estava ao alcance das crianças encontravam-se materiais como leitor de CD's, caixas com materiais perigosos para as crianças como colas, tesouras, entre outros.

Na *Sala Verde* existiam espaços próprios para a realização de algumas rotinas, como a marcação das presenças, espaços para afixar os trabalhos realizados, bem como outro espaço onde a equipa pedagógica colocava as informações disponibilizadas aos pais (Figura 15).

**Figura 15:** Placard onde eram colocados os trabalhos das crianças e quadro onde estas marcavam as presenças.



Uma vez que este grupo de crianças ainda se encontrava a fazer o controlo dos esfíncteres, fora da sala existia uma casa de banho comum à *Sala Verde* e à *Sala Amarela* que detinha seis divisões, cada uma com uma sanita adaptada ao tamanho das crianças, bem como, quatro lava mãos e ainda um armário onde eram guardadas fraldas e toalhitas que as crianças utilizavam. Também na sala existia um muda fraldas, onde eram mudadas as crianças que ainda não faziam o controlo dos esfíncteres e na parte inferior do mesmo existiam pequenas caixas identificadas com os nomes das crianças contendo os seus produtos de higiene pessoal. Na hora do descanso as camas eram distribuídas pela sala. As camas estavam assinaladas com as fotografias de cada criança, possibilitando assim que estas identificassem a sua cama de forma autónoma.

A organização do tempo na EPE é muito importante, pois deve ser flexível, e corresponder a períodos de tempo que se repitam, uma vez que auxiliam as crianças na orientação temporal. Esta sequência temporal, a que chamamos rotina educativa, deve ser uma sucessão de momentos intencionalmente planeados pelo educador. A rotina educativa deve ser conhecida pelo grupo da sala, pois se as crianças tiverem conhecimento das rotinas sabem quais as atividades que podem realizar ao longo do dia, podendo sugerir modificações nessa rotina diária uma vez que cada dia tem particularidades diferentes. De seguida, no quadro 6 passo a apresentar a rotina educativa da *Sala Verde*.

**Quadro 6:** Rotina diária da Sala Verde.

08h30-09h15	Exploração do brinquedo de casa
09h00-09h30	Acolhimento, canção dos bons dias, preenchimento de mapas
09h30-09h45	Lanche da manhã
09h45-10h	Higiene
10h-10h45	Atividade orientada
10h30-11h15	Atividades livres e orientada /hora do conto
11h15-11h30	Higiene
11h30-12h30	Almoço
12h30-12h45	Higiene
	Descanço
12h45-14h45	Despertar / higiene / pentear
15h30-16h30	Lanche da tarde
16h30-17h20	Atividades livres / conclusão de trabalho
17h30-17h45	Lanche (reforço)
18h00-19h30	Brinquedo de casa

**Fonte:** Adaptado do Plano Curricular do Grupo (PCG). Infantário O Polegarzinho. Funchal.

De referir, que os pais tinham conhecimento desta rotina. Além disto, a rotina da sala estava bem presente no dia-a-dia do grupo, principalmente das crianças maiores que tinham consciência da sequência temporal. Embora o decorrer das tarefas da sala tivesse uma rotina estipulada como a apresentada no quadro anterior, as atividades da *Sala Verde* eram flexíveis, uma vez que estas eram alteradas sempre que necessário, tendo em conta os interesses e motivações das crianças, além destas atividades que compõem a rotinas das crianças da *Sala Verde*, à terça-feira havia uma AEC, a Expressão Físico-Motora.

O acolhimento, o descanso e a hora de saída eram os momentos mais afetuosos e realizados de forma individualizada, tendo especial atenção às crianças que estavam em fase de adaptação ou tinham alguma dificuldade em desapegar-se dos pais.

Por fim, é importante mencionar que a instituição agendava mensalmente reuniões com toda a equipa Infantário, educadores e assistentes operacionais para abordar diversos

assuntos relacionados com a ação educativa da instituição. Se fosse necessário, a diretora da instituição marcava outras reuniões.

## **5.2. Questão Orientadora de Investigação**

Como já referi anteriormente, o grupo de crianças da *Sala Verde* tinham idades compreendidas entre os dois e três anos e como tal, necessitam de frequentar o espaço exterior para explorar, brincar, ter novas experiências sensoriais. De facto, como afirmam Post e Hohmann (2004) o espaço exterior é um prolongamento fundamental do ambiente interior.

Desta forma, surgiu na fase de observação e na primeira semana de intervenção a necessidade de agir neste sentido, dado que foi possível observar que as crianças da *Sala Verde* não frequentavam o espaço exterior no período da manhã, acontecendo por vezes no período da tarde. Ao longo da observação percebeu-se que esta falta de contato com o espaço exterior influenciava a aprendizagem das crianças e a forma como agiam ao longo do dia. Estas passavam muito tempo no interior da instituição, deixando-as frustradas.

No comportamento das crianças era notória a necessidade de correr, de exteriorizar a energia acumulada nas atividades orientadas, que requerem maior atenção e concentração. Estas brincavam nas áreas interiores (área dos jogos, área da biblioteca, área da garagem e área do jogo simbólico), observando na maior parte das crianças comportamentos que evidenciavam a necessidade de correr, de explorar, como por exemplo correr na sala, e quando tal acontecia eram chamados à atenção, porque não podiam correr dentro da sala, criando um sentimento de frustração que se refletia na forma como brincavam, atirando os brinquedos, falando alto, gritando e estando muito agitados.

Assim, surgiu primeiramente a temática a trabalhar “A importância do brincar no exterior no desenvolvimento das crianças da Sala Verde”. Após ter analisado a temática e ter reformulado a questão-problema, recorrendo à ajuda da professora doutora Fernanda Gouveia, surgiu então a seguinte questão-problema:

**“Como é que o brincar no exterior pode contribuir para o desenvolvimento harmonioso das crianças da Sala Verde?”**

### 5.2.1. Estratégias

No decorrer da intervenção, tentou-se pôr as crianças da *Sala Verde* mais tempo em contacto com o exterior, pois, a meu ver, o exterior é um espaço rico que permite à criança desenvolver a imaginação, proporcionando também a interação com outras crianças. Enquanto futura educadora e tendo como referência as OCEPE, o EI não deverá descurar das potencialidades e oportunidades educativas que o espaço exterior oferece. É de realçar que este contexto “possibilita a vivência de situações educativas intencionalmente planeadas e a realização de atividades informais” (Ministério da Educação, 1997, p.39).

O espaço exterior (parque) da instituição onde se realizou a prática pedagógica não possui as condições necessárias para uma exploração/brincadeira adequada às crianças que o frequentavam (Figura 16). Este não possuía um espaço coberto, em que as crianças pudessem brincar nos dias em que as condições meteorológicas não o permitissem. Os materiais existentes no mesmo não eram diversificados. Não existia um local onde as crianças pudessem explorar diferentes texturas e diferentes sensações sensoriais, como mexer em água, areia, ver diferentes animais, entre outros. Outro aspeto negativo deste espaço, era o facto de ser desprovido de luz solar, e conseqüentemente, quando chovia era difícil secar os materiais e o pavimento, pois este absorve a água, impossibilitando a ida das crianças ao exterior por vários dias.

**Figura 16:** Espaço exterior do jardim de infância *O Polegarzinho*.



No decorrer da intervenção, dividiu-se o tempo no exterior em etapas distintas: a primeira foi a exploração livre do exterior através da brincadeira, utilizando os materiais disponíveis (escorregas, arcos, triciclos, etc.); a segunda etapa centrou-se na realização de atividades orientadas para o exterior, através de diferentes domínios, como expressão musical e físico-motora.

Na primeira etapa, a exploração livre do exterior (Figura 17), decorreu nas primeiras semanas da minha intervenção pedagógica. Após as atividades orientadas no interior da sala, as crianças iam para o exterior brincar. Neste espaço, as crianças eram livres de

saltar, correr, andar em brinquedos com rodas, atirar bolas, subir escorregas e fazer outras coisas que os adultos avisavam para não fazer dentro da sala, uma vez que “É essencial para o crescimento e desenvolvimento das crianças pequenas que tenham tempo, em cada dia, para brincar num recreio exterior seguro” (Hohmann e Weikart, 2004, p.212).

**Figura 17:** Crianças da Sala Verde explorando o exterior.



Nestes períodos, em que o grupo ia para o exterior brincar e explorá-lo, era possível observar uma maior interação entre pares, mas também com o grupo da Sala Amarela (crianças de outra faixa etária), sendo notória a interajuda, em que as crianças da sala amarela ajudavam o **R** (criança com NEE) a deslocar-se no espaço. Também era visível a partilha de conhecimento, em que as crianças mais velhas da sala, ensinavam determinadas brincadeiras, bem como as crianças da *Sala Amarela* que também partilhavam aquilo que já sabiam, ensinando os amigos da *Sala Verde*.

Nesta fase as crianças exploravam o espaço brincando com os materiais existentes no exterior, trepando a casinha, jogando a bola, explorando os arcos, colocando-os na cintura, no pescoço, nos braços... Neste espaço as crianças, principalmente os rapazes corriam, brincavam à apanhada, embora não tivessem a noção exata do que estavam a fazer.

As crianças quando estavam no exterior veiculavam alegria e satisfação, verificando-se também uma melhoria nos comportamentos de autorregulação no interior da sala (gritos, correr, agitação...). Quando iam para o interior da sala, para fazer a higiene antes do almoço, era visível que as crianças estavam mais calmas, quando eram direcionadas para o comboio não se levantavam todas ao mesmo tempo, aguardando a sua vez. O almoço também decorria melhor, as crianças comiam melhor e por fim na hora do descanso, também estavam mais calmas, adormecendo com maior facilidade (consultar diário de bordo do dia 02 de novembro de 2015).

Relativamente à segunda etapa da intervenção, realização de atividades orientadas no exterior, esta aconteceu depois das crianças terem explorado livremente o exterior.

Assim, decidiu-se realizar atividades orientadas, para que as crianças percebessem o espaço exterior como um meio não só para brincar, mas também para a aquisição de novas aprendizagens. Contudo, conseguiu-se apenas realizar uma atividade orientada no exterior devido a diversas causas, como, as condições meteorológicas, pois em alguns dias que estava prevista a realização dessas atividades chovia ou tinha chovido no dia ou noite anterior, e como referido anteriormente, o parque era pouco exposto ao sol, o que dificultava a secagem do pavimento.

No dia 16 de novembro de 2015 realizou-se a atividade orientada no exterior<sup>2</sup>. Antes de irmos para o exterior, o grupo da *Sala Verde* comeu a fruta, como era habitual. Posteriormente, foi informado que iríamos para a rua.

“Ao parque” – perguntou o P  
“Ehehe!” Vamos brincar?” –  
algumas crianças

**Diário de Bordo – 16 de novembro**

Quando esta questão foi colocada, foi dito que em primeiro lugar se iria realizar uma atividade, um “jogo”, e que depois de a terem concretizado, podiam brincar. Ao chegarem ao parque, as crianças correram para os diferentes materiais existentes no exterior para brincar, sendo chamadas novamente. Notou-se assim, que o grupo da *Sala Verde* não estava habituado a realizar atividades orientadas no exterior.

A atividade realizada no exterior incidiu no domínio da expressão musical, uma vez que este era trabalhado à segunda-feira e também, tentou-se sempre realizar as atividades de acordo com as rotinas da sala, tentando que estas não fossem muito diferentes daquelas que as crianças estavam habituadas. Contudo, foi também, trabalhada a expressão físico-motora, bem como o conhecimento do mundo.

Como já foi dito anteriormente, para que as crianças ouvissem a atividade e não fossem brincar, optou-se por sentar as crianças no colchão, como podemos observar na figura seguinte:

---

<sup>2</sup> Diário de Bordo – 16 de novembro de 2015.

**Figura 18:** Crianças da Sala Verde ouvindo a explicação da atividade.



A primeira parte da atividade foi realizada uma atividade com instrumentos musicais. Mostrei os instrumentos, que já tínhamos utilizado numa atividade anterior, perguntando se se lembravam do nome dos instrumentos, lembravam-se das clavas e maracas. Nesta parte da atividade, as crianças tinham que estar atentas ao som, reconhecendo se o ritmo estava mais lento ou mais rápido. Quando os instrumentos tocassem mais rápido e mais alto tinham de andar depressa, quando tocasse mais devagar e mais lento tinham que andar muito devagar.

No decorrer desta atividade observou-se que as crianças perceberam o objetivo da atividade, mostrando-se motivadas e interessadas em participar. No entanto, as crianças mais novas sentiram mais dificuldade na realização da tarefa. De modo a ajudá-las, o adulto aproximava-se delas e realizava a tarefa em simultâneo com a criança.

Na segunda parte da atividade colocava uma música no leitor de CD, que levei para o exterior. Enquanto a música tocava as crianças tinham que dançar, explorando o espaço, quando a música parasse tinham que procurar a sua casinha (arcos), que tinha diferentes cores (amarelo, vermelho, verde e azul), perguntado às crianças qual a cor da sua casinha, dando continuidade à temática das cores, que tinha sido trabalhada anteriormente (Figura 19). Após a realização desta atividade, deixei-os brincar livremente no parque.

**Figura 19:** Crianças da Sala Verde realizando atividade no exterior.



Ao longo da atividade, era visível a ansiedade que algumas crianças sentiam, principalmente as mais novas, pois queriam brincar com os materiais, embora no decorrer da mesma estivessem a utilizar determinados objetos. Contudo, foi perceptível a aceitação das regras colocadas ao longo da atividade.

Como já foi referido anteriormente, foi planeado a realização de mais atividades no exterior, como por exemplo, uma atividade de expressão físico-motora, para o dia 1 de dezembro de 2015, uma vez que a professora Sónia, que era a responsável por este domínio, não pôde comparecer.

### **5.3. Intervenção Pedagógica com o Grupo da Sala Verde**

Para além das atividades relacionadas com a questão de Investigação-Ação, realizou-se outras atividades importantes e pertinentes para o grupo de crianças da *Sala Verde*. Assim, serão apresentadas duas das muitas atividades realizadas na sala. Uma delas foi concretizada em conjunto com a *Sala Amarela*, sala esta, onde estava outra colega a estagiar. A segunda atividade esteve relacionada com o controlo dos esfíncteres, fase que como já foi referido, as crianças da sala estavam a iniciar.

### 5.3.1. Outras Atividades Realizadas na Sala Verde

#### São Martinho<sup>3</sup>

A atividade de São Martinho decorreu na terceira semana de estágio, nos dias 9 e 11 de novembro de 2015. Estas atividades foram divididas em três partes, sendo realizada como referido anteriormente, em conjunto com a *Sala Amarela* e com a colega que também estava a estagiar na mesma, promovendo desta forma a interação/cooperação entre as crianças das duas salas.

No dia 09 de novembro de 2015, realizou-se a primeira parte da atividade. Neste dia foi realizada uma dramatização com sombras chinesas da lenda de São Martinho. Esta foi concretizada na *Sala Amarela*, pois esta sala possuía menos luminosidade, ajudando, assim, a fazer a dramatização.

Antes de iniciarmos a dramatização, realizámos um pequeno diálogo com todas as crianças, pedindo-lhes para estarem atentas, pois quando terminássemos iríamos colocar questões. Após a dramatização, as crianças da *Sala Amarela* começaram a falar da lenda e de como o cavaleiro tinha ajudado o pedinte. De salientar, que as crianças da *Sala Verde* como eram muito pequenas, não sabiam responder de forma tão clara, sendo auxiliadas pelas educadoras, pelas assistentes operacionais e pelas crianças da *Sala Amarela*. No final, as crianças puderam manipular e explorar os fantoches (Figura 20).

**Figura 20:** 1.ª Parte da atividade de São Martinho.



A 2.ª parte da atividade realizou-se no dia 11 de novembro de 2015, em que realizámos uma visita à Associação Protetora dos Pobres, onde lhes entregámos diversos

<sup>3</sup> Diário de Bordo – 9 e 11 de novembro de 2015.

alimentos (Figura 21), que foram pedidos aos pais das crianças das duas salas, como forma de promover valores como a partilha e a ajuda ao próximo, tal como aconteceu com São Martinho.

**Figura 21:** Alimentos doados pelos pais da Sala Verde.



Ao chegarmos à Associação Protetora dos Pobres, fomos recebidos com grande entusiasmo pelo animador e pelos funcionários que nos mostraram as instalações e explicaram quais os serviços prestados pela associação. Preparam ainda, uma pequena surpresa para crianças, modelagem de balões e oferta de alguns bombons, deixando-as eufóricas. No final agradeceram a ajuda que lhes demos, pois foi uma doação muito importante para a associação que auxilia muitos sem abrigo e pessoas com menos poder económico (figura 22).

**Figura 22:** Visita à Associação Protetora dos Pobres.



Ao longo desta atividade as crianças estavam entusiasmadas, querendo participar e realizar a demonstração. O **R** e o **E** foram as crianças menos entusiastas com a atividade, o **R** devido às suas limitações e o **E** porque tinha muitas dificuldades de concentração. É importante mencionar que depois desta atividade houve uma criança que tinha receio de ir ao bacio, que pediu para ir ao bacio.

**Diário de Bordo** – 24 de novembro de 2015.

Como já foi referido anteriormente, as crianças da *Sala Verde* estavam a fazer o controlo dos esfíncteres, pelo que, em conjunto com a educadora cooperante tomamos a decisão de realizar uma atividade relacionada com esta temática. Assim, trabalhou-se esta temática através de uma história “O meu livro do bacio”.

No dia 24 de novembro de 2015, na hora da atividade orientada explicou-se às crianças que iríamos ler uma história e demonstrar através das mesmas a forma mais correta de ir ao bacio. Para realizar a demonstração, pedi a uma criança, a **L**, para demonstrar como fazer de forma correta a sua higiene (Figura 23). O principal objetivo desta atividade foi incentivar as crianças que ainda não tinham iniciado o controlo dos esfíncteres, promovendo, assim, a sua autonomia, a sua independência e os seus hábitos de higiene.

**Figura 23:** Atividade sobre o controlo dos esfíncteres.



<sup>4</sup> Diário de Bordo – 17 de novembro de 2015.

A confeitura das broas foi realizada em grande grupo. No decorrer da confeitura as crianças iam ajudando nas medições (contavam os ovos, os copos de farinha e o leite). Em simultâneo ia dialogando com o grupo, perguntando quais os ingredientes que estávamos a utilizar, qual a cor dos ingredientes, a mudança da cor e da textura que ia ocorrendo quando era introduzido determinado ingrediente.

**Diário de Bordo** – 01 de dezembro de 2015.

#### **5.4. Atividade com a Comunidade**

De acordo com o Ministério da Educação (1997), é importante que o Jardim de Infância mantenha uma boa relação com as famílias das crianças, incentivando-as a participar no processo educativo, bem como estabelecer relações de colaboração com a comunidade.

Desta forma, em conjunto com a colega que estava a estagiar na *Sala Amarela*, realizámos algumas atividades que envolvessem a comunidade. Como tal, convidámos os idosos do lar para visitarem as nossas salas e assistirem à apresentação das canções de natal, que posteriormente seriam, também, apresentadas na Festa de Natal. Para além, desta apresentação, as crianças interagiram com idosos, por meio de jogos de tabuleiro, como o jogo do galo.

Decidimos, também, em conjunto com as educadoras cooperantes da *Sala Verde* e da *Sala Amarela* confeccionar broas, uma vez que se aproximava a época natalícia, pedindo à padaria *Opan* para que cozesse as broas nos seus fornos, uma vez que não existia forno do Infantário, que seriam, posteriormente, oferecidas aos idosos no dia da sua visita, assim como pequenos postais de natal.

No dia 1 de dezembro de 2015, após a atividade de físico-motora pediu-se às crianças que se sentassem no tapete. Assim, explicou-se que iríamos confeccionar broas, para, posteriormente, oferecê-las aos nossos visitantes. Colocou-se, os ingredientes no tapete, para que todas crianças, conseguissem vê-los e se eram capazes de identificá-los.

Após a confeção da massa das broas, chamou-se um grupo de crianças para uma pequena mesa onde estas faziam o formato das broas. Enquanto algumas crianças faziam as broas as outras ficavam a brincar nas diferentes áreas. No decorrer da atividade as crianças mostraram-se entusiasmadas e dispostas a participar, com exceção do **F** que demonstrava rejeição em mexer na massa, porque não gostava de sujar as mãos (figura 24).

**Figura 24:** Confeção das broas.



No dia 2 de novembro de 2015, realizou-se a decoração do postal de Natal (Figura 25) para entregar aos idosos no dia da visita. A atividade foi iniciada com um pequeno diálogo sobre as tarefas do dia anterior.

**Figura 25:** Decoração dos postais.

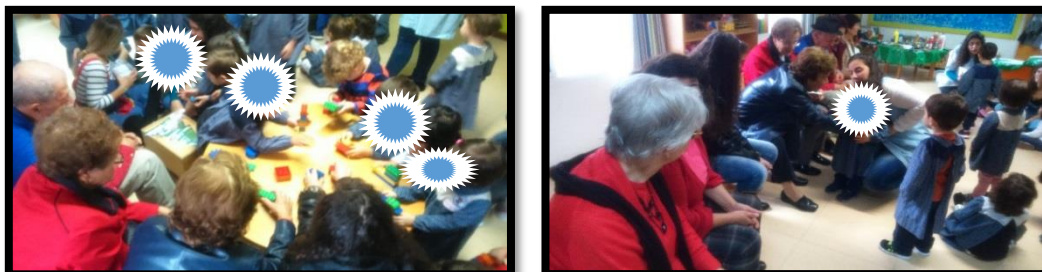


Posteriormente, explicou-se que iríamos decorar o convite, que seria oferecido aos idosos. Enquanto, individualmente cada criança decorava um postal, as restantes brincavam nas diversas áreas. A receptividade das crianças foi grande, estas mostravam-se entusiasmadas e enquanto os colegas desempenhavam a tarefas os outros aproximavam-se da mesa para ver o trabalho dos colegas.

No dia 3 de dezembro de 2015, no período da manhã concretizou-se a atividade com os idosos. Primeiramente recebemos os idosos e organizámo-los na sala para que dessemos início à apresentação das canções de natal. Depois da apresentação das canções as crianças interagiram com os idosos, realizando alguns jogos. Algumas crianças da Sala

Verde estavam reticentes face à interação, uma vez que eram pessoas estranhas à sala. No final as crianças da *Sala Verde* e da *Sala Amarela* ofereceram aos idosos as broas que confeccionaram (Figura 26).

**Figura 26:** Atividade com os idosos.



### **5.5. Avaliação – Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)**

A avaliação é um processo intimamente ligado à prática educativa, uma vez que avalia as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças. Importa referir, que este é um trabalho complexo, mas essencial na educação, pois permite otimizá-la e compreendê-la melhor. Neste processo avaliativo cabe ao EI utilizar diversas estratégias, técnicas e instrumentos, a fim de refletir sobre a sua prática (Moreira, 2016).

Para Portugal e Laevers (2010), a avaliação do desenvolvimento de uma criança não pode limitar-se apenas à avaliação das suas capacidades cognitivas. Na verdade, a avaliação na EPE deve ser dinâmica e contextualizada, tendo em conta o desenvolvimento e a educabilidade das pessoas. As autoras supracitadas referem, ainda, que a avaliação na EPE deve ser contínua valorizando as experiências das crianças, sendo esta uma forma mais credível de respeitar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças, uma vez que as competências das crianças mais pequenas estão dependentes do contexto que advém.

O manual SAC, está organizado em cinco partes, tendo como principal objetivo auxiliar os educadores na gestão e no desenvolvimento do currículo em EPE. Este manual guia os educadores de infância para que tenham em consideração todas as potencialidades e formas de inteligência de todas as crianças de uma sala.

### 5.5.1. Avaliação Global das Crianças – g1

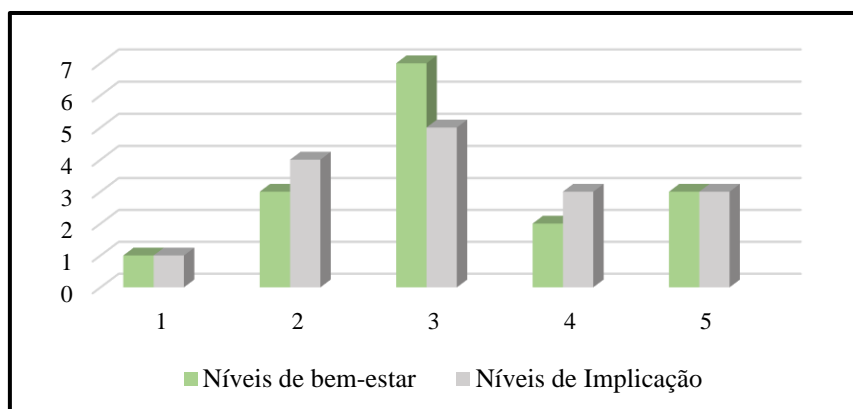
Tendo em conta o que foi exposto anteriormente, ao longo da intervenção em contexto EPE considerou-se diversas técnicas e instrumentos de recolha de dados, nomeadamente a observação participante, os registos fotográficos, o diário de bordo, bem como o preenchimento de fichas de avaliação do modelo SAC, com o objetivo de avaliar o desenvolvimento de competências das crianças da *Sala Verde*, adaptando a prática pedagógica às características do grupo e individuais das crianças. Relativamente às fichas de avaliação do modelo SAC e tendo em atenção os níveis de bem-estar e implicação no desenvolvimento das aprendizagens das crianças da *Sala Verde*, foi realizada a ficha 1g no início e no final da minha intervenção pedagógica (Quadro 7).

**Quadro 7:** Calendarização do preenchimento da ficha 1g.

Ficha de avaliação do Grupo	Data de preenchimento
<b>Ficha 1g</b> - Avaliação geral de grupo (diagnóstico)	21 de outubro de 2015.
<b>Ficha 1g</b> - Avaliação geral de grupo (final)	17 de dezembro de 2015.

O preenchimento da primeira ficha 1g foi realizado no dia 21 de outubro de 2015 (Apêndice C). O resultado apresentado na figura seguinte é produto da fase de observação que decorreu entre os dias 12 e 21 de outubro de 2015.

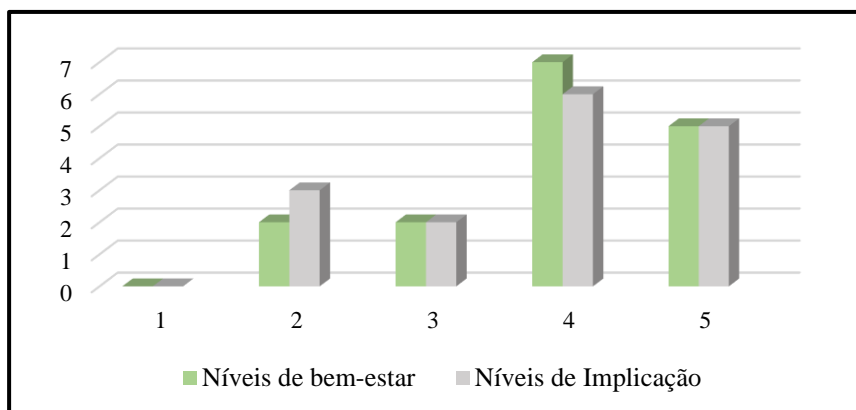
**Figura 27:** Níveis de bem-estar e implicação das crianças da Sala Verde, no início da minha intervenção.



Ao observarmos a figura 27, é perceptível que as crianças da *Sala Verde* tinham um nível de bem-estar e de implicação médios. Ainda perduravam níveis mais baixos de bem-estar e implicação em alguns alunos por estarem na fase de adaptação ao infantário e também, porque, inicialmente, a minha presença na sala deixava algumas crianças mais desconfortáveis. A criança que estava no nível 1 de bem-estar e implicação tinha NEE, sendo que este factor influenciava o seu comportamento. Contudo, existiam três crianças que estavam com nível 5 de bem-estar e implicação, uma vez que estavam bem-adaptados ao infantário, gostavam de lá estar, interagiam e ajudavam os companheiros sempre que achavam que estes precisavam de ajuda.

No final da intervenção pedagógica preencheu-se novamente a ficha 1g (Figura 28) e observou-se que os níveis de bem-estar e implicação das crianças da Sala Verde aumentou. De facto, as crianças estavam mais adaptadas ao infantário, participando com maior motivação e interesse nas rotinas da sala e nas atividades propostas. Desta forma, entende-se que as atividades realizadas ao longo da intervenção tiveram algum efeito nas crianças.

**Figura 28:** Níveis de bem-estar e implicação das crianças da Sala Verde, no final da minha intervenção.



## 5.6. Reflexão Final da Prática Pedagógica na Sala Verde

Antes de mais, acho crucial definir Educação, que apesar da sua aparente simplicidade, esconde um significado mais complexo. Além do mais, a palavra educação não está apenas inserida no contexto escolar, envolve o conhecimento do mundo, abrangendo a sociedade e as suas normas. Inicialmente, a criança adquire hábitos e influências do contexto social onde está inserida. Assim sendo, a intervenção do educador será influenciada por todos estes fatores.

Concluída a minha intervenção pedagógica, reconheço que esta foi importante, pois permitiu-me compreender melhor o contexto da EPE. Esta experiência permitiu-me refletir diariamente quer no planeamento, quer nas observações e notas registadas ao longo das atividades, bem como através do diálogo diário com a educadora cooperante. Enriqueci os meus conhecimentos, aprendi muito com a educadora cooperante, com a sua experiência, adquirindo técnicas e métodos utilizados nos processos de aprendizagem, na dinâmica da sala, assim como diferentes formas de agir com as crianças perante determinadas situações. Mas, também, aprendi com as crianças, a lidar com as suas personalidades, com os seus comportamentos, percebendo que estes têm algum motivo, não os julgando previamente. Pois, como afirma Freire (2009), “*Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender*” (Freire, 2009, p. 23).

Ao longo deste processo e para planear as atividades a desenvolver ao longo da minha intervenção tive em consideração os interesses e necessidades do grupo de crianças, tentando trabalhar as áreas de competências, interligando-as, enriquecendo as suas aprendizagens.

Para Siqueira e Haddad, o EI deve primeiramente perceber o que é a infância e depois quem é a criança, de forma a suprir as suas necessidades (físicas, emocionais, intelectuais e sociais) em articulação com as diferentes linguagens utilizadas (corporal, musical, artística, espacial, matemática, oral e escrita), promovendo assim o seu desenvolvimento cognitivo e social. Assim:

*[...] ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este carácter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. (RCNEI, 1998, p. 41, citado por Siqueira e Haddad).*

Ao longo da minha intervenção tentei propor atividades que estivessem relacionadas com as rotinas da sala. Assim sendo, segunda-feira realizava atividades de expressão musical e dramática. Na terça-feira, como havia expressão físico-motora, lecionada pela professora Sónia, a atividade era mais curta, pois tornava-se maçador para as crianças, e por último na quarta-feira as atividades estavam relacionadas com a

sensibilização para o inglês e para a informática (TIC). Importa referir, que as atividades realizadas no decorrer da minha intervenção refletem nas três grandes áreas das OCEPE (Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação e o Conhecimento do Mundo).

No que concerne à gestão das atividades e ao cumprimento do que estava planeado, é importante referir que nem sempre cumpri as propostas planificadas, sendo estas planificações sujeitas a alterações, tendo sempre em atenção os interesses e necessidades das crianças. Alguns exemplos dessas alterações foram nas atividades planeadas para concretizar no exterior (parque), devido a diversos fatores, principalmente às condições meteorológicas.

De modo geral, as atividades desenvolvidas na *Sala Verde* corriam como o pretendido. Contudo, no decorrer destas e devido à minha falta de experiência não prestava atenção de determinados aspetos importantes para a concretização das atividades, sendo que a educadora cooperante no final do dia indicava algumas falhas e, o que poderia fazer para melhorar a minha prática. Um exemplo dessas falhas foi numa atividade realizada, em que as crianças tinham que degustar frutas da época (outono). No decorrer da atividade a educadora salientou a falta de colheres para as crianças degustarem da fruta e de um prato para a colocar, sendo necessário pedir às assistentes operacionais para irem à cozinha buscar colheres. Apesar dos percalços existentes na concretização desta atividade, as crianças mostraram-se motivadas e interessadas, querendo provar as frutas.

Os materiais selecionados e construídos para utilizar nas atividades propostas ao longo da minha intervenção foram importantes, uma vez que possibilitaram uma maior interação das crianças nas atividades realizadas. Sendo as crianças da *Sala Verde* muito pequenas, estas tinham necessidade de explorar e manipular os objetos, permitindo-lhes perceber melhor o que as rodeava.

Relativamente à minha prestação ao longo da intervenção pedagógica, acredito que me dediquei e me empenhei para desenvolver atividades relevantes para as aprendizagem e desenvolvimento das crianças da Sala Verde. Todavia, devo admitir, que houve momentos em que senti alguma dificuldade em controlar o grupo de crianças e em prosseguir com algumas atividades. Nestas situações pude contar com o apoio da educadora cooperante, que me auxiliava de modo a melhorar a minha prática.

No que concerne à questão de I-A, o tempo de prática pedagógica foi muito curta, não permitindo obter conclusões concretas. No entanto, através das atividades realizadas para responder problemática, pode perceber que as atividades desenvolvidas no exterior

com as crianças da Sala Verde proporcionavam às crianças bem-estar, sendo visível que o seu comportamento modificava quando estas iam ao exterior, ficavam mais bem-dispostas, não ficavam tão agitadas.

Por fim, é importante salientar o trabalho da educadora cooperante, que foi fundamental neste percurso, ensinou-me muito, mostrou-se sempre disponível para me ajudar, acolheu-me na sua sala da melhor forma, deixou-me à vontade para realizar a minha intervenção, dando o seu *feedback*, informando-me sobre os aspetos que poderia melhorar e também aqueles que tinham corrido bem. No entanto, não posso esquecer-me de referir as auxiliares de ação educativa, a Flor e a Juliana, que me receberam carinhosamente, atendendo a todos os meus pedidos.

## **Capítulo VI - Intervenção Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

*A tarefa do professor é preparar motivações para atividades culturais, num ambiente previamente organizado, e depois se abster de interferir.*

Maria Montessori

O capítulo VI contempla, tal como o anterior (capítulo V) todo o contexto alusivo à prática pedagógica efetuada no 1.º CEB, as problemáticas trabalhadas, as estratégias e as propostas de aprendizagem utilizadas, bem como a avaliação colocada em prática.

Primeiramente, contextualizou-se o ambiente educativo. Desta forma, surge a caracterização do meio envolvente à Escola do 1.º Ciclo com Pré-Escolar (EB1/PE) de Santa Cruz, a descrição da instituição educativa, dando a conhecer os recursos, serviços e espaços disponibilizados. O ambiente educativo, a caracterização dos alunos e das suas famílias, bem como a organização do tempo e dos recursos são também temáticas abordadas neste capítulo.

De seguida, enunciaram-se algumas atividades realizadas com os alunos do 1.º ano do Ensino Básico. Estas atividades são acompanhadas com uma pequena descrição e registos fotográficos. As atividades anteriormente referidas, estão de acordo com a questão de I-A, tentando dar resposta à problemática levantada no processo de investigação, assim como outras atividades concretizadas nesta prática pedagógica. Apresento ainda, a atividade com a comunidade, concretizada no último dia de prática pedagógica e direcionada às famílias dos alunos.

Por fim, faço referência à avaliação e à forma como esta foi aplicada em contexto educativo e também, faço uma reflexão sobre toda a prática pedagógica.

### **6.1. Contextualização do Meio Educativo**

Como já foi mencionado anteriormente, o meio envolvente à instituição de educação é um grande promotor de experiências, que auxiliam o docente na sua prática diária, uma vez que este pode tirar partido desta para promover aprendizagens significativas. De acordo com o ME (2004), o professor deve ter em conta os interesses e

necessidades dos alunos, proporcionando-lhes instrumentos e técnicas necessárias para que estes construam de forma autónoma e sistematizada o seu próprio conhecimento.

Desta forma, é fundamental caracterizar o meio envolvente à EB1/PE de Santa Cruz, os serviços e recursos disponibilizados, bem como o meio (social e cultural) de onde provêm os alunos.

### 6.1.1. Meio envolvente – Concelho de Santa Cruz

A EB1/PE de Santa Cruz localiza-se no Município de Santa Cruz (Figura 29). Este município conta com 43 005 habitantes (números apurados no último Censos 2011), estando subdividido em cinco freguesias (Camacha, Caniço, Gaula, Santa Cruz e Santo António da Serra). As ilhas Desertas, localizadas a sul da ilha da Madeira, também fazem parte desta cidade, bem como o Aeroporto Internacional da Madeira Cristiano Ronaldo.

**Figura 29:** Município de Santa Cruz, destacando a cor de laranja a freguesia de Santa Cruz.



**Fonte:** <http://www.dholmes.com/master-list/madeira/santa-cruz.html>.

Atualmente, e contrariamente ao que aconteceu no passado o Município de Santa Cruz vive mais à base dos serviços, uma vez que a agricultura, a pesca e a arte sofreram uma grande crise levando a uma diminuição significativa na sua produção. Desta forma, Santa Cruz possui diversos recursos e serviços disponíveis à população como podemos observar na tabela seguinte:

**Quadro 8:** Recursos e serviços existentes no meio envolvente à EB1/PE de Santa Cruz.

Serviços Educativos	Serviços de saúde e sociais	Serviços culturais e desportivos
<ul style="list-style-type: none"> <li>- EB1/PE de Santa Cruz;</li> <li>- Escola Básica e Secundária de Santa Cruz.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Centro de Saúde;</li> <li>- Policlínica de Santa Cruz;</li> <li>- Junta de Freguesia;</li> <li>- Tesouraria da Fazenda Pública;</li> <li>- Cartório Notarial;</li> <li>- Conservatória de Registo Comercial, Predial e Automóvel;</li> <li>- Tribunal;</li> <li>- Repartição de Finanças;</li> <li>- Segurança Social;</li> <li>- Bombeiros Municipais;</li> <li>- Polícia de Segurança Pública.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Casa do Povo;</li> <li>- Banda Filarmónica de Santa Cruz;</li> <li>- Biblioteca Municipal;</li> <li>- Casa da Cultura “Quinta do Revoredo”;</li> <li>- Sporting Clube Santacruzense;</li> <li>- Iate Clube de Santa Cruz;</li> <li>- Clube Desportivo da Escola Básica;</li> <li>- Piscinas Municipais de Santa Cruz.</li> </ul>

**Fonte:** Adaptado do Projeto Educativo de Escola 2016/2020. Retirado de [http://escolas.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=Hk8HmwH\\_-As%3d&tabid=765](http://escolas.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=Hk8HmwH_-As%3d&tabid=765), a 29 de março de 2016. EB1/PE de Santa Cruz. Santa Cruz.

A nível patrimonial o Município de Santa Cruz é também muito “rico” destacando-se a Igreja Matriz de Santa Cruz, classificada como monumento Nacional, bem como a Capela de Santo Amaro. Este Santo serve de inspiração ao mais importante culto religioso do Município (Projeto Educativo de Escola 2016/2020).

### **6.1.2. Instituição Educativa – Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de Santa Cruz**

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de Santa Cruz (EB1/PE de Santa Cruz) localiza-se no concelho de Santa Cruz, freguesia de Santa Cruz, mais concretamente Avenida 2 de Agosto de 1996 (Figura 30). Em 2006 sofreu uma reconstrução, que lhe ofereceu novas instalações passando assim a situar-se na rua já mencionada. Esta é uma instituição pública, suportada pela Secretaria Regional de Educação e Recursos Humanos, que abrange as duas valências, a EPE e o 1.º CEB,

adotando o regime de Escola a Tempo Inteiro, sendo o seu horário de funcionamento das 8h15 e às 18h15, incluindo-se neste horário Atividades Curriculares, Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), Ocupação de Tempos Livres e Educação para a Cidadania.

**Figura 30:** EB1/PE de Santa Cruz.



**Fonte:** Projeto Educativo de Escola 2016/2020. Retirado de [http://escolas.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=Hk8HmwH\\_-s%3d&tabid=765](http://escolas.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=Hk8HmwH_-s%3d&tabid=765), a 29 de março de 2016. EB1/PE de Santa Cruz. Santa Cruz.

Os alunos que frequentam esta escola eram maioritariamente provenientes da Freguesia de Santa Cruz, abarcando, também, alunos provindos da Freguesia de Gaula. Sendo que existe, ainda, a procura por parte de alunos de outras freguesias e concelhos.

Segundo o PEE (2016/2020), os recursos humanos desta instituição educativa dividem-se em pessoal docente e não docente como é possível ver no quadro seguinte:

**Quadro 9:** Recursos humanos da EB1/PE de Sant Cruz.

<b>Recursos Humanos</b>	
<b>Pessoal Docente</b> - 1 diretora; - 54 professores e educadores.	<b>Pessoal não docente</b> - 2 Técnicas Superiores de Educação; - 4 Assistentes Técnicos; - 20 Assistentes Operacionais; - 5 Ajudantes de Ação Sócio educativa da Educação Pré-escolar.

**Fonte:** Adaptado do Projeto Educativo de Escola 2016/2020. Retirado de [http://escolas.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=Hk8HmwH\\_-As%3d&tabid=765](http://escolas.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=Hk8HmwH_-As%3d&tabid=765), a 29 de março de 2016. EB1/PE de Santa Cruz. Santa Cruz.

No que concerne às instalações, este estabelecimento contempla três pisos, com grande diversidade de recursos físicos, apresentados no quadro 10.

**Quadro 10:** Recursos Físicos da EB1/PE de Sant Cruz.

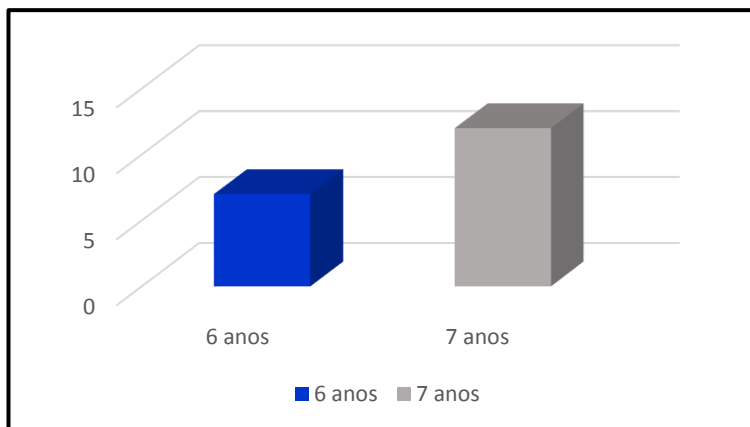
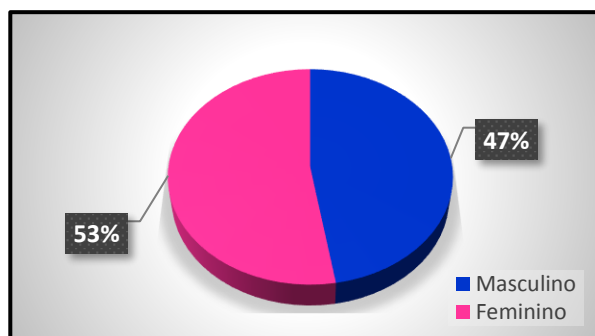
<b>Recursos Físicos</b>			
<b>Rés-do-chão</b>	<b>Piso 1</b>	<b>Piso 2</b>	<b>Exterior</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- 4 Arrecadações;</li> <li>- 1 Escada</li> <li>- 1 Biblioteca;</li> <li>- 1 Caldeira/aquecimento;</li> <li>- 1 Cozinha;</li> <li>- 2 Dispensas;</li> <li>- 1 Gabinete de direção escolar;</li> <li>- 6 casas de banho (pessoal docente, não docente e alunos);</li> <li>- 1 Refeitório;</li> <li>- 1 Sala de convívio para assistentes operacionais;</li> <li>- 1 Sala para o pessoal da cozinha;</li> <li>- 1 Sala de Expressão Plástica;</li> <li>- 1 Sala de Unidade Especializada;</li> <li>- Uma sala de professores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 2 Arrecadações;</li> <li>- 1 Escada</li> <li>- 1 Átrio;</li> <li>- 1 Escada;</li> <li>- 1 Gabinete de gestão Pré-Escolar;</li> <li>- 2 Casas de banho (docentes e crianças do pré-escolar);</li> <li>- Instalações da Delegação Escolar de Santa Cruz;</li> <li>- 1 Sala de Expressão Musical;</li> <li>- 5 Salas de Pré-Escolar;</li> <li>- 2 Salas de trabalho.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1 Arrecadação;</li> <li>- 1 Átrio;</li> <li>- 2 Escadas;</li> <li>- 1 Casa de banho para professoras;</li> <li>- 6 Salas de aula;</li> <li>- 1 Sala de informática;</li> <li>- 1 Sala de Expressão Musical.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1 Átrio;</li> <li>-3 balneários (professores e alunos);</li> <li>-Parque de estacionamento;</li> <li>- 1 Recreio coberto;</li> <li>- 1 Parque infantil;</li> <li>- 1 Campo desportivo.</li> </ul>
<p><b>Nota:</b> A escola possui, ainda, um elevador.</p>			

**Fonte:** Adaptado do Projeto Educativo de Escola 2016/2020. Retirado de [Http://escolas.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=Hk8HmWH\\_-s%3d&tabid=765](http://escolas.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=Hk8HmWH_-s%3d&tabid=765), a 29 de março de 2016. EB1/PE de Santa Cruz. Santa Cruz.

### 6.1.2. A Turma do 1.º A – Os Alunos e as suas Famílias

A turma do 1.º A onde se realizou a prática pedagógica era composta por 19 alunos com idades compreendidas entre os seis e os sete anos, dos quais 10 são do sexo feminino e nove do sexo masculino, como é possível ver na figura seguinte:

**Figura 31:** Género e idades dos alunos do 1.º A.



**Fonte:** De acordo com Plano Anual de Turma (PAT) do 1.ºA. EB1/PE de Santa Cruz. Santa Cruz.

De referir, que na sala do 1.º A existia um aluno com NEE, um aluno com Síndrome de Asperger e dois alunos que frequentavam a terapia da fala. O aluno com NEE era auxiliado em sala de aula duas vezes por semana, à terça e quarta-feira, por períodos de uma hora pela professora Ana Berenguer. No entanto, este aluno acompanhava a turma nas atividades realizadas, não sendo necessário adaptar as atividades propostas às necessidades da criança. Tendo em conta a observação realizada no decorrer das duas primeiras semanas de prática pedagógica e de informações disponibilizadas pelo professor cooperante, é possível verificar que esta turma era heterogénea, pois os alunos tinham ritmos de trabalho e de aprendizagem diferentes. Sendo esta uma turma de 1.º ano, os alunos estavam a aprender a ler e a escrever e como tal, o professor adotou o método Jean-qui-rit que interligava o gesto à música. Através deste método os alunos com maior dificuldade, que confundiam letras como **p** e **b**, quando não se lembravam da letra, se fizéssemos o gesto que a acompanhava lembravam-se rapidamente. É importante referir que os alunos tinham uma relação de confiança com o professor cooperante.

No geral esta turma apresentava um nível de aprendizagem bom, existindo alunos que se destacavam nas três disciplinas e outro que estando no 1.º ano de escolaridade já

sabia multiplicar. Os alunos do 1.º A aderiam com grande entusiasmo e motivação às atividades propostas. Estes manifestavam, também, interesse pelas atividades relacionadas com a expressão artística, nomeadamente expressão musical e plástica.

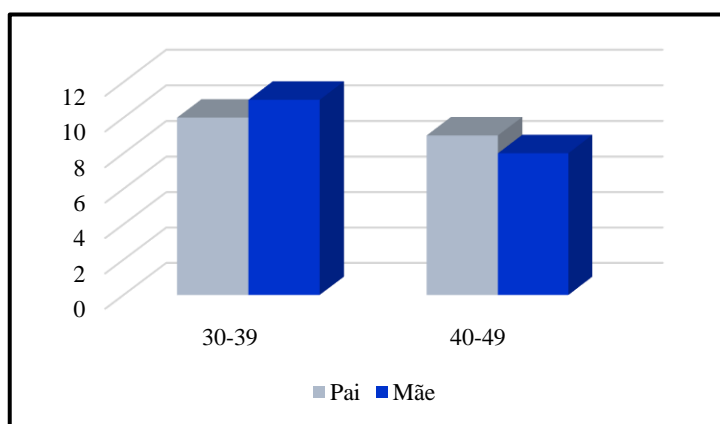
Nesta turma era notória a entajuda entre pares, principalmente com aqueles que tinham mais dificuldades, sendo que os colegas eram os primeiros a tomar a iniciativa de pedir para ajudar os outros a finalizar os trabalhos em que estavam a ter mais dificuldade.

É fundamental, ainda, neste subcapítulo mencionar as famílias dos alunos do 1.º A, pois a família e a escola completam-se, interagindo e participando no processo educativo dos alunos. Contudo as famílias dos alunos têm formas de pensar, de agir e de funcionar diferentes que influenciam os alunos a nível social e cultural que posteriormente influenciam o quotidiano da escola (Silva, 2013). Assim, é essencial que o docente recolha informações sobre as famílias dos seus alunos, de modo a conhecer o seu contexto familiar, adequando a sua ação aos mesmos.

A caracterização das famílias apresentada de seguida foi realizada tendo em conta o Plano Anual de Turma (PAT), de onde foram recolhidas informações acerca da faixa etária, das habilitações literárias e da profissão dos pais dos alunos do 1.º A.

No que diz respeito à faixa etária dos pais da turma 1.º A, e como é possível observar (Figura 32) que estes encontravam-se numa faixa etária entre os 30 e os 49 anos, existindo um número maior de pais na faixa etária dos 30-39 anos.

**Figura 32:** Faixa etária dos pais da turma do 1.º A.

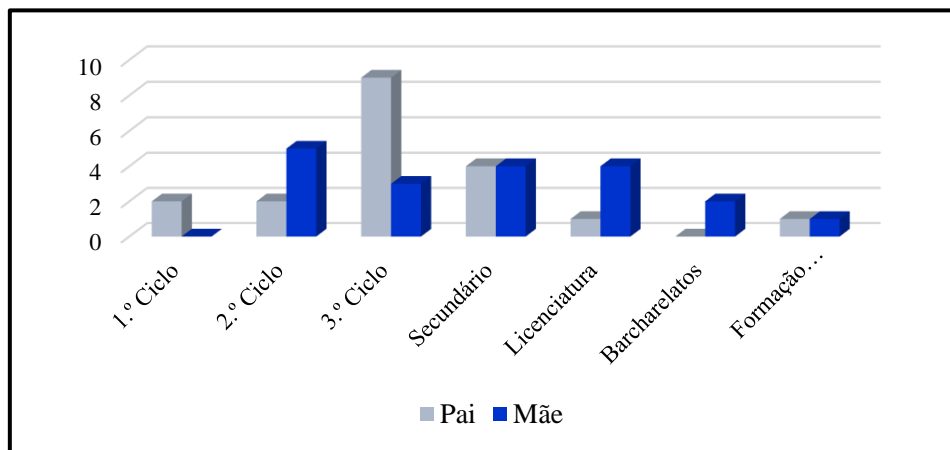


**Fonte:** De acordo com Plano Anual de Turma (PAT) do 1.º A. EB1/PE de Santa Cruz. Santa Cruz.

Relativamente às habilitações literárias dos pais dos alunos do 1.º A, existe uma maior incidência de pais que frequentaram o 2.º e 3.º Ciclo e o Secundário. De referir

também, que seis pais são licenciados e duas mães possuem o mestrado, como é possível verificar na figura 33. Através destes dados é possível concluir que as famílias dos alunos têm um nível médio/alto quanto às habilitações literárias.

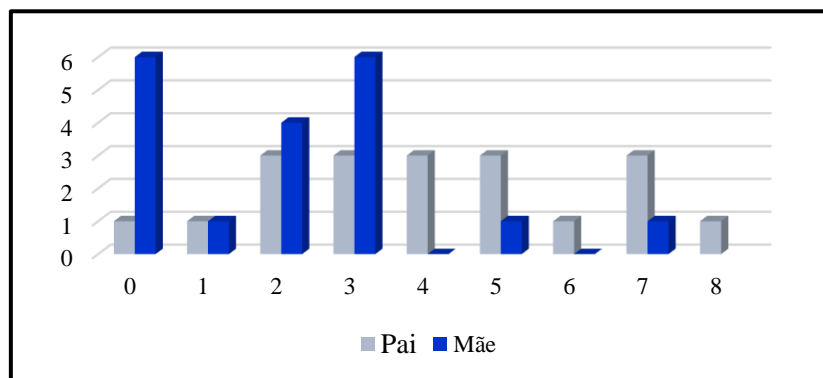
**Figura 33:** Habitações Literárias pais da turma do 1.º A.



**Fonte:** De acordo com Plano Anual de Turma (PAT) do 1.º A. EB1/PE de Santa Cruz. Santa Cruz.

As profissões dos pais da turma do 1.º A e de acordo com a Classificação Portuguesa das Profissões (CPP) 2010 do Instituto Nacional de Estatística (INE) é possível observar através da figura 34 que há um maior número de pais que trabalhavam como trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores, com, 12 pais, seguindo-se de especialistas das atividades intelectuais e científicas, com seis pais. Existia ainda, quatro pais que se encontravam desempregados, bem com 1 pai sem qualquer dado.

**Figura 34:** Profissões dos pais da turma do 1.º A.



**Fonte:** De acordo com Plano Anual de Turma (PAT) do 1.º A. EB1/PE de Santa Cruz. Santa Cruz.

**Legenda:**

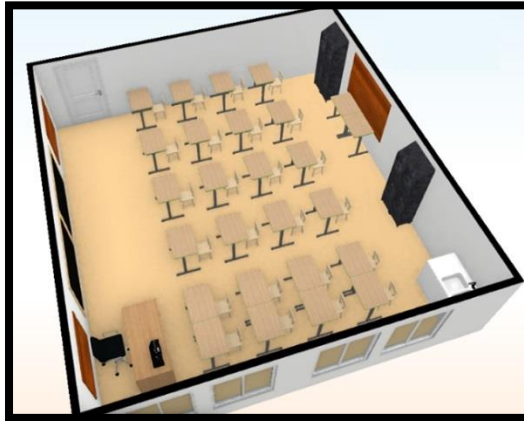
- 0 – Especialistas das atividades intelectuais e científicas
- 1 – Pessoal administrativo
- 2 – Técnicos e profissões de nível intermédio
- 3 – Trabalho dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores
- 4 – Trabalhadores qualificados de indústria, construção e artifício
- 5 – Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores de montagem
- 6 – Trabalhadores não qualificados
- 7 – Desempregado
- 8 – Sem dados

**6.1.3. Organização do Espaço e do Tempo**

A sala de aula deve ser um espaço organizado e pensado para os alunos e nos efeitos cognitivos e emocionais que pode provocar nestes. Assim, é importante que os professores façam uma gestão equilibrada do espaço de sala de aula.

A sala do 1.º A (Figura 35) era partilhada com a turma do 3.º A, sendo que esta última a utilizava no período tarde. Esta sala é uma sala ampla com muita luz natural, uma vez que possuía quatro grandes janelas com vista para o exterior.

**Figura 35:** Planta tridimensional de aula do 1.º A.



No fundo da sala ficavam dois armários, um deles pertencente à turma do 3.º A onde eram guardados diversos materiais como: manuais escolares, os cadernos dos alunos, fichas de trabalho, materiais coletivos de desgaste (tesouras, colas, blocos de desenhos, folhas brancas, entre outros), que estavam devidamente identificados com os nomes dos alunos, permitindo desta forma a sua fácil utilização. Existia ainda, um lava louça onde os alunos podiam lavar as mãos e beber água.

**Quadro 11:** Horário da turma do 1.º A.

	<b>Segunda-feira</b>	<b>Terça-feira</b>	<b>Quarta-feira</b>	<b>Quinta-feira</b>	<b>Sexta-feira</b>
<b>08:15h</b>	Português	Estudo	Estudo do Meio	Estudo	Português
		Inglês		08:30h - Música	
<b>09:15h</b>	Matemática	Português		Português	Português
<b>10:30h</b>	<b>Intervalo</b>				
<b>11:00h</b>	TIC/Estudo do Meio	Música	Estudo	Matemática	Estudo do Meio
			11:45h - Português		
<b>12:00h</b>	Estudo	Matemática	Português	Matemática	Matemática
	12:15h - EFM				
<b>13:15h</b>	<b>Toque de saída</b>				

**Fonte:** De acordo com Plano Anual de Turma (PAT) do 1.º A. EB1/PE de Santa Cruz. Santa Cruz.

A sala possuía, ainda, três placards, dois pequenos ao lado do quadro, um no lado esquerdo e outro no lado direito, onde eram colocadas as tarefas a serem realizadas pelos alunos ao longo da semana, marcar as presenças, bem como um calendário. O outro placard era de maiores dimensões onde estavam os registos dos aniversários dos alunos, e ainda, onde os alunos podiam marcar diariamente, o dia da semana e o estado do tempo.

As atividades curriculares da turma do 1.º A decorriam no período da manhã, iniciando às 08h15 e terminando às 13h15. No Decreto-Lei 176/2014 de 12 de dezembro, são definidos tempos mínimos semanais para lecionar os programas e o desenvolvimento dos currículos das três grandes áreas curriculares, nomeadamente o Português, a Matemática e o Estudo do Meio, estando também incluídas outras áreas curriculares como a Expressão Musical, a Expressão Físico-Motoras e o Inglês lecionadas por professores dessa área curricular, como é possível verificar no quadro 11. No período da tarde os alunos tinham AEC.

## **6.2. Questão de Investigação-Ação**

A turma do 1.º A, como já foi referido anteriormente, obtém bons resultados, embora na turma existisse alunos com algumas dificuldades de aprendizagem e com as informações recolhidas na fase de observação e em diálogo com o professor cooperante percebeu-se que as crianças demonstravam grande interesse na realização de jogos, uma vez que estes possibilitam, que o aluno construa o seu conhecimento, envolvendo-se na sua aprendizagem tornando-a significativa.

Desta forma, e em conversa com o professor cooperante surgiu primeiramente a temática a trabalhar “A utilização de jogos no processo de ensino-aprendizagem”, pois através dos jogos os alunos com mais dificuldade poderiam aprender com mais facilidade, uma vez que estão a aprender de forma lúdica, a “brincar”. Após analisar a temática construí a seguinte questão-problema:

**“Como é que os jogos potenciam a aprendizagem dos alunos da turma do 1.º A?”**

### **6.2.1. Estratégias**

No decorrer da intervenção, tentou-se que os alunos do 1.º A realizassem jogos acerca do conteúdo programático que estava a ser trabalho, tornando, assim, as aulas mais lúdicas, motivando-os para aprenderem, relacionando a teoria com a prática. No entanto, é fundamental que o docente defina os objetivos concretos do jogo, as regras e que este seja de fácil manipulação.

Relativamente à disciplina de Português realizou-se alguns jogos para trabalhar os dígrafos e os textos narrativos presentes no manual. De seguida apresentar-se-á dois jogos utilizados para trabalhar os dígrafos, conteúdo em que alguns alunos tinham alguma dificuldade.

#### **Bingo das Palavras**

No dia 20 de abril de 2016, depois da realização de um exercício de Português no caderno, pediu-se aos alunos para guardarem os cadernos no armário, informando-os que iríamos fazer um jogo.

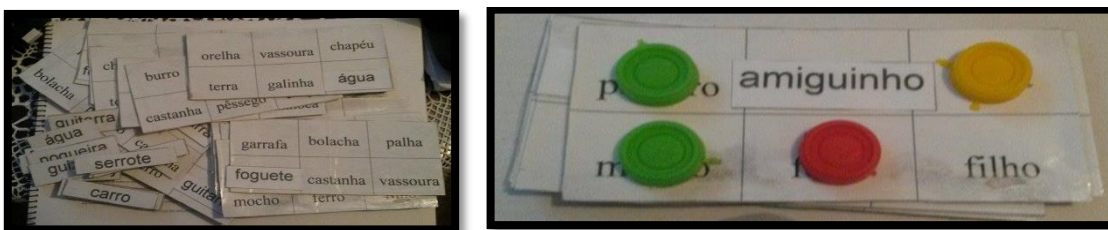
De seguida, lembrei o jogo que a professora de inglês realizou na semana anterior o “Bingo das cores”, mas o nosso bingo seria o “Bingo das Palavras”.

**M:** “É o bingo com dígrafos”

**Diário de Bordo** – 20 de abril de 2016

Após o diálogo, distribuiu-se pelos alunos os cartões com as palavras que continham os dígrafos rr, ss, nh, lh, ch (Figura 36). Cada aluno retirava uma palavra do saco lendo-a para os colegas, sendo que estes deveriam estar atentos e verificar se a palavra existe nos seus cartões e tapá-la com as peças do abaco.

**Figura 36:** Bingo das Palavras.



Ganhava o jogo o primeiro aluno a preencher as palavras todas do cartão com as peças do abaco, tendo de dizer bingo. Na realização desta atividade era visível o entusiasmo dos alunos, em especial dos alunos que tinham maior dificuldade em reconhecer as palavras que estavam a ser lidas. O vencedor do jogo foi o aluno com NEE, que embora tivesse muita dificuldade em ler e identificar palavras conseguiu através do jogo identificar todas as palavras. Posteriormente, pediu-se a esse aluno para ler as palavras que estavam no seu cartão, ajudando-o nas palavras que tinha mais dificuldade.

### Caixa surpresa

No dia 18 de maio de 2016, depois de trabalhar o texto “O Tomás foi a Paris” mostrou-se aos alunos uma caixa que lá dentro tinha uma surpresa.

Quando abri a caixa a **B** olhou e disse:  
- Só tem pedacinhos de revistas.”

**Diário de Bordo** – 18 maio de 2016.

Depois do diálogo e dos alunos continuarem a questionar-se sobre o que estava dentro da caixa. Explicou-se que dentro da caixa estavam coisas relacionadas com os dígrafos (as, es, is, os, us e az, ez, iz, oz e uz) que teriam de encontrar o que estava dentro da caixa e para que os colegas descobrissem de que objeto se tratava, estes teriam de colocar questões ao colega.

Os alunos iam retirando imagens que correspondiam a uma palavra com determinado dígrafo enquanto estes iam fazendo questões como “Que som faz? (az, ez, ...), “Se é com s ou com z”, “Quantas sílabas?” entre outras questões. Depois de descobrirem a palavra o colega copiava-a para o quadro e dividia-a em sílabas, sendo que os colegas faziam a mesma tarefa no caderno (Figura 37).

**Figura 37:** Jogo das Palavras.



Relativamente à disciplina de Matemática, nesta também realizámos diversos jogos para trabalhar diferentes conteúdos. Dois dos jogos apresentados de seguida trabalha o conteúdo do dinheiro, nomeadamente a contagem de dinheiro envolvendo números até 100, e o outro trabalha a adição e subtração de números até 100.

### **Manipulação do dinheiro**

No dia 27 de abril de 2016, para trabalhar o conteúdo do dinheiro concretizou-se um jogo em que os alunos teriam de manipular dinheiro (amostra vinda nos manuais dos alunos) e comprar produtos. Depois da realização de alguns exercícios informaram-se os alunos que iríamos realizar um jogo, deixando-os entusiasmados. Primeiramente pediu-se aos alunos para se juntarem aos pares.

Posteriormente, explicou-se que cada aluno, à vez seria o comprador e o vendedor, tendo desta forma de contar dinheiro, fazendo se necessário o troco para entregar ao colega (Figura 38).

**Figura 38:** Jogo da manipulação do dinheiro.



Esta atividade correu muito bem, tendo uma grande receptividade por parte dos alunos, embora alguns tivessem alguma dificuldade em perceber o valor do dinheiro. Contudo quando o professor se deslocava ao grupo e explicava, estes acabavam por perceber. É importante referir, que este jogo ajudou alguns alunos a perceber o valor do dinheiro quando colocaram a teoria em prática, pois apenas através do manual não estava a compreender.

O **T** e o **S** não tiveram qualquer dificuldade. Quando foi ao grupo perceber se tinham dificuldade, pedi para venderem um “T-shirt” (10€) pedindo para pagarem com duas notas, e imediatamente o **T** deu-me duas notas de 5€.

**Diário de Bordo** – 27 de abril de 2016.

### **Bingo dos Números<sup>5</sup>**

No dia 11 de maio de 2016, após uma atividade realizada em grande grupo e como faltava algum tempo para o toque de saída perguntou-se aos alunos se queriam jogar ao bingo, mas não das palavras. Informou-se que iríamos jogar ao “Bingo dos números” (Figura 39).

<sup>5</sup> Diário de Bordo – 11 de maio de 2016.



animais (Figura 40) que os alunos tinham que identificar, dizendo se eram domésticos ou selvagens.

**Figura 40:** Animais domésticos e selvagens.



Terminada a exploração dos animais com os alunos, informou-se que iríamos fazer um jogo de mímica, em que os alunos tinham que vir à frente fazer gestos característicos de determinado animal e os colegas tinham que adivinhar qual o animal e se este era um animal aéreo, terrestre ou aquático (Figura 41). Os alunos no decorrer da atividade mostraram-se entusiasmados, querendo participar, sendo que dois alunos que normalmente eram muito calados, raramente falavam, ou quando o faziam era muito baixinho, nesta atividade participaram, respondendo às questões colocadas. De salientar, que houve um aluno que sentiu alguma dificuldade em distinguir os animais domésticos dos selvagens.

**Figura 41:** Aluno realizando o jogo.

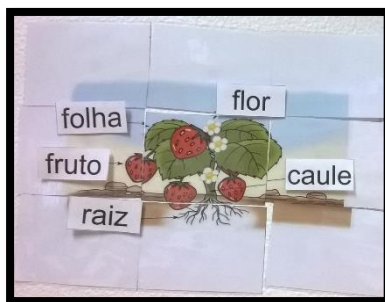


### **Puzzle**

No dia 11 de maio de 2016, concretizou-se outro jogo, desta vez para trabalhar as partes que constituem uma planta. Primeiramente, dialogou-se com os alunos dizendo-lhes que as plantas também são seres vivos e que precisam de cuidados. Seguidamente perguntou-se alguns dos cuidados que deveríamos ter com as plantas. Enquanto estes enumeravam os cuidados a ter com as plantas, trouxe para a secretária o morangueiro da sala do 1.º B para explorarmos as partes que a constituem.

Posteriormente, foi dito aos alunos que tinha um puzzle de um morangueiro e que precisava da sua ajuda para montá-lo e para identificar algumas partes que constituem a planta (Figura 42). Enquanto montávamos o puzzle perguntava as partes do morangueira e qual a sua função. Terminada a exploração do puzzle distribuiu-se pelos alunos a imagem de um morangueiro para que colassem nos seus cadernos, identificando as partes que a constituem e a colorissem. Com esta atividade foi possível perceber que os alunos compreenderam as partes que constituem as plantas, bem como as funções de cada uma.

**Figura 42:** Puzzle do morangueiro.



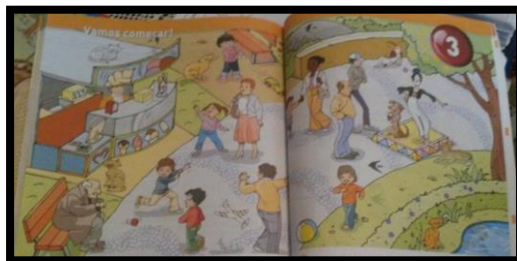
### **6.3. Outras Atividades Realizadas na Turma do 1.º A**

No decorrer na minha intervenção na sala do 1.º A realizou-se outras atividades, que não estavam diretamente relacionadas com questão de I-A, mas que foram importantes para a aprendizagem dos alunos. Desta forma, será apresentada uma atividade para cada disciplina.

#### **6.3.1. Português**

No dia 23 de maio de 2016, após a distribuição das tarefas semanais, pediu-se a um aluno que ajudasse a distribuir os manuais de Matemática. Posteriormente, solicitou-se aos alunos que abrissem os manuais nas páginas 136-137 e que observassem a imagem por alguns segundos (Figura 43).

**Figura 43:** Imagem explorada.



Seguidamente, e em grande grupo fizemos a exploração da imagem, sendo que esta foi feita de cima para baixo, começando no canto superior direito, isto é, página 136. Começou-se por fazer questões aos alunos como: “o que veem?”, “o que estão a fazer?”, “que dia da semana acham que é?”, entre outras. Partindo da imagem e para além de trabalharmos o Português, trabalhamos conteúdos da Matemática, como por exemplo as contagens. Trabalhamos também, o singular e o plural, conteúdo novo para os alunos.

Depois da exploração da imagem, distribuiu-se com a ajuda de um aluno os cadernos para construirmos um texto narrativo sobre a imagem que estivemos a explorar. Este texto foi construído em grande grupo, sendo que todos os alunos estavam entusiasmados, participando na construção do texto. Terminado o texto, os alunos ilustram-no, sendo que, enquanto o faziam o professor verificava os textos, percebendo se havia erros ortográficos.

### **6.3.2. Matemática**

No dia 04 de maio de 2016, para trabalhar as figuras equivalentes, conteúdo iniciado na semana anterior, fez-se uma atividade com os tangrans, material que veio nos manuais dos alunos. Primeiramente, perguntou-se aos alunos se sabiam a história do tangram. Alguns dos alunos já sabiam, porque a professora de estudo já tinha contado. Então pediu-se a esses alunos para contarem a história aos colegas que ainda não a sabiam.

Posteriormente perguntou-se se se lembravam o que eram figuras equivalentes (figuras que ocupam o mesmo espaço, a mesma área). Após relembrar o que eram figuras equivalentes, pediu-se aos alunos para se juntarem aos pares para trabalharem e abrirem os manuais na página 158, onde estavam figuras equivalentes para auxiliá-los na construção das mesmas.

No decorrer da atividade circulava pelos grupos para perceber se estes tinham alguma dificuldade, e se fosse necessário ajudá-los. Ao longo da atividade foi visível a entreajuda entre os pares, embora houvesse alguns alunos que não conseguindo construir algumas figuras ficavam muito aflitos, dizendo que não conseguiam. Contudo, quando o professor se dirigia aos pares que tinham pedido ajuda e lhes dizia para olharem bem para a imagem do manual e verem o que estava mal na figura construída por eles, conseguiam perceber onde estava o erro (Figura 44).

**Figura 44:** Figuras construídas pelos alunos.

### 6.3.3. Estudo do Meio

No dia 02 de maio de 2016 levou-se para a sala animais (periquito, coelhos e peixe) para trabalhar o revestimento e a alimentação dos animais. Quando chegaram à sala os alunos viram em cima da secretária um peixe e um periquito ficando de imediato entusiasmados a perguntar o que íamos fazer.

Posteriormente, explicou-se que íamos observar os animais e ver como era o corpo deles, se tinham penas, pelo, escamas ou se a pele era nua, mas que não podíamos fazer muito barulho, nem movimentos bruscos porque os animais podiam assustar-se. Distribuiu-se por cada aluno uma pequena ficha (B.I do animal) que foi preenchido, em grande grupo e em simultâneo com a exploração do animal. Neste B.I, os alunos tinham de identificar os animais, como se deslocava, o seu revestimento, a sua alimentação e como era. De referir, que cada animal foi explorado à vez, passando por cada aluno para que este pudesse tocar e perceber através do tato como era o revestimento do animal.

No decorrer da atividade os alunos mostraram-se interessados, colocando questões sobre os animais que estavam na sala. Após o preenchimento do B.I do animal, os alunos queriam continuar a explorar os animais, tendo de prometer que após o almoço o professor ficava na escola para poderem brincar com os animais. No entanto, perguntou-se aos alunos se queriam ficar com peixe na sala, para poderem cuidar dele. Todos disseram que sim, escolhendo de imediato um nome para o peixe – o “Nemo”. Assim, ficou decidido que todos os dias seria um aluno diferente (por ordem alfabética) a alimentar o “Nemo”.

#### 6.4. Atividade com a Comunidade

O professor e o EI devem pensar e desenvolver a sua prática pedagógica tendo em conta a comunidade educativa e as famílias dos educandos, pois são estes responsáveis pelo seu desenvolvimento social e afetivo.

Desta forma, e em conversa com o professor cooperante decidiu-se realizar um teatro de fantoches sobre o texto “A Carochinha” que seria apresentado aos pais dos alunos e representaria assim o final da prática pedagógica. Posteriormente, e em conjunto com o professor cooperante foi planeada toda a atividade, desde a distribuição das personagens (trovador, carochinha, João ratão, cão, gato, burro, galo, cavalo, porco, borboletas, joaninhas e abelhas), à escolha do melhor dia para apresentar o teatro.

Primeiramente, ficou decidido que a dramatização seria apresentada aos pais no último dia de prática pedagógica (6 de junho) ao final do dia. Posteriormente, também, ficou decidido que este teatro de fantoches seria apresentado às salas do pré-escolar no mesmo dia, mas no período da manhã. A distribuição das personagens foi feita em conjunto com o professor cooperante, sendo que houve grupos de personagens (borboletas, joaninhas e abelhas), para os alunos que tinham mais dificuldade na leitura e na expressão oral.

Após a planificação, foram distribuídas as personagens aos alunos e procedeu-se à entrega dos respetivos textos. Nesse momento, realizou-se a primeira leitura do texto. Depois de alguns ensaios, iniciámos a construção dos fantoches, optando-se por fantoches de vareta, por serem de fácil construção e manipulação. É importante salientar, que o aluno que desempenhava o papel de narrador também teve um fantoche, o trovador, de modo a não se sentir triste por não ter fantoche como os colegas. Os fantoches tinham frente e verso, para que pudessem mudar de posição quando entravam e saíam de cena (Figura 45).

**Figura 45:** Fantoches construídos pelos alunos.



Os ensaios da dramatização foram realizados nas aulas de música, tendo o professor disponibilizado a sua aula para a realização dos mesmos. Além disso, foi também, solicitada a sua ajuda para a preparação da música do espetáculo. No decorrer destes ensaios, foi visível o à vontade dos alunos, uma vez que, estão habituados a realizar atividades de expressão artística. Despertou também, a motivação e o interesse de alguns alunos que no decorrer das aulas tinham maior dificuldade em expressar-se (Figura 46).

**Figura 46:** Ensaio da dramatização.



No dia 06 de junho de 2016 realizou-se a apresentação da dramatização, primeiramente, no período da manhã, foi apresentado às salas do pré-escolar, duas de cada vez (pré 1 e 2 das 11h15-11h30 e pré 3 e 4 das 11h30-11h45), tendo a professora de TIC disponibilizado a sua aula. No período da tarde, às 17h45 decorreu a apresentação aos pais (Figura 47). Após a mesma, foi feito um convívio com os todos os pais e alunos, onde agradeci todo o carinho com que fui recebida pelo professor cooperante e pelos pais dos alunos. É importante referir que os fantoches utilizados na dramatização foram oferecidos à biblioteca da escola.

**Figura 47:** Apresentação aos pais.



### **6.5. Avaliação da Turma do 1.º A**

Segundo Lopes e Silva (2012), a avaliação é um processo contínuo em que se identificam informações relevantes sobre os alunos, ajudando os docentes a tomar decisões. O mesmo autor refere ainda, que a avaliação permite determinar a eficácia e o grau de avanço do processo ensino-aprendizagem e a formação dos alunos, possibilitando também, que o professor reflita sobre a sua prática, corrigindo e melhorando o seu método de ensino.

O Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (2015), salienta que a avaliação deve contribuir para a regulação do ensino, para que seja possível ultrapassar da melhor forma as dificuldades de aprendizagem. Refere ainda, que o método de avaliação deve ser diversificado, sendo que o docente deve adotar diferentes estratégias e recursos permitindo que os alunos tenham consciência dos seus desempenhos e dos seus progressos.

Desta forma, para além dos diários de bordo, que retratam as atividades e o desempenho dos alunos no decorrer das semanas de intervenção, preencheu-se tabelas de avaliação com descritores de desempenho relativos às disciplinas de Português, Matemática e Estudo do Meio, bem como o desempenho geral e o comportamento dos alunos (Apêndice G). Estas tabelas foram preenchidas no final da intervenção pedagógica com o intuito de perceber o desempenho e o desenvolvimento dos alunos em geral.

Para a organização das planificações e para o preenchimento das tabelas com os descritores de desempenho que foram consultados os programas das três disciplinas, nomeadamente para o Português consultei o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (ME, 2015), para a disciplina de Matemática tive em conta o *Programa e Metas Curriculares Matemática do Ensino Básico* (ME, 2013) e, por fim, para a disciplina de Estudo do Meio consultei *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1.º Ciclo* (ME, 2004).

No que concerne à Matemática os alunos no geral encontravam-se num nível bom e muito bom, sendo que existiam alguns no nível satisfaz. Importa salientar que os alunos tinham maior dificuldade no domínio “Números e Operações”, mais concretamente na adição, subtração e na resolução de problemas.

No decorrer da prática pedagógica procedeu-se que nesta área curricular a manipulação de objetos e a realização de alguns jogos propostos foram importantes para

os alunos com maior dificuldade pois era notória uma maior envolvimento desses alunos nas atividades, sendo os conteúdos aprendidos e assimilados com maior facilidade.

Relativamente à disciplina do Português, tal como acontece na disciplina na Matemática, os alunos em geral encontravam-se num nível bom e muito bom, embora houvesse três alunos com muitas dificuldades na escrita e na leitura, uma vez que não conseguiam identificar algumas letras do abecedário. Uma das atividades realizadas ao longo da intervenção, o Bingo das Palavras, ajudou estes alunos com mais dificuldades na leitura das palavras, uma vez que estes estavam envolvidos nas atividades, sendo que um dos vencedores deste jogo foi um aluno com muitas dificuldades, que se esforçou para identificar as palavras e para lê-las no final do jogo.

O Estudo do Meio, era a disciplina em que o nível de desempenho e de resultados era mais elevados, pois os alunos mostravam-se mais motivados e interessados na participação das atividades, não existindo alunos com notas negativas. As atividades realizadas nesta área curricular foram recebidas pelos alunos com grande entusiasmo e satisfação, principalmente as atividades que envolviam exploração e manipulação de materiais.

Por fim, a avaliação dos comportamentos era feita ao final da manhã pelos alunos da sala, através do preenchimento de uma tabela. Esta turma no geral tinha comportamentos assertivos, tinham um bom comportamento, tanto dentro da sala como no recreio, não existindo grandes percalços, com exceção de um aluno que nas AEC não tinham um bom comportamento com os professores, desafiando-os. Importa referir, que este aluno tinha este comportamento devido ao seu problema (autismo).

## **6.6. Reflexão Final sobre a Prática Pedagógica na Turma do 1.º A**

De acordo com os perfis específicos do educador de infância e do professor do 1.º CEB (2001), cabe ao professor desenvolver as aprendizagens dos alunos, mobilizando de forma integrada saberes científicos, interligando as áreas e conteúdos curriculares com as características individuais e contextuais que afetam a aprendizagem dos alunos.

Terminada a minha intervenção na turma do 1.º A, percebo que esta foi fundamental no meu percurso académico, pois além do conhecimento que me proporcionou, permitiu-me contactar com alunos do 1.º CEB, uma vez ao longo da Licenciatura apenas tive oportunidade de contactar uma vez com 1.º CEB, possibilitando-me assim a oportunidade de conhecer as rotinas existentes no 1.º CEB, trabalhar as diferentes áreas curriculares e

conteúdos programáticos. O meu percurso no 1.º A foi orientado pela constante reflexão, observação e interação, privilegiando o diálogo com os alunos e com o professor cooperante, bem como com outros agentes educativos responsáveis pela minha intervenção pedagógica.

Ao longo da minha intervenção na sala do 1.º A utilizei diversas técnicas, estratégias e métodos, pensando sempre nos alunos como o elemento central da aprendizagem, permitindo-lhes ter um papel ativo no seu processo de ensino-aprendizagem. Importa salientar que o método utilizado pelo professor cooperante para a aprendizagem das letras, método *Jean-qui-rit*, era uma mais valia para os alunos, uma vez que auxiliava aqueles que tinham mais dificuldade a identificarem as letras e estarem mais envolvidos e motivados, pois aprendiam de forma mais lúdica, através das expressões artísticas (música e gestos), área que os alunos do 1.º A gostavam muito.

No decorrer das atividades realizadas na sala do 1.º A, optei por criar um ambiente mais estimulante, diversificando as técnicas e materiais utilizados, usando materiais mais lúdicos e manipuláveis, tendo em conta o interesse e as necessidades dos alunos. Desta forma, optei por atividades que comportassem a vertente mais lúdica, uma vez que esta potencializa não só as capacidades cognitivas, mas também as afetivas e sociais.

As atividades concretizadas, principalmente os jogos, a meu ver potencializaram as aprendizagens dos alunos, pois através destes jogos os alunos apreendiam e assimilavam com mais facilidade determinados conteúdos programáticos. Um exemplo destes jogos, foi um jogo construído e concretizado na sala para trabalhar o conteúdo do dinheiro, conteúdo este que para muito alunos era de difícil compreensão. Com a realização deste jogo, em que os alunos trabalharam aos pares e tinham de comprar e vender produtos, fê-los perceber através da manipulação e exploração o valor e contagem do dinheiro.

Importa realçar, que inicialmente estes jogos foram recebidos com grande entusiasmo e agitação, uma vez que não estavam habituados a fazê-los, havendo por vezes momentos de grande exaltação, desviando-se por vezes do intuito educativo pretendido. Um desses exemplos foi na concretização do bingo dos números, em que os alunos ficaram muito agitados, principalmente quando tinham no seu cartão o resultado do cálculo que tinha saído do saco.

A organização do trabalho, foi pensada em conjunto com o professor cooperante, tentando que os alunos trabalhassem em grande grupo, em pequenos grupos, mas também individualmente, permitindo assim, reforçar a entajuda entre a turma, algo que já estava inerente aos alunos que pediam para ajudar aqueles que tinham mais dificuldade

desenvolvendo deste modo a autonomia dos alunos e tentando que estes resolvessem determinadas situações individualmente.

Relativamente às planificações, estas foram elaboradas de acordo com os conteúdos programáticos indicados pelo professor cooperante, sendo que este planeava em conjunto comigo as atividades a realizar ao longo da semana. É importante referir que a planificação era flexível, podendo ser alterada sempre que necessário, tendo em conta as necessidades dos alunos.

Importa salientar a atividade com a comunidade, que foi realizada em conjunto com outros agentes educativos, nomeadamente com o professor de expressão e com a professora do 1.º B, bem como com a minha colega Sónia que estava a estagiar na sala do 1.º B, promovendo, assim, o trabalho em grupo.

Por último, relativamente à minha prestação, acho que consegui criar um clima afetivo com os alunos, possibilitando que estes se exprimissem livremente, sem ter receio de que estivessem a dizer algo incorreto. Contudo, não posso deixar de fazer referência ao professor cooperante, que me recebeu na sua sala com muito carinho, mostrando-se sempre disponível para ajudar, aceitando e complementando as propostas apresentadas, ensinando-me muito sobre como trabalhar com o 1.º CEB. Não posso também, esquecer da Diretora Pedagógicas, os outros professores da escola, bem como os funcionários que também me receberam com todo o carinho, mostrando-se sempre dispostos a ajudar no que necessitasse.



## **Capítulo VII - Intervenção Pedagógica na Turma do 3.º A**

*Um professor sempre afeta a eternidade. Ele nunca  
saberá onde a sua influência termina.*

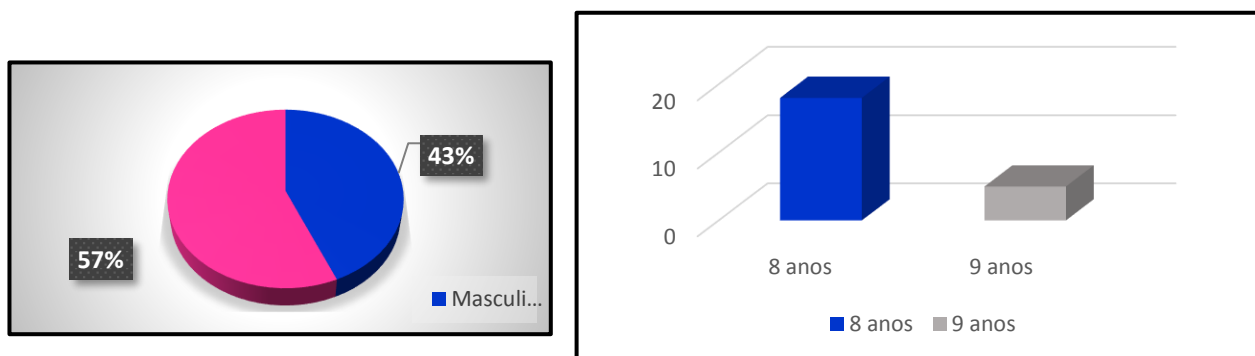
Joseph Addison

O presente capítulo contempla o contexto prático onde realizou-se a terceira prática pedagógica. Uma vez que esta foi realizada na mesma instituição educativa que a prática pedagógica anterior (1.º Ciclo do CEB – 1.º ano de escolaridade), neste capítulo não será apresentada contextualização do meio envolvente, nem caracterização da instituição educativa. Assim sendo, primeiramente caracterizou-se os alunos da turma do 3.º A, bem como as suas famílias, percebendo, assim o meio de onde estes provêm, bem como os seus interesses e necessidades. Abordou-se ainda, a forma como a turma do 3.º A está organizada, os recursos existentes na sala de aula, bem como o tempo de atividades está organizado.

Posteriormente, fez-se referência a algumas atividades realizadas no decorrer da intervenção pedagógica. Estas atividades são acompanhadas com uma pequena descrição e registos fotográficos. Por fim, apresenta-se a avaliação dos alunos do 3.º A, assim como uma reflexão sobre a prática pedagógica.

### **7.1. A Turma do 3.º A – Os Alunos e as suas Famílias**

A turma do 3.º A onde se concretizou a terceira prática pedagógica era constituída por 23 alunos, 13 do sexo feminino e 10 do sexo masculino com idades compreendidas entre os oito e os nove anos, como é possível verificar na seguinte figura:

**Figura 48:** Género e idade dos alunos do 3.º A.

**Fonte:** De acordo com Plano Anual de Turma (PAT) do 3.ºA. EB1/PE de Santa Cruz. Santa Cruz.

Na turma do 3.º ano existia um aluno com NEE, sendo acompanhado à quarta e quinta-feira por períodos de uma hora pela professora Julieta Gouveia. Importa referir, que este aluno não necessitava de atividades adaptadas à sua condição. Nesta turma existia ainda, três alunos que ficaram retidos, sendo que um deles tinha necessidades no Português e na Matemática, um apenas no Português e o outro apenas na Matemática. Na fase de observação, que decorreu na primeira semana de prática pedagógica (24 a 26 de outubro de 2016) e pelas informações disponibilizadas pela professora cooperante, percebeu-se que esta era uma turma heterogénea, com ritmos de trabalho e de aprendizagem diferentes. Existiam três alunos com um nível muito bom nas três disciplinas, e dois alunos com muitas dificuldades de aprendizagem e de concentração. É importante salientar que os alunos tinham uma relação de confiança com o professor cooperante. Os alunos do 3.º A realizavam as atividades proposta com grande entusiasmo, sendo que alguns eram muito rápidos a terminá-las.

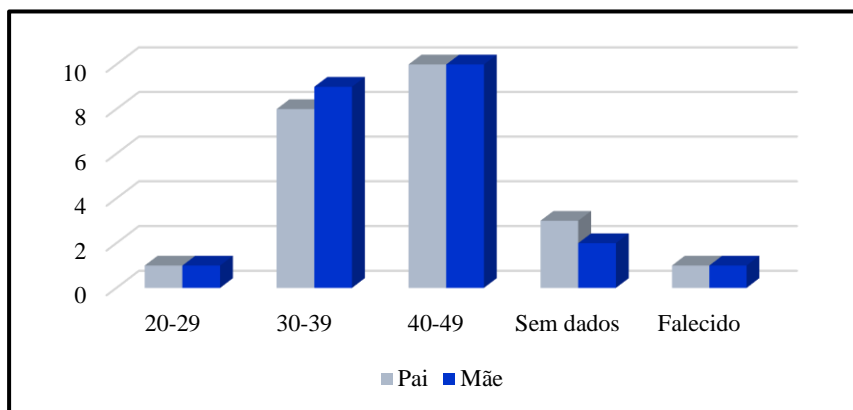
É fundamental, ainda, neste subcapítulo fazer referência às famílias dos alunos do 3.º A, pois como se mencionou anteriormente a família e a escola devem complementar-se para que exista um melhor aproveitamento dos alunos. Como tal, é fundamental que o docente recolha informações sobre as famílias dos seus alunos, de modo a conhecer o seu contexto familiar e o social ajustando a sua prática pedagógica aos alunos.

A caracterização das famílias apresentada de seguida foi realizada tendo em conta o Plano Anual de Turma (PAT), de onde foram recolhidas informações acerca da faixa etária, das habilitações literárias e da profissão dos pais dos alunos do 3.º A.

Relativamente à faixa etária dos pais da turma 3.º A, estes encontravam-se numa faixa etária entre os 20 e os 49 anos, sendo que dois pais já tinham falecido e cinco não

tinham qualquer dado relativamente à sua faixa etária. Importa mencionar que existia uma predominância de pais na faixa etária dos 40-49 anos, como é possível observar na figura 49.

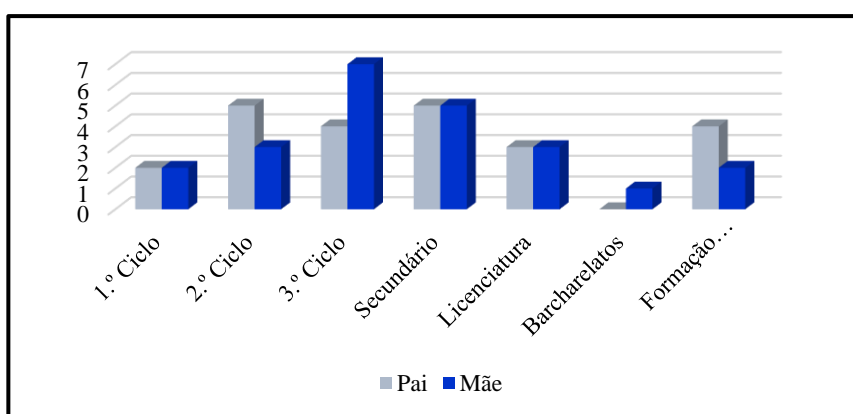
**Figura 49:** Faixa etária dos pais da turma do 3.º A.



**Fonte:** De acordo com Plano Anual de Turma (PAT) do 3.ºA. EB1/PE de Santa Cruz. Santa Cruz.

No que concerne às habilitações literárias dos pais dos alunos do 3.º A, havia uma maior incidência de pais que frequentaram o 3.º Ciclo e o Secundário. De referir também, que seis pais são licenciados e seis tem formação desconhecida, como é observável na figura 50. Através dos dados fornecidos conclui-se que as famílias dos alunos têm um nível médio quanto às habilitações literárias.

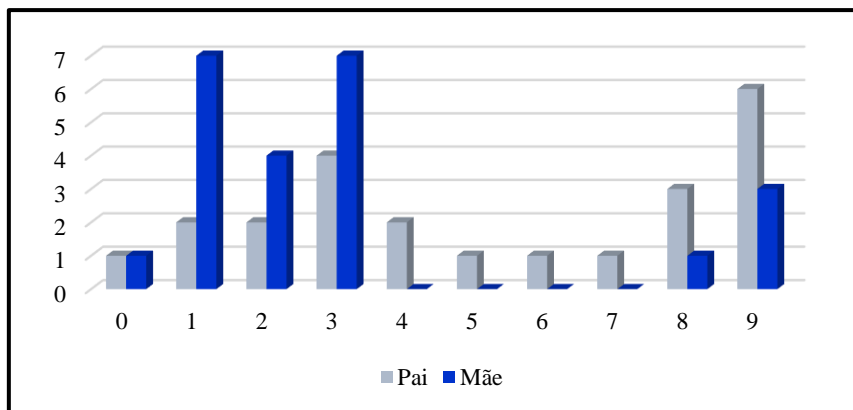
**Figura 50:** Habitações Literárias pais da turma do 3.º A.



**Fonte:** De acordo com Plano Anual de Turma (PAT) do 3.ºA. EB1/PE de Santa Cruz. Santa Cruz.

No que diz respeito às profissões dos pais da turma do 3.º A e de acordo com a Classificação Portuguesa das Profissões (CPP) 2010 do Instituto Nacional de Estatística (INE) é possível verificar através da figura 51 que existia um maior número de pais que trabalhavam como trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores, seguindo-se de técnicos e profissão de nível intermédio. Existia ainda, quatro pais que se encontravam desempregados, e ainda 11 pais sem qualquer dado.

**Figura 51:** Profissões dos pais da turma do 3.º A.



**Fonte:** De acordo com Plano Anual de Turma (PAT) do 3.ºA. EB1/PE de Santa Cruz. Santa Cruz.

**Legenda:**

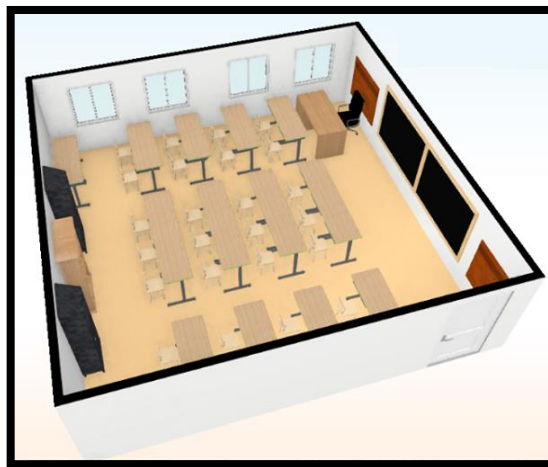
- 0 – Especialistas das atividades intelectuais e científicas
- 1 – Técnicos e profissões de nível intermédio
- 2 – Pessoal administrativo
- 3 – Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores
- 4 – Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores de montagem
- 5 – Agricultor e trabalhadores qualificados da agricultura, da pesca e da floresta
- 6- Representantes do poder legislativo e de órgãos, dirigentes, diretores e gestores
- 7 –Trabalhadores não qualificados executivos
- 8- Desempregados
- 9 - Sem dados

## 7.2. Organização do Espaço e do Tempo

Como já foi mencionado anteriormente, a sala de aula é um espaço que se deve adaptar às necessidades dos alunos e às planificações do docente. Como tal, é essencial que os docentes façam uma gestão equilibrada do espaço de sala de aula.

A sala do 3.º A (Figura 52) era partilhada com a turma do 1.º C, sendo que esta última a utilizava no período da manhã. Esta sala é uma sala ampla com muita luz natural, pois usufruía de quatro grandes janelas com vista para o exterior.

**Figura 52:** Planta tridimensional da sala do 3.º A.



No fundo da sala ficavam dois armários, um deles pertencente à turma do 1.º C onde eram guardados diversos materiais como: manuais escolares, os cadernos dos alunos, fichas de trabalho, materiais coletivos de desgaste (tesouras, colas, blocos de desenhos, folhas brancas, entre outros), que estavam devidamente identificados com os nomes dos alunos, permitindo desta forma a sua fácil utilização, uma mesa onde ficavam alguns materiais, como cartolinas e os manuais de inglês, que não cabiam dentro do armário. Existia também, uma prateleira onde os alunos colocavam as capas com os seus trabalhos e um lava louça onde os alunos podiam lavar as mãos e beber água. A sala possuía ainda, três placards, dois aos lados do quadro, sendo o do lado esquerdo pertencente à turma do 3.º A onde estava o horário das AEC e o mapa fotográfico dos alunos.

As atividades curriculares da turma do 3.º A decorriam no período da tarde, iniciando às 13h15 e terminando às 18h15 (Quadro 12), estando também incluídas outras áreas curriculares como a Expressão Musical, o Inglês e a Expressão Físico-Motora lecionadas por professores dessa área curricular.

**Quadro 12:** Horário do 3.º A.

Horas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
13:15h-14:15h	EEMD	Matemática	Português	Matemática	Português
14:15h-15:15h	Inglês	Matemática	TIC	Inglês	Português
15:15h-16:15h	Português	Português	Português	Português	EEFM
16:15h-16:45h	<b>Intervalo</b>				
16:45h-17:45	Matemática	Estudo do Meio	Apoio ao Estudo	Estudo do Meio	Matemática
17:45h-18:15h	Expressão Plástica				Expressão Plástica
18:15h	<b>Toque de saída</b>				

**Fonte:** De acordo com Plano Anual de Turma (PAT) do 3.º A. EB1/PE de Santa Cruz. Santa Cruz.

### 7.3. Momentos de Aprendizagem

Neste subcapítulo serão apresentadas algumas atividades realizadas ao longo da intervenção realizada na turma do 3.º ano de escolaridade, nomeadamente duas atividades por área curricular (Português, Matemática e Estudo do Meio). Importa referir, que enquanto eram planeadas as atividades considerou-se diversos materiais, estratégias e metodologias a utilizar, tentando-se alcançar os objetivos propostos nos programas e nas metas curriculares. Segundo o Ministério da Educação (2009), é responsabilidade do professor aplicar os seus conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos, adotando os procedimentos metodológicos adequados a uma aprendizagem dos conteúdos aos alunos da sala.

Algumas das atividades realizadas ao longo da intervenção pedagógica foram realizadas seguindo os pressupostos da aprendizagem cooperativa, uma vez que esta possibilita aos alunos participar de forma ativa, tornando-se as figuras centrais no processo de ensino-aprendizagem, interagindo de forma mais próxima com os seus pares, o que não acontece nas aulas tradicionais (Ludovino, 2012).

É importante referir que todas as atividades realizadas ao longo da prática pedagógica foram planeadas e pensadas em conjunto com a professora cooperante que se

mostrava cooperante com todas as propostas apresentadas, dando por vezes algumas ideias do que poderia ser concretizado.

### 7.3.1. Português

As atividades de Português apresentadas de seguida foram pensadas e planeadas para trabalhar a interpretação de um texto e os tipos de texto de uma forma mais didática, não estando tão dependente do manual, uma vez que os alunos aprendem fazendo e os meios que lhes disponibilizamos ajuda-os a compreenderem determinados conceitos.

#### **Dramatização do poema “Ratinho, gatarrão, passarito e franganota”**

No dia 08 de novembro de 2016 para trabalharmos o texto poético “Ratinho, gatarrão, passarito e franganota” optou-se por fazer a interpretação do poema através de uma dramatização. Primeiramente lemo-lo e analisámo-lo, passando de seguida à sua dramatização.

Para a leitura do texto, pediu-se aos alunos para se juntarem aos pares, sendo que cada elemento do par lia um verso. Após a leitura do poema, analisámo-lo, explorando as personagens, o tema do poema, os sentimentos de cada personagem, as rimas existentes no poema. Terminada a exploração do poema, explicou-se que iríamos fazer uma pequena dramatização sobre o poema que estivemos a trabalhar. Os alunos ficaram entusiasmados, começando a dizer as personagens que queriam interpretar.

Depois da distribuição das personagens pelos alunos (narrador, ratinho, gatarrão, passarito, franganota, Pedrinho e Zezinho), deu-se 15 minutos para estes lerem novamente o poema, sendo que cada aluno lia a parte da sua personagem. Passado o tempo de leitura, pediu-se para que os primeiros alunos a interpretarem o poema se dirigissem para a frente do quadro para iniciarmos a dramatização (Figura 53).

**Figura 53:** Dramatização do poema.



No decorrer da atividade foi visível o entusiasmo dos alunos, sendo que aqueles alunos que eram mais tímidos e mais introvertidos mostraram-se mais comunicativos querendo repetir a dramatização. Contudo, percebeu-se que os alunos não estavam habituados a este tipo de atividades, pois inicialmente mostraram-se muito agitados, falando alto, sendo necessário parar a atividade, pedindo-lhes para se acalmarem e para fazerem menos barulho, uma vez que os colegas do lado estavam em aulas e com o barulho que estávamos a fazer podíamos estar a importunar.

### **Entrevista**

No dia 07 de dezembro de 2016, para trabalhar os textos de características, mais precisamente a entrevista, planeou-se um trabalho de pares, partindo de uma entrevista realizada ao Pai Natal que tínhamos ouvido na semana anterior. Primeiramente, perguntou-se aos alunos se sabiam o que era uma entrevista e para que servia.

**M:** Uma entrevista são perguntas feitas a uma pessoa famosa e que serve para conhecer mais sobre a sua vida.

**Diário de Bordo** – 07 de dezembro de 2016.

Partindo da resposta do **M**, explicou-se que as entrevistas são conversas entre duas ou mais pessoas, orientadas por questões previamente planeadas. Referiu-se, também, que estas não são feitas apenas a pessoas famosas, qualquer pessoa pode responder a uma entrevista.

Depois do diálogo inicial, pediu-se aos alunos para se juntarem aos pares, porque iríamos fazer uma entrevista ao colega. Antes de iniciarem a entrevista, informou-se que primeiramente iríamos planificá-la e, para tal, tinham de escolher quem seria o entrevistador e o entrevistado. A planificação da entrevista foi feita em grande grupo, sendo as questões passadas no quadro.

**J:** Com esta entrevista vou saber mais coisas sobre a **L**, o que gosta de comer, de fazer, qual o seu animal preferido.

**Diário de Bordo** – 07 de dezembro de 2016.

As entrevistas foram escritas nos cadernos dos alunos. Enquanto os alunos realizavam as entrevistas o professor circulava pelos pares, para ver se estes tinham alguma dificuldade ou se existiam erros ortográficos. Concluídas as entrevistas os alunos leram-nas.

Esta atividade foi bem aceite pelos alunos, que se mostraram entusiasmados por fazerem uma entrevista aos colegas, pois este trabalho permitiu que estes conhecessem um pouco melhor os colegas.

### **7.3.2. Matemática**

As atividades que serão apresentadas de seguida foram pensadas e planeadas para a disciplina de Matemática, de forma a trabalhar os conteúdos programáticos relacionados com o domínio “Números e operações”, nomeadamente números naturais até um milhão, leitura por classes e por ordens e decomposição decimal de números até um milhão e tabuada do 7.

#### **Tabuada do 7**

No dia 02 de novembro de 2016, iniciou-se a atividade com um diálogo, partindo da temática que estivemos a falar antes do intervalo, o outono. Colocou-se algumas questões, como quanto tempo falta para o inverno, qual o dia em que o inverno começa e qual a festividade que se comemora no inverno. Depois do diálogo, colocou-se no quadro um calendário e pediu-se a um aluno que viesse marcar no calendário com um marcador o dia em que estávamos e o dia em que começava o inverno. De imediato os alunos começaram a contar os dias, um por um, para o início do inverno.

Quando terminaram perguntou-se se eles sabiam outra forma de sabermos quantos dias faltam para o inverno sem contar dia-a-dia. Depois de ouvir os alunos, questionou-se quantos dias tinha uma semana.

Depois de dizerem quantos dias tinha uma semana e de registar no quadro (7 dias), disse: - Agora vamos contar quantas semanas faltam para o começo do inverno. A contagem foi feita em grande grupo (9 semanas).

Após sabermos quantos dias tinham uma semana e quantas semanas falta para o inverno, perguntei, o que podíamos fazer com esta informação para sabermos quanto tempo falta para o inverno.

**CL:** Já sei! Temos que multiplicar. É a tabuada do 7.

$$7 \times 9 = 63$$

**LM:** Faltam 63 dias para o inverno.

**Diário de Bordo – 02 de novembro de 2016.**

Seguidamente, pediu-se aos alunos que estavam responsáveis pela distribuição do material para distribuírem os cadernos de Matemática para que estes fizessem a tabuada do 7 no caderno. Esta foi feita no quadro em grande grupo das duas formas, como é possível ver no quadro seguinte:

**Quadro 13:** Tabuada do 7.

$1 \times 7 = 7$	$7 \times 1 = 7$
$2 \times 7 = 14$	$7 \times 2 = 14$
$3 \times 7 = 21$	$7 \times 3 = 21$
...	...

### **Aprende as Coordenada com a Batalha Naval**

No dia 29 de novembro de 2016, realizou-se uma atividade para trabalhar as coordenadas. Iniciou-se a atividade com uma questão “Se eu quiser ir à casa de um de vocês, como é que me indicavam o caminho?”

**F:** A professora vai sempre pela via rápida, depois sai em Gaula. Oh... não sei mais.

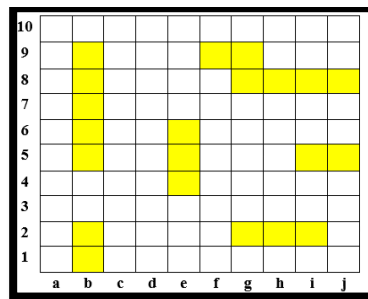
**Diário de Bordo – 30 de novembro de**

2016

Depois do A tentar indicar o caminho para a sua casa, perguntou-se se os alunos já tinham ouvido falar em direções ou coordenadas. Depois de ouvir os alunos, explicou-se que coordenadas ou direções são informações que nos indicam qual o caminho a seguir para chegar a um determinado local.

De seguida pediu-se para se juntarem aos pares para realizarmos uma atividade utilizando coordenadas. Questionou-se os alunos, de modo a saber se estes já tinham ouvido falar na batalha naval. Alguns alunos sabiam de que se tratava, mas nunca tinham jogado. Depois do diálogo distribuiu-se por cada par um cartão com o tabuleiro da batalha naval (Figura 54) e explicou-se as regras do jogo.

**Figura 54:** Batalha Naval.



Cada par tinha um tabuleiro diferente e nesse tabuleiro estavam representados diferentes barcos (quadrículas amarelas) que consoante a docente ia dando as coordenadas estes olhavam para o seu tabuleiro para verificarem se tinham algum barco nessa coordenada. Quando a coordenada indicava uma quadrícula onde estava parte do barco, os alunos tinham que fazer um × por cima dessa quadrícula. Quando um barco estivesse todo marcado com × os alunos tinham que dizer “água”.

Esta atividade revelou-se muito produtiva, uma vez que desta forma os alunos perceberam o que são coordenadas e como as indicar, pois quando realizaram os exercícios do manual, não sentiram qualquer dificuldade, mesmo aqueles que tinham dificuldades na Matemática perceberam e realizaram autonomamente, sem necessitar de ajuda. Quando os alunos foram para o intervalo, alguns pediram os tabuleiros de jogo para o fazerem no intervalo e também pediram para lhes oferecer. Como tal, fez-se mais tabuleiros para que cada aluno ficasse com um.

### 7.3.3. Estudo do Meio

A atividades apresentadas de seguida, surgiram para trabalhar o domínio “O seu corpo”. A primeira atividade apresentada relacionou-se com as funções da pele. Relativamente à segunda atividade, esta foi utilizada como revisões para a ficha de avaliação.

#### A pele

No dia 08 de novembro de 2016, iniciou-se a atividade partindo do texto que estivemos a trabalhar antes do intervalo, que falava de diferentes animais. Assim, perguntou-se aos alunos como era o revestimento corporal desses animais e para que servia. Depois deste diálogo inicial, questionou-se qual o maior órgão do corpo humano, à qual todos responderam - a pele. Posteriormente perguntou-se quais as funções da nossa pele. Os alunos enumeram duas funções, a proteção e a regulação da temperatura.

De seguida informaram-se os alunos que iríamos realizar uma experiência utilizando a nossa pele, deixando os alunos curiosos e entusiasmados. Mostrou-se aos alunos uma caixa e explicando que dentro desta existia diferentes objetos (água quente, gelo, pinha e lixa) e que à vez iria chamar um aluno, vendar-lhe os olhos e tocar numa parte do corpo com esse objeto, mas que os colegas que estavam sentados não podiam dar pistas.

Quando se tocou com a água quente e com o gelo, os alunos identificaram de imediato que era quente e frio, tendo maior dificuldade em identificar a textura dos outros objetos, nomeadamente da pinha e da lixa, pois ficavam confusos não sabendo identificar se era macio ou áspero. Constatou-se também, que existiam partes do corpo mais sensíveis, principalmente as mãos e a cara (Figura 55).

**Figura 55:** Experiência da pele.



Terminada a atividade, perguntou-se se a pele só tinha a função de proteger e manter a temperatura, tendo os alunos respondido que não, que a pele também transmite sensações quando lhe tocamos. Referiu-se, ainda, que a pele ajuda a eliminar as suas impurezas através de suor.

Com a realização desta experiência os alunos perceberam quais as funções da nossa pele e que é fundamental ter determinados cuidados com ela, como boa higiene, boa hidratação e principalmente ter cuidado com o sol, pois a pele é um dos órgãos mais importantes do nosso corpo.

### **Primeiros Socorros**

No dia 29 de novembro de 2016, iniciou-se a atividade relembrando a vinda da enfermeira Idalina à nossa sala e algumas das ações benéficas e prejudiciais à nossa saúde, abordadas pela mesma. Partindo deste diálogo inicial, perguntou-se aos alunos se alguma vez estiveram em alguma situação de perigo e como reagiram nessa altura.

Depois de ouvir os alunos, perguntou-se como devemos agir e socorrer alguém em determinadas situações, como hemorragias, queimaduras, mordeduras e picadas de abelha e vespas, deixando que os alunos relatassem algumas situações de emergência vivenciadas pelos mesmos.

**La:** Se isso acontecesse chamava a minha mãe ou o meu pai.

**Diário de Bordo** – 29 de novembro de

De seguida, explorou-se com os alunos os materiais existentes numa caixa de Primeiros Socorros, bem como a função de cada um deles e o que devemos utilizar em cada situação, explicando também, o que não se deve fazer, como por exemplo utilizar o álcool para desinfetar feridas, este serve para desinfetar os materiais que utilizamos.

Posteriormente, alguns alunos, aos pares, exemplificaram através da mímica como atuar nas situações anteriormente referidas (mordeduras de animais, picada de abelhas ou vespas, hemorragias, hemorragia nasal, queimaduras) como é possível observar na figura seguinte:

**Figura 56:** Atividade de mímica sobre os primeiros socorros.



Através desta atividade os alunos puderam experienciar, ainda que de forma fictícia, algumas situações de emergência, aprendendo como agir perante determinada situação. No decorrer da atividade os colegas ajudavam indicando o que estes tinham que fazer, quando estavam hesitantes em utilizar determinado material.

Esta é uma temática importante a trabalhar com os alunos, pois algumas destas situações podem acontecer no recinto escolar, e se os alunos souberem como agir podem ajudar ou informar os funcionários de como estes devem agir, uma vez que estes por vezes não agem da melhor forma, cometendo alguns erros.

#### **7.4. Avaliação da Turma do 3.º A**

De acordo com Lopes e Silva (2012), avaliação para a aprendizagem promove a confiança e a autoestima dos alunos, uma vez que estes percebem a forma como aprendem. É importante também que o aluno reflita sobre a sua aprendizagem, sendo esta reflexão importante para o desenvolvimento metacognitivo dos alunos e para planificarem futuras aprendizagens.

Tal como aconteceu na intervenção no 1.º ano, a avaliação da turma do 3.º A, foi realizada em tabelas com descritores de desempenho para as disciplinas de Português, Matemática e Estudo do Meio, bem como sobre os comportamentos dos alunos (Apêndice K). Para a elaboração das planificações e das tabelas de descritores de desempenho, consultou-se, tal como no 1.º ano os programas de Português (ME, 2015), de Matemática (ME, 2013) e de Estudo do Meio (ME, 2004).

Relativamente à disciplina de Matemática os alunos do 3.º A no geral tinham resultados bons e muito bons, com exceção de alguns alunos que não obtinham resultados satisfatórios. As grandes dificuldades dos alunos eram nas operações de subtração e multiplicação. Na intervenção realizou-se atividades como o bingo e a roda da matemática para que os alunos trabalhassem de forma mais lúdica e didática os conteúdos que tinham

mais dificuldade, uma vez que estes se envolviam e interessavam pela atividade que estava a ser realizada.

No que concerne à disciplina do Português, os alunos tinham mais facilidades de compreensão e assimilação dos conteúdos, sendo que alguns tinham mais dificuldade na escrita de textos individuais e de frases de maior complexidade. No decorrer da prática pedagógica tentou-se que os alunos desenvolvessem a produção de textos, através de trabalho cooperativo, tornando-os mais autónomos e confiantes na escrita dos mesmos.

Quanto ao Estudo do Meio, esta, tal como acontecia na turma do 1.º ano era a disciplina com melhores resultados, onde o desempenho e a motivação eram maiores, em que os alunos se mostravam mais interessados em participar nas atividades realizadas. As atividades realizadas na turma do 3.º A revelaram-se importantes para a assimilação dos conteúdos, uma vez que os alunos exploraram materiais, realizaram jogos e receberam a visita de pessoas exteriores à escola (enfermeira) que explicaram conteúdos complexos, que trabalhados de forma didática tornaram-se de fácil compreensão.

Por fim, a avaliação dos comportamentos era feita ao final do dia (tarde) pelos alunos da sala, através do preenchimento de uma tabela na caderneta, que era preenchida com cores, consoante o comportamento do aluno (vermelho – mau comportamento; amarelo – comportamento razoável e o verde – bom comportamento). Esta turma no geral tinha comportamentos assertivos, tinham um bom comportamento, tanto dentro da sala como no recreio, não existindo grandes percalços, com exceção de dois alunos que arranjavam distúrbios no recreio da escola, batendo nos colegas e não cumprindo as regras estabelecidas no regulamento interno da escola.

### **7.5. Reflexão Final sobre a Prática Pedagógica na Turma do 3.º A**

Segundo o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de março, o professor do 1.º CEB, “[...] promove aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das acções concretas da mesma prática, social e eticamente situada.” (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de março, p. 3).

Terminada a minha terceira e última intervenção pedagógica, desta vez no 3.º ano, mais concretamente no 3.º A, percebo que esta foi importante para a minha formação académica, pois permitiu-me ter um novo contacto com o 1.º CEB. Tive a possibilidade de trabalhar num novo ano de escolaridade, familiarizar-me com novos conteúdos

programáticos e com métodos e técnicas de trabalho diferentes. A minha prática foi orientada pela reflexão diária, pela observação e interação, privilegiando o diálogo com os alunos e com a professora cooperante.

No decorrer da minha intervenção na sala do 3.º A utilizei diversas técnicas, estratégias e métodos, pensando nos alunos como o centro da minha intervenção, permitindo-lhes ter um papel mais ativo na sua aprendizagem. Esta turma, contrariamente à turma do 1.º A, era mais autónoma, isto devido à sua maturidade, tendo alunos muito bons terminavam as tarefas com grande facilidade e agilidade e faziam corretamente as atividades propostas, sendo necessários estratégias e tarefas novas para realizarem.

Desta forma, e pensando nestes alunos elaborei novas fichas para aqueles que terminassem as tarefas mais rápido. Importa salientar, que estas fichas estavam disponíveis para todos os alunos, arquivados em caixas, sendo que cada caixa estava identificada com o nome da disciplina. Os alunos que terminassem as tarefas, dirigiam-se aos ficheiros e realizavam a ficha da disciplina em que sentiam maior dificuldade. Esta a situação revelou-se vantajosa, pois os alunos não ficavam impacientes à espera que os restantes colegas terminassem, notando também, que os que por vezes demoravam mais a terminar as tarefas, começaram a despachar-se para fazerem também uma ficha.

No decorrer das atividades realizadas na sala do 3.º A, optei por criar um ambiente mais estimulante, diferenciando as técnicas e materiais utilizados, preferindo aqueles de carácter mais lúdicos e manipuláveis, tendo em conta o interesse e as necessidades de cada um. Desta forma, optei por atividades que comportassem a vertente mais didática, em que a utilização de materiais e tarefas mais lúdicas foram tidas em conta.

As atividades realizadas na turma do 3.º A, potencializaram as aprendizagens dos alunos, pois através do material mais didático proporcionei aos alunos momentos de aprendizagem mais lúdicos, uma vez que tentava introduzir novos conteúdos programáticos através destes materiais, facilitando a aprendizagem e a assimilação deste conteúdo. Um exemplo destas atividades, foi a atividade para introduzir a tabuada do 7, em que parti da temática que estávamos a trabalhar e a festividade que se aproximava (Natal) e através de um objeto do quotidiano (calendário), fazendo com que os alunos através de um calendário, indicassem o número de semanas para determinada época e para tal tinham que multiplicar, não sendo necessário contar dia-a-dia. Através desta atividade, os alunos trabalharam a tabuada de uma forma mais didática, não estando tão dependentes do manual.

Importa realçar, que estas atividades foram bem aceites pelos alunos, mesmo aqueles que tinham mais dificuldade em participar nas atividades proposta devido à sua timidez. No entanto, havia alguns alunos que na realização destas atividades desafiavam-me, tentando importunar as atividades que estavam a ser concretizadas. De referir, que nestas situações, pedia, especificamente, a estes alunos para me auxiliarem na concretização da tarefa.

A organização de todo o trabalho realizado ao longo da minha intervenção pedagógica foi pensada em conjunto com a professora cooperante, sendo que tentei que os alunos trabalhassem em grupos para que houvesse mais espírito de entreajuda, o que por vezes não era visível nesta turma, pois alguns alunos eram competitivos. Desta forma, os grupos eram constituídos por alunos com mais potencialidades e outros com mais dificuldades, promovendo assim a entreajuda, e também, para que os alunos com mais dificuldades não se sentissem intimidados em colocar e responder às questões.

Por último, importa fazer referência à minha prestação. Neste sentido, acho que consegui criar um clima afetivo positivo com os alunos, possibilitando que estes se exprimissem livremente, sem receio de que estivessem a dizer algo incorreto. Acho que me empenhei e esforcei para realizar um bom trabalho, tentando sempre privilegiar atividades que fossem de encontro aos interesses e necessidades dos alunos. Todavia, não posso deixar de fazer referência à professora cooperante, que se mostrou sempre disponível para ajudar, aceitando todas as propostas de atividades que propôs realizar, recebendo-me com todo o carinho na sua sala. Não posso também, esquecer-me de agradecer à Diretora Pedagógicas, que me aceitou novamente na sua escola, disponibilizando-se para ajudar, agradeço também aos restantes professores da escola, bem como aos funcionários que me receberam novamente com muito carinho e respeito.



## Considerações Finais

Segundo Gomes (2008), a formação é essencial na construção da identidade docente, pois através das diferentes áreas estudadas, desde o desenvolvimento da criança às metodologias, o futuro docente aprende a construir a sua identidade, os seus valores e as suas crenças sobre a educação, percebendo assim como deve agir perante a mesma.

Concluída a escrita do relatório, documento ilustrativo da minha última etapa de formação académica relativa ao 2.º ciclo de estudos, reconheço que esta foi uma mais valia, pois permitiu-me lembrar, refletir e tomar consciência das minhas práticas pedagógicas, bem como integrar os conhecimentos teóricos a essas mesmas práticas.

Ao longo do meu percurso académico tive a oportunidade de pôr em prática, através das práticas pedagógicas realizadas, os conhecimentos partilhados pelos docentes com quem me cruzei ao longo deste percurso. Esta transposição da teoria para o contexto prático, permitiu-me ter uma nova visão sobre o que é a educação, adquirindo novas competências e atitudes, encarando a educação no seu todo e não apenas como a transmissão de conhecimento, valorizando todos os momentos da rotina dos discentes.

Ao longo das intervenções pedagógicas realizadas em contexto EPE e 1.º CEB pude constatar que este tempo de intervenção foi curto, sendo que nos projetos de I-A realizados no decorrer destas práticas os resultados obtidos foram inconclusivos. Contudo, percebi que a I-A é importante para o desenvolvimento da prática docente, uma vez que permite ao docente refletir e melhorar sobre a sua prática, pois como afirma Zeichner (1993) “[...] a reflexão implica intuição, emoção e paixão; e não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores [...]” (p. 18).

As planificações, bem como as reflexões que integram este relatório promoveram o desenvolvimento das capacidades reflexivas, pois ao longo das práticas pedagógicas redigi diferentes reflexões que permitiram delinear diferentes estratégias para melhorar a intervenção pedagógica.

No decorrer das intervenções pedagógicas desenvolvi diversas competências que contribuíram para a construção da minha identidade docente. Todavia, reconheço que ao longo da minha vida profissional, desenvolverei novas técnicas e aprendizagens, pensado sempre a identidade docente é algo que está em constante construção e que necessito de realizar outras formações para aprofundar os meus conhecimentos. Importa referir, que este percurso não foi apenas feito de vitórias e conquistas, uma vez que as frustrações e a

desmotivação também fizeram parte do meu percurso acadêmico, mas como diria Fernando Pessoa “tudo vale a pena quando a alma não é pequena” e o desejo de concretizar este sonho, que já tinha há muito tempo, deu-me força para superar as adversidades.

Importa, também, pensar a escola como uma instituição própria, que necessita de maior autonomia, não estando tão dependente do poder central, pois cada escola tem as suas características, dependendo do meio onde está inserido e dos alunos que a frequentam. De acordo com Barroso (2004), a escola tem que ter uma vida própria, uma autonomia própria, tem que ser capaz de formular o seu projeto, capaz de se afirmar num contexto e numa comunidade, uma vez que ensinar é correr riscos, sendo assim, a autonomia indispensável à prática pedagógica.

Por tudo o que foi anteriormente referido e defendido neste relatório pretendo que no meu futuro profissional possa ensinar as crianças não só no seu desenvolvimento cognitivo, mas também no seu desenvolvimento social e afetivo, pois cada discente tem as suas especificidades, as suas características e potencialidades, e como tal, têm interesses e necessidades diferentes. Desta forma, espero, num futuro próximo, possa desempenhar esta profissão, que tanto me apraz, de modo a ajudar a formar cidadãos conscientes e capazes de tomar decisões autonomamente.

Em suma, as três intervenções pedagógicas realizadas foram enriquecedoras, na medida em que me possibilitaram compreender melhor o funcionamento das diferentes valências, as dinâmicas existentes numa sala de aula, algumas técnicas utilizadas, comportamentos, bem como os métodos e processos de ensino-aprendizagem. De salientar, também, que as intervenções pedagógicas promoveram o trabalho em equipa, sendo este facilitador e vantajoso, pois possibilitou a troca de ideias, o debate e a reflexão, tornando possível a tomada de decisões e o melhoramento de futuras intervenções.

## Referências

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Asa editores, S.A.
- Alarcão, I. (1996). Ser Professor Reflexivo. In I. Alarcão (Org.). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão* (pp. 171-189). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2010). *Professores Reflexivos em uma escola reflexiva*. (7.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Almeida, I. (2016). Os Meios Educativos Jean-qui-rit. Retirado de <https://www.slideshare.net/AnaCludiaRosa/apresentacao-jeanquirit-0708> a 15 de abril de 2017.
- Amaro, A. (2010). *Dos textos de recepção infantil ao desenvolvimento das competências no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. (Dissertação de Mestrado). Retirado de <https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/1966/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Final.pdf> a 15 de abril de 2017.
- Oliveira, E., Araújo, M., Silvestre, M. & Ferreira, R. (2010). *A história do lúdico como instrumento facilitador no ensino aprendizagem*. Retirado de <http://webartigos.com/artigos/a-historia-do-ludico-como-instrumento-facilitador-no-ensino-aprendizagem/36350> a 19 de abril de 2017.
- Barroso, J. (2004). A autonomia das escolas: uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (2), 49-83.
- Borges, S. (2015). *Explorar e Aprender - Os materiais didáticos no contexto da aprendizagem da Matemática na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. (Dissertação de Mestrado). Açores: Universidade dos Açores: Campus de Angra do Heroísmo. Retirado de <http://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/3460/1/DissertMestradoSandySousaBorges2015.pdf> a 18 de abril de 2017.
- Botas, D. & Moreira, D. (2013). *A utilização de materiais didáticos nas aulas de Matemática – Um estudo no 1.º Ciclo*. *Revista Educação Portuguesa*, 26 (1), pp.253 - 286. Retirado de <http://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3259/2633> a 18 de abril de 2017.
- Cardoso, J. (2013). *O professor do futuro*. Lisboa: Clube do livro.
- Carvalho, A. (2014). *O jogo didático nas aulas de História e Geografia*. (Dissertação de Mestrado). Porto: Faculdade de Letras Universidade do Porto. Retirado de

[https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub\\_geral.show\\_file?pi\\_gdoc\\_id=503816](https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub_geral.show_file?pi_gdoc_id=503816) a 15 de abril de 2017.

Coelho, L. & Pisoni, S. (2012). *Vygotsky: sua teoria e a influência na educação*. Revista e-Ped (V ol. 2 – N ° 1). Retirado de [http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/e-ped/agosto\\_2012/pdf/vygotsky\\_-\\_sua\\_teorica\\_e\\_a\\_influencia\\_na\\_educacao.pdf](http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/e-ped/agosto_2012/pdf/vygotsky_-_sua_teorica_e_a_influencia_na_educacao.pdf) a 20 de abril de 2017.

Coutinho, C. et al (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas práticas Educativas*. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII, 355-379. Retirado de [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o\\_Ac%C3%A7%C3%A3o\\_Metodologias.PDF](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o_Ac%C3%A7%C3%A3o_Metodologias.PDF) a 5 de abril de 2017.

Declaração dos Direitos da Criança (1959). Retirado de <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/documentos/0004.html> a 20 de dezembro de 2015.

Direção Geral da Educação. (s.d). *Procedimentos e práticas organizativas e pedagógicas na avaliação da educação pré-escolar*. Retirado de <http://www.dge.mec.pt/procedimentos-e-praticas-organizativas-e-pedagogicas-na-avaliacao-da-educacao-pre-escolar> a 30 de março de 2017.

Dolto, F. (1999). *As etapas da Infância*. Lisboa: Editora Pergaminho.

Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo da vida*. Lisboa: Climepsi Editores.

Fernandes, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.

Fino, C. N. & Sousa, J. M. (2003). *Alterar o currículo: mudar a identidade*. In *Revista de Estudos Curriculares*, 1 (2), 233-250. Retirado de <http://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/792/1/37Alterarocurriculomudaraidentidade.pdf> a 11 de março de 2017.

Formosinho, J. (2009). *Formação de professores Aprendizagem Profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.

Freire, P. (2009). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (39.ª ed). São Paulo: Editora Paz e Terra.

Frias, M. & Takahashi, R. (2002). *Avaliação do processo ensino-aprendizagem: seu significado para o aluno de ensino médio de enfermagem*. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v36n2/v36n2a07.pdf> a 30 de março de 2017.

- Gaspar, M. & Roldão, M. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gomes, A. A. (2008). *A construção da identidade profissional do professor: uma análise de egressos do curso de Pedagogia*. In: VI Congresso Português de Sociologia Mundos Sociais: Saberes e Práticas. Lisboa: Universidade de Lisboa Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.
- Gomes, A. (2016). *Relatório de Estágio apresentado à Universidade da Madeira para Obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. (Dissertação de Mestrado). Funchal: Universidade da Madeira. Retirado de <http://repositorio.uma.pt/bitstream/10400.13/1245/1/MestradoCarolinaGomes.pdf> a 13 de fevereiro de 2017.
- Gomes, E. (2011). *A importância do planeamento para o sucesso escolar*. Retirado de [coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/.../Edula\\_corrigido\\_ULTIMA\\_VERSAAO.pdf](http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/.../Edula_corrigido_ULTIMA_VERSAAO.pdf) f 29 de março de 2017.
- Hohmann, M & Weikart, D. (2004). *Educar a Criança*. (H, Marujo & L, Neto, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hollas, J. & Andreis, R. (s.d.). *Professor Investigador, entre Perspectivas e a realidade*. Brasil: Universidade Comunitária da Região de Chapecó. Retirado de <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2014/04/Justiani-Hollas.pdf> a 13 de março de 2017.
- Kelly, A.V. (1981). *O currículo. Teoria e Prática*. São Paulo: Harbra.
- Kishimoto, T. (1994). *O Jogo e a Educação Infantil*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- Lima, J. (2008). *O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista. Retirado de <https://sigaa.ufrn.br/sigaa/verProducao?idProducao=1626189&key=2f81e2fb82e9ab11f93e07ce3af64c51> a 30 de maio de 2016.
- Lopes, A. (2003). *Projeto de gestão flexível do currículo – Os professores num processo de mudança*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Lopes, J. & Silva, H. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: Lidel. Retirado de [https://issuu.com/lidel/docs/9789727578283\\_issuu\\_50\\_t\\_\\_cnicas\\_av](https://issuu.com/lidel/docs/9789727578283_issuu_50_t__cnicas_av) a 17 de junho de 2017.
- Ludovino, P. (2012). *A aprendizagem cooperativa: uma metodologia a aplicar nas disciplinas de História e de Geografia*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do

- Porto. Retirado de [https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub\\_geral.show\\_file?pi\\_gdoc\\_id=495657](https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub_geral.show_file?pi_gdoc_id=495657) a 25 de junho de 2017.
- Marcelino, C. (2008). *Métodos de iniciação à leitura - Concepções e práticas de professores*. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho. Retirado de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8905/1/tese%20final.pdf> a 15 de abril de 2017.
- Marchão, A. & Portugal, G. (2014). *No Jardim de Infância e na Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico: práticas pedagógicas que contribuem para construir o pensamento crítico*. In Vieira, R., Tenreiro-Vieira, C., Sá-Chaves, I. & Machado, C. (Org). *Pensamento crítico na educação: perspetivas atuais no panorama internacional*. (pp. 93-104). Aveiro: Universidade de Aveiro. Retirado de [http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10109/1/Am%C3%A9lia%20March%C3%A3o\\_%20Ebook\\_Pensamento%20Cr%C3%ADtico\\_Aveiro\\_2014-2.pdf](http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10109/1/Am%C3%A9lia%20March%C3%A3o_%20Ebook_Pensamento%20Cr%C3%ADtico_Aveiro_2014-2.pdf) a 20 de abril de 2017.
- Martins, J. (2016). *Relatório de Estágio apresentado à Universidade da Madeira para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. (Relatório de Mestrado). Funchal: Universidade da Madeira. Retirado de <http://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/1237/1/MestradoJoanaMartins.pdf> a 22 de março de 2017.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Meirinhos, M. F. (2006). *Desenvolvimento profissional docente em ambientes colaborativos de aprendizagem a distância: estudo de caso no âmbito da formação contínua*. Universidade do Minho. Retirado de: [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6219/1/TESE\\_D\\_Meirinhos.p](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6219/1/TESE_D_Meirinhos.p) 11 de março de 2017.
- Melo, K. (2014). Avaliação de aprendizagem: princípios e tipos. Retirado de <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/avaliacao-de-aprendizagem-principios-e-tipos/58800> a 31 de março de 2017.
- Mesquita, E. (2013). *Competências do professor*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Ministério da Educação. (1997). *Legislação*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Retirado de

- [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/orientacoes\\_curriculares\\_pre\\_escolar.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/orientacoes_curriculares_pre_escolar.pdf) a 22 de março de 2017.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico — 1.º Ciclo*. (4.ª ed.). Retirado de <http://santiagomaior.drealentejo.pt/site/programas/ocp1c> a 22 de março de 2017.
- Ministério da Educação. (2013). *Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico*. Retirado de [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Matematica/programa\\_matematica\\_basico.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Matematica/programa_matematica_basico.pdf) a 29 de junho de 2017.
- Ministério da Educação. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Retirado de [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb\\_julho\\_2015.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf) a 29 de junho de 2017.
- Moreira, D. (2014). *Método DOLF - Ana Severino & Joana Rombert*. Retirado de <http://materiaisaltamente.blogspot.pt/2014/10/metodo-dolf-ana-severino-joana-rombert.html> a 18 de junho de 2017.
- Moreira, E. (2016). *Relatório de Estágio para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. (Relatório de Mestrado). Funchal: Universidade da Madeira. Retirado de <http://repositorio.uma.pt/bitstream/10400.13/1243/1/MestradoEleonoraMoreira.pdf> a 5 de abril de 2017.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa: ISPA.
- Nascimento, M. (2007). *Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial*. Revista Portuguesa de Pedagogia, 41-2, pp. 207-218. Retirado de <http://iduc.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/view/1202/650> a 11 de março de 2017.
- Oliveira, L., Pereira, A. & Santiago, R. (2004) *Investigação em Educação. Abordagens Conceptuais e Práticas*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (1995). *A avaliação dos alunos na perspectiva da reforma*. Porto: Porto Editora.
- Pais, A. & Monteiro, M. (2002). *Avaliação - Uma Prática Diária*. Lisboa: Editorial Presença.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2004). *O mundo da Criança*. (8.ª ed.). Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício do aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.

- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2004). *Educação para Bebés em Infantários. Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. (S. Baía, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ribeiro, L. C. (1994). *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. (1999). Currículo como projecto. O papel das escolas e dos professores. In R. Marques & M. Roldão (Orgs.). *(Re)organização e Gestão Curricular no Ensino Básico. Reflexão Participada* (pp. 11-21). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Retirado de <http://www.ipb.pt/~mabel/documdisciplinas/gestaocurricu.pdf> a 22 de março de 2017.
- Rosa, A. (2013). *A importância de brincar no exterior: análise dos níveis de envolvimento de crianças em idade pré-escola*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Universidade de Coimbra Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Retirado de <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/25510/1/Tese%20Ana%20Rita%20Rosa.pdf> a 14 de novembro de 2015.
- Santos, L. (2015). *O método mímico-gestual de Lemaire: OS “meios educativos Jean-Qui-Rit” em crianças disléxicas, disgráficas ou com atraso na leitura e na escrita*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus. Retirado de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/14273/1/Liliana%20Santos.pdf> a 15 de abril de 2017.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tezani, T. (2006). *O jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento: aspetos cognitivos e afetivos*. Educação em Revista, 7, 1-16. Retirado de <http://www.bjis.unesp.br/ojs-2.4.5/index.php/educacaoemrevista/article/view/603> a 30 de maio de 2016.
- UNICEF (1990). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. UNICEF Portugal, Assembleia Geral das Nações Unidas. Retirado de [https://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf) a 14 de novembro de 2015.
- Vasconcellos, C. (2000). *Planejamento: Projeto de Ensino- Aprendizagem e projeto Político Pedagógico*. (9.º ed.) São Paulo: Libertad.
- Wadsworth, B. (1984). *Piaget para o professor da Pré-Escolar e 1.º Grau*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.

Wassermann, S. (1990). *Brincadeiras Sérias na Escola Primária*. Lisboa: Instituto Piaget.

Zabalza. M. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições Asa.

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva dos professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.



### Referências Normativas

- Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 (Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar- Contributos para a sua Operacionalização).
- Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro de 2014 (Organização/Gestão curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico). Retirado de <https://dre.pt/application/file/63958168>, a 30 de março de 2017.
- Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. (Habilitação Profissional para a Docência). Retirado de <http://www.ipv.pt/secretaria/dl432007.pdf> a 15 de março de 2017.
- Decreto-Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto (Lei de Bases do Sistema Educativo). Retirado de [http://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM\\_Doc/Mid\\_132/Doc\\_1172/Anexos/LBSE%20Lei%2049%202005.pdf](http://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid_132/Doc_1172/Anexos/LBSE%20Lei%2049%202005.pdf) a 25 de março de 2017.
- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto (Regime de qualificação para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário). Retirado de [http://www.spm-ram.org/conteudo/ficheiros/legislacao/ecd/DL204-2001\\_30Ago.pdf](http://www.spm-ram.org/conteudo/ficheiros/legislacao/ecd/DL204-2001_30Ago.pdf) a 02 de julho de 2017.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto (Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor dos Ensinos Básico e Secundário). Retirado de [http://www.spm-ram.org/conteudo/ficheiros/legislacao/ecd/DL204-2001\\_30Ago.pdf](http://www.spm-ram.org/conteudo/ficheiros/legislacao/ecd/DL204-2001_30Ago.pdf) a 15 de março de 2017.
- Lei-Quadro n.º 5/97, de 10 de fevereiro (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar). Retirado de [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei-quadro\\_educacao\\_pre-escolar.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei-quadro_educacao_pre-escolar.pdf) a 25 de março de 2017.