

REM

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Mónica José Macedo Vasconcelos

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

abril | 2018

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Mónica José Macedo Vasconcelos

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

ORIENTADORA
Maria José de Jesus Camacho



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

Mónica José Macedo Vasconcelos

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

Orientadora Científica: Professora Maria José de Jesus Camacho

Funchal e UMa, abril de 2018

*Ninguém caminha sem aprender a caminhar,
Sem aprender a fazer o caminho caminhando,
Refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.*

(Paulo Freire)

Agradecimentos

Olhando para toda a jornada que percorri ao longo dos últimos cinco anos, é impossível não associar a pessoas, muitas delas especiais, que me acompanharam e apoiaram e que me ajudaram a construir a pessoa que sou hoje. Por este motivo, é indispensável deixar um agradecimento a cada uma delas, mesmo que este gesto não seja suficiente comparado com a marca deixada da sua presença na minha vida.

O primeiro agradecimento não poderia deixar de ser dirigido aos meus pais, Idalino e Aldina, sem os quais nunca teria conseguido concretizar um sonho de menina. Obrigada por todo o apoio e preocupação incondicionais, mesmo nos momentos em que não compreenderam a responsabilidade e a exigência de redigir um relatório.

Ao meu irmão, Vitoriano, por todos os anos de cumplicidade e compreensão. Muitas são as nossas discussões, a maior parte sem qualquer sentido, e, mais ainda, são as inesperadas pazes, que surgem sem sequer nos apercebermos. Somos inseparáveis, ontem, hoje e sempre.

À Carolina, que sempre esteve ao meu lado desde o início do curso. Obrigada por todos os momentos, por todas as tontices, por todos os desentendimentos, que, no fundo, nos fizeram crescer juntas numa fase tão determinante das nossas vidas. Obrigada por estares sempre comigo e por te teres tornado uma das minhas melhores amigas.

À Filipa, a minha Fi, a minha irmã de coração. Uma das pessoas que mais inesperadamente se aproximou de mim. Quem diria todos interesses que tínhamos em comum, que só se fizeram notar no 3.º ano da licenciatura? O que começou com lágrimas acabou numa amizade que não consigo descrever em palavras. Muito, muito obrigada, por tudo – pelas gargalhadas sem sentido, pelas piadas, pelos desabafos, pela amizade verdadeira.

À Margarida, pela sua paz, bondade e sinceridade. Agradeço por cada minuto de conversa, pelos desabafos, pelas resmunguices e pela partilha de angústias, mas também de alegrias. Obrigada por cada conversa “profunda”, sobre temas que mais ninguém se interessa realmente. Sem dúvida encontrei uma amiga para a vida.

Nós as quatro, juntas, somos a equipa perfeita. Crescemos juntas, estamos juntas e permaneceremos juntas.

Ao Vítor, o meu ursinho, que, apesar de ter entrado na minha vida na reta final do curso, nunca me deixou desistir. Obrigada por todo o apoio incondicional. Obrigada por teres entrado na minha vida. Obrigada por me fazeres feliz.

À Anabel, pela sua amizade verdadeira, que, apesar dos anos de distância, sempre se manteve. Obrigada pelo apoio e pela ajuda prestada para a finalização deste relatório. Foi uma felicidade termo-nos reencontrado depois de 8 anos e descobrir que tudo está como sempre esteve.

À minha prima Carina, por ter plantado em mim, desde muito pequena, a sementinha da paixão pelas crianças, através do seu exemplo. Obrigada por, mesmo indiretamente, me teres ajudado a determinar grande parte do meu futuro.

Agradeço a todas as crianças com quem trabalhei ao longo dos três estágios – os meninos da *Sala dos Super Amigos*, os alunos do 3.º B e os do 1.º C. Fui uma privilegiada por ter a oportunidade de trabalhar com crianças tão amorosas e recetivas, que depositaram toda a sua confiança em mim. Só eu sei o quanto aprendi e cresci com elas.

Agradeço também a todas as escolas que me acolheram e acreditaram em mim – Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Achada, Escola Básica do 1.º, 2.º e 3.º Ciclos com Pré-Escolar Bartolomeu Perestrelo e Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré, e aos respetivos cooperantes. Um muito obrigada pela confiança, pelo apoio e por todas as dicas, que me fizeram crescer como pessoa e como profissional.

A todos os professores que fizeram parte do meu percurso académico e que me encheram de sabedoria. Graças a cada um deles, aprendi mais do que poderia imaginar. Aprendi a querer saber mais, a procurar ser mais e a encontrar-me a mim e aos verdadeiros ideais da Educação.

Agradeço especialmente ao professor Nelson Veríssimo, pela sua dedicação e entrega aos alunos. Obrigada por me ter ajudado numa altura tão difícil da minha vida. Nunca o irei esquecer.

À minha orientadora, professora Maria José Camacho, por me ter aceite de braços abertos como sua orientanda. Obrigada pela sua prontidão, pelo *feedback* sem demora, pelo apoio e, sobretudo, pela compreensão.

Agradeço também a toda a turma, pela partilha de vivências e aprendizagens.

Obrigada também a todas as pessoas que não mencionei, mas que de alguma forma estiveram presentes ao longo da minha jornada e me ajudaram a ultrapassar todos os desafios e a tornar-me uma pessoa melhor.

Obrigada a todos, do fundo do meu coração!

Resumo

O presente relatório representa o culminar da minha formação inicial docente e descreve as experiências vivenciadas nos estágios pedagógicos realizados no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Assim, serão relatadas e analisadas as intervenções pedagógicas realizadas na vertente de Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O relatório apresenta um conjunto de pressupostos teóricos e metodológicos que sustentaram as práticas pedagógicas realizadas na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Achada, na *Sala dos Super Amigos*, com crianças na faixa etária entre os três e os seis anos, na Escola Básica do 1.º, 2.º e 3.º Ciclos com Pré-Escolar Bartolomeu Perestrelo, com a turma 3.º B e na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré, com a turma 1.º C. As duas práticas pedagógicas iniciais tiveram como metodologia basilar a Investigação-Ação, no âmbito da qual emergiram as questões de investigação: *De que forma a diferenciação pedagógica pode beneficiar a aprendizagem das crianças da Sala dos Super Amigos?*, no caso da valência de Pré-Escolar, e *De que modo se pode promover e incrementar a escrita criativa dos alunos da turma 3.º B?*, no caso do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Assim, toda a ação educativa teve como enfoque o estudo e a busca de resposta para as problemáticas identificadas, com vista a beneficiar o processo de ensino-aprendizagem das crianças.

O terceiro estágio, realizado na turma 1.º C, teve como base as questões didáticas e pedagógicas inerentes ao bom desenvolvimento da aprendizagem das crianças.

Ao longo das práticas pedagógicas, a reflexão e a investigação assumiram um papel preponderante, procurando-se encarar a criança como o sujeito ativo e central da sua aprendizagem e o docente como agente dinamizador de uma ação educativa assertiva, abrangente e perscrutadora de desenvolvimento.

Palavras-chave: Crianças; Ação Educativa; Investigação-Ação; Reflexão; Ensino-Aprendizagem.

Abstract

This report represents the culmination of my initial teacher training and describes the experiences of the pedagogical internships in scope of the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education. Therefore, the pedagogical interventions accomplished on the Pre-School Education and the 1st Cycle of Basic Education will be reported and analyzed.

The report presents a set of theoretical and methodological assumptions that supported the pedagogical practices developed in the Basic School of the 1st Cycle with Pre-School of Achada, in the *Super Amigos Group*, with children between the ages of three and six years old, in the Basic School of 1st, 2nd and 3rd Cycles with Pre-School Bartolomeu Perestrelo, with the 3.º B class, and in the Basic School of the 1st Cycle with Pre-School and Kindergarten of Nazaré, with 1.º C class. The first two pedagogical practices were based on a Research-Action Methodology, in which emerged the investigation questions: *How can pedagogic differentiation benefit children's learning in the Super Amigos Group?*, in the case of Pre-School, and *In what way can we promote and improve the creative writing of the students of 3.º B class?*, in the case of the 1st Cycle of Basic Education. Thus, all educational action was focused on the study and search for a response to the identified problems, in order to benefit the teaching-learning process of children. The third internship, accomplished in the 1.º C class, was based on didactic and pedagogical questions inherent to the good development of children's learning.

Throughout the pedagogical practices, reflection and research have assumed a preponderant role, in which was tried to see the children as the active and central subject of their learning and the educator as a stimulator agent of an assertive, comprehensive and developmental educational action.

Keywords: Children; Educational Action; Research-Action; Reflection; Teaching-Learning.

Sumário

Agradecimentos	V
Resumo	VII
Abstract	IX
Sumário	XI
Índice de Figuras	XV
Índice de Quadros.....	XVII
Índice de Gráficos.....	XIX
Índice do Conteúdo do CD-ROM	XXI
Lista de Siglas	XXIII
Introdução	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	5
Capítulo I – A Construção da Profissionalidade Docente.....	7
1.1. Formação Inicial e Contínua de Docentes: um percurso rumo à excelência .	7
1.2. Perfil Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	10
1.3. A Emergência do Docente Crítico e Reflexivo: qual o seu contributo para a qualidade na Educação?	13
Capítulo II – A Gestão Curricular Portuguesa.....	17
2.1. O Currículo Enquanto Meio Orientador da Prática Pedagógica Docente....	17
2.2. Documentos Curriculares Oficiais: diretrizes para a prática docente	21
2.2.1. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.....	22
2.2.2. Organização Curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	24
Capítulo III – A Intencionalidade Educativa em Contexto Escolar	27
3.1. Estratégias de Intervenção.....	28
3.1.1. A Diferenciação Pedagógica.....	28
3.1.2. O Trabalho Cooperativo	30
3.2. O Jogo e os Materiais Manipuláveis Enquanto Auxiliares de Aprendizagem.	33
3.3. A Promoção da Escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	35

PARTE II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO.....	39
Capítulo IV – A Metodologia de Investigação-Ação.....	41
4.1. Análise Conceptual e Características da Investigação-Ação	41
4.2. Fases da Investigação-Ação	43
4.3. Técnicas e Instrumentos de Recolha e Análise de Dados	44
4.4. Limites da Investigação-Ação	46
PARTE III – REVISITANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	47
Capítulo V – Prática Pedagógica I	49
5.1. Enquadramento do Meio Envolvente	50
5.2. Caracterização da Instituição	51
5.3. Caracterização do Ambiente Educativo da <i>Sala dos Super Amigos</i>	53
5.4. Caracterização do Grupo de Crianças da <i>Sala dos Super Amigos</i>	58
5.5. Intervenção Pedagógica.....	64
5.5.1. Projeto de Investigação-Ação	65
5.5.2. Momentos de Aprendizagem	68
5.5.2.1. O Corpo Humano	68
5.5.2.2. O São Martinho	72
5.5.2.3. O Natal	77
5.5.3. Intervenção com a Comunidade Educativa.....	83
5.6. Reflexão Crítica Acerca da Intervenção Pedagógica na <i>Sala dos Super Amigos</i>	85
Capítulo VI – Prática Pedagógica II	89
6.1. Enquadramento do Meio Envolvente	90
6.2. Caracterização da Instituição	91
6.3. Caracterização do Ambiente Educativo da Turma 3.º B.....	92
6.4. Caracterização da Turma 3.º B.....	96
6.5. Intervenção Pedagógica.....	98
6.5.1. Projeto de Investigação-Ação	99
6.5.2. Momentos de Aprendizagem	102
6.5.2.1. Matemática.....	102

6.5.2.2. Português.....	105
6.5.2.3. Estudo do Meio	112
6.5.3. Intervenção com a Comunidade Educativa.....	116
6.6. Reflexão Crítica Acerca da Intervenção Pedagógica com o 3.º B	119
Capítulo VII – Prática Pedagógica III	123
7.1. Enquadramento do Meio Envolvente.....	124
7.2. Caracterização da Instituição	124
7.3. Caracterização do Ambiente Educativo da Turma 1.º C.....	127
7.4. Caracterização da Turma 1.º C.....	130
7.5. Intervenção Pedagógica.....	133
7.5.1. Matemática.....	133
7.5.2. Português	137
7.5.3. Estudo do Meio	140
7.6. Reflexão Crítica Acerca da Intervenção Pedagógica com o 1.º C	145
Considerações Finais	149
Referências	153
Referências Normativas	161

Índice de Figuras

Figura 1 - Fases da I-A	43
Figura 2 - Freguesias do Concelho do Funchal (São Roque).....	50
Figura 3 - EB1/PE da Achada	51
Figura 4 - Área dos Jogos de Construção	55
Figura 5 - Área da Casinha.....	55
Figura 6 - Área do Teatro	55
Figura 7 - Área da Biblioteca	56
Figura 8 - Área da Garagem	56
Figura 9 – Planta 3D da <i>Sala dos Super Amigos</i>	56
Figura 10 - Criança a pintar a figura humana.....	69
Figura 11 - Pinturas do corpo humano	70
Figura 12 - Audição e mímica da canção	71
Figura 13 - Introdução de novas partes do corpo na canção	71
Figura 14 - A Lenda de São Martinho em sombras chinesas	73
Figuras 15 e 16 - Crianças a dramatizar a Lenda de São Martinho com sombras chinesas	73
Figura 17 - Reorganização da sequência da Lenda de São Martinho.....	74
Figura 18 - Divisão das crianças em equipas	75
Figuras 19, 20, 21 e 22 - Jogos de São Martinho na Quinta de São Roque	76
Figuras 23 e 24 - Decoração das personagens do presépio com diversos materiais	79
Figura 25 - Presépio finalizado.....	80
Figuras 26 e 27 - Exploração dos ingredientes da receita	81
Figura 28 - Moldagem da massa em bolinhas	82
Figuras 29 e 30 - Apresentação da Opereta "À Procura de um Pinheiro"	84
Figura 31 - Freguesias do Concelho do Funchal (Imaculado Coração de Maria).....	90
Figura 32 - EB123/PE Bartolomeu Perestrelo.....	91
Figura 33 - Planta 3D da Sala da Turma 3.º B	94
Figura 34 - Aluno a auxiliar a colega	103
Figura 35 - Alunos a jogar ao dominó decimal	103
Figura 36 - Análise dos dados e construção do gráfico de barras	104
Figura 37 - Gráfico de barras concluído.....	105
Figuras 38 e 39 - Decoração das páginas do livro.....	109
Figura 40 - Livro <i>O Dragão e a Princesa</i> finalizado	110

Figuras 41 e 42 - Dramatização da história	111
Figura 43 - Divisão da turma em grupos	112
Figura 44 - Distribuição e execução de tarefas	113
Figura 45 - Seleção da informação a incluir no cartaz	113
Figuras 46 e 47 - Apresentações orais	114
Figuras 48 e 49 - Construção da Bússola	115
Figura 50 - Pannel temático.....	116
Figura 51 - Modelação com barro	117
Figura 52 - Jogo das cadeiras	117
Figura 53 - Jogo do lenço	117
Figura 54 - Aula de <i>Zumba Kids</i>	118
Figura 55 - Freguesias do Concelho do Funchal (São Martinho)	124
Figura 56 - EB1/PE e Creche da Nazaré	125
Figura 57 - Planta 3D da Sala da Turma 1.º C	128
Figura 58 - Recurso às molduras do 10 para a realização de exercícios	135
Figura 59 - Exploração de algumas profissões.....	136
Figura 60 - Construção do pictograma	137
Figura 61 - Realização do loto de imagens	138
Figura 62 - Frases formadas pelos alunos	140
Figura 63 - Preenchimento da roda dos alimentos	141
Figura 64 - Realização dos desenhos acerca dos desejos de Natal.....	143
Figuras 65 e 66 - Apresentação dos desenhos à turma.....	144
Figura 67 - Livro <i>Os Desejos de Natal do 1.º C</i>	144

Índice de Quadros

Quadro 1 - Recursos Físicos da EB1/PE da Achada.....	52
Quadro 2 - Recursos Humanos da EB1/PE da Achada.....	53
Quadro 3 - Rotina Diária da <i>Sala dos Super Amigos</i>	57
Quadro 4 - Características da Área de Expressão e Comunicação das crianças da <i>Sala dos Super Amigos</i>	59
Quadro 5 - Recursos Físicos da EB123/PE Bartolomeu Perestrelo	92
Quadro 6 - Horário da Turma 3.º B.....	95
Quadro 7 - Divisão da EB1/PE e Creche da Nazaré	125
Quadro 8 - Recursos Físicos da EB1/PE e Creche da Nazaré.....	126
Quadro 9 - Horário da Turma 1.º C.....	129

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Habilitações Literárias dos EE da <i>Sala dos Super Amigos</i>	63
Gráfico 2 - Profissões dos EE da <i>Sala dos Super Amigos</i>	64
Gráfico 3 - Habilitações Literárias dos EE da Turma 3.º B.....	97
Gráfico 4 - Profissões dos EE da Turma 3.º B	98
Gráfico 5 - Habilitações Literárias dos EE da Turma 1.º C.....	132
Gráfico 6 - Profissões dos EE da Turma 1.º C	133
Gráfico 7 - Hábitos de Vida dos Alunos.....	142

Índice do Conteúdo do CD-ROM

Pasta A – Relatório de Estágio de Mestrado

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

Pasta B – Apêndices da Prática Pedagógica I – Pré-Escolar (*Sala dos Super Amigos*)

- **Apêndice I** – Planificações Semanais (26-10-2015 a 09-12-2015);
- **Apêndice II** – Autorização de Recolha Fotográfica;
- **Apêndice III** – Grelha de Avaliação do Espaço;
- **Apêndice IV** – Regras dos Jogos de São Martinho na Quinta de São Roque;

Pasta C – Apêndices da Prática Pedagógica II – 1.º Ciclo do Ensino Básico (3.º B)

- **Apêndice V** – Planificações Semanais (18-04-2016 a 06-06-2016);
- **Apêndice VI** – Grelha de Avaliação da Leitura;
- **Apêndice VII** – História *O Dragão e a Princesa*;
- **Apêndice VIII** – Livro *O Dragão e a Princesa*;
- **Apêndice IX** – Guião para a Dramatização da História *O Dragão e a Princesa*;
- **Apêndice X** – Cartaz Convidativo para a Atividade com a Comunidade;

Pasta D – Apêndices da Prática Pedagógica III – 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º C)

- **Apêndice XI** – Planificações Semanais (31-10-2016 a 14-12-2016);
- **Apêndice XII** – Autorização de Recolha Fotográfica;
- **Apêndice XIII** – Grelha de Avaliação das Letras (Alfabeto);
- **Apêndice XIV** – Questionário dos Hábitos de Vida dos Alunos;
- **Apêndice XV** – Panfleto “Dicas para uma Alimentação Saudável”
- **Apêndice XVI** – Livro *Os Desejos de Natal do 1.º C*

Anexo I – História *Alice, a Bailarina*

Lista de Siglas

CEB	Ciclo do Ensino Básico
DL	Decreto-Lei
EB	Educação Básica
EB1/PE	Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar
EB123/PE	Escola Básica do 1.º, 2.º e 3.º Ciclos com Pré-Escolar
EC	Educadora Cooperante
EE	Encarregados de Educação
EI	Educador de Infância
EPE	Educação Pré-Escolar
I-A	Investigação-Ação
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
ME	Ministério da Educação
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PAT	Plano Anual de Turma
PC	Professor(a) Cooperante
PCG	Projeto Curricular de Grupo
PEE	Projeto Educativo de Escola

Introdução

A profissão docente está repleta de complexidade, uma vez que não há outra profissão que a substitua e é a base para todas as outras. Para Cardoso (2013), a docência “(...) é uma carreira cheia de desafios, que se vão sucedendo, a cada dia, na medida em que a própria sociedade está em constante mutação.” (p. 37). Por este motivo, apenas quem realmente aceita a existência destes desafios diários está preparado para a assumir.

A realização de práticas pedagógicas na formação inicial de docentes é fundamental para a perceção da realidade educativa em que o sistema educativo português se insere atualmente. Através dessas experiências, o estagiário tem a oportunidade de contactar com um meio real e verificar a sua influência direta nas crianças e no modo como estas encaram o processo de ensino-aprendizagem. Também a parceria com a comunidade educativa a que pertence o grupo/turma com quem se desenvolve a ação pedagógica contribui para que o futuro docente compreenda as relações existentes e a forma como a colaboração entre os agentes educativos é crucial para uma prática de qualidade.

Assim, o presente relatório, redigido para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi estruturado de modo a que as práticas pedagógicas fossem sustentadas com uma contextualização teórica prévia, que constituiu o meio basilar para todas as intervenções em contexto de estágio nas valências de Educação Pré-Escolar (EPE) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Desta forma, ao longo do relatório serão descritas e analisadas as práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar (EB1/PE) da Achada, na vertente de EPE, na Escola Básica do 1.º, 2.º e 3.º Ciclos com Pré-Escolar (EB123/PE) Bartolomeu Perestrelo e na EB1/PE e Creche da Nazaré, na vertente de 1.º CEB.

O relatório encontra-se dividido em três grandes partes, que, por sua vez, se repartem em sete capítulos. Na primeira parte, surge o enquadramento teórico, dividido em três capítulos, através do qual se sustenta toda a ação educativa. Assim, começa-se por abordar a profissionalidade docente e a sua complexidade, nomeadamente no que diz respeito ao perfil do educador de infância e do professor do 1.º CEB e à importância de se exercer uma prática crítica e reflexiva para uma educação de qualidade. Seguidamente, realiza-se uma análise ao Sistema Educativo Português, com ênfase na sua gestão curricular para a EPE e para o 1.º CEB. Finalmente, aborda-se a importância da

intencionalidade educativa, salientando duas estratégias de intervenção fundamentais para o desenvolvimento da criança, bem como alguns aspetos que contribuem para uma aprendizagem enriquecedora e significativa.

A segunda parte deste relatório, que constitui o quarto capítulo do mesmo, debruçou-se acerca da Metodologia de Investigação-Ação (I-A), aplicada somente nos dois primeiros estágios, sendo que o terceiro foi dedicado a questões didáticas e pedagógicas. Neste capítulo, faz-se uma breve análise conceptual da metodologia, assim como às suas principais características, às suas fases, às técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados e aos seus limites. Através deste capítulo, pode-se compreender a importância do docente investigador, que procura encontrar soluções para problemáticas emergentes no seu grupo/turma e das repercussões positivas dessa característica na aprendizagem das crianças.

Na terceira e última parte do relatório, constam os últimos três capítulos, que dizem respeito aos três estágios já mencionados. Assim, os capítulos são introduzidos por uma caracterização do meio e da instituição, do ambiente educativo, bem como do grupo de crianças/turma com quem foi realizada a prática pedagógica. Segue-se a análise de algumas atividades realizadas no âmbito das disciplinas de matemática, português e estudo do meio e, finalmente, uma reflexão crítica acerca de cada estágio.

Importa referir que as atividades planeadas e implementadas em todas as práticas pedagógicas tiveram como objetivo desenvolver os conteúdos e as competências cognitivas, sociais e emocionais indispensáveis ao desenvolvimento integral das crianças. Para tal, foram utilizadas estratégias diversificadas que tiveram como objetivo proporcionar momentos de aprendizagem significativa, que colocassem a criança no centro da ação educativa e que fossem motivantes e propícios à aquisição de novos saberes (Molina, 2015).

No quinto e sexto capítulos, que dizem respeito às práticas pedagógicas desenvolvidas na vertente de EPE e no contexto de 1.º CEB, na turma 3.º B, encontra-se um capítulo dedicado à análise dos projetos de I-A, bem como um capítulo que descreve a atividade realizada com a comunidade educativa.

A terceira prática pedagógica, realizada na turma 1.º C, foi analisada no sétimo e último capítulo deste relatório. Este estágio não contou com o projeto de I-A nem com a atividade com a comunidade educativa, uma vez que este se visou aprofundar questões pedagógicas e didáticas.

O relatório termina com algumas considerações finais que atendem a todos os aspetos abordados ao longo do mesmo e que conta com um processo de reflexão indispensável ao crescimento pessoal e profissional decorrente das experiências vividas. Por fim, são apresentadas todas as referências que suportaram o relatório.

Este relatório conta, ainda, com alguns apêndices, compilados no CD-ROM. Nestes, podem ser consultadas todas as planificações elaboradas no âmbito dos três estágios, as autorizações de registo fotográfico (que só foram necessárias no primeiro e terceiro estágios), algumas grelhas de avaliação e outros tópicos que dizem respeito a cada prática pedagógica.

Em suma, importa referir que a triangulação entre a teoria, a metodologia de investigação e as práticas pedagógicas realizadas foi indispensável para uma ação educativa rica e sustentada. Considera-se que esta interligação complementa a última fase desta formação, que deverá ser enriquecida continuamente, com vista a garantir uma educação de qualidade para as crianças.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo I – A Construção da Profissionalidade Docente

O progressivo desenvolvimento económico, social, cultural e científico que a nossa sociedade tem vindo a encarar tem conduzido a que, cada vez mais, se exalte a questão da importância do sucesso escolar. Morgado (2004) salienta que esta preocupação levou à estipulação de níveis de escolaridade obrigatória cada vez mais elevados, sobretudo nos países mais desenvolvidos, como é o caso de Portugal.

Em resultado desta questão, a escola e, em particular, o docente têm assumido um papel de grande responsabilidade no que diz respeito ao sucesso escolar das crianças, na medida em que se espera que estas correspondam às necessidades de uma sociedade cada vez mais escolarizada e, por conseguinte, mais exigente. Por este motivo, a conjuntura da comunidade atual tem vindo a requerer uma maior qualidade do ensino, que combata o insucesso escolar dos alunos, entendido por Morgado (2004) como a fase inicial da exclusão social dos indivíduos.

O docente, seja este educador de infância (EI) ou professor, deve adquirir uma formação específica, que se encontra estabelecida e decretada pela Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). Deste modo, será desenvolvido um conjunto de competências que lhe permita garantir às crianças uma educação integral, atendendo a todos os aspetos intelectuais, morais e físicos envolvidos no seu processo de desenvolvimento (Cró, 1998).

1.1. Formação Inicial e Contínua de Docentes: um percurso rumo à excelência

A docência sempre assumiu um cariz complexo ao longo da História, motivo pelo qual os indivíduos que se ocupavam desse papel nunca conseguiram exercê-la de um modo fácil e simples. Esta profissão tem vindo a revelar-se cada vez mais exigente, atendendo às constantes mudanças da sociedade e ao modo como a escola e, em particular, os docentes são encarados e reconhecidos em termos sociais (Estrela, 2010). Com a evolução dos tempos, sentiu-se a necessidade de dotar os indivíduos responsáveis pela educação das crianças de formação adequada e específica, com vista a que estas fossem capazes de atingir o sucesso educativo, garantindo-se, simultaneamente, o seu desenvolvimento integral.

Neste sentido, em Portugal, no ano de 1986, a LBSE veio consagrar os “Princípios gerais sobre a formação de educadores e professores”, bem como a “Formação inicial de

educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário”, através dos artigos 30.º e 31.º, respetivamente. O artigo 30.º assegura a necessidade da formação inicial, através da qual são adquiridas técnicas e métodos científicos e pedagógicos, assim como aspetos relativos à formação pessoal e social exigidos na futura profissão docente. O mesmo artigo menciona a necessidade da aquisição de formação contínua, para que os docentes se mantenham atualizados e aperfeiçoem a sua prática pedagógica. Por fim, o artigo acrescenta a necessidade de uma formação flexível e integrada no que diz respeito a aspetos científico-pedagógicos e à articulação entre a teoria e a prática. Por sua vez, o artigo 31.º estabelece que a instrução dos EI e dos professores deve ser realizada em escolas superiores de educação ou em universidades.

Relativamente à formação inicial, entendida por Jacinto (2003) como a primeira etapa da formação de EI e de professores, esta é uma época em que os futuros educadores/professores têm a oportunidade de compreender verdadeiramente as implicações e as exigências da profissionalidade docente (Alarcão & Roldão, 2009).

Neste sentido, a formação inicial de docentes deverá possuir um caráter humano, na medida em que este representa um requisito indispensável para dar resposta às características da sociedade atual (Cró, 1998). Para tal, Formosinho (citado por Mesquista, 2015) e Peterson (2003) consideram fundamental a existência de um balanceamento entre aspetos de ordem técnica, pedagógica e os objetivos sociais, para que o sistema educativo seja melhorado com sucesso.

Na ótica de Cró (1998), deve ser proporcionado ao futuro docente o acesso a formação a três níveis diferentes – intelectual, social e para a autoformação. Relativamente à formação intelectual, pretende-se que o futuro docente adquira competências a nível cognitivo. No que diz respeito à formação social, visa-se que sejam adquiridas competências a nível do trabalho de colaboração e cooperação, assim como o desenvolvimento de aspetos relacionais e afetivos. Por fim, no que respeita à formação para a autoformação, tem-se em vista que o futuro docente adquira competências de organização, bem como a nível da imaginação e criatividade.

Aquando da formação inicial de docentes, Cró (1998) aponta três aspetos que podem avaliar um docente de qualidade. Assim, a autora defende que devem ser levadas em conta as especificidades do docente enquanto pessoa, as suas competências pessoais e profissionais, bem como os modos de ensinar consoante os objetivos que se pretende atingir.

Apesar dos objetivos da formação inicial, Morgado (2004) alerta para a necessidade das universidades despenderem mais tempo a analisar os programas destinados a esta formação, uma vez que os futuros docentes não têm acesso a um tipo de instrução interdisciplinar. Pelo contrário, considera-se que a instrução oferecida aos futuros docentes é fragmentada e sem qualquer conexão entre si (Cró, 1998). Por este motivo, Morgado (2004), citando Holloway, afirma que a formação inicial não prepara adequadamente os futuros docentes, principalmente no que diz respeito à heterogeneidade crescente dos grupos de crianças com as quais desenvolvem a sua ação pedagógica.

Assim, devido às lacunas eminentes da formação inicial, surge a necessidade de o docente investir em formação contínua. Como foi mencionado anteriormente, esta formação está prevista na LBSE (1986), no artigo 35.º. Neste artigo, é reconhecido ao docente o direito à formação contínua, sendo que esta deverá ser diversificada o suficiente para garantir uma evolução positiva na aquisição de conhecimentos essenciais à boa prática docente.

Contudo, Cró (1998) acredita que os docentes não compreendem a importância e os benefícios da formação contínua. Como tal, a autora defende que devem ser fornecidas oportunidades para que o docente se consciencialize acerca da sua importância e da necessidade de manter uma formação continuada, além de ser necessário que sejam oferecidos meios e recursos para que o docente possa levar a cabo essa formação.

Day (2004) salienta a importância de o docente permanecer atualizado relativamente a todos os assuntos relacionados com o ensino-aprendizagem, de modo a que possa fazer uma análise mais consciente de novas perspetivas e ideias de ensino que poderá vir a implementar. Assim, ao apostar na formação contínua, o docente estará a possibilitar e a considerar a implementação de alterações na sua prática, como é preconizado por este tipo de formação. Por este motivo, considera-se que, através da formação contínua, o docente poderá adquirir “(...) uma atitude de adaptabilidade às inovações e aos novos saberes.” (Peterson, 2003, p. 97).

Importa, ainda, salientar que as modificações levadas a cabo, que devem ser refletidas antes, durante e após as mesmas, conduzirão a novas reações por parte das crianças e, por conseguinte, à melhoria da educação. Além disso, os docentes têm a possibilidade de adquirir um maior número de competências de adaptação e de gestão de situações imprevistas, que acabam por surgir de forma inevitável no quotidiano escolar (Cró, 1998). Nesta ordem de ideias, Day (2004) afirma que, à medida que o docente vai ganhando conhecimento acerca de si, das crianças e dos contextos onde está inserido, ao

mesmo tempo que investe em nova formação, conduz a que este adquira um grande crescimento profissional, quer a nível pedagógico, quer a nível emocional e intelectual.

Assim, compreende-se que os principais objetivos da formação contínua será “(...) atualizar, superar as carências e deficiências, desenvolver as competências pedagógicas, contribuir para o aperfeiçoamento profissional e elevar o nível académico.” (Peterson, 2003, p. 98). Além disso, é fundamental que o docente esteja consciente de que a docência é uma profissão cujo processo não cessa, estando em constante construção e reconstrução ao longo da carreira (Alarcão & Roldão, 2009).

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

Com a aquisição de instrução adequada, através da formação inicial e contínua, os docentes acabam por adquirir um conjunto de características específicas que lhes permitem exercer a profissão docente. Atendendo à magnitude assumida pela educação, é fundamental que a docência seja assumida por indivíduos com um determinado perfil profissional específico e que, de acordo com Alarcão e Roldão (2009), estejam dispostos a se envolverem pessoalmente na construção da sua profissão.

Através da formação de docentes, estes adquirem, de forma sistemática e progressiva, saberes e competências conducentes à edificação do seu perfil profissional, quer no que diz respeito ao EI, quer no que concerne ao professor. Tendo em conta que o principal objetivo do docente será sempre o sucesso escolar das crianças, Day (2004) considera fundamental que este “(...) tenha um sentido de identidade pessoal, profissional, social e emocional (...)” (p. 89), uma vez que apenas deste modo conseguirá exercer uma docência de qualidade. Assim, torna-se evidente que a forma como o docente está motivado para a sua ação é influenciada, em grande medida, pelo modo como este se percebe a si mesmo, o que, por sua vez, irá influenciar a motivação das crianças para a aquisição de novas aprendizagens (Estanqueiro, 2010; Estrela, 2010).

Em termos legislativos, o Decreto-Lei (DL) n.º 240/2001, de 30 de agosto, vem decretar e aprovar o “Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário”. Este documento oficial vê-se aprofundado através do DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, que diz respeito somente aos “Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º CEB”.

No que respeita ao EI, de acordo com o DL n.º 241/2001, cabe-lhe a tarefa de promover aprendizagens significativas e integradas, que visem o desenvolvimento integral da criança. Para tal, o educador deve planificar, organizar e avaliar o meio educativo no qual desenvolve a sua prática pedagógica, construindo e desenvolvendo um currículo adequado às faixas etárias com as quais está a desenvolver a sua ação.

Deste modo, o educador deve organizar o espaço, o tempo e os recursos materiais de forma flexível, no sentido de promover experiências de aprendizagem significativas, integradas e adequadas ao seu grupo de crianças. No decorrer da sua prática, o educador assume também um papel fundamental na observação de cada criança e do seu ritmo de aprendizagem, reconhecendo, valorizando e incluindo na sua planificação as experiências prévias de cada uma. Além disso, cabe ao educador promover experiências no que concerne à expressão e comunicação, assim como ao conhecimento do mundo, procurando incluir momentos de aprendizagem relacionados às diferentes expressões artísticas e ao mundo que rodeia a criança (DL n.º 241/2001).

No que concerne ao professor do 1.º CEB, o DL acima referido entende que este deverá desenvolver o currículo numa perspetiva inclusiva, promovendo a aprendizagem das diferentes áreas e conteúdos. Para levar a cabo a sua ação pedagógica, o professor deve planificar, implementar e avaliar todo o processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos, tendo em conta a diversidade e as experiências prévias de cada um na construção de novas aprendizagens. Além disso, o professor deve assumir uma perspetiva interdisciplinar, mobilizando, de forma integrada, os conteúdos das diferentes disciplinas curriculares. O professor tem também o papel de incentivar e promover a autonomia nos alunos, para que estes adquiram as competências necessárias para a aquisição de novos saberes (DL n.º 241/2001).

Ainda que haja esta distinção entre o EI e o professor do 1.º CEB, existe um conjunto de competências que lhes é comum. Estas são maioritariamente explanadas no DL n.º 240/2001, já que este diz respeito ao perfil geral do EI e dos professores do ensino básico e secundário.

Ao longo da sua prática pedagógica, o docente deve estar consciente de que é um profissional de educação que visa promover momentos de aprendizagem diversificados e significativos para o seu público-alvo. Desta forma, o docente deve pensar e planificar a sua ação pedagógica de forma variada e flexível, incluindo situações diferenciadas que vão ao encontro das necessidades e interesses das crianças (Molina, 2015).

Dada a importância que o docente assume enquanto mediador da construção das aprendizagens das crianças, Alarcão e Roldão (2009) defendem que é essencial, em primeiro lugar, que este procure criar um vínculo afetivo com as crianças. De acordo com a Unicef (1989), a criança é um ser muito particular, com necessidades emocionais e afetivas bastante específicas, motivo pelo qual tende a valorizar e interpretar todas as atitudes e comportamentos do docente. Deste modo, Day (2004) menciona que este deve destinar algum do seu tempo de reflexão à análise das opiniões das crianças acerca de si próprio para que este se possa adaptar às necessidades de cada uma e, assim, aperfeiçoar a sua prática pedagógica.

Ademais, o docente deve encarar as crianças como seres únicos e respeitá-las nas suas diferenças pessoais, culturais e emocionais, com vista a promover um ambiente inclusivo (DL n.º 240/2001). Para que tal seja possível, Estanqueiro (2010) considera fulcral que o docente seja flexível em todo o processo de ensino-aprendizagem, diversificando as metodologias e os recursos consoante as crianças com quem está a desenvolver a sua ação pedagógica. Morgado (2004) complementa esta ideia, mencionando que é importante que o docente detenha uma grande capacidade de adaptação e improvisação face a eventuais imprevistos que possam emergir em contexto educativo.

Assim, quando o docente percebe cada criança enquanto um indivíduo com opiniões e sentimentos próprios e não como um mero aprendiz, irá, indubitavelmente, motivá-la para a aquisição de inúmeras competências, não só a nível curricular, mas também a nível social e emocional (Day, 2004). Caso o docente atue desta forma diferenciada, Morgado (2004) considera que as crianças sentir-se-ão mais integradas e implicadas na construção da sua aprendizagem, não só por se identificarem com o contexto em que estão inseridas, mas também por se sentirem mais valorizadas, vendo as suas experiências intra e extraescolares consideradas pelo docente. Além disso, na ótica de Estanqueiro (2010), o docente deve recorrer frequentemente ao elogio e reforço positivo, com vista a fomentar a motivação nas crianças.

Com a adoção desta perspetiva, as crianças terão oportunidade de ser escutadas e de expressar as suas ideias, crenças e opiniões, conforme é seu direito pessoal (Unicef, 1989). Deste modo, o docente deve proporcionar momentos que sejam promotores da participação ativa das crianças, através de debates e partilha de ideias, com vista a que estas se sintam integradas na sua própria aprendizagem (Day, 2004).

Considerando a natureza – um tanto social – da sua profissão, o docente deve abordar temáticas relacionadas a questões sociais e de cidadania, em particular no que diz respeito a regras básicas de convivência democrática. Deste modo, deverá ser promovido um ambiente estável e seguro, onde se verifique um clima de bem-estar relacional, tanto entre as crianças como entre estas e o docente (DL n.º 240/2001; Molina, 2015; Silva, 2016). Além disso, Estrela (2010) considera ser fundamental que o docente detenha inteligência emocional suficiente para poder gerir situações de conflito que possam ocorrer entre pares e entre si e as crianças.

Após o estabelecimento de um ambiente propício à aprendizagem, o docente deve garantir a aquisição dos conhecimentos curriculares estabelecidos pelo Ministério da Educação (ME), de modo transversal e interdisciplinar, através de momentos de aprendizagem significativos e que promovam o desenvolvimento da autonomia das crianças. Para tal, torna-se impossível descurar a importância do modo como o docente organiza o seu trabalho e mobiliza os conhecimentos, estratégias e recursos de que é detentor (DL n.º 240/2001).

Atendendo a que o docente deve aproximar a aprendizagem das crianças à sua realidade quotidiana, é imprescindível que este procure incluir a comunidade educativa nos seus planos, em particular as famílias das crianças, de modo a envolvê-las em todo o processo de ensino-aprendizagem das mesmas. Além disso, o docente deve colaborar com os agentes do meio educativo e aprofundar constantemente a sua formação no sentido de aperfeiçoar a sua prática pedagógica (DL, n.º 240/2001).

Em suma, tanto o EI como o professor do 1.º CEB devem apresentar um perfil específico para que o processo de aprendizagem das crianças seja levado a cabo com sucesso e de forma holística. Além disso, é fundamental que o docente dedique grande parte do seu tempo a refletir acerca do trabalho que desenvolve com as crianças, olhando e repensando a sua prática de modo crítico, com vista a incrementá-la e a tornar a sua ação educativa numa prática de qualidade.

1.3. A Emergência do Docente Crítico e Reflexivo: qual o seu contributo para a qualidade na Educação?

Como referido anteriormente, a construção da profissionalidade docente constitui um processo inacabado e alvo de alterações constantes. Atendendo a que a visão do docente enquanto mero transmissor de saberes constitui um olhar desadequado e menosprezador, considera-se fundamental que este adote uma atitude crítica e reflexiva

na sua prática quotidiana, tendo em vista o constantemente aperfeiçoamento da sua prática pedagógica e, conseqüentemente, do processo de ensino-aprendizagem das crianças (Alarcão & Roldão, 2009).

Lalanda e Abrantes (1996) seguem a linha de pensamento de John Dewey relativamente ao pensamento reflexivo, considerando-o como o modo mais eficaz de pensar e definindo-o como um modo de pensamento que compreende a adoção de uma atitude analítica perante um determinado tema, através do questionamento, com vista a alcançar respostas credíveis e adequadas. Alarcão (1996) considera este tipo de pensamento uma competência que o docente deve desenvolver ao longo da sua prática quotidiana, uma vez que não surge de forma natural.

Através da atitude reflexiva, o docente adquire aptidões para rever e repensar a sua prática pedagógica de forma crítica, verificando se está a alcançar os objetivos que pretende ver alcançados pelas crianças. Para que tal se constate, torna-se fulcral que o docente tenha em consideração todos os aspetos relativos ao contexto em que está inserido, de modo a que possa compreender e avaliar as melhorias resultantes das mudanças implementadas (Cró, 1998; Day, 2004).

Nesta linha de pensamento, Morgado (2004) considera também fundamental que seja realizada, de forma frequente e sistemática, uma reflexão crítica acerca do que as crianças estão a aprender para que o docente possa alterar aspetos que estejam a condicionar a sua aprendizagem. Desta forma, o docente irá permanecer em constante questionamento, não só acerca da sua prática, mas também acerca de si próprio, permitindo-lhe autoavaliar a sua ação (Alarcão & Roldão, 2009).

O ato de refletir, na perspetiva de Alarcão (1996), pressupõe que o docente entenda o conhecimento que detém, fruto das suas experiências anteriores ou de um conjunto de informações que possa adquirir, como aspeto basilar para a compreensão de uma determinada ação. Assim, a partir desse conhecimento, o docente deve olhar a sua prática de modo crítico e permanecer em constante questionamento, adotando as medidas necessárias para beneficiar e otimizar a aprendizagem de cada criança (Alarcão & Roldão, 2009; Cró, 1998).

Embora seja fundamental que o docente reveja e repense a sua própria prática, Cró (1998) defende que, no processo de reflexão crítica, este deve considerar também outras práticas, quer as dos seus colegas, quer outras de que possa tomar conhecimento. Neste sentido, Alarcão e Roldão (2009) e Day (2004) consideram importante que a reflexão tenha um cariz colaborativo, na medida em que a partilha de ideias e experiências entre

profissionais com um objetivo comum contribui para uma crescente capacidade reflexiva que conduzirá ao melhoramento das práticas docentes.

De acordo com Estrela (2010), estas práticas reflexivas por parte dos profissionais de educação levarão ao crescente interesse em realizar investigação-ação, analisando problemáticas emergentes e procurando soluções que possam fazer face a essas situações. Por este motivo, Alarcão e Roldão (2009) veem a reflexão crítica como “ (...) uma estratégia de grande potencial formativo.” (p. 30).

Day (2004), citando Grimmett *et. al.*, enumera três tipos de reflexão que o docente deverá desenvolver ao longo da sua prática pedagógica. Em primeiro lugar, é referida a reflexão técnica, que pode ser utilizada como um meio para orientar e melhorar a prática docente, principalmente no que diz respeito à aplicação do currículo. Em seguida, a autora menciona a reflexão deliberativa, afirmando que esta representa uma forma do docente considerar uma série de perspetivas e práticas diferentes. Por fim, é apontada a reflexão dialética enquanto modo de modificar a prática docente, tendo como base aspetos sociais.

Considerando os aspetos mencionados anteriormente, Alarcão e Roldão (2009) enumeram alguns benefícios associados à prática crítica e reflexiva. Em primeiro lugar, as autoras consideram que a reflexão e a análise crítica motivam o docente no sentido de elevar a sua exigência, tanto consigo, como com os restantes indivíduos envolvidos na sua prática. Considera-se também que o docente tem a oportunidade de tomar consciência acerca de tudo o que envolve a prática docente. Além disso, através da reflexão, o docente tem a oportunidade de adquirir uma maior capacidade de análise crítica da sua prática pedagógica. O docente será, ainda, capaz de desenvolver autonomia e aumentar o conhecimento de si próprio, o que, por conseguinte, conduzirá a uma maior estabilidade e segurança ao longo da sua ação. Finalmente, as autoras exaltam que o docente estará mais predisposto a procurar e implementar novas abordagens educativas.

Ainda que seja evidente a importância do docente adotar uma atitude crítica e reflexiva na sua prática, Estrela (2010) alerta para o facto de, atualmente, existirem escassas oportunidades para que se verifique práticas reflexivas devido à sobrecarga dos docentes com assuntos administrativos. Todavia, Alarcão (1996) defende que os profissionais de educação devem ser capazes de assegurar o seu próprio crescimento e desenvolvimento profissional redimensionando-os de modo a que a formação e o sucesso educativo das crianças seja sempre o foco principal de qualquer ação.

Capítulo II – A Gestão Curricular Portuguesa

Ao longo dos anos, vários estudos têm comprovado os benefícios subjacentes a uma Educação Básica (EB) de qualidade. Nesta perspetiva, Marchão (2012) salienta que os aspetos relevantes desta fase inicial se prolongam na vida da criança, não só a nível do sucesso escolar, mas também no concerne ao seu desenvolvimento pessoal e social.

Por este motivo começou a ser notória a urgência em incrementar a qualidade da educação, fomentando-se novas práticas de ensino-aprendizagem que visem alcançar uma melhor resposta educativa e social nesta fase inicial da vida académica das crianças (Marchão, 2012). Simultaneamente, emergiu a necessidade de se iniciar um processo de reflexão por parte dos docentes, assim como um maior investimento na sua formação, de modo a proporcionar às crianças momentos de aprendizagem ricos e de qualidade (Morgado, 2004). Neste contexto, Marchão (2012) explica que se iniciou uma discussão acerca de diversos aspetos relacionados à educação, tanto a nível estrutural como a nível profissional, além de aspetos mais particulares e transversais, nomeadamente no que diz respeito ao currículo da escola.

Esta temática do currículo tem assumido uma importância cada vez mais crescente, na medida em que este é percecionado como um meio de ligação entre a teoria e a prática (Morgado, 2000). Além disso, o autor menciona que a própria sociedade ambiciona e desenvolve questões de carácter curricular, clarificando as suas expectativas em relação à escola, apontando o tipo de cidadão que se pretende formar e definindo os conhecimentos que devem ser transmitidos pela escola. Assim, em Portugal, a partir dos anos 90, a questão curricular inerente à EPE e ao 1.º CEB começou a ser progressivamente discutida e, conseqüentemente, mais valorizada (Marchão, 2012).

2.1. O Currículo Enquanto Meio Orientador da Prática Pedagógica Docente

Desde a sua origem, o currículo sempre ficou marcado pela problemática associada à ambigüidade da sua definição, que, devido à sua natureza e dimensão, se torna bastante conflituosa (Roldão, 1999). As questões que o currículo deve contemplar e a forma como este deve ser operacionalizado constituíram, igualmente, motivo para grandes discussões ao longo dos tempos. Todavia, é este constante debate entre teóricos que conduziu à evolução do currículo, atendendo ao contexto em que este se insere e aos ideais sociais,

culturais, políticos e económicos, que se pretendem transversais e integrados na educação das crianças (Marchão, 2012).

Esta confusão terminológica do currículo leva a que, muitas vezes, este seja utilizado sem que se tenha real conhecimento do seu significado (Pacheco, 2001). Assim, Marchão (2012) e Morgado (2000) consideram que o termo currículo é dotado de polissemia e pode ser alvo de inúmeras interpretações. Contudo, embora diversas definições tenham sido propostas, ainda não se alcançou um significado aceite por todos, conduzindo a conflitos terminológicos e a discordâncias acerca da temática curricular (Pacheco, 2001).

Em termos etimológicos, o lexema currículo deriva do verbo latino *currere*, que significa corrida, jornada, percurso a seguir, ao longo do qual ocorrem um ou mais acontecimentos (Bobbitt, 2004; Morgado, 2000; Roldão, 1999). Pacheco (2001) acrescenta que este termo remete não só para uma sequência ordenada, mas também para uma noção de totalidade de investigações.

Na ótica de Bobbitt (2004), o termo currículo aplicado à educação diz respeito ao que as crianças “(...) devem fazer e experimentar para desenvolverem capacidades para fazerem as coisas bem feitas, que preencham os afazeres da vida adulta, e para serem, em todos os aspectos, o que os adultos devem ser.” (p. 74). Para este pedagogo, a escola era encarada como uma empresa, na medida em que eram estabelecidos os resultados que deveriam ser obtidos, as metodologias que deveriam ser aplicadas e as formas de avaliação dos resultados (Lima, 2011). Por este motivo, o currículo assumia uma dimensão instrucionista, uma vez que o docente se limitava a cumprir as orientações do Estado. Como tal, evidenciava-se o carácter organizativo e mecânico do currículo, que tinha como única finalidade determinar padrões fixos que moldassem as crianças às necessidades da sociedade (Lima, 2011; Marchão, 2012).

Esta visão da escola começa a ser contestada a partir dos anos 60 do século XX com os ideais trazidos pelo pedagogo John Dewey. A partir dessa época, emergiu uma nova preocupação – estabelecer a criança e os seus interesses e experiências como foco principal do currículo (Lima, 2011). Neste contexto, nasce uma nova perceção do currículo enquanto um processo evolutivo da aprendizagem da criança, através do qual esta adquire ferramentas que lhe permitem fazer face a situações problemáticas em contextos diversificados (Marchão, 2012; Pacheco, 2001). Assim, com a publicação do DL n.º 6/2001, de 18 de janeiro, o currículo começa a ser considerado como

(...) o conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino (DL n.º 6/2001, de 18 de janeiro)

Ainda que não se tenha encontrado um consenso relativamente ao conceito de currículo, Pacheco (2001) considera existir duas definições mais comuns, uma formal e outra mais informal. A primeira definição concebe o currículo como um plano determinado previamente à ação docente com resultados específicos a alcançar. Nesta definição, o currículo é percecionado (i) como a série de conteúdos que devem ser ensinados e (ii) como o plano de ação do docente, que deve ser devidamente fundamentado e implementado. A conceção de currículo de forma informal entende-o como um processo que se desenvolve em função do plano. Assim, esta definição de currículo compreende a série de experiências educativas vivenciadas pelas crianças num contexto flexível.

Marchão (2012) complementa esta ótica, considerando que o currículo, enquanto projeto educativo, constitui um processo de seleção de saberes, que inclui não só os objetivos da escola e os planos de intenções do docente, mas também as experiências educativas e de aprendizagem das crianças num determinado ambiente escolar. Por este motivo, Leite (2003) e Roldão (1999) distanciam-se da ideia de que o currículo se restringe aos conteúdos inerentes às disciplinas a lecionar. Pelo contrário, as autoras defendem que o modo como as disciplinas são encaradas deve ser repensado para que, através destas, possam ser contempladas experiências que desenvolvam inúmeras competências fundamentais ao desenvolvimento global das crianças. Assim, o currículo emerge como uma ferramenta socializadora, que se encontra no centro da profissão docente e que visa desenvolver a qualidade do ensino e das práticas pedagógicas docentes, além de gerir toda a ação que ocorre no ambiente escolar (Morgado, 2000).

Apesar do currículo ser entendido apenas como um plano, urge realçar que este tende a ser demasiado planificado, cingindo-se ao cumprimento dos aspetos previstos e à constatação dos resultados que foram ou não alcançados (Pacheco, 2001). Contudo, Morgado (2000) e Pacheco (2001) enfatizam a necessidade de não se elaborar um plano totalmente previsto e sem espaço de flexibilização, encarando-o, pelo contrário, como uma ligação entre as intenções previstas e o que é operacionalizado.

Assim, conforme refere Fernandes (2011), a gestão curricular deve ser desenvolvida em torno de questões planificadas de forma cooperada entre docentes,

crianças e restante comunidade educativa, consoante o ambiente em que o currículo é desenvolvido, sem que sejam descurados todos os “(...) saberes, atitudes, valores, crenças que os intervenientes trazem consigo (...)” (Pacheco, 2001, p. 17) e de forma a que todas as experiências de vida e processos de aprendizagem das crianças sejam devidamente valorizados e considerados. Para tal, Dewey (2007) e Leite (2003) entendem que o docente deve partir de situações que são próximas à criança para a construção de novas aprendizagens. Desta forma, não só se evitará uma conceção de currículo fragmentada, que poderá acarretar um sentido negativo no processo de desenvolvimento das crianças, como também se contribuirá para um desenvolvimento curricular reflexivo e de qualidade (Leite, 2003; Morgado, 2000).

Devem, portanto, ser privilegiados modelos de gestão curricular flexíveis, transversais e integrados, de modo a que sejam abrangidos todos os aspetos relativos à aprendizagem das crianças dentro e fora das “ditas” disciplinas. Desta forma, a aquisição de novas aprendizagens ocorrerá de forma lógica e articulada, sendo que a criança lhes atribuirá um sentido mais aproximado às conceções que detinha previamente (Marchão, 2012).

Assim, para que se possa implementar um currículo adequado às crianças, é fundamental que este seja significativo para o docente. Por este motivo, considera-se que “(...) um bom desenho curricular não é o que oferece aos professores soluções feitas, fechadas e definitivas (...)” (Leite, 2003, p. 137). Pelo contrário, o currículo deve constituir um instrumento flexível que permita ao docente encontrar soluções para as problemáticas emergentes em contextos particulares, que vão ao encontro das necessidades das crianças (Leite, 2003). Desta forma, o docente contribuirá para o desenvolvimento holístico das crianças, na medida em que explora competências sociológicas, psicopedagógicas e interdisciplinares fundamentais à sua formação integral (Marchão, 2012).

Atendendo à necessidade da flexibilização do currículo, Leite (2003) propõe sete princípios que compõem um modelo curricular flexível e que deve ser adotado pelas escolas. Em primeiro lugar, a autora destaca o princípio da autonomia escolar, que pressupõe que o docente considere a realidade, as características e os recursos de um local específico, desenvolvendo, a partir daí, uma prática pedagógica de qualidade. Em seguida, a autora apela ao princípio da participação local, segundo o qual o docente deve assumir um caráter ativo perante o currículo, de modo a promover aprendizagens mais significativas. Leite (2003) aponta também o princípio da diversidade curricular, que

pressupõe que, para que todas as crianças alcancem o sucesso, o currículo não pode ser igual em todas as escolas, tendo em conta as diferenças existentes. Posteriormente, a autora menciona o princípio da educação e da escola enquanto instituição educadora e não apenas de instrução, que assume que o desenvolvimento das crianças deve ser de natureza holística, privilegiando-se não só as disciplinas, mas também a dimensão pessoal e social da aprendizagem. Em seguida, surge o princípio da articulação e da funcionalidade do currículo, que apela ao desenvolvimento integral da criança, incluindo situações do seu quotidiano para que as novas aprendizagens sejam funcionais. A autora refere também o princípio que reconhece a importância da organização curricular, que exalta a forma como o desenvolvimento do currículo assume um grande peso na aprendizagem das crianças. Este princípio assume uma especial importância, uma vez que, através deste, podemos perceber que o distanciamento das experiências da vida das crianças poderá conduzir a que estas assumam que o seu contexto familiar e pessoal não tem valor para a escola. Por fim, Leite (2003) aponta o princípio do não isolacionismo da escola, que defende que esta deve criar fortes elos de ligação com toda comunidade que a envolve.

Considerando todos os aspetos mencionados, Morgado (2000) considera que o currículo pode ser encarado como uma solução temporária e alvo de debate para uma problemática emergente. Para que esta seja solucionada, é fundamental que exista reflexão, debate e negociação entre as crianças e os seus agentes educativos. Deste modo, contribuir-se-á para a formação de cidadãos livres, responsáveis, críticos e participativos que assumirão um papel ativo na sociedade livre e democrática como a dos nossos dias (Pacheco, 2001).

2.2. Documentos Curriculares Oficiais: diretrizes para a prática docente

Enquanto preocupação do Estado, ao longo do tempo, foi publicado um conjunto de normativos que regulam a gestão escolar em Portugal, quer no que diz respeito à EPE como no que concerne ao 1.º CEB. Importa, por isso, compreender que os objetivos do currículo diferenciam-se entre a primeira etapa da EB e os ciclos posteriores, particularmente no que respeita ao 1.º CEB (Marchão, 2012).

Contudo, a ligação entre ambas as etapas educativas não pode ser ignorada, uma vez que já na EPE as crianças se aproximam, de forma intencional, das competências

necessárias à etapa seguinte, particularmente no que diz respeito à interação e socialização com o mundo (Marchão, 2012).

2.2.1. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Com a publicação da LBSE (1986), alvo de algumas revisões ao longo do tempo, a EPE começou a ser prevista e considerada parte integrante do processo educativo da criança. A conceção de currículo nesta fase da EB centra-se no currículo oculto, privilegiando as relações sociais construídas pelas crianças (Serra, 2004). Este tipo de currículo diz respeito às aprendizagens adquiridas de forma natural e sem planeamento prévio, que emergem de situações associadas ao restante processo de aprendizagem na escola. Normalmente, o currículo oculto está associado a atitudes e valores que são desenvolvidos na sequência do currículo formal (Apple, 1999).

Esta visão da educação vê-se reforçada com a publicação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro), que a consagra como a primeira etapa da EB. Embora seja de carácter facultativo, o ME começou a ter em vista o alargamento da EPE ao maior número de crianças possível, além de estabelecer um conjunto de normas gerais que regulam as suas vertentes organizativa e pedagógica (Marchão, 2012).

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar é pautada por objetivos específicos que visam a promoção do desenvolvimento integral da criança, quer na sua vertente pessoal, quer na sua natureza social. Além disso, pretende-se desenvolver competências que permitam à criança relacionar-se com o outro e com o meio, de modo a integrar-se e compreender o mundo que a rodeia. Para tal, a escola deverá desenvolver uma relação próxima com a família, colaborando com a sua ação no sentido de contribuir para uma formação equilibrada e consistente da criança (Serra, 2004).

Neste contexto, em 1997, são publicadas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), aprovadas pelo Despacho n.º 5220/97 e atualizadas em 2016, pelas Novas Orientações para a Educação Pré-Escolar, como forma de orientar os EI em termos pedagógicos e técnicos. Através destas, é apresentado um conjunto de diretrizes comuns à ação pedagógica docente que contribuirão para uma maior qualidade da EPE, nomeadamente no que diz respeito ao seu cariz educativo e social.

As OCEPE caracterizam-se como um “(...) conjunto de princípios gerais pedagógicos e organizativos para o educador de infância na tomada de decisões sobre a sua prática, isto é, na condução do processo educativo a desenvolver com as crianças.”

(Despacho n.º 5220/97). Porém, Silva (2016) exalta que as OCEPE não são um programa que deve ser estritamente cumprido, mas sim uma orientação para a construção e gestão do currículo, que deve ser operacionalizado pelo EI consoante o contexto e as especificidades das crianças com quem desenvolve a sua prática pedagógica.

Por este motivo, ao longo da EPE, devem ser promovidos momentos de aprendizagem ricos e significativos que contribuam para o desenvolvimento integral das crianças. Para tal, é fundamental que as suas características e interesses sejam considerados pelo EI, de modo a que a curiosidade e o espírito crítico das crianças sejam devidamente estimulados e desenvolvidos (Marchão, 2012; Silva, 2016).

Segundo Silva (2016), a EPE não deve ser encarada como uma preparação para o 1.º CEB. Pelo contrário, a primeira etapa da EB deve ser entendida como um meio de desenvolvimento da criança, que lhe permita alcançar o sucesso não só nos ciclos educativos posteriores, mas, principalmente, ao longo da sua vida.

Assim, as OCEPE preveem que o EI organize a sua prática pedagógica com intencionalidade, observando, planeando, agindo, avaliando, comunicando e articulando, com vista ao desenvolvimento global das crianças. Além disso, é crucial que o EI esteja consciente da forma como organiza o grupo, o espaço e o tempo e do modo como estabelece a relação com a família das crianças. Importa, também, salientar que, atendendo a que a criança está no centro do seu processo educativo, é fundamental que a aquisição de novas aprendizagens tenha como ponto de partida os conhecimentos que a criança detém, de forma a existir uma articulação dos saberes. Por este motivo, todas as crianças devem ser incluídas em todos os momentos do grupo, sendo que, para tal, o EI deve recorrer a meios diferenciados.

Além disso, as OCEPE pressupõem que a intervenção do EI deve ser desenvolvida de acordo com as áreas de conteúdo estabelecidas pelo referido documento. A Formação Pessoal e Social é a área de conteúdo com maior relevância, uma vez que é transversal às restantes e a todo o processo educativo da criança. A área da Expressão e Comunicação assume um papel importante no desenvolvimento da criança, uma vez que lhe permite adquirir mecanismos de expressão e de comunicação com o outro. Por fim, a área do Conhecimento do Mundo permite fomentar a curiosidade natural das crianças, possibilitando situações de exploração do meio. Apesar de serem explicitadas individualmente, Marchão (2012) ressalta a ideia de que as áreas de conteúdo são indissociáveis e devem ser desenvolvidas de forma articulada e transversal.

Por fim, urge lembrar que o EI é o gestor do seu currículo e deve adaptá-lo às crianças com as quais desenvolve a sua ação pedagógica. Assim, o currículo deverá ser desenvolvido em parceria, não só com as crianças, mas também com outros agentes educativos, contribuindo para uma melhor qualidade da EPE.

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

A partir dos finais do século XVIII iniciou-se uma valorização da escola, particularmente no que diz respeito ao seu cariz democrático. Esta nova visão da educação esteve associada ao seu reconhecimento enquanto direito individual de cada cidadão, visando prepará-lo para as características culturais e sociais do seu meio (Fernandes, 2011). Assim, a LBSE (1986) estabelece a natureza universal, obrigatória e gratuita do Ensino Básico, atribuindo ao 1.º CEB o desenvolvimento e domínio da linguagem oral e escrita, de noções iniciais de matemática, de exploração do meio físico, natural e social, bem como das expressões musical, motora, plástica e dramática (Pereira, 2008). Deste modo, pretende-se que todos os cidadãos portugueses possuam uma formação geral comum que lhes permita adquirir saberes essenciais à sua vida individual e em sociedade (DL n.º 139/2012).

Neste sentido, enquanto preocupação e responsabilidade do Estado, ao longo dos anos, a educação foi alvo de diversas reformas normativas que permitiram a sua evolução contínua até aos dias de hoje. Por este motivo, foram publicados programas, isto é, planos de ação para alcançar objetivos de acordo com uma sequência lógica, que orientam a prática docente no sentido de dotar os alunos de saberes necessários à sua vida (Roldão, 2003). Assim, em 2004, o ME publicou a *Organização Curricular e Programas*, relativo ao 1.º CEB, cujos propósitos se articulam com os pressupostos do *Currículo Nacional do Ensino Básico*, publicado anteriormente, em 2001.

Este documento tem como objetivo proporcionar o desenvolvimento global dos alunos, nas suas vertentes pessoais e sociais, através da descoberta de novos interesses e capacidades. Além disso, pretende que os alunos adquiram conhecimentos, ferramentas, atitudes e valores indispensáveis para a sua vida. Por fim, visa formar os alunos no sentido de se tornarem cidadãos ativos, críticos e conscientes na atual sociedade democrática (ME, 2004).

Esta organização curricular está estruturada em domínios disciplinares, sendo que cada um deles apresenta princípios orientadores, que abordam perspetivas estratégicas para o desenvolvimento das práticas docentes no âmbito do domínio; objetivos gerais,

que concernem às competências que cada aluno deverá alcançar até ao final do 1.º CEB e blocos de aprendizagem, que dizem respeito ao conjunto de atividades de aprendizagem que possuem um conceito, um tema e uma etapa de desenvolvimento da atividade. Cada bloco é constituído por quatro etapas de atividades que dizem respeito aos quatro anos do 1.º CEB. Importa realçar que os fins previstos para cada disciplina estão adequados à fase de desenvolvimento dos alunos. Além disso, estas orientações devem ser implementadas através de experiências de aprendizagem diversificadas e significativas que assegurem o sucesso escolar dos alunos (ME, 2004). Em 2007, foi publicado um novo Programa de Matemática e, ainda no mesmo ano, foram facultadas novas orientações para a disciplina de português (Pereira, 2008).

Estas orientações materializaram-se com a publicação do DL n.º 91/2013, de 10 de julho, através do qual foi estabelecida a carga horária semanal para as componentes do currículo do 1.º CEB. Assim, este DL consagra que o docente deve dedicar um mínimo de sete horas semanais tanto ao português, como à matemática, três horas semanais ao estudo do meio, bem como às expressões artísticas e físico-motoras, uma hora e meia de apoio ao estudo e uma hora de oferta complementar. Esta carga horária deverá, então, perfazer um total de 22,5 a 25 horas semanais. Além destas, são contempladas as atividades de enriquecimento curricular e a educação moral e religiosa que, apesar de facultativas, devem ser disponibilizadas aos alunos. Todavia, o mesmo DL explicita que deve ser oferecida ao docente a oportunidade de gerir o currículo de forma flexível e articulada.

Neste sentido, Roldão (2011) salienta que o docente não deve encarar o currículo como uma listagem de disciplinas a desenvolver. Pelo contrário, deve servir-se dessas disciplinas, mobilizando-as de forma integrada e complementar, no sentido de contribuir para que os alunos adquiram competências significativas e úteis para o seu quotidiano. Deste modo, evitar-se-á a fragmentação disciplinar que se revela descontextualizada e desarticulada, o que conduz a consequências negativas no processo de ensino-aprendizagem dos alunos (Marchão, 2012).

Ademais, a aprendizagem dos alunos deve ser promovida de forma integrada, através de experiências de aprendizagem diversificadas, numa lógica flexível, transversal e diferenciada. Por este motivo, o docente deverá gerir o currículo de modo a encontrar soluções para as diversas necessidades dos alunos, recorrendo a um conjunto de recursos que lhe são disponibilizados (Marchão, 2012).

Importa, também, que o docente considere fundamental que os alunos adquiram ferramentas para encontrar e construir conhecimento, de modo a otimizar toda a informação que recolhem, tanto no ambiente escolar como no meio familiar. Além disso, as aprendizagens de caráter ético devem ser valorizadas e incluídas de forma transversal, no sentido de promover um espírito social coeso (Decreto-Lei n.º 6/2001; Roldão, 2011).

Contudo, não obstante estes princípios de gestão flexível do currículo, as características da escola de hoje revelam-se semelhantes às dos seus primórdios, o que acarreta consequências negativas para o sucesso dos alunos de hoje, com especificidades tão distintas que não são devidamente consideradas. Por este motivo, Fernandes (2011) considera fundamental que se abandone o modelo de escola tradicional, privilegiando-se uma escola em que todos os alunos se sintam integrados e tenham voz ativa no seu processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, importa salientar que as OCEPE constituíram uma forma de aproximar a EPE ao 1.º CEB (Marchão, 2012). Por este motivo, é fundamental que EI e professores trabalhem em conjunto no sentido de facilitar a transição entre estas etapas e contribuir para uma continuidade educativa sem ruturas bruscas que prejudiquem a adaptação e o sucesso educativo das crianças (Circular 17/DSDC/DEPEB/2007).

Capítulo III – A Intencionalidade Educativa em Contexto Escolar

Quando abordamos a temática da intencionalidade educativa, tocamos num tópico imprescindível e transversal a toda a carreira docente, uma vez que é esperado que se proporcione às crianças momentos de aprendizagem coesos e significativos. Para tal, é fundamental que o docente adquira hábitos de trabalho que visem melhorar a qualidade da sua ação. Neste sentido, Silva (2016) destaca a intencionalidade educativa enquanto suporte basilar da ação pedagógica, que implica uma constante reflexão acerca das finalidades da ação do docente. Na visão de Moniz (2011), o docente deve dotar a sua ação de intencionalidade educativa, consubstanciando-a com propósitos bem definidos, considerando, em todos os momentos, a individualidade de cada criança, bem como o estágio de desenvolvimento em que esta se encontra.

Hohmann e Weikart (2007) complementam esta ideia, acrescentando que o docente deve garantir uma intencionalidade educativa em toda a sua prática, atendendo aos conhecimentos prévios das crianças, bem como às competências que estas já possuem. Desta forma, o docente contribuirá para uma continuidade, cujas aprendizagens serão sistemáticas e significativas, promovendo o desenvolvimento da maturidade, da autonomia, da responsabilidade e da autoestima das crianças.

Neste ponto de vista, o docente deve olhar a sua prática de um modo crítico, estabelecendo os sentidos da sua ação, organizando-a devidamente e adequando-a ao grupo de crianças com o qual desenvolve a sua prática (Silva, 2016). Deste modo, o docente poderá encontrar um sentido relativamente à sua prática, através da sua consciencialização acerca do seu trabalho com as crianças, motivo pelo qual coloca em prática determinadas ações e estabelece os objetivos pretende alcançar. Por esta razão, Marchão (2012) entende que cabe ao docente criar situações através das quais as crianças tenham oportunidade de adquirir novas aprendizagens, encarando-as de modo crítico.

Para que a intencionalidade educativa seja uma garantia na prática pedagógica, é fundamental que o docente entre num ciclo reflexivo que inclui observação, planeamento, ação e avaliação (Silva, 2016). Assim, numa primeira fase de observação, é imprescindível que o docente procure conhecer cada criança do seu grupo, compreendendo quais as suas potencialidades e fragilidades, bem como os seus interesses pessoais.

Após a fase de observação, o docente deve retirar inferências acerca do que foi constatado, aliando-as aos seus objetivos. Com base nessa análise, o docente deve planificar a sua ação, de modo a que esta seja eficaz e adequada às crianças. De acordo com Pacheco (2001), a planificação constitui um instrumento valioso de apoio ao docente no que diz respeito à gestão da prática pedagógica, na medida em que permite que este tome decisões e reflita acerca do modo como realiza a sua ação e da forma como pode melhorá-la.

Depois de concluído todo o processo de planeamento, o docente deverá colocar a sua planificação em prática, organizando e estruturando a sua ação tendo em vista a aprendizagem das crianças. Deste modo, o docente estará apto a verificar se conseguiu atingir as intenções iniciais (Silva, 2016).

Por fim, o docente deve proceder a uma avaliação de todo o processo e a forma como este teve impactos positivos e/ou negativos no grupo. Alarcão e Roldão (2009) salientam que, para tal, o docente deverá permanecer em constante reflexão e alterar a sua prática as vezes necessárias, de modo a beneficiar a aprendizagem de todas as crianças.

Assim, importa concluir que, com base nestas etapas, o docente deve organizar a sua prática, incluindo ativamente as crianças e os restantes agentes educativos intervenientes no processo educativo (Silva, 2016). Além disso, torna-se evidente que o docente deverá recorrer a estratégias de intervenção que vão ao encontro das necessidades do grupo e que motivem as crianças para a aquisição de novos saberes.

3.1. Estratégias de Intervenção

Atendendo ao facto de que as necessidades, interesses, motivações e saberes se alteram dentro de cada grupo de crianças, é fundamental que o docente adote estratégias de intervenção diferenciadas e que beneficiem a aprendizagem das crianças. Deste modo, cada criança terá a oportunidade de progredir e alcançar o sucesso educativo (Pato, 1995).

3.1.1. A Diferenciação Pedagógica

Enquanto seres humanos, as crianças apresentam inúmeros aspetos em comum; contudo, no que toca ao processo de aprendizagem, estas apresentam diferenças, por vezes bastante marcadas, que devem ser transpostas para o centro da ação do docente (Morgado, 2004). Neste sentido, Grave-Resendes e Soares (2002) salientam que as crianças adquirem aprendizagens de forma mais consistente quando o docente considera

“(…) as características próprias de cada um, visto que cada indivíduo possui pontos fortes, interesses, necessidades e estilos de aprendizagem diferentes.” (p. 14).

Assim, Cadima, Gregório, Pires, Ortega e Horta (1997) e Silva (2016) vêm ressaltar que o facto de o docente olhar e respeitar as crianças com quem desenvolve a sua prática pedagógica como pessoas únicas, com interesses, saberes e necessidades próprias, contribui, em grande medida, para o sucesso não só da sua aprendizagem, mas também do seu desenvolvimento pessoal e social. Assim, este conhecimento das potencialidades e fragilidades de cada criança, mas também dos seus interesses, conduz a que o educador possa selecionar estratégias de intervenção adequadas ao seu grupo.

Por este motivo, o docente deverá tirar partido de todas as oportunidades através das quais poderá conhecer mais aprofundadamente as crianças, modo a adquirir ferramentas que lhe permitam planear a sua prática de forma pertinente e significativa (Tomlinson, 2008). Por este motivo, o autor defende que, ao longo da sua prática docente, o educador não poderá descurar as diferenças existentes no seu grupo, sob pena de comprometer o sucesso da aprendizagem de todas as crianças. Neste contexto, o DL n.º 241/2001 salienta a necessidade de o docente adotar uma pedagogia diferenciada que permita a inclusão de todas as crianças no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, considera-se que a diferenciação pedagógica é um conceito que, cada vez mais, tem vindo a ser debatido e implementado na educação e que consiste em dar resposta a um grupo de crianças com diferentes níveis e estilos de aprendizagem (Heacox, 2006). Tomlinson (2008) complementa esta ideia, acrescentando que, através da diferenciação pedagógica, o docente poderá oferecer às crianças a oportunidade de adquirir conhecimentos de diferentes formas, além de apreender novas ideias e alcançar soluções para os seus problemas.

De acordo com Tomlinson (2008), pressupõe-se que o educador reconheça que diferentes crianças possuem diferentes necessidades e, como tal, adote “(…) uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, que inclua todas as crianças, aceite as diferenças, apoie a aprendizagem, responda às necessidades individuais.” (ME, 1997, p. 19). Para tal, o planeamento do docente deve revelar-se intencional, sólido e pró-ativo, sendo que este deve recorrer a estratégias diversificadas que permitam a inclusão de todas as crianças e que visem dar resposta às especificidades de cada uma, atendendo às suas diferenças (Morgado, 2003; Tomlinson, 2008; Silva, 2016). Por este motivo, Heacox (2006) ressalta que a ação pedagógica do docente não poderá exigir que todas as crianças

realizem determinadas tarefas da mesma forma e com o mesmo ritmo, uma vez que o processo de aprendizagem varia de criança para criança.

Neste sentido, o recurso à diferenciação pedagógica contribui para a evolução de todas as crianças a partir do nível em que se encontram, com o seu próprio ritmo e estilo de aprendizagem. Todavia, é crucial que se registre um caráter progressivo, isto é, que se estimule o desenvolvimento e aprendizagem das crianças para que estas não permaneçam nos anos pré-escolares e posteriores com o mesmo nível de dificuldade e exigência (Grave-Resendes & Soares, 2002; ME, 1997).

Importa, ainda, salientar que a implementação da diferenciação pedagógica pressupõe que o educador modifique a sua prática e as suas formas de organização do trabalho, de modo a que sejam as crianças o centro de todo o processo de ensino-aprendizagem (Grave-Resendes & Soares, 2002; Morgado, 2004). Como tal, Morgado (2003) propõe um modelo de gestão diferenciada que se desenvolve em seis dimensões: o planeamento, que inclui todo o processo de planificação da ação docente; a organização do trabalho das crianças, que diz respeito ao modo como estas são organizadas na sala; o clima social, que concerne à forma como ocorre a interação social entre crianças e entre estas e o docente; a avaliação, que respeita à regulação do processo de ensino-aprendizagem; as atividades de aprendizagem, que contempla todas as tarefas que são propostas às crianças; e materiais e recursos, que inclui a gestão dos materiais enquanto instrumentos complementares ao processo de aprendizagem das crianças.

Por fim, importa realçar que tanto na EPE como no 1.º CEB, torna-se fulcral a implementação desta estratégia de intervenção, na medida em que se proporciona momentos e condições estimulantes para o processo de aprendizagem das crianças. Assim, Heacox (2006) considera que cabe ao docente proporcionar momentos de aprendizagem ricos, diferenciados e o mais diversificados possível, organizando, eficazmente, as crianças ao longo desses momentos e utilizando o tempo de forma flexível, tendo em vista que todas as crianças atinjam o sucesso e se desenvolvam de forma integral.

3.1.2. O Trabalho Cooperativo

Nos dias de hoje, cada vez mais a escola assume o papel de aproximar as crianças, devendo, para tal, promover momentos em que ocorra troca de ideias, sentimentos e pontos de vista. Assim, atendendo a que a maioria das crianças se mantém isolada, devido à cada vez maior propagação das novas tecnologias, cabe ao docente propiciar momentos

de cooperação e de resolução de problemas em comum. Desta forma, assume-se que a comunicação horizontal entre estas será uma ferramenta valiosa para o seu processo de aprendizagem, bem como um instrumento potencializador do trabalho cooperativo (Barbosa, 1995).

De acordo com a perspetiva de Leitão (2006) e Lopes e Silva (2008; 2010), o trabalho cooperativo consiste em muito mais do que um mero trabalho de grupo, proporcionando aprendizagens mais significativas e consistentes, quando comparado com outros métodos de intervenção. De acordo com Pato (1995), através da aprendizagem cooperativa, o docente tem a oportunidade de atender aos diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças, respeitando os diversos ritmos de pensamento e ação e melhorando a aquisição de novos saberes e competências nas crianças.

Com a implementação de estratégias cooperativas, o docente deixa de ser o centro e o alvo das questões emergentes em contexto educativo. Deste modo, o seu papel passa por mediar as situações que possam surgir, bem como facilitar todo o processo do trabalho cooperativo, auxiliando as crianças a organizar o seu grupo e a partilhar sentimentos e ideias relativamente às informações que partilham e/ou recolhem (Barbosa, 1995).

Lopes e Silva (2010) defendem que, para haver trabalho cooperativo, é fundamental que cada criança do grupo participe e seja essencial na concretização de uma determinada tarefa. Por este motivo, o docente deve proporcionar um ambiente estável e controlado, podendo dar a hipótese de os grupos serem formados em função de características afetivas (Pato, 1995). Contudo, Barbosa (1995) alerta para o facto de que o docente não deverá permitir que os agrupamentos de alunos se mantenham estáticos, pois dessa forma a dinâmica da turma ficará estagnada e não permitirá um confronto de ideias produtivo.

Assim, Bessa e Fontaine (2002) e Lopes e Silva (2010) consideram que o trabalho cooperativo maximiza a aprendizagem da criança e dos seus colegas de grupo. Neste sentido, Lopes e Silva (2009) alertam para a necessidade de o docente procurar estruturar cuidadosamente o trabalho de grupo, de modo a que todas as crianças interajam e troquem experiências e informações. Para tal, as tarefas atribuídas às crianças devem possuir um cariz rotativo, de modo a que todas possam assumir responsabilidades diferentes. Além disso, o docente deverá conceder oportunidade para que a disposição da sala seja alterada, promovendo uma dinâmica mais ativa e, por conseguinte, facilitadora da comunicação entre as crianças (Barbosa, 1995).

Deste modo, evidencia-se que o trabalho cooperativo é um excelente meio para desenvolver e ajustar o processo de ensino-aprendizagem das crianças, uma vez que o docente intervém em situações e temáticas que já foram refletidos pelo grupo de crianças, além de responder a questões que emergiram a partir dos debates entre estas (Barbosa, 1995; Morgado, 2004). Além disso, é indispensável considerar a importância desta estratégia para o desenvolvimento social das crianças, nomeadamente no que diz respeito ao espírito de interajuda e às competências de comunicação, que, por sua vez, conduzirão ao desenvolvimento das relações interpessoais (Fontes e Freixo, 2004; Lopes & Silva, 2008; 2009; Morgado, 2004).

Apesar de todas as características positivas e benéficas para o desenvolvimento cognitivo, pessoal e social das crianças, o trabalho cooperativo, em contexto de EPE, apresenta, na visão de Lopes e Silva (2008), algumas características inibidoras, mas também algumas bastante favoráveis. No que diz respeito às características inibidoras, os autores mencionam “a) competências sociais pouco desenvolvidas; b) atenção de curta duração; c) necessidade de gratificação imediata; d) competências linguísticas limitadas; e) impulsividade e f) capacidade de leitura restrita” (pp. 8-9). No entanto, esta estratégia possui características bastante incentivantes, tais como “a) poucas inibições; b) curiosidade; c) necessidade de se movimentarem; d) necessidade de socializarem; e) fraca consciência da diferença entre rapazes e raparigas e f) poucas ideias preconceituosas sobre a escola” (pp. 9-10).

Webb e Vulliamy (citados por Morgado, 2004) expõem alguns benefícios da implementação do trabalho cooperativo em contexto educativo. Em primeiro lugar, os autores creem que, com a utilização desta estratégia, as crianças conseguem produzir mais ideias. Além disso, afirmam que as crianças irão valorizar a sua aprendizagem no momento em que adquirem novos conhecimentos. Referem, por fim, que as crianças desenvolvem a sua autoconfiança e aprendem a gerir os seus níveis de responsabilidade perante o seu grupo, além de aprenderem a se autorregular.

Deste modo, importa salientar que o trabalho cooperativo representa uma mais-valia para a aprendizagem das crianças, uma vez que é adquirido um conjunto de competências pessoais e sociais determinantes para todo o processo de ensino-aprendizagem (Lopes & Silva, 2010).

3.2. O Jogo e os Materiais Manipuláveis enquanto Auxiliares de Aprendizagem

Ao longo da sua prática pedagógica, o docente assume o papel de motivar as crianças para a aquisição de novos saberes e, desse modo, incrementar a sua aprendizagem. Para tal, devem ser proporcionados momentos cativantes para a criança que estimulem a sua curiosidade natural, através da realização de atividades lúdicas e do recurso a materiais didáticos que auxiliem a aquisição de novos conhecimentos.

Abreu (2011) considera que o docente deve recorrer ao jogo ao longo da sua ação pedagógica, uma vez que este está presente no quotidiano da criança desde o seu nascimento. Assim, a realização de jogos simples com as crianças permite que estas adquiram cada vez mais aprendizagens, ainda antes de serem capazes de ler e escrever.

Contrariamente ao que é normalmente assumido pela sociedade, o jogo não representa um momento neutro em que as crianças estão apenas a se entreter. Pelo contrário, Jares (2007) explicita que o jogo deve possuir uma intencionalidade bem definida pelo docente, assentando na transmissão de determinados valores, principalmente no que diz respeito às interações sociais entre as crianças.

Deste modo, importa salientar que o recurso ao jogo contribui para a formação e consolidação da personalidade da criança, devendo, por este motivo, assumir um papel de destaque ao longo da prática pedagógica docente (Jares, 2007). Na perspetiva de Abreu (2011), as situações de jogo são significativas para a criança, uma vez que incluem situações variadas, desenvolvem diversas competências e contribuem para a socialização entre as crianças e entre estas e o docente.

Assim, considera-se que o jogo representa uma grande vantagem no processo de ensino-aprendizagem das crianças, na medida em que os momentos vivenciados em contexto escolar se tornam mais variados, cativantes e interessantes. Além disso, é concedida às crianças a oportunidade de participar de uma forma mais ativa na sua própria aprendizagem, uma vez que adotam uma atitude mais positiva relativamente a esta e, por conseguinte, aumentam a sua autoestima e confiança (Abreu, 2011).

Abreu (2011) e Jares (2007) alertam, também, para a postura que o docente deverá adotar aquando da realização de jogos. De acordo com os autores, o docente deve abandonar o papel de controlo, limitando-se a observar e a monitorizar todo o processo de jogo e a facilitar as tarefas atribuídas às crianças. Além disso, o docente assume a responsabilidade de determinar regras específicas e dar instruções de forma clara e precisa

para as crianças, de modo a que estas não tenham quaisquer dúvidas acerca do seu papel no jogo.

Tendo em conta todos estes aspetos, Abreu (2011) enumera um conjunto de benefícios relativamente ao recurso aos jogos ao longo da prática pedagógica docente. Assim, para esta autora, o jogo contribui para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e físico da criança; auxilia o processo de aquisição de novos saberes; desenvolve competências relacionadas à comunicação e linguagem; estimula a socialização e a cooperação entre as crianças; apela à imaginação e à criatividade; aumenta a capacidade de concentração; incentiva as crianças mais tímidas ou com necessidades educativas especiais a participar ativamente; contribui para uma maior dinâmica de atividades; altera o ambiente, tornando-o mais divertido e descontraído; permite a melhoria da comunicação entre as crianças e permite que o docente detete limitações de algumas crianças.

Além da utilização de jogos, também o recurso a materiais manipuláveis constitui uma forma privilegiada de auxiliar a aprendizagem das crianças. Na visão de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), a utilização de materiais deve ser aliada a situações de jogo, uma vez que estes fomentam momentos de brincadeira, conduzindo a novas aprendizagens. Além disso, os autores mencionam que os materiais assumem um papel de mediação entre o docente e a criança, facilitando o processo de comunicação entre estes.

De acordo com Damas, Oliveira, Nunes e Silva (2010), os materiais manipuláveis possuem benefícios determinantes no processo de ensino-aprendizagem: envolvem os alunos ativamente na aprendizagem, uma vez que surgem questões a partir da observação e da experiência, às quais a criança procura dar resposta através da sua própria ação; auxiliam o trabalho do docente, uma vez que as crianças adquirem autonomia à medida que vão conhecendo os materiais, dando espaço ao educador para apoiar crianças com dificuldades acrescidas; valorizam cada ritmo da aprendizagem, uma vez que a partir dos materiais as próprias crianças podem descobrir caminhos mais simples ou complexos para solucionar os problemas emergentes; aumentam a motivação, visto que, ao realizar atividades dinâmicas e lúdicas, as crianças sentem-se muito mais cativadas para a aquisição de novos saberes, sendo que, por vezes, estas nem percebem que estão a aprender novos conteúdos. Por este motivo, através do recurso a materiais lúdicos, os alunos são capazes de explorar, refletir, debater e descobrir, atingindo um sentido de conquista.

Por fim, importa salientar que a realização de jogos e a utilização de materiais manipuláveis colocam a criança em momentos progressivamente mais complexos, dotando-as de mecanismos que auxiliam todo o processo de ensino-aprendizagem (Abreu, 2011). Além disso, Damas, Oliveira, Nunes e Silva (2010) defendem que este tipo de experiência constitui objeto de grande motivação para a criança, contribuindo para que esta se mantenha ativa, curiosa, questionadora, criativa e sonhadora.

3.3. A Promoção da Escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Como é do conhecimento geral, a promoção e desenvolvimento da escrita, a par da leitura, representa um dos primeiros desafios aquando da entrada da criança para o 1.º CEB. Além disso, a importância da escrita revela-se especialmente importante nesta fase, na medida em que constitui uma prática que é transversal a todo o currículo e integra todos os tipos e níveis de desenvolvimento (Dias, 2006; Santos & Gonçalves, 2007).

Contente (2000) e Santos e Gonçalves (2007) salientam que, ao longo de toda a escolaridade, uma das áreas mais praticadas e desenvolvidas é a escrita, principalmente no que toca à avaliação. Normalmente, a avaliação dos alunos é realizada através da escrita, motivo pelo qual, muitas vezes, estes acabam por ter insucesso quando não estão aptos a representar por escrito os saberes que detêm (Amor, 2001). Assim, é fundamental que o docente promova momentos de escrita, de modo a que os alunos possam desenvolver essa capacidade de forma adequada e em contextos de comunicação significativos.

Pereira (2008) ressalta que, nos dias de hoje, as atividades de escrita na escola levam os alunos a adotarem uma linguagem que vá ao encontro dos modelos valorizados pelo professor. Contudo, nem sempre esses modelos conduzem os alunos a adquirir verdadeiras competências para uma boa produção escrita. Por este motivo, Amor (2001) defende que o docente deve adequar o seu trabalho no sentido de criar disposições facilitadoras que permitam que os alunos estabeleçam uma relação positiva com a escrita, atribuindo-lhe um sentido real.

Santos e Gonçalves (2007) defendem que o docente deve conduzir os alunos no sentido de compreenderem que a escrita representa uma forma de comunicação permanente, autónoma e que necessita de planificação. Deste modo, torna-se fulcral que, a cada atividade de escrita, os alunos compreendam o que devem escrever e como devem fazê-lo. Para tal, estes devem elaborar planos orientadores do texto e desenvolver estratégias de planificação, tais como, a hierarquização de ideias, ordenação das diversas

partes do texto e a distribuição da informação pelo corpo do texto. Bach (2001) acrescenta que devem existir condições de trabalho estimulantes e tranquilizantes, uma vez que a criatividade depende, em grande medida, do clima onde o aluno está inserido. Assim, o autor menciona que a criatividade do aluno surgirá de forma espontânea se este se sentir considerado e respeitado pelo docente e pelos colegas.

Além disso, Amor (2001) e Dias (2006) alertam-nos para a necessidade de conferir aos alunos confiança suficiente para que estes possam escrever textos sem medo do julgamento e para que se estes se sintam motivados pela sua própria criatividade. Por este motivo, o docente deve criar momentos em que os alunos tenham oportunidade de escrever de acordo com as suas preferências, visando que estes adquiram capacidades de estruturação mental relativamente ao que desejam escrever, nomeadamente no que diz respeito à redação de ideias, articulação de uma sequência, revisão do que foi produzido e reformulação do produto final, se necessário.

Após a construção do texto, Barbeiro (2003) considera importante que este seja partilhado, de modo a que o aluno adquira mais confiança no seu próprio trabalho. Assim, o autor exalta a importância da participação dos colegas de turma neste processo de desenvolvimento da escrita. Para Barbeiro (2003), o aluno deve assumir que, ao produzir um texto, terá a oportunidade de participar por meio deste, partilhando os seus conhecimentos e contribuindo para as experiências de toda a turma. Assim, o autor defende o benefício de existirem ouvintes reais para os textos produzidos pelos alunos, para além do professor.

Bach (2001) propõe três bases para a promoção da escrita nos alunos. Segundo o autor, o docente deve **dar segurança** ao aluno, acreditando nas suas potencialidades e fazendo-o acreditar nas suas capacidades. Além disso, o docente deve planificar de acordo com os ritmos individuais e coletivos da turma, atribuindo a cada aluno o tempo de que necessita. O docente deve, também, evitar juízos de valor e julgamentos relativamente às ideias dos alunos, desdramatizar situações de erro e reconhecer que o aluno tem direito a expressar-se livremente através do texto que produz.

Segundo o mesmo autor, o docente deve **clarificar** a sua visão relativamente à aprendizagem dos alunos, do ensino e das crianças com as quais desenvolve a sua prática pedagógica. Além disso, deve ser capaz de delinear objetivos a alcançar e elaborar um plano de trabalho que lhe permita atingir os objetivos propostos.

O docente deve, também, **motivar** os alunos, colocando-os em situações de comunicação real. Para tal, o docente deve propiciar momentos de partilha de produções

escritas, selecionar temas que atendam os interesses e preferências dos alunos e do seu quotidiano, abordar problemáticas de modo global e atribuir responsabilidade ao aluno pelo seu trabalho. Mais fundamental ainda será que o docente valorize os trabalhos escritos dos alunos.

Por fim, Pereira (2008) menciona que o próprio docente deve desenvolver a sua escrita regularmente, de modo a orientar os alunos em toda a panóplia de processos discursivos e linguísticos inerentes à escrita. Além disso, o docente deve assumir a responsabilidade do insucesso de alguns alunos, deixando de declinar esse insucesso para a incompetência dos mesmos ou para os seus contextos exteriores à escola.

PARTE II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Capítulo IV – A Metodologia de Investigação-Ação

Ao longo dos tempos, a investigação em contexto educacional tem vindo a ganhar uma maior importância devido ao modo como esta pode potencializar e melhorar a qualidade da educação e das práticas docentes. Esta valorização tem vindo a suceder, pois, ao longo das suas práticas, os profissionais têm-se deparado com problemas bastante complexos e, ao invés de esperarem uma solução, estes procuram investigar acerca da situação problemática, em busca de soluções para a sua resolução (Ponte, 2003).

4.1. Análise Conceptual e Características da Investigação-Ação

A metodologia de Investigação-Ação (I-A) foi introduzida por John Dewey e Kurt Lewin, nos Estados Unidos, nos anos 40 do século XX. Inicialmente, nem todos concordavam com esta metodologia de investigação, porém, estes estudiosos afirmavam que a I-A era bastante vantajosa, dado que aliava os saberes teóricos ligados à investigação tradicional com as necessidades da prática (Máximo-Esteves, 2008). De acordo com Silva e Pinto (2003), a nível metodológico, o que distingue a I-A da investigação tradicional é o facto de que, na I-A, a investigação é “(...) desencadeada por alguém que tem a necessidade de informação/conhecimento de uma situação/problema a fim de agir sobre ela e dar-lhe solução.” (p. 266).

Segundo a visão de Coutinho *et al.* (2009) e de Máximo-Esteves (2008), a metodologia de I-A está fortemente ligada ao ramo da educação e, como tal, importa começar por defini-la. De acordo com o mesmo autor, citando Elliot, a I-A é um estudo acerca de um tema social que visa aperfeiçoar a qualidade da ação sobre ele, através de um processo intercalado entre ação e reflexão crítica.

Uma segunda definição, mais direcionada para a educação, diz-nos que, na I-A, os docentes analisam as suas práticas pedagógicas sistematicamente e aprofundadamente, utilizando técnicas de investigação. Além disso, a I-A tem o objetivo de auxiliar os docentes a enfrentar problemas ligados à sua prática e de os incentivar a aplicar novas estratégias, de forma consciente, intencional e reflexiva. Desta forma, estes melhoram a sua prática, além de adquirirem mais saberes e aperfeiçoarem a sua profissionalidade docente (Coutinho *et al.*, 2009; Máximo-Esteves, 2008).

A I-A parte do princípio de que o docente é capaz de levantar questões pertinentes acerca da sua prática, estipular objetivos e selecionar as melhores estratégias para alcançá-

los (Máximo-Esteves, 2008). Ainda segundo o mesmo autor, na metodologia de I-A, o profissional de educação transita de objeto de investigação para o sujeito da sua própria investigação, de forma cooperada.

Assim, torna-se evidente o papel crucial da I-A na formação de docentes, na medida em que os torna seres reflexivos, capazes de proporcionar momentos de aprendizagem de qualidade às crianças. Neste sentido, esta metodologia revela-se uma forma crucial de melhorar a educação e as práticas dos profissionais docentes (Máximo-Esteves, 2008).

Após a definição desta metodologia de investigação, importa averiguar algumas das suas principais características. Relativamente ao tipo de método, a I-A insere-se no paradigma qualitativo de investigação. Sousa (2005) afirma que, neste tipo de investigação, a verdade não é única nem objetiva. Além disso, refere que se pretende compreender a forma como funcionam certos fenómenos, ao invés de se procurar uma resposta que possa ser quantificada e generalizada.

Bogdan e Biklen (1994) apontam cinco características principais da investigação qualitativa, que, conseqüentemente, se aplicam à I-A:

1. Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural constituindo o investigador o instrumento principal;
 2. A investigação qualitativa é descritiva;
 3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
 4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;
 5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa
- (Bogdan & Biklen, 1994, pp. 47-50).

Coutinho *et al.* (2009) e Silva e Pinto (1986) apontam outras grandes características da I-A. Na visão destes autores, esta metodologia de investigação caracteriza-se como um processo complexo, coletivo, participativo e cíclico. Primeiramente, caracteriza-se como sendo um processo complexo, na medida em que está assente em três objetivos bem definidos: objetivos de investigação, com vista a produzir conhecimentos acerca da realidade que está a ser estudada; objetivos de inovação, pois, a partir a I-A, são implementadas modificações, visando-se a solução dos problemas encontrados; e objetivos de formação de competências, visto que se trata de um processo de aprendizagem social, que envolve todos os seus intervenientes. Por sua vez, trata-se de um processo coletivo e participativo, pois envolve ativamente todos os participantes, nomeadamente o investigador ou conjunto de investigadores e a amostra que está a ser

alvo de estudo. Por fim, é um processo cíclico, pois é estruturado e desenrola-se ao longo de fases bem definidas.

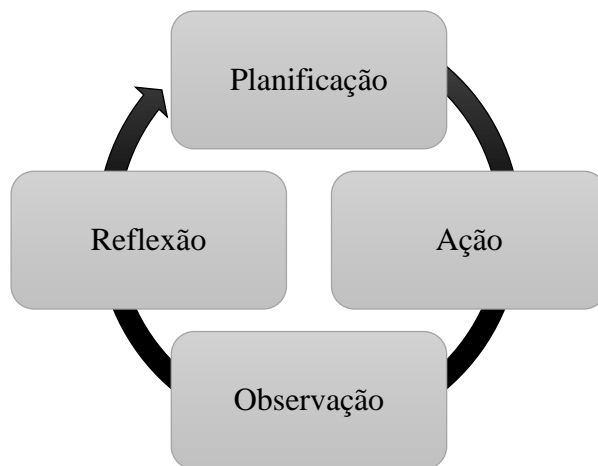
Por fim, podemos atribuir à I-A outras três características comuns à investigação em geral, nomeadamente o facto de esta ser sistemática, isto é, trata-se de um processo que exige o cumprimento de determinadas regras para ser levado a cabo; é lógica, para que seja confiável na tomada de decisões; e é empírica, na medida em que tem como referente a realidade que é estudada (Tuckman, 2000).

Como qualquer tipo de investigação, a I-A desenrola-se em fases e etapas bem definidas e possui técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados, bem como limites próprios.

4.2. Fases da Investigação-Ação

A metodologia de I-A, à semelhança de outros tipos de investigação, desenrola-se num processo estruturado. Coutinho *et al.* (2009) e Máximo-Esteves (2008) referem que a I-A é um processo cíclico entre planificação, ação, observação e reflexão crítica, tal como ilustra a figura abaixo.

Figura 1 - Fases da I-A



Como podemos verificar na figura 1, a I-A pressupõe que, após a identificação do problema ou da questão, o docente planifique a sua intervenção, suportando-a com bases teóricas, procedendo, numa fase anterior, a uma revisão da literatura. Após esta planificação, espera-se que o docente aplique as estratégias consideradas adequadas e observe os seus efeitos na prática. Por fim, é fundamental que este proceda a uma reflexão crítica, de modo a perceber se encontrou uma resposta eficaz ao problema inicial. Caso

não tenha surtido efeito, o processo de I-A deve retomar a fase inicial, para que o docente procure novas estratégias e, a partir daí, desenvolva um novo projeto.

Torna-se claro, portanto, que, sendo esta metodologia de investigação um processo cíclico, no final das suas quatro fases, é possível que o docente retome a primeira, reformulando a sua ação as vezes que forem necessárias até se obter a solução ao problema levantado. Só desta forma será possível que o docente proporcione às crianças momentos de aprendizagem ricos e de qualidade.

4.3. Técnicas e Instrumentos de Recolha e Análise de Dados

Na I-A, tal como em outras metodologias de investigação, existem algumas técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados que importa abordar para melhor compreender o desenvolvimento deste projeto. Na investigação qualitativa e, particularmente, na I-A, as técnicas e instrumentos de recolha de dados mais frequentemente utilizados são a observação participante, as notas de campo, o diário de bordo, os registos fotográficos e a entrevista. No que diz respeito à análise de dados, os métodos mais utilizados são a análise documental e de conteúdo, a descrição, a interpretação e a triangulação. Através destas técnicas e instrumentos, é possível levantar os dados realmente pertinentes para que a investigação decorra da melhor forma.

Relativamente à observação participante, esta é uma técnica de recolha de dados bastante importante no campo da I-A. De acordo com Quivy e Campenhoudt (1998), a observação é a única técnica de investigação que capta as ações na altura em que estas ocorrem, sem qualquer tipo de mediação, documental ou testemunhal. Além disso, Máximo-Esteves (2008) considera que a observação participante permite que o investigador tenha conhecimento das situações exatamente como estas ocorrem num determinado meio. Assim, é possível observar não só as ações, mas também as interações entre os intervenientes (entre a criança e o meio, entre crianças e entre a criança e o adulto). Além disso, a observação auxilia na compreensão do meio, dos atores que nele agem e das suas intenções. Na observação participante, o investigador partilha vivências e experiências com a população em estudo e tem a capacidade de compreender o motivo pelo qual certo indivíduo adotou determinada atitude e o que essa atitude significa para o próprio (Lapassade, 2005). Quivy e Campenhoudt (1998) consideram, ainda, que a validade do trabalho de um investigador assenta, muitas vezes, nas suas observações, desde que estas sejam precisas e rigorosas.

As notas de campo e os diários de bordo são instrumentos que surgem associados à observação participante. Na perspetiva de Máximo-Esteves (2008), as notas de campo incluem anotações detalhadas com enfoque no contexto em que decorre a investigação, além de conterem reflexões do investigador. Estas notas podem ser elaboradas no momento em que ocorre uma situação ou após a ocorrência da mesma. No fundo, as notas de campo têm como objetivo “(...) registar um pedaço de vida que ali ocorre, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que interagem nesse contexto.” (Máximo-Esteves, 2008, p. 88). O mesmo autor considera que os diários de bordo, por sua vez, são compilações descritivas sobre situações que ocorrem nas salas, através das notas de campo. O diário de bordo inclui sentimentos, dúvidas, reações em relação ao que rodeia o investigador, motivo pelo qual tem um cunho mais pessoal. Estes diários são bastante recomendados pela sua riqueza descritiva, interpretativa e reflexiva, além de serem ricos em material para análise da prática que está a ser desenvolvida (McNiff & Whitehead, citados por Máximo-Esteves, 2008).

No que concerne à fotografia, também esta é um instrumento de recolha de dados ligado à observação que possibilita a análise mais aprofundada, em momentos posteriores à prática, de situações que, sem a recolha de imagens, poderiam passar despercebidas ao investigador. Este instrumento pode tornar-se valioso quando conjugado com outras fontes de informação e recolha de dados (Bogdan & Biklen, 1994; Máximo-Esteves, 2008).

Relativamente à entrevista, de acordo com Máximo-Esteves (2008) e Tuckman (2000), esta técnica representa uma das formas de recolher informação acerca de um determinado fenómeno. Consiste em colocar questões aos indivíduos que estão mais envolvidos no contexto da investigação. Atendendo ao facto de estas questões poderem ser colocadas a várias pessoas, a entrevista possibilita ao investigador a análise de diversas perspetivas. Ainda segundo o mesmo autor, existem três tipos de entrevista: a totalmente informal, ou de conversação, a semiestruturada e a estruturada e fechada.

Relativamente aos métodos de análise de dados, começando por referir a análise de conteúdo e documental, estas assumem, também, um papel relevante na I-A. De acordo com Esteves (2006), a análise de conteúdo é uma técnica que possibilita o tratamento da informação recolhida ao longo da investigação. Esta é sistemática e replicável para condensar um texto em categorias de conteúdo (Stemler, citado por Esteves, 2006). A análise documental, por sua vez, é bastante importante para selecionar, a partir de

documentos, a informação realmente relevante para a investigação, apesar do seu carácter mais superficial, quando comparada com a análise de conteúdo.

No que diz respeito à descrição, esta deve fornecer bastantes detalhes acerca do contexto e da complexidade em que ocorre a investigação, para que o leitor confie nessa investigação (Loughran & Northfield, citados por Máximo-Esteves, 2008). No que toca à interpretação, Graue e Walsh (1998) mencionam que esta se inicia depois dos dados da investigação serem recolhidos pelo investigador. Através dela desencadeia-se um trabalho de reflexão, no sentido de atribuir significado aos momentos ocorridos, durante a recolha de dados. Por fim, no que respeita à triangulação, Sousa (2005) refere que, neste método, aquando da recolha de dados, o investigador deve recorrer a diversas fontes que abordem o mesmo tema, para poder compará-las. O mesmo autor afirma, ainda, que a triangulação promove outras formas de encarar o problema inicialmente levantado.

4.4. Limites da Investigação-Ação

A metodologia de I-A possui alguns limites que a influenciam, nomeadamente de cariz ético, epistemológico e ontológico. No que diz respeito às exigências de carácter ético, Sousa (2005) e Tuckman (2000) exaltam alguns direitos dos participantes no processo investigativo. Atendendo ao facto de que, no âmbito da I-A, o investigador lida com seres humanos, nomeadamente com crianças, é fulcral que este tenha em atenção alguns aspetos éticos. Em primeiro lugar, os sujeitos que estão a ser alvo de investigação têm o direito à sua privacidade e à não participação na investigação. Além disso, possuem o direito à confidencialidade ao anonimato. Por fim, os participantes têm o direito de confiar na responsabilidade do investigador. Acima de tudo, Sousa (2005) exalta a necessidade do constante respeito pelos participantes ao longo da investigação.

Relativamente aos limites epistemológicos, estes condicionam a I-A, na medida em que exigem pertinência metodológica e técnicas de validação das conclusões da investigação (Sousa, 2005). Por fim, no que respeita aos limites de cariz ontológico, o mesmo autor explica que, na investigação qualitativa, existe alguma subjetividade nos dados. Por este motivo, as conclusões retiradas do estudo devem ser alvo de confirmações, de modo a que se verifique uma validação rígida que vise uma maior credibilidade dos resultados. São exaltados, também, os efeitos das influências do investigador e dos restantes participantes na investigação e no processo de tratamento de dados.

PARTE III – REVISITANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Capítulo V – Prática Pedagógica I

A intervenção pedagógica que se apresenta no presente capítulo realizou-se na EB1/PE da Achada e foi levada a cabo em contexto de EPE, com a *Sala dos Super Amigos*, ao longo das segundas, terças e quartas-feiras entre os meses de outubro e dezembro de 2015. Assim, numa fase inicial, foram dedicadas 15 horas à observação participante com o grupo de crianças, de modo a criar alguma relação afetiva com as mesmas num momento anterior à intervenção, mas também para compreender as estratégias de aprendizagem implementadas. Além disso, visava-se a integração na comunidade educativa, atendendo às relações já existentes no seio da mesma. Importa realçar que este primeiro momento se revelou fundamental para a recolha de algumas observações relativamente aos interesses e motivações das crianças, bem como de algumas das suas dificuldades.

Após esta primeira fase, seguiram-se as 120 horas de intervenção pedagógica propriamente dita, perfazendo um total de 135 horas de prática pedagógica. Ao longo deste segundo momento foi idealizado e implementado um conjunto de planificações, com o apoio e a colaboração da educadora cooperante (EC).

Atendendo às duas fases da prática pedagógica, os aspetos referentes ao presente capítulo dizem respeito, em primeiro lugar, à instituição de ensino, quer a nível geográfico, quer a nível sociocultural. Num momento posterior, será apresentada a caracterização do grupo de crianças e será descrita e analisada a organização do espaço da sala, assim como a rotina das crianças. Além disso, serão elencados alguns momentos de aprendizagem implementados ao longo da prática pedagógica que foram considerados de especial relevância. Será, também, realizada uma análise detalhada e justificação do projeto de I-A, cuja problemática central norteou toda a intervenção pedagógica. Por fim, será elaborada uma reflexão geral acerca desta prática pedagógica, procurando destacar alguns aspetos positivos que a mesma contemplou, bem como refletir acerca de outros que poderiam ter sido aperfeiçoados.

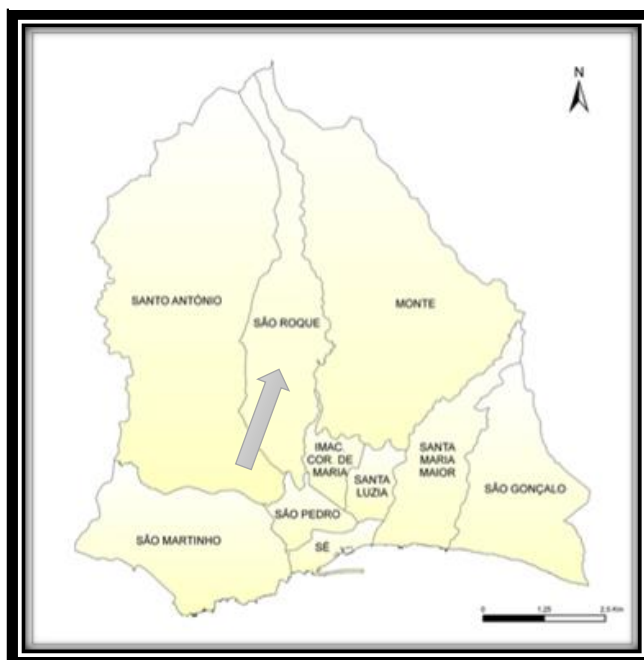
Finalmente, é imperativo esclarecer que nesta prática pedagógica, bem como nas restantes, não constarão referências a diários de bordo, uma vez que estes foram perdidos em consequência dos incêndios de agosto de 2016.

5.1. Enquadramento do Meio Envolverte

A caracterização do meio envolvente à instituição de ensino onde foi realizada a prática pedagógica revelou-se importante, na medida em que permitiu contextualizar de forma mais aprofundada o meio onde as crianças estavam inseridas e com o qual se sentiam familiarizadas. Neste sentido, importa lembrar que as aprendizagens adquiridas pelas crianças não se cingem ao ambiente escolar, motivo pelo qual se deve criar relações entre a escola e a comunidade extraescolar, englobando todo o meio exterior à instituição.

De acordo com o sítio *online* da Câmara Municipal do Funchal (2017) e da Junta de Freguesia de São Roque (2017), a EB1/PE da Achada situa-se na Estrada Dr. João Abel de Freitas, numa zona urbana pertencente à freguesia de São Roque, no concelho do Funchal.

Figura 2 - Freguesias do Concelho do Funchal (São Roque)



Fonte: Câmara Municipal do Funchal (2017). Retirado de:
http://www.cmfunchal.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=60&Itemid=208

Além do sítio da Achada, onde se situa a referida escola, a freguesia de São Roque engloba outros 11 sítios: Muro da Coelho, Conceição, Fundoa, Igreja Velha, Calhau, Igreja Nova, Alegria, Bugiaria, Lombo Segundo, Lombo de São João e Santana.

Tendo por base o Projeto Educativo de Escola (PEE) (2013-2016) e o sítio *online* da Junta de Freguesia de São Roque (2017), a referida freguesia possui um Centro Cívico onde estão em funcionamento os serviços autárquicos de Junta de Freguesia e Casa do

Povo. Além disso, disponibiliza à comunidade diversas instituições e serviços de saúde, segurança social, educação, desporto, religião, cultura, recreação, lazer e comércio.

5.2. Caracterização da Instituição

De acordo com o PEE (2012-2016), a EB1/PE da Achada é uma instituição de ensino de carácter público, que foi inaugurada em 2009. No que concerne ao seu horário escolar, esta encontra-se em funcionamento entre as 08h15 e as 18h15, de segunda a sexta-feira, e abarca crianças inseridas nas valências de EPE e do 1.º CEB.

Figura 3 - EB1/PE da Achada



Fonte: PEE EB1/PE da Achada (2012–2016)

A instituição foi erigida de raiz e é constituída por um único edifício de três pisos, sendo circundada por pátios e zonas verdes. Todos os andares estão equipados de modo a dar resposta às necessidades de toda a comunidade educativa e garantir um bom funcionamento da dinâmica escolar. Assim, na seguinte tabela podem ser consultados os recursos físicos da escola.

Quadro 1 - Recursos Físicos da EB1/PE da Achada

Recursos Físicos		
Piso inferior	Rés-do-chão	1.º andar
<ul style="list-style-type: none"> ❖ 2 arrecadações ❖ 2 escadas de acesso direto à escola ❖ Monta-cargas ❖ Área de estacionamento 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ <i>Hall</i> de entrada ❖ Receção da escola ❖ Secretaria ❖ Gabinete da direção ❖ Sala de unidade especializada ❖ 3 salas de PE ❖ Cantina ❖ 11 casas de banho ❖ Cozinha ❖ Área do economato ❖ Lavandaria ❖ Área de vestiário ❖ Área do convívio do pessoal não docente ❖ Casa do lixo ❖ Pátio coberto ❖ Recreio com parque infantil 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ 4 salas de aula ❖ Sala de estudo ❖ Sala de informática ❖ Sala de apoio pedagógico acrescido ❖ Sala de música ❖ Sala de expressão plástica ❖ Biblioteca ❖ Sala de professores ❖ Campo polidesportivo ❖ Recreio coberto (labirinto lúdico) ❖ 6 casas-de-banho ❖ 2 balneários ❖ 4 arrecadações

Fonte: PEE da EB1/PE da Achada (2012–2016)

Importa mencionar que o edifício está adaptado à mobilidade de pessoas com deficiência, possuindo rampas e casas-de-banho adaptadas. Além disso, a instituição possui um sistema de energias renováveis, nomeadamente no que diz respeito à utilização de painéis solares.

No que concerne à comunidade escolar, especificamente aos alunos, a maioria é oriunda de famílias estruturadas, com um nível socioeconómico médio, embora se registem alguns casos de problemas familiares graves, acompanhados pelos serviços de Segurança Social, Comissão de Proteção de Menores e Tribunal de Menores. Além disso, a maior parte das famílias reside nas freguesias de São Pedro, Sé, São Roque e Santo António, havendo também alunos residentes noutros concelhos. O PEE da EB1/PE da

Achada (2012-2016) ressalta, ainda, que se regista um deficiente acompanhamento escolar por parte das famílias no que diz respeito à realização de trabalhos escolares.

Relativamente aos recursos humanos, que permitem um correto funcionamento da instituição, a escola conta com pessoal docente e não docente. A tabela abaixo apresenta todos os recursos humanos da escola.

Quadro 2 - Recursos Humanos da EB1/PE da Achada

Recursos Humanos	
Pessoal Docente	Pessoal Não Docente
❖ Docentes de EI	❖ Técnica superior de animação de biblioteca escolar
❖ Docentes de atividades curriculares	❖ Coordenadora administrativa
❖ Docentes do ensino recorrente	❖ Assistentes técnicas da educação especial
❖ Docentes de atividades de enriquecimento curricular	❖ Assistentes operacionais
❖ Docentes especializadas	❖ Ajudantes de ação educativa do PE
❖ Docentes de apoio e substituição	
❖ Docentes da bolsa da D.R.A.E	

Fonte: PEE da EB1/PE da Achada (2012–2016)

Por fim, importa enumerar os parceiros da comunidade educativa, sendo estes a Secretaria Regional de Educação, a Direção Regional de Educação, a Delegação Escolar do Funchal, a Câmara Municipal do Funchal, a Junta de Freguesia de São Roque, a Polícia de Segurança Pública, o Centro de Saúde do Bom Jesus, o Centro de Saúde de São Roque, o Centro de Saúde de Santo António, a Empresa de Transportes Públicos “Horários do Funchal”, o Cine-Teatro de Santo António, a Ludoteca do Parque de Santa Catarina e da Penteadá, a Biblioteca Municipal do Funchal e a Associação de Pais.

5.3. Caracterização do Ambiente Educativo da *Sala dos Super Amigos*

De acordo com as OCEPE (Silva, 2016), o espaço e a organização onde decorre a prática pedagógica constituem elementos determinantes na aprendizagem das crianças, motivo pelo qual deve ser alvo de reflexão, para que o EI possa desvendar as suas potencialidades. Assim, Silva (2016) considera que o espaço da sala da EPE deve ser cuidadosamente planeado, de modo a corresponder às necessidades do grupo de crianças.

Além disso, as OCEPE (Silva, 2016) exaltam que a organização do espaço reflete a dinâmica do grupo e, naturalmente, as intenções pedagógicas do EI.

Considerando as características associadas à faixa etária das crianças que frequentam a EPE, a organização de rotinas diárias revela-se, também, um aspeto crucial que deve ser alvo de reflexão por parte do EI. Considera-se que o estabelecimento de uma rotina estável é fundamental para aumentar os níveis de segurança e bem-estar das crianças (Silva, 2016). Como tal, o EI deverá proporcionar-lhes estabilidade emocional, levando-as a adquirir maior autonomia e a manter um maior nível de envolvimento em todos os momentos do dia.

Organização do Espaço

A *Sala dos Super Amigos* era um espaço bastante acolhedor, com duas grandes janelas laterais que garantiam uma constante iluminação e possibilitavam a saída para o pátio exterior. Além disso, possuía armários numa das paredes laterais, que permitiam a arrumação de alguns pertences da EI e das crianças, de materiais de expressão plástica, assim como dos colchões e almofadas utilizados para a hora do sono. Podíamos encontrar, também, um carrinho com prateleiras, onde eram arquivados trabalhos de desenho e pintura das crianças, devidamente identificados. Na parede frontal e traseira da sala encontravam-se dois grandes *placards*, onde eram expostos alguns trabalhos realizados pelas crianças. À entrada da sala existia um tapete onde as crianças se reuniam para realizar atividades livres ou orientadas e, ao longo da mesma, encontravam-se três mesas redondas com cadeiras para todas as crianças, onde eram realizados jogos e diversos trabalhos.

Importa salientar que a sala se encontrava estruturada em áreas de interesse bem definidas. De acordo com Oliveira-Formosinho (2013), a organização da sala de EPE em áreas de interesse representa uma necessidade para a comunicação entre crianças, uma vez que se verifica a existência de mensagens pedagógicas que contribuem amplamente para o seu desenvolvimento integral. Ademais, as crianças têm a oportunidade de vivenciar experiências sociais, relações interpessoais e diferentes interações em cada área específica, nos momentos em que entram e saem de uma área e no tempo em que permanecem em cada uma.

Atendendo a estes pressupostos, foi elaborada uma grelha de avaliação (apêndice III), com vista a identificar as características do espaço da *Sala dos Super Amigos*. Através desta, pôde-se constatar que esta sala era um espaço atraente e confortável para as

crianças, que garantia a sua segurança e o seu bem-estar físico e emocional, conforme preconizado por Hohmann e Weikart (2011). Neste espaço, existiam oito áreas de interesse distintas, que estavam devidamente identificadas com o nome e a lotação de crianças por área.

À entrada da sala, podíamos encontrar a área dos jogos de construção e de grande

Figura 4 - Área dos Jogos de Construção



grupo. Neste espaço, encontrava-se um grande tapete, onde as crianças podiam fazer construções com recurso a legos e outros jogos de encaixe na hora de brincadeira livre ou onde as crianças se reuniam para realizar atividades orientadas. Ao lado desta área, podíamos encontrar a área da casinha, equipada com

inúmeros materiais representativos de diversas situações do quotidiano familiar das crianças, que lhes permitiam realizar

brincadeiras de faz-de-conta e de jogo simbólico. Uma das mesas redondas presentes na sala destinava-se à área dos jogos de mesa, onde as crianças podiam brincar com lotos, *puzzles*, dominós e outros jogos de associação. As duas restantes mesas destinavam-se à área da expressão plástica,

Figura 5 - Área da Casinha



onde as crianças podiam levar a cabo tarefas de desenho, pintura, modelagem, entre outras. Junto às janelas, podíamos encontrar a área do teatro e a área da leitura. A primeira

Figura 6 - Área do Teatro



área estava apetrechada com um biombo e diversos fantoches aos quais as crianças podiam recorrer para realizar as suas dramatizações. Por sua vez, a área da biblioteca estava equipada com diversos livros e pequenos dicionários que as crianças podiam explorar livremente. Por fim, ao lado da área da leitura, estava situada a área da garagem, com diversos tipos de pistas, carros, motos e alguns animais.

Figura 7 - Área da Biblioteca



Figura 8 - Área da garagem



A figura 9 dá-nos a perspetiva 3D da planta da *Sala dos Super Amigos*.

Figura 9 - Planta 3D da Sala dos Super Amigos



Podemos, então, afirmar que o espaço da *Sala dos Super Amigos* está organizado em diversas áreas de interesse que, por sua vez, estão equipadas com materiais diversificados e motivantes, que estão ao alcance das crianças e despertam o seu interesse, tal como é recomendado por Hohmann e Weikart (2011). Por fim, importa mencionar que as crianças podem recorrer à área que mais preferirem, desde que não excedam a lotação atribuída a cada uma e respeitem as regras de convivência com o outro.

Gestão da Rotina Diária

No que concerne à rotina diária da *Sala dos Super Amigos*, a planificação das atividades diárias era elaborada consoante as necessidades e interesses das crianças e a rotina de acolhimento, higiene, refeições e descanso. Assim, verificava-se a existência de planos que previam atividades individuais e de grupo. Não obstante este modelo de planificação, sempre foi evidente o seu caráter flexível, atendendo às circunstâncias nas quais era implementada.

Assim, a rotina diária da *Sala dos Super Amigos* pode ser consultada no seguinte quadro:

Quadro 3 - Rotina Diária da Sala dos Super Amigos

Dias da semana Horas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
08:15 – 09:30	Acolhimento – Brincadeiras livres				
09:30 – 09:45	Higiene e Lanche da manhã				
09:45 – 10:30	Atividades orientadas	Expressão Musical	Atividades orientadas	Inglês	Atividades orientadas
10:30 – 11:00	Recreio				
11:00 – 12:00	Atividades orientadas	Atividades orientadas	Expressão Físico- Motora	Atividades orientadas	Atividades orientadas
12:00 – 12:45	Higiene e Almoço				
12:45 – 14:45	Higiene e Descanso				
14:45 – 15:30	Higiene e Lanche da tarde				
15:30 – 16:00	Recreio				
16:00 – 18:00	Atividades orientadas				
18:00 – 18:15	Brincadeiras livres / Entrega das crianças				

Fonte: PCG da *Sala dos Super Amigos* (2015-2016)

Como podemos observar no quadro 3, a rotina da *Sala dos Super Amigos* iniciava-se com o acolhimento, momento durante o qual as crianças podiam realizar brincadeiras livres até ao lanche da manhã. Posteriormente, as crianças dirigiam-se ao recreio para brincarem livremente. Podemos, também, constatar que nos momentos que antecediam e seguiam às refeições, as crianças eram levadas às casas-de-banho para fazerem a sua

higiene. Excetuando os dias em que as crianças frequentavam a Expressão Musical, Inglês e Expressão Físico-Motora, existiam três momentos de atividades orientadas pela EI. Importa, também, mencionar que, após o almoço, as crianças tinham o seu momento de descanso e, após o lanche da tarde, podiam brincar livremente no recreio. A entrega das crianças iniciava-se, normalmente, pelas 18 horas, momento que em estas podiam brincar livremente até os seus encarregados de educação (EE) as virem buscar.

Em modo de conclusão, importa realçar a importância de se criar um ambiente educativo confortável, flexível e adequado às necessidades, características e interesses das crianças. Para tal, é fundamental que o educador esteja consciente de que a criança é o principal agente educativo e, como tal, deve ser incluída na organização do tempo e nos ritmos de cada dia, com vista à promoção de aprendizagens significativas. Desta forma, a estabilidade emocional, a segurança e o bem-estar das crianças serão salvaguardados, permitindo que estas estejam mais implicadas em todos os momentos e participem ativamente, quer em momentos de brincadeira livre, quer em momentos de atividades organizadas (Silva, 2016).

5.4. Caracterização do Grupo de Crianças da *Sala dos Super Amigos*

Consoante explica o Projeto Curricular de Grupo (PCG) (2015-2016), a *Sala dos Super Amigos* era constituída por 25 crianças, 9 do sexo masculino e 16 do sexo feminino. As crianças desta sala tinham idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, sendo que quatro crianças tinham 3 anos, oito crianças tinham 4 anos, doze crianças tinham 5 anos e apenas uma criança já tinha 6 anos. Importa mencionar que, embora a discrepância existente na faixa etária das crianças fosse benéfica a nível de interações, exigia uma constante adaptação das atividades realizadas, para que todas conseguissem concluí-las de forma satisfatória e autónoma.

De acordo com o PCG (2015-2016), este grupo de crianças apresentava as seguintes características:

Área de Formação Pessoal e Social

De um modo geral, as crianças da *Sala dos Super Amigos* eram autónomas, interessadas, comunicativas e alegres. Mantinham uma relação afetuosa com os seus pares e com os adultos, embora surgissem frequentemente situações de conflito, que, na sua maioria, eram motivadas pela dificuldade de partilha com o outro, principalmente nas crianças mais novas. Além disso, eram capazes de exprimir de forma espontânea os seus

desejos, necessidades, sentimentos e intenções e costumavam assumir um sentido positivo de identidade.

No que diz respeito às atividades realizadas, na sua maioria, as crianças demonstravam interesse, criatividade e autonomia. Contudo, algumas crianças exigiam uma atenção especial, motivação extra e reforço positivo para concluírem as tarefas propostas pela EI. Tornou-se, também, evidente que o grupo de crianças mais novas demonstrava alguma dificuldade em partilhar materiais e participar em jogos coletivos sem criar conflito e sem perturbar o ambiente de trabalho.

Importa, ainda, referir que algumas crianças adotavam uma atitude de desafio perante o adulto, demonstrando alguma instabilidade emocional e imaturidade, devido a determinados comportamentos e atitudes que vão contra às normas de uma boa conduta social. Muitas vezes, foi possível testemunhar momentos em que algumas crianças não reconheciam a autoridade do adulto.

Área de Expressão e Comunicação

Relativamente aos domínios das Expressões Artísticas e Físico-Motora, da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e da Matemática, as crianças da *Sala dos Super Amigos*, apresentavam as características incluídas no quadro abaixo:

Quadro 4 - Características da Área de Expressão e Comunicação das crianças da Sala dos Super Amigos

Área de Expressão e Comunicação	
Domínio da Expressão Físico-Motora	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Desenvolvimento motor satisfatório, de acordo com cada faixa etária; ➤ Bom controlo e coordenação dos movimentos, com a combinação de várias destrezas e execução de diferentes modos de locomoção; ➤ Grupo de crianças de 3 e 4 anos: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Dificuldades na assimilação e cumprimento de regras complexas de jogos; ✓ Limitações na orientação espacial, principalmente na lateralidade; ✓ Dificuldades a nível da motricidade fina. ➤ Grupo de crianças de 5 e 6 anos: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Aperfeiçoamento das capacidades motoras de resistência, agilidade e velocidade; ✓ Desempenho satisfatório a nível das destrezas manipulativas e de motricidade fina.

<p style="text-align: center;">Domínio da Expressão Dramática e Musical</p>	<p>➤ Expressão Dramática</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Interesse e facilidade em executar representações de situações do quotidiano; ✓ Vontade e entusiasmo em partilhar vivências pessoais, principalmente no grupo de crianças mais velhas; ✓ Emergência de algumas situações de conflito em momentos de jogo, principalmente pelo grupo de crianças mais novas; ✓ Positividade nos momentos de jogo no grupo de crianças mais velhas; ✓ Naturalidade perante situações de dança, salvo algumas exceções que mostram falta de confiança e alguma timidez; ✓ Facilidade de expressão, de forma criativa e desinibida. <p>➤ Expressão Musical</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Bastante interesse pelas atividades de expressão musical, com gosto particular pela aprendizagem de canções; ✓ Capacidade de cantar e realizar gestos em simultâneo, embora algumas crianças manifestem dificuldade em realizar batimentos rítmicos mais complexos.
<p style="text-align: center;">Domínio da Expressão Plástica</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Participação espontânea e entusiasta; ➤ Evolução evidente da criatividade das crianças; ➤ Aperfeiçoamento da representação da figura humana, principalmente no grupo de crianças de 5 e 6 anos; ➤ Interesse na realização de registos através do desenho, da pintura e da modelagem; ➤ Rigor e pormenor nos trabalhos realizados; ➤ Autonomia relativamente às técnicas de expressão, sendo evidente a preocupação na apresentação dos trabalhos efetuados; ➤ Dificuldades no recorte com contornos.
<p style="text-align: center;">Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Comunicação oral bastante satisfatória; ➤ Boa capacidade de expressar e transmitir pontos de vista, sentimentos e emoções de modo claro e perceptível; ➤ Utilização e pronúncia das palavras de forma correta e coerente; ➤ Interesse pelas histórias ouvidas;

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Capacidade de interpretar histórias com facilidade, recontando-as e respondendo a questões de forma adequada; ➤ Grupo de crianças de 3 e 4 anos: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Distração com facilidade, exigindo a utilização de estratégias que foquem a atenção durante mais tempo; ✓ Uma criança de 3 anos não possui uma linguagem perceptível, comunicando somente através de gestos, gritos e algumas sílabas isoladas; ✓ Uma criança de 4 anos apresenta bastante insegurança na comunicação com os pares e adultos. ➤ Grupo de crianças de 5 e 6 anos; <ul style="list-style-type: none"> ✓ Preferência por adivinhas, lengalengas e ritmos; ✓ Capacidade de distinguir letras de números; ✓ Capacidade de escrever o nome em letras maiúsculas sem copiar; ✓ Uma das crianças de 5 anos revela-se bastante motivada para a escrita, solicitando frequentemente ao adulto que o ensine a escrever palavras do seu interesse.
<p style="text-align: center;">Domínio da Matemática</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Especial preferência pela construção de <i>puzzles</i>; ➤ Interesse pela realização de representações com jogos de encaixe; ➤ Boa distinção de noções como grande/pequeno, curto/comprido, muito/pouco, leve/pesado, fino/grosso, cheio/vazio e alto/baixo; ➤ Capacidade de realizar contagens; ➤ Grupo de crianças de 3 e 4 anos: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Facilidade em agrupar objetos por uma característica (forma, cor ou tamanho). ➤ Grupo de crianças de 5 e 6 anos: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconhecimento, relação e ordenação de números de 0 a 10; ✓ Capacidade de efetuar correspondências entre números e objetos; ✓ Distinção dos quantificadores de muito, pouco, igual a, mais do que e menos do que. ✓ Identificação e cópia de figuras geométricas; ✓ Comparação, classificação e seriação de alguns objetos.

Área do Conhecimento do Mundo

Todas as crianças revelavam curiosidade e interesse pelo meio envolvente e demonstravam vontade em participar nas atividades relacionadas com vivências próximas ao seu quotidiano. Além disso, a maior parte das crianças tinha contacto com experiências e vivências diversificadas, enriquecendo os seus conhecimentos e possibilitando novas aprendizagens. Possuíam, também, grande gosto em experimentar, explorar e aprofundar conhecimentos acerca de temáticas que iam ao encontro dos seus interesses e preferências.

No geral, as crianças do grupo possuíam uma boa capacidade de raciocínio e associação de ideias, revelando poder de concentração e atenção bastante razoáveis. Além disso, eram capazes de identificar as funções das diferentes partes do corpo e possuíam noções básicas relativamente a um estilo de vida saudável. Possuíam, também, preocupações ambientais, manifestando atitudes de respeito para com o meio ambiente.

As crianças mais velhas eram capazes de reconhecer funções e características físicas de objetos que integravam o seu quotidiano. Ademais, utilizavam unidades de tempo de forma correta, nomeando dias da semana, distinguindo conceitos de ontem, hoje e amanhã e diferenciando as estações do ano, sendo que eram capazes de enumerar as principais características de cada uma. Por fim, importa referir que as crianças mais velhas já possuíam um bom espírito crítico.

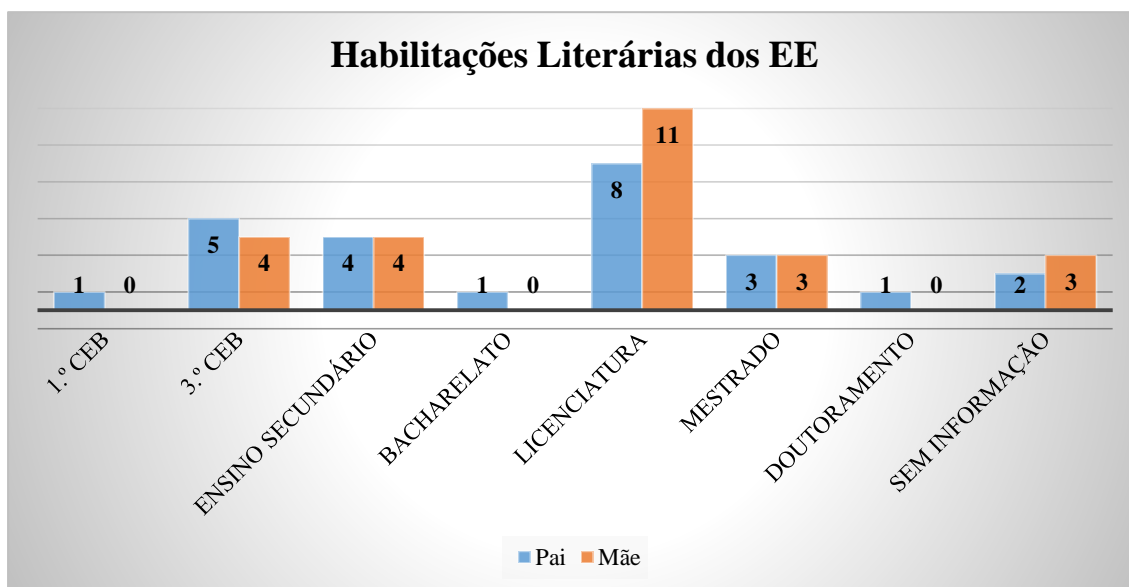
Contexto Familiar

Ao integrarem um contexto escolar, as crianças são confrontadas com uma cultura que, muitas vezes, é díspar face àquela que vivenciam no meio familiar. Este facto deve-se à imposição de uma cultura escolar que privilegia a classe dominante em detrimento das minorias, que efetivamente existem e devem ser consideradas (Diogo, 1998). Por este motivo, é importante que o EI procure aproximar-se à realidade familiar de cada criança, conhecendo o nível sociocultural dos EE, apoiando-os e auxiliando-os com o objetivo comum de contribuir para o desenvolvimento dos seus educandos. Deste modo, o educador adquirirá as ferramentas necessárias para adequar o processo educativo à realidade de cada criança (Portugal & Laevers, 2010).

Assim, a partir dos dados disponibilizados no PCG (2015-2016), foram elaborados dois gráficos relativos às habilitações literárias e à profissão os EE das crianças da *Sala dos Super Amigos*. Relativamente às habilitações literárias, pode-se verificar através do gráfico 1 que a maioria possuía uma licenciatura, seguindo-se o 3.º CEB, o ensino

secundário, o mestrado, e, por fim, o 1.º CEB, o bacharelato e o doutoramento. Assim, conclui-se que, em geral, os EE possuem um nível académico médio-alto, o que conduz a um maior apoio prestado às crianças no seu meio familiar.

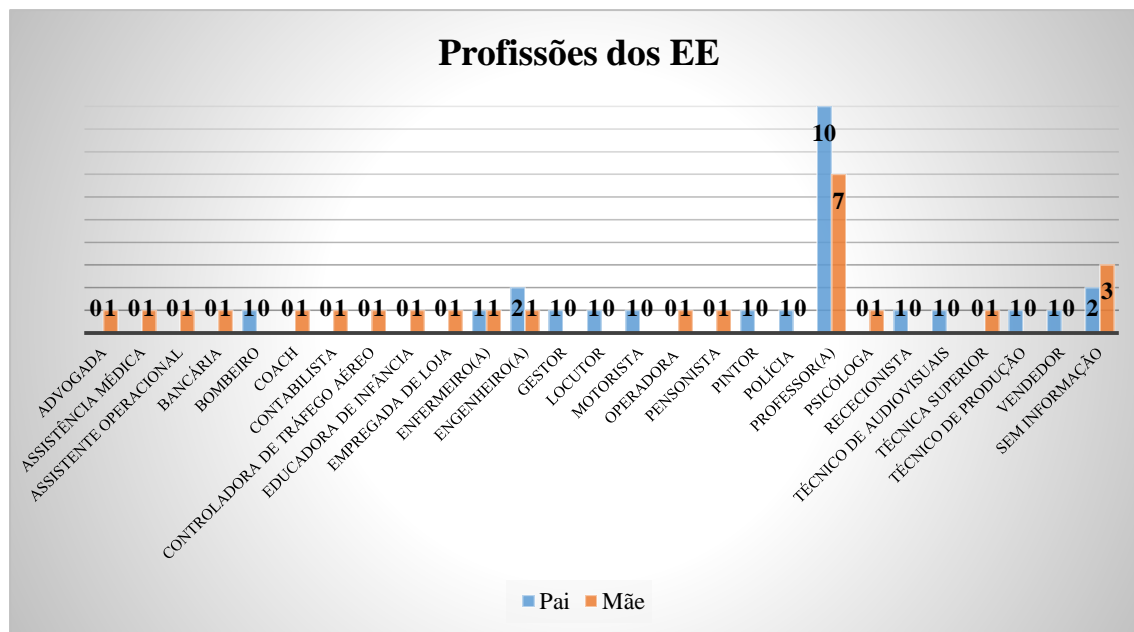
Gráfico 1 - Habilitações Literárias dos EE da Sala dos Super Amigos



Fonte: PCG da Sala dos Super Amigos (2015-2016)

No que concerne ao campo profissional dos EE, podemos constatar a partir do gráfico 2 que estes, na sua maioria, desempenhavam funções de atendimento ao público em diversas áreas. Após analisarmos o gráfico abaixo, podemos verificar que a profissão mais frequente, tanto por parte dos pais como por parte das mães, era professor(a). Importa referir que não havia qualquer encarregado de educação em situação de desemprego. Como tal, é possível concluir que as crianças da *Sala dos Super Amigos* pertenciam, maioritariamente, a um estrato social médio-alto a nível socioeconómico.

Gráfico 2 - Profissões dos EE da Sala dos Super Amigos



Fonte: PCG da Sala dos Super Amigos (2015-2016)

5.5. Intervenção Pedagógica

A prática pedagógica decorrida na *Sala dos Super Amigos* teve início com a observação participada em diferentes momentos da rotina diária das crianças. Após esse primeiro contacto, iniciou-se o período de intervenção.

Torna-se fulcral salientar que as primeiras semanas de observação revelaram-se cruciais para a aquisição da confiança das crianças. Além disso, através desse primeiro contacto surgiu a oportunidade de recolher informações do ambiente educativo, do grupo de crianças e entender o modo como a equipa educativa trabalhava e interagia entre si e com as crianças. Os diálogos informais com as crianças, com a EI e restante equipa educativa foram também fundamentais para uma análise mais profunda acerca do funcionamento do trabalho realizado.

Todas as atividades desenvolvidas tiveram como pilar a orientação da EC, uma vez que foram planeadas de forma conjunta e tiveram aprovação antes de serem implementadas com o grupo. Importa mencionar que toda a intervenção pedagógica foi baseada em metodologias e estratégias que fossem ao encontro das necessidades e interesses do grupo. Assim, a intervenção pedagógica foi planeada de modo intencional, visando o desenvolvimento de atividades diferenciadas que incluíssem todas as crianças de forma ativa. Além disso, todos os momentos levados a cabo tiveram como objetivo o

desenvolvimento global das crianças, motivo pelo qual foram envolvidas todas as áreas de conteúdo contempladas nas OCEPE (Silva, 2016).

Atendendo à impossibilidade de explanar todas as atividades desenvolvidas com as crianças da *Sala dos Super Amigos*, serão apresentados apenas alguns momentos. Todavia, todas as atividades realizadas podem ser consultadas no apêndice I presente no CD-ROM.

5.5.1. Projeto de Investigação-Ação

Como foi referido no enquadramento metodológico deste relatório, um docente verdadeiramente implicado na sua prática é, obrigatoriamente, um investigador. Por este motivo, a I-A constitui uma metodologia fundamental na educação, visto que incita o docente a refletir e a reformular a sua prática em benefício das crianças. Assim, para Máximo-Esteves (2008), perante um problema, o docente deve ser capaz de se questionar de forma intencional e sistemática com o objetivo de compreendê-lo e alcançar uma solução.

Com esta preocupação em mente, ao integrar a *Sala dos Super Amigos*, não se tornou difícil encontrar um dos maiores desafios do grupo: a grande discrepância de idades, que variavam entre os 3 e os 6 anos. Através das primeiras observações, foi possível constatar uma grande heterogeneidade, não só a nível etário, mas também a nível de personalidades e de desenvolvimento pessoal e social. Tornou-se possível também compreender que, embora por vezes fosse benéfica e positiva a interação entre as crianças mais novas e mais velhas, muitas vezes tornava-se desafiante encontrar atividades em que todas as crianças pudessem participar de forma ativa.

Foram testemunhados diversos momentos em que as crianças estavam evidentemente desmotivadas durante a realização das atividades, ora porque não as conseguiam realizar de forma autónoma, no caso das crianças mais novas, ora porque as atividades não eram suficientemente complexas, no caso das crianças mais velhas. A aparente desmotivação das crianças parecia dever-se ao facto de que as atividades eram realizadas em pequenos grupos de cada vez. Assim, enquanto um grupo estava com a EI a realizar uma atividade, as restantes crianças brincavam nas áreas de interesse e, quando alguma criança terminava a tarefa, ia brincar e vinha outra criança ocupar o seu lugar. Esta situação gerava um pouco de ansiedade, pois estas demonstravam vontade em brincar com os seus pares ao invés de realizar a atividade proposta. Por este motivo, as

crianças acabavam por realizar a tarefa desconcentradas e distraídas, tentando concluí-la o mais depressa possível. Como é evidente, as atividades não eram significativas para as crianças e estas pouco retinham do que era pretendido.

Atendendo a esta conjuntura, quase de forma imediata, o conceito de diferenciação pedagógica surgiu como a solução para esta problemática. Assim, com a sua implementação, visou-se que as novas aprendizagens chegassem a todas as crianças e que estas pudessem usufruir de todos os momentos de forma igualitária e com a mesma intensidade de interesse. Deste modo, o grande objetivo centrou-se na capacidade de motivar as crianças, através da promoção de aprendizagens ativas, significativas e motivadoras. Assim, considerando a problemática encontrada e as necessidades das crianças, surgiu a questão de investigação:

De que forma a diferenciação pedagógica pode beneficiar a aprendizagem das crianças da Sala dos Super Amigos?

Após a definição desta problemática e da pesquisa bibliográfica necessária para a sua compreensão e posterior implementação, verificou-se que a implementação da diferenciação pedagógica pressupõe que o EI modifique as suas formas de organização do trabalho (Grave-Resendes & Soares, 2002; Morgado, 2004). Assim, algumas propostas para diversificar os modos de trabalho passam pela utilização de estratégias de intervenção, tais como o trabalho cooperativo, o trabalho individual e a tutoria entre pares.

Trabalho Cooperativo

Conforme foi esclarecido no enquadramento teórico, a implementação de estratégias de trabalho cooperativo proporciona às crianças aprendizagens mais ricas e significativas, tornando-as mais consistentes (Bessa & Fontaine, 2002; Lopes & Silva, 2008; 2010). De acordo com Barbosa (1995), uma das características mais importantes do trabalho cooperativo diz respeito à comunicação horizontal que ocorre entre as crianças de um grupo, sendo que cada uma deverá assumir a responsabilidade de uma tarefa específica. Todavia, o docente deve ter em consideração que as tarefas devem ser rotativas, de modo a que todas as crianças possam experienciar diversas responsabilidades.

Deste modo, o centro do processo de ensino-aprendizagem transita do docente para as crianças, sendo que o papel do primeiro passa por gerir toda a situação de grupo e orientar as crianças ao longo do seu trabalho (Barbosa, 1995). Além disso, cabe ao docente proporcionar um ambiente propício à aquisição de novas aprendizagens, organizando o espaço de modo a possibilitar interações e trocas de experiências e informações entre as crianças (Lopes & Silva, 2009).

Apesar de Lopes e Silva (2010) considerarem que o trabalho cooperativo em contexto de EPE possa apresentar algumas características inibidoras decorrentes da fase de desenvolvimento cognitivo das crianças, são indubitáveis os benefícios deste modo de trabalho para o desenvolvimento cognitivo, pessoal e social das crianças.

Trabalho Individual

Apesar da evidência de que o trabalho individual não constitui o método ideal para o processo de ensino-aprendizagem das crianças, podendo, inclusive, gerar competitividade negativa e outros conflitos, Morgado (2003; 2004), citando Dean, defende que o recurso a este tipo de trabalho, em determinadas ocasiões, pode assumir resultados positivos. Assim, segundo o autor, os momentos em que se deve privilegiar o trabalho individual são: (i) aqueles em que se pretende que as crianças expressem as suas ideias e desenvolvam o seu sentido de argumentação e (ii) quando determinados conceitos ou competências básicas exigem prática numa primeira fase.

Morgado (2004) considera, também, que o trabalho individual permite que as crianças reajustem as suas competências, através da autorregulação. Neste sentido, tornam-se claros os efeitos positivos que esta estratégia pode surtir no momento de adquirir conceitos e competências básicas (Galton & Patrick, citados por Morgado, 2004).

Tutoria entre Pares

A tutoria entre pares é, de acordo com Bessa e Fontaine (2002) e Lopes e Silva (2010), uma estratégia que tem como finalidade a seleção de crianças tutoras, que podem auxiliar as crianças com mais dificuldades – tuteladas – na compreensão de conceitos ou na concretização de determinadas tarefas.

Nesta estratégia privilegiam-se as crianças mais velhas enquanto tutoras das crianças mais novas, sendo que tanto tutores como tutelados têm oportunidade de desenvolver competências de autocontrolo e autorregulação da sua aprendizagem. Além

disso, Lopes e Silva (2010) explicam que a tutoria entre pares direciona a aprendizagem para as necessidades das crianças de ambas as partes.

Os mesmos autores enunciam algumas vantagens da implementação da tutoria de pares. Relativamente às crianças tutoras, esta estratégia desenvolve o espírito de cooperação, de autonomia e de interajuda, além de as auxiliar a consolidar o novo conhecimento ao tentar explicá-lo à criança tutelada. No que concerne às crianças tuteladas, Lopes e Silva (2010) destacam a possibilidade destas usufruírem de um apoio individualizado, além de aumentar a probabilidade da criança mais nova chegar mais rapidamente aos objetivos pretendidos para determinada atividade.

Atendendo a todos os aspetos supracitados, pretendeu-se que todas as atividades realizadas constituíssem momentos de aprendizagem ativos, significativos e motivadores para todas as crianças da *Sala dos Super Amigos*. Assim, em seguida poderão ser consultadas algumas das atividades realizadas com o referido grupo de crianças.

5.5.2. Momentos de Aprendizagem

Ao longo deste ponto serão analisadas algumas atividades realizadas com o grupo de crianças da *Sala dos Super Amigos*. Importa mencionar que, neste contexto de estágio, houve a planificação e posterior implementação de uma temática semanal, que procurava ir ao encontro dos interesses das crianças e que contava com as orientações da EC. Ainda assim, o planeamento revelou-se flexível em momentos que exigiram a alteração dos planos, consoante as motivações das crianças.

Dado que se torna impossível descrever todas as atividades realizadas com este grupo de crianças, serão analisados e refletidos apenas três temas – O Corpo Humano, O São Martinho e O Natal, sendo que cada um contará com a explicação e reflexão acerca de algumas atividades realizadas no âmbito de cada temática.

5.5.2.1. O Corpo Humano

A temática do Corpo Humano foi explorada entre os dias 2 e 4 de novembro de 2015, em sequência dos planos das educadoras da *Sala dos Super Amigos*. A abordagem deste tema teve como principal objetivo a exploração das principais partes do corpo humano. Atendendo ao facto das crianças mais velhas já terem consciência da forma humana, as atividades realizadas no âmbito desta temática servirão para que estas relembrem alguns aspetos relativos ao corpo humano, sendo que se procurou que as

crianças mais velhas auxiliassem as mais novas na aquisição de novos conhecimentos. Deste modo, aprofundou-se o conhecimento prévio das crianças e desenvolveu-se novos conhecimentos, além de que as crianças tiveram a oportunidade de se beneficiar mutuamente (Molina, 2015; Silva, 2016).

Assim, serão analisadas duas atividades bastante simples, mas que se revelaram fundamentais para a compreensão e assimilação dos conceitos subjacentes à temática abordada – a ilustração das partes do corpo humano com recurso à pintura e a exploração do corpo humano através da música e da dança.

A Arte da Pintura

Após uma abordagem inicial ao corpo humano através do diálogo e do jogo “O Rei Manda”, foi planeada a realização do contorno de uma das crianças da sala em papel cenário. Todavia, este plano não se concretizou da forma idealizada, uma vez que a EC acabou por concluir que esta atividade causaria demasiada agitação nas crianças e, por isso, não seria realizada com sucesso. Por este motivo, a estagiária e a EC concordaram que os planos deviam ser alterados e optou-se por solicitar às crianças que realizassem uma pintura do corpo humano, com recurso a tintas de várias cores.

Figura 10 - Criança a pintar a figura humana



Para esta atividade, as crianças posicionaram-se nas mesas de trabalho, tendo a liberdade de escolher se queriam realizar a pintura de pé ou sentadas. Em cada mesa estavam disponíveis folhas brancas e tintas de várias cores, sendo que cada criança ficou responsável por se retratar na pintura, devendo ilustrar as principais partes do corpo humano (cabeça, com olhos, nariz, boca e orelhas, tronco e membros superiores e inferiores, incluindo as mãos e os pés).

Ao longo da atividade foi possível verificar que as crianças mais velhas tiveram grande facilidade em ilustrar a figura humana, retratando, na maioria, todas as características do corpo. Ainda assim, estas mostraram-se bastante motivadas, uma vez que demonstravam interesse neste tipo de técnica, à qual não podiam recorrer com muita frequência. No que diz respeito às crianças mais novas, verificou-se que estas revelaram facilidade em retratar o corpo, embora muitas não retratassem pequenas partes do corpo, tais como as orelhas, as mãos e os pés. Também se constatou que as crianças mais velhas tentaram ajudar as mais novas, lembrando algumas partes do corpo humano esquecidas na pintura. Como defendido por Morgado (2004), o educador deve garantir que cada criança se desenvolve ao seu próprio ritmo, motivo pelo qual, neste momento, as crianças foram capazes de realizar a proposta ao seu próprio ritmo e sem pressões por parte do adulto.

Figura 11 - Pinturas do corpo humano



Embora se considere bastante simples, esta atividade teve uma grande utilidade no que diz respeito à avaliação dos conhecimentos das crianças relativamente à temática abordada, uma vez que a intervenção do adulto foi bastante reduzida e ocorreu apenas quando solicitada pelas crianças. Deste modo, houve a oportunidade de verificar os conhecimentos assimilados, principalmente por parte das crianças mais novas, que, através de diálogos e do recurso a uma forma mais visual, conseguiram retratar os novos conhecimentos (Silva, 2016).

Explorar o Corpo Dançando

A utilização da música e da dança partiu da perceção de que as crianças da *Sala dos Super Amigos* apresentavam grande gosto e afinidade com momentos musicais.

Assim, reservou-se esta atividade mais dinâmica para finalizar a abordagem à temática do corpo humano.

Após relembrar os conhecimentos adquiridos ao longo da semana, colocou-se a canção “Anda que eu vou-te ensinar”. De acordo com Sousa (2003), a música faz parte da vida da criança desde o seu nascimento, motivo pelo qual os momentos em que esta se inclui na rotina diária permite o desenvolvimento das emoções e contribui para o bem-estar geral da criança, conduzindo a uma maior implicação da criança na atividade.

Figura 12 - Audição e mímica da canção



Assim, a primeira fase da proposta passava pela audição da música, sendo que, entretanto, se iniciou um momento de mímica, de forma espontânea e natural, principalmente por parte das crianças mais desinibidas. Em seguida, foi proposto às crianças que sugerissem movimentos corporais para a composição de uma

coreografia para a música. Neste momento, a maioria das crianças cingiu-se à mímica, uma vez que a canção indicava movimentos específicos de diversas partes do corpo humano. Verificou-se que algumas crianças estavam bastante tímidas e não mostravam grande vontade para participar na dança. Contudo, quando a música foi reproduzida novamente, essas crianças começaram a desinibir-se e realizaram os movimentos combinados no momento anterior.

Após se verificar que todas as crianças eram capazes de identificar as partes do corpo mencionadas na música, assim como a lateralidade a elas associada, foi-lhes solicitada a

Figura 13 - Introdução de novas partes do corpo na canção

integração de novas partes do corpo, bem como de movimentos que as poderiam representar. Neste momento, todas as crianças demonstraram bastante entusiasmo em participar, mencionando diversas partes do corpo. Apesar de



haver a expectativa de que apenas as crianças mais velhas seriam capazes de indicar partes do corpo de forma mais variada, também as crianças mais novas se fizeram ouvir, apontando diversas partes do corpo e propondo movimentos bastante originais.

Através desta atividade, foi possível constatar que as crianças assimilaram com grande facilidade os conhecimentos previstos para esta temática. Além disso, foi bastante notória a satisfação em cantar e mimar a música proposta, uma vez que momentos como esse conferem a liberdade de movimentos que, por vezes, as crianças se veem privadas nas atividades diárias. Assim, embora em alguns momentos algumas crianças se tenham revelado tímidas, todas acabaram por se libertar e aderir à atividade de forma entusiasta e divertida. Importa, por fim, mencionar que todas as crianças foram capazes de executar a atividade com grande facilidade, sendo visível que todas estavam bastante implicadas e interessadas em realizar as propostas da estagiária.

5.5.2.2. O São Martinho

A temática do São Martinho foi abordada entre os dias 9 e 11 de novembro de 2015, tendo surgido no âmbito das celebrações típicas desta quadra. Esta abordagem teve como objetivo a exploração mais aprofundada de uma das principais tradições portuguesas, tal como preconiza Silva (2016), ao exaltar a importância de se desenvolver aprendizagens associadas a diferentes tradições que fazem parte da cultura da sociedade em que a criança se insere. Neste sentido, será explicada a forma como a Lenda de São Martinho foi abordada com as crianças e analisado um momento lúdico de jogos ao ar livre, que incluíram elementos alusivos a essa festividade.

A Lenda de São Martinho

Para dar início à temática do São Martinho, iniciou-se um diálogo acerca da lenda popular alusiva a esta festividade. Este foi um momento em que as crianças mais velhas tiveram a oportunidade de partilhar os seus conhecimentos acerca deste tema, uma vez que já o tinham explorado em anos anteriores, contribuindo para o alargamento das aprendizagens de todo o grupo (Silva, 2016).

Para a exploração da lenda, foram utilizadas diversas imagens, cuja sequência representava toda a lenda. Atendendo ao facto de que algumas crianças já tinham exposto os seus conhecimentos prévios acerca do tema, foram elas próprias a contar toda a lenda, servindo-se das imagens para se guiarem. No final, foi utilizado um vídeo como outro recurso para explorar a lenda, visualizado no computador, instrumento próximo ao

quotidiano da criança e ao qual o EI deve recorrer (Silva, 2016). Neste momento, as crianças tenderam a distrair-se um pouco, uma vez que o som não estava completamente adequado ao espaço da sala, sendo um aspeto que deveria ter sido melhor considerado. Contudo, com o posterior diálogo, foi perceptível que as crianças tinham compreendido a lenda e assimilado os valores da amizade e da partilha a ela subjacentes.

Figura 14 - A Lenda de São Martinho em sombras chinesas

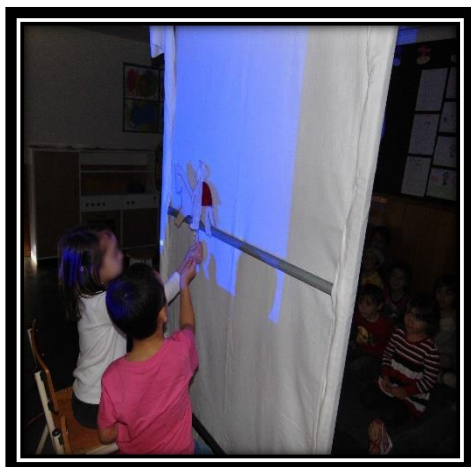


Como foi referido anteriormente, as planificações estavam sujeitas a alterações motivadas pelo contexto, o que se veio a verificar nesta altura. A EC lembrou-se que tinha o equipamento necessário para realizar uma dramatização da lenda através de sombras chinesas. Assim, a estagiária e a EC realizaram a

dramatização, à qual as crianças assistiram de forma entusiástica, por ser utilizado um recurso diferente do habitual.

Em seguida, foi solicitado às crianças que realizassem a dramatização para os seus colegas, contribuindo para que estas desenvolvessem a sua expressividade, comunicação, colaboração e autoconfiança. Deste modo, Del Hoyo, Dorrego e Ortega (2006) exaltam a importância do recurso a atividades dramáticas para desenvolver diversas competências, bem como motivar a criança para a aquisição de novas aprendizagens. Esta dramatização revelou-se uma excelente forma de avaliar os conhecimentos que as crianças tinham adquirido acerca do tema.

Figuras 15 e 16 - Crianças a dramatizar a Lenda de São Martinho com sombras chinesas



Nesse momento, tornou-se evidente que a maioria das crianças tinham assimilado as aprendizagens decorrentes das atividade anterior, embora algumas não tivessem conseguido exprimir-se adequadamente no momento da dramatização. Este facto ocorreu maioritariamente nas crianças mais novas, que se focaram exclusivamente em manusear os adereços das sombras chinesas em detrimento de recontarem a lenda. Ainda assim, considera-se que o momento foi bastante enriquecedor, pois foi notória a implicação das crianças e o seu entusiasmo perante um momento que saía da rotina habitual.

Figura 17 - Reorganização da sequência da Lenda de São Martinho



Por fim, foi solicitado às crianças que colorissem uma sequência de acontecimentos relativos à lenda de São Martinho e, num momento posterior, recortassem as imagens e as organizassem novamente, ordenando a história corretamente. Para Silva (2016), este tipo de atividade contribui para o desenvolvimento de aprendizagens matemáticas,

principalmente no que respeita ao raciocínio lógico das crianças. As crianças mais novas tiveram alguma dificuldade em realizar esta atividade, motivo pelo qual foi solicitado às crianças mais velhas que as auxiliassem, criando-se inúmeras oportunidades de aprendizagem para ambas (Leitão, 2006). Importa destacar que esta opção foi ao encontro de uma das estratégias delineadas para a problemática de investigação em estudo – tutoria entre pares. Considera-se que talvez tivesse sido mais enriquecedor se as crianças fizessem os seus próprios desenhos acerca da lenda, contudo, o que se pretendia realmente era a ordenação das diferentes partes da lenda. Também este momento foi privilegiado para avaliar os conhecimentos das crianças, sendo que, ao longo da atividade, se procurou manter o diálogo com as mesmas, solicitando que explicassem as suas aprendizagens.

Jogos na Quinta de São Roque

Ainda no âmbito da exploração da festividade de São Martinho, as colegas estagiárias da EB1/PE da Achada decidiram colaborar entre si no sentido de organizar uma atividade de jogos, sendo que cada jogo contou com elementos alusivos à época de São Martinho. Para tal, e após o consentimento das educadoras cooperantes e da diretora

da escola, foi decidido que os jogos seriam realizados na Quinta de São Roque, uma vez que se localiza perto da escola e constitui um espaço livre e diferente, em que as crianças têm oportunidade de experienciar vivências diferentes da habitual rotina diária, que deve ser alterada em função de novas propostas por parte do educador ou da criança (Silva, 2016). Assim, cada sala contou com o apoio da EC, das auxiliares e da estagiária para deslocar as crianças a pé até à quinta e para colaborar no momento da concretização dos jogos.

Após ser tomada a decisão relativamente ao espaço, as estagiárias concordaram que os jogos com regras constituiriam um momento potencializador da socialização entre as crianças, como, inclusive, é preconizado pelas OCEPE (Silva, 2016). Por este motivo, foi decidido que as crianças das diferentes salas seriam divididas, de modo a que, em cada jogo, estivessem presentes crianças das quatro salas. Embora houvesse a consciência de que, numa fase inicial, as crianças se sentiriam um pouco inibidas pelo facto de fazerem equipa com colegas com os quais não tinham muito contacto numa base diária, havia a convicção de que, com o decorrer dos jogos, as crianças começariam a ganhar confiança nos seus parceiros de equipa. Com o decorrer dos jogos, tivemos a oportunidade de confirmar esta previsão, sendo que, no final, as crianças estavam a conviver com todos os colegas, sendo visível o entusiasmo transmitido por estas.

Figura 18 - Divisão das crianças em equipas



No que concerne ao momento dos jogos, foi decidido que as crianças seriam organizadas em equipas, sendo que cada jogo contou com duas equipas, que competiam entre si. Esta opção revelou-se bastante positiva e motivadora, uma vez que instigava não só a competição saudável entre as equipas, mas também a interajuda e a cooperação entre as crianças de cada equipa, fundamentais para a promoção da já referida socialização.

Para a coordenação de cada jogo, foi decidido que cada um seria supervisionado por, aproximadamente, três adultos, sendo que estes deveriam permanecer sempre no mesmo jogo, enquanto cada grupo de crianças percorria cada um deles. Todavia, esta decisão não se verificou, pois algumas crianças ficavam confusas e não sabiam para que jogo deveriam seguir. Por este motivo, os planos alteraram-se e os adultos passaram a acompanhar o mesmo grupo de crianças em todos os jogos, de modo a melhor orientá-las. Apesar desta mudança, os jogos decorreram com normalidade e todas as crianças conseguiram concretizá-los, umas com maior, outras com menor ajuda dos colegas e dos adultos. A intenção das estagiárias foi que todas as crianças tivessem oportunidade de realizar todos os jogos, o que se veio efetivamente a verificar.

Para este momento foram selecionados quatro jogos: um percurso com cones, arcos e cordas com a capa de São Martinho, uma caça às castanhas, um jogo de equilíbrio da castanha, e um jogo de sequência da lenda de São Martinho (apêndice IV).

Figuras 19, 20, 21 e 22 - Jogos de São Martinho na Quinta de São Roque



Ao longo dos jogos, foi possível verificar que as crianças estavam implicadas em todos os momentos, revelando grande interesse em participar em todos os jogos, uma vez que estes estavam adequados a todas as crianças, independentemente da idade, tal como preconizado pelos princípios da diferenciação pedagógica. Além disso, foi perceptível que

a maioria das crianças cumpriu todas as regras, excetuando alguns casos, que, após uma intervenção calma, começaram a cumpri-las.

Importa também referir que os jogos constituíram um momento de liberdade para as crianças, uma vez que estas tiveram oportunidade de se movimentar de uma forma mais desprendida do que habitualmente podem fazer. Além disso, foi visível a socialização e colaboração entre as crianças, embora tivessem surgido pequenos conflitos derivado à competição entre as equipas, mas que depressa foram solucionados.

Por fim, é importante mencionar que momentos como este constituem oportunidades excelentes para o desenvolvimento das crianças, quer a nível motor, quer a nível emocional e relacional. Assim, considera-se que este dia contribuiu não apenas para a consolidação da temática a ele subjacente, como também para o fomento de diversas competências de grande importância para o crescimento e desenvolvimento global da criança.

5.5.2.3. O Natal

A temática do Natal iniciou-se no dia 16 de novembro e desenrolou-se até ao último dia do estágio pedagógico. Ao longo da sua exploração, tomou-se como principal objetivo aproximar as crianças da festividade mais marcada do ano, procurando-se explorar as principais tradições regionais, incluindo as religiosas e as profanas. Como tal, durante este período de tempo, as crianças tiveram a oportunidade de contactar com diversas canções e histórias de Natal, bem como de vivenciar alguns momentos característicos da época festiva em questão.

Construção do Presépio de Natal

Tal como referido anteriormente, ao explorar o tema do Natal, assumiu-se como foco principal que as crianças pudessem vivenciar na escola alguns momentos associados a esta época. Assim, a estagiária, apoiada pela EC, propôs às crianças a realização de um pequeno projeto, uma vez que os trabalhos desta natureza fomentam o desenvolvimento da criança a diversos níveis, por envolver factos diretamente relacionados com as suas experiências pessoais (Katz & Chard, 2009). Além disso, este tipo de trabalho visa a aquisição de saberes, através da triangulação de diversas fontes de informação, que permite à criança retirar conclusões próprias (Many & Guimarães, 2006). Este projeto teve a duração de seis manhãs, uma vez que algumas partes demoraram mais tempo a concretizar-se do que fora previsto. Este projeto consistiu na construção de um presépio

para enfeitar um dos *placards* da sala. Importa realçar que o presépio de Natal surgiu e foi explorado através do livro *A História do Natal*, que se tornou o instrumento basilar para o desafio proposto às crianças.

A partir do momento em que se expôs e se conversou acerca do projeto, todas as crianças se mostraram bastante entusiasmadas, exteriorizando a sua vontade em participar no desafio proposto. Assim, após a excelente adesão das crianças, concordou-se que estas deveriam ser divididas em pequenos grupos heterogéneos, principalmente a nível etário, para que as habilidades de cada criança fossem valorizadas pelos membros do grupo (Lopes & Silva, 2010). Concordou-se, também, que cada grupo seria fixo e deveria ficar responsável pela decoração de uma ou mais personagens do presépio, dependendo da dimensão das mesmas. Esta decisão foi tomada com vista a que as crianças pudessem não só cooperar entre si, mas também que as crianças mais velhas pudessem apoiar e auxiliar as crianças mais novas, através da tutoria entre pares.

Todavia, este plano acabou por não ser seguido à risca, optando-se por reunir apenas algumas crianças de cada vez – seguindo a lógica de heterogeneidade, cooperação e tutoria – enquanto outras crianças realizavam atividades em atraso ou brincavam nas áreas de interesse da sala. Importa realçar que, embora os grupos não tenham sido fixos, todas as crianças estiveram implicadas neste projeto, visto que se conseguiu definir e distribuir tarefas que iam ao encontro das capacidades de cada uma. Assim, atribuíram-se tarefas mais complexas e que exigiam um maior controlo da motricidade fina às crianças mais velhas, ao passo que as crianças mais novas ficaram responsáveis por tarefas mais simples, todavia essenciais para o produto final desejado. Ainda assim, registaram-se momentos em que as crianças mais novas tentaram realizar tarefas mais exigentes, sendo que se procurou nomear uma criança mais velha para apoiar a mais nova. Desta forma, as crianças cooperaram entre si, com vista à concretização de um produto final desejado por todas, sem que se verificassem momentos de frustração face à impossibilidade de realizar determinadas tarefas (Molina, 2015).

Para a construção das diferentes componentes do presépio, a EC considerou apropriado que a estagiária apresentasse previamente os moldes das personagens e de alguns elementos do cenário em cartão, sendo que as crianças deveriam decorá-los

utilizando diferentes tipos de material à sua escolha, que se encontravam dispostos nas mesas de trabalho.

Figuras 23 e 24 - Decoração das personagens do presépio com diversos materiais



Deste modo, de acordo com Silva (2016), as crianças tiveram oportunidade de desenvolver a criatividade e o sentido estético, não só através do manuseamento de materiais com diferentes cores e texturas, mas também pelo recurso a diversas técnicas, como o recorte, a colagem, a rasgagem e a pintura. Neste momento, a estagiária tentou manter-se o mais afastada possível, visando oferecer espaço às crianças para demonstrar a sua criatividade na decoração do presépio. Na fase da decoração das personagens do presépio, surgiram alguns conflitos, principalmente entre as crianças mais novas. Todavia, através do diálogo, mediado pela estagiária, conseguiu-se estabelecer pequenos acordos entre as crianças, que conduziram à satisfação das vontades de todas.

Após a decoração de todas as personagens, seguiu-se a montagem de todo o cenário no *placard* da sala. Atendendo a que foi necessário a utilização de materiais cortantes e afiados, considerou-se mais seguro que fosse a estagiária a afixar as componentes do presépio. Para tal, a mesma foi questionando as crianças acerca dos sítios onde colocar cada personagem, seguindo as suas indicações. Também nesta fase emergiram alguns desacordos entre as crianças, que rapidamente foram solucionados através do diálogo.

Figura 25 - Presépio finalizado

Com a realização deste projeto, considera-se que as crianças adquiriram novos conhecimentos acerca de uma tradição bastante marcada no seu quotidiano. Além disso, tiveram a oportunidade de explorar diferentes tipos de material e recorrer à sua imaginação e criatividade para transformá-los em recursos para a decoração do cenário e das personagens do presépio, desenvolvendo e alargando a representação simbólica e o seu sentido estético (Silva, 2016). Torna-se também importante mencionar que foi visível o grande nível de cooperação que as crianças alcançaram, principalmente das crianças mais velhas para as mais novas, trabalhando em conjunto para um objetivo comum. Por este motivo, raros foram os desentendimentos entre as mesmas.

Importa realçar que o objetivo de implicar todas as crianças na atividade foi alcançado. Através da diferenciação das diferentes tarefas e da sua atribuição intencional, conseguiu-se que todas tivessem a oportunidade de participar nas atividades, sendo notório os desafios que as mesmas colocavam a si próprias para realizar determinadas tarefas. Além disso, a decisão de criar grupos heterogéneos contribuiu em grande medida para o sucesso das tarefas, sendo que o auxílio das crianças mais velhas para as mais novas evitou momentos de frustração para ambas.

Por fim, importa enfatizar que o papel da estagiária passou por dar liberdade às crianças para recorrerem à sua imaginação e criatividade, procurando distanciar-se e ouvir as crianças e as suas decisões. Contudo, evidentemente, a sua presença foi constante, observando as reações das crianças e a forma como estas trabalhavam entre si, recorrendo frequentemente ao reforço positivo e intervindo quando necessário. Assim, considera-se que foi possível alcançar o produto final desejado por todos, ao mesmo tempo que as crianças puderam fortalecer competências pessoais e sociais fundamentais para o seu desenvolvimento integral.

Confeção das Broas de Mel

Após a exploração das diferentes tradições natalícias mais comuns, questionou-se as crianças acerca do seu desejo de realizar na escola outra tradição de Natal, desta vez relacionada à culinária. A estagiária explicou às crianças que havia a possibilidade de confeccionar broas de mel que, posteriormente, seriam levadas para casa para oferecer às famílias.

Na sua maioria, as crianças revelaram bastante entusiasmo para realizar a proposta e, de imediato, a estagiária mostrou uma receita de broas de mel, adaptada com imagens para que as crianças conseguissem interpretá-la. Assim, após a discussão e posterior decifração de todos os ingredientes da receita, as crianças foram distribuídas pelas três mesas de trabalho, sendo que cada uma estava vigiada por um adulto. Quando as crianças chegaram às mesas, puderam ver todos os ingredientes necessários para a confeção das broas de mel, seguindo-se um pequeno diálogo acerca de cada um e da sua utilidade para o resultado final da receita.

Ao longo da atividade, as crianças puderam tocar e sentir o aroma dos diferentes ingredientes, principalmente das especiarias utilizadas. Neste momento, as crianças ficaram um pouco agitadas, sendo por vezes difícil captar a sua atenção para as diferentes fases da receita. Também nesta fase, surgiram alguns conflitos entre as crianças, pois todas queriam adicionar o ingrediente seguinte e não respeitavam a vez do outro. Estes desacordos foram um pouco difíceis de contornar, mas pouco a pouco conseguiu-se resolvê-los. Embora a estagiária desejasse que fossem as crianças a juntar e amassar os ingredientes, a EC considerou que iria surgir demasiada agitação e propôs que fosse o adulto a desempenhar essa função.

Figuras 26 e 27 - Exploração dos ingredientes da receita



Após se formar uma massa com os ingredientes, as crianças ficaram responsáveis por moldá-la de forma a obter pequenas bolas para serem levadas ao forno. As crianças adoraram tocar e modelar a massa, realizando a tarefa proposta com grande distinção. Este momento decorreu sem grandes sobressaltos, sendo que as crianças estavam concentradas em formar as broas de mel. Numa fase posterior, as broas foram levadas para a cozinha da escola e foram cozinhadas no forno.

Figura 28 - Moldagem da massa em bolinhas



Considera-se que esta atividade foi bastante enriquecedora para as crianças, uma vez que lhes proporcionou um momento bastante diferente do habitual na sua rotina diária. Através desta, as crianças puderam compreender a forma como se interpreta e reproduz uma receita, tal como certamente já testemunharam em casa com as suas famílias. Por este motivo, esta atividade aproximou as crianças da sua realidade familiar, conduzindo a que as mesmas se identificassem muito mais com as tarefas propostas. Além disso, esta atividade constituiu uma forma das crianças compreenderem uma das funcionalidades da escrita, que, de acordo com Silva (2016) devem ser apropriadas nesta fase da vida das crianças.

Além disso, atendendo às tarefas simples que se atribuíram, todas as crianças tiveram igual oportunidade de participar, sem demonstrar grandes dificuldades. Em nenhum momento foi notório desinteresse por parte das mesmas, sentindo-se, pelo contrário, que estas estavam bastante ativas e satisfeitas com a atividade que estavam a realizar. Por fim, importa destacar que, embora tenham surgido conflitos durante a atividade, foi possível tirar partido dos mesmos para desenvolver competências de cariz

social e relacional, nomeadamente no que se refere ao respeito pelo outro e pela sua vez de participar.

5.5.3. Intervenção com a Comunidade Educativa

Nos dias de hoje, a escola já não é definida como uma relação exclusiva entre o educador e a criança. Pelo contrário, Santos (2007) menciona que, cada vez mais são incluídas relações entre diversos agentes da comunidade, que permitem que a escola adote atitudes que vão ao encontro da sua função socializante e socializadora. Nesta perspetiva, Teixeira (2011) crê que as relações concebidas tanto entre os atores internos da ação pedagógica como entre estes e outros atores externos contribuem para a construção social das crianças e, por conseguinte, para o seu desenvolvimento relacional e emocional.

Atendendo à importância da inclusão da comunidade na vida escolar das crianças, ao longo do estágio na EBI/PE da Achada, foi planeada uma atividade com a comunidade educativa, realizada no último dia de estágio, com a colaboração das restantes colegas estagiárias da escola e algumas colegas da universidade.

Esta atividade surgiu no âmbito das celebrações natalícias e dividiu-se em três momentos distintos, tendo como foco central a apresentação da opereta de Natal “À Procura de um Pinheiro”, por parte das estagiárias e restantes colegas, e um momento posterior de convívio entre as crianças da EPE, os alunos do 3.º e 4.º anos do 1.º CEB e respetivos educadores e professores. Além disso, foi acordado que cada sala da EPE ficaria responsável pela confeção de um doce de Natal para ser partilhado no momento de convívio.

Assim, num primeiro momento, o plano foi explicado às crianças e a *Sala dos Super Amigos* ficou responsável por confeccionar um salame de chocolate, uma vez que consiste numa receita simples, que não envolve uma ida ao forno e não inclui alimentos alergénios. As crianças rapidamente demonstraram um grande interesse em participar na confeção do doce. Para que fosse possível levá-la a cabo, as crianças foram divididas em três grupos, orientados por um adulto, sendo que cada um confeccionou uma receita de salame de chocolate. Ao longo da confeção da receita, as crianças tiveram oportunidade de manusear os ingredientes, sendo-lhes solicitada a nomeação dos nomes e de algumas características dos mesmos. No geral, as crianças conseguiram identificar todos os ingredientes e revelaram facilidade em cumprir os passos da receita, embora tenham surgido pequenos conflitos no momento de decidir quem ia adicionar os ingredientes, que rapidamente foram solucionados.

Além disso, importa realçar a evidente motivação das crianças, que demonstraram uma grande consciência relativamente ao compromisso que tinham assumido em partilhar um doce de Natal com outros meninos da escola. Por esse motivo, a atividade teve uma grande adesão por parte das crianças, tornando-se evidente a sua implicação na atividade, incluindo as mais novas, como era objetivo principal da problemática em estudo.

O segundo momento da atividade com a comunidade teve lugar no mesmo dia, no turno da tarde. Assim, após a decoração e preparação do polivalente/cantina da escola e de todas as crianças estarem organizadas nos seus lugares, foi apresentada a opereta de Natal, à qual as crianças prestaram bastante atenção.

Figuras 29 e 30 - Apresentação da Opereta "À Procura de um Pinheiro"



Por fim, o último momento desta atividade consistiu num pequeno convívio, que contou com a partilha dos doces de Natal confeccionados pelas crianças da EPE com todas as crianças que assistiram ao espetáculo e respetivos educadores e professores. Neste momento, houve uma grande interação entre todos os elementos presentes no convívio. Ademais, foi evidente o grande entusiasmo e orgulho das crianças ao verificarem que as pessoas estavam a comer os seus doces e a demonstrar agrado.

Em suma, importa referir que a atividade teve a implicação de todas as crianças e foi possível verificar a reflexão acerca de alguns conceitos subjacentes à quadra natalícia, principalmente o da partilha e da amizade. Além disso, evidenciou-se a importância da intervenção dos membros da comunidade educativa para o processo de aprendizagem das crianças, promovendo as relações sociais e o desenvolvimento global da criança.

5.6. Reflexão Crítica Acerca da Intervenção Pedagógica na *Sala dos Super Amigos*

Após a implementação dos pressupostos teóricos e da prática decorrente na *Sala dos Super Amigos*, torna-se imprescindível dedicar um momento à reflexão acerca de toda a experiência. De acordo com Cró (1998) e Day (2004), através da reflexão, o educador obtém as ferramentas essenciais para avaliar a sua prática e, por conseguinte, verificar se a sua ação permitiu atingir os objetivos propostos. Para tal, é fundamental atender às estratégias implementadas e aos seus efeitos na aprendizagem das crianças desta sala.

Como é normal, os primeiros dias de estágio foram marcados por muito nervosismo e alguma insegurança, uma vez que se tratou da primeira experiência mais real da futura carreira docente. No entanto, com o passar dos dias, esses sentimentos foram apaziguados e a integração foi realizada de forma bastante natural, tanto por parte das crianças, como por parte da comunidade escolar.

Ao contactar pela primeira vez com as crianças pude perceber que existia uma grande discrepância de idades, o que, desde logo, se tornou uma grande preocupação, uma vez que as crianças se encontravam em níveis de desenvolvimento diferentes e, por isso, tinham também interesses bastante diferentes. Todavia, as conversas informais com a EC acabaram por acalmar esta insegurança, uma vez que a mesma ofereceu bastantes conselhos que se revelaram fundamentais ao longo de toda a prática pedagógica. Nas primeiras visitas ao grupo, ainda antes do início do estágio, foi notório o grande vínculo entre a EI e as crianças, sendo que a sua relação era pautada pela afetividade, empatia e compreensão. Por esse motivo, foi possível compreender que as crianças viam na EI um modelo a seguir, além de a encararem como uma fonte de segurança e confiança. Foi, também, possível notar que a EI fornecia espaço às crianças para brincar livremente e desenvolver a sua autonomia, embora insistisse bastante com algumas para realizar atividades propostas.

No que concerne ao grupo, as crianças revelaram-se bastante amorosas e compreensivas entre si. As crianças mais velhas manifestavam frequentemente vontade de ajudar os mais pequenos, protegendo-os inclusive em situações de conflito. No entanto, algumas crianças apresentavam um comportamento mais agressivo, não aceitando por vezes as regras de conduta social e desrespeitando os seus pares e o adulto. Foram testemunhados alguns momentos de conflito por parte dessas crianças, que foram solucionados através do diálogo, exigindo muita paciência e calma por parte do adulto.

Contudo, no geral, o grupo conseguia manter um clima de bem-estar e propício a novas aprendizagens.

Ao longo de todo o estágio, foi priorizado o desenvolvimento de momentos de aprendizagem que promovessem a autonomia das crianças e que as implicassem de forma ativa. Para tal, o planeamento de todas as atividades teve como apoio basilar os princípios preconizados pelas OCEPE, os objetivos inerentes às estratégias utilizadas para a problemática detetada no âmbito da I-A, bem como a orientação da EC, com vista ao desenvolvimento de aprendizagens ricas e significativas para as crianças.

Assim, foram desenvolvidas atividades que incluíram a ação das crianças, com vista a criar um ambiente motivador e facilitador da aquisição de novos conhecimentos e competências. Atendendo à preocupação supracitada, todos os momentos foram marcados pela diferenciação pedagógica e pela intencionalidade educativa, visando-se a inclusão de todas as crianças em todas as atividades, independentemente da sua idade e das suas capacidades e limitações.

Considerando que a época da realização do estágio foi marcada por diversas épocas festivas, fiquei limitada à elaboração de atividades que fossem ao encontro das festividades. Ainda assim, na elaboração das planificações e das atividades programadas, procurou-se sempre ter em consideração os interesses e preferências das crianças, recorrendo a estratégias que partissem dos seus conhecimentos prévios para a aquisição de novos saberes.

Para a realização das atividades planeadas, estas eram primeiramente introduzidas em grande grupo, momento em que a estagiária iniciava um diálogo com as crianças, com vista a explicar o que se pretendia, procurando apresentar as tarefas em forma de desafio. Deste modo, as crianças estavam, na sua maioria, bastante animadas e ansiosas por superar os desafios lançados. Posteriormente, as atividades decorriam em pequenos grupos heterogéneos, sendo que a estagiária procurava sempre promover o trabalho cooperativo e a interajuda entre as crianças.

No que diz respeito à avaliação do grupo, esta foi sempre formativa e contínua e tinha como grande suporte a observação atenta das crianças e os registos dos diários de bordo. Portugal (2010) menciona que, embora a avaliação em contexto de EPE seja desafiadora, esta é imprescindível, uma vez que os educadores têm que saber observar e identificar as necessidades do seu grupo, de modo a suprir as áreas que exigem intervenção e potencializar as forças já existentes. De acordo com Portugal e Laevers (2010), o educador deve criar um contexto educativo intencional em que a criança seja

estimulada no sentido de se desenvolver. Para tal, o educador tem como obrigação observar cada criança e verificar o modo como age e reage às situações que lhe são propostas. Além disso, os autores exaltam a necessidade da reflexão sistemática acerca da intencionalidade educativa do docente, bem como das estratégias a que recorre.

No decorrer das atividades, a reflexão esteve sempre patente, servindo como instrumento principal para os planeamentos. Assim, procurou-se estar sempre atento às reações das crianças nos diversos momentos da rotina, com vista a perceber os seus gostos e interesses, partindo daí para a elaboração de momentos de aprendizagem que os privilegiassem. Como tal, considera-se que as atividades eram interessantes para as crianças, uma vez que sempre foi notório o seu bem-estar e o seu entusiasmo em participar.

Relativamente à avaliação do projeto de I-A, não foi possível retirar conclusões muito consistentes e aprofundadas. Este facto sucedeu uma vez que, embora fosse evidente a implicação das crianças de todas as idades em todas as atividades realizadas, a diferenciação pedagógica é um conceito que exige um trabalho contínuo e persistente para que os resultados sejam verdadeiramente visíveis.

Por fim, é importante salientar que este estágio se revelou fundamental para a aquisição de novas competências a nível pessoal e profissional, uma vez que proporcionou momentos que me fizeram compreender as dificuldades de implementar a teoria na prática e a necessidade de haver uma grande dedicação para oferecer às crianças uma educação de qualidade. Além disso, a orientação da EC e os laços criados com as crianças foram fundamentais para levar a bom porto toda a minha intervenção. Por este motivo, considero que este estágio foi uma experiência muito enriquecedora e que contribuiu em grande escala para o meu crescimento pessoal e profissional.

Capítulo VI – Prática Pedagógica II

A prática pedagógica que passamos a apresentar foi realizada na EB123/PE Bartolomeu Perestrelo, na vertente de 1.º CEB, numa turma de terceiro ano (3.º B), entre os meses de abril e junho de 2016.

À semelhança da prática pedagógica anterior, esta decorreu ao longo das segundas, terças e quartas-feiras de cada semana, num total de 135 horas, divididas entre 15 horas de observação participante e 120 horas de intervenção. Importa realçar que as primeiras 15 horas de observação se revelaram fulcrais na posterior intervenção com a turma, uma vez que foi possível observar o modo como os alunos estavam habituados a trabalhar e a forma como estes interagem entre si e com a professora. Além disso, permitiu desencadear o começo de um laço afetivo com os alunos, circunstância fundamental para a aquisição da confiança necessária para uma boa relação professor-aluno. Neste primeiro momento foi também possível retirar algumas ilações acerca das dificuldades de alguns alunos, bem como de alguns interesses e preferências particulares. Por fim, houve a oportunidade de começar a integração na equipa educativa e a restante comunidade.

A segunda fase da prática pedagógica iniciou-se após este primeiro momento, sendo que ao longo das 120 horas de intervenção, foram elaboradas e implementadas oito planificações semanais, com a colaboração da PC. Interessa mencionar que estas planificações tiveram em consideração o ritmo de aprendizagem de todos os alunos, sendo que estas se revelaram flexíveis o suficiente para as alterações que fossem necessárias.

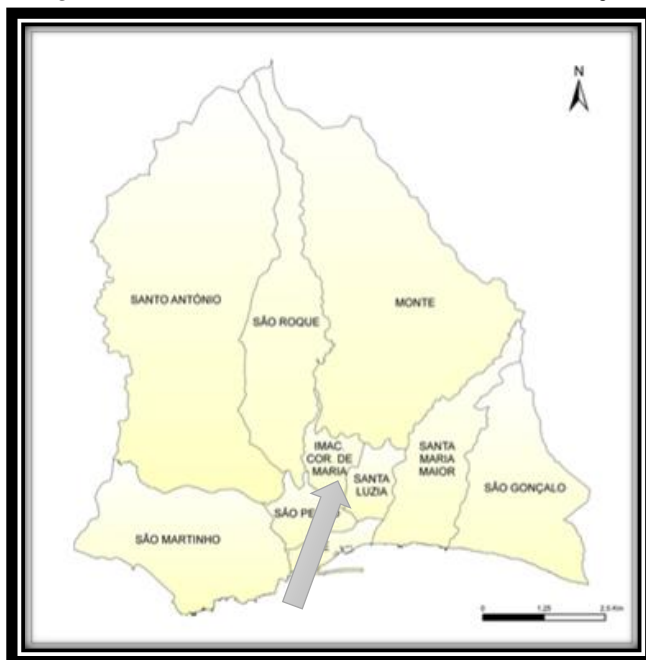
Tal como no capítulo anterior, ao longo do presente capítulo serão abordados tópicos relativos à instituição ensino e ao meio onde está inserida, à turma e à organização do espaço e do tempo pedagógico. Posteriormente, serão descritos alguns momentos de aprendizagem relativos às disciplinas de português, matemática e estudo do meio e será realizada uma análise ao projeto de I-A, de modo a explicar as estratégias utilizadas para colmatar a problemática encontrada no início da prática pedagógica. Num momento final, será elaborada uma reflexão geral, de modo a compreender o modo como decorreu esta prática pedagógica, procurando não apenas exaltar aspetos positivos da intervenção, mas também incrementar alguns momentos menos produtivos que possam ter surgido.

6.1. Enquadramento do Meio Envoltente

De acordo com o PEE (2014-2018), a EB123/PE Bartolomeu Perestrelo situa-se na Rua Bartolomeu Perestrelo, numa zona urbana com vestígios de passado agrícola da freguesia do Imaculado Coração de Maria, no concelho do Funchal. A escola passou por diversas localizações, sendo que ficou instalada definitivamente a 6 de outubro de 2004 no presente local, dando nome à rua onde se localiza.

Conforme explicado no *site* da Câmara Municipal do Funchal (2017) e da Junta de Freguesia do Imaculado Coração de Maria (2017), a 26 de novembro de 1954, o Imaculado Coração de Maria foi elevado à categoria de freguesia, devido ao aumento demográfico nas freguesias do Monte e de Santa Luzia.

Figura 31 - Freguesias do Concelho do Funchal (Imaculado Coração de Maria)



Fonte: Câmara Municipal do Funchal (2017). Retirado de:

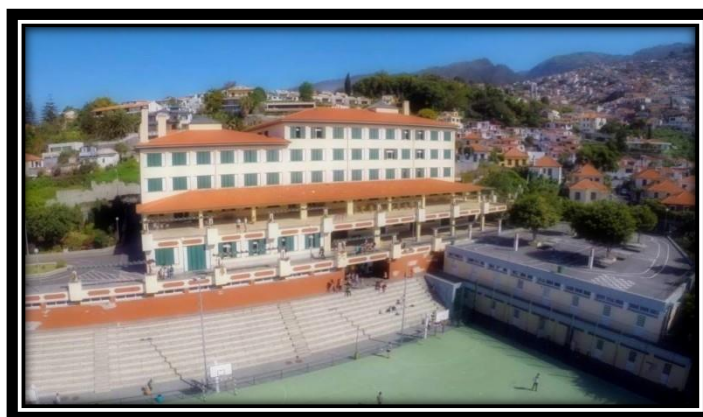
http://www.cmfunchal.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=60&Itemid

Tal como explicado pelo PEE da EB123/PE Bartolomeu Perestrelo (2014-2018), a freguesia oferece uma riqueza patrimonial à comunidade educativa, possuindo património urbanístico, igrejas, calçadas e jardins públicos. Além disso, existem vários serviços públicos e privados no que diz respeito ao ensino e ao entretenimento. Importa, também, referir que o pavilhão gimnodesportivo Bartolomeu Perestrelo representa uma extensão da escola à comunidade, existindo, porém, outras infraestruturas culturais e desportivas ao longo da referida freguesia.

6.2. Caracterização da Instituição

Conforme explanado no PEE (2014-2018), a EB123/PE Bartolomeu Perestrelo trata-se de uma instituição de ensino de caráter público, que abarca crianças inseridas nas valências de EPE e do 1.º, 2.º e 3.º CEB, distribuídas pelos turnos letivos da manhã e da tarde.

Figura 32 - EB123/PE Bartolomeu Perestrelo



Fonte: Facebook (2017). Retirado de

<https://www.facebook.com/escbartolomeuperestrelo/photos/a.485038328216687.1073741825.210625772324612/1242491595804686/?type=1&theater>

O edifício da escola foi construído de raiz e é constituído por sete pisos (rés-do-chão, 1.º, 2.º, 3.º, 4.º e 5.º andares e cave). Em seguida, pode ser consultado um quadro que sintetiza os recursos físicos existentes na escola.

Quadro 5 - Recursos Físicos da EB123/PE Bartolomeu Perestrelo

Recursos Físicos	
Interior	Exterior
<ul style="list-style-type: none"> ❖ 28 salas de aula ❖ Vários laboratórios devidamente equipados para as disciplinas de Físico-Química, Ciências, EV, ET e EM ❖ 2 salas de informática ❖ Biblioteca ❖ 2 salas de estudo ❖ Reprografia 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Polidesportivo ❖ Pátio coberto ❖ Pátio descoberto ❖ Campo de Jogos ❖ Pavilhão gimnodesportivo

<ul style="list-style-type: none"> ❖ Várias casas-de-banho por cada andar para docentes, funcionários e alunos ❖ Auditório ❖ Cantina ❖ Bar para os alunos ❖ Sala com bar para professores e funcionários equipada com computadores ❖ Cantina ❖ Ginásio 	
---	--

Fonte: PEE da EB123/PE Bartolomeu Perestrelo (2014-2018)

A escola possui, ainda, um edifício na Rua do Til, onde se encontram as instalações destinadas ao Pré-Escolar. Este edifício possui duas salas de trabalho, casas-de-banho, um refeitório, uma cozinha, um espaço para os docentes e funcionários, um parque infantil e um espaço exterior.

Importa exaltar que o edifício está adaptado a pessoas com mobilidade reduzida, possuindo diversas rampas, casas de banho adaptadas e um elevador que percorre todos os andares a escola.

No que concerne à comunidade escolar, a maior parte das crianças que frequentam a escola são oriundas da freguesia do Imaculado Coração de Maria e também de algumas que lhe são contíguas.

Por fim, importa referir que a EB123/PE Bartolomeu Perestrelo desenvolve e mantém parcerias com serviços culturais e científicos, nomeadamente bibliotecas, museus, serviços dependentes da Câmara Municipal do Funchal e da Junta de Freguesia do Imaculado Coração de Maria, entre outros. Estas parcerias permitem reforçar e alicerçar a identidade da escola, possibilitando-lhe um crescimento que vá ao encontro do desenvolvimento da comunidade que está ao seu redor.

6.3. Caracterização do Ambiente Educativo da Turma 3.º B

O clima de sala de aula engloba um conjunto de “(...) atitudes, sentimentos, valores e relações entre alunos e professores.” (Silva & Lopes, 2015, p. 100). De acordo com os autores, um ambiente propício à aprendizagem deve ser agradável e caloroso, em que reina a amizade, compreensão e aceitação entre os alunos. Assim, um clima destas

características conduz ao sentimento de realização para os alunos, evitando ansiedades e inseguranças, que prejudicam grandemente o seu processo de ensino-aprendizagem.

Lopes e Silva (2015) apontam quatro variáveis que condicionam o clima da sala – ambiente físico, características organizacionais, características dos professores e características dos alunos. Atendendo a estes fatores, em seguida, será realizada uma caracterização do espaço e da gestão do tempo relativamente à turma do 3.º B.

Organização do Espaço

O espaço da sala destinado ao 3.º B apresentava uma constituição tradicional, em que as mesas se encontravam direcionadas para o quadro, agrupadas duas a duas ou individualmente. Devido ao facto da sala ser partilhada com outras turmas, a professora cooperante (PC) desde logo procurou elucidar que seria preferível não efetuar grandes alterações na organização do espaço. Por este motivo, embora não fosse preferência da estagiária, este tipo de disposição manteve-se durante a intervenção pedagógica.

Para manter um ambiente propício à aprendizagem, os alunos com maiores dificuldades de concentração e que tendiam a distrair os colegas eram dispersos entre si, de modo a não comprometer o bom clima de sala. O agrupamento de alunos nas mesas tinha como objetivo a interajuda, motivo pelo qual se procurava juntar um aluno com mais capacidades a um aluno com mais dificuldades, para que estes se apoiassem ao longo dos momentos de aprendizagem. Todavia, alguns alunos tinham que ficar sozinhos numa mesa, devido à sua capacidade limitada de focar a sua atenção e, por conseguinte, de distrair os colegas. Os alunos com limitações visuais e com maiores dificuldades permaneciam à frente, próximo ao quadro. Evidentemente, esta estrutura era passível de sofrer alterações, principalmente em momentos de trabalho de grupo. Assim, a organização da sala pode ser consultada na respetiva planta, apresentada na figura 33.

Figura 33 - Planta 3D da Sala da Turma 3.º B

**Legenda:**

- 1 – Armários de arrumação de material
- 2 – Placards
- 3 – Janelas
- 4 – Mesas dos alunos
- 5 – Cadeiras
- 6 – Secretária da professora
- 7 – Quadro de ardósia
- 8 – Porta

Relativamente aos recursos materiais disponíveis, a sala apresentava um espaço bastante amplo, com um grande quadro de ardósia que ocupava quase totalmente a parede frontal. Ao lado do quadro e na parede traseira estavam disponíveis *placards* para afixar trabalhos dos alunos ou algumas informações. A sala possuía também duas grandes janelas que forneciam uma excelente iluminação ao espaço. No entanto, os tapa-sóis tinham que ser sempre fechados, ora porque os alunos se distraíam a olhar para fora, ora porque as janelas faziam reflexo para o quadro e os alunos não conseguiam ver o que estava escrito. Por fim, a sala incluía dois armários de arrumação, onde eram guardados manuais, cadernos e outros materiais dos alunos (colas, blocos de folhas pautadas e quadriculadas, folhas brancas, entre outros), devidamente identificados.

Assim, importa finalizar mencionando que o espaço destinado ao 3.º B era apropriado e reunia as condições necessárias para a aprendizagem. Por este motivo, embora surgissem impedimentos a possíveis alterações, considera-se que a sala estava bem organizada e propiciava um bom clima para a aquisição de novos saberes e competências.

Gestão do Tempo

De acordo com o Plano Anual de Turma (PAT) (2015-2016), no que concerne à distribuição das atividades curriculares e de enriquecimento curricular, a turma 3.º B tinha aulas no turno da tarde, com início às 13h15 e término às 18h15. Por sua vez, o turno da manhã estava reservado às atividades de enriquecimento curricular, tal como ilustra o seguinte quadro.

Quadro 6 - Horário da Turma 3.º B

Dias da semana Horas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
08:15 – 08:30	OTL	OTL	OTL	OTL	OTL
08:30 – 09:30	Expressão Plástica	Educação Física	Estudo	Estudo	Expressão Musical
09:30 – 10:30	Estudo	Biblioteca	TIC	Educação Física	Estudo
10:30 – 11:00	Lanche/Intervalo				
11:00 – 12:00	TIC	Inglês	Clube	Eco Escolas	Clube
12:00 – 13:15	Almoço				
13:15 – 14:15	Curricular	Curricular	Expressão Musical	Curricular	Curricular
14:15 – 15:15	Curricular	Curricular	Inglês	Curricular	Curricular
15:15 – 15:45	Lanche/Intervalo				
15:45 – 16:45	Inglês	Curricular	Curricular	Curricular	Curricular
16:45 – 18:15	Expressão Musical	Curricular	Curricular	Curricular	Curricular

Fonte: PAT 3.º B (2015-2016)

Como se pode verificar no horário da turma, as disciplinas não se encontram inseridas, uma vez que este era flexível para que o tempo fosse organizado de acordo com as necessidades da turma. Evidentemente, estes tempos iam ao encontro das diretrizes do ME, com vista a cumprir as horas estipuladas para cada disciplina.

Para a concretização de toda a oferta educativa disponibilizada aos alunos, a turma contava com uma equipa pedagógica, que incluía professores dedicados às diferentes áreas. Assim, no que diz respeito à componente curricular, a turma tinha o apoio da professora titular de turma, do professor de Expressão Musical e Dramática, da professora de Inglês, do professor de Expressão Físico-Motora e de uma professora de Educação Especial. Evidentemente, as atividades de enriquecimento curricular eram dirigidas também por professores especializados em cada área.

6.4. Caracterização da Turma 3.º B

A turma do 3.º B era constituída por 21 alunos, 10 do sexo masculino e 11 do sexo feminino, apresentando idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos. Dos 21 alunos, três tiveram uma retenção no 2.º ano, um dos quais sinalizado pela educação especial, e um no 3.º ano.

Os discentes constituem um grupo bastante heterogéneo nas vertentes social e cultural, apresentando uma atitude bastante ativa e extrovertida. Apesar de benéfica, por vezes esta atitude gera um clima instável, conduzindo a um comportamento inadequado na sala de aula. Por este motivo, foi necessário recorrer a estratégias que fomentassem a aquisição de regras de conduta social.

Relativamente ao processo de aprendizagem, pôde-se verificar a prevalência de níveis e ritmos bastante diversificados, sendo que os alunos apresentavam maior dificuldade na área do português, nomeadamente a nível da leitura, compreensão de textos, escrita e ortografia. Contudo, também na matemática prevalecia a dificuldade na resolução de situações problemática e na aquisição e compreensão de diversos conceitos.

Importa mencionar a existência de três alunos apoiados pela educação especial e de seis que beneficiavam de apoio pedagógico acrescido. No que diz respeito aos alunos apoiados pela educação especial, um destes apresentava um diagnóstico de dificuldade na perceção espacial, temporal e auditiva, bem como dificuldades na interpretação de textos e na realização de situações problemáticas. Outro aluno apresentava falta de atenção, concentração e memorização, dificuldades na linguagem expressiva e compreensiva, na aquisição da consciência fonológica, na articulação e dicção de alguns sons e na discriminação de sons semelhantes. Além disso, demonstrava dificuldades na leitura e na caligrafia, que nem sempre era legível, bem como na produção de textos com correção ortográfica, criatividade e organização de ideias. Por fim, um aluno foi diagnosticado com perturbações emocionais ou comportamentais graves. Relativamente às crianças que frequentam o apoio pedagógico acrescido, estas apresentavam diversas limitações a nível do português e da matemática.

Como é evidente, os alunos sinalizados careciam de um apoio mais individualizado, embora conseguissem acompanhar bastante bem o nível da restante turma. Assim, ao longo da intervenção pedagógica estes alunos foram tidos em consideração nas planificações das atividades. Por sugestão da PC, a única adaptação nas fichas para estes alunos consistiu na colocação da parte principal das questões a negrito,

para haver uma melhor orientação. Segundo a PC, não havia necessidade de mais adaptações, pelo facto destes alunos conseguirem acompanhar a programação das aulas.

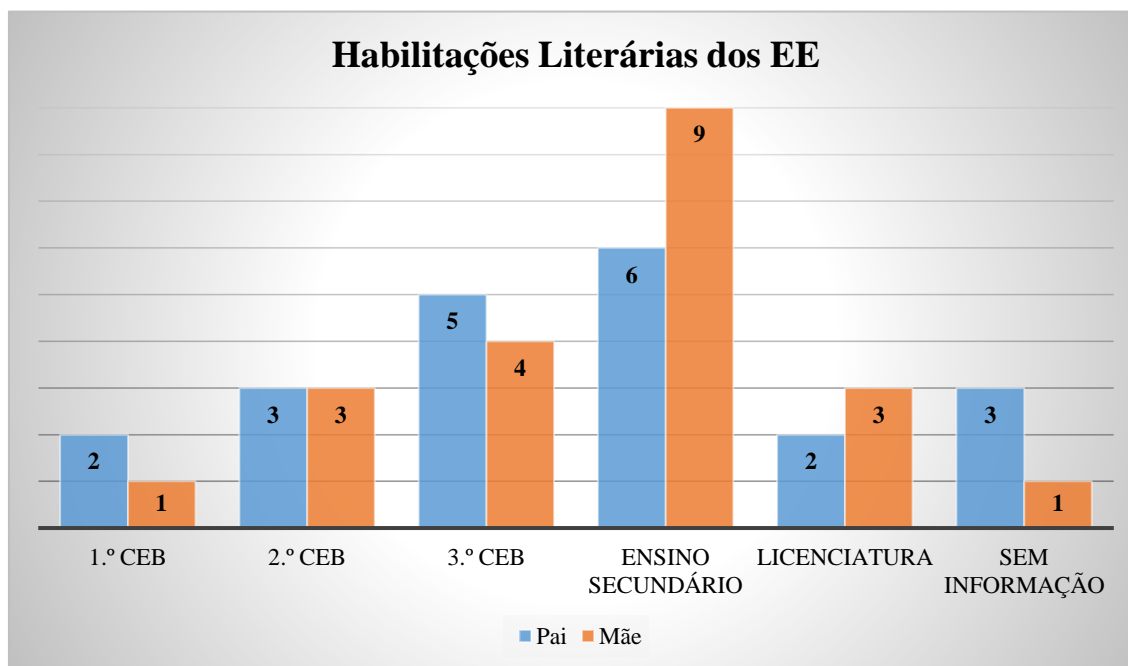
Contexto Familiar

Como já foi referido anteriormente, o nível sociocultural do meio familiar das crianças tem influência direta no apoio prestado e na intervenção na vida escolar dos alunos. Por este motivo, é crucial que o professor tenha conhecimento de algumas informações familiares dos seus discentes e mantenha um contacto próximo e positivo. Considerando esta importância, em seguida será realizada uma breve análise a algumas informações relevantes, nomeadamente a estrutura familiar, as habilitações académicas e as profissões dos EE dos alunos do 3.º B.

No que concerne à estrutura familiar dos discentes, verificou-se que esta era maioritariamente monoparental. Além disso, importa realçar que as famílias apresentavam um grau de envolvimento regular com a escola, demonstrando interesse em participar na vida escolar dos seus educandos.

No que diz respeito às habilitações literárias dos EE, podemos verificar no gráfico 3 o predomínio do ensino secundário, tanto nas mães como nos pais. Posteriormente, encontra-se o 3.º CEB, o 2.º CEB, a licenciatura e, por fim, o 1.º CEB. Assim, considera-se que os pais dos alunos do 3.º B possuem habilitações académicas que os possibilitam apoiar os seus educandos na sua vida escolar e na sua aprendizagem.

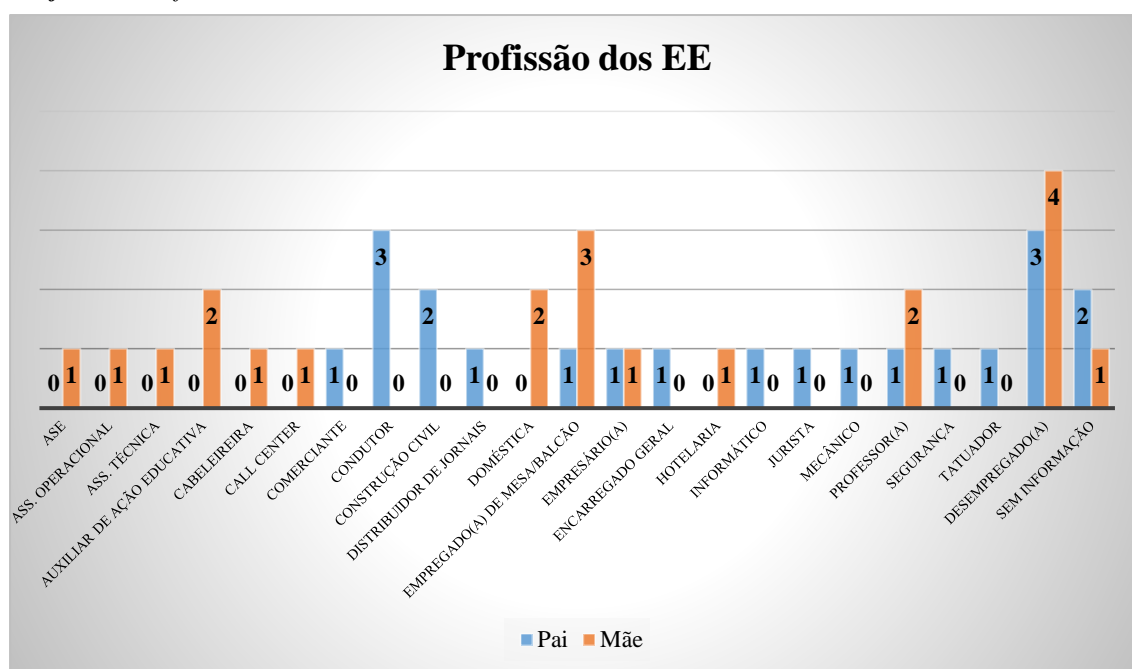
Gráfico 3 - Habilitações Literárias dos EE da Turma 3.º B



Fonte: PAT 3.º B (2015-2016)

Relativamente à vertente profissional dos pais, podemos verificar a partir do gráfico 4 que a maior parte desempenha funções de serviço ao público nas áreas da construção, restauração, comércio e educação. A profissão mais frequente nos pais era a de condutor, sendo que nas mães a mais recorrente era empregada de mesa/balcão. Torna-se importante verificar que o desemprego fazia-se notar nestas famílias, com a existência de três pais e quatro mães nesta situação. Assim, é possível concluir que os alunos desta turma pertencem, na sua maioria, a um estrato social médio-baixo a nível socioeconómico e cultural.

Gráfico 4 - Profissões dos EE da Turma 3.º B



Fonte: PAT 3.º B (2015-2016)

6.5. Intervenção Pedagógica

A segunda prática pedagógica iniciou-se com um período de observação participante, seguindo-se as 120 horas de intervenção pedagógica. Tal como na prática anterior, o período de observação foi fundamental para iniciar a integração na comunidade educativa, bem como para começar a conhecer os alunos e o modo como estes interagiam entre si e com o adulto. Foi nesta altura que se começou a recolher as primeiras informações acerca dos alunos, além de se ter proporcionado a oportunidade de verificar a dinâmica da sala e o modo de trabalho dos alunos e da PC.

Importa mencionar que todo o planeamento era realizado semanalmente e contou com a aprovação prévia da PC, uma vez que esta fornecia orientações que permitiam à

estagiária organizar o seu trabalho e o modo como distribuir as atividades ao longo das aulas. Além disso, salienta-se que todas as metodologias e estratégias implementadas com a turma tiveram o objetivo de incrementar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Todo o estágio pedagógico foi pautado pela intencionalidade educativa, espelhada no facto de se ter procurado ir ao encontro dos interesses e das necessidades dos alunos. Assim, tentou-se promover momentos de aprendizagem diversificados e que incluíssem os alunos de forma ativa, visando criar motivação para a aquisição de novos saberes. Ainda assim, não foram descuradas as diretrizes do ME, sendo que todas as orientações presentes nos programas e metas de aprendizagem das disciplinas foram instrumentos basilares para toda a ação educativa.

Considerando as limitações de espaço do presente relatório, não há a possibilidade de analisar todas as atividades realizadas. Por este motivo, serão relatadas e refletidas apenas duas atividades por disciplina, além da análise do projeto de I-A. Todavia, todas as planificações relativas a esta prática pedagógica podem ser consultadas no apêndice V do presente relatório.

6.5.1. Projeto de Investigação-Ação

Tal como testemunhado ao longo deste relatório, a profissionalidade docente implica um espírito investigador constante, que conduza a uma prática reflexiva e intencional. Assim, a partir do momento em que o docente contacta com um grupo de crianças, este deve procurar problemáticas existentes ou por emergir, de modo a pesquisar e encontrar soluções que beneficiem todo o processo de ensino-aprendizagem.

Aquando da minha integração no 3.º B, tiveram lugar diversas conversas informais com a PC, no sentido de compreender o modo como funcionava a dinâmica de trabalho e a forma como os alunos reagiam a determinadas atividades e tipos de trabalho. A PC indicou-me algumas fragilidades da turma, destacando algumas problemáticas no âmbito das disciplinas de matemática e português. Após algum debate entre a estagiária e a PC, decidiu-se que se devia apostar na promoção da escrita criativa, pois representava uma dificuldade geral da turma, além de constituir um dos objetivos principais do PAT (2015-2016).

A PC chamou a atenção da estagiária para a necessidade de trabalhar de forma consistente a temática encontrada, ainda que os alunos mostrassem algum tipo de desmotivação. Este alerta deveu-se ao facto de que os alunos não demonstravam agrado

em realizar trabalhos de escrita criativa, principalmente de forma individual, uma vez que apresentavam bastantes limitações a nível da criatividade e da imaginação. Além disso, as produções escritas eram, normalmente, desorganizadas, não havendo uma continuidade lógica de introdução, desenvolvimento e conclusão. Os alunos recorriam apenas a frases simples e pouco utilizavam conectores de discurso. Atendendo à problemática encontrada e às suas implicações para o benefício da aprendizagem dos alunos, emergiu a seguinte questão de investigação:

De que modo se pode promover e incrementar a escrita criativa dos alunos da turma 3.º B?

Numa fase posterior à emergência da problemática, urge proceder a uma revisão da literatura, de modo a compreendê-la e a perceber o modo como esta pode ser desenvolvida de forma motivadora e cativante para os alunos. Assim, importa delinear e implementar um conjunto de estratégias que sejam capazes de promover a escrita criativa e que levem os alunos a encará-la como uma oportunidade de se exprimir e desenvolver a sua imaginação.

O ME (2015) considera que a ligação entre oralidade, leitura e escrita constitui um elemento basilar nos primeiros anos de escolaridade. Segundo este, “A linguagem escrita é uma representação da linguagem oral [e] o sistema de escrita que utilizamos representa uma estrutura da fonologia da língua, que são os fonemas.” (ME, 2015, p. 7). Fayol (2016) acrescenta que a escrita constitui uma atividade complexa e abstrata que tem como finalidade a formação de palavras, frases e textos. Rebelo, Marques e Costa (2000) salientam que, através de situações e contextos vivenciados desde tenra idade, as crianças podem contactar com a escrita ainda antes do ensino formal. Este facto é beneficiador para o processo de aquisição de capacidades de escrita ao longo de toda a vida escolar dos alunos.

Como já houve a possibilidade de verificar, o docente deve clarificar os benefícios e funções da escrita no quotidiano dos alunos, levando-os a compreender a importância de recorrer a esta prática. Além disso, o professor deve demonstrar confiança no aluno, de modo a incentivá-lo a realizar produções escritas significativas e provenientes da sua criatividade, sem recear quaisquer tipos de julgamento (Dias, 2006; Santos & Gonçalves, 2007).

Importa acrescentar que a produção escrita está intimamente ligada com a leitura, desenvolvendo-se de forma simultânea (Fayol, 2016; Mata, 2008). Todavia, Rebelo, Marques e Costa (2000) explicam que, quando nos referimos à produção linguística, o sistema oral e escrito são desenvolvidos de modo dissociado. Os autores esclarecem que a linguagem escrita exige um processo de reflexão mais específico acerca de uma situação representativa, tornando-se mais abstrata comparativamente à linguagem oral.

Deste modo, considera-se fundamental que os alunos adquiram gosto e interesse pela leitura e que a pratiquem com frequência e de modo adequado. Assim, decidiu-se fazer um diagnóstico do domínio da leitura, através de uma grelha de avaliação que continha alguns parâmetros essenciais para uma boa prática leitora (apêndice VI). A partir da análise dos dados recolhidos, chegou-se à conclusão de que a maioria dos alunos tinha de aperfeiçoar a leitura. Considerou-se, por isso, adequado colocar os alunos em situações de leitura, de modo a familiarizá-los um pouco mais com esta prática, conducente a uma produção escrita de qualidade.

Considerando todos estes aspetos, ao longo de toda a intervenção pedagógica, foram planeados momentos que envolviam a leitura e a escrita criativa, através da implementação das seguintes estratégias, propostas por Pereira (2008) e Sardinha (2012):

- ❖ Leitura, exploração e construção de textos de diversos géneros:
 - ✓ Narrativo;
 - ✓ Informativo;
 - ✓ Poético;
 - ✓ Conversacional;
 - ✓ Notícia;
 - ✓ Banda Desenhada.
- ❖ Produção de composições coletivas e individuais acerca de diversos temas;
- ❖ Expansão de textos, com construção de novos finais para uma história;
- ❖ Elaboração de questões para um texto – construção frásica;
- ❖ Construção de um livro em colaboração com as turmas 1.º A e 3.º A.

Com a implementação das estratégias supracitadas pretendeu-se desenvolver o processo de produção de escrita criativa dos alunos, procurando-se propor atividades que os desafiassem e colocassem à prova a sua imaginação e criatividade. Na continuação deste relatório, poderão ser consultadas atividades relacionadas com o projeto de I-A, de forma mais pormenorizada.

6.5.2. Momentos de Aprendizagem

Ao longo deste ponto serão relatadas e analisadas algumas atividades realizadas com a turma 3.º B. Durante a intervenção pedagógica foram elaboradas planificações semanais, que, apesar de constituírem um guia da ação pedagógica, eram flexíveis e estavam sujeitas a alterações que beneficiassem a aprendizagem dos alunos.

Em cada planificação, procurou-se interligar todas as disciplinas, embora tenham surgido algumas dificuldades a este nível. Ademais, importa salientar que o foco principal da ação pedagógica incidia sobre o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, procurando-se que a aquisição de novos saberes fosse sistemática e consistente. Evidentemente, existe a impossibilidade de relatar todos os momentos do estágio, motivo pelo qual serão analisadas e refletidas apenas duas atividades por cada disciplina.

6.5.2.1. Matemática

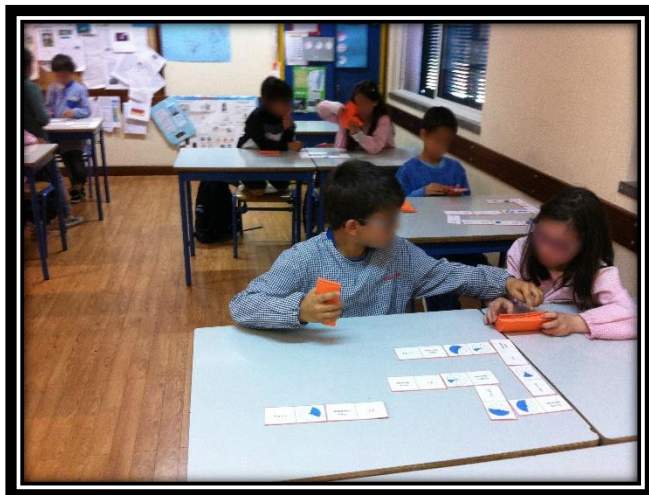
Relativamente à matemática, ao longo da intervenção pedagógica foram planeadas várias atividades, recorrendo-se por diversas vezes aos materiais manipuláveis e ao jogo, uma vez que estes possuem inúmeros benefícios na aquisição de novos saberes, além de os tornarem mais significativos para o aluno (Abreu, 2011; Damas, Oliveira, Nunes & Silva, 2010). Quando se realizou o estágio pedagógico, foram abordados conteúdos incluídos nos domínios dos Números e Operações (frações, frações decimais, decomposição decimal, representação na forma de dízima finita, algoritmos para a adição e subtração de números racionais representados por dízimas finitas, numeração romana, leitura por classes e ordens, divisão, multiplicação), da Geometria e Medida (unidades de medida de comprimento, massa e capacidade, conversões, pesagens, perímetro de um polígono, área, retas, polígonos, simetria de reflexão, circunferência) e da Organização e Tratamento de Dados (diagrama de caule-e-folhas, frequência absoluta, moda, mínimo, máximo e amplitude) (ME, 2013).

Dominó Decimal

Como forma de sistematizar e avaliar os conhecimentos acerca das frações decimais trabalhadas nos primeiros dias de estágio, a estagiária decidiu construir um dominó decimal, com base numa proposta do projeto CEM. Assim, após se assegurar de que os alunos conheciam e lembravam as regras, a estagiária organizou os alunos em pares para que estes pudessem realizar o jogo.

Ao longo do jogo, procurou-se ter em atenção se os alunos cumpriam as regras, além de haver oportunidade de constatar as dificuldades emergentes da abordagem às frações decimais, uma vez que os alunos só conseguiam realizar o jogo se realmente dominassem esse conteúdo.

Figura 34 - Aluno a auxiliar a colega

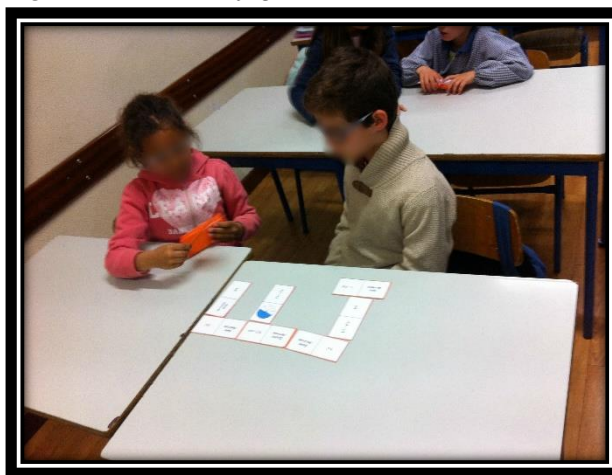


Verificou-se que, de facto, haviam algumas dificuldades, principalmente no grupo de alunos com mais dificuldades. Por este motivo, atendendo a que o apoio entre alunos contribui para a sua aprendizagem e para o reforço da sua autoestima (Silva & Lopes, 2015), procurou-se organizar os

alunos, de modo a que pelo menos um dos pares dominasse minimamente o conteúdo, apoiando o colega e assegurando-se de que as correspondências feitas com o dominó estavam corretas.

Os alunos mostraram grande interesse em participar, uma vez que eram raros os momentos em que se realizavam jogos ou outras atividades diferentes do seu quotidiano escolar. O jogo tem como principal característica a motivação intrínseca da criança, uma vez que esta realiza-o sem pensar em nenhuma justificação. Este facto conduz à aquisição de aprendizagens de forma subtil, mas enriquecedora, além de desenvolver aspetos relacionados com a socialização entre as crianças (Ticli & Calvetti, 2010). Assim, com o auxílio dos colegas, todos os alunos conseguiram realizar o jogo, ultrapassando as suas dificuldades. Desta forma, além de constituir uma revisão de conteúdos, o dominó teve a

Figura 35 - Alunos a jogar ao dominó decimal



vantagem de levar alguns alunos a compreender melhor e, assim, melhorar a sua aprendizagem. O entusiasmo dos alunos em jogar manifestou-se em grande escala, uma vez que pediam frequentemente para trocar de par e repetir o jogo. Os alunos gostaram

tanto que acabaram por jogá-lo noutra dia, após solicitarem por diversas vezes que a estagiária o levasse novamente para as aulas.

Atendendo a estes aspetos, considera-se que o dominó decimal foi um grande sucesso. Além de despertar o interesse dos alunos, o recurso ao jogo e a momentos lúdicos contribuiu grandemente para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Outro aspeto positivo associado ao jogo diz respeito ao facto de se poder fazer uma avaliação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos de uma forma que não é explícita para os mesmos, aliviando-os da pressão de um momento mais formal.

Análise e Organização de Dados

Como forma de rever e relembrar os métodos de análise de dados – moda, máximo, mínimo e amplitude – optou-se por recorrer a um método de trabalho que já se revelara benéfico e eficiente com os alunos da turma. Assim, solicitou-se que os alunos se juntassem a pares, sendo que se procurou juntar um aluno mais fraco com um aluno mais forte, para que o segundo pudesse auxiliar o primeiro em modo de tutoria.

Num momento anterior ao início da atividade, a estagiária relembrou, em conjunto com os alunos, os conceitos relativos à análise de dados, solicitando a alguns destes que enumerassem os métodos que conheciam e o modo como eram calculados. A maioria dos alunos recordava-se destes métodos, contudo muitos já não sabiam como calculá-los. Por este motivo, foi pedido aos alunos que exemplificassem no quadro, de modo a que todos relembrassem os conceitos e soubessem aplicá-los no trabalho posterior.

Após a distribuição dos pares, estes deviam analisar um conjunto de dados, organizados numa ficha, que era diferente de par para par, e construir um diagrama de caule-e-folhas, assim como organizar os dados numa tabela de frequência. Ao longo deste processo de análise, a estagiária percorreu os pares, sem prestar grandes auxílios, com vista a dar

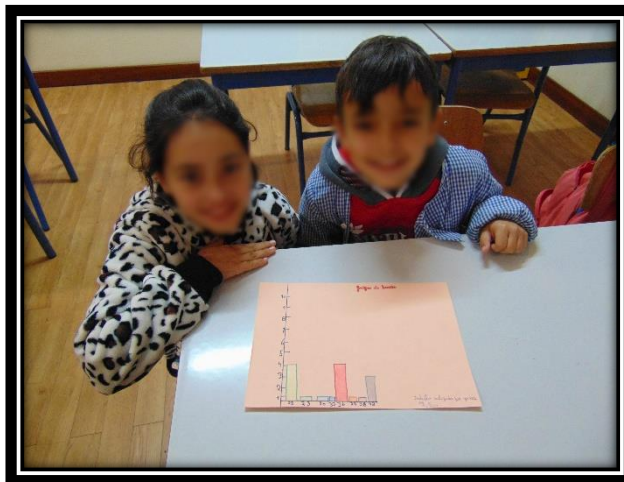
Figura 36 - Análise dos dados e construção do gráfico de barras



espaço e tempo aos alunos para tirarem as suas conclusões. Desta forma, pretendia-se desenvolver a autonomia dos alunos que, por sua vez, conduz ao aumento da sua autoestima e à valorização do trabalho escolar (Morgado, 2004). Em seguida os alunos

deviam construir um gráfico de barras numa cartolina, consoante os resultados obtidos na tabela de frequências. Os alunos necessitaram, uma vez mais, de lembrar o modo de construção do tipo de gráfico solicitado, que foi colocado em prática rapidamente.

Figura 37 - Gráfico de barras concluído



Quando terminaram todos os gráficos de barras, a estagiária propôs aos alunos que trocassem os gráficos entre si, de modo a que um par pudesse analisar o gráfico de outro, visto que eram diferentes. Os alunos concordaram com esta proposta e analisaram um gráfico de outro par, resolvendo questões relativas aos conceitos recapitulados no início da atividade.

De um modo geral, os alunos demonstraram agrado por esta atividade, revelando uma boa capacidade de análise e organização. Além disso, o facto de se colocar os pares em modo de tutoria permitiu que todos os alunos tivessem a oportunidade de participar, uma vez que os mais fracos tinham o auxílio do colega. Importa referir que o produto final dos gráficos foi essencial para a avaliação dos conhecimentos dos alunos, uma vez que a interação da estagiária foi intencionalmente reduzida. Os alunos revelaram, igualmente, bastante preocupação na apresentação dos gráficos, demonstrando um bom sentido estético. Assim, pode-se concluir que esta foi uma atividade enriquecedora, que permitiu que os alunos recordassem conceitos já trabalhados e desenvolvessem competências não só a nível dos conhecimentos, mas também a nível pessoal e social no que respeita à gestão de conflitos existente em trabalhos a pares.

6.5.2.2. Português

No que diz respeito ao português, esta foi a disciplina em que se focou o projeto de I-A. Assim, ao longo da prática pedagógica, foram realizadas diversas atividades que

incluíram as estratégias acima mencionadas, visando-se desenvolver a escrita criativa dos alunos. Todavia, só serão analisadas duas atividades, consideradas de maior interesse para os alunos. Importa acrescentar que também foram desenvolvidos outros aspetos relativos à língua materna, incluídos dos domínios da Leitura e Escrita (análise e produção de textos de diversas características, textualização e revisão de texto), da Oralidade (apresentação oral, alargamento de vocabulário, estruturas frásicas e simulação e dramatização), da Gramática (família de palavras, expansão e redução de frases, discurso direto e indireto, tipos de frase, nomes, verbos, adjetivos, pronomes pessoais, advérbios, determinantes, palavras agudas, graves e esdrúxulas, translineação, classificação de palavras quanto ao número de sílabas, radicais de palavras, prefixos e sufixos) e da Educação Literária (diversas formas de leitura, rima, declamação de poemas e texto escrito) (ME, 2015).

Jogo de Interpretação

Esta atividade teve início com a exploração de dois textos do manual que, após a sua interpretação, propunha que os alunos alterassem o final do primeiro texto, introduzindo informações do segundo e adicionando outras ideias, de modo a enriquecê-lo. Considerando que esta seria uma boa oportunidade de desenvolver a escrita criativa conforme pretendido no projeto de I-A, a estagiária julgou adequado tirar proveito dessa proposta. Assim, incentivou os alunos a realizarem a atividade de modo conjunto, com vista não só a verificar a sua capacidade de integrar informações de um texto noutra, mas também averiguar as ideias dos alunos. Segundo Martins (2017), o docente deve desenvolver o pensamento criativo dos alunos, incentivando-os a realizar atividades e projetos que impliquem o recurso à imaginação. Deste modo, considera-se que esta atividade constituiu uma forma de exercitar a imaginação dos alunos, que, muitas vezes, está bastante limitada, dificultando o processo criativo.

Após se concluir o texto, procedeu-se à sua leitura, de modo a que os alunos compreendessem o que tinham criado. Seguidamente, a estagiária questionou os alunos acerca de possíveis questões de interpretação, de modo a incentivá-los a analisar a informação que o texto continha e criar questões que pudessem explorá-lo. Neste momento, os alunos revelaram alguma facilidade em formular perguntas, embora a maioria fosse demasiado simples. Contudo, com alguma orientação e com a colaboração de todos, surgiram questões mais pertinentes e complexas. À medida que se concordava

com uma questão, a estagiária escrevia-a num papel, até obter um número razoável de perguntas, e colocou-as dentro de um saco opaco.

A fase de jogo propriamente dita iniciou-se com a divisão da turma em duas equipas. Para realizá-lo, os membros de cada equipa, à vez, deviam retirar do saco uma questão e lê-la em voz alta, para que um membro da equipa adversária respondesse. Se o aluno acertasse na resposta, a equipa ganhava um ponto, ao passo que se o aluno errasse, a hipótese de resposta transitava para a equipa que colocou a questão. Evidentemente, a equipa vencedora seria aquela que acumulasse mais pontos no final do jogo. Inicialmente, a estagiária idealizou que o aluno que retirasse a questão do saco poderia escolher qual o membro da equipa adversária deveria responder. No entanto, esta regra não foi bem-sucedida, uma vez que os alunos começaram a escolher os mesmos colegas, o que conduziria a que alguns não participassem no jogo. Assim, fez-se uma pequena alteração, sendo que o aluno deveria escolher um colega que ainda não tivesse respondido. Importa mencionar que todos os alunos fizeram o registo de todas as questões e respetivas respostas. O mesmo jogo repetiu-se para a exploração gramatical, todavia as questões foram preparadas com antecedência pela estagiária, de acordo com as maiores dificuldades dos alunos.

Durante a fase de jogo, houve bastante agitação derivada do entusiasmo dos alunos e da sua vontade de responder acertadamente às questões. Contudo, como se tratou de uma situação pontual, a estagiária deu liberdade para os alunos se exprimirem, assegurando, evidentemente, o cumprimento das regras do jogo e o clima de sala minimamente adequado. Verificou-se, também, alguns amuos por parte de alguns alunos, tanto quando erravam uma questão, como no final quando se determinou a equipa vencedora. Todavia, é importante salientar que os alunos aderiram de forma espontânea a esta atividade, transparecendo um grande desejo de alcançar a vitória, não só por si, mas por toda a equipa. Por este motivo, considera-se que esta atividade contribuiu, também para o desenvolvimento do espírito de equipa e de interajuda, considerados, por diversos autores, fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Por fim, importa exaltar novamente a importância de se proporcionar atividades diferentes e motivadoras, que enriqueçam os conhecimentos e incrementem as potencialidades dos alunos, uma vez que, “Captar a atenção da pessoa é o primeiro passo para que se possa iniciar um processo de aprendizagem.” (Miguéns, 2017, p. 334).

Construção coletiva do livro *O Dragão e a Princesa*

Em conversas informais com as outras duas colegas que estavam a efetuar estágio pedagógico na EB123/PE Bartolomeu Perestrelo, chegou-se à conclusão de que as problemáticas inerentes ao projeto de I-A eram semelhantes, envolvendo a questão da iniciação à escrita no caso da colega que lecionava o 1.º ano e a questão do desenvolvimento da escrita criativa em ambas as turmas de 3.º ano. Assim, as estagiárias concordaram em realizar um projeto comum às três turmas, que tinha como principal enfoque o desenvolvimento da escrita, conteúdo fundamental a se desenvolver no 1.º CEB (ME, 2015), e da imaginação e criatividade dos alunos. Após deliberarem acerca das particularidades das turmas e das suas dificuldades, decidiu-se elaborar um livro, que fosse escrito e decorado pelas três turmas.

Para iniciar o projeto, a turma de 1.º ano começou o texto, determinando grande parte do tema da história, e decidiu o título do livro. Como se tratava de um grupo de alunos que ainda não tinha um grande domínio da escrita, decidiu-se que estes fariam apenas algumas linhas do texto, sendo que a sua intervenção recairia sobretudo na parte decorativa da capa e contracapa do livro. Desta forma, garantiu-se que os alunos mais novos tinham participação ativa no projeto, tirando-se partido das suas potencialidades. Este aspeto revela-se particularmente importante, na medida em que o docente deve garantir não só o desafio dos alunos mais capazes, como também o apoio prestado aos alunos com mais limitações (Miguéns, 2017).

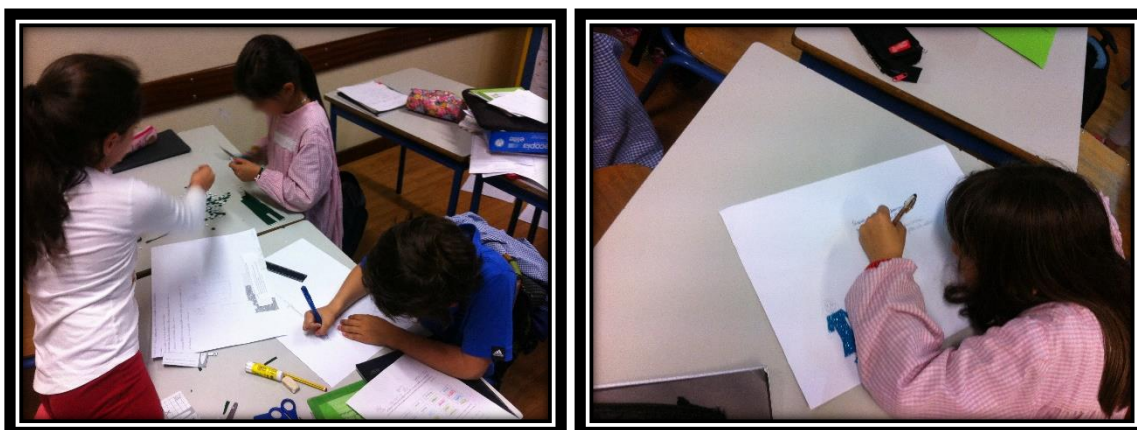
As turmas de 3.º ano ficaram responsáveis por dar continuidade ao texto, sendo que este transitou primeiro para o 3.º B e, por último, para o 3.º A. Para levar a cabo a continuação da história, a estagiária escreveu no quadro as primeiras linhas da história e solicitou aos alunos que a copiassem para os cadernos. Em seguida, iniciou-se a parte criativa dos alunos, altura em que se gerou bastante confusão. Os alunos mostravam-se um pouco confusos e não conseguiam conjugar as suas ideias, necessitando de grande intervenção da estagiária para conseguirem enumerar, organizar e, posteriormente, selecionar as ideias que queriam ver refletidas no texto. Após os alunos conseguirem chegar a um consenso acerca do que deveria conter a história, a estagiária pedia a um aluno que construísse a frase, questionando a restante turma no sentido de completar uma ideia ou complexificar o texto.

Nesta fase, os alunos estavam ansiosos por participar, no entanto, as ideias emergentes eram muito repetitivas, uma vez que uns alunos deixavam-se influenciar pelas sugestões de outros. Este facto conduziu a uma escassez de criatividade, tornando mais

difícil o processo de construção do texto. Assim, o momento da sua redação deixou transparecer a falha existente no processo criativo dos alunos, que deveria ser desenvolvido ao longo do tempo, de modo consistente e sistemático. Contudo, com o auxílio da estagiária e da PC no sentido de organizar as ideias que surgiam, a turma conseguiu construir uma história interessante, que tomou um rumo bastante diferente daquele que o texto inicial sugeria. Após a construção da parte destinada à turma, os alunos copiaram o resultado final para o caderno. Em seguida, o texto transitou para a sua última etapa, que seria realizada pela turma 3.º A.

Quando a história foi finalizada (apêndice VII), passou-se à fase de decoração, que propunha que as turmas decorassem as páginas relativas à parte que tinham criado. Assim, cada turma transcreveu o texto para folhas brancas A3 e decorou-as a seu gosto. Para tal, as turmas foram divididas em grupos de quatro ou cinco elementos, sendo que cada participante deveria assumir um papel específico e desempenhá-lo até ao fim da atividade, como pressupõem os princípios inerentes ao trabalho cooperativo.

Figuras 38 e 39 - Decoração das páginas do livro



Naturalmente, surgiram alguns conflitos relativamente a algumas decisões a tomar, mas que, com a mediação da estagiária, depressa foram solucionados. Deste modo, tal como explica Molina (2015), os alunos têm a oportunidade de conviver em ambiente de trabalho, gerindo os seus conflitos e desenvolvendo competências sociais e relacionais. Importa salientar que os alunos estiveram bastante implicados nesta fase, demonstrando vontade em obter um trabalho final bem apresentado. Assim, houve a oportunidade de constatar que os alunos tinham grande interesse pela expressão plástica e recorriam à imaginação para criar um produto coerente com o texto. Desta forma, foi-se ao encontro da ideia de Pacheco e Araújo (2009), que defendem que cabe ao docente proporcionar

momentos artísticos, em que os alunos têm oportunidade de recorrer à criatividade e desenvolvê-la livremente.

Finda a parte criativa da história e respetivas decorações (apêndice VIII), passou-se à última fase do projeto, que dizia respeito à dramatização do texto, embora apenas as turmas de 3.º ano a tivessem realizado.

Figura 40 - Livro O Dragão e a Princesa finalizado



Para Del Hoyo, Dorrego e Ortega (2006), os momentos dramáticos representam atividades lúdicas que conduzem à desinibição dos alunos e, conseqüentemente, contribuem para melhorar a comunicação e relacionamento entre pares. Para esta atividade dramática, a estagiária transformou o texto num guião (apêndice IX) e atribuiu as personagens aos alunos. Tendo em conta que se tratava de uma história pequena e que tinha poucas personagens, as dramatizações foram realizadas em pequenos grupos. Assim, após destinar as personagens e entregar o guião a cada aluno, houve um momento de debate, em que os alunos puderam esclarecer as suas dúvidas em relação à dramatização. Além disso, foram acordados alguns adereços que enriqueceriam o momento e que deveriam ser trazidos pelos alunos no dia agendado. Importa mencionar que, devido à escassez de tempo, foi solicitado aos alunos que treinassem a dramatização nos seus momentos livres, de modo a se sentirem mais confiantes no momento de a apresentar à turma.

Figuras 41 e 42 - Dramatização da história

No momento da dramatização, os alunos demonstraram-se muito envergonhados e não conseguiram exprimir de forma natural as falas do texto. Contudo, foi um momento bastante agradável e significativo, em que os alunos se mostravam claramente divertidos. Ademais, todos os grupos foram valorizados pelo seu esforço e receberam elogios tanto por parte dos colegas, como por parte da estagiária e da PC.

Atendendo a todos os aspetos referidos, conclui-se que este projeto constituiu uma mais-valia na aprendizagem dos alunos, uma vez que foi capaz de desenvolver competências a vários níveis e trabalhar conteúdos de diversas disciplinas. Torna-se importante salientar que o momento de criação do texto teve repercussões positivas no processo de aprendizagem dos alunos, uma vez que implicava o debate de ideias e, conseqüentemente, ao alcance de consensos. Além disso, a implementação deste projeto representou uma oportunidade para estimular a criatividade e a imaginação dos alunos, na medida em que todas as decisões eram tomadas por estes. Também as fases desenvolvidas em grupo com recurso ao trabalho cooperativo foram importantes para alcançar um produto final desejado por todos e sobre o qual os alunos se sentiam totalmente responsáveis.

Em último lugar, é importante referir que, através do projeto, a estagiária teve oportunidade de fazer uma avaliação acerca do progresso dos alunos relativamente ao projeto de I-A. Assim, pôde-se concluir que, devido ao facto de constituir uma problemática que exige tempo para evidenciar resultados, não se identificaram grandes melhorias. Desta forma, constatou-se que os alunos apresentavam não só grandes bloqueios criativos, mas também bastante dificuldade na organização das ideias e, conseqüentemente, na construção do texto, precisando do apoio constante do adulto.

6.5.2.3. Estudo do Meio

No que concerne ao estudo do meio, foram abordadas diversas temáticas, segundo as orientações do ME para este ano de escolaridade. Assim, os conteúdos trabalhados nesta disciplina estavam incluídos no Bloco 2 – À Descoberta dos Outros e das Instituições (o passado do meio local, conhecer costumes e tradições de outros povos e outras culturas da sua comunidade), no Bloco 4 – À Descoberta das Inter-relações entre Espaços Itinerários (localizar espaços em relação a um ponto de referência, deslocações dos seres vivos e meios de comunicação), no Bloco 5 – À Descoberta dos Materiais e Objetos (realizar experiências com ímanes e de mecânica) e no Bloco 6 – À Descoberta das Inter-relações entre a Natureza e a Sociedade (agricultura, criação de gado, exploração florestal e indústria do meio local) (ME, 2004).

As Deslocações e os Meios de Transporte

Para abordar as deslocações dos animais e dos seres humanos e respetivos meios de transporte, decidiu-se apostar no trabalho de grupo, tendo como princípios os vinculados ao trabalho cooperativo. De acordo com ME (2001), o docente deve organizar momentos de aprendizagem que privilegiem diversos agrupamentos de alunos, promovendo o trabalho cooperante. Assim, os alunos foram organizados em cinco grupos de quatro e cinco elementos, sendo que cada grupo ficou responsável por construir um cartaz acerca de um dos temas. Para atribuir as temáticas de cada grupo, foi realizado um sorteio, de modo a evitar conflitos e obter uma distribuição mais justa.

Figura 43 - Divisão da turma em grupos



Após a divisão dos temas – as deslocações dos animais, as deslocações das pessoas, os meios de transporte terrestres, os meios de transporte aéreos e os meios de transporte marítimos e fluviais – a estagiária entregou a cada grupo a informação necessária acerca de cada

tema, que já incluía várias imagens que poderiam ser utilizadas. Seguidamente, foi explicado aos alunos que estes deviam analisar toda a informação, sendo que todos os membros do grupo deveriam ter conhecimento acerca do tema que estava a trabalhar, destacar a informação mais importante e criar um cartaz numa cartolina.

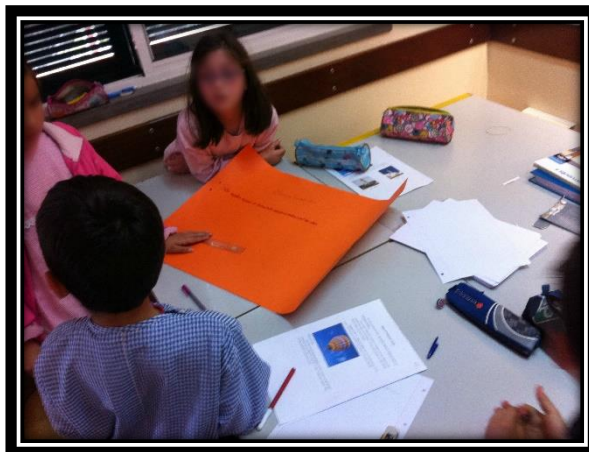
A estagiária deixou claro que os membros do grupo deviam organizar-se e que as tarefas da atividade deviam ser distribuídas, de modo a que cada aluno assumisse uma função específica. Os alunos reagiram bem a esta indicação e depressa delegaram tarefas entre si, revelando um bom sentido de organização e de trabalho, considerados indispensáveis para a concretização de

Figura 44 - Distribuição e execução de tarefas



um trabalho coeso. Ao longo da realização do trabalho, pôde-se constatar que os alunos não só desempenhavam as suas funções com empenho, mas também respeitavam as tarefas dos colegas, contribuindo para um clima propício à execução da atividade. Verificou-se, também, que o aspeto mais fraco e que era comum a todos os grupos foi a gestão do tempo, havendo, igualmente, alguma dificuldade na seleção da informação a colocar no cartaz.

Figura 45 - Seleção da informação a incluir no cartaz



Quando todos os grupos terminaram os cartazes, propôs-se a sua apresentação à turma, de modo a que todos os colegas ficassem a conhecer o conteúdo de todos os cartazes. Este tipo de tarefa está prevista pelo ME (2015) e deve ser fomentada ao longo do 1.º CEB. Para tal, foi atribuído um tempo para que os membros do grupo se organizassem e decidissem como iam realizar a apresentação. Os alunos distribuíram

rapidamente a informação por todos os constituintes do grupo, seguindo-se as apresentações orais.

Figuras 46 e 47 - Apresentações orais



Naturalmente, denotou-se algum constrangimento, uma vez que os alunos não estavam habituados a realizar este tipo de apresentação à turma. No entanto, verificou-se que todos os grupos foram capazes de transmitir à turma a informação essencial acerca de cada tema. Além disso, como se trataram de apresentações com curta duração de tempo, a turma esteve bastante atenta a cada uma delas, revelando um grande respeito pelos colegas. No final de todas as apresentações, os cartazes foram expostos na sala.

Em suma, pode-se concluir que esta atividade foi bastante rica para a aprendizagem dos alunos, na medida em que incluiu tarefas que se desviavam do padrão normal das aulas. Através deste momento de aprendizagem, os alunos foram capazes de desenvolver competências relacionadas não só com os conteúdos subjacentes às temáticas distribuídas pelos grupos, mas também com a capacidade de se relacionar com os pares e organizar, selecionar e transmitir informação relevante acerca dos conhecimentos adquiridos. Além disso, considera-se que esta atividade constituiu uma forma de avaliar a aquisição de novos saberes, na medida em que as apresentações exigiam que os alunos tivessem um conhecimento mínimo acerca do tema que estavam a tratar.

Construção de uma Bússola

Num primeiro momento, a estagiária iniciou uma conversa informal, questionando alguns alunos acerca do itinerário realizado para chegarem à escola. Ao longo deste diálogo, a estagiária abordou conceitos como “ponto de partida”, “ponto de chegada” e “pontos intermédios”, assegurando-se de que todos os alunos compreendiam as diferenças entre os mesmos. Em seguida, para avaliar a compreensão dos alunos

relativamente aos conceitos supramencionados, solicitou-se que os alunos imaginassem um itinerário, com o auxílio de um mapa do manual, e o apresentassem à turma, indicando os pontos de partida, intermédios e de chegada.

Seguidamente, a estagiária lembrou uma composição coletiva que os alunos construíram dias antes, que tinha como temática a rosa-dos-ventos e os pontos cardeais. Após a leitura da composição, seguiu-se um momento de diálogo, em que se debateu a importância dos pontos cardeais para a orientação das pessoas e se analisou a rosa-dos-ventos. Nesta fase, foi solicitado aos alunos que identificassem os pontos cardeais e que construíssem um texto descritivo acerca da rosa-dos-ventos, o que contribuiu para o desenvolvimento da escrita.

Para complementar os conhecimentos adquiridos até este ponto, propôs-se aos alunos a construção de uma bússola. Tal como preconiza o ME (2004), o docente tem a responsabilidade de colocar os alunos em situações de contacto com diversos materiais, de modo a destacar as suas propriedades através da manipulação, observação e constatação de resultados. Assim, para a concretização da atividade, analisou-se uma proposta do manual como forma de orientar a realização da experiência. Em seguida, a estagiária organizou os materiais necessários na secretária e solicitou aos alunos que fossem recolher cada material, de modo que poder realizar o trabalho na sua mesa. Quando todos os alunos tinham os materiais organizados, foram recapitulados os passos a seguir e os alunos iniciaram a construção da bússola. Neste momento, a estagiária e a PC supervisionaram o trabalho dos alunos, no sentido de verificar se todos os passos eram cumpridos, oferecendo ajuda quando era necessário. Para finalizar a atividade, os alunos testaram a bússola, indicando diferentes locais da escola e explicando como poderiam servir-se do instrumento para lá chegar caso desconhecêssem o percurso.

Figuras 48 e 49 - Construção da Bússola



Verificou-se que os alunos foram capazes de assimilar e cumprir os passos da atividade prática, alcançando o resultado pretendido. Além disso, foi notório o entusiasmo dos alunos em manipular materiais diferentes, como foi o caso dos ímanes, utilizados para magnetizar os alfinetes, de modo a que uma extremidade dos mesmos apontasse para norte. Tornou-se, também, evidente que os alunos compreenderam os conteúdos abordados ao longo de toda a atividade, sendo que esta representou uma excelente forma de avaliar a aquisição dos conhecimentos, de um modo mais subtil e menos *stressante* para os alunos.

6.5.3. Intervenção com a Comunidade Educativa

Como foi constatado anteriormente, a interação entre agentes da comunidade educativa contribui, em grande medida, para o desenvolvimento integral da criança, especialmente a nível social e emocional.

Atendendo a estes aspetos, as estagiárias da EB123/PE Bartolomeu Perestrelo reuniram-se e decidiram tirar partido de um dia temático para dinamizar uma atividade que envolvesse várias turmas da escola e outros agentes da comunidade. Assim, no dia 1 de junho – Dia da Criança – foi dedicada uma tarde às expressões artísticas. Nesta tarde, os alunos tiveram a oportunidade de participar num conjunto de atividades relacionadas

Figura 50 - Painel temático



com a expressão plástica, dramática e físico-motora, orientadas pelas estagiárias e por outros agentes convidados. Para divulgar este evento, foi elaborado e afixado um cartaz, que convidava os alunos a participar nesta tarde (apêndice X).

Relativamente à expressão plástica, os alunos participaram na elaboração de um painel temático acerca do Dia da Criança. Para esta atividade, foi colocada no chão uma grande tira de papel cenário, onde as crianças puderam registar mensagens ou fazer ilustrações acerca da festividade que lhes é tão próxima.

Além disso, os alunos realizaram uma atividade de modelação com barro, sendo que foi convidada uma pessoa externa especializada na área das artes para orientar e auxiliar os alunos.

Figura 51 - Modelação com barro



No que diz respeito à expressão dramática, foi disponibilizado um conjunto de jogos dramáticos que tinham como principal objetivo promover a socialização entre as crianças, além que constituir uma atividade divertida e motivante para as mesmas. Para a realização destes jogos, foram organizados espaços específicos, que continham os materiais necessários para a concretização de cada um. Importa mencionar que as atividades relativas à expressão plástica e dramática foram realizadas no pátio exterior do bar dos professores, uma vez que possuía um espaço amplo e adequado, que impedia a perturbação de outras aulas

Figura 52 - Jogo das cadeiras



Figura 53 - Jogo do lenço



Por fim, no que concerne à expressão físico-motora, foi dinamizada uma aula de *zumba kids*, que contou com a participação de um instrutor especializado nessa área. Infelizmente, os alunos do 3.º B não puderam participar nesta última atividade, uma vez que tiveram de participar numa recitação de poemas, promovida pela Biblioteca e que tinha a orientação da PC.

Figura 54 - Aula de Zumba Kids



Uma das maiores dificuldades relativamente à concretização desta tarde de expressões envolveu a gestão do espaço e dos grupos de crianças. Considerando que se pretendia promover a socialização entre os alunos, decidiu-se que cada grupo contaria com crianças das três turmas. Este processo de seleção dos alunos demorou algum tempo, o que conduziu a que alguns alunos não tivessem conseguido realizar algumas atividades. Naturalmente, numa fase inicial surgiram também alguns momentos de embaraço e vergonha, que acabaram por atrasar a realização das atividades, mas que depressa foram ultrapassados.

Todavia, ao longo da tarde, pôde-se constatar que os alunos estavam muito divertidos e implicados nas atividades, demonstrando grande alegria e boa disposição. As crianças adoraram a atividade do barro e mostraram bastante criatividade. Também a construção do painel foi bem-sucedida, sendo que a maioria dos alunos deixou a sua marca da forma que considerou mais adequada. No que diz respeito aos jogos dramáticos, os alunos participaram de forma ativa e foi notório o seu esforço e dedicação para vencer. Por fim, a aula de *zumba kids* foi um grande sucesso, uma vez que alunos e professores participaram de livre vontade e de modo espontâneo.

Em suma, importa evidenciar os benefícios desta tarde para o desenvolvimento de diversas competências pessoais e sociais dos alunos. Em primeiro lugar, é fundamental

reconhecer que os alunos contactaram com os seus pares de modo bastante natural, ao mesmo tempo que interagiam com outros membros da comunidade. Além disso, a dinamização da tarde das expressões valorizou os aspetos subjacentes ao Dia da Criança, possibilitando aos alunos momentos de diversão que fugiam à rotina diária das aulas. Assim, pode-se concluir que a atividade com a comunidade educativa teve repercussões positivas, na medida em que desenvolveu um conjunto de competências fundamentais para o crescimento pessoal e social dos alunos.

6.6. Reflexão Crítica Acerca da Intervenção Pedagógica com o 3.º B

Numa fase posterior à análise da intervenção pedagógica, é crucial proceder a uma reflexão acerca de todo o processo e avaliar o modo como as atividades dinamizadas contribuíram para o crescimento cognitivo e pessoal dos alunos. Desta forma, uma vez mais, importa dedicar um momento à reflexão das estratégias utilizadas e a forma como estas beneficiaram o processo de ensino-aprendizagem dos alunos do 3.º B.

Considero que a profissionalidade docente acarreta um cariz bastante complexo, resultado de todas as responsabilidades inerentes à profissão. Além do requisito humano, indispensável para lidar com crianças, o docente encarrega-se do seu processo de aprendizagem. Por sua vez, este processo exige a existência constante de dinâmicas e estratégias diversificadas que mantenham os alunos motivados e predispostos para aprender (Molina, 2015). Todas estas exigências, aliadas às condições desfavoráveis de trabalho, como o elevado número de alunos por turma e as restrições provenientes do ME, conduzem à desmotivação do docente que, na maior parte das vezes, opta por caminhos mais fáceis, mas que em nada contribuem para uma educação de qualidade.

Atendendo a estes aspetos, a primeira preocupação incidiu sobre o perfil da PC e o modo como esta desenvolvia o seu trabalho com os alunos. Assim, numa fase inicial, procurei avaliar a relação professor-aluno e analisar as metodologias utilizadas pela PC. Pude constatar a existência de um bom clima de sala e uma relação assente na confiança e no respeito, tanto de aluno-professor, como de professor-aluno. Além disso, verifiquei que o estilo de ensino era maioritariamente tradicional.

Apesar dos momentos antecedentes à intervenção terem sido pautados por muito nervosismo, a PC procurou, desde logo, tranquilizar-me, afirmando que a turma era bastante interessada e trabalhadora, ainda que exigisse maior atenção a nível do comportamento. Este último aspeto preocupava-me especialmente, uma vez que, nesta

fase de desenvolvimento, as crianças tendem a desafiar o adulto, o que conduz à imposição de uma postura mais rígida.

Todavia, durante o estágio pedagógico tive oportunidade de verificar que a turma apresentava um comportamento razoável, embora alguns alunos tendessem a perturbar o normal funcionamento da aula. Pude, também, constatar que os alunos tinham uma boa relação entre si, sendo notório o respeito e a amizade, embora tenha assistido a algumas situações conflituosas, que foram facilmente resolvidas. Importa, também, referir que os alunos eram, realmente, bastante interessados e participativos, demonstrando bastante curiosidade aquando da abordagem de novos temas e conteúdos. Todavia, os alunos com maiores dificuldades demonstravam algum desânimo quando não conseguiam acompanhar o ritmo de trabalho, necessitando de um apoio mais individualizado. No geral, pode-se concluir que as aulas caracterizavam-se pela existência de um clima estável e propício à aprendizagem, com a intervenção constante dos alunos de modo pertinente.

Durante toda a intervenção pedagógica, tive como principal objetivo desenvolver atividades cativantes e motivadoras, de modo a manter os alunos interessados. Assim, procurei implementar estratégias diversificadas, que permitissem novas experiências e que se distanciassem do método tradicional de trabalho (Morgado, 2004). Contudo, nem sempre foi possível diversificar estratégias, ora porque a PC não estava recetiva a grandes mudanças, ora porque os programas do ME tinham que ser cumpridos. Ainda assim, em todas as ocasiões possíveis tentei ir ao encontro dos interesses dos alunos, aproximando os conteúdos a aspetos familiares, com vista a que os momentos de aprendizagem fossem significativos.

Atendendo às dificuldades evidentes por parte de alguns alunos que beneficiavam de apoio pedagógico acrescido e que eram seguidos pelo ensino especial, tive em vista a prestação de um apoio um pouco mais individual, embora estes conseguissem, geralmente, acompanhar o ritmo da turma. Este tipo de diferenciação contribuiu para que os alunos se sentissem mais integrados e confiantes, na medida em que conseguiam realizar as tarefas propostas à turma (Heacox, 2006). Assim, seguindo as orientações da PC, as fichas de trabalho realizadas eram adaptadas a esses alunos, no sentido de destacar a parte mais importante de cada questão, mantendo o aluno focado na tarefa. Segundo a PC, não era necessário fazer mais nenhuma alteração, uma vez que se pretendia que esses alunos acompanhassem a restante turma.

Ao longo da prática pedagógica procurei, também, explorar diversos tipos de trabalho, avaliando como cada um repercutia na aprendizagem dos alunos. Obviamente,

existiram bastantes momentos de trabalho em grande grupo, principalmente na introdução de novos conteúdos. Foram, também, realizados alguns trabalhos individuais, uma vez que também é fundamental promover a autonomia dos alunos (Morgado, 2004), aumentando a sua autoestima e confiança na sua própria aprendizagem (Martins, 2017), e avaliar o modo como estes assimilam os novos saberes. Nos momentos de trabalho a pares, procurei agrupar alunos com ritmos de aprendizagem diferentes, em modo de tutoria. Contudo, estes momentos foram escassos, não havendo grandes oportunidades de recorrer mais vezes a este tipo de trabalho. Por fim, tentei promover alguns momentos de trabalho em grupo que, segundo a PC, não davam grande resultado. Contudo, pude verificar que os alunos gostavam deste tipo de agrupamento e eram capazes de colaborar entre si para alcançar um produto final.

Relativamente à avaliação dos alunos, esta foi formativa e contínua. Na perspetiva de Perrenoud (1999), a avaliação formativa “(...) ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar.” (p. 173). Desta forma, o autor defende que a aprendizagem dos alunos dependerá das respostas e da regulação que o meio envolvente lhe poderá fornecer, bem como da sua reação às propostas realizadas pelo docente. Assim, a avaliação da turma esteve assente em aspetos como as atitudes, a participação na aula e a realização de fichas de trabalho, que tinham uma função importante na tarefa de verificar a assimilação dos conhecimentos por parte dos alunos. A minha intervenção foi marcada pela observação atenta dos alunos, com vista a verificar as suas potencialidades e fragilidades. Deste modo, pude verificar os alunos com maiores dificuldades e tentar ajudá-los de forma mais diferenciada. Além disso, os momentos de trabalho individual contribuíram para a perceção mais pormenorizada das dificuldades de cada aluno.

No que concerne à avaliação do projeto de I-A, considero que as atividades desenvolvidas contribuíram para o melhoramento dos alunos na área da escrita criativa. Numa fase inicial, era notória a desmotivação dos alunos quando era proposta uma atividade inserida na problemática de investigação, uma vez que estes tinham realmente bastante dificuldade em recorrer à imaginação e organizar as suas ideias para formar um texto. Ao longo do tempo, os alunos começaram a aceitar de uma melhor forma estes momentos de escrita, revelando bastantes ideias, principalmente quando eram realizadas composições coletivas. Todavia, as produções individuais continuavam a ser bastante fracas, à exceção de um ou outro aluno que já conseguia organizar e escrever um texto coerente. Considero que a escrita criativa é uma área complexa e que exige um trabalho contínuo e prolongado para que se possa verificar resultados, uma vez que a escrita

criativa constitui um conteúdo bastante complexo para os alunos (Rebelo, Marques & Costa, 2000). Por este motivo, não foram assinaladas grandes melhorias durante a minha ação educativa, aspeto que se poderia alterar se a PC desse continuidade ao trabalho no próximo ano letivo.

Importa salientar que o percurso de intervenção esteve assente no processo de reflexão, sendo que recorri ao mesmo em todos os momentos. Ademais, a reflexão permitiu-me rever a minha prestação, partindo desta para melhorar as práticas seguintes. Julgo que, embora algumas atividades tenham caído no esquema de ensino tradicional devido às limitações da PC, dinamizei diversos momentos diferentes daqueles a que os alunos estavam habituados, contribuindo para estimular o seu interesse pela aprendizagem.

Esta experiência foi bastante enriquecedora para o meu percurso pessoal e profissional, não só pelos desafios emergentes, mas também pela vivência de experiências associadas ao 1.º CEB, vertente que já não contactava há muito tempo. Apesar das limitações que surgiram, tanto por parte da PC, como pelo currículo em si, considero que tive uma boa prestação e contribuí para a aprendizagem dos alunos com quem trabalhei. Por fim, julgo importante mencionar que esta experiência me deixou verdadeiramente ciente do papel determinante que o docente de 1.º CEB assume em todo o processo escolar dos alunos, além da importância de praticar uma docência de qualidade que olhe o aluno como o centro de toda a ação educativa.

Capítulo VII – Prática Pedagógica III

A terceira e última prática pedagógica foi efetuada na EB1/PE e Creche da Nazaré, na vertente de 1.º CEB, numa turma de 1.º ano (1.º C), entre os meses de outubro e dezembro de 2016. Como sucedido nas práticas pedagógicas antecedentes, a presente ocorreu ao longo das segundas, terças e quartas-feiras de cada semana, entre os meses de outubro e dezembro de 2016, perfazendo um total de 135 horas. O primeiro contacto com os alunos ocorrido nas 15 horas de observação foram fundamentais para a perceção de algumas características da turma e, em particular, de algumas crianças. Além disso, devido ao facto de se tratar de uma turma de 1.º ano e da intervenção se iniciar ainda no início do ano letivo, o PC ainda estava a conhecer a turma, sendo, por isso, interessante começar a descobrir, em simultâneo com o mesmo, algumas especificidades da turma.

Durante este período de tempo, também foi possível começar a construção de um elo afetivo com os alunos, através da demonstração de curiosidade pelos seus interesses, gostos e preferências, que se revelou especialmente importante para a intervenção pedagógica. Assim, os alunos rapidamente demonstraram a sua confiança e bem-estar na presença da estagiária, o que conduziu a um clima propício ao processo de ensino-aprendizagem. Importa mencionar que nas horas de observação não foi possível retirar conclusões acerca das dificuldades de cada aluno, uma vez que nesta fase escolar os alunos ainda não conseguiam demonstrar o que sabiam. Ainda assim, foi visível o pouco entusiasmo e interesse por parte de alguns alunos, que conduziu, posteriormente, à revelação das suas dificuldades e limitações.

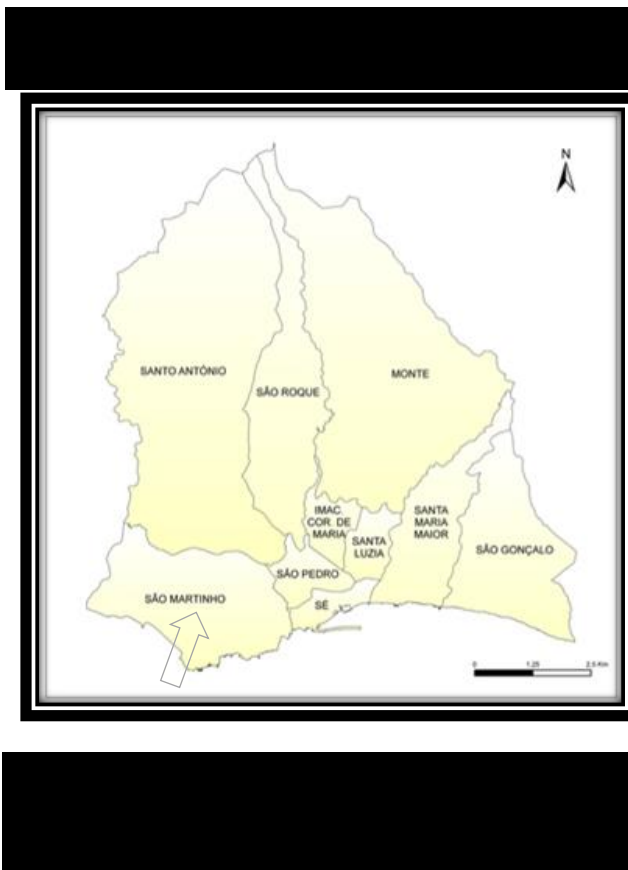
Numa fase posterior, as intervenções pedagógicas tiveram o seu início, sendo que estas foram pautadas pelos conhecimentos já adquiridos acerca da turma, em conjunto com as planificações semanais, construídas com o apoio do PC. Apesar de constituir um guia para cada intervenção, as planificações eram flexíveis e passíveis de sofrerem as alterações necessárias em benefício da aprendizagem dos alunos.

De seguida, à semelhança das práticas pedagógicas anteriores, abordar-se-á os tópicos relacionados à instituição e ao meio envolvente, à turma e à organização do espaço e do tempo curricular. Num momento posterior, serão descritos e analisados alguns momentos de aprendizagem relativos às disciplinas de português, matemática e estudo do meio considerados de especial relevância. Por fim, será elaborada uma reflexão geral,

com vista a reconhecer aspetos positivos e tópicos a melhorar acerca da prática pedagógica realizada.

7.1. Enquadramento do Meio Envoltente

Segundo o PEE (2016-2020), o edifício principal da EB1/PE e Creche da Nazaré está situada na Avenida Colégio Militar, no bairro da Nazaré. Este, por sua vez, pertence à freguesia de São Martinho, no concelho do Funchal, criada a 3 de março de 1579 por alvará régio do Cardeal D. Henrique.



A referida freguesia é constituída por 13 zonas, além do Bairro da Nazaré, local onde se insere a escola: Ajuda, Amparo, Areeiro, Casa branca, Piornais, Vargem, Vitória, Igreja, Lombada, Pico do Funcho, Pico de São Martinho, Quebradas e Virtudes.

Em toda a freguesia podem ser encontrados locais que oferecerem diversas atividades comerciais: super e hipermercado, restaurantes, padaria, sapataria, cabeleireiros, loja de desporto e farmácia. Além disso, existe um vasto leque de recursos recreativos, educativos, desportivos e culturais, tais como escolas e infantários, agrupamento de escuteiros, igrejas, biblioteca, campo polidesportivo, clube naval, salão de jogos, parques e jardins, o CAB e o Regime de Guarnição n.º 3 (RG3).

7.2. Caracterização da Instituição

A EB1/PE e Creche da Nazaré é uma instituição de educação/ensino de cariz público e tem uma oferta formativa que inclui a creche, a EPE e o 1.º CEB. A escola é administrada e gerida pelo Conselho Escolar, pelo Diretor, pela subdiretora e pela coordenadora.



A escola abarca crianças inseridas nas valências de Creche (8 salas), PE (8 salas), PE e 1.º CEB (13 turmas) e está dividida em três edifícios, organizados da seguinte forma:

Quadro 7 - Divisão da EB1/PE e Creche da Nazaré

Edifício Principal	❖ 1 sala de PE ❖ 13 turmas de 1.º CEB	253 crianças
Carrocel	❖ 4 salas de Creche ❖ 3 salas de PE	104 crianças
Girassol	❖ 4 salas de Creche ❖ 4 salas de PE	122 crianças

Fonte: PEE da EB1/PE e Creche da Nazaré (2016-2020)

Em todas as salas de Creche e EPE, as equipas são formadas por dois educadores de infância e duas assistentes operacionais de apoio educativo. Por sua vez, no 1.º CEB, cada turma possui um professor titular por ela responsável.

O edifício onde decorreu o estágio pedagógico na vertente de 1.º CEB é constituído por dois pisos e possui os seguintes recursos físicos:

Quadro 8 - Recursos Físicos da EB1/PE e Creche da Nazaré

Recursos Físicos	
Interior	Exterior
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Gabinete de Direção; ❖ Secretaria; ❖ Sala de Professores/Educadores; ❖ 7 Salas de aula de 1.º CEB (atividades curriculares); ❖ Sala de EPE; ❖ Sala de TIC; ❖ Sala de inglês; ❖ Sala de expressão musical e dramática; ❖ Sala de expressão plástica; ❖ 2 salas de estudo; ❖ Sala de apoio pedagógico (ensino especial); ❖ 3 salas de apoio/clubes; ❖ Biblioteca; ❖ Sala de apoio à biblioteca; ❖ Reprografia; ❖ Refeitório; ❖ Economato; ❖ Cozinha; ❖ 4 arrecadações pequenas; ❖ Vestiário de pessoal não docente; ❖ 3 casas de banho para o 1.º CEB; ❖ Casa de banho para a EPE; ❖ 3 casas de banho para docentes; ❖ Casa de banho para o pessoal não docente; ❖ Bar; ❖ Salão polivalente. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Campo polidesportivo; ❖ 2 pátios semicobertos; ❖ Parque infantil; ❖ Horta pedagógica.

Fonte: PEE da EB1/PE e Creche da Nazaré (2016-2020)

Importa mencionar que a EB1/PE e Creche da Nazaré mantém parcerias e apoios externos com diversas instituições com o intuito de incrementar o bom desempenho da escola e a sua inclusão na comunidade. Assim, esta conta com o apoio da Junta de Freguesia de São Martinho, da Câmara Municipal do Funchal, do Clube Naval do Funchal, do Centro de Saúde da Nazaré, da Segurança Social/Centro Comunitário de São Martinho, o Clube Sport Marítimo, o Clube Amigos do Basquetebol e a Associação Serra e Mar.

7.3. Caracterização do Ambiente Educativo da Turma 1.º C

Tal como verificado na prática pedagógica anterior, a criação de um ambiente educativo estável e equilibrado contribui em grande medida para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Assim, o modo como este ambiente é gerido e organizado, quer a nível do espaço da sala, quer a nível do tempo pedagógico, apresenta grandes implicações no desenvolvimento de todos os momentos de aprendizagem, motivo pelo qual deve constituir uma preocupação para o docente.

Organização do Espaço

A turma do 1.º C frequentava as aulas no primeiro piso do edifício principal da escola. A sala estava organizada de modo tradicional, com as mesas agrupadas em filas e direcionadas para o quadro. No entanto, e com autorização do PC, optou-se por alterar esta disposição, colocando-se as mesas em forma de “U”, de modo a facilitar e proporcionar uma melhor comunicação entre os alunos.

Os lugares destinados aos alunos variavam bastante, uma vez que, tratando-se de uma turma de 1.º ano, ainda se procurava conhecer melhor o seu comportamento e descobrir a melhor forma de os posicionar. Como é evidente, procurou-se que os alunos com dificuldades visuais, bem como os mais irrequietos ficassem mais perto do quadro, de modo a facilitar o processo de foco da sua atenção ao longo das aulas. Tentou-se, igualmente, dispor os alunos de modo a que os mais capazes conseguissem dar apoio aos que apresentavam mais dificuldades. Contudo, este apoio tornou-se bastante difícil pois os alunos ainda não tinham adquirido essa capacidade, tendendo a realizar os trabalhos pelo colega. Atendendo a estas informações, a planta da sala pode ser visualizada na figura 57.

Figura 57 - Planta 3D da Sala da Turma 1.º C

**Legenda:**

- 1 – Armários de arrumação de material
- 2 – Placards
- 3 – Janelas
- 4 – Mesas dos alunos
- 5 – Cadeiras
- 6 – Secretária da professora
- 7 – Quadro de ardósia
- 8 – Porta

Como podemos verificar na planta da sala, esta apresentava um espaço amplo, tornando possível a disposição das mesas em “U” para todos os alunos. Na frente, havia um quadro de ardósia, perto do qual se situava a mesa de apoio ao professor. Ao lado do quadro e na parede traseira existiam *placards* destinados à exposição de trabalhos dos alunos, bem como de algumas informações úteis. Atendendo a que estes eram partilhados com uma turma da tarde, por vezes os trabalhos dos alunos eram também afixados nas paredes, dado o grande gosto pelo reconhecimento dos seus esforços, através da exposição dos mesmos.

Numa das paredes da sala existiam duas janelas, que contribuía para uma melhor iluminação da sala, motivo pelo qual raramente se utilizava a luz elétrica. Assim, sempre que as condições climáticas o permitiam, as janelas permaneciam abertas. Por fim, a sala possuía um armário de apoio, onde eram guardados todos os materiais dos alunos, devidamente identificados.

Considera-se, portanto, que a sala destinada ao 1.º C se encontrava bem organizada, fornecendo as condições de segurança necessárias e, conseqüentemente, um bom clima de aprendizagem. Em algumas ocasiões, esta disposição foi alterada, sempre com o intuito de beneficiar e propiciar situações de aprendizagem interessantes, ricas e diversificadas.

Gestão do Tempo

Relativamente à gestão das atividades curriculares, a turma do 1.º C tinha aulas no turno da manhã, das 08h30 às 13h30. Por sua vez, as atividades de enriquecimento curricular eram disponibilizadas no turno da tarde, com início às 14h30 e término às 18h30. Estas informações encontram-se disponíveis no quadro abaixo, de forma mais pormenorizada.

Quadro 9 - Horário da Turma 1.º C

Dias da semana Horas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
08:30 – 09:30	Português	Matemática	Português	Português	Matemática
09:30 – 10:00			Estudo do Meio		Estudo do Meio
10:00 – 10:30	Estudo do Meio				
10:30 – 11:00	Lanche/Intervalo				
11:00 – 12:30	Matemática	Português	Matemática	Matemática	Português
12:30 – 13:30	TIC	Natação	Expressão Musical	Estudo do Meio	Inglês
13:30 – 14:30	Almoço				
14:30 – 15:30	Estudo	Clube	OTL	Estudo	OTL
15:30 – 16:00			Biblioteca		TIC
16:00 – 16:30	Lanche/Intervalo				
16:30 – 17:30	Inglês	Expressão Musical	Clube	Clube	Clube
17:30 – 18:30	Clube			Expressão Plástica	Educação Física

Fonte: PAT 1.º C (2016-2017)

Como se pode depreender através da análise do horário da turma (quadro 9), as disciplinas de português, matemática e estudo do meio encontram-se distribuídas pelos dias da semana de modo a respeitar as horas estipuladas para cada uma, de acordo com as orientações do ME. Todavia, este horário era bastante flexível, sendo possível efetuar

as alterações necessárias, desde que fosse garantido o cumprimento das horas destinadas a cada disciplina.

Por fim, importa mencionar que esta oferta educativa contava com o apoio dos professores especializados para cada área, além do titular de turma. Estes, em conjunto, desempenhavam um excelente trabalho, dando oportunidade aos alunos de se desenvolverem integralmente, num ambiente estável e propício à aquisição de inúmeras aprendizagens.

7.4. Caracterização da Turma 1.º C

A turma do 1.º C era constituída por 17 alunos, 8 do sexo feminino e 9 do sexo masculino, todos na faixa etária dos 6 anos. De todos os alunos, quatro apresentavam dificuldades específicas de aprendizagem, beneficiando de apoio pedagógico acrescido fora da sala de aula.

O grupo de alunos apresentava uma atitude ativa e dinâmica, sendo evidente um bom clima entre pares. Além disso, a maioria dos alunos demonstrava grande curiosidade e gosto pela aprendizagem de novos conhecimentos, principalmente na disciplina de português, aquando da aprendizagem de novas letras. Muitos alunos ficavam curiosos acerca da próxima letra a aprender, demonstrando entusiasmo nesses momentos, principalmente quando era realizada uma atividade diferente das habituais. As dificuldades nesta disciplina eram evidenciadas nos momentos de leitura, em que muitos alunos revelavam um desempenho um pouco fraco, embora alguns realizassem uma leitura bastante adequada. Os alunos evidenciavam, também, interesse pela matemática, embora surgissem dificuldades nas operações de subtração e na resolução de situações problemáticas. Relativamente ao estudo do meio, as temáticas abordadas iam ao encontro dos interesses dos alunos, uma vez que estes conseguiam identificá-las com situações do seu quotidiano. Por este motivo, o grupo revelava-se bastante participativo, sendo que os alunos com maiores dificuldades demonstravam interesse em debater as temáticas abordadas, expondo os seus pontos de vista e confrontando-os com os dos restantes colegas.

De um modo geral, considera-se que os alunos do 1.º C apresentavam um grande nível de heterogeneidade, existindo diferentes níveis e ritmos de aprendizagem. Alguns alunos careciam de uma atenção especial e de trabalho específico individualizado devido à existência de problemáticas a nível da aprendizagem, mais especificamente no que diz

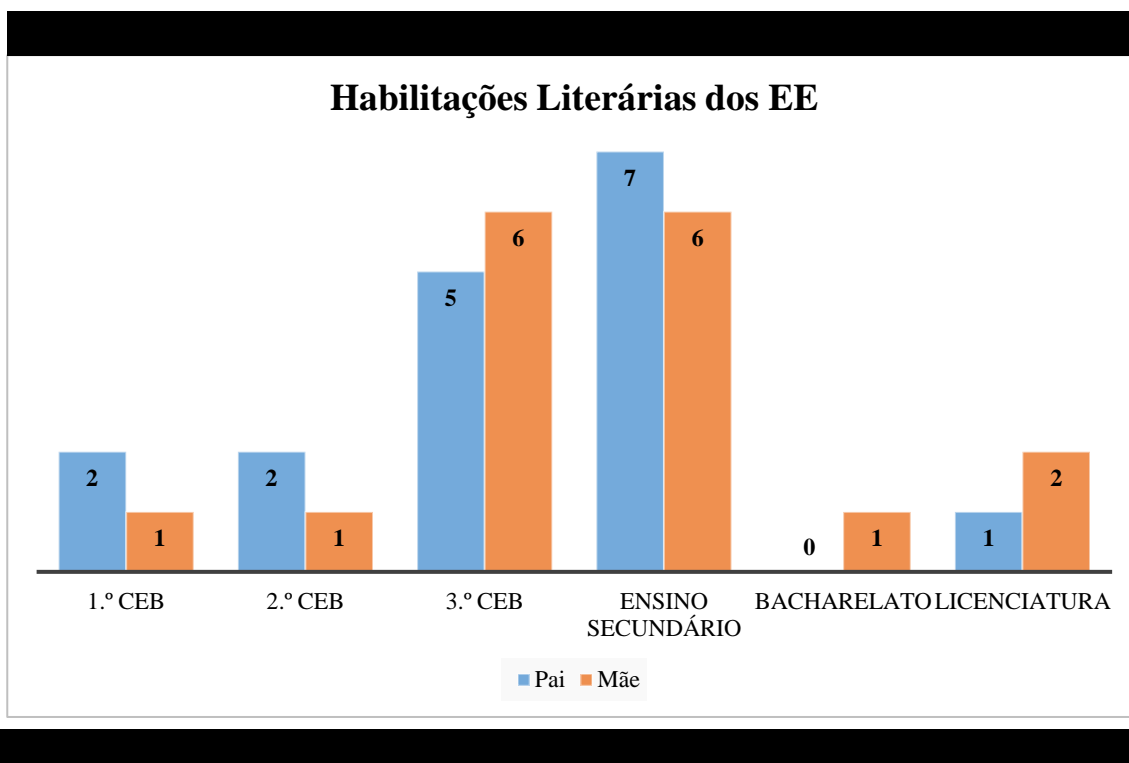
respeito à linguagem expressiva. Tornava-se evidente que, no geral, o grupo demonstrava falta de atenção e dificuldades de concentração na realização das tarefas que lhe são propostas. Importa, também, referir que alguns alunos apresentavam um comportamento desadequado, tendo dificuldades em cumprir regras de interação verbal, perturbando o funcionamento das atividades em sala de aula.

Contexto Familiar

Atendendo à importância da influência do meio familiar na vida escolar dos alunos, importa analisar alguns dados relativos ao nível sociocultural das famílias dos alunos. Deste modo, torna-se possível manter um contacto mais aproximado com os EE, envolvendo-os no processo de ensino-aprendizagem dos seus educandos.

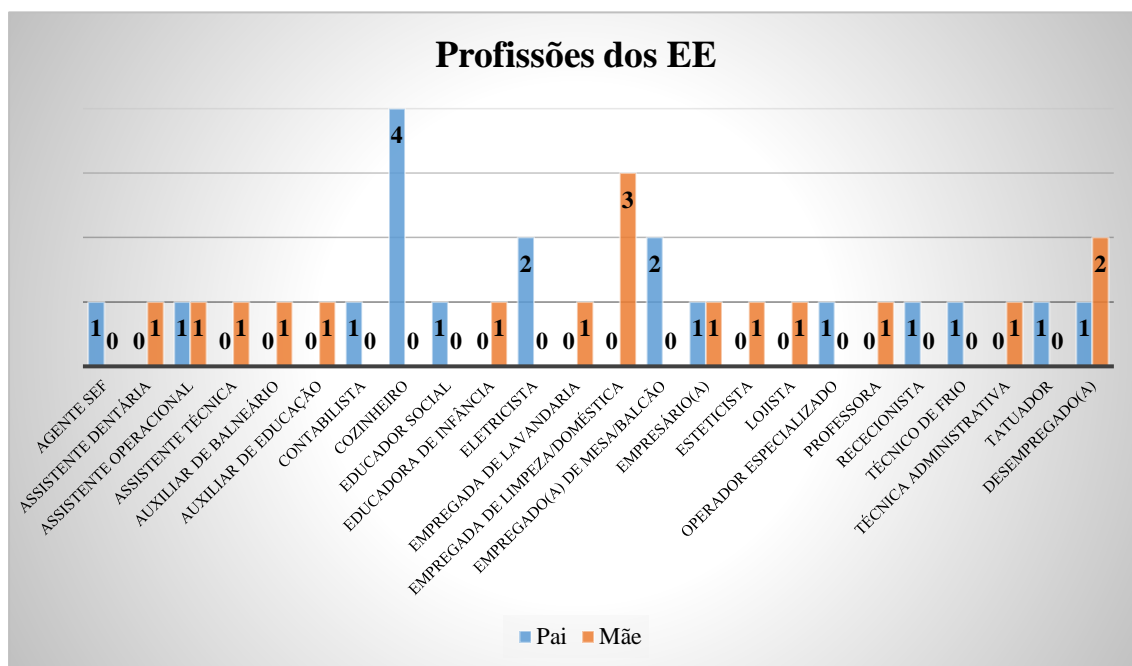
No que diz respeito à estrutura familiar, a maioria dos alunos vive com os pais biológicos, embora existam dois casos de famílias monoparentais, por separação dos progenitores. Relativamente à área de residência, a maior parte dos alunos vive em São Martinho, a maioria no Bairro da Nazaré, embora alguns alunos provenham de outras localidades, nomeadamente Câmara de Lobos, Imaculado Coração de Maria e Santa Cruz.

No que concerne às habilitações literárias dos EE, podemos constatar através da análise do gráfico 5 que a maioria possui o ensino secundário, seguindo-se o 3.º CEB, o 1.º CEB, o 2.º CEB, a licenciatura e, por fim, o bacharelato. Podemos, assim, considerar que os EE dos alunos do 1.º C apresentam habilitações académicas que lhes possibilitam um bom suporte escolar dos seus educandos.



No que respeita à vertente profissional dos pais, o gráfico abaixo permite-nos verificar que a maioria desempenha funções de serviço ao público nas áreas da restauração, hotelaria, comércio, educação e construção. Através da análise do gráfico 6, podemos concluir que a profissão mais recorrente é a de cozinheiro nos pais e de empregada de limpeza/doméstica nas mães. O desemprego assumia algum peso nas famílias, existindo três casos prolongados nesta condição. Deste modo, podemos concluir que os alunos da turma pertencem a um estrato social médio-baixo, havendo alguns casos de famílias carenciadas.

Gráfico 6 - Profissões dos EE da Turma 1.º C



Fonte: PAT 1.º C (2016-2017)

7.5. Intervenção Pedagógica

Ao longo do presente capítulo serão explanadas e analisadas algumas atividades realizadas com a turma 1.º C. Durante todo o estágio pedagógico foram elaboradas planificações semanais que iam ao encontro dos programas do ME e que contavam com a colaboração e apoio do PC. Importa referir que as planificações eram flexíveis e passíveis de sofrer quaisquer alterações consideradas pertinentes. Importa realçar que se procurou interligar ao máximo todas as disciplinas, de modo a conseguir uma linha orientadora para a aula, com vista a que os alunos pudessem assimilar mais consistentemente os novos saberes, tal como previsto pelos DL n.º 2040 e 241/2001.

À semelhança do estágio analisado no capítulo anterior, serão analisadas e refletidas apenas duas atividades por cada disciplina. Todavia, todas as planificações relativas a este estágio pedagógico podem ser consultadas no apêndice XI do relatório.

7.5.1. Matemática

No que diz respeito à matemática, durante todo o estágio foram planeadas e implementadas diversas atividades, havendo constante recurso a materiais manipuláveis que permitissem aos alunos assimilar de melhor forma os novos conhecimentos. Na altura em que se realizou a prática pedagógica, foram abordados conteúdos incluídos nos

domínios dos Números e Operações (números, contagens, correspondências, formação de conjuntos, conjunto vazio, reta numérica, comparações entre conjuntos, ordenação crescente e decrescente, adições, decomposições, subtrações, situações problemáticas de um passo envolvendo situações de acrescentar, retirar, comparar ou completar e os símbolos “<”, “>”, “=”, “+” e “-”), Geometria e Medida (figuras geométricas, figuras geometricamente iguais e sólidos geométricos) e Organização e Tratamento de Dados (Diagramas de Venn e Carroll, tabelas de frequência, gráficos de pontos e pictogramas) (ME, 2013).

Viajando pelo Mundo com a Matemática

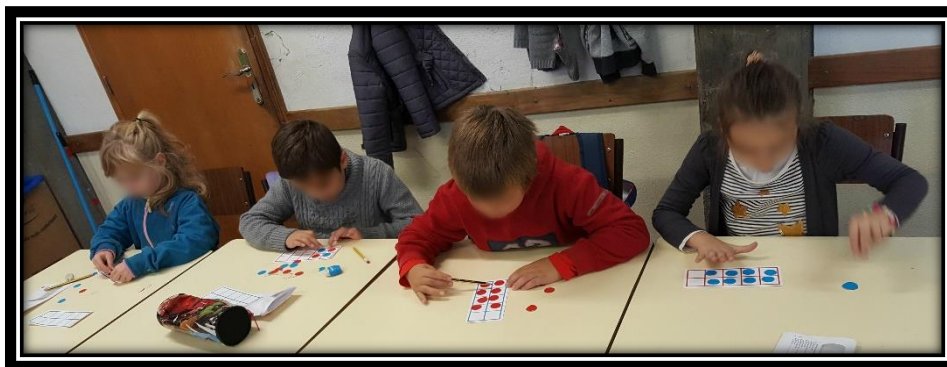
Com o objetivo de introduzir um novo conteúdo – a subtração – a estagiária optou por recorrer a um cenário de aprendizagem elaborado por esta e por outras colegas da universidade, no âmbito da unidade curricular de Matemática para o Ensino. Este cenário era composto por várias histórias que colocavam desafios aos alunos, com o intuito de introduzir ou consolidar conteúdos matemáticos. A história introdutória do cenário denominava-se *O Presente Encantado de Natal* e foi explorada de modo mais aprofundado na disciplina de português, sendo que esta foi também utilizada para introduzir os dígrafos “al”, “el”, “il”, “ol” e “ul”. A história dava a conhecer o desejo de Natal de duas crianças – um percurso por todo mundo, com o objetivo de conhecer novas pessoas, realidades e culturas. Esta história introdutória conduzia a uma segunda história, que estava diretamente relacionada com a matemática, mais especificamente com o conteúdo que se pretendia introduzir.

Após a leitura do segundo texto pela estagiária, os alunos depressa compreenderam o desafio subjacente à história, momento em que lhes foi solicitada a procura de soluções para o problema levantado. Atendendo a que a história colocava um problema que incluía enfeites de Natal, a estagiária utilizou imagens de bolas de Natal, colocando-as no quadro, e pediu a um aluno que retratasse o que era relatado na história. Assim, o aluno foi ao quadro e afastou três bolas das nove que havia no total. Os alunos depressa compreenderam que haviam sido retiradas bolas do número total, alcançado o conceito de «retirar». Seguidamente, a estagiária registou a operação no quadro ($9 - 3 = 6$), direcionando o enfoque para o novo símbolo «-», explicando que este tinha a função de subtrair, comparar ou completar determinados dados. Durante este momento de exploração da história e posterior resolução, os alunos demonstraram bastante interesse, evidenciando gosto por desafios que colocassem à prova as suas capacidades, tal como é

defendido pelo ME (2001), que afirma que “(...) os problemas são situações não rotineiras que constituem desafios para os alunos e em que, frequentemente, podem ser utilizadas várias estratégias e métodos de resolução.” (p. 68).

Até este ponto, todos os alunos afirmaram ter compreendido o que se pretendia, motivo pelo qual se transitou para um segundo exercício, que focava a noção de retirar. Atendendo à indispensável utilização de materiais manipuláveis nesta fase para a concretização de conceitos matemáticos (Damas, Oliveira, Nunes & Silva, 2010), o exercício consistia na realização de algumas operações com recurso às molduras do 10.

Figura 58 - Recurso às molduras do 10 para a realização de exercícios



Através deste material, os alunos tiveram a oportunidade de realmente retirar as bolinhas da moldura, assimilando de forma mais consistente o conceito de subtração. A partir deste momento, começaram a surgir as primeiras dificuldades por parte do grupo de alunos mais fraco. Assim, a estagiária procurou explicar novamente, exemplificando a noção de retirar não só utilizando a moldura do 10, mas também mencionando situações ligadas ao quotidiano dos alunos. Contudo, este grupo representou uma minoria e considera-se que a maior parte dos alunos conseguiu alcançar o objetivo delineado.

Após se verificar que os alunos tinham assimilado a noção pretendida, foram colocadas outras situações problemáticas, sendo que a estagiária disponibilizou uma espécie de colar de contas e a reta numérica a cada aluno para que estes conseguissem retratar e visualizar o que a situação problemática colocava. De modo geral, os alunos conseguiram resolver os problemas com relativa facilidade, embora tenham surgido alguns casos em que era necessário um apoio constante por parte da estagiária e do PC. Além disso, neste momento, emergiu alguma agitação, devido ao facto de se tratar de um trabalho individual e da estagiária ter que dispensar maior atenção a determinados alunos.

Por fim, importa mencionar que ao longo de todos os momentos da exploração deste cenário foi possível avaliar os novos conhecimentos dos alunos. Além da participação espontânea e pertinente dos alunos com mais à-vontade, a estagiária teve

oportunidade de identificar os alunos com mais dificuldades através dos exercícios propostos, procurando assegurar um apoio mais individualizado, com vista a que todos os alunos conseguissem alcançar os objetivos. Considera-se, portanto, que este cenário atingiu repercussões bastante positivas na aprendizagem dos alunos, uma vez que conseguiram não somente compreender, como aplicar o novo conteúdo.

Pictograma e Gráfico de Pontos

Com o objetivo de trabalhar os pictogramas e os gráficos de pontos em que cada figura representa uma unidade, tirou-se partido de um tema abordado anteriormente na disciplina de estudo do meio que dizia respeito às profissões. Nessa abordagem, os alunos

Figura 59 - Exploração de algumas profissões



tiveram oportunidade de debater acerca de diversas profissões, exaltando as principais funções de cada uma, bem como a sua importância para a sociedade em que vivem. Assim, partindo dessa temática, cada aluno representou num quadrado de papel a profissão que gostaria de desempenhar quando crescesse. Por

sugestão do PC, optou-se por pedir aos alunos que não comentassem com os colegas a sua profissão, de modo a não influenciar os resultados do pictograma que seria construído posteriormente. Neste momento, alguns alunos estavam indecisos relativamente à profissão a escolher, uma vez que nesta fase ainda não haviam certezas nesse campo. O que se verificou foi que alguns alunos acabaram por selecionar as profissões desempenhadas pelos pais.

Após todos os alunos terem desenhado a profissão, foi realizada a contagem das mesmas, fazendo-se o registo numa tabela de frequências. Esta foi afixada no quadro para que todos pudessem visualizá-la. Seguidamente, foi colocado no quadro uma cartolina para que pudesse ser construído pictograma com as ilustrações elaboradas pelos alunos. Para tal, cada um colocou o seu desenho no sítio correto e foi feita a legendagem de cada profissão. Até este momento, os alunos estavam bastante entusiasmados, pois queriam perceber qual a profissão mais escolhida pela turma. Por esse motivo, gerou-se alguma confusão, que depressa se solucionou através do diálogo. Como forma de complementar

os dados obtidos através do pictograma, em grande grupo, os alunos preencheram um gráfico de pontos.

Figura 60 - Construção do pictograma



Terminado o registo dos dados obtidos, a estagiária promoveu a análise dos resultados atingidos no pictograma e no gráfico de pontos. Para tal, colocou questões como “Quantos alunos querem ser...?”, “Qual a diferença entre o número de alunos que escolheram a profissão... e o número de alunos que escolheram a profissão...?”, “Qual é a profissão mais escolhida pelos alunos do 1.º C?”. Foi neste momento que se pôde verificar os conhecimentos dos alunos e o modo como tinham assimilado a análise dos gráficos. Houve alguma agitação, pois todos queriam responder ao mesmo tempo, exigindo um controlo mais firme da situação por parte da estagiária. Contudo, a situação foi facilmente resolvida e o clima de sala voltou a ficar adequado.

Assim, pode-se concluir que esta atividade matemática foi bem-sucedida, uma vez que se verificou que a maioria dos alunos tinha alcançado os objetivos propostos para esta atividade. Considera-se que este facto deveu-se não só à motivação dos alunos para uma tarefa bastante distinta das habituais, mas também devido ao facto dos dados serem relativos a um assunto que está intimamente relacionado com os seus interesses pessoais.

7.5.2. Português

Relativamente à disciplina de português, a maior parte da ação pedagógica recaiu sobre aprendizagem do alfabeto. Ao longo do estágio pedagógico foram planeados e transmitidos conteúdos dentro dos domínios da Leitura e Escrita (consciência silábica, alfabeto, perceção e discriminação fonéticas, produção de palavras e frases simples e exploração de textos narrativos e poéticos – sequência de acontecimentos, informação essencial, intenções e emoções das personagens), Oralidade (alargamento e adequação de

vocabulário e expressão de ideias e sentimentos) e Iniciação à Educação Literária (antecipação de conteúdos, reconto, compreensão de textos e produção expressiva) (ME, 2015).

O Loto de Imagens

Como forma de consolidação das letras aprendidas pelos alunos, optou-se por realizar o jogo “Loto”, uma vez que, de acordo com Abreu (2011), o docente deve recorrer a situações de jogo, visto que vai ao encontro dos interesses e gostos dos alunos. Assim, a estagiária construiu cartões que incluíssem imagens cuja legenda incluísse apenas as letras que os alunos já conheciam. Para completar, levou a legenda das palavras, em ponto grande, para que os alunos pudessem lê-la a partir dos seus lugares.

Para realizar o jogo, a estagiária tirava uma legenda de um saco e selecionava um aluno para a ler em voz alta. Em seguida, os alunos deviam verificar se o seu cartão incluía a imagem correspondente à legenda. Caso possuísse a imagem, o aluno devia colocar um dos papéis distribuídos sobre a mesma, com vista a assinalar que a imagem fora descoberta. Explicou-se que o vencedor do jogo seria o aluno que completasse o cartão com os papéis mais rapidamente, sendo que, quando tal acontecesse, o aluno deveria levantar a mão e dizer “loto”. Os alunos compreenderam as regras e participaram de forma pertinente e bastante entusiasmada.

Figura 61 - Realização do loto de imagens



Com a realização deste jogo, houve a oportunidade de verificar que os alunos ficaram bastante motivados por realizar uma atividade diferente do habitual. Além disso, esta foi uma forma de avaliar a leitura, além de promover o cumprimento de regras e fomentar a concentração, que depressa se dissipa na faixa etária em que os alunos estão

inseridos, mas que era fundamental para vencer o jogo. Assim, tornou-se fácil constatar que, apesar de representar uma atividade bastante simples, esta foi ao encontro do gosto dos alunos pelos jogos, o que conduziu a que estes estivessem implicados na atividade e demonstrassem vontade em ler e procurar as imagens no seu cartão, com vista ser o vencedor.

Alice, a Bailarina

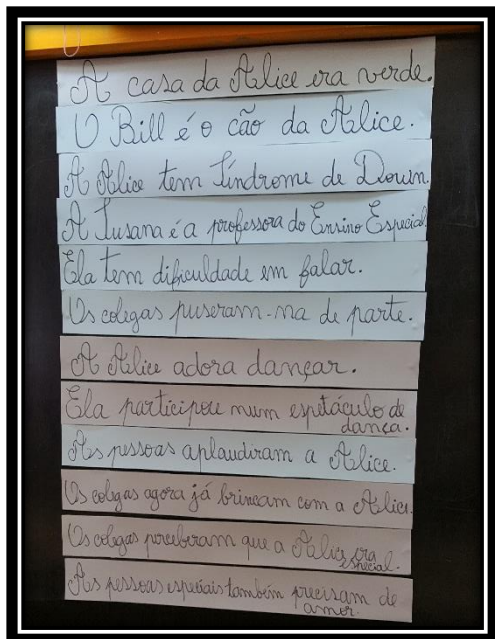
No âmbito da Semana da Pessoa com Necessidades Especiais, decidiu-se apelar a esta problemática, que é bastante frequente no dia-a-dia dos alunos. Como preconizado pelo ME (2015), a prática leitora e a discussão acerca dos textos explorados contribuem para a proliferação de valores sociais importantes na vida dos alunos. Atendendo a este aspeto, optou-se pela leitura e exploração da história *Alice, a Bailarina* (anexo I).

Numa primeira fase, a estagiária exibiu a capa da história e questionou os alunos acerca de que assunto poderia tratar o texto. Estes fizeram várias tentativas, mas não conseguiram chegar à resposta correta, sendo que o comentário que mais se adequou foi que o rosto da menina era “um pouco estranho”. Nesta altura, os alunos estavam muito curiosos por descobrir do que tratava a história e, por isso, a estagiária fez a leitura da mesma, de modo expressivo.

Atendendo a que a história era um pouco complexa para o nível dos alunos, após concluir a leitura, pediu-se que estes realizassem um reconto sucinto da mesma, de modo a verificar se tinham compreendido a verdadeira mensagem subjacente ao texto. Para tal, a estagiária colocou algumas questões acerca das personagens principais do texto e das partes mais importantes da história. Pôde-se, então, perceber que os alunos conseguiram realmente captar a essência da história, percebendo que a Alice era uma menina com Síndrome de Down, mas que tinha o talento de dançar. Para se certificar de que não restavam dúvidas, a estagiária questionou alguns alunos acerca de algumas palavras e expressões que estes pudessem não compreender, esclarecendo as dúvidas emergentes, o que conduziu ao alargamento do seu vocabulário.

Posteriormente, solicitou-se aos alunos que formassem frases acerca das partes mais importantes da história, de modo oral. Para tal, os alunos colaboraram entre si, completando as frases uns dos outros e intervindo de modo pertinente. Quando todos concordavam com uma frase, a estagiária escrevia-a numa tira de cartolina e passava-se à próxima. Em seguida, pediu-se aos alunos que ordenassem as frases elaboradas, movendo as tiras de cartolina que estavam afixadas no quadro até que a sequência fosse

Figura 62 - Frases formadas pelos alunos



ao encontro da história explorada. No final, a estagiária leu as frases pela ordem decidida, com vista a que os alunos verificassem se a sequência estava correta. Ao longo desta exploração, os alunos adotaram um comportamento excelente, revelando uma participação pertinente e permanecendo interessados durante toda a atividade.

Para finalizar, propôs-se aos alunos que ilustrassem uma das frases elaboradas, sendo que estes podiam escolher qual frase retratar. Após escolherem a frase, a estagiária escrevia-a no cimo da folha e os alunos procediam à sua

ilustração.

Considera-se que esta atividade foi bastante enriquecedora para a aprendizagem dos alunos, não só pela exploração dos aspetos formais do texto, mas também pelos valores que foram transmitidos pela história. Os alunos mostraram-se muito sensibilizados pela mensagem subjacente ao texto e demonstraram de modo livre, espontâneo e pertinente os seus sentimentos e opiniões relativamente ao assunto das pessoas com necessidades especiais. Além disso, a atividade promoveu o alargamento do vocabulário dos alunos e das funções da escrita, no momento em que ilustraram uma frase relativa à história e a estagiária a registou no desenho em forma de legenda.

7.5.3. Estudo do Meio

No que concerne ao estudo do meio, foram abordadas várias temáticas que estavam diretamente relacionadas com o quotidiano e com os interesses dos alunos. Assim, ao longo da intervenção pedagógica, os conteúdos relativos a esta disciplina estavam incluídos no Bloco 1 – À descoberta de si mesmo (a saúde e segurança do corpo, o passado próximo, as perspetivas para o futuro próximo) e no Bloco 2 – À descoberta dos outros e das instituições (reconhecimento de datas e factos) (ME, 2004).

A Alimentação

Esta atividade foi uma das primeiras a ser realizada com a turma e, como o próprio nome indica, dizia respeito à temática da alimentação. Considera-se que estes momentos

contribuíram para promover uma consciencialização acerca de um tópico bastante importante na vida dos alunos, uma vez que se tem assistido a um crescente descuido das regras alimentares das crianças. Inevitavelmente, este facto conduz a grandes repercussões na sua saúde e bem-estar, sendo, por isso, urgente alertar tanto as crianças como os seus EE para esta problemática.

Deste modo, numa primeira fase de intervenção com os alunos, a estagiária expôs uma roda dos alimentos e dialogou com estes acerca do que se tratava, dos seus contributos para a saúde geral das pessoas e da importância de manter um estilo de vida saudável. Os alunos demonstraram os seus conhecimentos, reconhecendo a importância de ingerir alimentos saudáveis e que estavam presentes na roda. Contudo, muitos dos alunos mencionaram que não gostavam de alguns alimentos, principalmente vegetais, e que não os ingeriam com a frequência recomendada.

Como forma de complementar este diálogo, a estagiária solicitou aos alunos que preenchessem uma roda dos alimentos vazia. Para tal, deveriam servir-se de revistas de supermercado, procurando e selecionando alimentos que pertencessem aos grupos da roda. Nesta fase, verificou-se muita agitação na sala e foi difícil gerir os pedidos de ajuda dos alunos. Todavia, a situação acabou por se organizar e os alunos conseguiram preencher as suas rodas, embora alguns necessitassem de apoio constante.

Numa segunda fase, a estagiária e outras duas colegas da universidade que se depararam com a mesma problemática, decidiram apelar aos EE dos alunos para os hábitos de vida saudáveis. Para tal, inicialmente, foi elaborado um questionário (apêndice XIV) com vista a conhecer os hábitos de vida dos alunos, relativamente a tópicos como a alimentação, o exercício físico, a higiene, os hábitos de sono e os cuidados médicos. Através da análise dos questionários respondidos pelos EE das três turmas, conseguiu-se construir o seguinte gráfico:

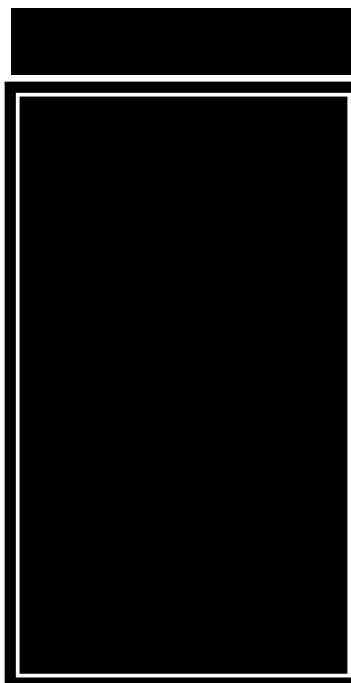
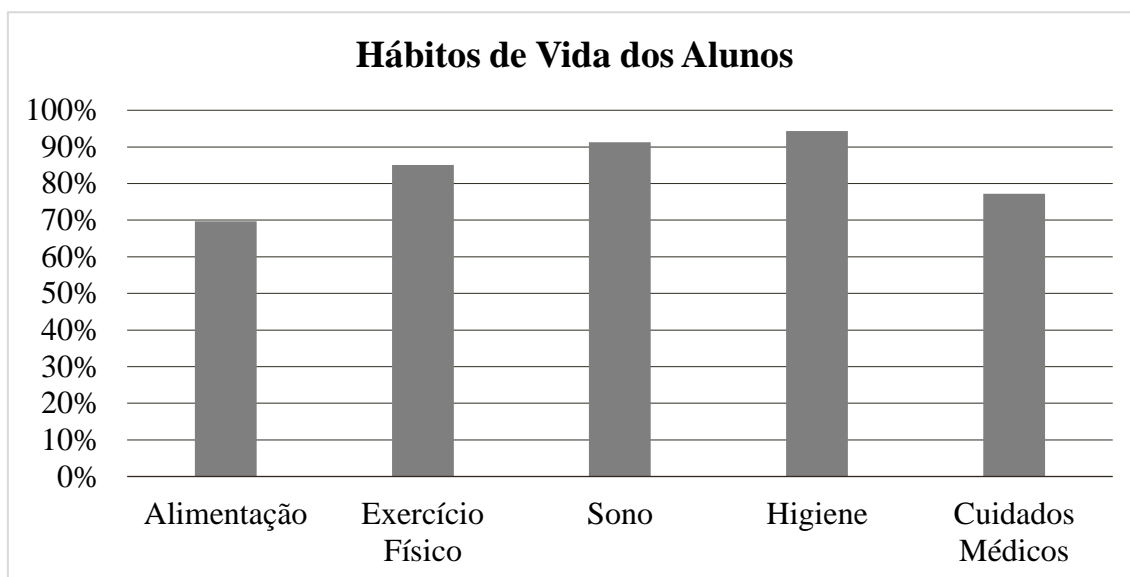


Gráfico 7 - Hábitos de vida dos alunos



Fonte: Questionário dos hábitos de vida dos alunos

O gráfico 7 ilustra os hábitos de vida dos alunos, sendo que 0% corresponde ao pior hábito e 100% corresponde ao melhor hábito. Como se pode constatar, a área que representa o pior hábito diz respeito à alimentação, motivo pelo qual se decidiu intervir apenas nesta vertente. Assim, construiu-se o panfleto “Dicas para uma Alimentação Saudável” (apêndice XV), que tinha como objetivo consciencializar as famílias dos alunos para esta temática tão importante. Os alunos puderam levar o panfleto para casa, de modo a poder levar até aos seus EE a temática trabalhada na escola.

Após a intervenção, pode-se concluir que esta constituiu uma das mais importantes atividades realizadas ao longo do estágio. Além de alertar os alunos para a importância de uma alimentação correta e equilibrada, houve a oportunidade de contactar com as famílias e realizar uma intervenção com estas, ainda que de forma indireta. Por fim, é importante referir que os alunos detinham bastantes conhecimentos acerca deste tema e mostraram-se bastante participativos. Além disso, era evidente a sua implicação e interesse, tanto na hora do debate entre alunos e a estagiária, como no momento de preencher a roda dos alimentos. Por este motivo, considera-se que esta intervenção obteve o sucesso pretendido e espera-se que a mesma tenha resultado em alterações nos hábitos alimentares dos alunos, de modo a que possam atingir um estilo de vida saudável.

Os Desejos de Natal do 1.º C

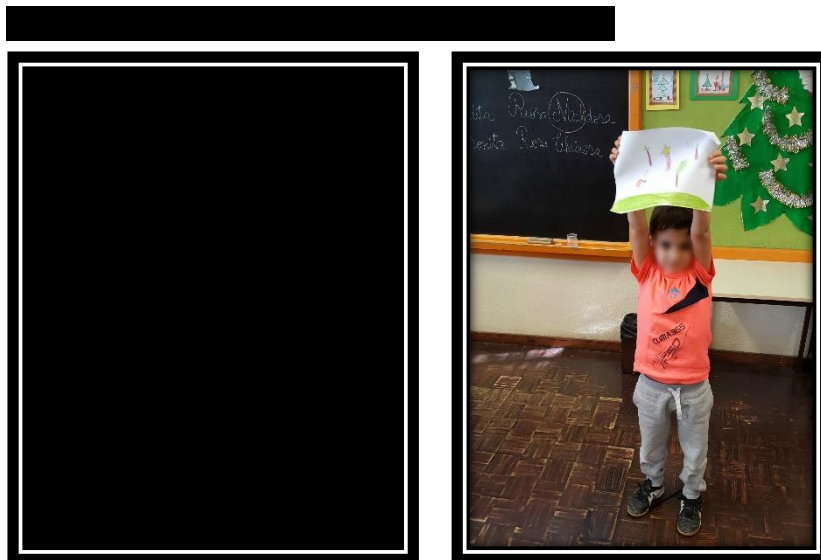
Atendendo ao facto de se aproximar a época festiva mais impactante do ano – o Natal – a estagiária começa a fazer alusão a esta temática, que se situava num futuro próximo relativamente à época do ano em que nos encontrávamos e que representava uma das tradições mais marcadas do meio local (ME, 2004). Assim, como forma de levar os alunos a refletir a cerca do seu futuro próximo, a estagiária explica que, ao invés de relatarem o que fizeram no fim-de-semana, como era habitual, desta vez, iriam pensar acerca do que gostavam de fazer no Natal ou algum desejo que gostassem de ver realizado.

Os alunos dialogaram, de modo organizado, acerca do assunto, enumerando os seus desejos e demonstrando uma grande ansiedade para que a época de Natal chegasse. Em seguida, a estagiária propôs aos alunos que realizassem um desenho acerca dos seus desejos de Natal, uma vez que, a partir destes, os alunos poderiam retratar os seus pensamentos, desejos e sentimentos acerca da temática abordada (Lowenfeld & Brittain, 1970). Para dar uma motivação extra, explicou que esses desenhos seriam compilados e organizados num livro, que representaria os desejos de Natal do 1.º C. Os alunos ficaram bastante entusiasmados e demonstraram vontade em realizar a tarefa solicitada.



À medida que os alunos realizavam os seus desenhos, a estagiária percorreu a sala, pedindo a cada um que elaborasse uma frase que retratasse o desenho, o que, no fundo, seria o seu desejo de Natal. Em seguida, escrevia-a no topo da folha, de modo a registar cada desejo. Quando todos terminaram o seu desejo, a estagiária solicitou que cada um fosse ao quadro e apresentasse o seu desenho, explicando o motivo pelo qual tinham

selecionado aquele desejo, promovendo uma situação de oralidade acerca de uma temática específica (ME, 2015).



Após todos terem apresentado o seu desenho, a estagiária pediu que se decidisse o nome para dar ao livro dos desejos de Natal. Depois de algum debate, os alunos decidiram que o livro se intitularia “Os Desejos de Natal do 1.º C” (apêndice XVI).



Importa destacar que, apesar de constituir uma atividade bastante básica e simples, esta representou uma excelente oportunidade para os alunos poderem exprimir os seus sentimentos. Ao longo do diálogo promovido pela estagiária, os alunos relataram vários sonhos e desejos que possuíam, ao mesmo tempo que exteriorizavam os seus sentimentos face à época natalícia. Além disso, considera-se que o registo dos seus desejos através do desenho e a sua partilha com a restante turma constituiu uma forma de torná-los um pouco

mais reais. Por fim, é relevante salientar que os alunos se mantiveram bastante atentos, respeitando a vez da partilha do outro e opinando sempre que consideraram pertinente.

7.6. Reflexão Crítica Acerca da Intervenção Pedagógica com o 1.º C

Como já houve oportunidade de constatar na análise dos estágios anteriores, é fundamental que se reflita acerca da experiência decorrente das intervenções pedagógicas. Assim, torna-se crucial analisar as estratégias implementadas e as suas repercussões no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

À semelhança das duas experiências anteriores, os primeiros dias de observação de intervenção propriamente dita causaram bastante ansiedade e nervosismo, conduzindo a uma certa insegurança. Todavia, com o apoio do PC e restante comunidade e o afeto das crianças, depressa esses sentimentos foram colmatados.

Numa fase inicial, o facto de realizar a intervenção pedagógica numa turma de 1.º ano despertou um grande sentido de responsabilidade, uma vez que os pensamentos dominantes diziam respeito à importância das crianças conseguirem compreender todos os aspetos relativos à aprendizagens do alfabeto e as abordagens aos temas matemáticos. Além disso, as crianças de 1.º ano encontram-se numa fase de transição dos anos pré-escolares para uma nova realidade, que, normalmente, se caracteriza pela existência de muita agitação e pela exigência de imposição de regras bem definidas. Contudo, através das conversas informais com o PC, este acabou por me tranquilizar, dando-me a indicação de que a turma era relativamente calma e fácil de controlar. No período de observação, tive a oportunidade de testemunhar a relação professor-aluno e acabei por verificar que esta tinha uma base assente na comunicação, na confiança e no respeito mútuo, importantes para a criação de um ambiente estável, a partir do qual se constrói um grupo coeso e unido (Molina, 2015). Além disso, pude constatar que o professor atendia grandemente aos interesses dos alunos, incluindo-os nas suas planificações. O docente procurava, também, promover a autonomia e individualidade de cada aluno, incentivando-os a partilhar experiências, opiniões e sentimentos, como é previsto pelo DL n.º 241/2001.

Relativamente à turma, os alunos apresentavam um comportamento adequado, embora, naturalmente, surgissem momentos de excessiva agitação, que eram facilmente solucionados através do diálogo. Os alunos eram muito carinhosos, demonstrando sem grandes constrangimentos o seu afeto, tanto entre si, como pelo adulto. Ademais, pude verificar que havia uma relação de respeito não só entre os alunos e os adultos, como

também entre os próprios pares, o que conduzia a um clima de sala bastante agradável e motivador para a aprendizagem. Especialmente por se tratar de uma turma de 1.º ano, era necessário promover a motivação para as aprendizagens de novos saberes. Por este motivo, procurei no início de todas as aulas proporcionar um momento mais relaxado, permitindo que os alunos partilhassem com a turma alguma informação ou experiência que desejassem. Além disso, todas as atividades eram iniciadas por um momento de motivação que despertasse o interesse dos alunos para a abordagem de um novo conteúdo.

Durante a prática pedagógica, procurei planejar e desenvolver momentos de aprendizagem que fossem ao encontro dos interesses e preferências dos alunos, de modo a captar a sua atenção e a mantê-los interessados em aprender. Procurei, também, criar um clima de sala agradável que mantivesse os alunos confortáveis e incluídos em todos os momentos. Contudo, evidentemente, todos os planos tiveram como aspeto central as diretrizes do ME, sendo que segui as orientações dos programas e metas curriculares para cada disciplina. Também o apoio do PC foi fundamental para concluir com sucesso as intervenções.

Independentemente do conteúdo abordado e da disciplina trabalhada, todo o estágio visou auxiliar os alunos no seu processo de ensino-aprendizagem, principalmente os que revelavam maiores dificuldades. Assim, considero que as estratégias implementadas revelaram uma intencionalidade educativa constante, na medida em que resultaram de uma constante reflexão e da visão de cada aluno de forma individual (Moniz, 2011).

Importa salientar que foram explorados diversos modos de trabalho, que contribuiu, em grande medida, para o desenvolvimento de inúmeras competências (Leitão, 2006), sendo que o de grande grupo foi o principal. Todavia, também foram promovidos momentos de trabalho individual, principalmente nas tarefas de treino de novas letras. Ocorreram, ainda, momentos de trabalho a pares, sendo que nessas ocasiões procurei agrupar alunos com dificuldades com alunos que os pudessem auxiliar e apoiar.

No que concerne à avaliação dos alunos, esta foi totalmente formativa e contínua, tendo como base a sua participação pertinente ao longo das aulas, bem como o seu comportamento e atitudes. Este tipo de avaliação exigia uma grande atenção da minha parte, de modo a perceber quais os alunos com mais dificuldades, com vista a poder ajudá-los e fornecer-lhes um apoio mais individualizado. Contudo, a avaliação da turma também tomou em consideração a realização de trabalhos individuais, que permitia ter uma melhor perceção das limitações e das potencialidades dos alunos.

Ademais, dada a importância da aprendizagem do alfabeto para o êxito escolar das restantes disciplinas, ao terminar este conteúdo durante a intervenção pedagógica, que se prolongou até à letra “l/L”, foi realizado um ditado das letras que os alunos já tinham aprendido, com vista a verificar se os alunos conseguiam identificar as mesmas. A partir desse ditado, elaborou-se uma grelha de avaliação que permitiu à estagiária analisar o nível de aprendizagem das letras dos alunos (Apêndice XIII). Através da análise da grelha, pude verificar que alguns alunos não conseguiam representar as letras, havendo dois casos especialmente críticos. Todavia, alguns alunos conseguiam representar a maioria das letras, fazendo apenas alguma confusão entre maiúscula e minúscula.

Saliento também que a reflexão esteve sempre presente ao longo das intervenções pedagógicas, com vista a melhorar os planeamentos e adequá-los aos alunos e aos seus interesses e motivações. Assim, considero que a maioria das atividades foram interessantes para os alunos, uma vez que estes, no geral, se mostravam entusiasmados em realizá-las. Julgo que este entusiasmo se devia, muitas vezes, à aproximação das atividades a aspetos familiares aos alunos e às suas próprias realidades (ME, 2004). Importa, também, mencionar que todos os alunos realizavam as atividades, uma vez que tinham o apoio necessário, não só por parte do adulto, como também pelo auxílio dos seus pares, quando solicitado e autorizado por mim ou pelo PC.

Finalmente, é fundamental reconhecer que, à semelhança dos restantes estágios, também este contribuiu para o meu crescimento enquanto pessoa e enquanto profissional docente. Esta revelou-se uma das experiências profissionais mais enriquecedoras que já tive oportunidade de vivenciar, uma vez que o PC forneceu-me o espaço necessário para realmente lidar com diversas situações que exigiam tomadas de decisão, que, por sua vez, se repercutiam diretamente no funcionamento das aulas e na reação dos alunos. Assim, o apoio prestado pelo PC e restante comunidade, bem como a afetividade desenvolvida com os alunos foi crucial para terminar esta experiência com sucesso e para me consciencializar ainda mais acerca da importância de se promover uma educação de excelência para os nossos alunos.

Considerações Finais

Após toda a jornada que constituiu a escrita deste relatório de estágio de mestrado e que, conseqüentemente, põe fim ao percurso académico dos últimos cinco anos, concluo-o, apresentando as aprendizagens adquiridas, as dificuldades sentidas e alguns desabaços acerca da educação em geral.

Confesso que desde criança quis ser educadora de infância, vontade que espelhava o orgulho que sentia pela minha prima, Carina, que na época estava a realizar o curso e brevemente seria educadora. Na altura, sempre quis ser como ela – nunca perder nenhum ano na escola para que, quando crescesse, pudesse tirar o curso e trabalhar com crianças. A verdade é que as crianças sempre me fascinaram. Um ser que tem tanto para aprender, que se interessa por tudo o que a rodeia, que se desenvolve gradualmente e que aspira às melhores expectativas para o futuro.

Por isso, uma das melhores notícias que recebi na minha vida foi a entrada na licenciatura em Educação Básica. Era o primeiro passo para a concretização de um sonho que nunca se perdeu. Durante os três anos de duração do curso, a que se seguiriam os dois anos do mestrado, adquiri aprendizagens indiscutíveis e que contribuíram para compreender verdadeiramente a importância da educação e da imperatividade de um docente profundamente reflexivo e investigador, que abrace a profissão de alma e coração e que procure solucionar os problemas que, inevitavelmente, emergem de um grupo de crianças e dos contextos educativos. Assim, durante este percurso, ao sonho de ser apenas educadora de infância, aliou-se a paixão pelo 1.º CEB.

De acordo com Bruner (1999), uma das características mais vincadas do ser humano é a vontade de aprender, de forma quase que involuntária. Por este motivo, é evidente a importância de um docente que cativa a criança e estimule a sua curiosidade e, conseqüentemente, a sua vontade de aprender. Assim, ao longo destes anos, compreendi que um educador/professor é muito mais do que um transmissor de conhecimentos e que a criança é muito mais do que uma “tábua rasa”, como enuncia Aristóteles, que é vazia e que tem apenas o dever de aprender o que o docente tem para ensinar.

Por seu lado, Montagner (1993) explica que cada criança é um ser único e individual, que é capaz de agir no seu contexto, que possui sentimentos, emoções, gostos, preferências, interesses e curiosidades muito específicos, que não podem, jamais, ser descurados ao longo da sua vida escolar. Nesta perspetiva, o docente deve procurar criar

empatia com cada criança, entender o que a frustra, mas também o que a motiva a querer saber mais e, a partir daí, contribuir para o seu desenvolvimento cognitivo, pessoal, emocional e relacional. Deve, também, incluir e, ainda mais, valorizar as especificidades de cada criança, uma vez que cada individualidade constitui uma mais-valia para o processo educativo de todo um grupo/turma.

Outro aspeto que importa destacar é que o docente não é, nem deve ser, o agente educativo mais importante, nem o ator central do processo de ensino-aprendizagem. Pelo contrário, na perspetiva que construí ao longo dos anos, um bom docente é aquele que tem a capacidade de se colocar em segundo plano, deixando o destaque para as crianças. Por este motivo, são as crianças que verdadeiramente devem construir a sua aprendizagem, olhando o educador/professor como um apoio ao qual podem recorrer para aprimorarem os seus conhecimentos e competências. Assim, é fundamental a existência de uma relação de confiança recíproca entre educador-criança, de modo a que cada um possa desempenhar o seu papel de forma produtiva.

Ademais, o docente deve estar ciente de que a sua profissão envolve a relação com diversos agentes (Molina, 2015). Por este motivo, é fulcral criar uma relação próxima com estes, principalmente, com as famílias das crianças. Atendendo a que, geralmente, a criança olha os parentes mais próximos, assim como o educador/professor, como modelos a seguir, é fundamental que se estabeleça uma parceria para que se possam desenvolver valores e competências indispensáveis à vida pessoal e social da criança.

Todos estes importantíssimos aspetos colocaram-me à prova nas épocas de estágio. Além do estatuto de estagiária exercer alguma pressão na confiança do desempenho profissional, a responsabilidade de assumir a liderança de um grupo de crianças e poder contribuir para o seu desenvolvimento tornou-se quase que avassalador. Todavia, sem estes momentos de prática, jamais seria possível compreender o contexto real da educação dos nossos dias. Presenciei práticas tradicionalistas, castradoras dos interesses e espontaneidade das crianças, mas também assisti a práticas inovadoras e pró-ativas, em que a criança realmente tinha voz ativa nas suas escolhas e caminhos de aprendizagem. Identifiquei-me com as últimas e, por isso, foram marcantes no meu percurso.

Através das práticas pedagógicas pude compreender que a carreira docente é extremamente complexa e que apenas quem possui verdadeira paixão consegue exercê-la da melhor forma. Compreendi que ser docente implica muito mais do que cumprir orientações e diretrizes do ME, que, muitas vezes pode transformar o trabalho do docente

e da criança “mecânico e escravizado” (Dewey, 2007, p. 106). Percebi que, apesar de sermos obrigados a segui-las, podemos, sim, fazer a diferença dentro de cada sala, fugindo do caminho mais fácil, que passa por seguir fichas e manuais, pouco ou nada significativos para as crianças.

Acredito que tem que haver uma mudança na educação dos nossos dias, que julgo podermos denominá-la como “radical”, uma vez que o docente deve reinventar e redefinir a educação consoante as circunstâncias (Bruner, 1999). Dewey (2007) alerta-nos para o facto de que “(...) existe o perigo de criar uma divisão indesejável entre a experiência obtida nas associações mais directas e aquilo que é adquirido nas escolas.” (p. 27). Isto significa que há a tendência de não se incluir e valorizar as experiências das crianças nem de se aproximar as aprendizagens adquiridas às suas realidades. Por este motivo, cada vez mais se tem evidenciado a importância de atender mais aos alunos e menos às diretrizes superiores.

Tem-se tornado cada vez mais imperativo que a criança assuma o papel ativo na sua própria aprendizagem. Para tal, é imperativo mudar não só as políticas educativas, de modo a ajustá-las à realidade das crianças do século XXI, mas também a mentalidade dos próprios docentes, de modo a que estes adotem métodos de trabalho que privilegiem as crianças e o seu pleno desenvolvimento. Para tal, os docentes devem compreender a importância da reflexão, recorrendo à mesma em toda a ação pedagógica e encarando-a como um benefício para os processos educativos (Alarcão & Roldão, 2009; Cró, 1998; Day, 2004).

Depois destes cinco longos anos, termino momentaneamente o meu percurso académico, uma vez que acredito que a formação contínua é indispensável para um bom exercício da docência, que deve ser sistematicamente analisado e repensado com o fim de melhorar o ensino (Cró, 1998; Day, 2004). Atualizarmos conhecimentos e novos modos e metodologias de trabalho farão a diferença na forma como encaramos a educação e, conseqüentemente, como desenvolvemos o trabalho com as crianças.

Termino, também, com a convicção de que desejo fazer o melhor por cada criança com quem tiver o privilégio de trabalhar. Permanecerá a certeza de que, por muito árduo que seja o caminho a percorrer, assistir ao desenvolvimento de cada criança que, ao seu próprio ritmo, alcança as suas próprias metas é a melhor recompensa possível. Desejo olhar cada criança como ser único, conhecendo as suas fragilidades e potencialidades, para, a partir daí, definir um caminho educativo que a capacite integralmente para a sua vida.

Referências

- Abreu, C. R. (2011). *Novo Jogos Rápidos: Atividades lúdicas de sala de aula – 1.º Ciclo*. Porto: Porto Editora
- Alarcão, I. (1996). Ser Professor Reflexivo. In I. Alarcão (Org.). (1996). *Formação Reflexiva de Professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2009). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo
- Amor, E. (2001). *Didáctica do Português – fundamentos e metodologia*. Porto: Texto Editora
- Apple, M. W. (1999). *Ideologia e Currículo*. Porto: Porto Editora
- Bach, P. (2001). *O prazer na escrita* (3.ª ed.). Porto: Edições ASA
- Barbeiro, L. (2003). *Escrita – Construir a Aprendizagem*. Braga: Universidade do Minho
- Barbosa, L. (1995). *Trabalho e Dinâmica dos Pequenos Grupos*. Porto: Edições Afrontamento
- Bessa, N. & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender: Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Lisboa: Edições ASA
- Bobbitt, J. F. (2004). *O Currículo*. Lisboa: Didáctica editora
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora
- Bruner, J. S. (1999). *Para uma Teoria da Educação*. Lisboa: Relógio D'Água
- Cadima, A.; Gregório, C.; Pires, T; Ortega, C. & Horta, N. S. (1997). *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Câmara Municipal do Funchal (2017). *Juntas de Freguesia*. Retirado de: http://www.cm-funchal.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=613&Itemid=223
- Cardoso, J. R. (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Guerra e Paz, Editores S.A.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, 13 (2), 455-479
- Cró, M. L. (1998). *Formação Inicial e Contínua de Educadores/Professores. Estratégias de Intervenção*. Porto: Porto Editora
- Damas, E.; Oliveira, V.; Nunes, R. & Silva, L. (2010). *Alicerces da Matemática: Guia prático para professores e educadores*. Porto: Areal Editores
- Day, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora

- Del Hoyo, M.; Dorrego, L. e Ortega, M. (2006). *Propuestas para dinamizar la clase de E/LE: más de 80 juegos y actividades teatrales*. Madrid: Edelsa
- Dewey, J. (2007). *Democracia e Educação*. Lisboa: Plátano Editora
- Dias, M. (2006). *Como abordar... A Escrita Expressiva e Lúdica*. Porto: Areal Editores
- Diogo, A. M. (1998). *Famílias e Escolaridade: representações parentais da escolarização, classe social e dinâmica familiar*. Lisboa: Edições Colibri
- EB1/PE da Achada (2012-2016). *Projeto Educativo de Escola*. Funchal: EB1/PE da Achada.
- EB1/PE da Achada (2015-2016). *Projeto Curricular de Grupo*. Funchal: EB1/PE da Achada
- EB1/PE e Creche da Nazaré (2016-2020). *Projeto Educativo de Escola*. Funchal: EB1/PE e Creche da Nazaré
- EB1/PE e Creche da Nazaré (2016-2017). *Plano Anual de Turma*. Funchal: EB1/PE e Creche da Nazaré
- EB123/PE Bartolomeu Perestrelo (2014-2018). *Projeto Educativo de Escola*. Funchal: EB123/PE Bartolomeu Perestrelo
- EB123/PE Bartolomeu Perestrelo (2015-2016). *Plano Anual de Turma*. Funchal: EB123/PE Bartolomeu Perestrelo
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação: O papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença
- Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In J. A. Lima & J. A. Pacheco (Ogrs.). *Fazer Investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*, pp. 105-125. Porto: Porto Editora
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão Docente: Dimensões Afetivas e Éticas*. Porto: Areal Editores
- Fayol, M. (2016). *A Aquisição da Escrita*. Lisboa: Gradiva
- Fernandes, P. (2011). *O Currículo do Ensino Básico em Portugal: Políticas, Perspetivas e Desafios*. Porto: Porto Editora
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte
- Graue, M. & Walsh, D. (1998). *Investigação Etnográfica com Crianças: Teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta

- Heacox, D. (2006). *Diferenciação Curricular na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança* (6.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Jacinto, M. (2003). *Formação inicial de professores: Concepções e práticas de orientação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Jares, X. R. (2007). *Técnicas e Jogos Cooperativos para Todas as Idades*. Porto: Edições ASA
- Junta de Freguesia de São Roque (2017). *História*. Retirado de: <https://www.jf-saoroque.pt/>
- Junta de Freguesia do Imaculado Coração de Maria (2017). *História*. Retirado de <http://www.jfimaculado.pt/freguesia/historia/>
- Katz, L. G. & Chard, S. C. (2009). *A Abordagem por Projectos na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Lalanda, M. C. & Abrantes, M. M. (1996). O Conceito de Reflexão em J. Dewey. In I. Alarcão (Org.). (1996). *Formação Reflexiva de Professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora
- Lapassade, G. (2005). *As Microsociologias*. Brasília: Liber Livro Editora
- Leitão, F. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Lisboa: Ramos Leitão
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA
- Lima, L. C. (2011). *Administração Escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim-de-Infância*. Porto: Areal Editores
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas, lda
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2010). *O Professor faz a Diferença*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas, lda
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas, lda
- Lowenfeld, V. & Brittain, W. L. (1970). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz
- Many, E. & Guimarães, S. (2006). *Como abordar... A Metodologia de Trabalho de Projecto*. Porto: Areal Editores

- Marchão, A. J. G. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico: Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri
- Martins, G. O. (Coord.). (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. Retirado de https://dge.mec.p/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora
- Mesquita, E. (2015). Formação inicial, profissão docente e competências para a docência: A visão dos futuros professores. In J. Formosinho, J. Machado & E. Mesquita (2015). *Formação, trabalho e aprendizagem: Tradição e inovação nas práticas docentes*. Lisboa: Edições Sílabo
- Miguéns, M. (2017). *Estado da Educação 2016*. Lisboa: CNE – Conselho Nacional de Educação. Retirado de http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/CNE-EE2016_web.pdf
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação. Retirado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/orientacoes_curriculares_pre_escolar.pdf
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico, Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico - 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação. Retirado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Estudo_Meio/eb_em_programa_1c.pdf
- Ministério da Educação (2013). *Programa e Metas Curriculares de Matemática para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação Retirado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Matematica/programa_matematica_basico.pdf
- Ministério da Educação (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação. Retirado de

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf

- Molina, M. J. (2015). *Socorro, Sou Professor!* (3.^a ed.). Lisboa: Bookout
- Moniz, I. (2011). Abertura. In Conselho Nacional de Educação. *Actas do Seminário - A Educação das crianças dos 0 aos 3 anos.* (pp.15-21). Retirado de: <http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos-e-relatorios/outros/786-educacao-das-criancas-dos-0-aos-3-anos>.
- Montagner, H. (1993). *A Criança Actor do Seu Desenvolvimento*. Lisboa: Instituto Piaget
- Morgado, J. (2000). *A (Des)construção da Autonomia Curricular*. Porto: Edições ASA
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação – Um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.) (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo um praxis de participação* (4.^a ed.). Porto: Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma praxis de participação* (4.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis* (2.^a ed.). Porto: Porto Editora
- Pacheco, N. A. & Araújo, M. J. (2009). *Expressões: Espaços e Tempos de Criatividade*. Porto: LIVPSIC
- Pato, M. (1997). *Trabalho de Grupo no Ensino Básico - Guia Prático para Professores*. Lisboa: Texto Editora
- Pereira, L. A. (2008). *Escrever com as crianças – Como fazer bons leitores e escritores*. Porto: Porto Editora
- Perrenoud, P. (1999). Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. In A. Estrela & A. Nóvoa (Orgs.) (1999). *Avaliações em Educação: Novas Perspetivas* (pp. 171-190). Porto: Porto Editora
- Peterson, P. D. (2003). *O Professor do Ensino Básico: perfil e formação*. Lisboa: Instituto Piaget
- Ponte, J. P. M. (2003). Investigar, ensinar, aprender. *Actas do ProfMat*, pp. 25-39. Lisboa: Associação de Professores de Matemática

- Portugal, G. (2010). *Avaliação e desenvolvimento do currículo em educação pré-escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências da Educação
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (2.^a ed.). Lisboa: Gradiva
- Rebelo, D., Marques, M. J. & Costa, M. L. (2000). *Fundamentos da Didáctica da Língua Materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Roldão, M. C. (1999). Currículo como Projecto – O papel das escolas e dos professores. In R. Marques & M. C. Roldão (Orgs.) (1999). *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico – Reflexão Participada*, pp. 13-21. Porto: Porto Editora
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença
- Roldão, M. C. (2011). Gerir o Currículo é Preciso – A Questão da Qualidade. In M. C. Roldão (2011). *Um currículo de currículos*, pp. 121-135
- Santos, B. R. A. (2007). *Comunidade Escolar e Inclusão: quando todos ensinam e aprendem com todos*. Lisboa: Instituto Piaget
- Santos, M. V. & Gonçalves, M. N. (2007). *A Competência de Escrita – Ensino Básico e Secundário*. Lisboa: Plátano Editora
- Sardinha, M. (2012). Horizontes da escrita: da Teoria à Prática. In F. Azevedo & R. J. Souza (Coords.). *Géneros Textuais e Práticas Educativas* (pp. 159-166). Lisboa: Lidel – Edições Técnicas
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora
- Silva, A. S. & Pinto, J. M. (Orgs.) (1986). *Metodologia das Ciências Sociais* (5.^a ed.). Porto: Edições Afrontamento
- Silva, H. S. & Lopes, J. (2015). *Eu, Professor, Pergunto*. Lisboa: PACTOR
- Silva, I. L. (Coord.) (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação. Retirado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/ocepe_abril2016.pdf
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação – 3.º volume: Música e Artes Plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte

- Teixeira, J. P. L. (2011). *Escola/Comunidade: perspectivas e racionalidades*. Braga: Editora Labirinto
- Ticli, D. & Calvetti, F. (2010). *Faz o Teu Jogo!* Lisboa: PAULUS Editora
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade: Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Unicef (1989). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Retirado de https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf

Referências Normativas

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 (Gestão do currículo na educação pré-escolar)

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, (Aprovação da reorganização curricular do ensino básico)

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, (Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário)

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, (Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico)

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho (Princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário)

Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho (Organização e gestão curricular)

Despacho n.º 5220/97 de 10 de Julho (Aprovação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar OCEPE)

Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro, (Lei-Quadro da Educação Pré-escolar)

Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro, (Lei de Bases do Sistema Educativo)