

# RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Lisandra Filipa Flor Aveiro**

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

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

maio | 2016

J/M  
37  
AVE Rel  
+ED-R  
EX.1

UNIVERSIDADE DA MADEIRA  
BIBLIOTECA

# RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Lisandra Filipa Flor Aveiro**  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E  
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

ORIENTAÇÃO  
Ana Maria França Freitas Kot Kotecki



Faculdade de Ciências Sociais

Departamento de Ciências da Educação

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

Ano Letivo: 2015/2016

**Lisandra Filipa Flor Aveiro**

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

**Orientador: Prof.<sup>a</sup> Doutora Ana Maria França Freitas Kot Kotecki**

Funchal, fevereiro de 2016

## II RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Citação

## IV RELATÓRIO DE ESTÁGIO

## **Agradecimentos**

## VI RELATÓRIO DE ESTÁGIO

## Resumo

O presente relatório tem como objetivo a obtenção do grau de Mestre, espelhando a conclusão de todo um processo percorrido ao longo de cinco anos, sendo que este processo abrangeu uma prática pedagógica desenvolvida em Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta ação educativa nas duas valências foi desenvolvida na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Lombo Segundo na sala da Pré-1, entre outubro e dezembro de 2014, e na sala do 2.º ano B, entre abril e junho de 2015.

Tendo isto em consideração, o relatório apresenta os pressupostos teóricos e metodológicos que apoiaram a intervenção pedagógica, na medida em que é função do docente não só adequar a sua práxis às características específicas de cada criança, como também ao meio em que a mesma se insere. Não obstante, todos os pressupostos mencionados são fundamentais para que a teoria e a prática estejam intimamente ligadas e se complementem.

Ao longo dos dois estágios, implementou-se a metodologia de investigação-ação com o objetivo de se identificarem aspetos que poderiam influenciar o processo de ensino-aprendizagem. Face ao exposto, surgiu a seguinte questão para a valência da Educação Pré-Escolar: *Como desenvolver competências de comunicação verbal nas crianças?* No que alude ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, a questão elaborada foi: *Quais as estratégias a dinamizar para colmatar dificuldades na leitura e na escrita?* É de enfatizar que era pretendido que as crianças desenvolvessem as suas competências através de diversas estratégias que lhes possibilitavam serem as construtoras da sua própria aprendizagem.

Do mesmo modo, são descritas as restantes vivências e respetivas reflexões e avaliações decorrentes da intervenção pedagógica desenvolvida em ambas as valências no Mestrado em Ensino Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Palavras-chave: Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; pressupostos teóricos e metodológicos; investigação-ação; intervenção pedagógica.

## VIII RELATÓRIO DE ESTÁGIO

## Abstract

The present report has the purpose the achievement of the degree. It represents the conclusion of a whole process traveled throughout five years, being that this process has included two internships developed at Pre-School Education and at First Cycle of Basic Education. The pedagogical intervention in both contexts was performed at Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Lombo Segundo, in Pré-1, between the months of October and December 2014, and in a second grade between the months of April and June 2015.

Therefore, this report presents the theoretical and methodological assumptions that supported the pedagogical intervention, in the way that it is the teacher's responsibility to suit his praxis to the specific particularities of each child and their surroundings. It is important to mention that all the assumption referred are essential for the establishment of an intimate and connective relations between the practices and theoretical aspects.

Along both internships was implemented of the methodology of research-action with the purpose to identify some aspects that could influence the teaching-learning's processes. For that matter, emerged the following question at Pre-School Education: *How is it possible to develop verbal communication skills in children?* At First Cycle of Basic Education, the question elaborated was: *Which strategies should be used to decrease reading and writing's difficulties?* It is important to highlight that it was intended that the children were able to develop their skills through several strategies that allowed them to be the main agents on their own learnings.

Throughout the present report are described the experiences and the regarding reflections resulting of the pedagogical intervention developed in bot contexts at anno Mestrado em Ensino Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Key-words: Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Lombo Segundo; Theoretical and methodological assumption; research-action; pedagogical intervention.

## X RELATÓRIO DE ESTÁGIO

## Índice

Agradecimentos .....	V
Resumo .....	VII
Abstract.....	XIX
Índice.....	XI
Lista de siglas.....	XII
Índice de Figuras.....	XV
Índice de Gráficos .....	XVII
Índice de Quadros .....	XIX
Apêndices.....	XXI
Introdução .....	1
Capítulo 1- Profissão docente: uma formação permanente .....	5
1.1- A identidade docente.....	5
1.2- Perfil do Educador de Infância e do Professor do 1ºCiclo do Ensino Básico .....	7
1.3- Desempenho, reflexão e avaliação .....	9
1.4- Gestão curricular: que importância? .....	14
Capítulo 2: Metodologia de Investigação Ação.....	17
2.1- Investigação Ação e respetivas fases .....	17
2.1.1- Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	19
Capítulo 3: Modelos curriculares e princípios inerentes à prática pedagógica.....	21
3.1- Pedagogia transmissora <i>versus</i> pedagogia participativa .....	21
3.2- Referencial teórico do 1º ciclo – orientações pedagógicas .....	25
3.3- Uma escola para todos: que benefícios? .....	30
3.4- Movimento de Escola Moderna .....	33
3.4.1- Trabalho por projeto.....	36
3.5- Aprendizagem cooperativa .....	37
3.6- Aprendizagem significativa .....	41
3.7- Diferenciação pedagógica.....	43
Capítulo5: Contextualização do ambiente educativo comum aos dois contextos .....	49
5.1- A freguesia de São Roque.....	49
5.2- Escola Básica do 1º Ciclo do Lombo Segundo.....	51
Capítulo 6: Prática pedagógica em pré-escolar.....	55
6.1- Sala da pré 1.....	55
6.2- Caraterização do grupo .....	59

## XII RELATÓRIO DE ESTÁGIO

6.2.1- Rotina do grupo.....	63
6.2.2- A equipa de sala .....	66
6.3- Caraterização das famílias .....	66
6.4- Questão problema da investigação ação .....	69
6.4.1- Estratégias desenvolvidas para a questão problema.....	69
6.5- Intervenção pedagógica na pré 1.....	71
6.5.1- Projeto “Os nossos animais” .....	72
6.5.2- “O Natal na vida das crianças”.....	78
6.5.3- “Aprendendo as formas geométricas”.....	83
6.6.- Intervenção com a comunidade educativa: “Ato de Natal” .....	88
6.7- Avaliação do grupo: Sistema de Acompanhamento das Crianças.....	91
6.7.1- Sistema de Acompanhamento das Crianças.....	94
6.8- Reflexão final referente ao pré-escolar .....	96
Capítulo 7: Prática pedagógica no 1º Ciclo do Ensino Básico .....	99
7.1- A sala do 2ºB .....	99
7.2- Equipa educativa do 2.ºB .....	102
7.3- Caraterização da turma .....	103
7.4- Caraterização das famílias .....	107
7.5- Questão problema da investigação ação .....	110
7.5.1- Estratégias desenvolvidas para a questão problema.....	110
7.6- Intervenção pedagógica na turma do 2ºB .....	114
7.6.1- Português .....	115
7.6.2- Matemática .....	123
7.6.3- Estudo do Meio .....	131
7.7- Avaliação geral ao longo da intervenção prática .....	138
7.9- Reflexão final referente ao 1º Ciclo do Ensino Básico.....	149
Considerações finais .....	153
Referências.....	155
Referências normativas .....	161

**Lista de siglas**

## XIV RELATÓRIO DE ESTÁGIO

## Índice de Figuras

<b>Figura 1:</b> Ciclo básico da Investigação-Ação .....	19
<b>Figura 2:</b> Organização Geral do MEM .....	35
<b>Figura 3:</b> Componentes essenciais da aprendizagem cooperativa .....	39
<b>Figura 4:</b> Divisão das freguesias pertencentes ao concelho do Funchal .....	50
<b>Figura 5:</b> EB1/PE do Lombo Segundo: vista aérea .....	52
<b>Figura 6:</b> Perspetiva da sala de atividades .....	56
<b>Figura 7:</b> Planta da sala da Pré 1.....	57
<b>Figura 8:</b> Plano de atividades da Pré 1.....	62
<b>Figura 9:</b> Caixa mágica com animais.....	73
<b>Figura 10:</b> Cartões para a apresentação do projeto: “A vaca” .....	76
<b>Figura 11:</b> Máscara do projeto: “O elefante”.....	77
<b>Figura 12:</b> Atividade alusiva ao natal .....	80
<b>Figura 13:</b> Figuras sugeridas pelas crianças .....	81
<b>Figura 14:</b> Postais de natal.....	81
<b>Figura 15:</b> Poema “Uma prenda de Natal” .....	82
<b>Figura 16:</b> Mapa de presenças .....	84
<b>Figura 17:</b> Atividade das formas geométricas .....	85
<b>Figura 18:</b> Percurso realizado pelas crianças da Pré 1 .....	86
<b>Figura 19:</b> Poster de divulgação do projeto de intervenção com a comunidade.....	89
<b>Figura 20:</b> Dinamização do auto de natal .....	90
<b>Figura 21:</b> Preparação para a atividade da pré 1 e da pré 2 .....	91
<b>Figura 22:</b> Etapas e respetivas fases do SAC.....	94
<b>Figura 23:</b> Planta da sala do 2.ºB.....	100
<b>Figura 24:</b> Organização de palavras .....	111
<b>Figura 25:</b> Criação de uma quadra.....	112
<b>Figura 26:</b> Capa e ilustrações da obra abordada .....	112
<b>Figura 27:</b> Livro elaborado com textos dos alunos.....	113
<b>Figura 28:</b> Capa do livro “Ou isto ou aquilo” de Cecília Meireles.....	116
<b>Figura 29:</b> Poema “O último andar” .....	117
<b>Figura 31:</b> Atividade dinamizada para apresentação do poema.....	118
<b>Figura 32:</b> Realização da quadra e respetiva ilustração .....	119
<b>Figura 33:</b> Decoração da ilustração da quadra.....	119
<b>Figura 34:</b> Capa do livro realizado pelo 2.ºB.....	120
<b>Figura 35:</b> Texto do singular e plural .....	121

## XVI RELATÓRIO DE ESTÁGIO

<b>Figura 36:</b> Dominó do Singular e do plural .....	122
<b>Figura 37:</b> Ábaco auxiliar .....	124
<b>Figura 38:</b> Tabela das operações.....	125
<b>Figura 39:</b> Ábaco distribuído pelos alunos .....	125
<b>Figura 40:</b> Jogo de tabuleiro .....	126
<b>Figura 41:</b> Relógio distribuído pelos alunos.....	127
<b>Figura 42:</b> Folha A4 dobrada e furada pelos alunos .....	128
<b>Figura 43:</b> Miras distribuídos pelos alunos.....	129
<b>Figura 44:</b> Utilização do mira pelos alunos .....	129
<b>Figura 45:</b> Diagrama de Venn.....	129
<b>Figura 46:</b> Geoplano .....	130
<b>Figura 47:</b> Ficha de consolidação – simetrias .....	130
<b>Figura 48:</b> Cartolina com as características do leão .....	132
<b>Figura 49:</b> Caixa com animais .....	132
<b>Figura 50:</b> Atividade lúdica .....	133
<b>Figura 51:</b> Jogo do Lotto .....	134
<b>Figura 52:</b> Ficha de consolidação .....	135
<b>Figura 53:</b> Elaboração do prato saudável e não saudável .....	136
<b>Figura 54:</b> Pratos saudáveis e não saudáveis .....	136
<b>Figura 55:</b> Decoração dos alimentos.....	137
<b>Figura 56:</b> Pirâmide alimentar construída pelos alunos .....	138
<b>Figura 57:</b> Poster de divulgação do projeto de intervenção com a comunidade.....	147
<b>Figura 58:</b> 1.º fase .....	147
<b>Figura 59:</b> 2.ª fase .....	148
<b>Figura 60:</b> 3.ª fase .....	148

## Índice de Gráficos

<b>Gráfico 1:</b> Faixa etária da Pré 1 .....	60
<b>Gráfico 2:</b> Género das crianças da Pré 1 .....	60
<b>Gráfico 3:</b> Área de residência das crianças da Pré 1 .....	61
<b>Gráfico 4:</b> Interesses das crianças da Pré 1 .....	62
<b>Gráfico 5:</b> Número de irmãos das crianças da Pré 1 .....	68
<b>Gráficos 6 e 7:</b> Nível de bem-estar e implicação das crianças.....	95
<b>Gráfico 8 e 9:</b> Género e idade da turma do 2.ºB .....	104
<b>Gráfico 10:</b> Área de residência dos alunos do 2.ºB.....	105
<b>Gráfico 11:</b> Classificação das Profissões dos Pais .....	108
<b>Gráfico 12:</b> Habilitações académicas dos pais .....	109

## XVIII RELATÓRIO DE ESTÁGIO

**Índice de Quadros**

<b>Quadro 1:</b> Técnicas e instrumentos de Investigação-Ação.....	20
<b>Quadro 2:</b> Pedagogia da transmissão vs. Pedagogia da participação .....	23
<b>Quadro 3:</b> Vantagens e desvantagens dos jogos como recursos pedagógicos.....	27
<b>Quadro 4:</b> Vantagens e limitações dos materiais manipuláveis como recurso pedagógico.....	28
<b>Quadro 5:</b> Integração e Inclusão.....	32
<b>Quadro 6:</b> Rotina da Pré 1 .....	64
<b>Quadro 7:</b> Síntese dos níveis de bem-estar emocional ou implicação .....	92
<b>Quadro 8:</b> Horário da componente letiva do 2.ºB .....	102
<b>Quadro 9:</b> Área curricular de Português e respetiva avaliação.....	139
<b>Quadro 10:</b> Área curricular de Matemática e respetiva avaliação.....	141
<b>Quadro 11:</b> Área curricular de Estudo do Meio e respetiva avaliação .....	144

## XX RELATÓRIO DE ESTÁGIO

**Apêndices**



## Introdução

*O melhor educador não é o que controla, mas o que liberta. Não é o que aponta os erros, mas o que os previne. Não é o que corrige comportamentos, mas o que ensina a refletir. Não é o que desiste, mas o que estimula a começar tudo de novo (Cury, 2010, p.20).*

O presente relatório, que espelha o estágio pedagógico vivenciado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico para obtenção do grau de mestre no âmbito da Unidade Curricular Relatório da Prática Pedagógica do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, apresenta os pressupostos teóricos e metodológicos em que toda a prática se assentou.

A educação é uma área em constantes mudanças e permanentes alterações. Como tal, é completamente descabido continuarmos a ver os alunos como meros recetores de conhecimento e o professor como transmissor dos mesmos. Torna-se, então, necessário consciencializarmo-nos que o agente educativo, indivíduo em permanente formação, não é apenas um mediador de todas as aprendizagens como também um modelo para o seu grupo. Assim, a comunicação ganha especial destaque pela troca de conhecimentos que é estabelecida, permitindo que o docente conheça as diferentes realidades e as várias experiências do seu grupo e adeque as estratégias a serem utilizadas de modo a intervir de forma coesa e coerente.

Tendo isto por base e a prática vivenciada na valência do pré-escolar e na valência do 1º Ciclo do Ensino Básico, a primeira parte do relatório expõe uma análise teórica a diversos conteúdos que fundamentam toda a intervenção pedagógica que virá a ser explanada na Parte II. Com efeito, a Parte I encontra-se estruturada em 3 capítulos, sendo o Capítulo 1 – Profissão docente: uma formação permanente, que aborda a gestão do currículo e o papel do docente/educador numa perspetiva de educação de qualidade; o Capítulo 2 – Metodologia da Investigação-ação, ressaltando a importância desta opção metodológica como ferramenta auxiliar do docente de modo a aperfeiçoar toda a sua ação educativa e o Capítulo 3 – Princípios orientadores da prática pedagógica vivenciada, que estabelecem a dialética entre os aspetos teóricos e os intuitos educativos que se pretendiam realizar em conjunto com as crianças.

Em suma, estes três capítulos englobam temas de interesse contínuo e incontestável a toda a atividade docente que vise o sucesso dos seus alunos. Estes temas, por sua vez, foram abordados ao longo da licenciatura e aprofundados no presente relatório devido ao contexto educativo vivenciado. Assim, toda a prática realizada ao longo destas sete semanas de intervenção na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Lombo Segundo, permitiu

## 2 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

interligar muitos dos conhecimentos adquiridos ao longo de toda a licenciatura, consciencializando-nos da importância dos conhecimentos teóricos.

Na Parte II, destinada ao enquadramento da prática pedagógica vivenciada na escola mencionada anteriormente, quer na valência de Pré-Escolar como na valência de 1.º Ciclo, encontrar-se-ão todos os fatores intrínsecos ao sucesso escolar das crianças, transparecendo assim uma consciência educativa e indispensável ao longo de toda a formação docente.

Primeiramente, o Capítulo 5 elucida a contextualização do ambiente educativo comum aos dois contextos; o Capítulo 6 e o Capítulo 7, por sua vez, pretendem clarificar toda a prática pedagógica realizada nas duas valências de ensino. Assim, tendo em conta que a primeira fase de estágio ocorreu no Pré-Escolar, a descrição do mesmo apresentar-se-á em primeiro plano, seguido da valência do 1.º ciclo do Ensino Básico.

No corpo de ambos os capítulos destaca-se a caracterização dos dois grupos de crianças, das suas respetivas salas e famílias, as suas rotinas e a equipa pedagógica. Enfatiza-se ainda não só as atividades desenvolvidas ao longo da intervenção pedagógica, bem como as atividades implementadas no âmbito dos projetos de Investigação-Ação. Não obstante, será possível visualizar também a avaliação dos dois grupos, mais propriamente o Sistema de Acompanhamento de Crianças no que concerne ao Pré-Escolar, e um aglomerado de tabelas de avaliação formativa pertencentes ao 1.º Ciclo.

Ao longo destes capítulos será possível constatar ainda os projetos de intervenção para a comunidade educativa realizados em ambas as valências, possibilitando uma triangulação crucial entre criança-professor/educador-família. Para finalizar estes capítulos, serão, inevitavelmente, explanadas reflexões acerca de toda a ação educativa desenvolvida.

Todavia, é possível constatar ainda as considerações finais que refletem, de modo generalizado, todo o processo desencadeado ao longo da práxis, reforçando diversos aspetos que me permitirão evoluir significativamente.

Importa ainda salientar que o presente relatório de estágio não segue nenhum modelo específico no que diz respeito à sua estrutura. Contudo, no que alude às citações e às referências, estas seguem os pressupostos previstos no American Psychological Association (APA), mais especificamente, a 6.ª edição. Relativamente às citações diretas, por sua vez, apresentam-se na sua ortografia original, sendo que a restante redação textual obedece às regras do Novo Acordo Ortográfico.

---

---

## **Parte 1- Fundamentação Teórica e Metodológica**

---

---

## 4 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

## **Capítulo 1- Profissão docente: uma formação permanente**

A prática e a teoria são dois aspectos que devem coexistir. Desta forma, a realização deste relatório, que narra os estágios pedagógicos vivenciados, não menospreza diversos suportes teóricos que enriqueceram toda a intervenção educativa.

No presente capítulo serão abordados aspectos que considero de extremo interesse para uma intervenção digna e coesa, sendo eles a identidade docente, o perfil do Educador de Infância e do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico, o professor/educador enquanto agente reflexivo e avaliativo da própria intervenção, e a gestão do currículo.

Com estes tópicos tenciono destacar algumas considerações acerca da profissão docente, equacionando sempre a relação que deve ser estabelecida entre o agente educativo e a restante comunidade escolar, perspetivando uma educação de qualidade a todas as crianças/alunos. Ainda assim, o professor/educador deve ser visto como um mediador dos conhecimentos a serem adquiridos pelo seu grupo, desempenhando um papel ativo e lógico na gestão do currículo, consciencializando-se que o centro de tudo é a criança, as suas respetivas necessidades e o meio na qual está envolvida.

Assim, não só será possível constatar os deveres subjacentes a toda atividade docente, como também consciencializar a importância da reflexão e da autoavaliação como instrumentos imprescindíveis a um ensino-aprendizagem de qualidade.

### **1.1-A identidade docente**

O termo identidade é imediatamente associado a um conjunto de características específicas que definem um ser humano enquanto um ser social e peculiar, permitindo o seu reconhecimento. Todavia, é de ressaltar que a identidade individual de cada ser é construída através de relações internas e externas, isto é, através das relações que estabelece consigo mesmo e com os outros. Por esta razão, afirmo que a construção de qualquer identidade é um processo que não cessa, sendo então um processo constante e inevitável.

Estevão e Afonso (1991) fizeram uma alusão às influências mútuas entre o processo de construção de identidades e os contextos organizacionais, referindo que é deves importante problematizar a construção das identidades e as suas relações com o local de trabalho.

Nesta mesma perspetiva, Mesquita (2011) enfatiza que na ação profissional problematizadora o docente é conduzido a mobilizar, transpor e combinar os saberes,

## 6 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

construindo aptidões necessárias à prática profissional. Assim, este autor considera a formação inicial um momento fundamental na vida do professor e do aluno.

Tal como supracitado, a construção da identidade é um processo inacabado e como tal, a identidade profissional dos professores e educadores não é diferente, constituindo de igual modo um processo complexo. De acordo com Costa (1994), a identidade docente é algo que se constrói ao longo de toda a vida, permanecendo em aberto até ao momento da reforma. Seguindo esta linha de pensamento, o autor completa a sua opinião atentando que a identidade profissional docente não estagna com a receção de um diploma e inicia antes da formação inicial, ou seja, quem tenciona vir a exercer a profissão docente começa a aprender o que é ser professor enquanto aluno, através das suas experiências. Este mesmo autor focaliza ainda importância da fase de indução e da fase de formação em serviço.

A formação inicial, por sua vez, corresponde ao período de aquisição, por parte do futuro professor/educador, de saberes científicos e pedagógicos e aos atributos necessários para desempenhar uma boa carreira docente. (Mesquita, 2011). Assim sendo, é fulcral que na formação de professores exista uma articulação de conhecimentos, habilidades, tarefas e métodos que proporcionem o desenvolvimento de aptidões de modo a garantir que os futuros docentes **aprendem a como ensinar**. Só assim pode existir uma equidade entre a teoria e a prática (Costa, 1994).

Canário (1994) assevera que a formação docente deve ter em consideração duas vertentes, a vertente disciplinar e a vertente didática, ou seja, os conhecimentos que devem ser transmitidos e as várias estratégias e métodos para assegurar uma boa transmissão desses mesmos conhecimentos, respetivamente. Ainda assim, este autor enfatiza, de igual modo, a articulação da formação docente com o contexto de trabalho numa espécie de processo ecológico de mudança.

Não obstante, Formosinho (2009) alega que a identidade dos professores e a sua experiência vivida em vários contextos são exemplos bem explícitos da multiplicidade do trabalho docente, impossibilitando uma visão unificadora e consensual.

É de fazer sobressair que o agente educativo não pode colocar de parte o momento de autoavaliação/reflexão. Esta etapa do seu trabalho deve fazer parte do seu quotidiano na medida em que o ajuda a crescer enquanto docente, aperfeiçoando a sua prática ao longo de toda a sua ação educativa. De acordo com Estevão e Afonso (1991) o momento mais apropriado para fomentar a reflexão é durante a formação inicial e na fase de indução. Os seminários, por sua vez, também constituem instrumentos preciosos que contribuem para o mesmo efeito.

Segundo Estrela (2010), o professor atual possui uma pluralidade de cargos acrescida, isto é, o professor exerce a sua ação educativa perante sociedades cada vez mais abertas, necessitando ter em conta a existência de grupos heterogêneos, quer em relação aos seus alunos quer em relação aos encarregados de educação ou do público em geral. Estes aspetos, acompanhados por muitos outros, tornaram a profissão docente num trabalho emocional.

De um modo um pouco mais específico compete à identidade profissional docente uma série de afazeres, todos eles deveras importantes para proporcionar um ensino de qualidade e consequentemente encaminhar os alunos ao sucesso, preparando-os simultaneamente para as adversidades da vida. Deste modo, não só conhecimentos escolares serão assimilados com mais facilidade, como também torna-se visível o desenvolvimento das questões éticas e morais (valores). Estanqueiro (2010) menciona uma série de fatores que têm a obrigação de serem tidos em conta, como é o exemplo da motivação e do respeito. O docente não deve culpabilizar as famílias, o meio ou a sociedade pela desmotivação presente nos seus alunos mas sim fomentar o gosto pela aprendizagem e pelo estudo, respeitando e valorizando a diferença entre cada aluno e criando metodologias adequadas às necessidades de cada um, não esquecendo a relevância da elaboração de propostas equilibradas.

Ainda assim, o docente tem o dever de refletir, em conjunto com os alunos, sobre a importância de um método de estudo, incentivando o aluno a avaliar o seu próprio trabalho e a fomentar a sua autonomia e responsabilidade. Esta relação, se estabelecida através de uma boa comunicação estimula a aprendizagem (Estanqueiro, 2010).

Todas estas estratégias, estímulos e fatores constituem pilares importantíssimos na construção da identidade docente.

## **1.2- Perfil do Educador de Infância e do Professor do 1ºCiclo do Ensino Básico**

Nos parágrafos que se seguem será apresentado o perfil geral do Educador de Infância e do Professor do 1ºCiclo do Ensino Básico. Para tal, serão fundamentados com o Decreto-Lei nº240/2001 de 30 de agosto. Ao longo deste decreto podemos constatar que o perfil geral de desempenho do educador e do professor apresenta referenciais comuns à prática dos docentes dos diversos anos de escolaridade, enunciando critérios para a organização de projetos da respetiva formação e para o reconhecimento de habilitações profissionais docentes.

No que diz respeito à dimensão profissional, social e ética verifica-se que o profissional de educação deve apoiar-se na investigação e na reflexão partilhada com o intuito de ensinar todos os alunos diversas aprendizagens de diversificadas naturezas. Além disto e ainda numa

## 8 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

perspetiva de inclusão, proporciona o desenvolvimento da autonomia dos seus alunos de modo a incluí-los na sociedade e assegurar-se não só do seu bem-estar, como também da vinculação da sua identidade, quer individual quer cultural. Para tal, deve respeitar e aceitar qualquer diferença, evidenciando capacidades comunicativas e relacionais.

Compete ainda ao docente facultar aprendizagens significativas, recorrendo a estratégias de ensino diferenciadas e rigorosas, tanto cientificamente como metodologicamente, visando um ensino de qualidade e conduzindo os seus alunos ao sucesso.

Ainda assim, a atividade docente deve ser exercida de um modo integrado, ou seja, o docente deve interligar a sua prática com a instituição educativa na qual está inserido e contextualizá-la nessa mesma comunidade escolar.

Por fim, ainda que de um modo geral, o agente da ação educativa não pode separar a reflexão da sua prática, tornando a sua formação numa formação contínua, isto é, o docente deve realizar uma análise da sua própria intervenção com vista a aperfeiçoar toda a sua ação educativa.

De um modo mais específico, tal como se apresenta no Decreto-Lei nº 241/2011 de 30 de agosto, o Educador de Infância é o responsável pela criação e desenvolvimento do currículo. Este desenvolvimento passa não só pela planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, como também por toda a estruturação de atividades e projetos que constituem aprendizagens integradas. Não obstante, para estas práticas educativas o Educador deve ter em conta as experiências de cada criança, proporcionando a apreensão de referências temporais, o seu bem-estar, a sua autonomia e assegurando que as atividades propostas estão adequadas às necessidades de cada criança.

A expressão e a comunicação, duas áreas integradas no currículo, permitem que a criança estabeleça relações comunicativas com o resto do grupo e com o Educador de Infância, promovendo o desenvolvimento da linguagem oral e diversas formas de expressão.

Ao Educador de Infância, compete também criar situações estimulantes que despertem na criança a curiosidade e o interesse por variados assuntos, nomeadamente tradições e fenómenos da natureza.

No que concerne ao Professor do 1º Ciclo do Ensino básico compete-lhe o desenvolvimento do currículo, integrando não só as várias áreas do saber como também as aptidões indispensáveis à aprendizagem dos alunos.

Tal como o Educador de Infância, o Professor deve ter em conta os saberes, as experiências e as necessidades de todos os alunos, utilizando-os para situações de aprendizagens escolares. Ainda assim, deve fomentar a curiosidade e a aceitação dos outros

povos/culturas. Este aspeto, incorporado nas várias dimensões do currículo (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Sociais e da Natureza, Educação Física e Educação Artística), permite que os alunos adquiram competências necessárias e se tornem cidadãos ativos e responsáveis.

### 1.3-Desempenho, reflexão e avaliação

De um modo geral e autónomo, arrisco afirmar que o **desempenho** diz respeito ao nosso comportamento, ou à nossa representação, nos mais variados contextos. Todavia, esses comportamentos devem ser alvo de **reflexão**, ou seja, devemos pensar sobre as formas como realizamos uma e outra ação, visando melhorar a nossa *performance*. Desta forma, é como se estes dois conceitos se complementassem, uma reflexão subjaz um desempenho. Ainda assim, de modo a completar este triângulo fundamental na profissão docente é de salientar a **avaliação** como apreciação do que foi realizado.

Tendo estes três aspetos em conta considero de extrema importância apresentar uma citação, que em poucas palavras, justifica a pertinência da escolha da temática em questão:

A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais (...) atua de forma inteligente e reflexiva, situada e reativa (Alarcão, 2010, p. 44).

Através da reflexão, definida como uma postura de questionamento infindável segundo Alarcão e Roldão (2008), o professor consciencializa-se da sua identidade profissional e melhora, progressivamente, todo o seu desempenho, o seu *quê* e o seu *como*. Porém, é igualmente fundamental ter em conta as dificuldades pessoais e institucionais de modo a garantir uma ação coerente nos programas de formação de natureza reflexiva (Alarcão, 2010).

Nesta linha de pensamento, a mesma autora estabelece uma analogia entre o professor reflexivo e a escola reflexiva, afirmando que a profissionalidade docente é construída, em colaboração com outros colegas, na comunidade educativa onde trabalha. Assim, a reflexão passa a ser vista como suporte a todas as decisões que devem ser tomadas diariamente, quer sejam em contexto de sala de aula ou no que diz respeito à organização escolar (Nóvoa, 2002). Por conseguinte, é essencial que a escola seja capaz de proporcionar condições de reflexividade individuais ou coletivas, desempenhando, desta forma, um papel igualmente reflexivo e contribuindo para o desenvolvimento desta capacidade inata.

## 10 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Ao refletir sobre a sua prática, o docente não só adquire conhecimento como também transpassa essa competência para a comunidade educativa, reafirmando a influência destes dois polos (professor e escola) na sociedade. Tal como afirma Popkewitz (1995) a aquisição destas e de outras competências tornam-se cruciais devido à exigência das sociedades modernas que valorizam o pensamento crítico.

No entanto, Alarcão (2010) salienta que a reflexão não se limita à descrição, é antes um conjunto de interpretações ligadas entre si e devidamente fundamentadas e explicativas, onde o diálogo consigo mesmo, com os outros e com a própria situação ganha especial destaque.

Neste sentido, é fundamental que ao longo da formação docente existam formadores capazes de desenvolver, com recurso a diversas estratégias, o pensamento autónomo e estruturado. Como exemplo, Alarcão (2010) destaca a pesquisa-ação que contribui para a mudança através dos saberes retirados de questões devidamente estruturadas, resultantes da experiência profissional. De um modo muito resumido, o primeiro passo é a compreensão do problema, de seguida, debruça-se sobre a solução e execução da mesma, observando o seu resultado. Ao longo destes passos, é fulcral que a reflexão seja parte integrante de toda a atividade, pois pode ser necessário reformular a ação ou passos da ação. Considerando-se estes aspetos, Jacinto (2003) defende que a teoria só faz sentido se surgir da prática, isto é, a teoria adquire significado se for útil para a solução de problemas específicos. Não obstante e de modo a esclarecer a ideia deste autor, Infante, Silva e Alarcão (1996) salientam que a ação do docente não é desligada de aspetos teóricos, sendo na relação entre a teoria e a prática que o conhecimento profissional é vinculado.

De acordo com Alarcão (2010) e Jacinto (2003) destaco a afirmação de Nóvoa (1995) que realça que a formação deve estimular a reflexividade, pois é através de uma perspetiva crítico-reflexiva das suas práticas que o docente investe na sua formação e valoriza a sua experiência, surgindo assim um professor reflexivo, ou seja, professores que analisam, interrogam e avaliam criticamente a sua ação (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996). Atendendo-se a estes aspetos, deparamo-nos com uma visão interacionista e socio-construtivista de investigação-ação (Alarcão, 2000).

Lalanda e Abrantes (1996) afirmam que a observação está diretamente relacionada com o ato de refletir. Porém, a procura de soluções lógicas obriga a existência de uma certa intuição, emoção e paixão. Como tal, e de acordo com Cardoso, Peixoto, Serrano e Moreira (1996) a reflexão requer tempo para problematizar a realidade na qual estamos inseridos.

Segundo García (1995) a reflexão sobre a nossa ação não só permite desenvolver o nosso pensamento, como também permite melhorar o nosso desempenho. Porém, a reflexão

exige que o docente domine um conjunto de agilidades, quer sejam cognitivas ou metacognitivas. Além disto, para um ensino reflexivo de qualidade, Dewey (1989), citado por García (1995), afirma que é necessário uma mentalidade aberta, um sentido de responsabilidade e entusiasmo. Assim, de acordo com Schön (1995), se o professor for curioso, se se permitir ser surpreendido pelos seus alunos e se esforçar por compreender o processo de conhecimento dos mesmos, encorajando-os e reconhecendo as suas necessidades, então estará preparado para enfrentar o problema e responder, de diversas formas, ao mesmo. Ainda na linha de pensamento deste autor, se o professor for capaz de ouvir os seus alunos, a escola será vista como um local onde isso é possível, permitindo um olhar unificador destes dois polos.

Gomes (1995) realça que a reflexão vai além de um processo individual, englobando um conjunto de experiências, valores, interesses, afetos e inúmeras conotações, categorizando, assim, a reflexão-na-ação como o instrumento primordial da aprendizagem. Se assim não for, o ensino torna-se mecânico e inconsciente, desprezando oportunidades de aprendizagem pela reflexão na ação (refletir ao longo da ação) e sobre a ação (reestruturamos a ação, mentalmente, para analisá-la posteriormente). Emerge então, a necessidade de partir de experiências vivenciadas, compreendê-las e reajustá-las, havendo um constante limar de arestas (Couvaneiro & Reis, 2007).

Em suma, a reflexão deve ser, obrigatoriamente, parte integrante na formação de docentes, pois constitui uma ferramenta essencial para a construção da sua identidade, passando essa mesma capacidade de refletir para os seus alunos. Além disto, através do seu pensamento, o professor tem a capacidade de melhorar toda a sua intervenção e proporcionar aos seus alunos uma educação significativa.

Outro aspeto relevante na profissão docente, tal como supracitado, diz respeito à avaliação, que segundo Afonso e Agostinho (2007), é definida de diversas formas por vários autores especializados nesta matéria. Estes mesmos autores salientam que avaliar não é apenas classificar, escolher e certificar os alunos, mas também “orientar mediante a formulação de juízos de valor que levam à tomada de decisões” (p.9), atribuindo importância ao objeto de estudo.

Segundo Nóvoa e Estrela (1993) este parâmetro educativo tem sido uma das evoluções mais atraentes no âmbito da educação na medida em que é vista como reguladora das práticas pedagógicas, das aprendizagens dos alunos e das relações com toda a comunidade educativa.

De acordo com Ribeiro (1997) existem 3 tipos de avaliação, sendo eles a avaliação diagnóstica (o que o aluno sabe), a avaliação formativa (posição do aluno no decorrer de uma

## 12 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

unidade de ensino) e a avaliação sumativa (ajuizar a evolução do aluno no final de uma unidade).

O desenvolvimento deste conceito ocorreu no século XIX através da evolução técnico-científica da Humanidade. Devido a esse desenvolvimento, a avaliação passou a ser vista como um processo, sendo então necessário a realização de programas e políticas de avaliação. Porém, no campo da educação, este instrumento apenas servia para aprovar ou reprovar alunos. Nos dias de hoje, por sua vez, é necessário admiti-la como uma componente essencial no processo de ensino-aprendizagem que deverá fazer parte do cotidiano escolar, de maneira a orientar de forma adequada as aprendizagens dos alunos. Assim sendo, é imprescindível haver uma descrição dos objetivos atingidos e das capacidades que foram ou não desenvolvidas, ou seja, a avaliação não deve ser focada apenas nas aprendizagens mas também nos comportamentos, nas competências e no processo propriamente dito, englobando as escolas e os professores (Afonso & Agostinho, 2007).

Nesta linha de pensamento, Pacheco (1994) enfatiza a importância não só do professor e do aluno como também do *currículum*, tanto no que diz respeito à sua elaboração como às estruturas organizacionais. Além disto, o mesmo autor afirma que é impensável realizar uma boa avaliação sem ter em conta a medição e a classificação, quer em termos qualitativos ou quantitativos. Desta forma, a avaliação desempenha uma função pedagógica, social, controladora e crítica.

Karpicke, Sousa e Almeida (2012) defendem que a avaliação de conhecimentos constitui um importante momento para averiguar os processos de ensino e de aprendizagem. De modo esclarecedor, destaco Leite e Fernandes (2002) que conceptualizam a avaliação como uma ferramenta que permite garantir o cumprimento da organização de toda a ação educativa detalhada nas planificações. Neste âmbito, esta ferramenta desempenha um papel auxiliador no controlo das etapas e dos procedimentos de formação, quer a nível do ensino (professor, pois avalia a sua própria ação) quer a nível da aprendizagem (aluno). Para tal, é necessário ter consciência das pré-aquisições dos alunos de modo a delinear os conhecimentos que se quer ensinar e os conhecimentos que se deseja serem aprendidos, traçando um caminho coeso para a construção da aprendizagem. Portanto, tenciona-se encontrar os métodos mais apropriados de modo a obter resultados eficientes.

Posto isto, a avaliação deve ser vista como um processo incessante, constante e sistematizado que tem como finalidade dar suporte ao ato educativo, permitindo um aperfeiçoamento permanente com o consentimento de todos os alunos. O professor, através de provas escritas, orais ou práticas consciencializa-se do que o aluno está a aprender, podendo

alterar o seu desempenho com o objetivo de aperfeiçoar o processo de aprendizagem. Caso não seja esta a sua intencionalidade, o docente traça um trajeto antipedagógico. Todavia, é de clarificar que as provas não são o único meio de avaliação, devemos recorrer, de igual modo, a várias atividades extra-escolares de maneira a obter uma visão mais concreta do aluno com o intuito de alcançar os objetivos pretendidos (Peterson, 2003).

O mesmo autor afirma que a avaliação tem, principalmente, a finalidade de *diagnosticar* (nível inicial dos alunos), conhecer (dificuldades), corrigir (estratégias) e determinar (objetivos que devem ser alcançados). De modo complementar, Serpa (2010) afirma que este instrumento permite, igualmente e entre outras coisas, adquirir motivação por meio da competição, informar os encarregados de educação acerca dos resultados escolares e sintetizar os conhecimentos e desempenhos. Posto isto, é pertinente recorrer a Zabalza (1998) que afirma ser completamente erróneo associar a avaliação, exclusivamente, a notas ou a exames.

Não obstante, é de realçar que a avaliação dos alunos deve ser feita através de procedimentos e instrumentos diferenciados, qualquer um deles com objetivos bem explícitos (Karpicke, Sousa & Almeida, 2012), ou seja, o professor deve ter a capacidade de realizar boas avaliações através de um vasto repertório de técnicas a serem utilizadas nas várias didáticas (Zabalza, 1998).

Ainda assim, Afonso e Agostinho (2007) salientam que o conhecimento adquirido após um período engloba objetivos académicos e sociais.

É ainda necessário ter em conta que a avaliação envolve uma transformação nas perceções, funções e atividades, ou seja, as práticas devem ser partilhadas e questionadas por terceiros, subentendendo um processo reflexivo (Day, 1993). Assim, tal como afirma Perrenoud (1993) “mudar a avaliação significa provavelmente mudar a escola” (pp.173).

Para concluir, a avaliação deve ser uma permanente preocupação de todos os docentes ao longo da realização das atividades educativas, não com o intuito de julgar ou segregar mas sim com a finalidade de observar e de refletir se o processo e as técnicas utilizadas são adequadas ao grupo de crianças pelo qual o docente é responsável. Através disto, o professor pode reformular e ajustar a sua prática de modo a cumprir os objetivos programáticos e conduzir os seus alunos ao sucesso escolar. Assim sendo, a avaliação das diversas componentes (professor, escola, desempenho, aprendizagem dos alunos, entre outras), permitirá melhorar a qualidade da educação.

### **1.4- Gestão curricular: que importância?**

O currículo é uma ferramenta indispensável para a identidade docente e consequentemente para os alunos. É do conhecimento de toda a comunidade educativa que existem objetivos que devem ser cumpridos, no entanto não podemos olhar para os mesmos com o intuito singular de alcançar notas excelentes em provas de avaliação sumativa. Devemos antes preocuparmo-nos igualmente em ajustar o currículo às necessidades dos alunos promovendo o seu crescimento individual e uma melhoria no desempenho de toda a ação educativa. Assim sendo, torna-se fulcral que o educador/professor tenha um papel ativo na gestão de todo o currículo.

Segundo Pires (2003) existem 3 tipos de currículo, sendo eles: o currículo como produto (conjunto de aprendizagens que devem ser facultadas aos alunos); o currículo como prática (os documentos curriculares orientadores tornam-se desvalorizados) e o currículo como práxis (visto como um processo ativo e reflexivo).

Tal como afirma Roldão (2005) o acesso universal à escola na segunda metade do século XX abriu um leque de diversidades culturais e pessoais que se traduziram, de imediato, em problemas de eficácia do currículo. Assim sendo, e como resultado desta reforma educativa, surge então a questão: Como proporcionar uma educação de qualidade a todos os alunos?

Sem a intervenção dos docentes a mudança nos estabelecimentos de ensino é inexistente, sendo então necessário a intervenção, de diferentes maneiras, por parte dos agentes educativos. Estes, por sua vez, devem ser considerados mediadores na medida em que são responsáveis pela gestão curricular, estabelecendo uma ligação entre o que está efetivamente escrito ao longo de todo o currículo e a sua respetiva concretização (passagem do formal ao real). De acordo com este aspeto salientado por Roldão (1999) realço de igual modo o Decreto-Lei nº241/2001 de 30 de agosto que afirma que o Educador de Infância deve criar e desenvolver o seu próprio currículo.

Nesta linha de pensamento, Roldão (1999) coloca as seguintes questões: o que deve ser aprendido e ensinado? A que destinatários? E com que objetivo? Com a resposta a estas questões a escola assume um papel ativo em termos curriculares.

Em épocas anteriores, as respostas a estas questões eram apresentadas em programas homogéneos e rígidos, somente benéficos para um grupo de alunos que posteriormente davam continuidade aos estudos. Nos dias de hoje, pelo facto das metas a serem atingidas serem cada vez mais amplas, torna-se impossível olhar para o currículo como um documento sintetizador das sequências didáticas que devem ser seguidas, garantindo uma qualidade de ensino a todos

os alunos. Deste modo, é indispensável que a escola reflita sobre o seu currículo e consequentes aprendizagens e competências, evitando um currículo “pronto-a-vestir” e inclinando-se para um currículo obrigatoriamente diferenciado. Porém, diferenciar e flexibilizar a gestão do currículo não é sinónimo de redução do nível de exigências e de aprendizagens para alguns alunos, mas sim adequar os conhecimentos aos diferentes destinatários. (Roldão, 1999)

A autora refere ainda que a sociedade atual, fator influente nesta temática, exige uma melhoria do nível de ensino, quer pela disputa económica quer por uma melhoria da vida social. Por esta razão, as disciplinas apresentadas no currículo surgem como um elemento imprescindível para a aquisição de determinadas competências.

Para Gaspar e Roldão (2007) o currículo está inteiramente ligado à educação visto que é “traduzido por um processo contextualizado de desenvolvimento interaccional e contínuo de cada indivíduo” (p.193). A lista de intenções, o plano para a ação, o processo interacional e os materiais de e para a aprendizagem são referentes que nos fazem ver o currículo “como um plano, completado ou reorientado por projetos, que resulta de um modelo explicativo para o que deve ser ensinado e aprendido.” (p.193). Estas mesmas autoras afirmam que o confronto do currículo, ou seja, o desenvolvimento curricular, deve ter em conta dois conceitos chave, sendo eles o ensino (ação que tem o objetivo que os outros aprendam algo) e a competência (saber utilizado).

Os conceitos supracitados implicam desde logo uma ligação entre o professor e o currículo e o professor e o aluno, sendo fundamental que as instituições educativas sejam autónomas ao longo de toda a organização e de toda a gestão flexível do currículo. Apenas com esta articulação e flexibilidade será possível fomentar um maior desenvolvimento das capacidades de todos os alunos (Decreto-Lei 91/2013, de 10 de julho). Neste sentido, o professor enquanto decisor e gestor curricular deve garantir que os seus alunos aprendam, de um modo eficiente, as diversas competências necessárias para viver num mundo cada vez mais inconstante (Roldão, 1999).

Pacheco (2005) afirma ainda que o currículo pode ser visto numa perspetiva política de educação na medida em que espelha os interesses individuais ou de grupo, as relações entre a escola e a sociedade, entre outros. Além disto, caracteriza-o como um instrumento de escolarização e como uma prática pedagógica que visa a melhoria da qualidade de ensino.

Ainda nesta perspetiva, Roldão (2005) coloca outra uma questão que considero relevante. Como realizar uma gestão apropriada do currículo que concretize uma diferenciação curricular adequada? Para atender a esta questão a autora considera imprescindível uma identificação de saberes de referência (disciplinares/integradores), o reconhecimento de outro

## 16 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

tipo de conteúdos curriculares (mecanismos e processos de construir e aceder ao saber) e a substituição de lógicas curriculares invariáveis por um processo bipolar de diferenciação curricular (cada escola, após refletir sobre qual a melhor abordagem, deve apresentar o seu próprio currículo).

Seguindo esta linha de pensamento, de acordo com o Despacho Normativo nº6/2014, de 26 de maio torna-se cada vez mais urgente reforçar a autonomia curricular das escolas e respetiva responsabilização pelas escolhas realizadas e consequentes resultados. Ainda assim, o mesmo Despacho enfatiza a necessidade de adaptar toda a organização curricular às características dos alunos. Para tal e de acordo com Roldão (1999), é necessário a existência de um debate com o estabelecimento de ensino e com os professores de modo a acertar uma lógica curricular mais flexível que possibilite a identificação de aprendizagens comuns a todos. O modo singular como as escolas e os docentes devem atuar definem os professores como gestores de um currículo e não como executores de programas nacionais.

Neste sentido, o currículo assume um papel de grande relevância no domínio do conhecimento e do saber agir, quer como alunos, pessoas, cidadãos ou profissionais (Gaspar & Roldão, 2007).

Em síntese, a existência de uma sociedade cada vez menos homogénea obriga a existência de um currículo heterogéneo. Para tal, é fulcral que o docente adote uma postura ativa ao longo de todo o processo curricular de modo a garantir não só uma educação de qualidade como também a aquisição de competências indispensáveis para uma vida em sociedade.

## Capítulo 2: Metodologia de Investigação Ação

De modo a dar continuidade ao capítulo anterior, que enfatiza o agente educativo como reflexivo e observador tanto no que diz respeito à sua prática como no que concerne seus alunos, considero pertinente realçar alguns aspetos da metodologia de Investigação-Ação. Todavia, quero clarificar que o objetivo desta metodologia não é descobrir problemas, mas sim combater aspetos que condicionam todo o processo de aprendizagem, podendo levar a criança ao insucesso escolar.

Nos dias de hoje, a investigação em educação é cada vez mais importante e imprescindível. Por assim ser, no decorrer deste capítulo será apresentada uma definição de investigação-ação seguida das fases que a compõe e das técnicas e instrumentos de recolha de dados. Com a abordagem a estes parâmetros, tenciono estabelecer uma ligação entre esta metodologia e a prática educativa, salientando que se encontrarmos e adaptarmos diversas estratégias aos diversos contextos, o professor (observador participante) não só terá a capacidade de melhorar a sua ação como também garantir uma melhor aprendizagem dos seus alunos. Assim, torna-se essencial que o docente esteja ciente da importância de conhecer os seus alunos e a comunidade escolar na qual está inserido.

### 2.1- Investigação Ação e respetivas fases

Antes de passar ao conteúdo pretendido considero fundamental apresentar uma introdução com uma pequena definição sobre o que é a investigação e sobre o que é a ação. Assim, partindo deste ponto a investigação é um processo de reflexão devidamente sistematizado, ordenado e crítico que tem como objetivo analisar um aspeto da realidade com o intuito de ação prática (Baldissera, 2001).

Ação, por sua vez, é uma fonte de conhecimento caracterizada por um modo de intervenção cujo objetivo da pesquisa está dirigido para a ação.

Segundo Ezequiel AnderEgg (1990), citado por Baldissera (2001), existem várias características que definem a Investigação-Ação, como por exemplo a sua finalidade (provocar mudanças na realidade que atinge as pessoas envolvidas), a simbiose entre a investigação e a prática e entre o processo de investigação e da ação interativa, ambas guiadas pela teoria, a proximidade entre o pesquisador e as pessoas envolvidas, exigindo formas de comunicação, entre outros. Assim, para este autor, para que a investigação-ação seja participativa e bem sucedida é fundamental que os participantes sejam capacitados.

## 18 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

De acordo com João Bosco Pinto (1989), citado por Baldissera (2001) a metodologia da Investigação-Ação é designada como sequência lógica e sistemática de passos intencionados, isto é, passos com finalidades que são colocados em prática através de técnicas e instrumentos. Esses passos, por sua vez, dividem-se em três momentos: momento de investigação (seleção de uma área de trabalho e suas características, realização e resultados), momento de tematização (reflexão sobre a pesquisa e consequente elaboração) e o momento de programação/ação (ação organizada). Cada passo é composto por uma série de atividades com objetivos a atingir.

Segundo Coutinho et al (2009) a Investigação-Ação afirma-se como metodologia mais apropriada a favorecer as mudanças nos profissionais ou nas instituições educativas.

São inúmeros os conceitos atribuídos a este termo complexo e ambíguo, todavia, através da consulta realizada num vasto leque bibliográfico, irei destacar aqueles que considero mais completos e simultaneamente mais simplificados, facilitando uma posterior consulta. Porém, tal como afirma Goméz et al (1996) e McTaggart (1997) citado por Coutinho (2009) é um tanto ou quanto impossível chegar a uma definição exata.

Em “La investigación-acción” Latorre (2003) refere alguns autores que apresentaram variadas definições para este termo. Elliot (1993) citado por Coutinho et al (2009), por exemplo, caracteriza este termo como um estudo de uma situação social que tem como intuito o aperfeiçoamento da qualidade da ação dentro da mesma.

Kemmis (1984) citado por Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira e Vieira (2009) não só define a Investigação-Ação como uma ciência prática e moral mas também como uma ciência crítica.

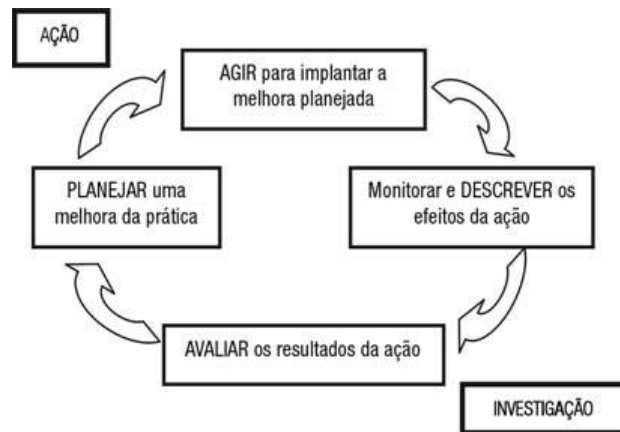
Para Lomax (1990) citado por Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira e Vieira (2009) a Investigação-Ação consiste numa intervenção na prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria.

“A Investigação-Ação como um processo reflexivo que vincula dinamicamente a investigação, a ação e a formação, realizada por profissionais das ciências sociais acerca da sua própria prática” é a definição apresentada por Bartalomé (1986) citado por Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira e Vieira (2009).

Desta forma, partindo das definições elaboradas por estes autores conceituados a Investigação-Ação engloba simultaneamente várias ações, visando a mudança, e a investigação, que enquadra a ação e a reflexão crítica. Assim, esta metodologia trabalha para uma mudança de atitude da postura académica do investigador em ciências humanas (René Barbier, 1996; citado por Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira (2009).

Para melhor entender todo este processo, considero o esquema abaixo apresentado bastante explícito.

**Figura 1:** *Ciclo básico da Investigação-Ação*



**Fonte:** David Tripp (2005)

Segundo Tripp (2005) os passos da Investigação-Ação são os seguintes: identificação de um problema, procura de soluções/estratégias de modo a eliminá-lo, efetuar essas mesmas soluções/estratégias, supervisionamento e avaliação dos resultados, se foram ou não eficazes.

### 2.1.1- Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Ao realizar uma investigação não é necessário apenas elaborar uma questão problema e debruçar-se no desenrolar de todo o processo. A investigação-ação vai além de tudo isso, sendo fulcral refletirmos sobre a recolha de informação à medida que nos é facultada. Neste caso em específico a informação chega-nos através da observação e de toda a nossa prática/intervenção. Assim sendo, a observação deve ser feita de forma intencional e sistemática, focando-se naquilo que queremos estudar e analisar. Deste modo, a fase de reflexão é simplificada (Latorre, 2003, citado por Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira 2009).

Ainda assim, Latorre divide as técnicas e instrumentos de recolha de dados em três categorias: Técnicas baseadas na observação (foca-se na visão do investigador), técnicas baseadas na conversação (foca-se na visão dos participantes e em momentos de interação) e técnicas baseadas na análise de documentos (foca-se na visão do investigador e inclui uma pesquisa de documentos escritos que servem como fonte).

## 20 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

A tabela que se segue mostra-nos a classificação das técnicas e instrumentos:

**Quadro 1:** *Técnicas e instrumentos de Investigação-Ação*

<b>Instrumentos (lápiz e papel)</b>	<b>Estratégias (interativas)</b>	<b>Meios Audio-visuais</b>
✓ Testes	✓ Entrevista	✓ Vídeo
✓ Escalas	✓ Observação participante	✓ Fotografia
✓ Questionários	✓ Análise documental	✓ Gravação áudio
✓ Observação sistemática		✓ Diapositivos

**Fonte:** Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas (2009)

Quanto à minha investigação centrar-me-ei não só na observação direta aos participantes, mais concretamente num menino em específico, como também na interação quer com o grupo em geral quer com a criança que transparece maiores dificuldades na comunicação. Com este método tenciono compreender de modo mais profundo a problemática encontrada, podendo realizar estratégias de maneira a melhorá-la e até mesmo, com o tempo, fazê-la dissipar-se por completo.

Além destes dois recursos realizarei também algumas notas de campo onde registarei aspetos pertinentes/significativos para uma futura adoção de estratégias (Bogdan e Biklen, 1994).

Através da análise de documentos, mais propriamente da ficha da criança e de um teste diagnóstico realizado pela mesma, tenho como principal intuito verificar o meio onde a criança está inserida, a sua situação socioeconómica (baixa), o contexto familiar onde se encontra e se é possível verificar alguma evolução. Saliento que na realização do teste diagnóstico já se torna possível verificar o problema em questão. Quando solicitamos que a criança diga o seu nome ela apenas acena compulsivamente com a cabeça, inclusive quando mencionamos o nome correto.

Todas estas técnicas e instrumentos serão fundamentais para a realização de estratégias de modo a atenuar esta problemática.

### **Capítulo 3: Modelos curriculares e princípios inerentes à prática pedagógica**

*“Educamos muito mais pelo que somos do que pelo que falamos. Devemos educar sempre, e se necessário, usar as palavras.” (Cury, 2010, p.33).*

Uma intervenção pedagógica de qualidade deve estar filiada a uma série de aspetos que proporcionem o desenvolvimento de várias competências essenciais, não só para uma inserção adequada na sociedade como também à vinculação de uma identidade pessoal por parte dos alunos. Essas mesmas competências, por sua vez, podem ser cognitivas, morais, sociais ou efetivas. Para tal, e de modo a contribuir para a própria construção da identidade docente, é fulcral que o agente educativo tenha conhecimento sobre os modelos existentes de modo a realizar uma escolha que se adeque ao grupo com o qual irá trabalhar. Posteriormente, deve também consciencializar-se das diferentes estratégias e metodologias existentes de modo a responder às necessidades de cada aluno e proporcionar um processo de ensino-aprendizagem motivante e proficiente aos mesmos, encaminhando-os para o sucesso escolar.

Assim, o presente capítulo engloba critérios que devem ser concretizados em todos os contextos educativos. Mais se acrescenta que além do modelo utilizado ao longo de toda a prática pedagógica na valência de pré-escolar, as vantagens da inclusão, da diferenciação pedagógica e das aprendizagens abordadas (significativa e cooperativa) farão parte integrante deste relatório, pois contribuem para a autonomia das crianças, independentemente das suas características, enquanto criadoras do seu próprio conhecimento.

#### **3.1- Pedagogia transmissora versus pedagogia participativa**

*“ Se a sala de aula for um monólogo onde um fala e todos escutam, formaremos repetidores de ideias. Se a sala de aula for um teatro onde professores e alunos são actores coadjuvantes da produção de conhecimento, formaremos pensadores.” (Cury, 2010, p.62)*

Tendo em conta a evolução histórica na área da educação, mormente no século XX, considero pertinente ressaltar o conceito de duas pedagogias, a pedagogia transmissiva e a pedagogia participativa, realizando uma analogia entre estes dois modos de atuação do docente. Tal como o próprio nome indica, a pedagogia transmissiva estabelece um sentido unidirecional do conhecimento, ou seja, esta pedagogia tem o professor como o centro de todo o processo de ensino-aprendizagem e não valoriza qualquer vivência, distanciando-se da pedagogia

## 22 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

participativa que coloca o aluno no centro de todo este processo, desempenhando assim um papel ativo e investigador.

Segundo Oliveira-Formosinho (2015) a insistência da utilização de uma pedagogia transmissiva é justificada pela simplificação, neguentropia e confiança da sua realização, desdenhando aspetos fundamentais do ato educativo como o diálogo que deve ser feito entre o docente e o aluno, de modo a estabelecer um desenvolvimento progressivo, e a interdependência entre os mesmos e os vários ambientes. Neste sentido, esta autora destaca três conceitos chave nesta pedagogia, sendo eles: *escutar*, *dialogar* e *negociar*.

Tendo estes três conceitos em conta é possível afirmar que o modo participativo pretende valorizar a intervenção da criança na sua educação, dando-lhe voz e escutando-a, colocando de lado a imagem do aluno como um ser meramente passivo e ouvinte. (Mesquita, Formosinho e Machado, 2015). Ao insistirmos numa pedagogia transmissiva alimentamos o atraso da pedagogia em relação à vida, persistindo insanamente na separação de conceitos que devem ser relacionados reciprocamente, como ação-pensamento e pensamento-ação. (Medeiros, 1975)

A mesma autora afirma ainda que o método didático, dito método tradicional, consiste na exposição da matéria feita pelo docente. Este desempenha um papel ativo na transmissão dos conhecimentos e exige que o aluno os escute e os memorize como se de tábuas rasas se tratasse, controlando essa aquisição.

A pedagogia ativa, por sua vez, fornece um conjunto de condições essenciais para o desenvolvimento global de todas as crianças a partir da ação e da investigação, surgindo assim o conceito de “aprender fazendo” de John Dewey. Nesta pedagogia, o docente não impõe conhecimentos mas estrutura o meio de modo a que cada aluno aprenda de uma maneira harmoniosa e integrada, ou seja, existe uma ligação óbvia e indispensável entre os conhecimentos e a realidade, sendo os alunos construtores do seu próprio saber. (Medeiros, 1975).

Assim sendo, Marques (1998) afirma que o importante é a aprendizagem, conduzida num ambiente de libertação, interdependência e autenticidade, e não o ensino. Neste modelo não diretivo, o docente, em vez de desempenhar um papel autoritário e egocêntrico, desempenha um papel de companheirismo e de facilitador.

De um modo sintético mas extremamente esclarecedor, apresento o seguinte quadro de Oliveira-Formosinho (2007) com o intuito de diferenciar as duas pedagogias supracitadas:

**Quadro 2:** Pedagogia da transmissão vs. Pedagogia da participação

	<b>Pedagogia da transmissão</b>	<b>Pedagogia da participação</b>
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adquirir capacidades académicas</li> <li>• Acelerar as aprendizagens</li> <li>• Compensar os <i>deficits</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover o desenvolvimento</li> <li>• Estruturar a experiência</li> <li>• Envolver-se no processo de aprendizagem</li> <li>• Construir aprendizagens</li> <li>• Dar significado à experiência</li> <li>• Atuar com confiança</li> </ul>
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidades pré-académicas</li> <li>• Persistência</li> <li>• Linguagem adulta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estruturas e esquemas internos mentais</li> <li>• Conhecimento físico, matemático, social</li> <li>• Metacognição</li> <li>• Instrumentos culturais</li> </ul>
Método	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centrado no professor</li> <li>• Centrado na transmissão</li> <li>• Centrado nos produtos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendizagem pela descoberta</li> <li>• Resolução de problemas</li> <li>• Investigação</li> </ul>
Materiais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estruturados</li> <li>• Utilização regulada por normas emanadas do professor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Variados, com uso flexível</li> <li>• Abertos à experimentação</li> </ul>
Processo de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mudança comportamental observável, realizada através do ensino</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jogo livre e atividades espontâneas</li> <li>• Jogo educacional</li> <li>• Construção ativa da realidade física e social</li> </ul>
Etapas da aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Simples-complexo</li> <li>• Concreto-abstrato</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Períodos de aprendizagem e desenvolvimento</li> </ul>
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centrada nos produtos</li> <li>• Comparação das realizações individuais com a mesma</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centrada nos processos</li> <li>• Interessada nos produtos e nos erros</li> <li>• Centrada na criança individual</li> <li>• Centrada no grupo</li> <li>• Reflexiva das aquisições e realizações</li> </ul>
Motivação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reforços seletivos vindo do exterior (professor)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interesse intrínseco da tarefa</li> <li>• Motivação intrínseca da criança</li> </ul>

## 24 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Atividade da criança	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discriminar estímulos exteriores</li> <li>• Evitar erros</li> <li>• Corrigir erros</li> <li>• Assumir função respondente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Questionamento</li> <li>• Planeamento</li> <li>• Experimentação e confirmação das hipóteses</li> <li>• Investigação</li> <li>• Cooperação e resolução de problemas</li> </ul>
Papel do professor	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diagnosticar</li> <li>• Prescrever objetivos e tarefas</li> <li>• Dar informação</li> <li>• Moldar e reforçar</li> <li>• Avaliar os produtos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrutura o ambiente</li> <li>• Escuta e observa</li> <li>• Avalia</li> <li>• Planeia</li> <li>• Formula perguntas</li> <li>• Estende os interesses e conhecimentos da criança e do grupo em direção à cultura</li> <li>• Investiga</li> </ul>
Interação		
Professor-criança	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alta</li> </ul>
Criança-criança	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Baixa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alta</li> </ul>
Criança-material	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Baixa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alta</li> </ul>
Tipos de agrupamento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pequeno grupo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Individual</li> <li>• Pequeno grupo</li> <li>• Grande grupo</li> </ul>

**Fonte:** Oliveira-Formosinho (2007) citado por Formosinho, J., Machado, J. e Mesquita, E. (2015), pp. 69 e 70

Através de uma leitura atenta do quadro apresentado é possível constatar tudo o que foi realçado anteriormente. Além disto, é claramente visível que as escolas desempenham um papel fulcral em todas as mudanças educativas, pois estas instituições devem ser polos de inovação e transformação.

Tendo isto em conta, é de salientar que a pedagogia transmissiva deve ser eliminada por completo e que tanto o docente como o aluno desempenham papéis fundamentais ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem. Nesta linha de pensamento, afirma-se que o destaque não vai para as estratégias que o professor utiliza para que os seus alunos aprendam, mas sim para a preocupação que o agente educativo demonstra para se certificar que os alunos, personagens principais na sua própria educação, realmente aprenderam. Esta

confiança e respeito depositado pelo professor aos seus alunos transmite motivação aos seus aprendizes (Cardoso, 2014).

Além disto, é de extremo interesse valorizar as vivências e experiências de cada aluno, não só com o intuito de o conhecer mas também com a finalidade de tornar as suas aprendizagens significativas e ajudando-os a evoluir de forma digna e coerente. Não obstante, tal como afirma Medeiros (1975) é crucial que o educador tenha plena consciência que o que ele é, o que pensa e o que sente não é obrigatoriamente o que a criança é, pensa ou faz.

Em suma, é crucial que todo o ensino-aprendizagem seja centrado na criança e não no docente. Apenas com esta perspetiva em mente, a criança tornar-se-á num ser crítico e capaz de avaliar as suas próprias ações.

### **3.2- Referencial teórico do 1º ciclo – orientações pedagógicas**

*“A situação ideal de aprendizagem é aquela em que a actividade é de tal modo agradável que aquele que aprende a considera como um «trabalho» e como um «jogo». Kamii (2003, p. 29)*

Primeiramente, considero pertinente enaltecer a razão deste tópico. Ao longo da intervenção pedagógica, sobretudo durante o período de observação, foi possível constatar que a professora cooperante desenvolvia várias atividades lúdicas com as crianças, nomeadamente jogos didáticos. Além disto, era muito frequente recorrer a materiais como ferramentas facilitadoras da aprendizagem. Assim sendo e devido à ausência de um modelo propriamente dito irei focar-me nos utensílios supramencionados, o jogo e os materiais.

A trilogia professor-aluno-aprendizagem é bastante complexa e igualmente indispensável na pedagogia, devendo ser reforçada com a utilização adequada de materiais e jogos didáticos, proporcionadores de um ensino de qualidade. Para que tal aconteça, não só é necessário descartar o ensino dito tradicional, como também é fulcral que os jogos e os materiais utilizados fomentem as habilidades cognitivas, estimulem o raciocínio e outras habilidades que serão mencionadas.

As crianças gostam de aprender a brincar, aliás, fazem-no muitas vezes de forma inconsciente. Por assim ser, o recurso às ferramentas supracitadas, além de motivar os alunos, proporciona-lhes aprendizagens significativas. Neste sentido, Cabral (1999) salienta que se uma brincadeira for bem orientada irá, sem dúvida alguma, facilitar e promover a aprendizagem, frisando o papel do docente como um animador, instrutor e educador, enfatizando que a chave está no prazer de ensinar.

## 26 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Seguindo a mesma linha de pensamento, Caldeira (2009) afirma que o agente educativo desempenha um papel de extremo relevo, pois é ele o responsável pela criação dos espaços, por fornecer os materiais e por participar nas atividades, isto é, o docente é o mediador da construção do conhecimento.

Kamii (2003), ainda que de um modo geral, define o jogo como um aglomerado “de actividades às quais o organismo se entrega, principalmente, pelo prazer da própria actividade” (p. 26 e 27), corroborando com Piaget ao afirmar que “o jogo é a construção do conhecimento” (p.27).

O brincar é um direito universal existente nos vários períodos históricos, marcando um determinado momento pela interação de vários fatores e alterando-se pelas produções culturais, tecnológicas e até mesmo pessoais. Assim, os jogos e as brincadeiras, além de terem alterado a sua conotação, sobretudo em questões da pedagogia, estão em permanente mudança, tal como ocorre com a educação. Desta forma, é essencial que a escola se transforme num espaço acolhedor e de prazer, onde as brincadeiras/jogos permitam alcançar o sucesso, isto é, não se pode separar a ludicidade da aprendizagem, pois o jogo e a brincadeira são, por eles próprios, momentos de aprendizagem (Caldeira,2009).

Piaget e Inhelder (1997) afirmam que o jogo, designado por esses autores como domínio de intervenção entre os interesses cognitivos e afetivos,

principia, no decorrer do subperíodo dos dois aos sete, oito anos, pelo apogeu do jogo simbólico, que é uma assimilação do real ao Eu e aos seus desejos, para evoluir em seguida na direcção dos jogos de construção e de regras (...). (pp. 115-116)

Todavia, o jogo educativo apresenta duas funções: a lúdica (diversão e prazer) e a educativa (ensina algo que preenche o indivíduo e respetivos saberes), sendo o seu objetivo proporcionar um equilíbrio entre estas duas funções. Caso contrário, poderá tornar-se apenas num jogo ou apenas num ensino unidirecional e tradicional. Este último aspeto referido remete-nos para outro ponto igualmente importante, a necessidade de exploração por parte das crianças para obter respostas e o fato desta aprender com os seus próprios erros, adquirindo um papel ativo ao longo de toda a sua aprendizagem (Kishmoto, 1994).

Caldeira (2009) realça que o aluno deve sentir e verificar, por ele próprio, uma série de conhecimentos, surgindo assim a necessidade de utilizar materiais e estratégias apelativas que despertem o gosto e a curiosidade em aprender, estimulando o seu desenvolvimento normal e a sua maturidade social. Só assim, será possível que o aluno adquira o conceito e tenha, simultaneamente, a capacidade de aplicá-lo.

**Quadro 3:** Vantagens e desvantagens dos jogos como recursos pedagógicos

Vantagens	Desvantagens
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introduz e desenvolve conceitos de difícil compreensão;</li> <li>• Desenvolve estratégias de resolução de problemas (desafio dos jogos);</li> <li>• Permite aprender a tomar decisões e saber avaliá-las;</li> <li>• Torna significativos conceitos aparentemente incompreensíveis;</li> <li>• Propicia o relacionamento das diferentes disciplinas;</li> <li>• Requer a participação activa do aluno na construção do seu próprio conhecimento;</li> <li>• Favorece a socialização entre os alunos e a consciencialização do trabalho em equipa;</li> <li>• A sua utilização é um factor de motivação para os alunos;</li> <li>• Favorece o desenvolvimento da criatividade, do senso crítico, da participação, da competição “sadia”, da observação, das várias formas de uso da linguagem e do resgate do prazer de aprender.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quando são mal utilizados, existe o perigo de dar ao jogo um carácter puramente aleatório, tornando-se um “apêndice” em sala de aula. Os alunos jogam e sentem-se motivados apenas pelo jogo sem saber porque jogam;</li> <li>• O tempo gasto em actividades de jogo em sala de aula é maior e, se o professor não estiver preparado, pode existir prejuízo para outros conteúdos, por falta de tempo;</li> <li>• As falsas concepções de que se devem ensinar todos os conceitos através dos jogos;</li> <li>• A perda da “ludicidade” do jogo, pela interferência constante do professor, pode destruir a essência do jogo;</li> <li>• A coerção do professor, exigindo que o aluno jogue, mesmo que ele não queira, destrói a voluntariedade pertencente à natureza do jogo.</li> </ul>

**Fonte:** Grando (1995), citado por Passos (2006) citado por Caldeira (2009, p. 50)

Tendo estes aspetos em conta, é possível verificar que o jogo (se bem utilizado) apresenta vantagens imprescindíveis a uma educação de sucesso, devendo ser incluído em todos os estabelecimentos de ensino. Além disto, o fato do jogo tornar a aprendizagem mais lúdica e permitir que a criança interaja com o meio, com os colegas e consigo mesma, num ambiente de descoberta e conhecimento, permite que adquira capacidades intelectuais. Em suma, o jogo não só é um utensílio pedagógico facilitador de todo o processo de ensino/aprendizagem, como também uma ferramenta que prepara para o futuro, pois o mundo em que vivemos exige, cada vez mais, pessoas independentes, autónomas, criativas e corajosas que tenham a capacidade de ultrapassar os obstáculos com os quais irão defrontar-se.

Outra ferramenta indispensável a um ensino de qualidade, intrinsecamente ligada ao jogo, diz respeito aos materiais didáticos que, segundo o Ministério da Educação (ME, 1990),

“na aprendizagem (...) as crianças estão normalmente dependentes do ambiente e dos materiais à sua disposição. Neles, a criança deverá encontrar necessidade de exploração, experimentação e manipulação.”

Montessori (1971) enfatiza que o papel do professor não é o de falar, mas sim de preparar e disponibilizar um leque de atividades num ambiente devidamente organizado. Por conseguinte, e pelo facto da sociedade considerar indispensável uma educação obrigatória, torna-se igualmente fundamental que esta seja transmitida de um modo prático.

Caldeira (2009) enaltece que qualquer material manipulável e sobretudo, mediador ao longo da construção e reconstrução de conceitos, que seja utilizado em contexto de sala de aula com o intuito de auxiliar o processo de ensino aprendizagem, pode e deve ser definido como material didático. Todavia, a mesma autora, em corroboração com outros autores, salienta que existe algumas limitações ao longo da sua aplicação.

Apesar da tabela que se segue restringir-se apenas a materiais matemáticos é possível verificar uma transversalidade a outras áreas, pois tal como foi supracitado os materiais devem estar inseridos em todas as Unidades Curriculares.

**Quadro 4:** Vantagens e limitações dos materiais manipuláveis como recurso pedagógico

Vantagens	Limitações
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O aluno pode construir relações entre os materiais concretos e a Matemática;</li> <li>• O material apresenta situações nas quais a criança enfrenta relações entre objetos e poderão fazê-la reflectir, procurar respostas, formular soluções, fazer novas perguntas;</li> <li>• Um objecto pode ser utilizado para introduzir uma noção, servindo como apoio ao discurso do professor;</li> <li>• As concretizações podem servir para elaborar noções matemáticas e com isso, os alunos podem verificar algumas propriedades e compreender outras;</li> <li>• Os materiais manipuláveis proporcionam situações mais próximas da realidade, permitindo uma melhor compreensão na resolução de problemas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os alunos muitas vezes não relacionam as experiências com a matemática (escrita) formal;</li> <li>• Não há garantia que os alunos vejam as mesmas relações nos materiais que nós vemos;</li> <li>• Pode haver uma distância entre o material concreto e as relações matemáticas, fazendo com que esse material tome as características de um símbolo arbitrário em vez da concretização natural.</li> </ul>

Almeida (1998) afirma que as atividades didáticas são parte obrigatória de qualquer currículo, pois além dos alunos terem a capacidade de usufruir das vantagens decorrentes das várias atividades e dos respetivos materiais manipulativos, aprendem também a responsabilizar-se pela sua utilização.

Ainda assim, é fundamental ter em conta que nem todos os problemas se resolvem com a utilização de materiais didáticos mas, ao estarmos conscientes da sua importância e da sua utilidade, não só o encaramos como um processo ativo onde a criança tem oportunidade de testar, explorar e refletir (de forma livre), como também estes materiais serão vistos por toda a comunidade educativa como suportes essenciais para a comunicação dentro da sala de aula (Caldeira,2009).

Apesar das crianças serem livres, Montessori (1971) enaltece que a organização do material é essencial, afirmando mesmo que o primeiro foco do docente deve ser organizar e cuidar do material para que as crianças estejam constantemente motivadas e observem ou manipulem o material como se este fosse sempre novo.

Seguindo esta linha de pensamento, Formosinho e Oliveira-Formosinho (2013) afirmam que os materiais pedagógicos proporcionam uma certa densidade pedagógica à sala de aula, interligando o aprender com o prazer. Desta forma, a escolha, a facultação e a sua utilização devem ser devidamente pensadas.

Ainda de acordo com estes autores, Wassermann (1994) realça que o facto da manipulação dos materiais constituir a base do desenvolvimento das crianças, obriga a que o docente obedeça a diversos critérios de validade. Não obstante, os materiais devem não só permitir uma manipulação sem limites como também devem ser seguros e de fácil acesso, sofrendo alterações ou surgindo novos materiais sempre que for necessário.

Estas ferramentas pedagógicas, tais como os jogos didáticos, devem ser adequados às características de cada criança de modo a motivá-la e a mostrar que os seus valores e os seus conhecimentos são igualmente valorizados e respeitados. Com isto, a criança terá a capacidade de criar os seus próprios conceitos (Caldeira, 2009).

Em suma, tal como afirma (Roldão, 2009) é necessário “conceber e concretizar, ajustando-o ao longo da acção, um percurso intencional orientado para a maximização da aprendizagem do aluno.” (p.60) Assim, tal como afirma Monereo, Castelló, Clariana, Palma e Pérez (2007) torna-se urgente a formação de profissionais competentes que tenham a capacidade de tomar decisões importantes na forma como apresentam a matéria, atendendo às necessidades de cada criança.

Concluo afirmando que o jogo e o material didático assumem um papel indispensável ao longo da educação, pois qualquer um destes dois recursos irá certamente motivar a criança para a sua aprendizagem. Assim, as aulas deixarão de ser meramente verbais e criar-se-á um laço entre o professor e o aluno, excluindo a pedagogia por transmissão e alargando os horizontes da pedagogia por participação.

### **3.3- Uma escola para todos: que benefícios?**

*“Não há criança nenhuma que não queira aprender.”* (Correia, 2013, p.7).

A palavra inclusão, tal como muitas outras, é uma palavra ambígua e, conseqüentemente, pode ser alvo de uma má utilização. Este termo não só significa participar, fazer parte ou conter como também significa compreender. Qualquer uma destas designações pode ser enquadrada quando abordamos o tema de uma escola para todos, porquanto a criança faz parte do estabelecimento de ensino, deve participar ao longo dos mais variados projetos e deve ser compreendida independentemente da sua cultura, da sua cor, das suas dificuldades e de quaisquer que sejam as suas necessidades.

De maneira a reforçar o supracitado considero pertinente apresentar a definição de inclusão, apresentada por Franco (2011), como um processo coletivo e de natureza relacional de compreender a diferença. Admitir a sua existência e reconhecer os seus direitos não servem de nada se não estivermos dispostos a compreendê-la e a enfrentá-la. De modo complementar, o mesmo autor afirma ainda que a inclusão, conceito em permanentes mudanças, é um desafio constante da organização social, pois não existe um momento em que se inicia nem um momento em que termina. Assim sendo, com a visão referida sobre este conceito subentende-se termos como a mudança, o desenvolvimento e a transformação quer no que concerne ao seu próprio conceito, que é objeto de constantes alterações, ao nível das instituições e respetivas respostas, ao nível do desenvolvimento individual e ao nível dos contextos.

Franco (2011) estabelece uma relação entre a inclusão e a família afirmando que desde a nascença de uma criança portadora de deficiência, a família deve participar em todo o processo inclusivo da mesma. Este autor alega que se uma criança for vítima de segregação até entrar em contato com o sistema educativo, será quase impossível que a escola reverta o que de “nocivo” ocorreu em alturas cruciais do seu desenvolvimento, bem como o oposto poderá ocorrer senão houver continuidade inclusiva por parte das escolas. Assim, este autor apresenta-nos o conceito de inclusão familiar como um processo de desenvolvimento de todos os que

compõem o seio familiar onde, uma pessoa portadora de alterações graves (físicas ou mentais) irá iniciar o seu ciclo de vida.

Martins e Correia (2002) afirmam que a inclusão é acompanhada por um conjunto de vantagens para toda a comunidade escolar, inclusive os alunos com necessidades educativas especiais (NEE). Este modelo educacional proporciona não só uma educação de qualidade e de igualdade para todos os alunos, independentemente das suas características, como também simplifica o diálogo entre os educadores e os professores, tanto do ensino regular como da educação especial. Esta comunicação, por sua vez, permite o contato com vários profissionais e promove melhores planificações que terão em conta estratégias e recursos específicos. Além disto, os mesmos autores apontam o melhoramento da vida pessoal e profissional como uma outra vantagem da inclusão.

No que diz respeito ao aluno com NEE, a inclusão além de reconhecer o seu direito de igualdade de ensino junto dos seus colegas sem essas necessidades, tem também como intuito maximizar as suas capacidades e desfazer o estigma da deficiência, proporcionando oportunidades que contribuem para o seu desenvolvimento global, sempre num espírito de participação e sem nunca esquecer a resposta às suas necessidades específicas.

Não obstante, os alunos sem qualquer necessidade específica, ao estarem em contato com colegas com maiores dificuldades, percebem que todos nós somos diferentes e que cada um de nós tem valor à sua maneira, respeitando e aceitando as diversidades individuais de cada um.

Ainda na opinião destes autores, as escolas revelam-se, assim, comunidades de apoio que valorizam todos os alunos, sem exceção, e fortalecem valores de igualdade, justiça, respeito mútuo, entre outros, permitindo uma aceitação da diversidade. De modo esclarecedor, Correia (2013) afirma que a escola inclusiva é um sítio onde qualquer criança é encorajada a aprender até ao seu limite, sabendo sempre que é respeitada e inquestionavelmente aceite. Para tal, segundo Sánchez, Abellán e Frutos (2011) é extremamente necessário que ao longo da formação docente, os professores se tornem capazes de motivar os seus alunos independentemente dos seus problemas individuais.

Correia (2013) apoia que qualquer aluno com NEE, incluindo NEE significativas, deve ser incluído numa classe regular sempre que existam condições para tal. Todavia, se as suas características e as suas necessidades individuais não forem respeitadas, a presença a tempo inteiro numa classe regular não será o processo mais eficiente. Desta forma, a inclusão deve ter por base as necessidades da criança, vista de um modo holístico, e não apenas no seu

desempenho escolar. Assim, torna-se pertinente destacar 3 níveis de desenvolvimento – acadêmico, socioemocional e pessoal.

Este autor, por sua vez, divide ainda a inclusão em 3 tipos, inclusão total, inclusão moderada e inclusão limitada.

Sousa (2005), através de um estudo realizado, enfatiza alguns aspectos que considero importantes. Esta autora afirma que se as condições necessárias para uma boa integração não forem devidamente cumpridas, o objetivo da inclusão não é o ensino mas sim a socialização. Desta feita, os alunos transitam para o ano seguinte apenas pela simplificação dos programas e não pela utilização de estratégias adequadas às suas necessidades. Tendo isto em conta, a autora alega que a diferença é vista como um defeito, esquecendo os benefícios que provoca à sociedade em geral.

Neste sentido, Morgado (2003) realça que as instituições escolares devem facultar diversas aptidões a diferentes níveis que visem o desenvolvimento de todos os alunos, incluindo as crianças com necessidades severas. Deste modo, considero pertinente apresentar a diferença entre inclusão e integração facultada por Costa (1999):

**Quadro 5:** Integração e Inclusão

Integração	Inclusão
Processo através do qual as crianças consideradas com necessidades especiais são apoiadas individualmente, de forma a poderem participar no programa vigente – e inalterado – da escola.	Empenhamento da escola em receber todas as crianças, reestruturando-se de forma a poder dar resposta adequada à diversidade dos alunos.

**Fonte:** Costa, 1999, p. 28

Segundo o mesmo autor, este conceito deu origem a muitas investigações em toda à parte do mundo. Assim, a UNESCO e o Governo Espanhol tiveram na base da *Conferência Mundial de Salamanca*, em 1994, que viria a delinear princípios e práticas relacionadas com uma *educação inclusiva*.

Esta declaração estabelece que o intuito das escolas para todos é uma aprendizagem coletiva entre todos alunos, sempre que isso for possível, e independentemente das suas dificuldades. Para tal, é necessário que os programas educativos implementados tenham em conta essas mesmas fragilidades.

Ao consultar este documento constatamos que as escolas regulares são os meios mais capazes de criar uma sociedade inclusiva, longe de discriminações e igualmente mais capacitado para preparar as crianças para uma vida ativa.

Em suma, para que a educação seja uma educação de qualidade para todos os alunos, é fulcral que as escolas e os profissionais de educação adequem os seus programas consoante as crianças com as quais irão trabalhar (pedagogia centrada no aluno), aceitando e compreendendo as suas diferenças, ou seja, as escolas devem adaptar-se à diversidade existente na nossa sociedade. Pensar que seria ao contrário, revelar-se-ia um erro.

### **3.4- Movimento de Escola Moderna**

Segundo González (2002), o Movimento de Escola Moderna (MEM) baseia-se nas propostas pedagógicas de Freinet, tendo um marco fundamental em 1966 e consolidando-se na década de 70.

Este modelo pedagógico está diretamente associado ao desenvolvimento das aprendizagens adquiridas através de uma interação entre os pares e os adultos. Esta interação epistemológica, na medida em que valoriza o conhecimento humano, estabelece uma relação entre o ensino-aprendizagem e o desenvolvimento sociocultural, fortalecendo a formação individual de cada criança, quer consigo mesmo quer em relação aos outros.

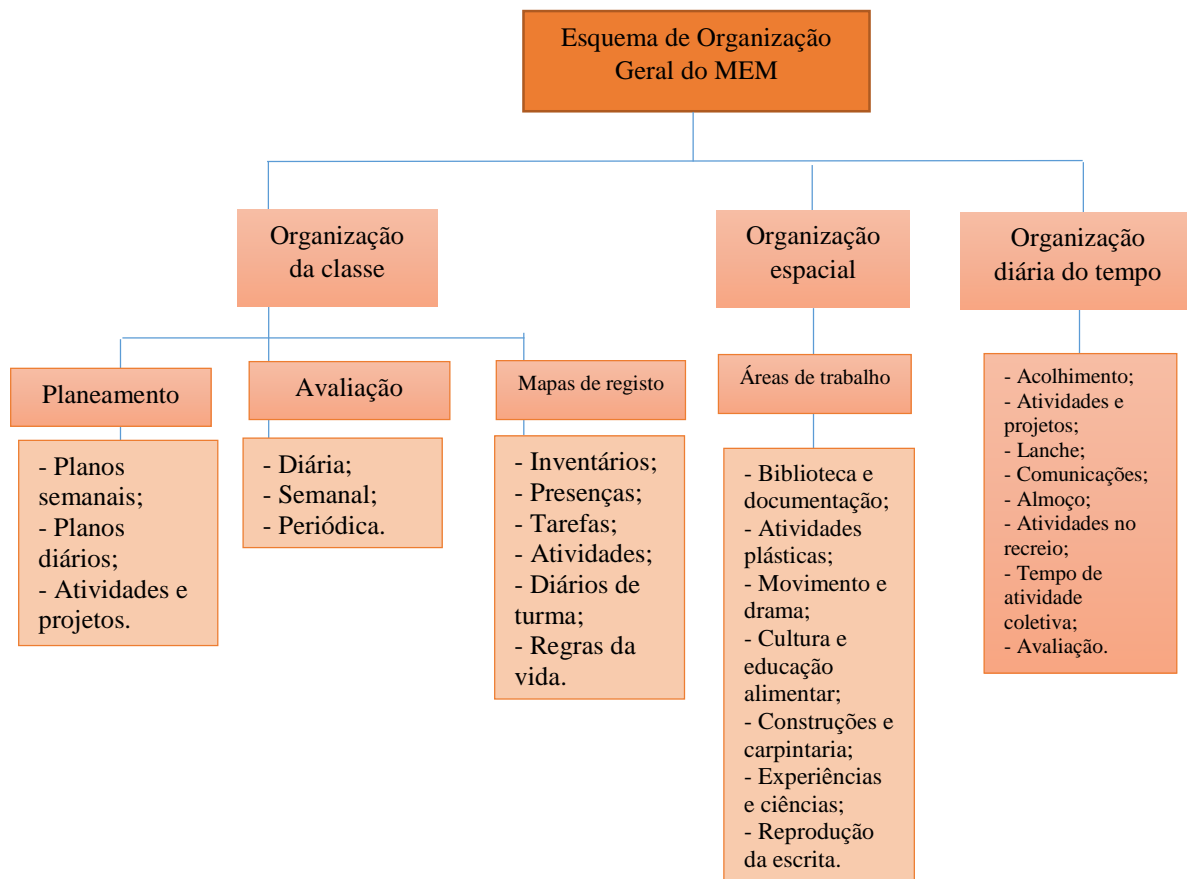
Tal como afirma Niza (2013), os educadores do MEM transferiram a ação pedagógica para a comunicação assente em circuitos de informação e de trocas sistemáticas entre alunos. Esta visão sociocêntrica da educação, onde a interação é a base para atividades educativas cooperadas, fornece uma maior qualidade no desenvolvimento dos educandos, sendo vista até mesmo como uma espécie de sistema de treino democrático.

Neste modelo, existe uma constante influência recíproca entre os educandos e os educadores, sendo estes os protagonistas da construção de um ambiente institucional que tenha a capacidade de auxiliar cada um a adquirir não só vários conhecimentos como também valores éticos, morais e estéticos. Desta forma, visualiza-se uma negociação progressiva, partilhando responsabilidades, planificações e avaliações. Ainda na mesma linha de pensamento, o objetivo deste modelo curricular é o envolvimento e a corresponsabilização dos alunos na sua própria aprendizagem, visando uma educação de qualidade e o gosto pela aprendizagem. Para tal, não só é fundamental ter como ponto de partida os interesses e as necessidades dos alunos como também é imprescindível incluir os alunos na gestão do tempo, dos recursos e dos conteúdos escolares (Grave-Resendes e Soares, 2002).

De acordo com Freinet (1973), as crianças já não são o que éramos na idade delas. Este aspeto deve servir como uma espécie de alerta fazendo com que nos consciencializemos das preocupações educativas, adequando a nossa prática ao nosso grupo e às suas necessidades. Assim sendo, é fundamental construir, em conjunto com as crianças, um espaço que seja estimulante para a construção de uma aprendizagem democrática que proporcione a liberdade de pensamento e de expressão. Além disto, tal como afirma Grave-Resendes e Soares (2002), a aprendizagem democrática permite orientar as aprendizagens consoante as capacidades e necessidades dos alunos e expô-los a um ambiente de descoberta, à resolução de problemas, ao trabalho de grupo e de pares.

Ainda assim, segundo González (2002), esta perspetiva de trabalho democrático é assumida como uma prática de integração educativa de todos os alunos, independentemente das necessidades e das dificuldades que possam revelar.

Caminhando para um modo mais prático e permitindo uma fácil visualização da organização deste modelo, considero pertinente observar a seguinte figura de Grave-Resendes, adaptado por Niza (2013, p.155).

**Figura 2:** *Organização Geral do MEM*

**Fonte:** Grave-Resendes, adaptado por Niza, 2013, p.155.

Através da análise desta figura podemos constatar, de um modo geral, diversas áreas de interesse para as crianças, bem como as suas rotinas e o modo como os planos e as avaliações são postos em prática.

De um modo conclusivo, o MEM é um modelo pedagógico que tem a criança no centro de toda a ação educativa, desempenhando um papel de construtor do seu próprio conhecimento, quer seja social ou académico. Como tal, o educador deve identificar as suas necessidades, as suas aptidões e as suas experiências de modo a conseguir corresponder e auxiliar às necessidades individuais de cada criança/aluno.

### 3.4.1- Trabalho por projeto

Há muito tempo que esta metodologia faz parte da História da Educação em várias partes do mundo. John Dewey e Kilpatrick, por exemplo, puseram-na em prática em diversas instituições escolares americanas. Na Europa, o Movimento de Escola Moderna tem desenvolvido um papel deveras importantes na divulgação e na prática do Trabalho de Projetos.

Primeiramente, antes do falar do Trabalho de Projeto propriamente dito, considero imprescindível apresentar uma pequena definição do mesmo. Segundo Grave-Resendes e Soares (2002) é uma estratégia de diferenciação dos conteúdos das aprendizagens, das atividades e do tempo, centrado no trabalho dos alunos, ou seja, no aprender e não no ensinar. Niza (2013), por sua vez, define os projetos como uma cadeia de atividades que se tem de “desenhar” mentalmente, tratando-se então de uma ação planeada com o objetivo de responder a uma pergunta que foi feita. Esta pergunta resulta de um interesse demonstrado pela criança ou de um problema que surgiu no grupo, quer tenha sido na hora de acolhimento, na hora de uma atividade ou em qualquer outra hora que a dúvida tenha sido exposta.

Todavia, considero fundamental realçar que algumas perguntas exigem uma pequena explicação por parte do agente educativo ou até mesmo do restante grupo, não justificando a realização de um projeto. Assim, a questão de como saber quais as perguntas que são merecedoras deste tipo de trabalho surge como uma espécie de relâmpago. De um modo mais esclarecedor, as questões que proporcionam este tipo de trabalho são questões mais complexas que implicam a realização de uma pesquisa, de uma experiência ou de um inquérito que conduzirá a um resultado que deve ser divulgado e avaliado de diversas maneiras.

A realização do trabalho por projeto é feita em grupo, cujo número de elementos é definido pelo Educador/Professor. Contudo, os grupos **devem** ser organizados de acordo com o interesse das crianças e não por imposição do docente. Ninguém pode empenhar-se verdadeiramente na realização de um projeto se este lhe for imposto. (Grave-Resendes e Soares, 2002). Além disto e de modo a garantir o sucesso dos projetos é crucial que os grupos disponham de materiais auxiliares da sua pesquisa.

Numa fase inicial, com a cooperação do Educador/Professor, é anotado numa folha específica os conhecimentos que os alunos já detêm e aqueles que gostariam de saber, fazendo um balanço da situação de um modo informal. Ainda na mesma folha são registadas não só as fontes de informação e os materiais necessários para o desenvolvimento do projeto, como também o tempo estipulado para a sua realização, as distribuições das tarefas e a data de apresentação, atribuindo um sentido de responsabilidade aos intervenientes do projeto.

Na fase de execução, o professor desempenha o papel de mediador, deixando os grupos trabalharem de forma autónoma na preparação da divulgação do seu trabalho. Saliento, de igual modo, que os pais ou outros agentes educativos desempenham um papel importantíssimo na medida em que podem ser preciosas fontes de informação. No decorrer desta fase, as crianças adquirem destreza na recolha e na organização da informação.

É ainda nesta fase que o professor deve auxiliar na sistematização da informação recolhida, bem como ajudar na realização de uma ficha com o intuito de averiguar o que o restante grupo apreendeu com aquela apresentação.

Tal como referido anteriormente, muitos projetos são produto da relação das crianças entre si, com o professor ou com o meio. Após a apresentação, o mediador do projeto (Educador/Professor) deve expor uma breve síntese do assunto abordado e realizar várias questões que podem desencadear outros projetos. Além disto, na fase da avaliação, o mediador deve apresentar sugestões e fazer anotações de modo a sensibilizar o grupo para as características de uma boa comunicação (Grave-Resendes e Soares, 2002).

Em modo de sumário, afirmo que os principais autores dos projetos são as crianças. Como tal, os grupos organizam-se segundo os seus interesses, não havendo nem grupos fixos nem um projeto igual para todo o grupo. O docente, por seu lado, desempenha um papel de mediador, não só no momento da comunicação mas também ao longo da sua elaboração e na sua avaliação.

### **3.5- Aprendizagem cooperativa**

Segundo Lopes e Silva (2008) “a aprendizagem cooperativa é mais do que um simples trabalho de grupo.” (p.6). Existem aspetos, mencionados pelos mesmos autores, que diferenciam este tipo de aprendizagem coletiva das atividades realizadas nos grupos tradicionais, sendo estes: a interdependência positiva, a responsabilidade de cada elemento do grupo, as aptidões sociais e o feedback sobre o trabalho.

Fontaine e Bessa (2002) afirmam que este tipo de aprendizagem diz respeito a uma estratégia fortíssima de promoção de aprendizagem e da realização escolar, pois apresentam melhores resultados do que qualquer outro tipo de estratégia competitiva ou individualista.

Mas afinal porquê que esta aprendizagem é importante? Ainda que de uma forma geral e introdutória, Lopes e Silva (2009) consideram este método essencial tanto para o próprio processo de ensino aprendizagem como para o desenvolvimento de aptidões pessoais,

preparando as crianças/alunos para situações futuras onde poderão e provavelmente terão de exercer atividades em grupo.

Seguindo esta linha de pensamento, o modelo de ensino de aprendizagem cooperativa permite que os alunos adquiram novos conhecimentos, consolidem conhecimentos adquiridos e desenvolvam outras competências sociais igualmente imprescindíveis, alcançando bons resultados escolares. Está intrínseco, na maioria das crianças, a enorme curiosidade, a necessidade de movimento, de expressão e de socialização. É necessário tirar proveito destes fatores benéficos ao trabalho cooperativo e desenvolver diversas estratégias que proporcionem não só o rendimento e a produtividade em todas as crianças, como também fomentem a motivação igualmente intrínseca, a atenção e o pensamento crítico, tornando-os igualmente responsáveis pelo seu trabalho (Marchão, 2012).

De acordo com Fontes e Freixo (2004), tendo em conta a teoria socioconstrutivista de Vigotsky, a aprendizagem cooperativa desenvolve a *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP) na medida em que a colaboração com o par mais capaz (professor ou colega), na ZDP, conduz ao desenvolvimento cognitivo pois esse par torna-se o objeto para o qual tende o desenvolvimento. O intuito desta prática pedagógica é que todos os alunos aprendam os conteúdos e as atitudes anteriormente estabelecidas através da criação de grupos pequenos e heterogêneos. A interação que se estabelece é vista como um estímulo ao sucesso coletivo e individual, pois a ajuda e os objetivos comuns entre os elementos do grupo incentivam o delinear de um percurso para o êxito. Todos os elementos do grupo devem ter perfeita consciência que o sucesso não depende apenas de si, devem olhar para os elementos do grupo como aliados e festejar como se fossem um só elemento. Se o grupo ou um elemento do grupo fracassa, todos fracassam. Se o grupo triunfa, todos triunfam.

Através da observação da figura que se segue do autor Johnson e Johnson, adaptada por Fontes e Freixo (2004, p. 29) podemos constatar as componentes essenciais da aprendizagem cooperativa.

**Figura 3:** *Componentes essenciais da aprendizagem cooperativa*

**Fonte:** Johnson e Johnson, adaptada por Fontes e Freixo, 2004, p. 29.

Tendo estes aspetos em conta, é possível realizar desde logo uma série de diferenças entre o trabalho de grupo tradicional e o trabalho de grupo cooperativo, sobretudo na responsabilidade individual, na interdependência positiva e na avaliação do grupo.

Ainda assim, quer Fontes e Freixo (2004) e Lopes e Silva (2008) anunciam várias interdependências positivas, tais como a interdependência de papéis (os elementos do grupo assumem cargos diversos e complementares ao dos colegas), a interdependência de tarefa, a interdependência associada às recompensas, entre outras. Saliento ainda que estas características dizem respeito tanto ao 1º Ciclo do Ensino Básico como à Educação de Infância.

O professor, por sua vez, deve integrar as crianças nos grupos de aprendizagem, promovendo, através dos diferentes rendimentos escolares, grupos realmente cooperativos. Ao longo da atividade coletiva compete-lhe circular pelos alunos, facultar informações relevantes e esclarecer dúvidas que possam surgir. Deve, de igual modo, ter em conta o esforço realizado por cada aluno na realização de uma tarefa, apresentando sempre o seu feedback, quer de modo individual ou ao grupo. Só assim, conseguirá assegurar que o resultado final foi elaborado por todos os alunos. Estes, por sua vez, desempenham vários papéis favorecendo a integração dos alunos dentro do grupo, o desenvolvimento de tarefas, papéis relativamente à gestão de recursos e papéis no âmbito cognitivo (Fontes e Freixo, 2004).

Não obstante, Johnson, Johnson e Smith (1991), citado por Lopes e Silva (2009) afirmam que existem múltiplas tarefas a realizar quando tencionamos pôr em prática a

aprendizagem cooperativa na sala de aula, posicionando-as em três fases: pré-implementação, implementação e pós-implementação. Todavia, afirmam ainda que os alunos têm, igualmente, tarefas a cumprir. Além disto, devem questionar o docente em caso de dúvida e participar de forma ativa no instrumento de avaliação e planificação do trabalho.

Através da pesquisa realizada verifiquei que não existe um consenso relativamente ao número de elementos do grupo de trabalho cooperativo, variando entre os 2 e os 6 elementos. A duração dos grupos, por sua vez, não é desde logo delimitada, ou seja, os grupos permanecem unidos o tempo que for necessário para completarem a tarefa pretendida com bons resultados (Fontes e Freixo, 2004).

Apesar de todos os aspetos supracitados que comprovam a importância do trabalho cooperativo, não posso deixar de enunciar alguns entraves que devem ser combatidos ao implementar esta estratégia de ensino aprendizagem. Segundo Fraile (1998), citado por Fontes e Freixo (2004), os inconvenientes da aprendizagem cooperativa englobam além da mentalidade das famílias, a discrepância dos ritmos de trabalho, dos níveis académicos, das atitudes e das aprendizagens que cada um adquiriu no seu dia-a-dia. Além disto, muitos docentes não têm apoio ou qualquer motivação para pôr em prática esta modalidade e quando o fazem, sentem dificuldades em encontrar parâmetros e modalidades de avaliação apropriados.

Lopes e Silva (2009) afirmam que se os métodos utilizados não forem os mais adequados muitos alunos vão esperar pelo trabalho dos colegas, ou as relações interpessoais ganham destaque sobre a aprendizagem. Além disto, acabam por dar preferência ao fazer depressa e não à reflexão que deve ser feita.

Em suma, a aprendizagem cooperativa para ser utilizada de forma correta deve ter em conta vários parâmetros que a tornam sólida e capaz de desenvolver nos alunos aspetos de domínio cognitivo e de domínio social e pessoal.

### 3.6- Aprendizagem significativa

*Existe uma aceitação quase universal de que o conhecimento é libertador das potencialidades das pessoas. Estamos nos referindo ao conhecimento que promove a articulação entre o ser humano e o seu ambiente (...) O conhecimento que promove a autonomia, conecta este ser humano com o seu meio cultural no que diz respeito a crenças, valores, sentimentos, atitudes, etc. E na medida que o indivíduo é autônomo, a partir desta sua estrutura de conhecimentos, ele é capaz de captar e apreender outras circunstâncias de conhecimentos assemelhados e de se apropriar da informação, transformando-a em conhecimento (Tavares, 2004, p.55).*

De um modo muito geral e introdutório, a aprendizagem significativa diz respeito a conhecimentos que se adquirem e que se relacionam com conhecimentos que os alunos já detêm, ou seja, o conhecimento ganha significado para o aluno, pois não lhe é totalmente desconhecido. Assim, de acordo com Moreira e Valadares (2009) a teoria desta aprendizagem, definida como uma teoria psicológica sobre a aprendizagem do ser humano, corresponde, inegavelmente, a uma teoria construtivista e humanística. Por assim ser, a abordagem feita ao currículo não pode ser realizada de um modo lógico e homogêneo.

Segundo Tavares (2004) ao longo de toda a vida, todo o ser humano constrói o seu conhecimento através de articulações entre o que lhe é conhecido e o conhecimento/informação que tenciona adquirir, ressaltando que cada ser humano fá-lo de um modo específico. Este ato, de acordo com Moreira e Valadares (2009), enriquece os conhecimentos preexistentes, fator influenciável para a aquisição de novas aprendizagens, e atribui maior significado aos novos conhecimentos.

Ausubel (2003) destaca que a aquisição/retenção de conhecimentos fazem parte do nosso cotidiano, acompanhando-nos ao longo de toda a vida e permitindo um aperfeiçoamento das ações diárias.

Na mesma linha de pensamento e de modo a enfatizar os parágrafos anteriores, Moreira e Valadares (2009) afirmam que a aprendizagem significativa atribui importância aos conhecimentos e às visões prévias de cada sujeito, “à cognição e metacognição dependentes de fatores intelectuais, afetivos, volitivos, etc., à cultura (...) e também, aos factores sociais considerados como fomentadores e não como inibidores de uma ciência progressista e enriquecedora” (p.12). Tendo isto em conta, podemos afirmar que o conhecimento é construído, tal como no construtivismo radical, pelo próprio sujeito. Tal afirmação, além de nos sensibilizar que o conhecimento é um processo contínuo, mostra-nos, igualmente, que não basta o professor ensinar para que todos os alunos aprendam. É parte do seu trabalho e de toda a escola dar importância e fazer fortalecer os significados que os alunos possuem, com o intuito

de os tornar cidadãos intelectualmente mais completos. Só com esta visão de partilha é que a aprendizagem se torna completamente enriquecedora.

Em corroboração com outros autores, afirmam ainda que a parte do cérebro emocional estabelece uma relação de simbiose com a parte racional do mesmo, ou seja, os pensamentos, as ações e os sentimentos dão origem aos significados de experiências. Assim, os docentes que apoiam o construtivismo humano estão conscientes que existe uma partilha de significados e de experiências que proporcionam uma alteração efetiva no significado de cada experiência. Porém, Ausubel (2003) realça a existência de uma fragilidade se se realizarem relações ilusórias que suscitarão, por sua vez, em dificuldades e influências negativas.

Tal como foi mencionado anteriormente é de extrema importância ter em conta o que já se sabe e o modo como se sabe para podermos aprender novos conteúdos a longo prazo, caso contrário, cairemos numa aprendizagem por memorização, permanecendo na nossa memória por um prazo muito curto. Como tal, a motivação psicológica revela-se um outro princípio importante, tornando o aluno recetivo a desafios e não um aluno disposto a responder a questões meramente banais. Todavia, é de extremo interesse que os problemas/desafios apresentados possuam relevância para todos os alunos. Não obstante, é essencial que se criem ambientes suscetíveis de debates, ou seja, ambientes propícios a uma troca de ideias entre alunos, permitindo a colaboração entre os estudantes e uma aprendizagem mútua, pois os fatores sociais (diferentes entre si) influenciam a aprendizagem. Além disto, é através da comunicação (linguagem) e da vivência direta ou não das experiências que a aprendizagem significativa é realizada (Moreira e Valadares, 2009). Estes aspetos vinculam a ideia de que todos os seres humanos são únicos e, exatamente por essa singular estrutura cognitiva de cada aluno, Ausubel (2003) afirma que os novos significados adquiridos são igualmente únicos.

Para tal, segundo os mesmos autores é extremamente necessário que o ensino por “imposição”, ou seja, a pedagogia transmissiva, seja substituída por um ensino crítico onde o aluno assuma um papel exigente e libertador com a sua própria aprendizagem, questionando as suas convicções e organizando os seus conhecimentos com uma atitude extraordinariamente ativa, responsável, crítica e reflexiva. Contrariamente ao ensino tradicional, este processo, que requer tempo e esforço, abre a mente do aluno, permitindo-lhe uma perspetiva diferente e mais racional de observar o mundo.

De acordo com Ausubel (2003) é possível destacar dois tipos de aprendizagem por receção significativa sendo eles: a aprendizagem representacional e a aprendizagem significativa de proposições.

Tavares (2004) aponta três parâmetros indispensáveis para a aprendizagem significativa, sendo eles: a oferta de um novo conhecimento logicamente estruturado, a presença de conhecimentos que permita a união de um novo saber e a atitude clara de aprender e juntar o que pretende absorver com os seus conhecimentos. Estes conhecimentos, por sua vez, denominam-se de conceitos *subsunçores* (Ausubel,2003). Todavia, Guimarães (2009) salienta que não é simplesmente unir e juntar saberes, mas sim recorrer a um processo de assimilação onde a nova informação altera os conceitos *subsunçores*.

Não menos importante, Moreira (2003) destaca ainda a importância da utilização de materiais educativos potencialmente significativos, salientando este aspeto como prova da maneira intencional que o docente atua para modificar o significado das experiências dos seus alunos. Estes, se estiverem dispostos a aprender, captam de forma intencional o significado dos materiais utilizados, existindo assim uma partilha de significados.

Conquanto, na inexistência de conhecimentos prévios que possibilitem a atribuição de significados a novos conhecimentos, a aprendizagem torna-se mecânica (memorização), podendo ou não tornar-se progressivamente significativa. Ausubel (2003) afirma que os conhecimentos adquiridos através da memorização, senão forem bem apreendidos, ficam retidos por curtos períodos de tempo, diferenciando-se da aprendizagem significativa. Moreira e Valadares (2009) designam o esquecimento da aprendizagem mecânica como um esquecimento total enquanto que na aprendizagem significativa o esquecimento é apenas parcial, proporcionando uma reaprendizagem simples.

Em modo conclusivo, torna-se cada vez mais emergente abater o ensino transmissivo, valorizando as vivências e as experiências de todas as crianças/alunos de modo a proporcionar aprendizagens significativas. Essas aprendizagens não só permitirão um melhor domínio dos conteúdos curriculares a serem abordados, como também permitirá um desempenho competente e eficiente ao longo da vida.

### **3.7- Diferenciação pedagógica**

As diferenças e as semelhanças sempre fizeram parte do ser humano, quer exteriormente quer interiormente. No âmbito da educação este aspeto torna-se ainda mais visível e alvo de atenção por parte do docente, surgindo assim a necessidade de se realizar uma diferenciação pedagógica.

De uma maneira sintética, a diferenciação pedagógica é vista como um conjunto de estratégias elaboradas com o intuito de responder às necessidades individuais de cada aluno

independentemente do ano de escolaridade em que se encontre. Distancia-se assim da pedagogia mais comum de ensinar um grupo de alunos como se todos apresentassem as mesmas características (Tomlinson & Allan, 2002).

“Para conseguir diferenciar é necessário estar atento às diferenças” (Cadima, 1997, p.14). É perfeitamente notório que se partirmos do princípio que todas as crianças são iguais, o foco na sala de aula serão as semelhanças que existem entre cada criança. Por sua vez, se admitirmos que os educandos apresentam algumas semelhanças e outras diferenças, iremos realizar um ensino diferenciado que visa construir um leque de escolhas para adquirir informações, para refletir e para transmitir o que foi adquirido (Tomlinson, 2008).

Tomlinson e Allan (2002) afirmam que qualquer criança, independentemente do seu sexo, da sua cultura, das suas capacidades e das suas experiências devem ter os mesmos direitos, ou seja, devem esperar professores empenhados e que os aceitem exatamente como são, encaminhando-os no decorrer de toda a aprendizagem e contribuindo para o sucesso individual. Seguindo esta linha de pensamento, para Grave-Resendes e Soares (2002) a aprendizagem é facilitada quando o docente tem em atenção as características individuais de cada aluno, quer a nível dos seus pontos fortes ou das suas necessidades, ajustando as suas ações de acordo com as diferenças cognitivas, linguísticas e socioculturais. Se esta aceitação não ocorrer os espaços de ensino continuarão a possuir crianças mal compreendidas. Não obstante, a criança não irá sentir-se segura e de acordo com Cadima (1997), esta segurança é essencial para que o aluno se entregue à descoberta e tenha um papel ativo nos domínios cognitivo e social.

Tomlinson e Allan (2002) realçam um facto que considero importante. Antes mesmo de iniciar o ano letivo, existe um aluno que domina um determinado conteúdo de um ano de escolaridade específico. Este mesmo aluno, na maioria das vezes, obtém nota máxima ainda que essa seja a nota do seu ponto de partida e não da sua evolução pessoal, isto é, aquele aluno encontrava-se mais avançado do que era de esperar mas não evoluiu a nível pessoal, havendo uma separação óbvia entre o sucesso e o seu próprio conhecimento. Assim, a diferenciação pedagógica não é cumprida.

Existem fundamentos que regulam uma diferenciação pedagógica como a avaliação contínua e eficiente das necessidades de cada elemento do grupo, a flexibilização do processo de intervenção pedagógica, a vasta diversidade de oportunidades de aprendizagem e propostas de trabalho devidamente adequadas e desafiantes, a constante comunicação entre o docente e o aluno ao longo do processo de aprendizagem, entre outros (Tomlinson & Allan, 2002).

De acordo com Cadima (1997), ao realizar a diferenciação pedagógica é necessário a elaboração de atividades e de interações de maneira a que todos os alunos sejam expostos a diversos contextos enriquecedores que têm por base as suas características e necessidades individuais.

Para tal, Gregório (1997) realça a importância da organização do espaço, local onde se desenvolve a ação do grupo, salientando que muitas tarefas devem ser realizadas pelos alunos da turma como é o exemplo da distribuição e arrumação do material, a atualização do calendário, o registo diário do tempo, entre outros. A organização dos materiais, por permitir um trabalho individual do aluno, é outro aspeto que deve ser alvo de atenção por parte do docente. Ainda assim, os ficheiros, a caracterização do tempo e o plano individual de trabalho para estudo na sala de aula são fatores indispensáveis para a realização deste processo de ação educativa.

Todavia, Tomlinson (2008) afirma que o ensino diferenciado é diferente do ensino individualizado da década de 70, ou seja, este ensino não pressupõe um nível diferente para cada aluno nem a realização de estratégias diferentes para cada um deles. Este aspeto, bem como a desordem e a indisciplina que muitos professores partem do princípio que irá existir, fazem parte do medo que os docentes sentem ao pôr esta ação pedagógica em prática, esquecendo-se que a formação de grupos é flexível e que existe um conjunto de regras básicas de comportamento previamente estabelecidas. Desta forma, este autor caracteriza o ensino diferenciado como um ensino pró ativo centrado nos alunos, qualitativo e orgânico (partilha de saberes entre o aluno e o professor), sendo papel do docente organizar várias oportunidades educativas, facilitando a escolha/identificação dos alunos e que as suas aulas sejam não só cativantes, como também fomentem o pensamento crítico.

Por fim, Tomlinson (2008) e Tomlinson e Allan (2002) consideram os conteúdos, os processos e os produtos elementos que devem ser diferenciados.

De um modo muito sucinto, a diferenciação pedagógica deve ser vista como algo fulcral ao longo de todo o processo de ensino aprendizagem. Porém, é necessário ter coragem para colocar de lado diversos medos e ter em conta todos os aspetos supracitados, nunca esquecendo que as principais bases da aprendizagem encontram-se dentro de cada aluno.



---

---

## **Parte 2- Enquadramento da prática pedagógica**

---

---



## **Capítulo5: Contextualização do ambiente educativo comum aos dois contextos**

A prática pedagógica desenrolou-se na freguesia de São Roque, mais concretamente na Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar do Lombo Segundo, quer na valência de Educação de Infância quer no 1º Ciclo. Sendo assim e tendo em conta a importância do meio envolvente, o primeiro capítulo contém informações sobre a freguesia em questão, São Roque, e sobre a instituição supracitada.

De modo mais específico serão apresentadas outras caracterizações referentes à turma do 2ºB e ao grupo da Pré 1. Estas caracterizações foram feitas não só com base nas duas semanas de observação participante como também através de um diálogo ativo e construtivo que me permitiu estabelecer uma melhor relação com ambos os grupos, permitindo ainda consciencializar-me da problemática existente nas duas valências. Assim sendo, ao longo destes capítulos serão explanadas não só as questões de investigação, como também diversas atividades e estratégias de modo a atenuar os problemas detetados. Posteriormente, serão apresentadas as avaliações feitas ao longo de toda a minha ação pedagógica e os projetos para a comunidade educativa.

Saliento ainda que toda a prática deve ser acompanhada por um processo de reflexão e como tal, termino estes capítulos apresentando as minhas considerações relativamente às atividades desenvolvidas ao longo da *práxis*, permitindo-me obter uma visão mais profunda do meu desempenho.

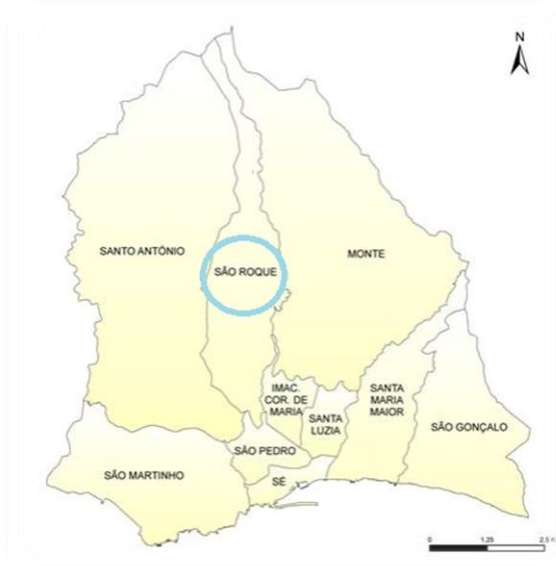
### **5.1- A freguesia de São Roque**

Tendo por base a informação facultada pelo PEE 2013/2017 e pela página *online* da Câmara Municipal do Funchal verificamos que a EB1/PE do Lombo Segundo situa-se no Município do Funchal, mais concretamente no Caminho do Lombo Segundo na Freguesia de São Roque.

Esta freguesia do Arquipélago da Madeira, cujo nome deve-se à existência de uma pequena capela onde hoje em dia se encontra a sede da nova paróquia, apresenta uma área de 7,5 km<sup>2</sup>, abrangendo 14 sítios, sendo eles a Achada, Muro da Coelha, Fundoa, Lombo Jamboeiro, Igreja Velha, Igreja Nova, Alegria, Calhau, Bugiaria, Galeão, Santana, Lombo Segundo, Quinta e Água de Mel.

Relativamente à sua demografia e habitação, tal como podemos confirmar no projeto educativo da escola supramencionada, a população residente é de 9274 pessoas (ano de 2001). No entanto, ao consultar os censos realizados pelo Instituto Nacional de Estatística, em 2011, constatamos que a freguesia de São Roque, situada entre as freguesias do Monte e de Santo António, é habitada por 9385 residentes. Tendo isto em conta, é possível afirmar que esta freguesia, ao longo de 10 anos, não sofreu alterações consideráveis, porém destaco o número de famílias que aumentou de 2656 (2001) para 3130 (2011).

**Figura 4:** *Divisão das freguesias pertencentes ao concelho do Funchal*



**Fonte:**

[http://www.cm-funchal.pt/images/stories/Cidade/Concelho\\_do\\_Funchal/caracterizacao/dados\\_sobre\\_concelho/Dados\\_Concelho.pdf](http://www.cm-funchal.pt/images/stories/Cidade/Concelho_do_Funchal/caracterizacao/dados_sobre_concelho/Dados_Concelho.pdf)

Ainda no PEE, outorgado para um período quadrienal, é possível enumerar alguns serviços e instituições públicas patentes nesta freguesia. A nível social destaco o STSADP – Serviço Técnico Socioeducativo de Apoio à Deficiência Profunda; o Centro de Atividades Ocupacionais; a Junta de Freguesia, também inserida num vetor político, e o Centro de Saúde.

A nível comercial e a industriais de pequenas dimensões foca-se a existência de oficinas mecânicas e de pintura; padaria; supermercados/mercearias; armazéns de produtos alimentares e de higiene; bomba de gasolina; oficina de construção – vidraceira; panificadora; moinho – moagem de cereais; oficina na área dos pneumáticos; empresas de construção civil, entre outros.

No âmbito da cultura salienta-se o Clube Desportivo de São Roque, o Recreio Musical União da Mocidade de São Roque e a Associação de Escuteiros de São Roque.

Por fim, a nível religioso pode-se enfatizar a Igreja de São Roque e a Capela da Alegria. Noto que a ermita foi construída por moradores do século XVI em homenagem ao seu padroeiro.

Ainda nesta freguesia destaco 3 instituições educativas: A EB1/PE do Galeão, a EB1/PE da Achada e a Escola Dr. Eduardo Brazão de Castro.

Salienta-se ainda no PEE que a população, na sua generalidade, apresenta um nível médio de escolaridade, desempenhando funções na área dos serviços. Todavia, muitas famílias não só se defrontam com o desemprego ou com trabalhos precários, como também com elementos dependentes do álcool e da droga, havendo, de igual modo, famílias monoparentais.

Na perspetiva de Piaget e Inhelder (1997) as influências do meio tornam-se cada vez mais evidentes, sendo de extrema necessidade tê-las em conta devido às experiências adquiridas pelas crianças nos vários ambientes. Assim, é fulcral que os docentes se disponibilizem a conhecer o meio do qual as crianças fazem parte, a sua cultura, as suas crenças e os seus valores, apoiando-as o máximo possível nesta fase da sua vida.

## **5.2- Escola Básica do 1º Ciclo do Lombo Segundo**

A Escola do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Lombo Segundo, de acordo com o PEE, foi inaugurada em 1980, completando, atualmente, 36 anos de existência. O seu principal objetivo é apoiar os habitantes das localidades da área do Lombo Segundo. Para tal, ao longo destas décadas foi necessário adaptar e melhorar os espaços de modo a responder às necessidades que iam surgindo. Assim, foram realizadas várias alterações como a construção de Gabinetes (Direção, Administração e a Sala de Professores), cozinha, refeitório, salas de aula e casa de banho dos adultos. Além disto, foi criada uma biblioteca e vários acessos para pessoas portadoras de deficiência motora, tais como o elevador, rampas e casas de banho devidamente adaptadas.

Enfatizo que a EB1/PE do Lombo Segundo, desde 1997, integrou o Regime de Escolas a Tempo Inteiro com o intuito de ajudar os Encarregados de Educação, que impossibilitados pelo horário de trabalho, não podiam ir buscar os seus educandos à escola.

Outra alteração que considero relevante diz respeito ao Pavilhão do Clube Desportivo de São Roque, que em 2001, tal como já ocorria com o campo desportivo, permitiu que os alunos usufruíssem deste espaço, quer para atividades de Expressão Físico-Motora

previamente planeadas, quer para outras atividades desportivas na hora do intervalo. Saliento que qualquer um destes espaços possui acesso direto com a instituição escolar em questão.

**Figura 5:** EB1/PE do Lombo Segundo: vista aérea



**Fonte:** <https://www.google.com/maps?ll=32.66977,-16.921892&z=18&t=h&hl=pt-PT&gl=US&mapclient=embed&q=sao+roque+funchal+escolalombo+segundo>

Atualmente, o edifício principal é composto por 5 núcleos. Cada núcleo, por sua vez, dispõe de 3 salas e casas de banho para rapazes e raparigas, apresentando o Salão Polivalente e o Refeitório como áreas em comum. O bloco localizado a oriente apresenta 2 pisos e um rés-do-chão, local onde funciona o Pré-Escolar. A ocidente, deparamo-nos com a Unidade de Ensino Especializado (UEE), o CAO de São Roque e um piso superior com salas de aula e sanitários. Saliento que cada núcleo dispõe ainda de espaços devidamente equipados para Apoio Pedagógico Acrescido (APA).

No exterior são visíveis várias zonas de recreio (cobertas ou não), um grande espaço verde e dois Parques Infantis (um destinado ao Pré-Escolar e outro ao 1.º Ciclo do Ensino Básico). Estes parques possuem baloiços, escorrega, cavalinhos individuais e trepadeiras, constituindo assim um espaço de prazer para as crianças.

A UEE e o CAO são áreas que subentendem um conjunto de valores essenciais a uma vida em comunidade, pois emanam valores como o respeito, a ajuda, a integração e a valorização do outro.

Relativamente aos recursos humanos, e ainda de acordo com o PEE 2013/2017, a instituição conta com o auxílio de seis educadoras de infância, seis docentes para atividades curriculares, nove docentes de APA, três professores de Ensino Especial, uma diretora e dois docentes inseridos na UEE.

Como pessoal não docente a instituição apresenta três ajudantes de EPE, nove assistentes operacionais, uma assistente técnica, uma técnica superior responsável pela Biblioteca Escolar, uma psicóloga e uma terapeuta ocupacional.

No que diz respeito ao número de educandos, este estabelecimento de ensino engloba um total de 146 alunos, dos quais 50 encontram-se divididos em duas salas de Pré-Escolar e 96 alunos distribuídos ao longo de 5 turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Não obstante, sete alunos frequentam a UEE e, apesar de estarem inscritos em turmas regulares, passam a maior parte do tempo nesta unidade devido ao seu diagnóstico: quatro alunos com Trissomia 21, um com Paralisia Cerebral, um com Microcefalia e um com Deficiência Intelectual.

Não posso deixar de mencionar o Regulamento Interno (RI), igualmente acordado para um período quadrienal, que através das reuniões agendadas para a primeira quarta-feira de todos os meses, onde se junta todo o Conselho Pedagógico (docentes que exercem funções na escola), após o horário letivo, tem como objetivo regular/definir o funcionamento da escola, as atividades e situações dentro da Comunidade Escolar, podendo então ser aplicável a todos os espaços escolares.

Outro instrumento de autonomia, igualmente estruturado a nível pedagógico, organizacional e financeiro, é o Projeto Anual de Escola (PAE) que através da sua estruturação permite que a comunidade educativa esteja a par da programação anual das atividades, dentro e fora da escola, que é feita em função dos objetivos e prioridades explanadas no PEE. Deste modo, é de ressaltar que esta ferramenta é flexível, podendo sofrer reformulações ao longo do ano letivo de maneira a que se alcancem as várias metas pretendidas.

Em síntese, a EB1/PE do Lombo Segundo, através das ferramentas supramencionadas e de outros aspetos subjacentes, abarca um conjunto de orientações/estratégias que proporcione um ensino de qualidade e garanta o sucesso dos seus alunos, nunca esquecendo a importância dos encarregados de educação.



## Capítulo 6: Prática pedagógica em pré-escolar

No desenrolar deste capítulo serão expostos vários aspetos consequentes da prática pedagógica concretizada na valência de Pré-Escolar, mais concretamente na Escola Básica com Pré-Escolar do Lombo Segundo, na freguesia de São Roque, inserida no concelho do Funchal. Esta intervenção, supervisionada pela educadora cooperante, decorreu em três dias semanais com horário rotativo, sendo eles segundas, terças e quartas, entre finais de outubro e início de dezembro de 2014, perfazendo um total de 120 horas.

Seguindo esta linha de pensamento, a leitura deste capítulo permitirá conhecer a sala da Pré 1, nomeadamente todo o seu espaço físico, a sua rotina e a equipa pedagógica. Além disto, estará ainda patenteada uma caracterização do grupo e aspetos referentes à família, presentes no Projeto Curricular de Grupo.

Não obstante, e tendo em conta as semanas de observação que me permitiram detetar as problemáticas existentes com este grupo, serão explanadas várias atividades, devidamente fundamentadas, realizadas com as crianças da Pré 1, incluindo o projeto de intervenção com a comunidade educativa realizado na fase final do estágio.

Face ao exposto, não só surge a necessidade de apresentar uma avaliação deste grupo, como também uma reflexão final sobre toda a ação educativa, saliento aspetos bons e menos bons, ambos visando uma futura intervenção prática de sucesso.

### 6.1- Sala da pré 1

O espaço educativo, organizado de forma coerente e intencional, e os diversos materiais contribuem, de uma forma incontestável, na aprendizagem de todas as crianças, pois é através destas interações e de vários estímulos que o sujeito aprende. Assim sendo, considero de extrema importância que este espaço seja acolhedor, proporcionando um conforto e um bem-estar de maneira a que as crianças sintam gosto em aprender, desenvolvendo-se num clima de envolvimento, exploração, harmonia, segurança, prazer e serenidade.

Todavia, o espaço deve ser flexível e variado, podendo ser modificado de acordo com as potencialidades e dificuldades do grupo de crianças.

A caracterização do espaço educativo da Pré 1 tem por base não só a observação realizada ao longo das semanas de intervenção prática, como também o Projeto Curricular de Grupo (PCG). Assim sendo, a sala em questão situa-se no piso -1 da EB1/PE do Lombo Segundo, área destinada ao pré-escolar. Neste mesmo piso encontram-se também duas casas

de banho, uma para os meninos e outra para as meninas, a sala da Pré 2, um espaço para arrumação e a sala amarela, local onde se juntavam os dois grupos ao fim da tarde. Esta sala, por sua vez, dispõe de vários materiais didáticos e de diferentes áreas, sendo igualmente ampla e iluminada, permitindo assim uma boa interação entre estes dois grupos de crianças.

Primeiramente, e de um modo geral, é de salientar que as opções metodológicas da sala da Pré 1 apoiam-se no Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM), apresentando, desta forma, diversas áreas ao longo da sala de modo a estimular a autonomia de todas as crianças e a proporcionar-lhes aprendizagens ativas e significativas, desempenhando um papel preponderante no seu desenvolvimento.

De um modo mais específico, o espaço físico da sala da Pré 1 é bastante espaçoso, arejado e iluminado (figura 6), o que permite não só numa boa circulação, mesmo tendo em conta o número de crianças (24), como também que estas se sintam integradas e livres. Todavia, na hora do repouso, a mobilidade era um tanto ou quanto complicada, pois cada criança possuía o seu colchão, o que dificultava a circulação das educadoras e das auxiliares de ação educativa. Além disto, devido à proximidade existente entre cada colchão, muitas crianças aproveitavam este momento para falar, o que incomodava outros colegas que não conseguiam descansar. Assim sendo, era necessário que a educadora e as auxiliares se sentassem perto dessas crianças com o intuito de as tranquilizar.

**Figura 6:** *Perspetiva da sala de atividades*



Ao longo da sala é possível constatar que existem vários placares (de informação, expositivos, de registo e de identificação das áreas, regularmente atualizados pelas crianças) que servem de suporte não apenas aos trabalhos realizados pelas crianças deste grupo, como também se visualiza a sua rotina diária, os aniversários de cada criança, recados para os pais e

os mapas de registo. Todavia, a existência de três grandes janelas duplas faz com que estes espaços não sejam de grande dimensão. Por esta razão, muitos trabalhos elaborados pelas crianças eram expostos no exterior da sala, num espaço comum às duas salas da pré. Este espaço, por sua vez, e pelo facto de possuir um lavatório, era o local onde se desenvolviam atividades relacionadas com tintas mais líquidas, facilitando uma lavagem de mãos assídua.

A sala da Pré 1 possui sete grandes mesas, sendo uma a mesa de apoio das educadoras e outras três mesas que serviam para as reuniões de conselho que se realizavam todas as sextas feiras, duas portas, a porta de acesso à sala pelo interior da escola e outra de acesso ao exterior, três quadros pretos, um espelho, um tapete onde se desenvolve várias atividades recreativas, cabides identificados para as crianças colocarem a sua mochila, a bata ou qualquer outro pertence, um computador, armários para a arrumação de materiais e várias estantes. É de ressalvar ainda que esta sala está organizada por várias áreas devidamente assinaladas e equipadas de acordo com a faixa etária das crianças, mais detalhadamente, pela área da biblioteca, oficina da escrita, computador, faz de conta, laboratório de ciências, laboratório de matemática, construções, expressão plástica e área polivalente. Para uma melhor compreensão, observe-se as seguintes figuras alusivas à planta da sala:

**Figura 7:** *Planta da sala da Pré 1*





**Legenda:**

A área da biblioteca dispõe de um leque de livros que abordam diferentes temáticas, muitos dos quais são resultados de projetos realizados pelas crianças da Pré 1. Assim, é constituída por um armário com prateleiras, por um fantocheiro e por um quadro que permite a criação e o reconto de histórias. Além disto, é igualmente visível um placar que contém regras de convivência. Uma vez que dispõe de almofadas e tapete, revela-se um espaço confortável e acolhedor para as crianças.

A área do computador possui uma mesa de suporte do monitor, do teclado e do rato. Nesta área existe a possibilidade de explorar programas lúdicos e de escrita.

Na oficina da escrita é possível visualizar um quadro preto, ficheiros de palavras e nomes, lengalengas, jogos de sílabas, de abecedário e de letras, lápis, afias, borrachas, canetas e cadernos. Um conjunto de materiais que auxiliam a criança na familiarização com o código escrito.

A área do faz de conta é composta por diversos materiais que lhes são familiares e que se encontram adequados à faixa etária das crianças, tais como panelas, pratos, talheres,

alimentos, bonecas, espelho e uma mesa com quatro cadeiras. É igualmente visível nesta área uma caixa com fantoches e uma bata branca. Estes equipamentos proporcionam a interação entre as crianças a partir de jogos simbólicos.

O laboratório das ciências permite que a criança mergulhe num mar de descoberta, pois nesta área é possível observar diversos elementos da natureza. Contém ainda jogos e projetos desenvolvidos no âmbito do conhecimento do mundo (corpo humano, animais, transportes e profissões).

No outro laboratório existente na sala, destinado à matemática, as crianças têm a oportunidade de explorar e manipular materiais de contagem, cartões com números e desenhos correspondentes aos valores numéricos, dominós, jogos de memória, puzzles e outros recursos que apelam a noções como o comprimento, as formas e as figuras geométricas.

Na área das construções deparamo-nos com uma garagem, com ferramentas, blocos de madeira, tampas, bonecos, jogos de encaixe e animais de plástico.

As técnicas de expressão plástica, como a modelagem, o corte/recorte, a pintura, o desenho e a colagem decorrem numa área para esse mesmo efeito, a área da expressão plástica. Este espaço possui pequenos armários, identificados com etiquetas, onde cada criança guarda as suas produções. Constitui, desta forma, um espaço que oferece a oportunidade do grupo desenvolver a sua criatividade e imaginação.

Por fim, a área polivalente (o tapete) é vista como um local essencial que permite a partilha de opiniões, vivências e aprendizagens em grande grupo.

É de salientar que cada área possui não só um cartão com uma respetiva identificação, como também o número de crianças que pode usufruir desta área em simultâneo. Assim sendo, cada criança deve colocar uma fotografia indicando que está nesse espaço.

Em suma, é fulcral que o espaço educativo esteja devidamente equipado e que tenha em conta não só a faixa etária das crianças, como também as suas respetivas necessidades. Por assim ser, é fulcral que o grupo com o qual iremos trabalhar participe de forma ativa na organização da sala.

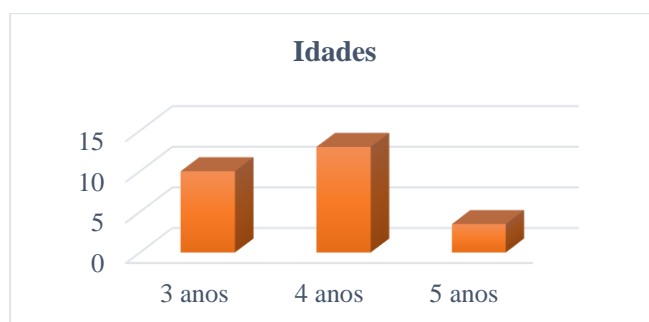
## **6.2- Caraterização do grupo**

A caraterização do grupo da sala da Pré 1 tem por base a observação participante que decorreu ao longo de toda a intervenção prática, de diálogos estabelecidos entre a estagiária e as educadoras deste grupo e a análise ao Projeto Curricular de Grupo (PCG), elaborado de acordo com as caraterísticas individuais de cada criança.

No que diz respeito ao grupo propriamente dito, este é constituído por um total de vinte e quatro crianças, muitas das quais não haviam frequentado nenhum estabelecimento de educação anteriormente (13), sendo acompanhadas pela mãe, avós, família e ama.

As vinte e quatro crianças que frequentavam a sala da Pré 1 encontravam-se na faixa etária dos três, quatro e cinco anos, vejamos o gráfico 1. Todavia, destaco a presença de uma menina com instabilidade motora (atualmente com seis anos) que frequentava, após a observação de elementos do Centro de Apoio à Criança, a unidade especializada em tempo parcial, três vezes por semana. Porém, não me foi possível trabalhar com esta criança visto que não frequentava a sala da Pré 1 durante a intervenção prática.

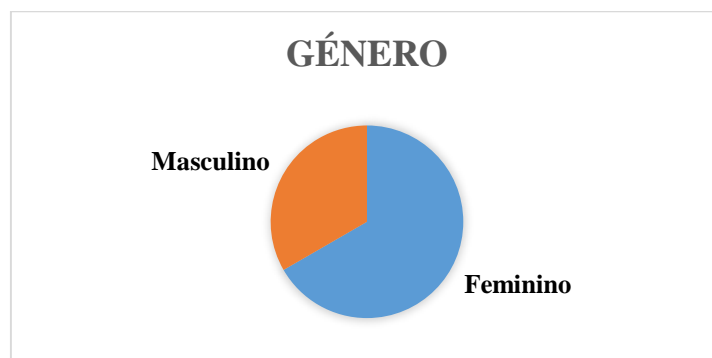
**Gráfico 1:** Faixa etária da Pré 1



Não obstante, doze crianças frequentaram a sala 1 (sala azul) no ano letivo anterior e transitaram para a sala 2 (sala verde) no presente ano letivo.

Do número total de crianças (24), apenas oito eram do género masculino e dezasseis do género feminino (gráfico 2).

**Gráfico 2:** Género das crianças da Pré 1



Esta análise, relativamente ao género e às idades das crianças, permitem adequar estratégias e realizar atividades consoante os interesses e necessidades do grupo.

Tendo em conta que para muitas crianças a entrada para esta sala correspondia ao primeiro contato com um estabelecimento de educação, considero pertinente elaborar uma alusão relativamente ao período de adaptação. Segundo o PCG, este período decorreu normalmente, havendo duas crianças que demonstraram a sua insatisfação através do choro e outras rejeitavam a alimentação.

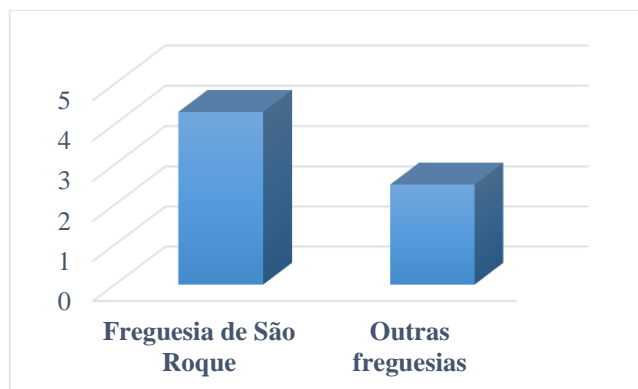
Além disto, é de destacar que neste grupo de meninos e meninas existiam vários ritmos de aprendizagem, havendo crianças que se apresentavam mais desenvolvidas e desinibidas que outras, exigindo uma atenção redobrada por parte dos agentes educativos ao longo do seu desenvolvimento.

Na sala da Pré 1 existiam cinco crianças que possuíam dificuldades na linguagem, necessitando de terapia da fala. Porém, apenas duas já frequentavam estas sessões pelo centro de saúde da sua área de residência.

Ainda assim, foi solicitada uma observação pelo ensino especial a uma criança do sexo masculino, que viria a ser recusada com a justificação da criança ser muito nova e necessitar de tempo para se adaptar. Contudo, visto que ambas as educadoras deste grupo mantiveram o seu parecer, foi solicitado ao encarregado de educação, com o consentimento da Diretora da Escola, que entregasse um sucinto relatório no Centro de Desenvolvimento da Criança.

No que diz respeito à área de residência das crianças, observamos o seguinte gráfico:

**Gráfico 3:** Área de residência das crianças da Pré 1

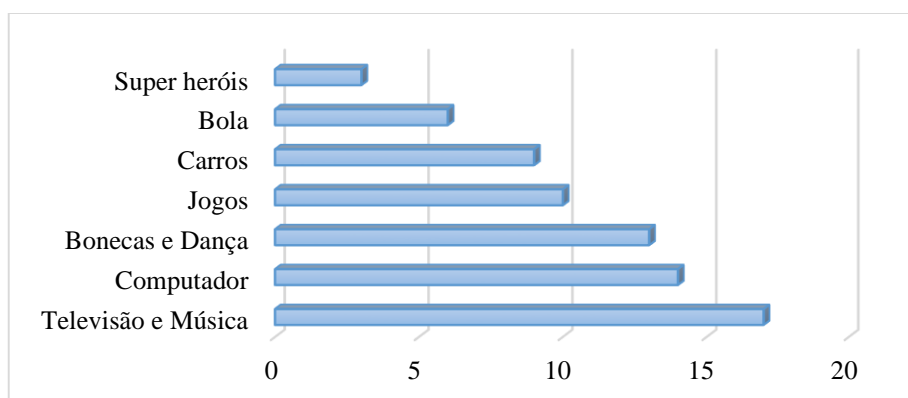


Através do gráfico 3 é possível constatar que a maioria das crianças (18) residem na freguesia onde está inserida a EB1/PE do Lombo Segundo, ou seja, na Freguesia de São Roque,

evidenciando um contraste com o reduzido número de crianças (6) que residem em outras freguesias.

Realizando um foco sobre a identificação dos interesses das crianças, veja-se o seguinte gráfico e observe-se a seguinte imagem:

**Gráfico 4:** *Interesses das crianças da Pré 1*



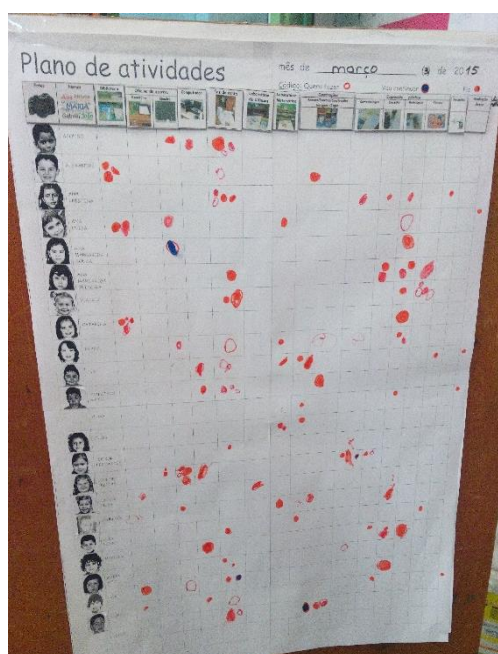
**Figura 8:** *Plano de atividades da Pré 1*

De um modo mais específico, grande parte das crianças deste grupo demonstrava interesse em utilizar o computador, em realizar visitas à biblioteca da escola ou saídas deste estabelecimento e brincar, mais concretamente nas áreas do faz de conta, construções e espaço exterior.

Muitas crianças manifestavam interesse na realização de trabalhos na área da expressão plástica, principalmente desenho, pintura e modelagem, em ouvir histórias, aprender canções e em ficar mais tempo com os encarregados de educação.

Outras crianças, por sua vez, apresentavam interesse em fazer pesquisa para a realização de projetos, na arte da culinária, na realização de experiências e nas aulas de expressão físico-motora.

Contudo, é de salientar que para a realização de visitas de estudo a locais como museus ou outros núcleos específicos, de maneira a proporcionar não só vivências e experiências



significativas, como também a aquisição de saberes e competências, é necessário transporte. Facto que pode não ser muito simples de concretizar.

Tendo os aspetos supramencionados em conta e o PCG, é possível caracterizar as crianças deste grupo como crianças interessadas, ativas, dinâmicas e participativas, quer no que se refere às expressões (plástica, motora e musical), quer no domínio da linguagem oral e na abordagem à escrita. Esta caracterização, leva a que o educador realize atividades que apelem à imaginação.

Por fim, no que diz respeito à relação estabelecida entre a educadora, as auxiliares e as crianças, foi possível verificar uma boa comunicação, havendo sempre momentos de interajuda, afeto e compreensão.

### **6.2.1- Rotina do grupo**

A rotina, conceito indispensável na educação Pré-Escolar, subjaz imensa importância numa educação com sucesso, tanto para a criança como para o próprio educador. Esta prática constante de se realizar algo sempre pela mesma sequência prevendo o que irá suceder transmite, desde logo, uma incrível sensação de conforto e de confiança à criança, que aos poucos e poucos se torna não só responsável e autónoma, adquirindo competências sociais, como também demonstra uma estabilidade emocional e uma maior implicação nas atividades realizadas, adquirindo ainda referenciais temporais. Por esta razão, é fulcral que a rotina seja consistente, embora flexível devido à faixa etária do grupo ou situações pertinentes, e organizada de forma intencional e estruturada de acordo com o ritmo de cada criança.

No que diz respeito ao educador, a rotina desempenha um papel de apoio na medida em que o ajuda a planificar o seu dia e a gerir o seu tempo de forma segura. Além disto, é de destacar que este agente educativo deve apresentar-se sempre recetivo quando as crianças lhe propõem alterações, não só por permitir que se sintam mais estáveis prevendo e antevendo vários momentos, bem como por proporcionar aprendizagens significativas às mesmas.

A rotina da Pré 1, adaptada ao contexto do grupo, é realizada de acordo com os pressupostos metodológicos do MEM. Todavia, é de realçar que apenas uma educadora trabalhava na totalidade com este modelo, sendo a educadora cooperante da minha intervenção pedagógica. De um modo mais prático e perceptível, observe-se o seguinte quadro que expõe os momentos do dia e as tarefas, de carácter rotativo, a desempenhar no decorrer da semana:

**Quadro 6:** Rotina da Pré 1

Hora	Atividade
8:15 – 8:45	<p><b>Acolhimento</b></p> <p>Registo de presenças</p> <p><b>Planeamento individual</b></p> <p><b>Ditado do texto (para a escolha do texto da semana- um grupo por semana) (2ª)</b></p>
8:45 – 09:30	<p>Planificação em conselho</p> <p><b>Distribuir as tarefas (2ª)</b></p> <p><b>Tarefas:</b> Cantar bons dias e indicar a data</p> <p>Ser Presidente – Hoje vou ... (contar novidades/ler/mostrar o que trouxe)</p> <p><b>Escolha por votação do texto da semana (2ª)</b></p> <p>Reunião de conselho de sexta-feira (6ª)</p> <p><b>Avaliação de tarefas (6ª)</b></p> <p>Quadro de mérito (6ª)</p> <p><b>Tarefas: (Som para arrumar/Orientar comboio)</b></p> <p><u>Atividade cultural:</u></p> <p>- Atividades de enriquecimento curricular</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• T.I.C (09H00/09H30 <b>Grupo 1</b> e 09H30/10H00 <b>Grupo 2</b>) (3ª)</li> <li>• Expressão Físico Motora (09H00/10H00) (5ª)</li> </ul>
09:30 – 10:30	<p><b>Higiene/Refeição da manhã/Higiene/Pausa</b></p>
10:30 – 11:30	<p><u>Atividade cultural:</u></p> <p>- Atividades de enriquecimento curricular</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inglês (10H30/11H00 <b>Grupo 1</b> e 11H00/11H30 <b>Grupo 2</b>) (3ª)</li> <li>• Educação Musical (10H30/11H00) (5ª e 6ª)</li> </ul> <p><b>Atividades e projetos</b></p> <p><b>Trabalho Curricular Comparticipado</b></p> <p>- Cultura alimentar (4ª)</p> <p><b>Tarefas:</b> (Som para arrumar e observar arrumação da sala/Orientar comboio/Registrar o tempo/Atualizar calendário/Ilustrar/Registrar faltas e presenças/Cuidar das Plantas)</p> <p><b>Avaliação do plano de atividades</b></p> <p>Comunicações</p> <p>Balanço da manhã</p>
11:30 – 12:40	<p><b>Higiene/Almoço/Higiene</b></p>
12:40 – 13:15	<p>Preparação para o repouso</p>
13:15 – 14:30	<p><b>Repouso</b></p>

14:30 – 16:00	<b>Calçar/Higiene/Arrumação de colchonetes/Vestir bata/Higiene/Refeição da tarde/Higiene/Pausa</b>
16:00-17:30	<p>- Ditado, cópia de texto e ilustração no caderno de capa preta e votação para o texto da semana (um grupo por semana) (2ª)</p> <p><b>Trabalho Curricular Comparticipado:</b></p> <p>- Trabalho de texto (2ª)</p> <p>- Experiências (4ª)</p> <p>- Matemática (4ª)</p> <p><b><u>Animação cultural:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Atividade de enriquecimento curricular natação/poesia ou lengalenga/jogos de movimento/audição de música (<b>género</b>)/dança (3ª)</li> <li>✓ Registos/fantoches/marionetas ou sombras chinesas/leitura de texto de autor/dramatização/atividade de enriquecimento curricular – Biblioteca (4ª)</li> <li>✓ Técnica de expressão plástica (5ª)</li> </ul> <p>Reunião de conselho de sexta-feira/Avaliação de tarefas/Quadro de Mérito (6ª)</p> <p>Recolha das produções para levar para casa (6ª)</p>
17:30 – 18:15	<p><b><u>Atividades na sala amarela:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Jogos em grupo/Jogos de Mesa/Faz de conta/Construções/Garagem/Desenho/Biblioteca da sala/Quadro preto/Modelagem</li> <li>• Saída</li> </ul>

Tal como podemos constatar no quadro apresentado, não só os educadores/professores desempenhavam tarefas ao longo da semana rotineira das crianças, como estas eram responsáveis pela maioria das tarefas a realizar. Assim, todas as semanas, o mapa de tarefas era atualizado, atribuindo a duas ou três crianças as seguintes tarefas: Presidentes/escrever a ata, tocar o sino como indicação para arrumar a sala, orientar o comboio para os momentos de higiene ou sempre que seja necessário sair do espaço educativo da Pré 1, registar o tempo, registar faltas e presenças com o auxílio de um agente educativo, ilustrar, cantar bom dia/data, ecoponto e recados e atualizar o calendário.

Note-se ainda que ao longo da minha intervenção pedagógica, as crianças da Pré 1 frequentavam atividades de enriquecimento curricular, nomeadamente TIC e inglês, ambas à terça-feira. Para tal, o grupo era dividido em dois grupos, ficando um grupo na sala da Pré 1 com uma auxiliar de ação educativa.

Em suma, é importante realçar que a rotina deve ser devidamente estruturada e conhecida/elaborada por todas as crianças, garantindo que esta organização terá em consideração as necessidades individuais do grupo. Assim, a rotina da Pré 1, realizada de acordo com os pressupostos do MEM, coloca a criança no centro de toda a ação educativa,

desempenhando o papel de autor principal do seu próprio desenvolvimento. Todavia, foi possível constatar que algumas crianças apresentavam mais prática no decorrer destas estratégias, fator que pode ser justificado tendo em conta as idades das crianças deste grupo.

### **6.2.2- A equipa de sala**

A equipa pedagógica possui um papel de destaque ao longo de todo o desenvolvimento das crianças, incluindo as suas competências mais básicas, pois cabe a estes agentes educativos escutar os seus saberes e o das suas famílias, reconhecer as capacidades e as dificuldades existentes no grupo e atuar de acordo com esses mesmos conhecimentos. Assim, todos os elementos que constituem a equipa pedagógica devem apresentar um caráter compreensivo, afetuoso e sensível, proporcionando o desenvolvimento das relações interpessoais.

A equipa pedagógica da Pré 1 é composta por duas educadoras, que alteram os seus turnos todas as semanas. Esses turnos desenrolam-se entre as 08h15 – 13h15 ou 13h15 – 18h15. É de salientar que as educadoras entre as 13h e as 13h15 trocam informações relativamente ao estado das crianças do grupo e aos trabalhos realizados no turno da manhã, de modo a facultar uma sequência lógica e significativa das atividades realizadas.

A sala possui ainda duas assistentes operacionais de educação de infância com turno fixo, cumprindo o seguinte horário: 8h30 – 13h00, 14h30 – 17h00 para uma auxiliar e 10h00 – 14h00, 15h30 – 18h30 para outra auxiliar. Estas assistentes têm a responsabilidade de apoiar os meninos na sala e em momentos rotineiros, como a higiene, as refeições e o recreio, que decorre em conjunto com a pré 2. Além disto, são responsáveis pela limpeza da sala amarela, da sala da pré 1, das casas de banho e dos espaços próximos à sala. É de salientar ainda que este grupo de crianças dispõe de um apoio acrescido de uma outra assistente operacional nas horas de repouso.

Não obstante, o grupo de crianças em questão usufrui de profissionais específicos nas atividades de enriquecimento curricular, nomeadamente a Educação Físico Motora (5ª feira), Natação (3ª feira), Expressão Musical (5ª/6ª feira), Tecnologias da Informação e Comunicação (3ªfeira), Biblioteca (4ª feira) e Inglês (3ª feira).

Esta equipa pedagógica, ao trabalhar em consonância, garante que cada criança receba um maior apoio e atenção individualizada, assegurando assim um desenvolvimento saudável.

### **6.3- Caraterização das famílias**

A família desempenha um papel base e insubstituível na vida de todas as crianças, sobretudo na transmissão de regras, valores, princípios e atitudes que se tornam fundamentais para a convivência em sociedade. Assim, torna-se premente que estes primeiros educadores tenham consciência da sua importância ao longo da educação da criança e que não trespassem essa responsabilidade para terceiros, estabelecendo então um envolvimento dedicado e intencional com os vários agentes educativos. Desta forma, estabelecer-se-á um elo de ligação irreduzível entre estes dois polos, contribuindo de forma significativa, através de uma constante troca de informações, para o bem-estar social e emocional da criança, conduzindo-a ao sucesso escolar.

Nesta mesma linha de pensamento, considero relevante destacar a seguinte afirmação de Muñiz (1993):

O papel dos pais é, precisamente, entender qual a sua função como pais. Como podem ser compreendidos pelos filhos e de que maneira os influenciam. A família é a sociedade que deixa marcas mais profundas nos membros jovens. Daí a importância do domínio consciente da actuação sobre o processo de crescimento e amadurecimento (p.67).

Assim sendo, a família deve ser responsável por facultar à criança não só um modelo coerente e coeso, como também vários estímulos que lhes servirão de alicerce ao longo de todo o seu desenvolvimento, auxiliando de forma profunda na elaboração do projeto educativo. Assim, tal como é possível constatar nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE):

A comunicação com os pais através de trocas informais e de reuniões são ocasiões de conhecer as suas expectativas educativas, de os esclarecer sobre o processo educativo a desenvolver com o grupo e de ouvir as suas sugestões. Os pais poderão, eventualmente, participar em situações educativas planeadas pelo educador para o grupo (...) (Ministério da Educação, 1997, p. 47).

Desta forma, esta ligação estabelecida entre a família e os agentes educativos torna-se indispensável, tal como é reforçado nas OCEPE, “a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (Ministério da Educação, 1997, p.45). Concretizada esta união, as aprendizagens tornam-se mais significativas e conseqüentemente mais ricas.

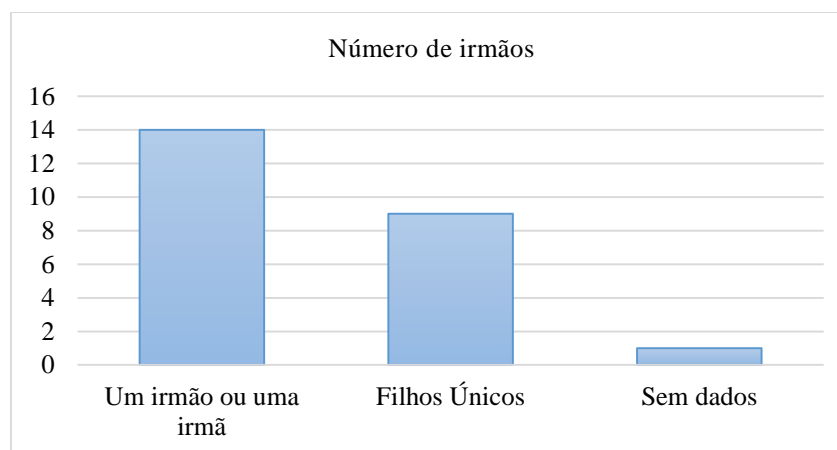
Muñiz (1993) realça ainda outro fator determinante no rendimento escolar das crianças, a atividade profissional dos encarregados de educação, na medida em que esta ocorre fora do meio familiar, distante da observação da criança e conseqüentemente longe da sua

compreensão. Neste prisma, o mesmo autor enfatiza a “necessidade de estabelecer formas de aproximação à criança e, portanto formas de contacto e de comunicação, para que se possam sentir como alguém concreto e próximo, com dimensão humana e real” (p.82).

Relativamente ao meio familiar do grupo de crianças da Pré 1 não será possível realizar uma análise tão profunda como desejava, pois no PCG 2014/2015 não constam quaisquer dados relativamente à situação profissional de cada progenitor. Além disto, os dados referentes às habilitações literárias dos mesmos são também inexistentes. Todavia, saliento que existem algumas crianças em que um dos seus encarregados de educação se encontra desempregado.

De um modo muito geral, foi possível verificar, através da análise do PCG 2014/2015, o número de irmãos do grupo de meninos da Pré 1. Observe-se o seguinte gráfico:

**Gráfico 5:** *Número de irmãos das crianças da Pré 1*



Após a observação do gráfico anterior é possível verificar que mais de metade do grupo de crianças da Pré 1, mais concretamente catorze crianças, têm um irmão ou uma irmã, embora não seja possível precisar a idade dos mesmos. Não obstante, nove crianças não têm irmãos e não existem dados relativamente a uma criança.

De um modo conclusivo, e recorrendo às palavras de Muñiz (1993), “Os pais devem ser pais, os professores devem ser professores e, se não quer dizer que o façam duma maneira exclusiva, devem, no entanto, limitar-se a papéis e identidades de funções com peculiaridade própria” (p.66). A comunicação intrínseca entre estes dois núcleos, se feita de um modo intencional, gradual e assíduo, concretiza a base do desenvolvimento e da educação de todas as crianças, pois permite que o educador e a sua equipa reflitam sobre as atividades a serem realizadas, informando os encarregados de educação sobre o percurso do seu educando.

#### **6.4- Questão problema da investigação ação**

Ao longo das semanas de observação participada foi possível constatar um problema delicado numa das crianças do sexo masculino no que diz respeito à comunicação. Este problema veio a notar-se desde muito cedo, prendendo a minha atenção e levando-me a um conjunto de perguntas sobre esta problemática. Assim sendo, a questão colocada para o desenvolvimento desta Investigação-Ação foi a seguinte:

✓ Como desenvolver competências de comunicação verbal nas crianças?

Saliento que estas competências estão ainda a ser desenvolvidas em todas as crianças, porém toda a fundamentação do trabalho e conseqüentemente todas as estratégias apresentadas têm como objetivo melhorar esta competência, sobretudo na criança do sexo masculino que foi referida anteriormente. Assim sendo, torna-se fundamental a elaboração de estratégias que a integrem no grupo ao qual pertence.

##### **6.4.1- Estratégias desenvolvidas para a questão problema**

De modo a eliminar o problema observado no decorrer das duas semanas de prática pedagógica, foram apresentadas várias estratégias de intervenção que proporcionassem melhorias no que diz respeito à comunicação. Assim, com as estratégias realizadas ao longo prática pedagógica vivenciada tencionei atenuar o problema, registando uma evolução positiva na criança e na interação do grupo com essa mesma criança.

Qualquer uma das estratégias que serão apresentadas de seguida têm também como objetivo a adoção de novos métodos de ensino, não uma simples transmissão de conhecimentos. Além disto, proporcionam também o encorajamento de atitudes e valores mais positivos, vinculando o caráter das crianças e ajudando-as na sua formação pessoal e social.

Não posso deixar de salientar que a observação realizada e o contacto direto com o encarregado de educação da criança constituíram um fator essencial para o desenvolvimento e adoção da primeira estratégia, o apelo à curiosidade e interesse da criança. Desta forma, deparei-me não só com o facto da criança demonstrar um grande interesse por carros e motas, como também uma imensa curiosidade e entusiasmo por todas as situações que de certa forma escapassem à rotina.

Numa segunda fase do trabalho realizado anteriormente foi adotada uma outra estratégia, a estimulação das competências comunicativas da criança através do diálogo. Para tal, foi necessário ter em conta todos os momentos e todas as situações em que a criança demonstrava entusiasmo, iniciando um diálogo e fomentando a comunicação entre educador-criança e com o grande grupo.

Segundo Antão (2001), a estimulação da curiosidade nas crianças é crucial para o desenvolvimento das suas capacidades como ser humano e para a sua correta inserção na sociedade. Seguindo esta linha de pensamento, a concretização de novas experiências e aprendizagens, como por exemplo a realização de pequenas dramatizações e saídas de campo, que apelassem à curiosidade da criança e à sua afirmação no grupo, foram desde cedo postas em prática.

De acordo com Ball (1997), é fundamental darmos oportunidade à criança para se expressar e comunicar, algo que frequentemente é posto de parte, tendo o educador o papel principal e partindo deste a maior parte do discurso. Assim sendo, a criação de espaços em que a criança se poderá destacar e exprimir os seus pensamentos é uma mais-valia, atenuando a sua inibição.

A criação e o desenvolvimento de uma relação interpessoal com a criança foram um dos mecanismos utilizados para a diminuição da sua inibição e uma consequente melhoria das suas capacidades comunicativas. Desta forma, os interesses da criança pela área da modelagem, mais concretamente pela exploração da plasticina, foram transformados em pequenos momentos de contacto com a criança e de tentativa de diálogo com a mesma.

Na opinião de Antão (2001), o sucesso da criança depende, em grande parte, da relação estabelecida entre o educador e a mesma, o que terá um grande impacto na boa comunicação no contexto de sala e na correta utilização da linguagem.

A realização de pequenos momentos de descontração entre professor e o aluno ou até mesmo em grande grupo foi também utilizada para fomentar uma melhor relação e comunicação. Deste modo, através de pequenas brincadeiras e jogos pretendeu-se criar laços afetivos com a criança e cativar a sua confiança.

O trabalho em grupo é também uma estratégia a utilizar tendo como objetivo o desenvolvimento das relações interpessoais entre a criança e o grande grupo. Como refere Antão (2001), o trabalho de grupo permite uma dinamização do trabalho realizado, tornando-o dinâmico e suscitando interesse nas crianças, como também contribui para o desenvolvimento da criança como ser social.

A realização de atividades que permitam à criança comunicar de modo não verbal é também uma estratégia a utilizar, visto que estimula do mesmo modo as competências comunicativas da criança que são um passo para a comunicação verbal.

Outra estratégia a desenvolver será a realização de atividades que permitam a resposta em grande grupo e não de forma individual. Desta maneira, pretende-se atenuar o constrangimento da criança e permitir que esta se sinta desinibida para se manifestar verbalmente sem ser o foco da atenção.

Como supracitado, o diálogo com o encarregado de educação permitiu o conhecimento de informações essenciais acerca da criança, como por exemplo os seus gostos, mais concretamente uma das suas canções preferidas. Sendo assim, apelando uma vez mais ao seu interesse, esta canção fará parte da rotina semanal das crianças, cantando-a após o recreio e permitindo que a criança se sinta num ambiente mais familiar, levando-a a cantar de forma espontânea e natural.

Por fim, é importante referir que as estratégias propostas constam nas planificações encontradas em anexo, apesar de algumas delas serem adotadas no contexto de aula sem planificação prévia.

## **6.5- Intervenção pedagógica na pré 1**

Para a realização de todas as atividades desenvolvidas com o grupo de crianças da sala da Pré 1 usei o plano anual de atividades do estabelecimento educativo como principal diretriz, orientando-me pelas temáticas previamente definidas. Numa fase posterior à semana de observação participante, prosseguiu-se então a planificação e execução das diversas propostas didáticas, devidamente enquadradas com os propósitos e finalidades explanados nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, documento este que desempenha um papel auxiliador nas propostas educativas realizadas pelo educador. Assim, este agente educativo assegura-se do desenvolvimento saudável das suas crianças e compreende a necessidade de proporcionar aprendizagens significativas, contribuindo não só para uma melhor integração das mesmas nesta fase da sua vida, como também assegurando a aquisição de valores e atitudes indispensáveis para uma vida em sociedade. Deste modo,

Pretende-se que estas Orientações sejam “um ponto de apoio” para uma educação pré-escolar enquanto primeira etapa da educação básica, estrutura de suporte de uma educação que se desenvolve ao longo da vida. Poderão contribuir para que a educação pré-escolar de qualidade se torne motor de cidadania, alicerce de uma vida social, emocional e intelectual, que seja um todo

integrado e dinâmico para *todas as crianças* portuguesas e não apenas para algumas (Vasconcelos, 1997, p. 9).

Este documento, por sua vez, encontra-se devidamente estruturado por Áreas de Conteúdo, tendo em consideração os parâmetros de desenvolvimento defendidos pela psicologia, assim, esta expressão justifica-se “na perspectiva de que o desenvolvimento e a aprendizagem são vertentes indissociáveis do processo educativo” (Ministério da Educação, 1997, p. 47). Desta maneira, é possível constatar a Área de Formação Pessoal e Social, que tem como objetivo o desenvolvimento do espírito crítico e a aquisição de valores de modo a torná-lo num ser livre e independente, a Área de Expressão e Comunicação, que abarca o desenvolvimento psicomotor e simbólico permitindo que o sujeito interaja com outros seres e que compreenda a diferença entre o real e o imaginário, englobando assim o domínio das expressões, da linguagem oral e da escrita, e o domínio da Matemática. Por fim, a Área do Conhecimento do Mundo salienta a curiosidade e o interesse inatos das crianças, apelando aos conhecimentos que estas já possuem como ponto de partida para novas aquisições.

### **6.5.1- Projeto “Os nossos animais”**

A proposta didática que se segue, por um ser um tanto ou quanto extensa, envolveu várias semanas de planificação e, conseqüentemente, vários momentos de trabalho. Não obstante, os conteúdos abordados irão incidir na área de Estudo do Meio e de Expressão Plástica, desenvolvendo e despertando na vida da criança conhecimentos e vontade em aprender mais. Com estas atividades, as crianças não só adquirem novos saberes sobre diversos animais, como desenvolvem a sua motricidade fina e global, a sua concentração, a sua memória e outros aspetos. Além disto, a escolha desta temática prende-se com o facto das crianças estarem a realizar um projeto sobre os animais domésticos.

**Figura 9:** Caixa mágica com animais

Assim, o primeiro momento da nossa atividade consistiu num diálogo sobre os animais que cada criança possuía em casa, os seus nomes e respetivas características. De seguida, informei as crianças da existência de uma caixa mágica, onde cabiam muitos animais (domésticos e selvagens), todos eles com determinados sons. No entanto, iria precisar da ajuda de todas as crianças do grupo para descobrir qual era o som característico de cada animal. Para tal, coloquei o som do cão no computador e solicitei ajuda para identificá-lo, imitando-o de seguida. Após isto, uma das crianças dirigia-se até junto da caixa mágica, retirava a imagem do animal que tinha sido identificado, sentava-se junto dos colegas e ouvia as características apresentadas por mim, repetindo este passo até terem adivinhado todos os sons e realizado a sua imitação.



Realço, de igual modo, que esta caixa mágica foi utilizada na dinamização da atividade que tinha como intuito a abordagem dos animais aquáticos e terrestres, pois as crianças demonstraram bastante empenho e interesse ao longo da atividade anteriormente exposta. Contudo, é de salientar algumas pequenas diferenças ao longo da sua execução. Após a realização do diálogo estabelecido sobre vários animais (aquáticos ou terrestres), uma criança retirava da caixa mágica a imagem de um animal, mostrando-a aos colegas para, em conjunto, caracterizarem-no como aquático ou terrestre. De seguida, tal como aconteceu com a atividade anterior, consoante as imagens eram retiradas da caixa apresentava as características desses mesmo animal, repetindo estes passos até todos os animais terem sido identificados. Posteriormente, solicitei que os alunos realizassem um desenho sobre o seu animal preferido, recorrendo aos materiais que preferissem.

No dia seguinte, visto não usufruir de muito tempo para a realização de atividades devido à aula de biblioteca e à hora que muitas crianças iam para casa, decidi realizar um trabalho de rasgagem e colagem para decoração de um animal. Assim, após a seleção do animal que queriam decorar, solicitei que rasgassem papel crepe de várias cores, solicitando que fizessem pequenas bolas com os mesmos e colando-os ao animal que haviam selecionado, decorando-o consoante o seu gosto.

Numa fase seguinte, de modo a formar os grupos para o trabalho de projeto, reunimo-nos no tapete e estabelecemos um diálogo sobre os animais que queríamos abordar,

questionando individualmente o gosto de cada criança. Desta forma, de modo a facilitar a escolha de muitas crianças e a darmos início à formação dos grupos, desenhei no quadro vários animais propostos pelo grupo, porém, assim que um animal tivesse sido escolhido por um máximo de quatro crianças, fechava-se o grupo, caso contrário, tornar-se-ia difícil satisfazer as necessidades e curiosidades de todos os elementos, ou seja, “o facto dos grupos de trabalho serem mais pequenos permitiu-me controlá-los de melhor modo, captando a sua atenção de forma mais fácil” (Reflexão, 4.<sup>a</sup> semana de estágio).

Após esta formação, reuni-me com um grupo de cada vez, recordando o animal que haviam selecionado e dando início ao preenchimento da planificação do projeto de pesquisa. Esta planificação, por sua vez, continha o nome do projeto, dos intervenientes, as suas curiosidades, os seus conhecimentos prévios acerca da temática a ser explorada, o modo como gostariam de apresentar o seu projeto aos colegas e o método de pesquisa. As sugestões das crianças relativamente ao modo como desejavam apresentar o seu animal ao restante grupo foram variadas, nomeadamente:

- ✓ “Com um cartaz grande”;
- ✓ “Uma máscara de um elefante”;
- ✓ “Com um cão verdadeiro que ladre”;
- ✓ “Um puzzle”;
- ✓ “Vários cartões como se fôssemos pessoas da televisão”;
- ✓ “Mostra-se um vídeo”;
- ✓ “Trazemos um passarinho da rua”.

Saliento que esta fase do trabalho por projeto requer muito tempo, pois as crianças apresentam imensas opiniões/ideias, reforçando-as com exemplos do seu quotidiano. Posso afirmar que ao longo da realização da planificação para esta semana subestimei o tempo que teria de ser destinado a esta fase, apercebendo-me apenas na prática da sua complexidade.

De maneira a iniciar a pesquisa não só apresentei vários livros referentes aos animais, como também revistas e informações retiradas da internet. Para a concretização desta fase, lia um parágrafo de cada vez e questionava os elementos do grupo o que poderia ser retirado de cada um deles, auxiliando-os na construção do seu próprio conhecimento e anotando as ideias que iam surgindo ao longo deste diálogo. Reforço ainda que “até mesmo com estes pequenos grupos foi possível constatar uma diferença a nível cognitivo entre as crianças, tendo de

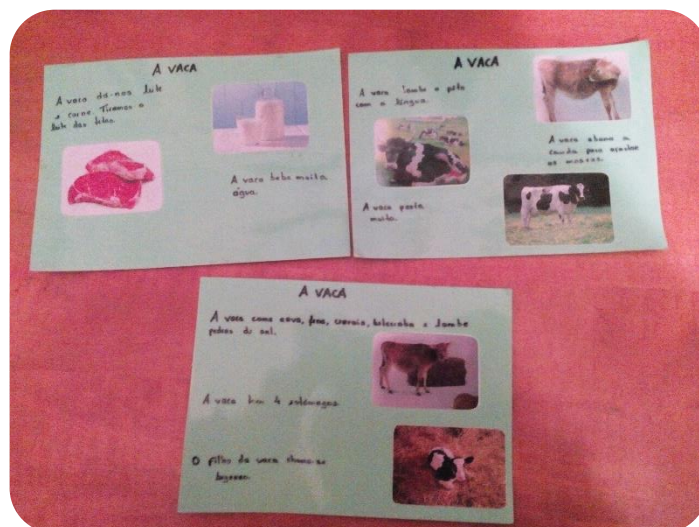
recorrer à diferenciação pedagógica de modo a conseguir atingir todos os elementos do grupo” (Reflexão, 6.<sup>a</sup> semana de estágio).

Já numa fase final dos projetos, voltei a reunir-me com um grupo de cada vez, relembro o animal que estávamos a trabalhar e a pesquisa realizada em relação ao mesmo, verificando o que cada criança se lembrava e o que teria de ser reforçado, simulando a apresentação que iria ser feita para o grande grupo. Confesso que este momento foi deveras gratificante, pois os protagonistas deste trabalho surpreenderam-me imenso ao expor a maior parte dos conhecimentos adquiridos na fase da pesquisa, demonstrando assim o seu gosto em aprender e um grande nível de implicação.

De seguida, demos início às apresentações propriamente ditas. Para tal, os elementos do grupo que iriam apresentar o seu projeto deviam colocar-se de maneira a que o restante grupo conseguisse observar toda a apresentação da melhor forma, sendo auxiliados pelos adultos da sala. O primeiro grupo a expor o seu trabalho aos colegas, constituído por quatro elementos, havia selecionado a vaca como o animal que lhes suscitava mais curiosidade, querendo saber detalhes da sua alimentação, o nome que se atribuía às “vacas pequeninas”, entre outros.

Para esta apresentação cada criança possuía um cartão com várias imagens e características sobre o animal em questão. Como se fossem apresentadores olhavam para as imagens e diziam o que conseguiam retirar de cada uma, completando com informação previamente estudada (Reflexão, 6.<sup>a</sup> semana de estágio).

Relembro que quem definiu o modo como os colegas iriam ter acesso às informações referentes ao animal selecionado por cada grupo foram as crianças. Assim, a ideia destes cartões (figura 10) partiu dos elementos do grupo que decidiram debruçar-se sobre o animal referido anteriormente.

**Figura 10:** Cartões para a apresentação do projeto: “A vaca”

Esta apresentação correu extremamente bem, as crianças evidenciaram os seus conhecimentos prévios e não demonstraram qualquer dificuldade perante os conhecimentos adquiridos ao longo da pesquisa, fazendo com que o restante grupo se sentisse cativado e igualmente curioso por este animal.

O segundo grupo, que decidira trabalhar o lobo, iniciou a sua apresentação através da exibição de um vídeo que, de imediato, cativou a atenção das outras crianças, pois ao longo da sua visualização era possível observar as partes do corpo deste animal com um certo pormenor. Em modo de resumo, este grupo constituído por três elementos, recorreu a um cartaz que continha várias imagens com respetivas legendas, partilhando os seus conhecimentos com os colegas que posteriormente colocaram algumas questões/observações, tais como:

- ✓ “já viram algum lobo?”;
- ✓ “o lobo mau também era assim?”
- ✓ “eu tenho muito medo”;
- ✓ “ele tem umas unhas enormes”.

Tal como sucedeu com o projeto “Os animais: a vaca”, esta apresentação voltou a suscitar imenso interesse nas crianças, tanto nas que estavam a apresentar como no restante grupo.

De seguida, na última apresentação deste dia,

no projeto do pássaro, apesar de haver um elemento que não revelou qualquer informação aos colegas, a interação das crianças que assistiram foi superior aos dos outros dois projetos. Este facto deveu-se à presença de um pássaro real dentro da sala. Porém, o pássaro só foi mostrado após as crianças terem transmitido aos colegas o que haviam aprendido. A apresentação foi feita recorrendo a um cartaz onde estava desenhado um pássaro devidamente legendado (Reflexão, 6.ª semana de estágio).

Saliento que a criança que não comunicou ao longo da apresentação do seu projeto transportou o pássaro para a sala, sentindo-se integrada e igualmente protagonista.

Tal como era previsível as crianças ficaram radiantes com este projeto, tendo a oportunidade de ver um passarinho real e comparando-o com o desenho apresentado, associando a legenda apresentada pelos colegas a várias partes do corpo.

O projeto “Os animais: a cobra” foi a primeira apresentação de quarta-feira (26 de novembro), sendo apresentado com recurso a um grande cartaz com imagens e respetivas legendas, tal como os três elementos deste grupo desejavam exibir o seu trabalho.

No que concerne à apresentação, posso afirmar que esta “correu muito bem, pois qualquer uma das crianças conseguiu reter a pesquisa feita e transmiti-la aos colegas de forma clara” (Reflexão, 6.ª semana de estágio). Além disto, mostraram-se recetivas a várias perguntas, esclarecendo-as de forma impecável.

De seguida, iniciámos a apresentação do projeto sobre o elefante. Todavia, os quatro protagonistas deste trabalho colocaram uma máscara deste animal (figura 11), fazendo uma surpresa ao restante grupo que foi surpreendido com esta iniciativa.

**Figura 11:** *Máscara do projeto: “O elefante”*



De modo a cativar a atenção dos colegas, um dos elementos do grupo completou um puzzle de dois elefantes. Cada peça deveria ser colocada de acordo com o que estava escrito no quadro, ou seja, caso estivesse escrito “a tromba do elefante serve para...”, a criança teria de colocar uma peça onde estivesse visível a tromba do elefante, realizando assim esta associação até ter terminado o puzzle.

Apesar de uma das crianças deste grupo se apresentar um tanto ou quanto tímida no início desta apresentação, este projeto foi o que correu da melhor maneira, pois as máscaras e a realização do puzzle fez com que os alunos conseguissem interessar-se de forma mais empenhada pelo animal em questão, sobretudo acerca da utilidade da sua tromba.

Para terminar as apresentações, sucedeu-se o projeto “Os animais: o cão”, animal conhecido e estimado pela maioria do grupo. Para tal, criei um cão que continha várias informações, isto é, ao levantarmos o seu focinho encontrávamos as razões do seu grande olfato. Não obstante, os quatro elementos deste grupo, com exceção de um menino, eram as crianças mais novas da sala, fazendo com que surgissem dificuldades a nível da retenção da informação e conseqüentemente na sua apresentação, necessitando de uma maior intervenção da minha parte. Assim, para finalizar esta apresentação, as crianças tiveram a oportunidade de estar em contacto com um cão verdadeiro de pequeno porte, sentindo-se deliciadas com este momento.

“Em suma, o trabalho sobre estes animais e a sua respetiva apresentação consistiu num êxito entre as crianças” (Reflexão, 6.<sup>a</sup> semana de estágio).

Ainda assim, considero pertinente salientar que no fim das apresentações reuni-me com os protagonistas dos vários projetos com o intuito de preenchermos uma grelha de avaliação, questionando-os sobre o que poderia ter sido feito de forma diferente, o que correu bem e o que correu menos bem, se gostaram, entre outras coisas.

De um modo um pouco geral, considero que esta metodologia utilizada contribui de uma forma incontestável para um melhor desenvolvimento de todas as crianças, permitindo conhecê-las de um modo mais profundo e promover díspares atividades de acordo com os seus gostos e interesses, construindo assim uma série de aprendizagens significativas em todas as crianças.

### **6.5.2- “O Natal na vida das crianças”**

É do conhecimento geral que a época natalícia é das mais festejadas do ano. As crianças deliciam-se com a personagem fictícia do pai natal e ansiam os seus presentes, esquecendo o

verdadeiro intuito do natal e criando memórias insubstituíveis da sua infância que lhes permitirão manter a tradição. Assim, torna-se fulcral inculcar valores nestes pequenos seres, tais como a partilha, a solidariedade, a interajuda, o dar e o receber, entre outros, mantendo sempre o espírito de magia existente na cabeça de todas as crianças. Desta forma, as atividades que se seguem enquadram-se nesta época natalícia, desenvolvendo vários aspetos fulcrais para um desenvolvimento pleno e saudável deste grupo de crianças. Para tal, serão explanadas propostas realizadas na sala da Pré 1, desde a construção de postais de natal e outras decorações, até à realização de um ato de natal, conducente ao projeto de intervenção com a comunidade educativa.

Numa primeira fase, foi realizado um ditado do texto sobre o natal. Propus a algumas crianças (formando um pequeno grupo), que ditasse um texto alusivo ao natal. Saliento que todas as semanas há um grupo para esta tarefa, indispensável nos princípios orientadores do MEM, modelo adotado com este grupo. Continuando esta linha de pensamento, registei as frases proferidas por cada criança no seu caderno de escrita, tais como:

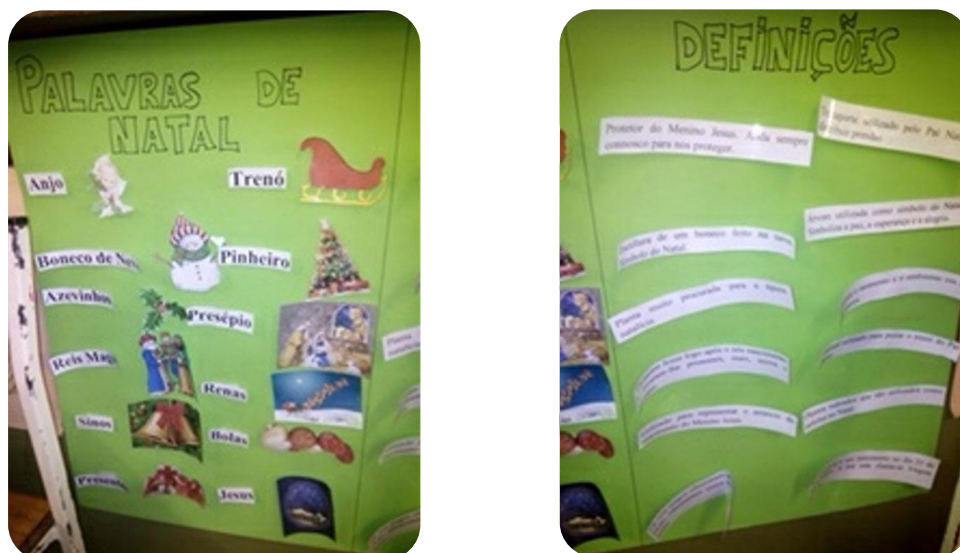
- ✓ “É quando recebemos prendas”;
- ✓ “É o nascimento do menino Jesus”;
- ✓ “Nós fazemos a árvore com muitas bolas e estrelas e fazemos o presépio”;
- ✓ “A família está toda junta e comemos arroz antes de ir abrir as prendas”.

Após dialogar com o pequeno grupo de crianças autoras destas frases e anotá-las no seu caderno, juntei o grande grupo no tapete e transcrevi as suas frases, em forma de desenho, para o quadro. Posto isto, realizámos a votação do texto da semana, lembrando que a autora daquele texto não podia votar em si própria.

Tendo isto em conta, e após realizar-se a votação, iniciámos um diálogo sobre esta época, questionando as opiniões das crianças em relação a esta temática e partilhando ideias. De seguida, realizámos uma atividade de trabalho de texto através de uma lista de palavras alusivas ao natal. Assim sendo, mostrei diversas palavras (muitas delas acompanhadas com imagens) que as crianças teriam de demonstrar a sua opinião, dizendo se estas se enquadravam ou não na época natalícia. Após responderem a esta questão e o grupo mostrar-se todo de acordo, colocava as palavras, se se enquadrassem na época natalícia, numa cartolina com velcro. Terminada a colocação das várias imagens, eram lidas várias definições que seriam colocadas junto à imagem correspondente, ou seja, lia uma definição e solicitava a uma criança que viesse colocá-la em frente à imagem que lhe parecera correta, completando assim vários

elementos caraterísticos da época natalícia, adquirindo vocabulário e alargando a sua visão relativamente a esta temática (figura 12). Para terminar este dia, solicitei que as crianças copiassem e ilustrassem, no seu caderno de escrita de capa preta, o texto eleito na votação realizada anteriormente.

**Figura 12:** *Atividade alusiva ao natal*



Na sexta-feira dessa mesma semana, tal como era hábito neste dia da semana, as crianças apresentavam várias sugestões de atividades, salientando as suas preferências e interesses. Assim, através desta reunião de conselho, o grupo anunciou algumas sugestões, tais como:

- ✓ “vamos escrever cartas ao pai natal”;
- ✓ “vamos escolher o presente e o postal para a família”;
- ✓ “aprender canções e poesias (natal)”;
- ✓ “queremos ir para as áreas”.

Partindo deste seguimento de ideias e após um diálogo com as educadoras da sala da Pré 1, decidimos elaborar não só vários postais, como também algumas peças para decoração do pinheiro de natal dos meninos, incluindo a personagem caraterística desta altura (sugestão de uma das crianças), anjos, bolas, renas, entre outros. Desta forma, realizei alguns modelos e após o consentimento de ambas as educadoras, realizámos uma votação. Para tal, coloquei junto ao quadro, de maneira visível a todas as crianças que se encontravam no tapete, várias

figuras alusivas ao natal, propostas pelas crianças na referida reunião de conselho (figura 13). De maneira a iniciar a votação, questionei, a uma criança de cada vez, qual era a imagem que gostaria de realizar para colocar na árvore de natal, destacando-se a rena e o pai natal.

**Figura 13:** *Figuras sugeridas pelas crianças*



De seguida, realizei o mesmo procedimento para a seleção dos postais de natal, igualmente sugeridos por este grupo (figura 14). Nesta votação, as crianças mostraram preferência pela rena e pela bota.

**Figura 14:** *Postais de natal*



De um modo geral, as crianças demonstraram-se bastante empolgadas com esta etapa do seu trabalho, participando de forma ativa e autónoma ao longo das suas escolhas. “Ainda assim, saliento que foi necessário encontrar uma estratégia (diferenciação pedagógica) para um dos meninos ter oportunidade de voto. Tal ocorre devido à dificuldade de comunicação demonstrada por parte desta criança” (Reflexão, 5.<sup>a</sup> semana de estágio). Assim, solicitei que viesse ao quadro e, após alguma persistência, conseguiu apontar a sua imagem e o seu postal preferido.

No dia seguinte, destinado ao trabalho curricular participado, foi apresentado um poema referente à temática em questão, intitulado “Uma prenda de Natal” (figura 15). Consoante a reação e compreensão do grupo face ao mesmo, ensiná-lo-ia na íntegra ou só apenas duas quadras. Para tal, comecei por dizer frase por frase, sugerindo que as crianças repetissem o verso que ouviam, para por fim conseguirem declamar cada uma das suas quadras na sua totalidade, até terem memorizado o poema.

No entanto, não consegui ensiná-lo todo, ficando somente a primeira quadra aprendida. Este facto não é justificado por um mau comportamento ou por uma má reação das crianças, mas sim pela falta de tempo e pelo facto de ser interrompida com a chegada dos pais (Reflexão, 5.<sup>a</sup> semana de estágio).

**Figura 15:** *Poema “Uma prenda de Natal”*

**Uma Prenda de Natal**

Há quantos dias e noites  
Esperamos nós o Natal!  
É a festa de Jesus  
Uma festa sem igual.

Porque o menino Jesus  
Que fez anos nesse dia  
Troca o lindo céu azul  
Pela nossa companhia.

É ele o festejado  
E em lugar de receber  
Vai de menino em menino  
Seus pedidos atender.

Jesus, eu quero também  
Dar-te uma recordação  
Que há-de ser? Ah, já sei!  
Por dia uma boa ação.

Numa fase final, sugeri que as crianças, com o meu auxílio, criassem uma outra quadra alusiva ao natal, dando continuidade ao poema. As sugestões apresentadas pelo grupo eram anotadas no quadro.

Ao longo desta atividade, o grupo demonstrou-se empenhado e curioso, participando de forma ativa ao longo destas atividades que houveram decidido abordar na reunião de conselho realizada na sexta feita anterior.

Na semana seguinte, tendo em conta as escolhas das crianças feitas anteriormente em relação aos postais de natal, reuni-me com os vários grupos, um de cada vez, colocando os moldes sobre a mesa e solicitando que as crianças recortassem parte do poema apresentado anteriormente, auxiliando sempre que necessário e realizando um trabalho individual caso apresentassem mais dificuldades, sobretudo as crianças de 3 anos.

De seguida, foi proposto que as crianças colassem vários elementos no seu postal, nomeadamente estrelas na bota previamente recortada, a rena, o algodão ou o papel higiénico, acrescentando decorações consoante o seu gosto, recorrendo à pintura, ao papel crepe, entre outros. Após mediar toda esta elaboração, solicitei que colassem o poema numa parte do postal, questionando se as crianças queriam escrever alguma frase e transcrevendo-a para o mesmo. Por fim, através de uma cópia dos cartões de identificação presentes na sala, as crianças assinaram o seu trabalho.

Em suma, e tal como era de esperar, o grupo revelou-se bastante empenhado e completamente envolvido neste projeto de produção.

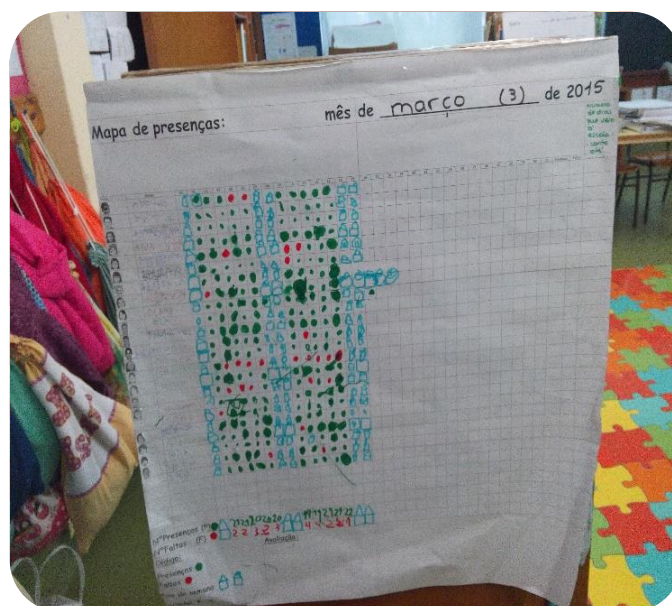
### **6.5.3- “Aprendendo as formas geométricas”**

As atividades que se seguem realizaram-se nos dias 3 e 10 de dezembro. Estas atividades, por sua vez, decorrem da perspetiva de trabalho por projeto conducente aos princípios do MEM. Assim sendo, em conjunto com as crianças, abordámos as formas geométricas, tema que ocorreu por interesse duma das crianças deste grupo. Com estas atividades, as crianças não só vinculam aspetos fulcrais, como também desenvolvem outros objetivos que se encontram descritos nas planificações destas atividades. Não obstante, o primeiro passo desta atividade tinha como principal intuito enquadrar as crianças mais novas nesta aprendizagem, pois o grupo não era homogéneo. Deste modo, e tal como é possível constatar no documento *Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar* (1997), “cabe ao educador partir das situações do quotidiano para apoiar o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, intencionalizando momentos de consolidação e sistematização de noções

matemáticas” (p.73), ou seja, é fundamental que “o educador proporcione experiências diversificadas e apoie a reflexão das crianças, colocando questões que lhes permitam ir construindo noções matemáticas” (Ministério da Educação, 1997, p. 74).

Antes de explicar a atividade propriamente dita, destaco igualmente que em vários momentos da rotina diária era possível trabalhar vários domínios da matemática, observe-se atentamente a seguinte figura que nos mostra uma leitura da tabela e uma análise de dados:

**Figura 16:** Mapa de presenças



Além do mapa de presenças, é de realçar também a simples arrumação do material, a própria organização do tempo, a utilização de jogos como puzzles, dominós, entre outros. Face ao exposto, é indubitável que a criança começa a adquirir noções matemáticas desde muito cedo através das suas vivências, até mesmo em brincadeiras que à primeira vista não subentendem qualquer conteúdo matemático.

No que diz respeito à atividade propriamente dita, esta iniciou-se com um diálogo com o grupo de crianças. Primeiramente, questionei quais as formas que conheciam, possibilitando uma troca de ideias acerca deste conteúdo de um modo bastante ativo. Tive a oportunidade de extrair algumas perguntas e respostas como:

- ✓ “A bola é redonda”;
- ✓ “O quadrado”;
- ✓ “O triângulo”;

- ✓ “Como se chama a forma do quadro?”;
- ✓ “As mesas têm forma?”

Através deste diálogo percebi que algumas crianças possuíam mais conhecimento que outras, solicitando que respondessem às questões colocadas por outros colegas. Após isto, expus quatro frascos de vidro (supostas jarras) afastados uns dos outros, à frente de cada um deles, coloquei uma cartolina com uma figura geométrica (uma em forma de quadrado, outra em forma de círculo, outra em forma de triângulo e outra em forma de retângulo).

De seguida, distribui por cada criança um ramo de flores geométricas com diferentes formas. Para tal, utilizei palhinhas como se fossem o caule de uma flor, enquanto que as suas pétalas eram pequenas formas geométricas feitas em cartolinas de cores distintas. Numa segunda fase, informei que cada jarra (frasco) só poderia levar flores que representassem a mesma figura da cartolina exposta em frente ao mesmo, fazendo com que as crianças associassem as respetivas figuras geométricas que possuíam no seu ramo, com aquelas anteriormente expostas em frente de cada jarra. Assim sendo, solicitei, a uma criança de cada vez, que viesse colocar uma flor numa determinada jarra, fazendo-o com todo o grupo e em todas as jarras, trabalhando assim o reconhecimento e a capacidade visual.

**Figura 17:** *Atividade das formas geométricas*



Posto isto, estabeleceu-se um diálogo acerca das várias formas geométricas abordadas, nomeando-as no seu respetivo termo matemático. Ainda assim, de modo a verificar se todas as

crianças tinham assimilado estes conceitos de forma clara e correta, solicitei, a uma criança de cada vez, que colocasse uma flor numa jarra específica, dificultando um pouco a proposta anterior e adequando-a às crianças mais velhas. Ao longo de toda esta atividade, elaborada em duas partes, uma antes da aula de biblioteca e outra depois desta aula, observei e anotei não só o nome das crianças que conseguiram realizar esta tarefa sem qualquer apoio, como também o nome das crianças que necessitavam que esta aprendizagem fosse reforçada.

De um modo geral posso afirmar que as crianças alcançaram todos os objetivos definidos para esta atividade, realizando-a sem grandes dificuldades e sem necessitarem de grande apoio. Todavia, saliento que a atividade não decorreu de forma perfeita, pois é de notar que no turno da tarde as crianças já se encontram mais agitadas e um tanto ou quanto impacientes. Contudo, conseguiram adquirir os conceitos que estavam previstos em relação às formas geométricas.

Para finalizar esta atividade, realizámos uma saída ao exterior da instituição educativa com o intuito de identificar diversas formas geométricas presentes em vários elementos. Assim, informei o grupo sobre esta saída, explicando que além do bom comportamento que deveriam apresentar, era necessário estarem atentos aos vários elementos, procurando as figuras geométricas adquiridas anteriormente. Para tal, solicitei às crianças responsáveis pelo comboio que organizassem o restante grupo de forma pacífica.

**Figura 18:** *Percurso realizado pelas crianças da Pré 1*



Já no exterior da instituição, auxiliava as crianças que apresentavam uma certa dificuldade, apresentando-lhes pistas sobre os vários elementos de maneira a realizarem

diversas associações. Não obstante, admito que estava um pouco apreensiva em relação a esta saída, não só por ter um certo receio que alguma coisa acontecesse a alguma criança do grupo, mas também por pensar que a maioria das crianças não iria conseguir identificar qualquer figura geométrica, porém:

“Contrariamente ao que pensei, as crianças desde a saída da sala, começaram logo a apontar e referir várias formas geométricas, envolvendo-se por completo na atividade. Referiram as portas como retângulo, as janelas como quadrados, os pneus dos veículos como círculos, uma sinalização como triângulo, entre outros” (Reflexão, 8.ª semana de estágio).

As várias sugestões apresentadas pelas crianças fizeram-me perceber, ainda que de um modo mais profundo, que a atividade anterior permitiu que adquirissem os conceitos pretendidos relativamente às figuras geométricas, mais especificamente, o quadrado, o triângulo, o retângulo e o círculo. Assim, com a realização desta saída, foi possível consolidar todos estes conhecimentos e interligá-los com fatores do quotidiano de todas as crianças, tal como conta no documento *Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar*:

As crianças vão espontaneamente construindo noções matemáticas a partir das vivências do dia a dia. O papel da matemática na estruturação do pensamento, as suas funções na vida corrente e a sua importância para aprendizagens futuras, determina a atenção que lhe deve ser dada na educação pré-escolar, cujo quotidiano oferece múltiplas possibilidades de aprendizagens matemáticas (Ministério da Educação, 1997, p.73).

Em seguida, apresento algumas respostas transmitidas por este grupo ao longo desta saída:

- ✓ “A porta da nossa escola é um retângulo”;
- ✓ “Tem círculos nos pneus dos carros”;
- ✓ “Olha um triângulo no chão”;
- ✓ “Aquela janela é um quadrado”;
- ✓ “Tem muitos quadrados no chão da nossa escola”;
- ✓ “Aquilo no chão é um círculo, não é?”;
- ✓ “Aquele sinal ali em cima é um círculo”.

Foi possível constatar, de um modo geral, que as crianças adoraram esta saída, mostrando-se recetivas a vários diálogos e a novas ideias, continuando a referir várias figuras geométricas presentes no interior da instituição, mais concretamente, na sala da Pré 1. Assim, posso afirmar que

o sucesso da realização desta atividade surpreendeu-me pela positiva e senti-me completamente integrada no grupo, conseguindo motivar-me e soltar-me mais um pouco. Com isto, quero salientar que faço intenção de realizar este tipo de atividades várias vezes com as minhas crianças (Reflexão, 8.ª semana de estágio).

### **6.6.- Intervenção com a comunidade educativa: “Ato de Natal”**

A instituição educativa onde decorreu toda a intervenção prática, EB1/PE do Lombo Segundo, possuía duas salas destinadas à Educação Pré-Escolar, a sala da Pré 1 e a sala da Pré 2, cada uma com uma estagiária e respetiva educadora cooperante. Assim, num diálogo estabelecido entre as duas estagiárias surgiu a ideia da criação de um projeto para a comunidade que inclui-se não só as duas salas de Educação Pré-Escolar mas também toda a instituição educativa.

Para tal, numa primeira fase de todo este projeto, decidimos apresentar a nossa ideia às nossas educadoras cooperantes e agir consoante o seu feedback. Estas, por sua vez, demonstraram-se muito recetivas e satisfeitas com a ideia, apresentando-nos sugestões relativamente ao dia e à hora para realizar tal atividade. Além disto, aconselharam-nos a ter sempre um plano B, pois a primeira ideia podia não correr como desejado, sempre crucial apresentar uma alternativa.

De seguida, dirigimo-nos à Diretora da Escola supramencionada com o intuito de expor a nossa atividade e receber a sua aprovação. Esta atividade, por sua vez, consistia na apresentação de um ato de natal, tendo como protagonistas várias alunas da Universidade da Madeira, mais concretamente do 3.º Ano da Licenciatura em Educação Básica e do 2.º Ano da Licenciatura em Ciências da Educação. Não obstante, destaco também a presença de outras raparigas que desde logo se demonstraram muito recetivas nesta iniciativa.

Visto que o término do estágio decorreu na época natalícia, consideramos pertinente abordar este tema apresentado através das diversas expressões artísticas, nomeadamente a Expressão Musical, a Expressão Dramática e a Expressão Físico-Motora, áreas em que as crianças demonstravam um interesse e um espírito de iniciativa redobrada. Assim, decidimos realizar um espetáculo com base nos interesses das crianças, foco principal de toda a ação pedagógica.

Além disto, o envolvimento de outros adultos e de outras crianças da instituição educativa permitem que estas se sintam mais seguras e integradas proporcionando um desenvolvimento saudável, tal como é possível constatar nas OCEPE:

A colaboração entre os adultos que têm um papel na educação da criança – educadores, professores e pais – é condição fundamental para que a entrada na escola seja mais fácil para a criança, permitindo atenuar e resolver eventuais dificuldades que este possa encontrar (Ministério da Educação, 1997, p.92)

A realização destas atividades permite que se estabeleça um diálogo, indispensável, entre o educador e os pais, trocando informações cruciais sobre o estado e as motivações de cada criança,

Assim, a colaboração dos pais, e também de outros membros da comunidade, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativa a desenvolver com as crianças, é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem (Ministério da Educação, 1997, p. )

É de salientar ainda que para a concretização deste ato de natal foi realizado um convite a duas docentes da Universidade da Madeira, a professor Natalina Cristóvão, de Expressão Musical, e a professora Ana França, de Expressão Dramática, organizadoras de todo este evento que decorre anualmente neste estabelecimento de Ensino Superior.

Partindo das observações mencionadas anteriormente, realizamos um poster como meio de divulgação da atividade, informando alguns membros da comunidade educativa acerca da apresentação do espetáculo.

**Figura 19:** *Poster de divulgação do projeto de intervenção com a comunidade*



Além disto, solicitamos a uma funcionária que divulgasse esta mesma informação pelas salas do 1.º CEB, certificando a divulgação do projeto.

## 90 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Como modo finalizador deste projeto, as estagiárias das salas da Pré 1 e da Pré 2 realizaram, em conjunto com as crianças, uma pequena coreografia que será explicada de um modo mais específico nos parágrafos que se seguem.

No dia 15 de dezembro, último dia de prática pedagógica, procedeu-se à realização desta atividade. Para tal, as estagiárias levaram os materiais necessários, receberam os intervenientes deste espetáculo e a professora responsável pela organização do coro.

Após isto, montou-se o cenário no polivalente da instituição de 1.º Ciclo com Pré-Escolar supramencionada e auxiliou-se na organização das diversas turmas. Ainda assim, realça-se que as estagiárias colaboraram como personagens da peça teatral, nesta atividade natalícia. Este fator cativou imenso as crianças na medida em que as representações feitas por parte das estagiárias da sala foi algo de novo, visto não ter sido realizado anteriormente.

**Figura 20:** *Dinamização do auto de natal*



Durante o ato de natal, as crianças demonstraram-se bastante entusiasmadas e cativadas pela peça de teatro, expressando-se através do acompanhamento das músicas que lhe eram familiares, recorrendo tanto ao canto como à mímica.

Este ato de natal retratava o nascimento de Jesus numa versão mais lúdica e dinâmica, tendo em conta a faixa etária para a qual se destinava.

Para concluir, as crianças tiveram a oportunidade de interagir com as protagonistas, além de que ainda apresentaram uma canção com a respetiva coreografia, que haviam praticado anteriormente com as estagiárias das salas da Pré, intitulada “Pinheirinho”. Para tal, foi solicitado às crianças da Pré 1 que trouxessem uma camisola vermelha, enquanto as crianças da Pré 2 deveriam trazer uma camisola verde.

**Figura 21:** *Preparação para a atividade da pré 1 e da pré 2*



Apesar da duração deste evento ter sido um pouco extensa, aproximadamente uma hora, as crianças demonstraram bastante interesse e curiosidade quer no que dizia respeito à Expressão Dramática como à Expressão Musical, tornando o tempo um fator irrelevante (tempo de qualidade). (Reflexão, 8ª semana de estágio).

A aderência dos familiares das crianças foi de tal modo significativa, que terminado o ato de natal e todas as atividades intrínsecas ao mesmo, o número de crianças que permaneceu na instituição foi bastante reduzido, apenas cinco crianças.

### **6.7- Avaliação do grupo: Sistema de Acompanhamento das Crianças**

Ao longo da Intervenção Pedagógica na Sala da Pré-1 na EB1/PE do Lombo Segundo, a metodologia de avaliação utilizada foi a Avaliação em Educação Pré-Escolar- Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC) com o intuito de assimilar de forma objetiva as características de todas as crianças, a interação que o grupo demonstrava com os seus pares e as possíveis estratégias a serem implementadas de modo a que as crianças desenvolvessem competências e saberes.

Portugal e Laevers (2010) evidenciam que para avaliar o processo de aprendizagem das crianças, é preciso que a avaliação abarque duas dimensões, mais especificamente, o bem-estar emocional e a implicação transmitido pelo grupo diariamente. Através deste método, o educador sente, reflete e age por meio das vivências das crianças.

Tendo os aspetos supracitados em consideração, Portugal e Laevers (2010) definem bem-estar emocional como “um estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior, sente a sua energia e vitalidade e está acessível e aberta ao que a rodeia. Isto porque a situação conjuga-se com as suas necessidades, a pessoa tem um autoconceito positivo e está bem consigo própria.” (p.20). Não obstante, o bem-estar emocional abrange diversos indicadores que apoiam a sua

avaliação, sendo estes: a abertura e receptividade para a interação e exploração; a flexibilidade perante situações desconhecidas até então; a autoconfiança e autoestima manifestada pela criança, na medida em que expressa-se à vontade e enfrenta novos desafios; a assertividade, ocorrendo a expressão de opiniões e pensamentos; a vitalidade em que a criança demonstra alegria de viver e imensa energia; a tranquilidade, surgindo um estado de calma e relaxamento; a alegria, ocorrendo demonstrações de contentamento e de prazer durante a ação; e a ligação consigo próprio que evidencia que a criança sente-se bem consigo própria e com o mundo.

No que concerne à implicação, Portugal e Laevers (2010) definem a mesma como “uma qualidade da actividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia. É determinada pela necessidade de exploração e pelo nível de desenvolvimento.” (p.25). A implicação tal como o bem-estar emocional inclui diversos indicadores que auxiliar o educador na avaliação desta dimensão, sendo estes: a concentração expressada na atividade através do olhar; a energia que é investida na atividade; a complexidade e criatividade, ou seja, a criança entrega-se à novidade, ao desafio, bem como implementa o seu toque pessoal; a expressão facial e postura que revelam sentimentos e motivações; a persistência que traduz-se no tempo de concentração mantido durante a atividade; a precisão que resume-se à atenção ao pormenor no trabalho; o tempo de reação aos estímulos interessantes; à expressão verbal que abrange todos os comentários no que alude à ação; e a satisfação que associa-se ao prazer e apreciação pelo trabalho.

O nível de bem-estar emocional e de implicação são avaliados em cinco níveis divergentes, sendo que inicia-se no nível muito baixo (nível 1) e culmina no nível muito alto (nível 5). As autoras supracitadas apresentam um quadro-síntese das principais características de cada nível (*vide* Quadro 7).

**Quadro 7:** Síntese dos níveis de bem-estar emocional ou implicação

Bem-estar emocional	Implicação
<b>Níveis</b>	
<b>Baixo</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Nunca ou raramente se sente feliz;</li> <li>✓ Nunca ou quase nunca desfruta do contexto educativo;</li> <li>✓ Está intranquila ou tensa;</li> <li>✓ É pouco aberta e espontânea;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Nunca ou quase nunca está concentrada;</li> <li>✓ Desliga ou distrai-se facilmente;</li> <li>✓ Está sempre ou quase sempre desmotivada ou desinteressada;</li> <li>✓ Nunca ou quase nunca está mentalmente ativa;</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ É vulnerável e pouco flexível;</li> <li>✓ Tem falta de confiança em si mesma;</li> <li>✓ Nunca ou quase nunca se sente à-vontade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Nunca ou quase nunca realiza uma atividade com prazer evidente;</li> <li>✓ Limita-se a utilizar as suas competências atuais.</li> </ul>
<b>Nível moderado ou médio</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Em geral não está nem feliz ou infeliz;</li> <li>✓ De vez em quando parece desfrutar de alguma coisa;</li> <li>✓ Por vezes está intranquila ou tensa;</li> <li>✓ Por vezes é aberta e espontânea;</li> <li>✓ Por vezes é vulnerável;</li> <li>✓ Tem autoconfiança limitada;</li> <li>✓ Por vezes sente-se à-vontade, ousando ser ela própria.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ A concentração é mediana;</li> <li>✓ Por vezes custa-lhe prestar atenção;</li> <li>✓ Não está verdadeiramente motivada ou interessada;</li> <li>✓ Tem uma atividade mental pouco intensa;</li> <li>✓ Não desfruta inteiramente das atividades;</li> <li>✓ Não mobiliza completamente as suas competências.</li> </ul>
<b>Nível alto</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Sempre ou quase sempre está à-vontade, sente-se bem e feliz;</li> <li>✓ Desfruta bem do programa educativo em oferta;</li> <li>✓ Sempre ou quase sempre irradia tranquilidade;</li> <li>✓ Sempre ou quase sempre está aberta e é espontânea e flexível;</li> <li>✓ É capaz de se defender;</li> <li>✓ Denota confiança em si mesma.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Muitas vezes denota concentração;</li> <li>✓ Não se distrai facilmente e persiste na atividade;</li> <li>✓ Muitas vezes está motivada e interessada;</li> <li>✓ É mentalmente ativa, com intensidade;</li> <li>✓ Desfruta plenamente das atividades e explorações;</li> <li>✓ Funciona no limite mais elevado das suas atuais capacidades.</li> </ul>

**Fonte:** Adaptado de Portugal e Laevers, 2010.

Como constatável no quadro 7, o educador através da observação e do registo diário das crianças, consegue avaliar ambas as dimensões do SAC, pois tal é manifestado pelas crianças pelas suas manifestações físicas e emocionais.

### 6.7.1- Sistema de Acompanhamento das Crianças

De acordo com Portugal e Laevers (2010),

O Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) oferece ao educador uma base para avaliação e desenvolvimento do currículo na sua prática quotidiana, com base num ciclo contínuo de observação, avaliação, reflexão e ação, considerando o bem-estar, implicação/envolvimento, aprendizagem e desenvolvimento das crianças como dimensões norteadoras de todo o processo.” (p.74).

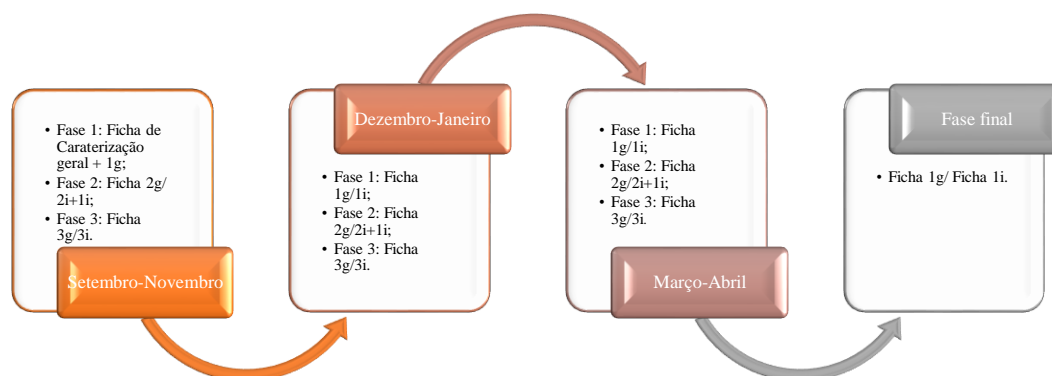
Compreende-se assim, que o SAC auxilia a intervenção pedagógica, tendo em consideração que pretende facilitar o encadeamento entre práticas de observação, documentação, avaliação e edificação curricular.

A utilização apropriada do SAC proporciona ao educador uma noção clara acerca do funcionamento do grupo e dos aspetos em que devem ser implementadas intervenções específicas, assim como possibilita a identificação das crianças que precisam de apoio adicional (Portugal & Laevers, 2010).

O SAC desenrola-se em ciclos de observação/avaliação, reflexão e ação, sendo que cada ciclo abrange três fases: Fase 1- avaliação; Fase 2- análise e reflexão; e Fase 3- definição de objetivos e de iniciativas. Relativamente às fichas, o SAC abarca as fichas direcionadas ao grupo (1g, 2g e 3g) e a cada criança em particular (1i, 2i e 3i). Enfatiza-se ainda, a existência de uma ficha inicial em que é identificada a instituição, o grupo de criança e o educador, bem como uma caracterização geral do contexto (Portugal & Laevers, 2010).

A seguinte figura ilustra assim, as etapas e respetivas fases do SAC.

**Figura 22:** *Etapas e respetivas fases do SAC*

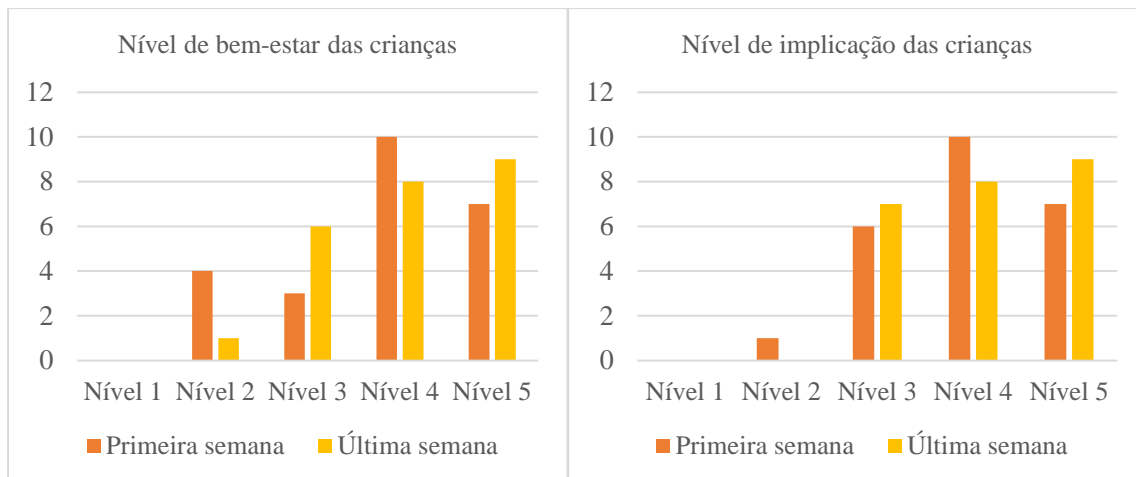


**Fonte:** Adaptado de Portugal e Laevers, 2010.

Como é visível na figura 21, este método de avaliação decorre ao longo de um ano letivo para que os resultados sejam os mais favoráveis e fidedignos. Contudo, e derivado da duração

do estágio, realizou-se apenas as primeiras três fases observáveis na primeira etapa. Desta forma, o processo de avaliação iniciou-se nas semanas de observação participante através da realização da ficha 1g, esta mesma preenchida no término do estágio com o objetivo de analisar a evolução do grupo. Os dados preenchidos na ficha 1g podem ser visualizados no gráfico x e y.

**Gráficos 6 e 7:** *Nível de bem-estar e implicação das crianças*



Analisando os Gráficos 6 e 7, é possível constatar que quatro crianças encontravam-se no nível 1 do bem-estar emocional, ou seja, muito baixo. Essas crianças aparentavam dificuldades em sentirem-se integradas no grupo e sendo assim, manifestavam lacunas a nível do comportamento. Porém, com o decorrer de diversas estratégias que priorizavam o diálogo, a compreensão e o respeito, essas crianças progrediram e demonstraram um maior à vontade, felicidade e autoconfiança, ocorrendo a passagem de três crianças para o nível 2.

No que alude ao nível 4 do bem-estar emocional, estas crianças salientavam felicidade, abertura, autoconfiança mas, observou-se uma evolução a nível da espontaneidade em duas crianças, que por conseguinte passaram para o nível 5.

No que diz respeito à dimensão da implicação, apenas uma criança manifestava dificuldades em concentrar-se, em estar motivada e a ter prazer na realização da atividade. Face ao exposto, tornou-se necessário a implementação de atividades de acordo com os gostos da criança para que esta conseguisse adquirir motivação e conseqüentemente, resultados favoráveis ao seu desenvolvimento, passando assim para o nível 3 devido à sua evolução. Por fim, no nível 4 encontravam-se crianças que aparentavam imensa persistência perante os obstáculos, uma concentração e motivação intensa e demonstravam desfrutar das atividades. Salienta-se ainda,

que duas crianças transitaram para o nível 5 por demonstrarem ao longo do tempo um maior uso das suas capacidades.

As fichas 2g e 3g por sua vez podem ser visualizadas em apêndice, sendo que estas contêm a análise e reflexão em torno do grupo e do contexto e a definição de objetivos e iniciativas dirigidas ao grupo/contexto educativo.

Em síntese, o SAC é um instrumento de avaliação indispensável ao educador, desde que usado apropriadamente e com vista a favorecer os conhecimentos e aptidões das crianças. Para tal, os interesses e necessidades das crianças não devem ser renegados, assim como, a necessidade de implementar o trabalho colaborativo.

### **6.8- Reflexão final referente ao pré-escolar**

*“O pensamento reflexivo é uma capacidade. Como tal, não desabrocha espontaneamente, mas pode desenvolver-se. Para isso, tem de ser cultivado e requer condições favoráveis para o seu desabrochar” (Alarcão, 1996, p.181).*

Após toda a prática realizada na sala da Pré 1 e respetiva teoria debruçada sobre a mesma, é de extremo interesse apresentar uma reflexão sobre toda a intervenção pedagógica, pois qualquer momento com as crianças deve ser devidamente refletido, ou não fôssemos nós os seus modelos e principais responsáveis pelas suas aprendizagens.

Seguindo este raciocínio, considero pertinente referir as duas semanas de observação que antecederam e auxiliaram todo o seu decorrer. De um modo geral, este período inicial permitiu ter conhecimento da rotina do grupo, quer na parte da manhã como na parte da tarde, possibilitando não só uma maior perceção do tempo que iria dispor para a elaboração das atividades, como também visualizar o comportamento das crianças, tanto individualmente, como em interação com o resto do grupo. Além disto, permitiu-me ainda observar vários padrões relacionados com o modelo pedagógico patente nesta sala, MEM, que tinha a criança como centro de toda a ação educativa, dando-lhe voz e tornando-a autónoma.

Assim sendo, é fulcral que tenhamos este tempo de observação, (e simultaneamente de adaptação), de maneira a que nos familiarizemos com todo o grupo e com todas as tarefas que devem ser desempenhadas ao longo das várias semanas, retirando ainda algumas táticas de como interagir e resolver diversas adversidades que vão surgindo entre as crianças em determinadas situações.

Outro aspeto imprescindível diz respeito ao modo apreensivo com que algumas crianças nos recebem, sendo crucial que nestas semanas iniciais se criem momentos de confiança e que

se estabeleça uma boa relação entre a estagiária e o grupo. Assim, “a diversidade de situações e a variedade de reacções das crianças que iniciam a educação pré-escolar exigem uma grande atenção, flexibilidade e receptividade por parte do educador para encontrar as respostas mais adequadas” (Ministério da Educação, 1997, p. 88).

Em suma, o período de observação participada permitiu-me conhecer não só as educadoras e a restante equipa pedagógica, como também o espaço educativo e o grupo com o qual viria a trabalhar ao longo das várias semanas. Deste modo, as planificações realizadas mostram-se mais fidedignas, ajustando-se ao grupo de crianças da sala da Pré 1.

Tal como referido anteriormente, o modelo implementado nesta sala era o MEM. Por essa razão, as atividades desenvolvidas eram, maioritariamente, de carácter livre, partindo sempre dos interesses individuais de cada criança que eram devidamente anotados no Diário do Grupo. Tendo em conta todo este prisma, o papel do educador é mediar toda a ação desenvolvida, proporcionando assim uma aprendizagem conjunta e significativa.

Os diálogos estabelecidos com as educadoras da sala da Pré 1 revelaram-se igualmente indispensáveis para o sucesso de toda a intervenção prática, pois conheciam o grupo de uma forma mais profunda e encontravam-se mais adaptadas ao modelo pedagógico supramencionado, informando-me então de algumas estratégias/pressupostos subjacentes ao mesmo e as suas influências na organização do tempo e de todo o espaço educativo.

Outro pilar utilizado ao longo de toda a intervenção pedagógica diz respeito às OCEPE, pois apesar das crianças serem os autores principais do seu próprio conhecimento, foi fulcral interligá-los com os objetivos definidos para este mesmo grupo a longo prazo. Ainda assim, a heterogeneidade do grupo revelou-se uma dificuldade acrescida, sendo necessário adequar atividades ao nível de desenvolvimento de cada criança, tal como é mencionado no documento supracitado:

As vantagens dos contactos e do trabalho em comum de crianças em momentos diferentes do desenvolvimento, com saberes e competências diversos, implicam que o educador organize o processo educativo de modo a que este responda às características de cada criança, estimulando a sua evolução no grupo (Ministério da Educação, 1997, p. 87).

Ainda no que diz respeito à caracterização do grupo, mais concretamente das 24 crianças em diferentes níveis de desenvolvimento, denotou-se algumas dificuldades em estabelecerem relações entre si, surgindo assim vários conflitos. Porém, estes conflitos decorriam, maioritariamente, entre apenas duas crianças, podendo sempre haver exceções e dias menos positivos. Para tal, encontravam-se afixadas regras de comportamento. Todavia a interajuda, a

cooperação e a autonomia desde logo visualizadas neste grupo são aspetos bastante positivos, facilitando a realização de muitas atividades.

Ainda assim, devido aos problemas familiares existentes com alguns encarregados de educação de determinadas crianças, foi possível constatar uma certa carência e instabilidade emocional, sendo necessário recorrer a algumas estratégias de maneira a colmatar estas adversidades.

Relativamente às dificuldades sentidas posso destacar a gestão do grupo, necessitando sempre de alguma pesquisa para poder enquadrar as atividades nas faixas etárias das crianças. Na minha opinião, este fator pode ser justificado de diversas maneiras, sobretudo pela pouca experiência nesta área, necessitando de mais tempo para aperfeiçoar este aspeto. Afinal, todos nós dispomos não só de características específicas como também de um metabolismo interno próprio, necessitando de mais ou menos tempo para nos adaptarmos a diversas situações e a diferentes contextos, seja em termo de estágio ou não.

Outro aspeto que considero influenciável diz respeito ao facto de não estar sozinha com o grupo, não conseguindo soltar-me e expressar-me do modo como desejava, talvez por timidez ou pela pressão sentida, demonstrando assim alguma insegurança para as crianças.

A criatividade, atributo que considero imprescindível ao longo de toda a EPE, revelou-se outro entrave na prática pedagógica, pois para a realização das várias atividades desenvolvidas com este grupo foi necessário realizar imensa pesquisa, recorrendo igualmente à ajuda de várias colegas.

Em termos de relação com as crianças da sala da Pré 1 foi possível relacionar-me de forma bastante afetiva com todas elas, fazendo-as ver-me como uma pessoa amiga, brincando e auxiliando sempre que fosse necessário. Este aspeto revelou-se crucial nas semanas de intervenção prática. Seguindo esta linha de pensamento, aproveito ainda para realçar que a relação estabelecida com as educadoras e auxiliares da sala supramencionada foi igualmente positiva, permitindo-me questionar em caso de dúvida e dialogar sobre vários assuntos.

Saliento ainda que ao longo das várias semanas de estágio deparei-me com situações totalmente desconhecidas e simultaneamente desafiantes. Todavia, não as posso caracterizar por situações menos boas ou percalços, pois farão parte do nosso quotidiano enquanto futuras profissionais de ensino.

Tendo todos estes aspetos apresentados em consideração, enfatizo a importância deste estágio ao longo da nossa formação, proporcionando-nos a aquisição de atitudes necessárias a adquirir perante determinados comportamentos ou situações.

## Capítulo 7: Prática pedagógica no 1º Ciclo do Ensino Básico

O presente capítulo relata o estágio desenvolvido no 1.º CEB na Escola Básica com Pré-Escolar do Lombo Segundo ao longo de 120 horas, entre finais de abril e início de junho, mais especificamente, segundas terças e quartas, sob a orientação da professora cooperante, tal como ocorreu na valência do Pré-Escolar.

Com efeito, serão apresentados aspetos essenciais referentes à turma do 2.ºB, como a caracterização do seu ambiente educativo, a equipa pedagógica, o seu horário letivo, as características desta turma e alguns dados pertencentes aos encarregados de educação destes alunos. Para tal, não só foram estabelecidos diálogos com a professora titular do grupo em questão, como também diálogos com as crianças, não esquecendo as semanas de observação participante e a consulta indispensável do PAT.

No que concerne à intervenção *in loco* propriamente dita, serão explanadas várias atividades e estratégias desenvolvidas ao longo destes dois meses de intervenção, fazendo-se acompanhar pela questão-problema detetada nesta valência de ensino.

Posteriormente, será apresentada a avaliação do 2.ºB nas diferentes áreas curriculares, nomeadamente no Português, na Matemática e no Estudo do Meio, ferramenta indispensável tanto ao docente como ao aluno.

A intervenção com a comunidade educativa será igualmente apresentada neste capítulo, seguindo-se de uma reflexão global sobre toda a ação educativa desempenhada nesta valência de ensino.

### 7.1- A sala do 2ºB

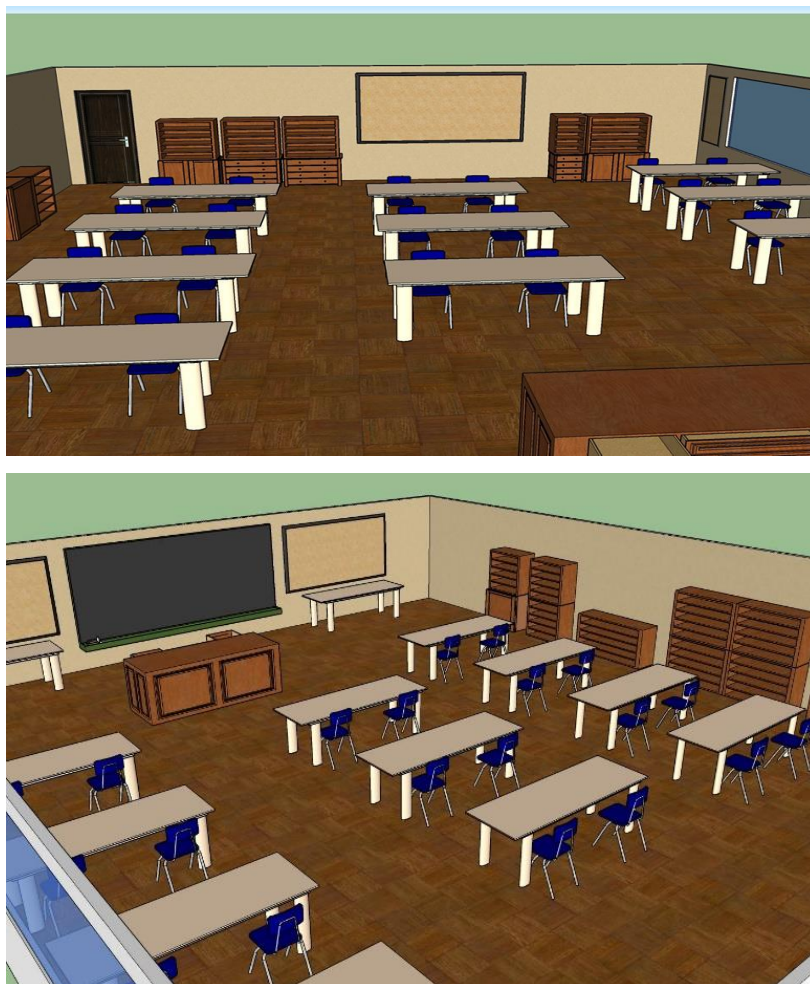
A escola é uma comunidade educativa que desempenha um papel extremamente importante na vida de todas as crianças na medida em que estas passam grande parte do seu tempo no seu interior. Por assim ser, é fulcral que estas instituições de ensino sejam capazes de responder às necessidades de todos os seus alunos, visando sempre um ensino de qualidade. Para tal, é fundamental que desenvolva várias estratégias e disponibilize diversos recursos de maneira a promover o desenvolvimento de aptidões, capacidades e valores, proporcionando assim aprendizagens diferenciadas, significativas e socializadoras.

De um modo mais específico, e atendendo aos objetivos supramencionados, a sala de aula deve ser um espaço de comunicação, acolhedor e apelativo para as crianças. Sendo assim,

este espaço deve ser organizado com o auxílio dos alunos, principais autores do seu próprio conhecimento.

A sala de aula do 2.ºB, local onde decorreu a intervenção pedagógica, é um espaço suficientemente amplo e capaz de responder às necessidades das 15 crianças desta turma, duas das quais com NEE, sendo alunas da UEE mas tendo esta turma como referência. Todavia, saliento que este espaço partilhado, no turno da tarde, é ocupado por um outro grupo. Por conseguinte, se forem realizadas alterações definitivas, as docentes de ambas as turmas devem estar de acordo (figura 22).

**Figura 23:** *Planta da sala do 2.ºB*



As mesas encontram-se dispostas em quatro filas, voltadas para a mesa do professor e para o quadro preto que ocupa grande parte da parede frontal. Algumas estão ocupadas por dois alunos e quatro mesas por um aluno apenas. Este facto deve-se à distração provocada por alguns

colegas e pelo facto de um aluno necessitar de uma maior atenção por parte do docente no decorrer das variadas atividades.

Saliento também que a turma apresenta seis alunos que necessitam de um apoio acrescido, sentando-se ao lado dos alunos mais autónomos de modo a que estes possam prestar auxílio sempre que for necessário. Ainda assim, destacam-se duas mesas que eram utilizadas como suporte ao material escolar.

Esta sala, situada no segundo piso, além de ser bastante espaçosa possui três amplas janelas com vista para a baía do Funchal, para o jardim e para o recreio, possibilitando assim um bom arejamento e uma boa fonte de luz natural.

Na parede oposta a esta, partilhada com a sala de Inglês, existem móveis devidamente organizados para a colocação dos manuais e dos cadernos dos alunos, quer do turno da manhã como do turno da tarde. Ao longo do estágio era possível observar ficheiros (atividades âncora) de Português, Matemática e Estudo do Meio, promovendo a autonomia dos alunos e evitando distrações.

Na parede paralela à do quadro preto existem, igualmente, armários divididos para as duas turmas, nos quais encontram-se materiais didáticos como geoplanos e material multibásico. Além disto, encontra-se também a área da Biblioteca e caixas com material dos alunos (tesoura, colas, cores, entre outros).

No que concerne aos placards, estes distribuía-se por toda a sala de aula, sendo o espaço dividido entre as duas turmas que frequentavam este local. No espaço destinado ao 2.ºB, situado na parede frontal e atingindo a parede lateral virada a sul, eram expostos, na sua maioria, trabalhos realizados pelos alunos, sendo constantemente atualizado quer ao longo do estágio ou não.

A turma do 2.ºB, no que diz respeito à organização temporal, utiliza esta sala de aula entre as oito horas e 15 minutos e as 13 horas e 15 minutos (ver quadro 8), horário da componente letiva. No turno da tarde, por sua vez, realizam-se as atividades de enriquecimento curricular.

Assim, desde o início do ano letivo, os alunos apresentam uma rotina delineada consoante a carga horária proposta pelo ME. Não obstante, o horário apresentado é de carácter flexível, podendo ser alterado conforme as necessidades dos alunos desta turma.

**Quadro 8:** Horário da componente letiva do 2.ºB

Horas	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
08:15-09:15	Português	Português	Matemática	Matemática	Português
09:15-10:00					
10:30-11:30	Matemática	Estudo do Meio	Português	Música	Português
11:30-12:30	E.F	Matemática	Estudo do Meio	TIC	Matemática
12:30-13:15	Matemática		Estudo do Meio	Português	Estudo do Meio
13:30-14:30	INTERVALO/ALMOÇO				
14:30-15:30	Música	Sala de Estudo	Bib/Inglês	Sala de Estudo	Expressão Plástica
15:30-16:00	INTERVALO/LANCHE				
16:00-17:00	Sala de Estudo	TIC	Clube	Natação	Inglês
17:00-18:00	Biblioteca	Inglês	Expressão Plástica	TIC	E.F.

Enfatizo, de igual modo, que ao longo da prática pedagógica o horário apresentado não seguia, obrigatoriamente, a ordem apresentada. Na generalidade as aulas começam com a disciplina de Português e terminavam com o Estudo do Meio, porém esta ordem podia ser alterada de acordo com as atividades planificadas, pois no final da manhã os alunos encontravam-se mais agitados, exigindo estratégias mais dinâmicas e consequentemente mais apelativas. Ainda assim, tendo em conta o grau de exigência de alguns conteúdos, sobretudo na área do Português e da Matemática, considerei de extrema importância abordá-los logo pela manhã, altura em que os alunos conseguem concentrar-se com maior facilidade.

## 7.2- Equipa educativa do 2.ºB

É premente salientar que a criança é o centro de toda a ação educativa. As suas dificuldades e os seus interesses ditam a forma como toda a equipa educativa deve agir. Por esta razão, torna-se indispensável a realização de um trabalho em equipa de modo a realizar projetos e atividades devidamente sequenciais, fomentando o desenvolvimento social, físico, emocional e cognitivo de todos os alunos. Assim sendo, em traços gerais, os profissionais de ensino devem ser dinâmicos, afetuosos, compreensivos e possuir um espírito de iniciativa e de equipa.

Relativamente à equipa pedagógica do 2.º B, esta é constituída por uma professora titular de turma, por cinco professores de Apoio, por uma professora de Inglês (3.ª e 6.ª feira), por um professor de Expressão Plástica (4.ª e 6.ª feira), por uma docente formada em Expressão e Educação Físico-Motora (2.ª e 6.ª feira), pelo professor de TIC (3.ª e 5.ª feira), por uma professora de Biblioteca (2.ª e 4.ª feira), por três professoras de Educação Especial, por um professor de Expressão e Educação Musical e Dramática (2.ª e 4.ª feira) e por uma professora de Natação (5.ª feira).

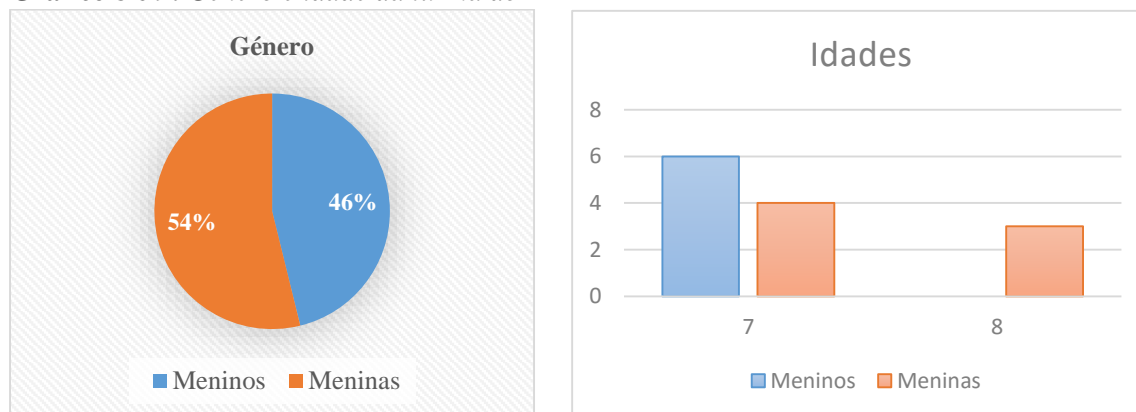
Saliento que as atividades de enriquecimento curricular decorrem no período da tarde, entre as 14h:30 e as 18h:00.

De acordo com o PAT, é de realçar que os docentes do 2.ºB realizam, todos os meses, uma reunião de conselho de turma com o intuito de se realizar uma avaliação sobre o grupo em questão e delinear estratégias de intervenção que melhor se adequem a estes alunos.

### **7.3- Caracterização da turma**

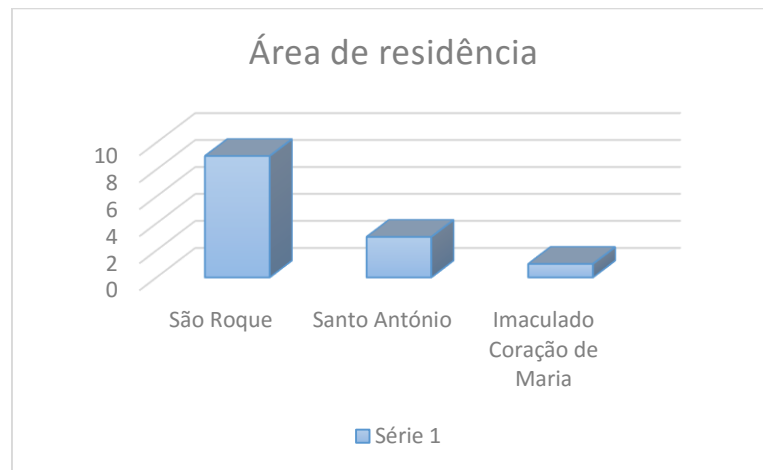
Todas as informações que serão expostas relativamente à caracterização da turma do 2.ºB da EB1/PE do Lombo Segundo, onde foi desenvolvida toda a intervenção pedagógica, têm por base a observação direta, os diálogos informais com a professora cooperante e a análise do PAT, que como anteriormente foi referido, é um documento que pretende dar resposta às especificidades dos alunos, desenvolvendo estratégias educativas mais adequadas a essas mesmas características. Desta forma, incentiva o trabalho em equipa dos vários professores da turma e tem como foco principal a aprendizagem dos alunos.

Esta turma de 2º ano é composta por 15 alunos, dois dos quais pertencem à UEE. Por assim ser, não estavam presentes na sala de aula no horário da componente letiva, frequentando apenas as aulas de Educação Física (E.F). Assim, toda a prática desenvolvida decorreu em função de 13 alunos, sendo sete do género feminino e seis do género masculino, com idades compreendidas entre os sete e os oito anos. Apenas os dois alunos identificados com NEE tinham nove anos. Todavia, os alunos que tinham oito anos eram repetentes, assinalando assim uma retenção no 2.º Ano. De forma a elucidar e a sintetizar esta informação coloquei-a em gráficos (8 e 9).

**Gráfico 8 e 9:** *Género e idade da turma do 2ºB*

Saliento ainda que dos 13 alunos da turma, retirando os alunos pertencentes à UEE que apenas tive oportunidade de trabalhar nas aulas de E.F, cinco saíam para apoio de português aproximadamente durante uma hora, ficando apenas oito alunos na sala de aula. Este facto remete-nos, de imediato, não só para a existência de diferentes níveis de aprendizagem dentro da turma, como também para a existência de diferentes interesses e necessidades. Todavia, este número total de alunos facilita desenvolver o espírito de entreajuda, cooperação e cumplicidade, tanto entre colegas como entre professor e aluno. Além disto, é possível realizar um apoio mais individualizado a cada criança, desenvolvendo assim uma pedagogia diferenciada. Não obstante, e de acordo com o PAT, seis alunos do 2.ºB apresentam grandes potencialidades, especificando ainda um aluno que não atinge resultados mais elevados devido a uma possível dislexia ainda não diagnosticada efetivamente.

Quanto à área de residência desta turma é possível constatar, no gráfico 10, que a maioria reside no concelho do Funchal, mais propriamente na freguesia de São Roque, destacando 3 alunos que se deslocam a pé para a EB1/PE do Lombo Segundo.

**Gráfico 10:** Área de residência dos alunos do 2.ºB

No que diz respeito à Expressão Plástica, à Expressão Físico-Motora e à Expressão Musical é de destacar que cada uma destas áreas possuía um professor particular, profissional nestes mesmos campos. O mesmo ocorre com o Estudo, com o Inglês, com a Biblioteca e com as TIC, áreas à responsabilidade de um docente específico.

Ainda que de um modo geral, é possível afirmar que esta turma, com a professora titular, apresentava um bom comportamento, destacando apenas um ou outro dia menos bom. Porém e tal como é visível no PAT, existem dois alunos que apresentam comportamentos perturbadores, sendo necessário recorrer a várias estratégias de maneira a que estes comportamentos sejam minimizados e não perturbem o bom funcionamento da turma. Ainda assim, denotou-se em alguns alunos problemas de concentração, dificuldades de aprendizagem, erros ortográficos, desequilíbrios emocionais e um ritmo de trabalho um tanto ou quanto lento, sendo necessário, por exemplo, tecer elogios aos alunos mais autónomos e responsáveis

As relações eram grandiosas, visualizava-se uma empatia bastante grande entre a professora e os alunos e até mesmo um companheirismo genuíno entre colegas, despertando, por vezes, uma competição saudável. Eram, na sua maioria, assíduos, curiosos, participativos, criativos, bem-dispostos, interessados e muito expressivos. Ainda assim, por serem muito faladores e curiosos, os conteúdos deviam ser abordados através de formas muito dinâmicas e diversificadas como puzzles, dominós, jogos de tabuleiros, entre outros. No entanto, a atividade não podia ser demasiado longa ou monótona de maneira a que a turma não perdesse o foco/interesse pelo que estava a ser desenvolvido. Além disto, quando a turma cumpria o programado antes do tempo previsto, os alunos era premiados de diversas formas.

Desde o início da intervenção pedagógica, inclusive nas duas semanas de observação, denotei que a turma apresentava enormes problemas a nível da ortografia, quer na produção de texto como na construção frásica. Por esta razão, era necessário motivar os alunos para os momentos de leitura e de escrita, recorrendo a várias estratégias de modo a atenuar/minimizar esta problemática. Porém, a apresentação de histórias, de textos, de poemas ou de lengalengas deixavam os alunos muito entusiasmados, voluntariando-se, desde logo, para realizar uma leitura do texto apresentado. Nesta competência linguística era possível destacar quatro alunos que realizavam uma leitura impecável. Contudo, a existência de erros ortográficos, a dificuldade na leitura pela maioria da turma e os problemas de interpretação faziam com que os alunos demonstrassem menos interesse pela Disciplina de Português.

Na área da Matemática os alunos apresentam dificuldades na interpretação de enunciados de problemas de forma autónoma, proporcionando entraves no cálculo mental e nas situações problemáticas. Ainda assim, destacam-se três alunos que não apresentam estas mesmas dificuldades, demonstrando ainda um raciocínio lógico-matemático bastante desenvolvido. Todavia, todos os alunos revelavam extremo interesse quando eram convidados a manusear ou até mesmo a criar materiais didáticos, traduzindo-se assim um clima de descoberta e de interesse por esta área do saber.

Na disciplina de Estudo do Meio, por sua vez, os alunos não apresentavam grandes dificuldades, demonstrando interesse pelos conteúdos lecionados ao participarem de forma bastante ativa, embora, por vezes, pouco precisa. Desta forma, tendo em conta a motivação espelhada por parte dos alunos, o docente deve partir deste interesse para aprofundar os conhecimentos que devem ser adquiridos, explorando, sempre que possível, a interdisciplinaridade.

Considero importante realçar que existe um aluno, diagnosticado com hiperatividade, que cumpre o programa de 1.º ano, acompanhando os colegas somente na disciplina de Estudo do Meio.

Em síntese, a turma do 2.ºB é um grupo de alunos que pela sua dinâmica de trabalho exige que o docente disponibilize vários recursos didáticos, expondo os conteúdos de forma interativa, envolvendo-os e contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal, social e cognitivo.

#### **7.4- Caraterização das famílias**

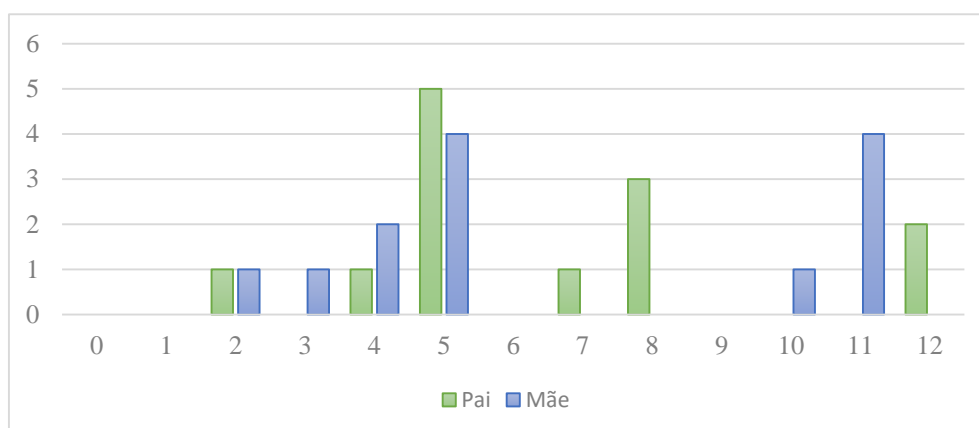
É indiscutível o papel que a família desempenha no sucesso escolar de todas as crianças, pois tanto os pais como outros familiares e educadores servem de modelos a seguir.

O tempo que as crianças passam com estes agentes contribui, de forma inquestionável, para o seu desenvolvimento global, pois o seu contexto de vida apresenta grandes influências a diversos níveis.

É da responsabilidade da família garantir não só um crescimento saudável da criança como também acarinhá-la e estimulá-la, auxiliando-a a superar adversidades e proporcionando-lhe competências que permitem adaptar-se ao mundo no qual está inserida. Assim sendo, é neste núcleo social que a criança inicia o seu crescimento e começa a integrar-se com valores e princípios que lhes são transmitidos através dos seus progenitores.

No âmbito escolar é igualmente fundamental que a família desempenhe um papel ativo ao longo da formação do seu educando, incentivando-o e apoiando-o nas variadas situações, de maneira a que a criança se sinta segura e confiante. Todavia, Muñiz (1993) destaca a existência e a influência de pais muito exigentes e severos e de pais muito permissivos. Enquanto os pais severos observam a criança como “depositário das ambições paternas não satisfeitos (...) como meio de obter segurança para os seus receios e preocupações” (pp.69-70), os pais permissivos “abdicam de exercer a sua função de pais” (p. 71). Não obstante, o mesmo autor enfatiza ainda aspetos sociológicos que possuem um peso significativo no rendimento escolar de cada criança como, por exemplo, a atividade profissional dos seus encarregados de educação ou até mesmo o desemprego.

Por conseguinte, é pertinente analisar não só o PAT realizado em 2014/2015, onde é possível visualizar a situação profissional dos pais de cada aluno, como também a Classificação Portuguesa das Profissões (CPP) como método de análise à situação laboral dos encarregados de educação.

**Gráfico 11:** *Classificação das Profissões dos Pais*Legenda:

0 – Profissões das Forças Armadas.

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

2 – Especialistas das Atividades Intelectuais e Científicas.

3 – Técnicos e Profissões de Nível Intermédio.

4 – Pessoal Administrativo.

5 – Trabalhadores dos Serviços Pessoais, de Proteção e Segurança e Vendedores.

6 – Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura, da Pesca e da Floresta.

7 – Trabalhadores Qualificados da Indústria, Construção e Artífices.

8 – Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem.

9 – Trabalhadores Não Qualificados.

10 – Doméstica.

11- Desempregados.

12- Sem dados.

Partindo da análise do gráfico 4 é possível constatar que a maioria das mães e dos pais da turma 2.º B exerciam funções profissionais na categoria “Trabalhadores dos Serviços Pessoais, de Proteção e Segurança e Vendedores”, mais concretamente quatro mães e cinco pais.

Logo após esta categoria destaca-se “Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem”, com três mães exercerem funções nesta área.

Todavia, tendo em conta o número de mães (13), é de salientar que o número de desempregados ainda é significativo, existindo quatro mães que não exercem qualquer atividade laboral.

Saliento ainda que nesta turma não existem encarregados de educação nas categorias: “Profissões das Forças Armadas”, “Representantes do Poder Legislativo e de Órgãos Executivos, Dirigentes, Diretores e Gestores Executivos”, “Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura, da Pesca e da Floresta” e “Trabalhadores Não Qualificados”.

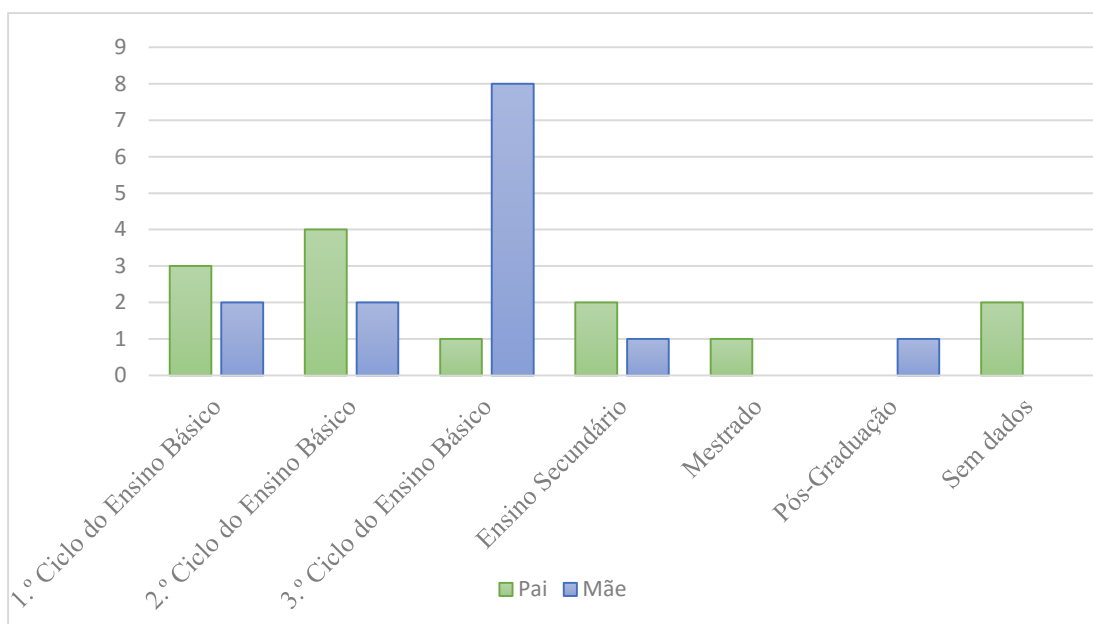
Note-se ainda que não existem informações relativas a dois pais.

A análise corresponde à Classificação Profissional dos Pais permite-nos ainda concretizar uma alusão relativamente aos apoios educativos que cada aluno dispõe fora do contexto escolar, pois o nível económico dos encarregados de educação condicionam o apoio que estes podem oferecer aos seus educandos.

Outro dado notório para o desenvolvimento global de cada criança diz respeito às habilitações literárias dos encarregados de educação, pois o seu grau de escolaridade, se corresponder a um nível elevado, permite auxiliar os educandos ao longo das suas aprendizagens, facilitando assim a aquisição de conhecimentos.

No que diz respeito ao grau académico dos encarregados de educação do 2.º B, observemos o seguinte gráfico.

**Gráfico 12:** *Habilitações académicas dos pais*



As informações presentes no gráfico anteriormente exposto foram retiradas do PAT. Através destas podemos verificar que as mães apresentam, na sua generalidade, níveis superiores de ensino quando comparadas com os pais. Assim, existem oito mães com o 3.º ciclo, sendo contrastante com apenas um pai que apresenta este mesmo grau de escolaridade.

Os pais, por sua vez, destacam-se pela graduação no 1.º ciclo e no 2.º ciclo, quatro pais em ambos os níveis de ensino.

Não obstante, referencio um pai que obtivera o mestrado em engenharia e uma mãe com pós-graduação.

### **7.5- Questão problema da investigação ação**

Através da observação participada e ao longo de toda a intervenção prática realizada na turma do 2.º ano, foi possível constatar a existência de algumas problemáticas suscetíveis de uma maior atenção com o intuito de delinear, intencionalmente e sistematicamente, estratégias que respondessem de forma adequada aos desafios encontrados. Todavia, após um pequeno diálogo com a professora cooperante ainda no período de observação, decidi atribuir um foco mais específico e concentrado à problemática da leitura e da escrita. Este problema, por sua vez, suscitou desde logo a minha atenção, pois a maioria dos alunos, com exceção de apenas um ou dois, apresentavam muitos erros, inclusive em momentos de cópia para o caderno. Assim, seguindo esta linha de pensamento, a questão elaborada para a realização desta Investigação-Ação foi a seguinte:

- ✓ Quais as estratégias a dinamizar para colmatar dificuldades na leitura e na escrita?

Além dos diversos erros observados ao longo de toda a intervenção prática, nomeadamente em composições, ditados ou até mesmo cópias ou simples respostas, a maioria dos alunos desta turma denotavam imensas dificuldades na leitura, independentemente do tipo de texto que lhes fosse apresentado. Assim sendo, serão apresentadas várias estratégias, colocadas em prática, que têm como principal objetivo amenizar e eliminar os problemas relacionados com a escrita e com a leitura.

Realço ainda que estas competências linguísticas, essenciais para uma boa comunicação, encontram-se em constante progresso, pois exigem um trabalho a longo prazo por parte do docente.

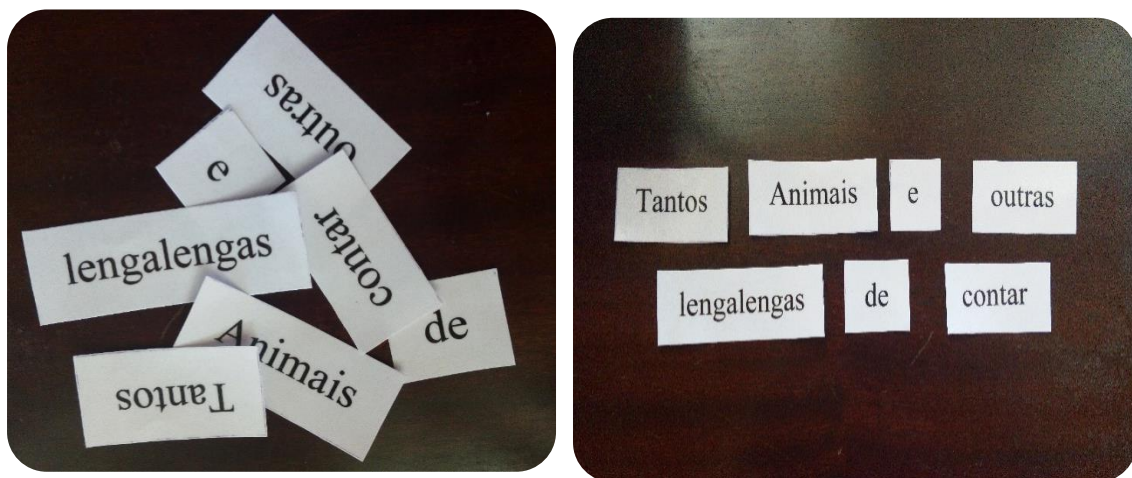
#### **7.5.1- Estratégias desenvolvidas para a questão problema**

De maneira a suprimir a problemática observada ao longo das duas semanas de prática pedagógica, foram colocadas em prática diversas estratégias que visavam aperfeiçoar competências de Leitura e de Escrita, realizadas de um modo dinâmico com o intuito de motivar os alunos e incutir, de igual modo, atitudes e valores indispensáveis à sua formação pessoal e social. Não obstante, a prática das estratégias que se seguem, tiveram total consentimento da professora titular da turma do 2.ºB.

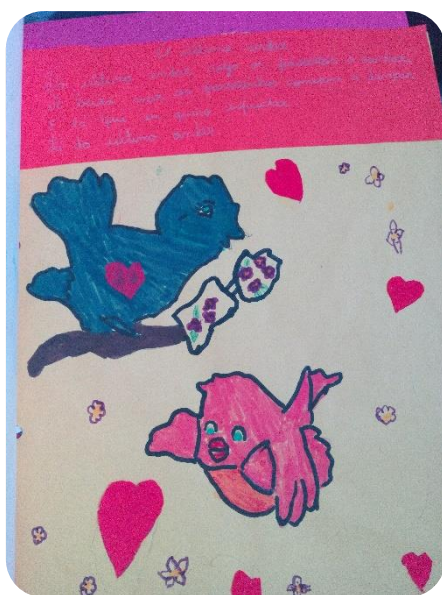
De acordo com Weaver (1980), citada por Sá (2004), a leitura de textos variados, incluindo a leitura em voz alta ou silenciosa de textos criados pelos próprios alunos, são “diretrizes” essenciais para uma abordagem da leitura e da escrita, apresentadas, de igual modo, pelo Ministério da Educação.

A mesma autora destaca ainda várias estratégias no que alude à compreensão escrita, como a realização de exercícios com lacunas, a expansão de frases e a sua construção através da organização de palavras misturadas, e a estruturação de pequenos textos com recurso a esta mesma estratégia.

**Figura 24:** Organização de palavras



Bentolila, Chevalier e Falcoz-Vigne (1991), citados por Sá (2004), apontam que a criação de novos excertos de uma história lida anteriormente constitui uma outra estratégia importante para a compreensão escrita.

**Figura 25:** Criação de uma quadra

Além disto, os mesmos autores salientam a importância de elaborar perguntas sobre os textos, tanto oralmente como por escrito, pois permite que o aluno se oriente em relação ao texto, compreenda-o e aperfeiçoe a localização de informações. Assim, tanto a leitura seletiva como a leitura exploratória devem ser ações propostas pelo docente ao longo das suas aulas. Para tal, realçam atividades de descoberta através da análise da capa de uma obra ou das ilustrações presentes na mesma. A realização de fichas bibliográficas e a aplicação dos conhecimentos adquiridos constituem outras vantagens para desenvolver estas competências.

**Figura 26:** Capa e ilustrações da obra abordada

Não obstante, o programa de Língua Portuguesa para o 1.ºCiclo do Ensino Básico (1998), apresenta estratégias para desenvolver estas mesmas competências, tais como a descoberta de sinónimos em várias, ou na mesma, produção textual; a reconstrução de textos com frases desordenadas; a descoberta de palavras desconhecidas através do seu contexto; apontar sugestões tendo em conta a capa, o título e a ilustração de uma obra, comparando-as com o verdadeiro conteúdo, entre outras que não irei especificar tendo em conta que não tive oportunidade de colocá-las em prática.

Giasson (1993), citado por Sá (2004), enfatiza ainda a realização de “histórias cumulativas” e a escrita de partes de uma história de modo a completá-la. Ainda assim, Sá (2004) refere a construção de livros a partir de textos realizados pelos próprios alunos.

**Figura 27:** Livro elaborado com textos dos alunos



De um modo geral, apesar das várias estratégias aqui expostas, é de realçar que as competências de Leitura e de Escrita requerem algum tempo para se observar resultados significativos. No entanto, todas estas intenções educativas podem ser consultadas nas planificações desta valência.

## 7.6- Intervenção pedagógica na turma do 2ºB

No decorrer de toda a intervenção prática, realizada ao longo de oito semanas, foram dinamizadas variadas atividades com uma turma de 2.º ano do 1.º CEB. Para a sua concretização tive por base os seguintes documentos: *Programas e Metas Curriculares*, utilizado para as unidades curriculares de Português, Matemática e Estudo do Meio, e a *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Desta forma, considero essencial apresentar, ainda que de uma forma um tanto ou quanto superficial, as várias temáticas trabalhadas pelo Ministério da Educação para este nível de escolaridade.

Primeiramente, no que diz respeito à unidade curricular de Português, esta revela-se extremamente importante e necessária para melhor compreender as outras unidades curriculares, pois a oralidade, a leitura e a escrita são o fio condutor de todas as aprendizagens.

Seguindo esta linha de pensamento, é possível constatar no *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* quatro domínios que exploram diversos conteúdos, tais como: a Oralidade, que deve ser não só devidamente estruturada e rigorosa como também possuir um vocabulário cada mais vez rico, permitindo que o aluno exponha as suas ideias e os seus conhecimentos de forma coesa e clara; a Leitura e a Escrita, entendidas como reprodução da linguagem oral, exigindo conhecimentos fonológicos e ortográficos que lhes permitam a realização de uma produção textual coerente, organizada, precisa e devidamente pontuada; a Educação Literária, que através da leitura ou da audição de diversos géneros literários fomenta o sentido estético e fortalece a riqueza da comunicação; e, por fim, o domínio da Gramática que sensibiliza o aluno para as especificidades da língua, adquirindo e colocando em prática diversas regras e processos linguísticos, familiarizando-se com conteúdos como a classe de palavras, a lexicologia e a sintaxe.

No que concerne à disciplina de Matemática, esta encontra-se novamente organizada no *Programa e Metas Curriculares Matemática – Ensino Básico*, estruturada em três blocos, nomeadamente Números e Operações, que tal como o próprio nome indica são abordadas as quatro operações, fortalecendo o cálculo mental dos alunos que se revelará indispensável para a resolução de situações problemáticas e a abordagem às frações; Geometria e Medida, bloco no qual são trabalhadas as noções de espaço, os ângulos, as medidas e alguns conceitos geométricos. Por fim, no domínio da Organização e Tratamento de Dados aborda-se noções de percentagem, de frequência absoluta e de frequência relativa, e ainda formas de interpretar os dados de um determinado problema matemático.

Por fim, no que diz respeito à unidade curricular de Estudo do Meio, esta encontra-se dividida em seis blocos, mais especificamente:

- ✓ Bloco 1 – À descoberta de si mesmo, que tem como principal objetivo que os alunos possuam um conhecimento sobre eles mesmos, apreciando a sua identidade e as suas origens;
- ✓ Bloco 2 – À descoberta dos outros e das instituições, que tem como intuito central que os alunos adquiram noções de tempo, partindo da sua história e expandindo-se para o meio local e posteriormente para a história nacional;
- ✓ Bloco 3 – À descoberta do ambiente natural, que contém temáticas relacionadas com elementos do meio físico, incluindo os seres vivos, o clima, o relevo e os astros;
- ✓ Bloco 4 – À descoberta das inter-relações entre espaços, onde as crianças adquirem noções de espaço com base nas suas experiências pessoais e estendem-se até espaços mais distantes;
- ✓ Bloco 5 – À descoberta dos materiais e objectos, permitindo que os alunos manipulem e experienciem vários instrumentos, principalmente através de diversas atividades experimentais.
- ✓ Bloco 6 – À descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade, consciencializando as crianças da essência do ambiente natural, apelando à sua preservação.

### **7.6.1- Português**

A nossa língua materna, mais concretamente a Língua Portuguesa, é uma espécie de fio condutor dos nossos conhecimentos, permitindo-nos descobrir e compreender não só o meio no qual estamos inseridos, como também, e de um modo mais abrangente, o mundo, quer através de uma pesquisa autónoma ou a partir da comunicação com os outros. Assim, tal como é reforçado pelo Ministério da Educação (2004):

Tem-se, como seguro, que a restrição da competência linguística impede a realização integral da pessoa, isola da comunicação, limita o acesso ao conhecimento, à criação e à fruição da cultura e reduz ou inibe a participação na práxis social. Entende-se que o domínio da Língua Materna, como factor de transmissão e apropriação dos diversos conteúdos disciplinares, condiciona o sucesso escolar (p. 134).

Deste modo, torna-se indispensável fomentar esta competência em todas as crianças, possibilitando-lhes o alcance dos aspetos mencionados e conduzindo-as ao sucesso escolar.

Neste sentido, a concretização das atividades devidamente planejadas e contextualizadas ao longo de toda a intervenção pedagógica englobavam os quatro domínios enunciados no documento *Programas e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Não obstante, as duas atividades que se seguem foram ao encontro das necessidades da turma, quer pelo facto de trabalhar a produção textual (área onde os alunos apresentavam dificuldades consideráveis), como por atender à motivação do grupo na realização de atividades mais dinâmicas.

#### A nossa quadra: O último andar

A atividade que se segue teve como principal suporte a obra *Ou Isto ou Aquilo*, de Cecília Meireles, que havia sido sugerida pela professora cooperante. Assim, após familiarizar-me com esta, selecionei um dos textos apresentados por esta autora, intitulado *O último andar*. Neste sentido, planejou-se vários momentos de trabalho que permitissem realizar uma leitura dinâmica, apelar à análise e à interpretação do texto, mais concretamente dos cinco tercetos e de uma quadra, e à criação e produção textual.

Todavia, antes de explicar a concretização da atividade propriamente dita, saliento que esta enquadrava-se no domínio da Leitura e Escrita, abordando parâmetros como a organização da informação de um texto lido e a produção textual. Enquadrava-se também no domínio da Iniciação à Educação Literária, fomentando aspetos como a compreensão de textos escutados e lidos.

#### **Figura 28:** *Capa do livro “Ou isto ou aquilo” de Cecília Meireles*

De maneira a iniciar a aula, solicitei que os alunos formassem uma roda junto ao quadro, aspeto possível na medida em que a turma apresentava um total de 13 alunos, permitindo estabelecer uma relação mais próxima com o grupo. Posto isto, concretizou-se uma pequena atividade de pré-leitura através da capa do livro anteriormente referido, onde os alunos, após observarem a ilustração presente na mesma (figura 27), apresentavam sugestões



sobre o seu possível conteúdo, tais como “É uma menina que foi à lua” ou “É uma menina que mora no céu”. De um modo geral, as crianças demonstraram-se bastante participativas e envolvidas nesta descoberta, facilitando um bom desenvolvimento desta atividade. Assim,

informei que naquele livro era possível encontrar vários textos, tendo selecionado *O último andar*, composto por cinco tercetos e uma quadra, para ser apresentado através de um cubo, sendo cada estrofe colocada numa das suas faces e acompanhada de uma respetiva ilustração.

**Figura 29:** Poema “*O último andar*”

**O último andar**  
 No último andar é mais bonito:  
 do último andar se vê o mar.  
 E lá que eu quero morar.  
 O último andar é mais longe:  
 custa muito a lá chegar.  
 Mas é lá que eu quero morar.  
 Todo o céu fica a noite inteira  
 sobre o último andar.  
 E lá que eu quero morar.  
 Quando faz lua, no terraço  
 fica tudo luar.  
 E lá que eu quero morar.  
 Os passarinhos lá se escondem,  
 para ninguém os maltratar,  
 no último andar.  
 De lá se avista o Mundo inteiro,  
 tudo parece perto, no ar.  
 E lá que eu quero morar:  
 no último andar.

Cecília Meireles

Após os alunos terem observado as várias imagens presentes nas faces do cubo e de terem apresentado sugestões como antevisão ao seu conteúdo, realizámos um diálogo sobre o sólido exposto e algumas características do mesmo, nomeadamente o seu nome, a sua forma, o seu número de faces, entre outros, permitindo assim explorar, embora que de um modo bastante geral, algumas áreas da matemática. Neste diálogo foi possível constatar que algumas crianças não participaram, sendo necessário elaborar questões e questionar se possuíam alguma dúvida. Assim, as crianças que se sentiam mais à vontade na área da matemática encontravam-se muito

ativas e respondiam, de forma correta, às perguntas que eram colocadas. Posto isto, informei que a história iria ser explorada através várias faces do cubo e dei início à leitura modelo do texto *O último andar*, inserido na obra *Ou Isto ou Aquilo* de Cecília Meireles (figura 29). Os alunos, por sua vez, ouviram atentamente o conto do texto e deliciaram-se com o cubo, cativando a sua atenção até ao fim desta atividade e mostrando interesse em manuseá-lo.

**Figura 31:** *Atividade dinamizada para apresentação do poema*

De seguida, dialogámos sobre o texto apresentado e relacionámo-lo com a matemática, mais concretamente com o comprimento, fazendo com que alguns alunos participassem de forma inconsciente, incluindo os que revelavam mais dificuldades nesta unidade curricular.

Numa fase seguinte, e após as crianças terem voltado para os seus lugares, distribuiu-se uma fotocópia do texto apresentado pelos alunos com o intuito destes realizarem uma leitura silenciosa e sublinharem o vocabulário desconhecido, procedimento rotineiro sempre que se executava a leitura de um texto. Este momento permitia que os alunos adquirissem um novo vocabulário, partilhando-o com os colegas, e aperfeiçoassem o manuseamento dos dicionários, facilitando a sua pesquisa a longo prazo. Além disto, tal como é possível constatar no documento *Programas e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*, esta competência permite realizar um discurso oral e escrito mais fluente, organizado e coeso.

Posto isto, os alunos realizaram uma leitura mais dinâmica, a “leitura pipoca”, utilizada em várias atividades devido ao entusiasmo que as crianças denotavam na sua realização. Assim, um aluno iniciava a leitura do primeiro verso e quando terminasse proferia o nome do colega que desejava que continuasse a sua leitura, repetindo este passo até ao fim do poema e assegurando que todos os alunos usufruíam desta atividade.

Numa fase posterior, foi solicitado que os alunos formassem pares com o intuito de criar uma nova quadra e respetiva ilustração numa folha colorida (figura 30). Neste ponto da atividade os alunos encontravam-se eufóricos e bastante participativos, surgindo ideias criativas tanto para o texto como para a ilustração. Tal como era habitual ao longo da realização

das várias propostas de trabalho, circulava pela sala com o propósito de auxiliar os alunos na realização das tarefas e esclarecer as dúvidas que fossem colocadas, prestando assim o maior apoio possível.

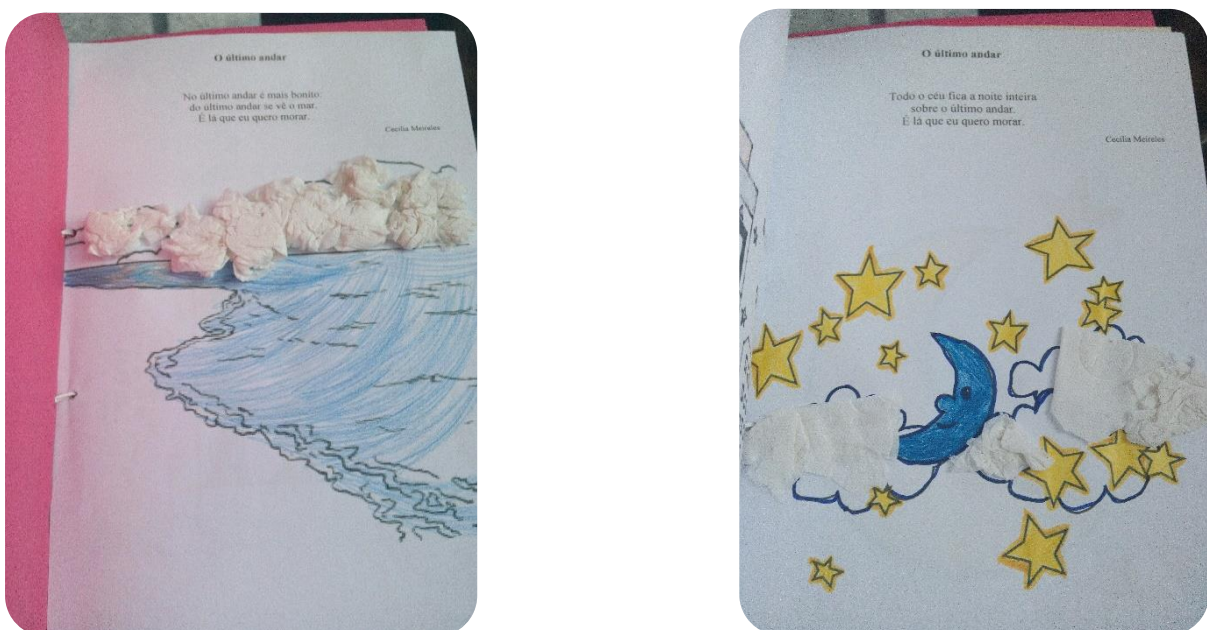
**Figura 32:** Realização da quadra e respetiva ilustração



Terminada a realização e ilustração das quadras por parte dos alunos, distribuí por cada par uma folha contendo uma quadra do texto anteriormente referido e uma imagem alusiva a essa mesma quadra (figura 31). Aqui, os alunos teriam de decorar a imagem distribuída recorrendo a vários materiais. Saliento que esta atividade surgiu tendo em conta não só o interesse que as crianças ostentavam pela Expressão Plástica, como também pelo facto de necessitarem de atividades dinâmicas.

Ao longo desta decoração, apoiei os alunos sempre que necessitaram, apresentando sugestões e motivando-os nesta realização.

**Figura 33:** Decoração da ilustração da quadra



Para finalizar a atividade, informei aos alunos que com as suas criações e respetivas decorações iria construir um livro, apresentando na aula seguinte à turma. Esta afirmação colocou os alunos numa euforia, mostrando-se ansiosos para observar o resultado.

**Figura 34:** *Capa do livro realizado pelo 2.ºB*



De um modo geral, a realização desta atividade correu dentro do planificado, envolvendo todas as crianças de um modo surpreendente que desde logo se mostraram muito interessadas e empenhadas no desempenho dos vários momentos de trabalho. Além disto, saliento ainda que o cubo utilizado para a realização da leitura modelo não só permitiu trabalhar a área da matemática, mais concretamente no bloco das Grandezas e Medidas, abordando assim a interdisciplinaridade, como também vários aspetos gramaticais do Português, nomeadamente os sinónimos e os antónimos.

#### A brincar com o singular e com o plural

Tal como se encontra explícito no documento o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*, mais especificamente no âmbito da Gramática, é de extrema importância que o aluno se consciencialize das regularidades da língua de maneira a que, a longo prazo, domine regras e processos inerentes a este parâmetro, evoluindo a sua Oralidade, a Leitura e a Escrita. Por assim ser, os conteúdos gramaticais devem ser abordados com recurso aos outros domínios. Continuando nesta linha de pensamento, a atividade que será prontamente explicada abordará o singular e o plural, recorrendo a um texto próprio para tal de maneira a explorar aspetos mencionados no domínio da Iniciação à Educação Literária, nomeadamente a leitura de textos silenciosa e em voz alta.

Esta atividade por sua vez organizou-se em vários momentos, sendo eles a realização de uma atividade como modo introdutório ao singular e ao plural, diálogos entre a estagiária e os alunos, leitura e identificação de palavras no singular e plural nesse mesmo texto e realização de um jogo lúdico.

De maneira a iniciar a aula de Português, solicitei que os alunos se organizassem em pares, forma de trabalho que apreciavam bastante. Posto isto, distribuí várias palavras no singular e solicitei que os alunos as lessem com muita atenção, realizando um diálogo sobre as mesmas. De seguida, distribuí as terminações das mesmas palavras pelos pares, desafiando-os a colocar cada terminação de modo a formar o plural da respetiva palavra. Com isto, os alunos, de um modo voluntário, expuseram outras palavras que terminassem da mesma maneira, envolvendo-se em toda esta dinâmica. No decorrer desta fase os alunos mostraram-se bastante comunicativos e empolgados com esta atividade, apresentando palpites acerca dos resultados. Para finalizar esta fase, estabeleceu-se um diálogo sobre a flexão das palavras, onde os alunos, de forma livre e autónoma apresentavam exemplos, sendo estes colocados no quadro e passados no caderno de Português.

**Figura 35:** *Texto do singular e plural*

Num segundo momento, após ter distribuído um texto pelos alunos (figura 33), com o intuito de abordar o singular e o plural de várias palavras, solicitei uma leitura coletiva e silenciosa à turma de maneira a se familiarizarem com o texto. Mais uma vez, tal como era rotina na realização destas atividades, os alunos deveriam sublinhar o vocabulário desconhecido e procurá-lo no seu dicionário, partilhando estes vocábulos com os outros colegas e solicitando ajuda caso necessitassem.

#### A baleia

A baleia respondeu lançando para o ar **um esguicho** de água morna e **esperou** pacientemente que a libertassem. Mas não era fácil. Depois de muitas voltas e reviravoltas é que a bruxa Cartuxa encontrou uma solução. **Precisava de uma faca** para abrir **um buraco no bloco** de gelo. Também precisava de **um fato** de mergulho, óculos e respiradouros para **poder** mergulhar naquelas águas tão frias. E **precisava** ainda de **uma corda** para puxar a baleia.

**Achas** que a bruxa salvou a baleia do gelo e colocou-a de volta ao mar?



#### As baleias

As baleias responderam lançando para o ar **uns esguichos** de água morna e **esperaram** pacientemente que as libertassem. Mas não era fácil. Depois de muitas voltas e reviravoltas é que a Bruxa Cartuxa encontrou uma solução. **Precisava de umas facas** para abrir **uns buracos nos blocos** de gelo. Também **precisavam** de **uns fatos** de mergulho, óculos e respiradouros para **poderem** mergulhar naquelas águas tão frias. E **precisavam** ainda de **umas cordas** para puxar as baleias.

**Acham** que as bruxas salvaram as baleias do gelo e colocaram-nas de volta aos mares?





De um modo geral, os alunos demonstraram bastante empenho ao longo deste conteúdo, apresentando vários exemplos e solicitando a realização de mais jogos deste gênero, demonstrando assim a sua satisfação e sendo possível afirmar que se sentiram “bastante entusiasmados, envolvendo-se por completo nesta atividade” (Reflexão, 3.<sup>a</sup> semana de estágio).

Mais uma vez, tentei ao máximo ajustar as atividades à faixa etária das crianças e elaborá-las consoante as suas necessidades, recorrendo ao trabalho cooperativo e a atividades lúdicas.

Saliento ainda que na realização de uma ficha gramatical os alunos tiveram a oportunidade de resolver exercícios sobre este conteúdo, podendo recorrer, de igual modo e se fosse essa a sua vontade, a várias atividades âncoras com o mesmo propósito.

### **7.6.2- Matemática**

A Matemática, à partida, é vista como um enorme desafio para a criança. A sua conceção abstrata exige que o professor tenha a capacidade de concretizar o programa de uma maneira dinâmica e atraente, conquistando todos os alunos para esta área e preservando a curiosidade inata de cada um deles. Assim, tal como nos remete o documento *Programas e Metas Curriculares da Matemática – Ensino Básico*,

a aprendizagem da Matemática, nos anos iniciais, deve partir do concreto, pelo que é fundamental que a passagem do concreto ao abstrato, um dos propósitos do ensino da Matemática, se faça de forma gradual, respeitando os tempos próprios dos alunos e promovendo assim o gosto por esta ciência e pelo rigor que lhe é característico (Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2013, p. 1).

Desta forma, ao longo de toda a intervenção pedagógica, procurei ao máximo proporcionar sequências didáticas com recurso a vários materiais e a diversos jogos lúdicos, permitindo uma melhor compreensão dos conteúdos a serem abordados e distanciando-me do ensino tradicional. Além disto, tal como referi anteriormente, o grupo de alunos da turma em questão, por apresentarem alguma dificuldade nesta área, requeriam atividades mais dinâmicas.

#### Aprendendo com os números de forma divertida

A atividade que se segue encontra-se no domínio Número e Operações, abordando os números naturais até 1000, a adição e subtração de números inferiores a 1000 através do cálculo mental e a resolução de situações problemáticas. Assim, é fulcral que os alunos consigam

realizar uma leitura e conseqüentemente uma interpretação dos enunciados apresentados, logo “a resolução de problemas não deve confundir-se com atividades vagas de exploração e de descoberta que, podendo construir estratégias de motivação, não se revelam adequadas à concretização efetiva de uma finalidade tão exigente” (Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2013, p. 8). Em suma, a tarefa proposta permite que os alunos desenvolvam o seu cálculo mental.

Para tal, num primeiro momento de trabalho realizamos várias operações (adições e subtrações) com recurso a um material didático: abaco.

Conseqüentemente, como modo introdutório a esta aula, solicitei que os alunos se organizassem em pares, distribuindo por cada par um ábaco colorido e facultando algum tempo para explorem o material. “ Decidi construir este material com esta característica de modo a captar a atenção das crianças, o que funcionou na íntegra” (Reflexão, 5ª semana de estágio). Após esta explicação, realizámos um pequeno diálogo acerca da sua utilização, esclarecendo os alunos que apresentavam algumas dúvidas.

**Figura 37:** *Ábaco auxiliar*

De modo a dar continuidade a esta atividade, solicitei que os alunos representassem vários números à minha escolha, circulando entre os pares de modo a observar o seu desempenho e auxiliar caso necessitassem. A correção destes números que teriam de ser expostos no ábaco anteriormente distribuído pelos alunos foi feita através de um ábaco de madeira de uma maior dimensão e igualmente colorido,



colocado em cima da mesa do docente de modo visível a todos os alunos (figura 35). Ao longo de todo este passo, os alunos teriam de referir qual o número que representava as unidades, as dezenas, as centenas e os milhares. De seguida, e ainda com o intuito de familiarizar os alunos com este material, sugeri que cada par representasse um número à sua escolha. Assim, questionei um par de cada vez sobre o número que houverssem representado e confrontei os colegas acerca daquela representação, pedindo que justificassem a sua opinião caso afirmassem que o colega estava errado.

Numa fase seguinte, informei que iríamos realizar várias operações com o mesmo material, procedendo então à distribuição de uma tabela com o intuito de explorar conceitos como a adição e a subtração.

**Figura 38:** Tabela das operações

Escola Básica 1/ Pré-Escolar Lombo Segundo

Nome: \_\_\_\_\_  
Data: \_\_\_\_\_

Operações	Resultado
$500 - 300 =$	
$150 + 350 =$	
$348 + 231 =$	
$621 + 157 =$	
$143 + 556 =$	
$678 - 336 =$	
$589 - 438 =$	
$355 - 233 =$	
$620 + 240 =$	

Tal como é possível observar na figura 36, num lado da tabela encontra-se as diferentes propostas para as subtrações e adições que os alunos iriam representar com recurso ao ábaco e no outro lado da tabela, por sua vez, um espaço para registo dos resultados das mesmas. Ao longo desta realização, circulei pelos vários grupos com o intuito de prestar apoio às crianças que apresentavam alguma dificuldade.

**Figura 39:** Ábaco distribuído pelos alunos

Para a correção desta tabela, solicitei a um par de cada vez que apresentasse o resultado da primeira operação realizada, questionando os colegas acerca da mesma e repetindo este passo para as restantes operações.

Ainda assim, todos os pares tiveram a oportunidade de propor uma operação para ser realizada pelos restantes grupos, desafiando-se mutuamente e proporcionando um momento lúdico. Para corrigir estas propostas, os pares dirigiam-se ao ábaco de maior dimensão situado

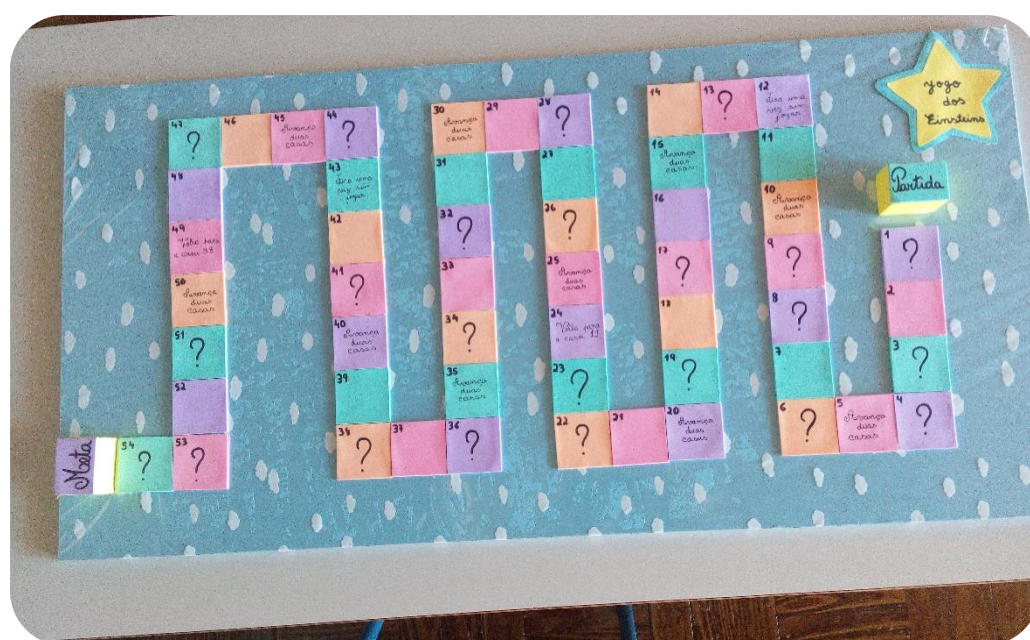
na mesa do docente e reproduziam o raciocínio efetuado para a representação do número proposto, enquanto os colegas observavam o seu raciocínio e confirmavam, no seu ábaco, se estava ou não correto.

Terminada a correção, aprofundámos a unidade de milhar e a passagem de unidades para dezenas e destas para centenas, expondo vários exemplos facultados pela turma.

“Os alunos sentiram-se bastante empolgados no decorrer desta atividade e, de um modo geral, conseguiram resolver a ficha sem qualquer dificuldade” (Reflexão, 5.<sup>a</sup> semana de estágio).

No dia seguinte, visto não ter tempo para cumprir a planificação apresentada para este dia da forma pretendida, realizámos um jogo de tabuleiro com o intuito de abordar mais situações problemáticas. Desta forma, dividimos a turma em dois grandes grupos (um grupo de 6 elementos e outro 7 elementos) que tinham como tarefa resolver os vários problemas apresentados. Antes de passar ao jogo propriamente dito, expliquei as regras, informando que apenas um aluno de cada vez poderia lançar o dado e retirar um cartão que continha o problema a ser resolvido. Todavia, se um membro da equipa apresentasse algumas dificuldades, podia e devia recorrer ao apoio da sua equipa. Caso não conseguissem solucionar a questão levantada, recuavam duas casas. Assim, após colocar o tabuleiro na mesa e solicitar que os alunos iniciassem o jogo respeitando as suas regras, começamos a aprender de forma divertida.

**Figura 40:** Jogo de tabuleiro



Algumas perguntas presentes nos cartões foram:

- ✓ “se  $5 \times 3 = 15$ ,  $5 \times 4$  será quanto?”;
- ✓ “Diz os números 358, 289 e 376 por ordem crescente”;
- ✓ “No final de um jogo o José teve menos 41 pontos do que a Ana, que teve 97. Quantos pontos teve o José?”;
- ✓ “Assinala as horas no relógio: 8h

**Figura 41:** *Relógio distribuído pelos alunos*

Saliento ainda que no decorrer desta atividade os alunos poderiam recorrer a outros materiais didáticos como o ábaco, os relógios, entre outros. Sempre que foi necessário, recorria ao quadro explicando ou clarificando as dúvidas dos alunos para toda a turma.

“Este jogo ultrapassou todas as expectativas, pois os alunos respeitaram as regras do jogo na sua íntegra, participando de forma bastante positiva ao longo de toda a atividade” (Reflexão, 6.<sup>a</sup> semana de estágio).



### Brincando com as simetrias

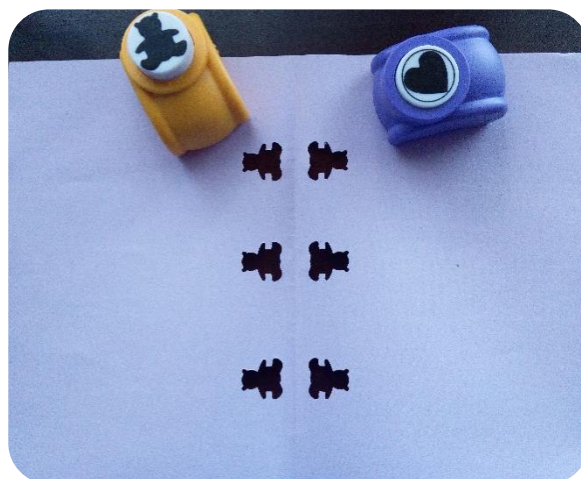
A atividade que será explanada insere-se no domínio Grandezas e Medidas, mais concretamente figuras geométricas: figuras simétricas e eixos de simetria, incutindo nos alunos a capacidade de identificar a simetria existente em variadas figuras e os seus respetivos eixos de simetria. Esta sequência didática foi desenvolvida ao longo de duas aulas de matemática, englobando uma série de atividades que permitissem uma melhor compreensão deste conteúdo temático.

Por esta razão, as atividades subdividiram-se em vários momentos de trabalho, nomeadamente a elaboração e identificação de figuras com eixo de simetria, recorrendo à utilização de miras, de geoplanos e de um diagrama Venn, e ainda realização de uma ficha de consolidação da matéria em questão.

Inicialmente, começamos a aula com a distribuição de uma folha A4 por cada aluno, solicitando que a dobrassem a meio e estabelecendo um diálogo sobre o que observavam. Posto isto, com recurso a vários furadores com imagens, furamos as folhas A4 anteriormente

dobradas por cada aluno e solicitei que as observassem com atenção, dialogando sobre o que podia ser observado (figura 40). Por conseguinte, obtivemos respostas como: “Ficaram iguais e com uma linha a meio” e “as imagens estão ao contrário”, partindo destas observações realizadas pelos alunos para iniciar a abordagem acerca das imagens simétricas e consequente conceito de eixo de simetria.

**Figura 42:** *Folha A4 dobrada e furada pelos alunos*



De seguida, foram apresentados outros exemplos de objetos, presentes na sala de aula, que possuíssem as mesmas características, registando-os no quadro. Nesta fase, foram apontados exemplos como: “o caderno”, “o quadro”, a janela”, “a mesa” e “o armário”, perguntando sempre a opinião da turma, se concordavam ou não com as respostas evidenciadas pelos colegas.

É de salientar ainda que apesar de ter em mente outras atividades que abordassem este tema, não foi possível concretizá-las, pois os exemplos dados pelos alunos respetivamente aos objetos disponíveis na sala de aula e o debate que se desencadeou em relação aos mesmos prolongou-se mais do que era esperado, adiando a continuação da proposta didática para o dia seguinte.

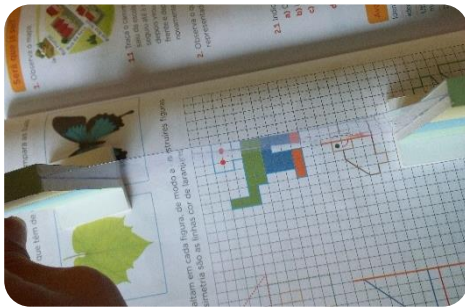
Desta forma, para iniciar a aula, distribuí por cada aluno não só duas letras do abecedário do tamanho de uma carta, como também um mira, de modo a explorarem as letras que lhes coube. Após explorarem o material, realizei uma explicação acerca da sua utilidade, solicitando que através do mesmo descubram o eixo de simetria das letras que foram distribuídas, pedindo apoio caso necessitassem. Assim, depois de efetuarmos um diálogo sobre o que cada aluno tinha observado, encaminhei-os para os dois eixos de simetria, o vertical e o

horizontal, solicitando que observassem uma vez mais as letras distribuídas e assinalassem com uma caneta colorida, os eixos que haviam encontrado.

**Figura 43:** *Miras distribuídos pelos alunos*



**Figura 44:** *Utilização do mira pelos alunos*



De seguida, coloquei no quadro um diagrama de Venn (um círculo correspondente às letras cujo eixo de simetria fosse horizontal, outro círculo para as letras cujo eixo fosse vertical e a interseção dos dois círculos, correspondente às letras que apresentassem eixo de simetria vertical e horizontal), sobrando as letras que não possuíam qualquer eixo, sendo colocadas à parte. Assim, solicitei que o aluno que possuísse a letra A colocasse-a no círculo de acordo com o seu eixo de simetria, pedindo a opinião dos colegas e repetindo este passo até à letra Z. Realço ainda que em caso de dúvida, um aluno explicava ao colega como deveria fazer, exemplificando com recurso ao mira.

**Figura 45:** *Diagrama de Venn*

Numa segunda fase, solicitei que os alunos formassem pares, distribuindo um geoplano com os respetivos elásticos e papel pontado a cada par. No primeiro passo os alunos dividiam o geoplano a meio, representando esta divisão no papel pontado. De seguida, elaboraram dois quadrados iguais, um em cada metade deste material, voltando a registar no papel pontado e mostrando aos colegas, comparando os resultados obtidos. Para finalizar, cada par deveria representar uma figura simétrica à sua escolha e apresentá-la aos colegas, trocando ideias e questionando em caso de dúvida.



**Figura 46:** *Geoplano*



Posto isto, foi distribuída pelos alunos uma ficha de consolidação sobre as simetrias.

**Figura 47:** *Ficha de consolidação – simetrias*

Nome: \_\_\_\_\_  
 Data: \_\_\_\_\_

1. Observa as seguintes figuras.

1.1. Em quais das figuras a reta vermelha não é um eixo de simetria?

R: \_\_\_\_\_

2. Traça uma linha de modo a dividires as seguintes figuras em duas partes iguais.

3. Utilizando o geoplano, constrói as figuras simétricas, de acordo com os eixos de simetria apresentados.

De um modo geral a atividade desenrolou-se como estava previsto, suscitando muito interesse nas crianças que se mostraram empolgadas com a utilização dos materiais didáticos supracitados, assim “os miras despertaram grande curiosidade nos alunos, que prontamente decidiram explorá-los, primeiro de forma livre e depois de forma orientada” (Reflexão, 2.<sup>a</sup> semana de estágio), assim, “a utilização destes materiais permitiu que os alunos realizassem as fichas com maior facilidade, sentindo-se entusiasmados e participando ativamente em toda a sua correção” (Reflexão, 2.<sup>a</sup> semana de estágio).

### 7.6.3-Estudo do Meio

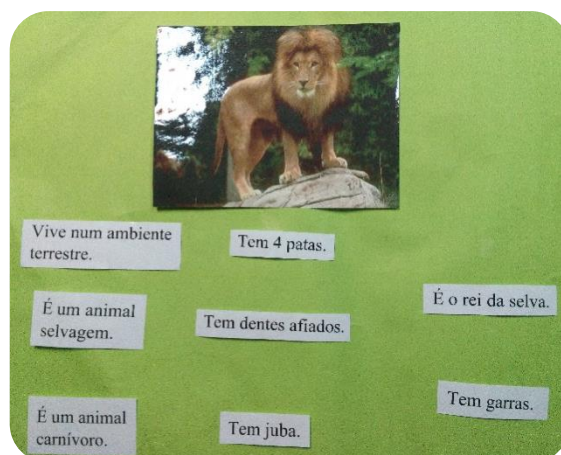
Tal como é possível constatar no documento a *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1.º Ciclo*, as crianças ao ingressarem no 1.º CEB, transportam consigo um conjunto de vivências e experiências adquiridas desde o seu nascimento, assim “cabe à escola valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes, de modo a permitir, aos alunos, a realização de aprendizagens posteriores mais complexas” (Ministério da Educação, 2004, p. 100). Por esta razão, a generalidade dos alunos apresenta preferência por esta área, demonstrando sempre curiosidade em saber e aprender mais, atribuindo ao docente o dever de partir desses conhecimentos prévios para abordar novos conteúdos, proporcionando assim uma panóplia de aprendizagens significativas.

No decorrer da intervenção pedagógica realizada ao longo das oito semanas tive a oportunidade de abordar conteúdos presentes em três blocos, sendo estes: O Bloco 1 – À descoberta de si mesmo; o Bloco 3 – À descoberta do ambiente natural e o Bloco 4 – À descoberta das inter-relações entre espaços.

#### Os animais são divertidos

A atividade que se segue encontra-se inserida no Bloco 3 – À descoberta do ambiente natural, tendo como principal objetivo a observação e identificação de alguns animais, reconhecendo as suas características externas e alguns dados acerca do seu modo de vida. Todavia, esta atividade culminou uma série de conhecimentos previamente trabalhados com os alunos ao longo de algumas aulas.

Num primeiro momento e partindo do animal presente em exercícios anteriores na disciplina de Matemática, coloquei uma cartolina em branco no quadro que viria a ser preenchida com o auxílio dos alunos desta turma. Para tal, apresentei um saco que continha várias características de um animal, cada uma delas correspondendo a uma pista que os guiara ao nome do animal a ser abordado (o leão). Então, de maneira a preencher a cartolina, solicitei que um aluno de cada vez se dirigisse ao quadro e retirasse, de dentro do saco, uma característica, enunciando-a em voz alta e colocando-a na cartolina exposta no quadro pelo docente. Sempre que este passo era realizado os alunos tentavam adivinhar qual seria o animal, apresentando sugestões como cão, gato, tigre, entre outros. Após terem adivinhado o animal em questão, foi distribuída uma imagem do mesmo e solicitado que colassem no seu caderno, registando as características apresentadas na cartolina.

**Figura 48:** Cartolina com as características do leão**Figura 49:** Caixa com animais

Numa segunda fase, questionei os alunos acerca do conceito de animais selvagens, pedindo que me dessem outros exemplos de maneira a podermos abordar esta definição de forma clara. Ao longo deste diálogo os alunos expuseram as suas ideias e os seus conhecimentos de forma muito ativa, respondendo de forma correta às questões colocadas e apresentando novas questões. De seguida, apresentei uma caixa que continha vários cartões (figura 47), denominando-a de caixa mágica, “o que suscitou grande interesse nas crianças” (Reflexão, 1.<sup>a</sup> semana de



estágio). Posto isto, dividi o quadro em duas partes: uma parte para os animais selvagens e outra para os animais domésticos. Um aluno de cada vez dirigia-se junto à caixa, retirava um cartão que continha uma foto de um animal e caracterizava-o como animal selvagem ou “não selvagem” (designação atribuída pelo facto dos alunos ainda não terem conhecimento da categoria animais domésticos), colocando-o numa metade do quadro, respetivamente à sua classificação.

Todavia, antes de colocarem a fotografia no quadro deviam perguntar a opinião dos colegas, se concordavam ou não com a sua resposta. Posto isto, estabeleceu-se um diálogo com o intuito de caracterizar os animais que não estavam inseridos na categoria de animais selvagens, chegando ao termo animais domésticos. Para uma maior compreensão destas características os alunos realizaram uma leitura de duas páginas do manual de Estudo do Meio.

Após a abordagem a este conteúdo, analisámos, de igual modo, os diferentes ambientes onde vivem os animais, recorrendo à mesma caixa mágica. Para tal, solicitei que os alunos se organizassem em grupos de quatro elementos, distribuindo não só várias imagens correspondentes aos *habitats* por cada grupo, como também alguns animais que viviam nessas mesmas regiões (figura 48 ). Posto isto, foi solicitado que as crianças, em grupo, colocassem os animais nas regiões onde achavam que estes habitavam (frias, desérticas ou florestas tropicais).

**Figura 50:** *Atividade lúdica*



No decorrer desta atividade, tal como em qualquer outra, circulei pela sala de aula de modo a poder recorrer os alunos que apresentassem dúvidas. Posto isto, os vários grupos tinham a oportunidade de apresentar um *habitat* e respetivos animais que haviam colocado no mesmo, comparando-os com o dos colegas e repetindo este passo até termos abordado todos os *habitats*. De seguida, em modo de síntese, dialogámos sobre as características de cada animal, tendo em conta as suas diferenças e semelhanças, recorrendo a conteúdos trabalhados anteriormente.

De maneira a consolidar todos estes conhecimentos e introduzir os vários tipos de revestimento dos animais, solicitei que os alunos se juntassem em pares, distribuindo por cada par um cartão para a realização do jogo do loto, contendo uma imagem e respetivo nome do animal.

**Figura 51:** *Jogo do Lotto*

De seguida, após uma explicação das regras do jogo, no qual os alunos teriam de ouvir as características de um animal e associá-las à imagem presente (ou não) no seu cartão, deveriam colocar um quadrado, feito em cartolina, por cima da mesma, ganhando o par que preenchesse o seu cartão de modo mais rápido e correto. Esta atividade suscitou imenso interesse em todas as crianças, querendo repetir o jogo mais que uma vez.


Posto isto, dialogámos sobre os vários tipos de revestimento apresentados ao longo do jogo, solicitando novos exemplos e registando-os no quadro, em forma de uma esquema perceptível que facilitasse o estudo de todos os alunos.


Para finalizar este leque de atividades, realizou-se uma ficha que culminava todos estes conteúdos, corrigindo-a de modo oral e com recurso ao quadro caso fosse necessário.


Figura 52: Ficha de consolidação


Nome: \_\_\_\_\_  
 Data: \_\_\_\_\_

1- Complete os espaços.

 Eu sou a \_\_\_\_\_. Estou sempre quentinho.  
 Tenho o corpo coberto de \_\_\_\_\_. Defendo-me  
 bem porque tenho \_\_\_\_\_.

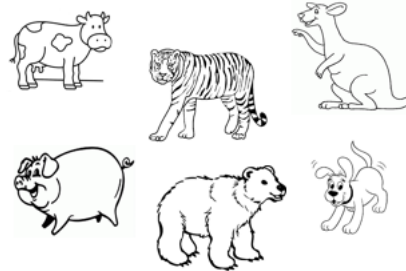
 Eu sou a \_\_\_\_\_. O meu corpo está coberto de  
 \_\_\_\_\_. Por isso, estou sempre quente.  
 Tenho \_\_\_\_\_ e voo.  
 Gosto de grão e tenho um \_\_\_\_\_ para apanhá-los.

 Eu sou a \_\_\_\_\_. Tenho o corpo revestido de  
 \_\_\_\_\_.  
 Ao sol fico quente e à sombra fico \_\_\_\_\_.  
 Trepo bem pelas paredes porque tenho \_\_\_\_\_.

 Eu sou a \_\_\_\_\_. Vivo sempre na água.  
 Se a água está quente, eu estou quente; se a água está  
 fria, eu estou \_\_\_\_\_.  
 O meu corpo está coberto de \_\_\_\_\_ e com as  
 barbatanas nado muito bem.

2- Diz o que distingue os animais domésticos dos selvagens.  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

3- Circunda os animais domésticos e pinta os animais selvagens



4- Os animais podem viver em três ambientes. Diz quais são os  
 três ambientes e dá exemplos de animais.  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

5- Completa as frases.  
 O leão é um animal \_\_\_\_\_, ele vive na \_\_\_\_\_.  
 A égua é um animal \_\_\_\_\_ porque foi  
 \_\_\_\_\_ pelo homem.

Em síntese, todas estas atividades revelaram-se enormes pilares para a aquisição de todos estes conteúdos, suscitando nas crianças uma motivação incomparável e revelando-se “um dos momentos mais gratificantes de todo o estágio” (Reflexão, 4.<sup>a</sup> semana de estágio). Com esta sequência didática, consciencializei-me de uma maneira mais profunda sobre a importância da utilização de materiais didáticos, contribuindo de forma significativa para uma aprendizagem de qualidade de todos os alunos.

### A nossa pirâmide

Tal como houvera realçado anteriormente, não me foi possível trabalhar todos os blocos presentes no documento a *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Por assim ser, decidi explicar uma atividade que se enquadrasse num bloco distinto da anterior, mais concretamente no Bloco 1 – À descoberta de si mesmo (a saúde do seu corpo: higiene alimentar). A atividade desenvolvida tinha como principal objetivo sensibilizar os alunos para aspetos que influenciarão a sua vida pessoal. Além disto, foi-me solicitado pela professora cooperante que realizasse, em conjunto com os alunos, um trabalho relacionado com a alimentação que viria a ser exposto na escola onde decorreu toda a intervenção pedagógica.

Assim, a atividade foi planificada tendo em conta vários momentos de trabalho, nomeadamente o recorte e a pintura de alimentos e o suporte dos mesmos, a realização de um

texto sobre a importância de algumas seções presentes na pirâmide alimentar e a colocação dos alimentos e desse mesmo texto na respectiva seção da pirâmide.

**Figura 53:** *Elaboração do prato saudável e não saudável*

De um modo muito geral, a aula iniciou-se com a realização de um diálogo sobre a importância dos alimentos na nossa vida diária, recordando vários aspetos trabalhados anteriormente pela professora cooperante. Tendo em conta que as crianças não apresentavam quaisquer dúvidas em relação a este tema, decidi prosseguir com a atividade. Desta forma, solicitei que os alunos formassem grupos de três elementos, distribuindo um prato de plástico e várias revistas por



cada grupo, surgindo, de imediato, várias perguntas e algumas sugestões.

Posto isto, solicitei que os alunos recortassem os alimentos presentes nestas revistas e que os colassem nos pratos de modo a criarem uma refeição saudável e outra refeição não saudável (figura 52), informando que os seus trabalhos iriam ser expostos no polivalente da escola. Esta afirmação não só fez com que os alunos se sentissem empolgados/motivados, como também despertou uma competição saudável entre os vários grupos. Observe-se os resultados desta fase:

**Figura 54:** *Pratos saudáveis e não saudáveis*



Numa segunda fase, informei que iríamos realizar uma pirâmide com o mesmo intuito, solicitando que os alunos se organizassem em grupos de três elementos. Posto isto, dialogámos sobre o que iria ser feito e estabelecemos algumas regras de comportamento. De

seguida, afastamos várias mesas e cadeiras, estendemos vários lençóis no chão e depois de termos distribuído um cartão recortado em triângulo, tintas e pincéis por cada grupo, demos início à nossa atividade de pintura, ou seja, à construção da nossa pirâmide.

Saliento que os alunos ficaram extremamente contentes com esta proposta de trabalhando, expressando a sua alegria não só através de pequenos grandes gestos de carinho, como também através de canções ao longo de todo este trabalho artístico.

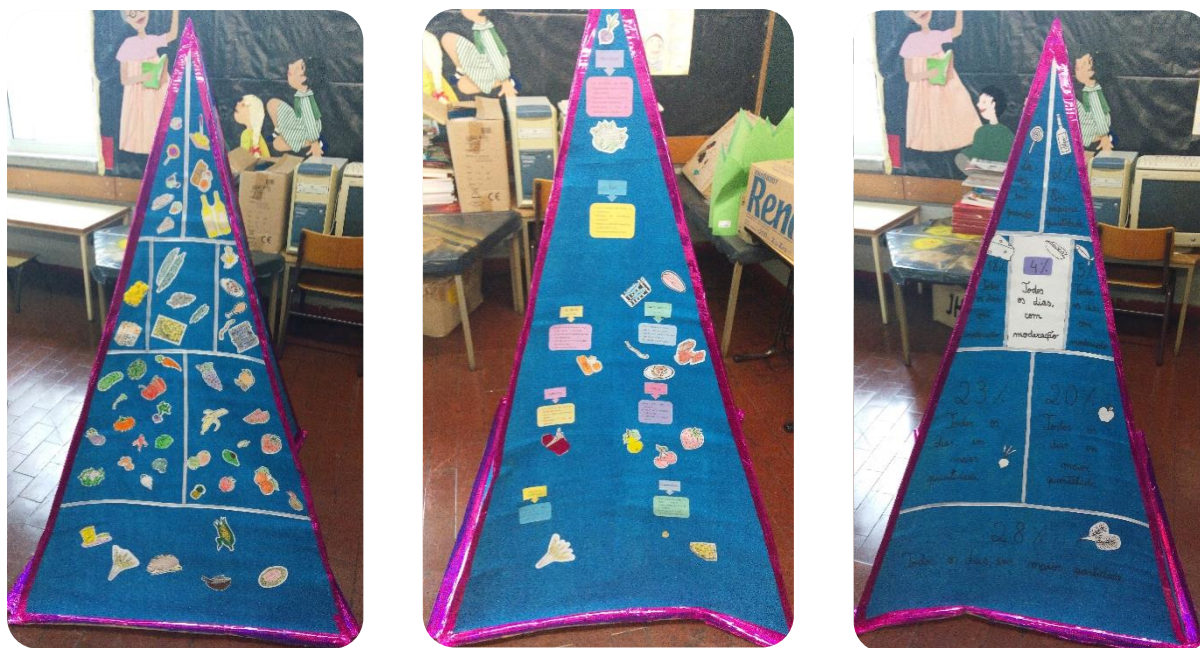
Terminada esta fase inicial da construção da nossa pirâmide, solicitei que os alunos formassem grupos de quatro elementos, distribuindo vários alimentos por cada grupo e solicitando que os decorassem à sua maneira, informando-lhes que seriam colocados na pirâmide que havíamos construído.

**Figura 55:** *Decoração dos alimentos*



Aproveito para relembrar que os alunos demonstravam grande interesse na expressão plástica, influenciando a escolha das várias atividades a serem desenvolvidas com esta turma.

Todavia, os passos seguintes não foram concretizados tal e qual como havia planejado, pois o tempo mostrou-se reduzido para a realização desta atividade. Assim sendo, a elaboração do texto foi feita de um modo oral, enquanto os alunos pintavam/decoravam os alimentos distribuídos, questionava-os sobre a importância de cada seção alimentar presente na pirâmide, culminando as respostas, fora do contexto de sala de aula, num texto escrito simples e coerente. Além disto, a colocação de muitos alimentos na pirâmide (figura 54) foi feita sem auxílio dos alunos, podendo apenas observar o resultado final da atividade que um aluno designou como a “minha atividade preferida”.

**Figura 56:** Pirâmide alimentar construída pelos alunos

Contudo, esta sequência didática revelou-se um sucesso, “tal como estava à espera os alunos ficaram radiantes com a sugestão e realizaram as atividades propostas sem qualquer dificuldade, demonstrando grande empenho e comportando-se de forma adequada” (Reflexão, 6.<sup>a</sup> semana de estágio). Assim, “a disciplina de estudo do meio veio a revelar-se, uma vez mais, o porto seguro da maioria dos alunos. O entusiasmo e a facilidade com que realizaram as atividades sugeridas fez com que os resultados fossem brilhantes, ultrapassando as expectativas” (Reflexão, 7.<sup>a</sup> semana de estágio).

### 7.7- Avaliação geral ao longo da intervenção prática

A avaliação caracteriza-se por ser um instrumento indispensável a toda a atividade docente, revelando-se um pilar imprescindível ao longo de toda a prática pedagógica, pois permite conhecer de um modo mais específico todos os alunos, delineando estratégias eficazes para colmatar as necessidades e satisfazer os interesses de cada criança. Sendo assim, não só é essencial que o docente crie um clima favorável ao bem estar dos alunos, como também que estejam implícitas normas de cidadania.

É de destacar ainda que para realizar a avaliação do 2.ºB, foi necessário recorrer ao PAT, à observação participante e ao constante diálogo estabelecido com a professora cooperante. Não

obstante, destaque, de igual modo, a análise das fichas formativas e sumativas realizadas ao longo do período por este grupo.

### Avaliação formativa das competências a nível do Português

A avaliação da área curricular de Português teve como alicerce os pressupostos que constam no Programa de Português do Ensino Básico (2009).

#### **Quadro 9:** Área curricular de Português e respetiva avaliação

Parâmetros	Avaliação global
Oralidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manifestavam dificuldades em respeitar os princípios de tratamento adequados no discurso;</li> <li>• Assinalavam autonomamente as palavras que desconheciam;</li> <li>• Compreendiam a associação de determinadas palavras ao seu contexto;</li> <li>• Salientavam os aspetos relevantes dos textos que ouviam;</li> <li>• Falavam de forma audível;</li> <li>• Apresentavam uma correta articulação das palavras;</li> <li>• Uma aluna demonstrava dificuldades em utilizar a entoação e ritmo de modo adequado;</li> <li>• Utilizavam vocabulário adequado à situação;</li> <li>• Manifestavam dificuldades em transmitir frases complexas;</li> <li>• Respondiam de modo adequado a perguntas e formulavam-nas adequadamente;</li> <li>• Partilhavam de forma entusiasta ideias e sentimentos;</li> <li>• Recontavam e contavam diversas situações de forma autónoma.</li> </ul>
Leitura e escrita	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Liam em voz alta diversos textos;</li> <li>• Reconheciam algumas palavras no que alude a temáticas do seu dia-a-dia, áreas de interesse e sobre o meio que as rodeia;</li> <li>• Conseguiam identificar a informação contida em textos narrativos, descritivos e informativos;</li> <li>• Identificavam corretamente a temática ou os assuntos de um determinado texto;</li> <li>• Sublinhavam no texto as frases que não compreendiam e as palavras que desconheciam;</li> <li>• Manifestavam dificuldades na escrita de pequenos textos (imensos erros ortográficos);</li> <li>• Não manifestavam dificuldades a nível da pontuação;</li> <li>• Manifestavam dificuldades na transcrição de textos;</li> <li>• Escreviam textos com um mínimo de 50 palavras;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escreviam diversos textos a partir dos elementos <i>quem, quando, onde, o quê e como</i>;</li> <li>• Manifestavam dificuldades na escrita de textos, mais especificamente, concordância entre sujeito e predicado, tempos verbais e o uso de sinónimos ou pronomes;</li> <li>• Seis alunos não demonstravam atenção ao pormenor no que concerne à apresentação final de textos.</li> </ul>
Gramática	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificavam nomes;</li> <li>• Seis alunos demonstravam dificuldades em identificar corretamente determinantes artigos;</li> <li>• Identificavam de forma assertiva verbos e adjetivos;</li> <li>• Detetavam sinónimos e antónimos.</li> </ul>
Educação Literária	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ouviam e liam diversos textos literários;</li> <li>• Praticavam a leitura em silêncio e em voz alta;</li> <li>• Antecipavam conteúdos através de elementos como o título;</li> <li>• Interpretaram as intenções e sentimentos das personagens dos textos escutados e lidos;</li> <li>• Recontavam histórias que ouviram ou leram;</li> <li>• Apresentavam sugestões para a alteração do final das histórias;</li> <li>• Demonstravam iniciativa para a leitura de textos da biblioteca, exprimindo as suas opiniões.</li> </ul>

De um modo sucinto e observando o quadro anterior, é possível constatar que a maioria dos alunos da turma supramencionada apresenta imensas dificuldades no domínio da leitura e da escrita, realizando não só vários erros ortográficos, como também a nível da sintaxe, não respeitando várias regras expostas no domínio da gramática, nomeadamente entre o sujeito e o predicado.

Tendo estes aspetos em consideração, foi necessário realizar várias atividades dinâmicas que cativassem os alunos para estes conteúdos, implementando várias estratégias de modo a colmatar todas estas lacunas.

Quanto ao comportamento dos alunos desta turma na disciplina de português, não revelavam grandes problemas, podendo apenas surgir momentos ruidosos devido à conversa existente entre alguns alunos.

Avaliação formativa das competências a nível da Matemática

No âmbito da área curricular de matemática, a avaliação dos alunos foi concretizada através dos conteúdos no Programa de Matemática para o Ensino Básico (2013).

**Quadro 10:** Área curricular de Matemática e respetiva avaliação

Parâmetros		Avaliação global
Números e operações	Adição e subtração de números naturais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demonstraram interesse e facilidade em resolver os problemas propostos.</li> <li>• Gostaram e não demonstraram dificuldades em realizar operações de adição e subtração com recurso ao ábaco;</li> <li>• Transmitiram operações em grande grupo para serem realizadas através do ábaco;</li> <li>• Realizaram a ficha de consolidação com facilidade.</li> <li>• Compreenderam e respeitaram as regras do jogo de tabuleiro;</li> <li>• Realizaram atentamente o jogo de tabuleiro como método de consolidação a vários conteúdos.</li> </ul>
	Multiplicação de números naturais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manifestaram dificuldades na atividade acerca das tabuadas do 1, 2, 3 e 4;</li> <li>• Demonstraram iniciativa para participar na atividade acerca das tabuadas;</li> <li>• Resolveram a ficha de consolidação sem manifestar dificuldades, exceto quatro alunas que necessitaram de apoio individualizado.</li> <li>• Ouviram atentamente a canção sobre a tabuada do 5;</li> <li>• Demonstraram-se empolgados com a estratégia transmitida na canção e as restantes transmitidas ao longo da aula, recorrendo a material didático;</li> <li>• Resolveram os exercícios sem manifestar dificuldades e solicitaram novos exercícios sobre a temática.</li> </ul>
	Divisão inteira	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sentiram imenso entusiasmo na realização de um exercício acerca da divisão utilizando o corpo;</li> <li>• Demonstraram não conhecer o conceito de divisão na atividade anterior;</li> <li>• Dialogaram ativamente sobre a divisão;</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apesar dos alunos não terem manifestado qualquer dificuldade na realização das atividades propostas, não conseguiram chegar ao termo do algoritmo subentendido nas atividades lúdicas;</li> <li>• Noutro momento, demonstraram alguma dificuldade, sendo necessário recorrer a outro material didático (barras cuisinaire). Desta forma, conseguiram familiarizar-se com o algoritmo da divisão;</li> <li>• Denotaram conhecimentos na ficha de consolidação acerca da divisão.</li> <li>• Demonstraram dificuldades na realização das atividades sobre as frações, sendo necessário a intervenção da professora cooperante;</li> <li>• Demonstraram ter ultrapassado as suas dificuldades acerca das frações na atividade do jogo de cartas;</li> <li>• Noutro momento, participaram de forma autónoma e conseguiram estabelecer relações entre as frações e os objetos fornecidos;</li> <li>• Demonstraram empenho e compreensão acerca das frações na atividade lúdica (caixas de ovos) de consolidação.</li> </ul>
Geometria e Medida	Localização e Orientação no Espaço	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizaram os exercícios propostos acerca dos itinerários sem demonstrar dificuldades;</li> <li>• Revelaram entusiasmo pelo facto do material didático estar associado à identidade de cada criança;</li> <li>• Compreenderam bem as regras sobre a realização da atividade no exterior;</li> <li>• Conseguiram realizar a atividade no exterior acerca dos itinerários com sucesso.</li> </ul>
	Figuras geométricas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizaram a atividade sobre as simetrias, com recurso ao material didático, de forma assertiva e concentrada;</li> <li>• Transmitiram diversos exemplos de figuras simétricas;</li> <li>• Exploraram o mira de modo a conseguirem visualizar corretamente a simetria das imagens distribuídas;</li> <li>• Três crianças demonstraram dificuldades na realização da atividade acerca dos eixos de simetria utilizando o diagrama de Venn;</li> <li>• Gostaram de explorar o geoplano, utilizando elásticos na realização do eixo de simetria;</li> <li>• Através do recurso didático, demonstraram maior facilidade na realização da ficha de consolidação.</li> </ul>
	Tempo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lembravam-se da canção anteriormente abordada na tabuada do 5, participando autonomamente;</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Duas crianças demonstraram dificuldades na realização da atividade, mais especificamente, em perceber a função de cada ponteiro do relógio;</li> <li>• Transmitiram corretamente as unidades de tempo representadas no relógio;</li> <li>• Demonstraram atenção na exploração em grande grupo do relógio;</li> <li>• Manifestaram dificuldades na realização dos exercícios do manual sobre o tempo;</li> <li>• Demonstraram falta de atenção na tarefa de distinguir o relógio analógico do relógio digital;</li> <li>• Dois alunos não conseguiram representar diversas horas no seu relógio (material didático);</li> <li>• Realizaram as fichas sobre o tempo de forma assertiva.</li> </ul>
	Distância e comprimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demonstraram falta de atenção nas atividades realizadas sobre o metro;</li> <li>• Conseguiram medir o cubo através dos dedos;</li> <li>• Conseguiram medir a face de um cubo com a borracha;</li> <li>• Conseguiram medir uma área do exterior com recurso ao corpo;</li> <li>• Realizaram com recurso a materiais o metro de modo correto e empenhado;</li> <li>• Demonstraram facilidade e concentração na medição de diversos objetos da sala de aula com o metro construído anteriormente;</li> <li>• Realizaram eficazmente e de forma célere a ficha de consolidação sobre o metro.</li> </ul>
	Massa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não manifestaram dificuldades na medição de dois alunos com recurso à fita métrica;</li> <li>• Denotavam conhecimentos sobre a utilidade da balança;</li> <li>• Gostaram de realizar a pesagem de alguns alunos;</li> <li>• Demonstraram empenho na construção da balança com recurso a materiais e realizaram corretamente a pesagem de diversos objetos;</li> <li>• Manifestaram falta de atenção na pesagem de diversos objetos na balança (real).</li> </ul>

Tendo em conta a análise do quadro 10, posso afirmar que a maioria dos alunos denotam um certo à vontade na área da Matemática, porém, necessitam de um apoio constante e da realização de vários materiais didáticos como motivação para abordar os diversos conteúdos, envolvendo-se por completo nas suas aprendizagens.

Relativamente ao comportamento deste grupo, posso salientar que apenas duas crianças demonstravam alguma agitação, desconcentrando-se com uma certa facilidade. Todavia, é de

destacar que em algumas atividades, sobretudo em trabalhos cooperativos, uma aluna demonstrava dificuldades em respeitar os colegas.

### Avaliação formativa das competências a nível do Estudo do Meio

A avaliação da área curricular de Estudo do Meio foi elaborada através dos blocos destacados na Organização Curricular e Programas do 1.º CEB do Ensino Básico (2004).

#### **Quadro 11:** Área curricular de Estudo do Meio e respetiva avaliação

Parâmetros		Avaliação global
Bloco 1- À descoberta de si mesmo	A saúde do seu corpo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dialogaram ativamente sobre a alimentação;</li> <li>• Demonstraram empenho e conhecimentos na concretização de uma pirâmide alimentar;</li> <li>• Recortaram diversos alimentos em revistas e colocaram-lhes corretamente nos pratos, criando um prato saudável e outro não saudável;</li> <li>• Demonstraram conhecimentos sobre a roda dos alimentos através da escrita de um texto.</li> </ul>
Bloco 3- À descoberta do ambiente natural	Os seres vivos do seu ambiente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demonstraram conhecimentos na caracterização do leão;</li> <li>• Conseguiram associar o nome de animais às suas características;</li> <li>• Transmitiram corretamente os conceitos de animais domésticos e selvagem;</li> <li>• Comunicaram autonomamente exemplos de animais domésticos e selvagens;</li> <li>• Identificaram corretamente os animais selvagens e domésticos através de material didático;</li> <li>• Caracterizavam pormenorizadamente o ambiente de diversos animais;</li> <li>• Demonstraram empenho e concentração na realização do jogo do loto sobre os animais (revestimento, habitat e se era selvagem ou doméstico);</li> <li>• Realizavam sem dificuldades a ficha de consolidação sobre os animais;</li> <li>• Realizavam sem dificuldades a atividade de inserção dos animais em diversas regiões (frias, desérticas ou florestas tropicais);</li> <li>• Participaram ativamente no diálogo sobre a distinção das diversas regiões;</li> </ul>
Bloco 4- À Descoberta das	Meios de comunicação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sentiram motivação na realização da atividade sobre os meios de comunicação;</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificaram diversos meios de comunicação, suas características e necessidade;</li> <li>• Realizam o texto sobre um meio de comunicação com algumas dificuldades a nível da língua portuguesa.</li> <li>• Transmitiram diversos exemplos de meios de transporte, suas características e necessidade;</li> <li>• Comunicaram autonomamente os meios de transporte que utilizam diariamente;</li> <li>• Recortaram diversos meios de transporte em revistas e dialogaram sobre os mesmos;</li> <li>• Denotavam conhecimentos acerca das diferenças dos meios em que os transportes se deslocam;</li> <li>• Realizaram sem dificuldades um esquema sobre os meios de transporte.</li> </ul>
--	--	---

Em síntese, foi possível constatar que a área de Estudo do Meio constitui o maior porto de abrigo dos alunos da turma do 2.º B, mostrando vários conhecimentos prévios e interligando-os com várias situações do seu quotidiano, possibilitando assim uma maior compreensão e aquisição de novos conteúdos.

Contudo, saliento que foi necessário recorrer a vários materiais didáticos de modo a cativar a atenção de todas as crianças, despertando a sua criatividade e fortalecendo o seu envolvimento.

Relativamente ao comportamento demonstrado pelos alunos, volto a destacar duas crianças que demonstravam alguma dificuldade no que alude à concentração e ao empenho, perturbando, por vezes, o bom funcionamento da aula.

#### **7.8- Intervenção com a comunidade educativa: Sessão de sensibilização “A Natureza”**

A atividade desenvolvida para a comunidade educativa da EB1/PE do Lombo Segundo, foi realizada em conjunto com outras duas estagiárias, uma do 1.º ano do 1.º CEB e outra do 2.º ano do 1.ºCEB. Como tal, numa primeira fase, estabeleceu-se um diálogo sobre os interesses e as motivações das crianças destas turmas com o intuito de selecionarmos uma atividade cativante e apelativa para as mesmas. Com efeito, denotou-se que os alunos demonstravam um maior interesse na área de Estudo do Meio, remetendo-nos para a realização de um projeto que

correspondesse a esses mesmos interessantes, assegurando, desta forma, o empenho e a atenção de todas as crianças.

Além disto, é fulcral reforçar as aprendizagens que os alunos adquirem em contexto de sala de aula, subentendendo-se assim uma ligação imprescindível entre os professores e os encarregados de educação, existindo uma constante troca de informações cruciais sobre as dificuldades, as aptidões e os interesses de cada criança. Deste modo, os pais devem fazer parte das várias atividades desenvolvidas pela instituição escolar, promovendo um desenvolvimento pessoal, social e cognitivo na vida dos seus educandos. Tal como é reforçado no DL n.º 241/2001 de 30 de agosto ao afirmar que o professor do 1.ºCEB “relaciona-se positivamente com crianças e adultos, no contexto da especificidade da relação com as famílias e com a comunidade, proporcionando, nomeadamente, um clima de escola caracterizado pelo bem-estar afectivo que predisponha para as aprendizagens”.

Posto isto, expusemos a nossa ideia às professoras cooperantes que prontamente nos deram um feedback positivo. Assim, ficou decidido que seria realizado uma ação de sensibilização sobre a preservação da natureza. Como tal, decidimos convidar o Dr. Raimundo Quintal a marcar a sua presença no dia 3 de junho de 2015.

Saliento ainda que a realização desta atividade enquadrou-se com um outro projeto que estava a ser desenvolvido no âmbito de uma unidade curricular, intitulada Didática das Expressões, que abordava de igual modo a natureza. Assim, em conversa com o Dr. Raimundo Quintal, expusemos o tema que gostaríamos que fosse mais destacado, permitindo uma melhor compreensão por parte das crianças.

Terminados os primeiros preparativos foi necessário divulgar a nossa intenção. Nesta linha de pensamento afixámos dois posters (figura 55) em locais visíveis e consequentemente apelativos, sendo eles o portão da escola e a porta principal.

**Figura 57:** *Poster de divulgação do projeto de intervenção com a comunidade*

Ainda assim, os alunos foram informados, em contexto de sala, da realização da palestra supramencionada. Esta, por sua vez, encontrava-se dividida em três fases, sendo a primeira realizada no polivalente da instituição com o intuito de sensibilizar as crianças para a preservação da natureza e para a importância da reciclagem (figura 56). Neste momento, as crianças das várias turmas participaram de forma bastante dinâmica e ativa, expondo as suas ideias.

**Figura 58:** *1.º fase*

De seguida, de maneira a tornar toda esta atividade mais prática e consequentemente mais lúdica e dinâmica, o Dr. Raimundo Quintal encaminhou os alunos para o espaço verde da instituição em questão. Neste espaço, repleto de árvores de pequeno e de grande porte, o convidado apresentou os nomes das espécies ali presentes e referiu as suas origens, fazendo-o

de forma um pouco humorística. Por esta razão, os alunos envolveram-se de forma bastante curiosa e positiva, adquirindo conhecimentos de um modo um tanto ou quanto inconsciente.

**Figura 59:** 2.<sup>a</sup> fase



Na 3.<sup>a</sup> e última fase deste projeto, as crianças foram conduzidas de novo para o polivalente de modo a exporem as suas dúvidas ou eventuais curiosidades. Posto isto, foi feito, oralmente, um resumo sobre o que tinha sido abordado ao longo de aproximadamente uma hora de intervenção.

**Figura 60:** 3.<sup>a</sup> fase



É de salientar ainda que necessitamos do apoio das professoras titulares das turmas que frequentavam esta atividade, pois sentimos imensas dificuldades em organizar e controlar os grupos, sendo necessário apelar à concentração de muitos alunos.

Terminada a sessão voltamos para a sala de aula. Aqui, estabeleceu-se um diálogo com as crianças sobre a intervenção do Dr. Raimundo Quintal, mencionando as suas partes preferidas e consolidando alguns conhecimentos. Posto isto, foi solicitado que os alunos elaborassem uma frase sobre a natureza, ilustrando-a de forma livre.

### **7.9- Reflexão final referente ao 1º Ciclo do Ensino Básico**

Após explanada toda a teoria implícita à *práxis* realizada na EB1/PE do Lombo Segundo, mais concretamente numa turma de 2.ºano, surge a necessidade de apresentar uma reflexão final acerca da intervenção prática desenrolada ao longo de oito semanas, analisando os aspetos positivos e os aspetos a melhorar.

Numa primeira fase, e tendo em conta que esta intervenção iria ocorrer de modo individual, senti-me novamente nervosa e muito pouco preparada, receando não ser capaz de trabalhar vários conteúdos de forma clara e de não utilizar estratégias adequadas, provocando assim a incompreensão dos alunos em vários conceitos. Por esta razão, as semanas de observação participante mostraram-se indispensáveis, quer para adquirir uma noção das características e dificuldades de cada criança do grupo com o qual iria trabalhar, como também para visualizar o modo como a professora cooperante guiava as suas aulas. Assim, após um diálogo estabelecido com a titular da turma fiquei a par de algumas necessidades existentes neste grupo e de algumas das suas rotinas. Não obstante, possibilitou-me interagir com todos os alunos, criando laços e substituindo a distância e o desconhecimento que se fez sentir no primeiro dia por um clima de confiança.

Realço ainda que esta turma, no modo geral, não apresentava problemas a nível de comportamento, destacando apenas uma criança que estava diagnosticada com hiperatividade e uma outra criança que apresentava instabilidade emocional. Assim, durante a realização de exercícios ajudavam-se uns aos outros, havendo um partilha constante de ideias e conhecimentos, embora, por vezes, pudesse surgir algum conflito por uma ou por outra situação pontual. Todavia, por serem um tanto ou quanto faladores, exigiam atividades mais lúdicas e dinâmicas, sobretudo na área da Matemática e do Português.

Tal como mencionado ao longo deste relatório, as dificuldades na língua materna foram detetadas já nas semanas de observação, sendo fundamental realizar uma pesquisa com o propósito de delinear estratégias que visassem a resolução dos problemas de leitura e de escrita.

Na área da Matemática, por sua vez, a existência de conceitos abstratos impõe desde logo a utilização de materiais didáticos que possibilitem uma melhor compreensão por parte dos alunos, além de que era extremamente necessário motivá-los para esta área, recorrendo então à construção de materiais apelativos e à realização de atividades mais dinâmicas.

Na área de Estudo do Meio, por sua vez, os alunos demonstravam imenso interesse, não apresentando nenhuma dificuldade nos conteúdos abordados e realizando atividades âncora desta disciplina de forma autónoma.

Como pilar a estas áreas curriculares e a todos os conteúdos que viriam a ser abordados, não só elaborei inúmeros materiais didáticos, incluindo um jogo de tabuleiro, como também recorri ao uso do computador para colocar músicas e visualizar vídeos, captando a atenção dos alunos.

Assim, quer o Português, a Matemática ou o Estudo do Meio revelaram-se grandes desafios, novamente por necessitar de imensa pesquisa para a realização de atividades originais e apelativas, embora muitas delas exigem muito trabalho.

A relação estabelecida com a turma revelou-se bastante positiva e emocional, aspeto que me preocupava desde muito cedo, na medida em que um dos meus maiores receios era não conseguir controlar o grupo ou inibi-los, de forma não intencional, de colocarem as suas dúvidas. Contudo, este controlo foi melhorando semana após semana, sendo, muitas vezes, necessário recorrer a diversas estratégias para captar a atenção dos alunos e mantê-los empenhados e interessados no decorrer das variadas atividades.

No que diz respeito à intervenção pedagógica propriamente dita, tentei ao máximo colocar em prática muitos dos conteúdos abordados ao longo de toda a formação académica, procurando maximizar as aprendizagens da turma e proporcionar experiências enriquecedoras a todos os alunos. Para tal, tive sempre em conta as necessidades e interesses de cada criança, contribuindo para um ambiente educativo significativo e de segurança.

Nas primeiras semanas de intervenção a maior dificuldade prendeu-se com a gestão do tempo e com o controlo do grupo, pois o tempo estipulado para a realização das fichas e cópia dos apontamentos do quadro excediam o que era realmente necessário. Desta forma, os alunos que terminavam estas atividades no tempo planeado sentiam-se mais agitados, causando algum distúrbio na sala. Assim, de modo a colmatar este problema foi necessário diminuir o tempo estipulado para a resolução das fichas e apagar o quadro quando a maioria da turma já tinha realizado a cópia.

Por vezes, o vocabulário utilizado e a formulação de perguntas nas fichas não estavam completamente corretas, sendo necessário realizar uma explicação extra e mais simplificada à turma, auxiliando os alunos na sua resolução. Não obstante, no que diz respeito às atividades mais dinâmicas, como a utilização de materiais didáticos, tive alguma dificuldade em explorá-los de uma forma profunda, acabando muitas vezes por não usufruir, na íntegra, das suas potencialidades. No entanto, esta dificuldade dissipou-se ao longo das várias semanas de intervenção.

Por fim, um aspeto menos bom a ter imenso cuidado no futuro diz respeito à organização do projeto com a comunidade educativa, ponderando a hipótese de se realizar um

panfleto com a ordem dos acontecimentos da palestra, providenciando também bens essenciais ao bem-estar do convidado.

De semana para semana fui familiarizando-me com toda esta dinâmica e senti-me cada vez mais à vontade, tornando a leitura mais dinâmica e o improviso em determinadas atividades mais apelativo e enquadrado com os conteúdos trabalhados. Além disto, aproveitava momentos como o lanche ou intervalo, para questionar aos alunos sobre os seus jogos preferidos, tentando interligá-los, através do lúdico, com os conteúdos que viriam a ser abordados.

Através deste leque de experiências posso afirmar que este contato permite consciencializarmo-nos do papel que deveremos desempenhar no futuro enquanto docentes, alertando-nos e prevenindo-nos sobre várias situações. Assim, olho para este estágio como um instrumento enriquecedor que me permitiu uma constante evolução, quer profissionalmente como pessoalmente.



## Considerações finais

Com o término desta etapa acadêmica e refletindo sobre todo o processo percorrido, é possível salientar que a intervenção pedagógica foi a fase mais enriquecedora independentemente da sua exigência, na medida em que senti toda a preparação teórica e prática se unirem e culminarem num estado puro de satisfação pessoal e profissional.

Tendo em consideração os aspectos supracitados, concluo esta etapa com a certeza de que, através da observação, reflexão e ação e acima de tudo, da dedicação, a minha formação profissional irá desenvolver-se ao longo de toda a minha carreira e que serei capaz de apoiar as crianças no desenvolvimento de conhecimentos e aptidões.

Como anteriormente referido no presente relatório, nos primeiros momentos de prática pedagógica, sentiu-se a urgência de compreender as diversas problemáticas existentes nas salas. Face ao exposto, pretendia-se implementar estratégias, sempre com o recurso ao trabalho colaborativo e com o apoio de toda a comunidade educativa, que apoiassem os alunos na resolução das suas dificuldades. Deste modo, recorreu-se à metodologia qualitativa de investigação-ação e a diversos alicerces teóricos e práticos.

Sendo assim, ao longo da intervenção pedagógica, utilizaram-se diversas estratégias e respetivas atividades sempre com o propósito que as crianças fossem as protagonistas de toda a ação, bem como as construtoras da sua própria aprendizagem, pois só assim serão capazes de atribuir significado à mesma e de se desenvolverem na sua plenitude.

Não obstante, é de salientar a relação com a família que é fundamental estar abrangida em todo o processo de aprendizagem através do constante diálogo e partilha, possibilitando conhecer as características, potencialidades e limitações de cada criança em particular, com o intuito de conceber e de delinear as melhores estratégias.

No que alude às reflexões obtidas acerca do projeto de investigação-ação desenvolvido na Sala da Pré-1, é possível afirmar que a limitação em termos de duração de prática pedagógica dificultou a obtenção de resultados mais benéficos ao grupo. Contudo, foi notório que as crianças começaram a fortalecer as suas relações interpessoais e, a partir daí, conseguiram exprimir-se de modo mais descontraído e natural, ultrapassando algumas das suas inseguranças e obstáculos.

Relativamente às relações adquiridas sobre a metodologia de investigação-ação na valência do 1.º CEB, mais especificamente, na sala do 2.º B, constatou-se, do mesmo modo, que o tempo era escasso, além de que o domínio da leitura e da escrita é algo que desenvolve-se gradualmente durante toda a vida e, sendo assim, revelaram-se não só algumas melhorias no

que diz respeito ao cuidado e à revisão da escrita, como também uma maior dedicação das crianças em tentar ultrapassar as suas dificuldades, seja a nível fonético, sintático e semântico.

Em ambas as valências, as atividades integradas no presente relatório e alusivas à intervenção pedagógica realizada, pretendem demonstrar toda a atenção dedicada às crianças, de modo a proporcionar-lhes motivação, persistência e competências, sendo que as aprendizagens prévias, particularidades, interesses e necessidades das mesmas nunca foram descuradas.

É de salientar ainda, que na sala da Pré-1, o modelo pedagógico adotado era o MEM. Desta forma, embora as especificidades deste modelo fossem até então desconhecidas, a adaptação foi fluída e permitiu-me compreender, ainda mais, a importância de encarar cada criança como um indivíduo inserido num grupo, ao invés de olhar apenas para o grupo como um todo, contribuindo para a potencialização das capacidades das crianças.

Por fim, saliento a enorme gratidão que sinto com a academia que me recebeu, os docentes que me apoiaram e estimularam ao longo de todo o percurso e, principalmente, às crianças que me receberam de braços abertos e tornaram-me uma pessoa mais feliz e realizada.

## Referências

- Afonso, M. & Agostinho, S. (2007). *Metodologia de Avaliação no Contexto Escolar*. Angola: Texto Editores.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação?. *Cadernos de Formação de Professores*, 1, 21-30.
- Alarcão, I. & Roldão, M. (2008). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- Almeida, A. (1998). *Visitas de Estudo*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Amaral, J., Moreira, M. & Ribeiro, D. (1996). O Papel do Supervisor no Desenvolvimento do Professor Reflexivo. In I. Alarcão (org.). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. (pp.89-122). Porto: Porto Editora.
- Ausubel, D. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspetiva cognitiva*. Lisboa: Plátano Universitária.
- Baldissera, Adelina. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. *Sociedade em Debate*, Pelotas, 7(2):5-25, Agosto/2001
- Bessa, N. & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender – Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Cabral, A. (1994). *Modelo lúdico de ensino-aprendizagem*. Santarém: Escola Superior de Educação.
- Cadima, A. (1997). A Experiência de um Círculo de Estudos para Pedagogia Diferenciada. In A. Cadima, C. Gregório, T. Pires, C. Ortega & N. Horta. *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico: Alguns Itinerários*. (pp. 11-22). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Caldeira, M. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Canário, R. (3º Trimestre1994). Formação contínua e profissão docente. *Educação e Matemática*, pp. 18-20.
- Cardoso, A., Peixoto, A., Serrano, M. & Moreira, P. (1996). O Movimento da Autonomia do Aluno Repercussões a Nível da Supervisão. In I. Alarcão (org.). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. (pp.63-88). Porto: Porto Editora.
- Cardoso, J. (2014). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Clube do livro.

- Correia, L. & Martins, A. (2002). *Inclusão: Um Guia para Educadores e Professores*. Braga: Quadrado Azul.
- Correia, L. (2013). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um Guia para Educadores e Professores*. Porto: Porto: Editora.
- Costa, F. (Julho 1994). Formação de professores: objectivos, conteúdos e estratégias. *Colóquio, Educação e Sociedade*, pp. 101-133.
- Costa, A. (1999). Uma educação inclusiva a partir da escola que temos. In Conselho Nacional da Educação. *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos*. (pp. 25-36). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*.
- Couvaneiro, C. & Reis, M. (2007). *Avaliar/Reflectir/Melhorar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Day, C. (1993). Avaliação do Desenvolvimento Profissional dos Professores. In A. Estrela & A. Nóvoa (org.). *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. (pp. 95-114). Porto: Porto Editora.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação – O Papel dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Estevão, C. & Afonso, A. (1991). Contextos organizacionais e construção da identidade profissional: profissionalidade docente nos ensinos público e privado. *Inovação*, pp. 155-165.
- Estrela, A. & Nóvoa, A. (1993). Nota de Apresentação. In A. Estrela & A. Nóvoa (org.). *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. (pp. 9-14). Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. (2010). *Profissão Docente: Dimensões afectivas e éticas*. Lisboa: Areal Editores
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores: aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Franco, V. (2011). A Inclusão Começa em Casa... . In D. Rodrigues (org.). *Educação Inclusiva: dos Conceitos às Práticas de Formação*. (pp. 157- 170). Lisboa: Instituto Piaget.
- Freinet, C. (1973). *As Técnicas Freinet da Escola Moderna*. Lisboa: Editorial Estampa.

- García, C. (1995). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In A. Nóvoa (coord.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote (pp.51-76).
- Gaspar, M. & Roldão, M. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gómez, A. (1995). O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. In A. Nóvoa (coord.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote (pp.93-114).
- González, P. (2002). *O Movimento da Escola Moderna*. Porto: Porto Editora.
- Grave- Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gregório, C. (1997). Relato de Experiências no 1º Ciclo. In A. Cadima, C. Gregório, T. Pires, C. Ortega & N. Horta. *Diferenciação Pedagogia no Ensino Básico: Alguns Itinerários*. (pp. 23-40). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Guimarães, C. (2009). Experimentação no Ensino de Química: Caminhos e Descaminhos Rumo à Aprendizagem Significativa. *Química nova na escola*, 3, 198-202. Retirado de [http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc31\\_3/08-RSA-4107.pdf](http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc31_3/08-RSA-4107.pdf).
- Infante, M., Silva, M. & Alarcão, I. (1996). Descrição e Análise Interpretativa de Episódios de Ensino. In I. Alarcão (org.). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. (pp.151-170). Porto: Porto Editora.
- Jacinto, M. (2003). *Formação inicial de professores: Concepções e práticas de orientação*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Kamii, C. (1996). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget
- Karpicke, J., Sousa, H. & Almeida, L. (2012). *A Avaliação dos Alunos*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Kishmoto, T. (1994). *O Jogo e a Educação Infantil*. São Paulo: Pioneira.
- Lalanda, M. & Abrantes, M. (1996). O Conceito de Reflexão em J. Dewey. In I. Alarcão (org.). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. (pp.41-62). Porto: Porto Editora.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2002). *Avaliação das Aprendizagens dos Alunos: Novos contextos, novas práticas*. Porto: ASA Editores.

- Lopes, J. & Silva, H. (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim-de-Infância*. Lisboa: Areal Editores.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: Um Guia Prático para o Professor*. Lisboa: LIDEL.
- Marchão, A. (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.
- Marques, R. (1998). *Arte de Ensinar: Dos Clássicos aos Modelos Pedagógicos Contemporâneos*. Lisboa: Plátano Editora.
- Medeiros, M. (1975). *As Três Faces da Pedagogia*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Mesquita, E. (2011). *Competências do Professor: Representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Mesquita, E., Formosinho, J. & Oliveira- Formosinho, J. (2015). Docência e integração na educação básica em Portugal. In J. Formosinho, J. Machado & E. Mesquita. *Formação, trabalho e aprendizagem – Tradição e inovação nas práticas docentes*. (pp. 57- 82).
- Ministério da Educação (1990). *Reforma Educativa - Ensino Básico: Programa do 1º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M. & Pérez, M. (2007). Estratégias de Ensino e Aprendizagem – Formação de professores e aplicação na escola. Porto: Edições ASA.
- Montessori, M. (1971). *Ambiente da Criança*. Lisboa: Portugália Editora.
- Moreira, M. (2003). *Linguagem e Aprendizagem Significativa*. Porto Alegre: UFRGS retirado de <http://www.if.ufrgs.br/~Moreira/linguagem.pdf>.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (pp.141-160).
- Nóvoa, A. (1995). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (coord.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote. (pp.15-34).
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (pp.25-60). Porto: Porto Editora.

- Oliveira- Formosinho, J. (2015). Do modo de aprender ao modo de colaborar – Para uma pedagogia da colaboração docente. In J. Formosinho, J. Machado & E. Mesquita. *Formação, trabalho e aprendizagem – Tradição e inovação nas práticas docentes*. (pp. 9-12). Lisboa: Edições Sílabo.
- Pacheco, J. (1994). *A Avaliação dos Alunos na Perspectiva da Reforma: Propostas de Trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2005). *Estudos Curriculares: Para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1993). Não Mexa na minha Avaliação! Para uma Abordagem Sistémica da Mudança Pedagógica. In A. Estrela & A. Nóvoa (org.). *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. (pp. 171-191). Porto: Porto Editora.
- Peterson, P. (2003). *O Professor do Ensino Básico*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1997). *A Psicologia da Criança*. Porto: Edições ASA.
- Pires, C. (2003). *A administração e gestão da escola do 1º ciclo: o órgão executivo como objecto de estudo*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica.
- Popkewitz, T. (1995). Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In A. Nóvoa (coord.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote. (pp.35-50).
- Ribeiro, L. (1997). *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo: Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2005). Gerir o Currículo é Preciso – A Questão da Qualidade. In M. Roldão (coord.). *Estudos de Práticas de Gestão do Currículo – que qualidade de ensino e de aprendizagem*. (pp. 11-20). Lisboa: Universidade Católica.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sánchez, P., Abellán, R. & Frutos, A. (2011). Educação Inclusiva e Formação de Professores. In D. Rodrigues (org.). *Educação Inclusiva: dos Conceitos às Práticas de Formação*. (pp. 125-148). Lisboa: Instituto Piaget.
- Schön, D. (1995). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (coord.). *Os Professores e a sua Formação*. (pp.77-92). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Serpa, M. (2010). *Compreender a Avaliação. Fundamentos para Práticas Educativas*. Lisboa: Edições Colibri.

- Sousa, M. (2005). Representações dos Professores sobre os seus Alunos –Implicações na Gestão Curricular. In M. Roldão (coord.). *Estudos de Práticas de Gestão do Currículo – que qualidade de ensino e de aprendizagem*. (pp. 47-60). Lisboa: Universidade Católica.
- Tavares, R. (2004). Aprendizagem significativa. *Conceitos*, 10, 55-60. Retirado de <http://www.fisica.ufpb.br/~romero/pdf/2004AprendizagemSignificativaConceitos.pdf>.
- Tomlinson, C. & Allan, S. (2002). *Liderar Projectos de Diferenciação Pedagógica*. Porto: Edições ASA.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: Uma introdução Metodológica. *Educação e Pesquisa*. 3, 443-466.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na área das Necessidades Educativas Especiais*. Espanha: Ministério da Educação e Ciências de Espanha.
- Valadares, J. & Moreira, M. (2009). A Teoria da Aprendizagem Significativa: sua segmentação e implementação. Coimbra: Edições Almedina.
- Wassermann, S. (1994). *Brincadeiras Sérias na Escola Primária*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Zabalza, M. (1998). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Lisboa: Edições ASA.

### **Referências normativas**

Decreto-Lei nº 91/2013 de 10 de julho (Organização e Gestão Curricular).

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto – [Aprova o perfil geral de desempenho do Educador de Infância e dos Professores dos ensinos básico e secundário].

Decreto-Lei nº 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).

Despacho Normativo nº 6/2014 de 26 de maio (Autonomia Pedagógica e Organizativa das Escolas).