

REM

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Sónia Noémi Sousa Pestana

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

setembro | 2017

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Sónia Noémi Sousa Pestana

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

ORIENTADORA
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: 2016-2017

Sónia Noémi Sousa Pestana

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

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

Funchal, setembro de 2017

“Eles não sabem, nem sonham,
que o sonho comanda a vida,
que sempre que um homem sonha
o mundo pula e avança
como bola colorida
entre as mãos de uma criança.”

Pedra Filosofal, António Gedeão *in Movimento Perpétuo* (1956).

Agradecimentos

O relatório que aqui se apresenta teve o apoio e o auxílio de várias pessoas, pelo que, nas próximas linhas passo a agradecer a todos aqueles que contribuíram para a sua elaboração e que, no decorrer desta longa e valiosa caminhada, estiveram sempre presentes.

Agradeço, desde já, aos grupos onde desenvolvi as três práticas pedagógicas, nomeadamente aos meninos e meninas da Pré 3, do 1.º B e do 3.º C, por me terem proporcionado estágios completamente distintos onde cresci e aprendi muito. É incrível como aprendemos muito mais do que aquilo que ensinamos. A este respeito, não posso deixar de agradecer aos docentes cooperantes, nomeadamente à educadora Helena Mota e restante equipa pedagógica da Pré 3, à professora Filipa Escórcio e ao professor Márcio de Freitas. A todos um grande obrigada pela disponibilidade em aceitarem-me nas vossas salas, por me terem transmitido um pouco da vossa experiência e pela vossa paciência e compreensão.

Igual importância tiveram as instituições onde desenvolvi as práticas pedagógicas, a saber, a EB1/PE da Ladeira e a EB1/PE de Santa Cruz, às quais agradeço por me terem aceite e permitido a realização dos meus estágios. Agradeço também às comunidades de ambas as escolas, nomeadamente aos pais/encarregados de educação, aos funcionários e aos restantes professores.

Estas práticas não teriam sido possíveis sem as orientações concedidas pelos orientadores científicos das respetivas práticas pedagógicas I, II e III, pelo que presto aqui uma palavra de gratidão à professora Doutora Gorete Pereira, à professora Doutora Fernanda Gouveia e ao professor Doutor Fernando Correia.

Da mesma forma, agradeço à professora Doutora Ana França, orientadora do respetivo relatório, pelo apoio, confiança e incentivo prestados ao longo da realização do mesmo.

Cabe aqui agradecer, também, àqueles que, durante todo este percurso académico, revelaram-se pilares fundamentais e que me acompanham desde sempre. Assim, o maior agradecimento vai para a minha família, sobretudo para a minha mãe, que sempre me incentivou a perseguir os meus sonhos e que viveu cada conquista minha como sua. Por mais palavras que escreva, não conseguirei expressar a minha gratidão para contigo Mãe!

Aos meus irmãos, por me tirarem o juízo e me proporcionarem momentos de alegria e gargalhadas no meio de todo este trabalho.

À Ivânia, mesmo distantes continuamos a par e passo nas mesmas lutas. Obrigada pelos momentos de desabafo, pelo incentivo e pelas palavras amigas inigualáveis.

Obrigada às minhas companheiras de curso, Nina, Lília, Manuela e Sílvia pelos momentos loucos e simultaneamente lúcidos, pelas discussões e pelas gargalhadas. Caminhamos juntas e crescemos todas neste percurso, aprendemos umas com as outras e espero que continuemos a aprender.

Não posso deixar de agradecer à minha educadora Luísa Oliveira e à minha professora primária Ana Freitas, afinal, foi também com elas que descobri o mundo e que aprendi as primeiras letras e números. É nelas que revejo o exemplo do que é ser um bom educador e professor. E espero, um dia, conseguir proporcionar aos meus alunos tudo o que de bom elas conseguiram oferecer-me. Porque um bom professor nunca se esquece!

Um obrigada especial à professora Lígia Rodrigues, que também muito me marcou com o seu delicado francês e a sua enorme afetividade. Obrigada pela infinita paciência e disponibilidade em ajudar-me neste momento. Assim se veem os verdadeiros amigos. Merci Beaucoup! Agradeço também à professora Suzana Lobo pelo seu contributo! Todos os apoios são valiosos.

E assim termino, com a certeza que chegar aqui é a realização de um grande sonho há muito ambicionado. A todos o que me acompanharam nesta longa viagem um sincero obrigada! Chego à meta de bagagem quase cheia, pois há ainda muito por aprender.

Resumo

O presente relatório de estágio espelha o culminar destes dois anos de mestrado e das práticas pedagógicas realizadas na mesma época, nas valências de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Como tal, tem como principal objetivo a obtenção do grau de mestre no curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Assim sendo, este relatório apresenta um enquadramento teórico e metodológico que dá suporte à contextualização realizada sobre as intervenções pedagógicas efetuadas respetivamente na EB1/PE da Ladeira, na Pré 3 e na EB1/PE de Santa Cruz, nas turmas do 1.º B e do 3.º C. As duas primeiras práticas pedagógicas tiveram como base a metodologia de Investigação-Ação, dais quais resultaram as seguintes questões de investigação: “Como possibilitar às crianças da Pré 3 um desenvolvimento progressivo da sua expressão oral?” e “Como possibilitar aos alunos do 1.º B uma melhoria progressiva do seu comportamento em sala de aula?”, para as quais se procurou dar resposta ao longo do tempo pedagógico.

Por sua vez, o último estágio realizado, precisamente na turma do 3.º C, teve como foco as estratégias didáticas e pedagógicas fundamentais no desenvolvimento de aprendizagens, nomeadamente a nível do Português, da Matemática e do Estudo do Meio. Deste modo, ao longo das intervenções pedagógicas assumiu-se uma atitude reflexiva e investigadora, tomando o aluno e a criança como centros do processo educativo. Em suma, é possível afirmar que todo este percurso permitiu a aquisição de competências basilares quer a nível profissional, quer a nível pessoal.

Palavras-chave: Educação pré-escolar; 1.º ciclo do ensino básico; investigação-ação; prática pedagógica reflexiva; didática.

Abstract

This internship report mirrors the culmination of these two years of master's degree and of the pedagogical practices carried out at the same time, in the education system of Pre-School Education and Teaching in the First Cycle of the Basic Education. As such, its main objective is to obtain a Master's Degree in Pre-School Education and Teaching in the First Cycle of Basic Education.

Therefore, this report presents a theoretical and methodological framework that supports the contextualization carried out on the pedagogical interventions at the EB1/PE of Ladeira, with the Pré 3 and at the EB1/ PE of Santa Cruz, with the 1st B and 3rd C. The first two pedagogical practices were based on the Research-Action methodology, from which the following research questions resulted: "How to enable the children of Pré-3 to progressively develop their oral expression?" and "How to enable 1st B students to progressively improve their behavior in the classroom?" These questions were answered over a strategic period of time.

In turn, the last stage that was carried out, was precisely with the 3rd C group, which focused on the didactic and pedagogical strategies that are fundamental in the development of learning, namely in the Portuguese, Mathematics and Science subjects. Thus, throughout the pedagogical interventions, a reflective and investigative attitude was assumed, taking the student and child as centers of the educational process. In short, it is possible to affirm that this trial has allowed the acquisition of basic skills both professionally and personally.

Key words: Pre-school education; first cycle of basic education; action research; reflective pedagogical practice; didactic.

Índice de Figuras

Figura 1: Espiral Autorreflexiva de Kemmis.	36
Figura 2: EB1/PE da Ladeira.	45
Figura 3: Idade dos Pais das Crianças da Pré 3.	47
Figura 4: Habilitações Académicas dos Pais das Crianças da Pré 3.	47
Figura 5: Profissão dos Pais das Crianças da Pré 3.	48
Figura 6: Quadros de Aniversários e de Presenças.	49
Figura 7: Área da Casa e Área da Leitura e da Escrita.	50
Figura 8: Planta da Sala da Pré 3.	51
Figura 9: Crianças a explorar os fantoches.	56
Figura 10: Exploração do conteúdo da caixa.	58
Figura 11: Carimbagem das folhas.	58
Figura 12: Crianças a recriarem diálogos com os fantoches.	59
Figura 13: Atividade Plástica: Técnica da simetria com tinta azul.	60
Figura 14: Imagem utilizada e registo de uma das histórias.	61
Figura 15: Participação dos pais na decoração da sala.	62
Figura 16: Atuação das crianças no CSPSA.	63
Figura 17: Presentes oferecidos ao CSPSA.	64
Figura 18: Pintura dos elementos para a Árvore de Natal.	64
Figura 19: Árvore de Natal decorada pelas três salas de pré.	65
Figura 20: EB1/PE de Santa Cruz.	74
Figura 21: Idade dos Pais dos alunos do 1.º B.	77
Figura 22: Habilitações Académicas dos pais dos alunos do 1.º B.	77
Figura 23: Profissão dos Pais dos alunos do 1.º B.	78
Figura 24: Sala do 1.º B.	79
Figura 25: Planta da Sala do 1.º B.	79
Figura 26: Planta da Sala do 1.º B em 3D.	80
Figura 27: Horário da Turma do 1.º B.	81
Figura 28: Quadro das Estrelas.	84
Figura 29: Semáforo do Silêncio.	85
Figura 30: Cartões do jogo "Bingo das Palavras".	88
Figura 31: Aluno a receber a barquinha.	89
Figura 32: Trabalho a pares - construções com o tangram.	90

Figura 33: Gráfico utilizado no quadro: “A Nossa Altura”	92
Figura 34: Imagens utilizadas no jogo e aluna a mimar um dos animais.....	94
Figura 35: Visita dos animais à sala do 1.º B.	94
Figura 36: Aluno a preencher o esquema da planta no quadro.	96
Figura 37: Exemplo de um caderno com o registo da atividade.	96
Figura 38: Planta do Morangueiro e cravos utilizados na experiência.....	97
Figura 39: Aluna a colocar corante na água.	97
Figura 40: Fantoques.	99
Figura 41: Apresentação do teatro de fantoches aos pais.....	100
Figura 42: Idade dos Pais dos alunos do 3.º C.....	108
Figura 43: Habilitações Académicas dos Pais dos alunos do 3.º C.	109
Figura 44: Profissão dos Pais dos alunos do 3.º C.....	110
Figura 45: Planta da Sala da Turma do 3.º C.....	110
Figura 46: Horário da Turma do 3.º C.....	112
Figura 47: Exemplo de um caderno com o resultado final.....	113
Figura 48: Jogo "Bingo dos Números".....	115
Figura 49: Roda da Matemática.	116
Figura 50: Jogo da Batalha Naval.....	117
Figura 51: Imagens utilizadas para o jogo de mimica.	118
Figura 52: Aluno a desenhar ao som da música e o produto final.....	118
Figura 53: Aluna a apresentar um dos seus desenhos.	119
Figura 54: Materiais de 1.º Socorros utilizados nas demonstrações.....	121
Figura 55: Livro de Primeiros Socorros e aluna a preenchê-lo.	121

Índice de Quadros

Quadro 1: Rotina diária da Pré 3 e respectivas atividades de enriquecimento curricular.	52
Quadro 2: Atividades e estratégias utilizadas no projeto de I-A.	57
Quadro 3: Apreciação global das crianças da Pré 3 nas diferentes áreas e domínios. ...	65
Quadro 4: Atividades e estratégias para dar resposta à questão de investigação.	87
Quadro 5: Apreciação global da turma do 1.º B relativamente ao Português.	101
Quadro 6: Apreciação global da turma do 1.º B relativamente à Matemática.	102
Quadro 7: Apreciação global da turma do 1.º B relativamente ao Estudo do Meio.....	103
Quadro 8: Apreciação global da turma do 3.º C relativamente ao Português.	122
Quadro 9: Apreciação global da turma do 3.º C relativamente à Matemática.	124
Quadro 10: Apreciação global da turma do 3.º C relativamente ao Estudo do Meio...	124

Índice do Conteúdo em CD

Pasta A – Relatório de Mestrado

Relatório de Mestrado em formato Word.

Relatório de Mestrado em formato PDF.

Pasta B – Apêndices relativos à Prática Pedagógica I – (Sala Pré 3 EPE-2015)

Apêndice 1 – Planificações de outubro a dezembro de 2015.

Apêndice 2 – Diário de Bordo.

Apêndice 3 – Autorização para a Recolha de Fotografias e Vídeo.

Apêndice 4 – Observação e Avaliação do Grupo da Pré 3.

Apêndice 5 – Registo fotográfico do Projeto com a Comunidade Educativa.

Pasta C – Apêndices relativos à Prática Pedagógica II – (1.º ano do 1.º CEB-2016)

Apêndice 6 – Planificações de abril a junho de 2016.

Apêndice 7 – Diário de Bordo.

Apêndice 8 – Autorização para a Recolha de Fotografias e Vídeo.

Apêndice 9 – Observação e Avaliação da Turma do 1.º B.

Apêndice 10 – Registo fotográfico do Projeto com a Comunidade Educativa.

Apêndice 11 – Guião da Peça de Fantoques “A Carochinha”.

Pasta D - Apêndices relativos à Prática Pedagógica III – (3.º ano do 1.ºCEB-2016)

Apêndice 12 – Planificações de outubro a dezembro de 2016.

Apêndice 13 – Diário de Bordo.

Apêndice 14 – Autorização para a Recolha de Fotografias e Vídeo.

Apêndice 15 – Observação e Avaliação da Turma do 3.º C.

Apêndice 16 – Notícia elaborada pelos alunos do 3.º C.

Lista de Siglas

1.º CEB – Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

CSPSA - Centro Social e Paroquial de Santo António.

DB – Diário de Bordo.

DL – Decreto-Lei.

E.E. – Encarregados de Educação.

EB1/PE da Ladeira - Escola Básico do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira.

EB1/PE de Santa Cruz – Escola Básico do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de Santa Cruz.

EEFM - Expressão e Educação Físico-Motora.

EEM - Expressão e Educação Musical.

EEP - Expressão e Educação Plástica.

EPE – Educação Pré-Escolar.

I-A – Investigação-Ação.

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo.

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

NEE – Necessidades Educativas Especiais.

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

PAT – Projeto Anual de Turma.

PEE – Projeto Educativo de Escola.

TEACCH - Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children.

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação.

Sumário

Agradecimentos	V
Resumo	VII
Abstract	IX
Índice de Figuras	XI
Índice de Quadros	XIII
Índice do Conteúdo em CD	XV
Lista de Siglas	XVII
Sumário	XIX
Introdução	1
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO	3
Capítulo 1 – Agentes Educativos	5
1.1. As Crianças.....	5
1.2. O Docente e a sua Identidade	6
1.2.1. Atitude Reflexiva e Investigadora do Docente.....	8
1.2.2. Perfil Específico do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico	10
1.2.3. Planificação e Avaliação: instrumentos fundamentais na prática pedagógica	12
1.3. A Família: relação com a Escola	14
Capítulo 2 – Currículo	17
2.1. Perspetivas e Definições	17
2.2. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	20
2.3. A Organização e a Gestão Curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico	22
Capítulo 3 – Pressupostos Inerentes à Prática Pedagógica	25
3.1. O Desenvolvimento da Linguagem e da Comunicação Oral durante a Infância.....	25
3.2. A Motivação aliada à Gestão de Comportamentos	27
3.3. O Desenvolvimento Pessoal e Social: o papel da escola.....	29
3.4. A Importância do Lúdico e dos Materiais Didáticos na Aprendizagem.....	32
Capítulo 4 – Metodologia de Investigação-Ação	35
4.1. A Investigação-Ação	35
4.2. As Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	37
4.2.1. Observação	37
4.2.2. Notas de campo	38

4.2.3. Diário de Bordo	38
4.2.4. Fotografia, Vídeo e Registo Áudio.....	39
4.2.5. Trabalhos/Artefactos das crianças	39
4.2.6. Entrevistas	40
4.3. Análise e Tratamento de Dados.....	40
PARTE II – ENQUADRAMENTO DAS INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS ...	41
Capítulo 5- Intervenção em Contexto de Educação Pré-Escolar	43
5.1. Caracterização do Meio Envolvente.....	43
5.2. EB1/PE da Ladeira	44
5.3. A Sala Pré 3	45
5.3.1. Caraterização do Grupo	45
5.3.2. Contexto Familiar das Crianças.....	46
5.3.3. Caraterização da Sala	48
5.3.4. Rotina Diária	51
5.3.5. Equipa Pedagógica	52
5.4. Projeto de Investigação-Ação.....	53
5.4.1. Enquadramento do Problema.....	53
5.4.2. Questão de Investigação: Como possibilitar às crianças da Pré 3 um desenvolvimento progressivo da sua expressão oral?	54
5.4.3. Atividades e Estratégias Desenvolvidas	55
5.5. Intervenção Pedagógica.....	57
5.5.1. Explorando as Folhas de Outono.....	57
5.5.2. Pedro e a Borboleta Azul.....	59
5.5.3. Criação de Uma História	60
5.6. Projeto com a Comunidade Educativa.....	62
5.7. Avaliação das Crianças.....	65
5.8. Reflexão – Intervenção em Educação Pré-Escolar.....	66
Capítulo 6 – Intervenção em Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	69
6.1. Componentes do Currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico	69
6.2. Caraterização do Meio Envolvente.....	71
6.3. EB1/PE de Santa Cruz.....	72
Capítulo 7– Prática Pedagógica na Turma do 1.º B da EB1/PE de Santa Cruz.....	75
7.1. Caraterização da Turma do 1.º B	75
7.2. Contexto Familiar dos Alunos.....	76

7.3. Caracterização da Sala e do Tempo Pedagógico.....	78
7.4. Projeto de Investigação-Ação.....	81
7.4.1. Enquadramento do Problema.....	81
7.4.2. Questão de Investigação: Como possibilitar aos alunos do 1.º B uma melhoria progressiva do seu comportamento em sala de aula?.....	82
7.4.3. Atividades e Estratégias Desenvolvidas.....	83
7.5. Intervenção Pedagógica.....	87
7.5.1. Português.....	87
7.5.2. Matemática.....	90
7.5.3. Estudo do Meio.....	92
7.6. Projeto com a Comunidade Educativa.....	98
7.7. Avaliação dos Alunos.....	101
7.8. Reflexão – Intervenção no 1.º ano do 1.º CEB.....	103
Capítulo 8- Prática Pedagógica na Turma do 3.º C da EB1/PE de Santa Cruz ...	107
8.1. Caracterização da Turma do 3.º C.....	107
8.2. Contexto Familiar dos Alunos.....	108
8.3. Caracterização da Sala e do Tempo Pedagógico.....	110
8.4. Intervenção Pedagógica.....	112
8.4.1. Português.....	112
8.4.2. Matemática.....	114
8.4.3. Estudo do Meio.....	117
8.5. Avaliação dos Alunos.....	122
8.6. Reflexão – Intervenção no 3.º ano do 1.º CEB.....	125
Considerações Finais.....	129
Referências.....	133
Referências Legislativas.....	141

Introdução

O presente relatório resulta do findar de todo o percurso académico realizado até agora e dedica-se, com maior profundidade, às práticas pedagógicas realizadas na valência de Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) durante o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (MEPEE1CEB). Com efeito, pretende-se com o este relatório a obtenção do grau de Mestre no referido curso. Como mencionado, neste relatório são explanadas as práticas pedagógicas desenvolvidas precisamente na EB1/PE da Ladeira, na valência de EPE e na EB1/PE de Santa Cruz, na valência de 1.º CEB, bem como alguns pressupostos teóricos e metodológicos que sustentaram os três estágios.

Deste modo, o presente relatório encontra-se dividido em oito capítulos e duas partes. Na primeira parte, que integra os quatro primeiros capítulos, realizamos um enquadramento teórico e metodológico, abordando assuntos como a importância e respetiva participação de todos os agentes educativos no processo de ensino-aprendizagem, a organização curricular da EPE e do 1.ºCEB e alguns pressupostos ligados à prática pedagógica, nomeadamente aos projetos de Investigação-Ação (I-A) desenvolvidos nos dois primeiros estágios. De destacar, ainda, que nestes pressupostos fazemos uma abordagem à didática e ao lúdico como potencializadores da aprendizagem, dado que o terceiro estágio centrou-se nesta questão. Por fim, esta primeira parte termina com uma abordagem à Metodologia de I-A, visto que a mesma foi utilizada na prática pedagógica realizada na valência de EPE e no primeiro estágio realizado da valência de 1.º CEB. Assim, apresentamos uma introdução a esta metodologia e às suas vantagens para a educação. Percebemos também que este tipo de metodologia revela-se importantíssima para o docente que deseja assumir uma posição de investigador reflexivo, no sentido de colmatar problemáticas educacionais com que se depara e de melhorar a cada dia.

A segunda parte deste relatório intitulada, Enquadramento das Intervenções Pedagógicas, está dividida em quatro capítulos e diz respeito aos estágios desenvolvidos nas duas valências supramencionadas. O quinto capítulo, dedicado ao estágio desenvolvido na Pré 3 da EB1/PE da Ladeira no ano de 2015, apresenta uma caracterização do ambiente educativo, do grupo com quem foi desenvolvido o estágio, do contexto familiar, da sala e do tempo pedagógico. Ao que se segue a apresentação do projeto de I-A desenvolvido neste grupo e a exposição de algumas atividades

implementadas ao longo da prática pedagógica. Neste capítulo, encontramos, ainda, a apresentação do projeto com a comunidade educativa, a avaliação realizada a este grupo e uma reflexão sobre esta prática pedagógica.

No sexto capítulo apresentamos uma contextualização do ambiente educativo comum aos dois estágios desenvolvidos na valência de 1.º CEB, bem como, uma alusão às componentes do currículo, sobre as quais se dedicou a maior parte da intervenção pedagógica, sendo elas o Português, a Matemática e o Estudo Meio. De seguida, encontramos o sétimo capítulo que apresenta a prática pedagógica desenvolvida no 1.º ano do 1.º CEB, mais precisamente na EB1/PE de Santa Cruz no ano de 2016, e que segue a mesma lógica do quinto capítulo.

O oitavo capítulo, por sua vez, diz respeito ao estágio desenvolvido no 3.º ano do 1.º CEB da mesma instituição e que também ocorreu em 2016. Assim, apresenta a mesma ordem que o quinto e sétimo capítulos, com a diferença de que não contém projeto de I-A, nem projeto com a comunidade educativa, pois como já foi referido este estágio centrou-se nas estratégias pedagógicas.

Por fim, apresentamos algumas considerações finais resultantes de todo um processo reflexivo. Nas últimas páginas expomos as referências científicas e normativas que deram suporte a este trabalho.

É de referir que nos apêndices deste relatório podem ser consultadas informações mais pormenorizadas sobre o desempenho e evolução de cada criança, bem como alguns registos relativos aos projetos de I-A. Além disto, é possível encontrar também os diários de bordo dos estágios, que pela sua extensão não se encontram todos na íntegra, sendo apresentadas apenas algumas passagens consideradas mais relevantes. Os apêndices incluem, ainda, outras informações, como as planificações, às quais se faz menção ao longo do relatório. É de salientar que para garantir o anonimato das crianças, todas elas foram identificadas com siglas e não com o seu nome.

Este relatório segue, de modo geral, as normas APA (American Psychological Association), particularmente a 6.ª edição, sobretudo no que diz respeito às citações e às referências. É de ressaltar, ainda, que todas as fotografias utilizadas neste relatório tiveram a autorização dos Encarregados de Educação das respetivas crianças

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E
METODOLÓGICO

Capítulo 1 – Agentes Educativos

No processo de ensino-aprendizagem intervêm diferentes agentes, nomeadamente as crianças, os professores, a família e a comunidade educativa. Cada um com a sua importância e cota de responsabilidade no processo complexo que é o de ensinar e o de aprender. Assim, abordamos aqui todos estes agentes educativos. Relativamente às crianças fazemos alusão à sua capacidade de construir o seu próprio conhecimento e deter um papel ativo na sua aprendizagem.

No que concerne ao professor, e tendo em conta a complexidade da sua profissão, salientamos a necessidade de uma permanente formação aliada a uma atitude reflexiva e investigadora. Além disto, são ainda referidas as competências específicas inerentes a esta profissão, bem como a planificação e avaliação, encarados como instrumentos importantes na prática docente.

Por fim, fazemos referência ao binómio Família-Escola, no qual se aborda a importância de existir, entre estes dois contextos, uma relação estreita e de cooperação.

1.1. As Crianças

Todo o trabalho desenvolvido na escola é, ou pelo menos deverá ser, realizado em prol da criança. Neste sentido, consideramos a criança como principal agente da sua própria aprendizagem.

Como é referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) a criança desempenha um papel ativo e dinâmico na sua aprendizagem, uma vez que possui uma curiosidade inata sobre o mundo que a rodeia (Ministério da Educação, 2016). Nesse sentido, devemos valorizar as experiências e os conhecimentos que a criança/aluno já detém, de maneira a potenciarmos ainda mais a sua aprendizagem.

Montagner (1996) afirma que as crianças são sujeitos ativos, na medida em que detêm diferentes capacidades que lhes possibilitam atuar sobre o seu meio, recolhendo informação e aprendendo com as suas ações.

Outro aspeto a ser valorizado é a interação que a criança estabelece com o meio e com os outros, pois é nestas interações que ela tem oportunidade de construir o seu próprio conhecimento. Cabe, assim, ao educador fornecer os meios e auxílio necessários, bem como organizar o espaço, de maneira a que a criança possa envolver-se ativamente

na exploração de diferentes materiais (Oliveira-Formosinho, 1996). Pois, quando uma criança está envolvida num projeto, tem uma aprendizagem profunda, motivadora e duradoura.

A este respeito não podemos esquecer que, muitas vezes, a entrada da criança na escola, sobretudo no 1.º Ciclo do Ensino Básico, corresponde a uma rutura do contexto familiar a que está habituada. Como afirmam Ferreira e Santos (1994) ao chegar à escola a criança depara-se com objetivos e programas traçados previamente “independentes do seu desejo de descoberta ou curiosidade de saber ou da sua história de vida.” (p. 17). Daí, ser importante tomar o aluno como agente participativo do seu processo de aprendizagem e escutar o que este tem para dizer. A própria Convenção sobre os Direitos da Criança (Unicef, 1989), defende, no artigo 12, o direito que a criança tem de ser ouvida em questões que lhe dizem respeito e de que a sua opinião seja tida em consideração.

Ainda na mesma linha de pensamento, Brennan (citado por Pacheco, 2001) afirma que os alunos não chegam à escola desprovidos de conhecimento ou experiências, trazem consigo toda uma bagagem de atitudes e valores que apreenderam no contexto social e familiar em que estão inseridos.

Em suma, as “crianças são autores e atores da sua ação pela invenção, imaginação, criatividade, (...), experiência (...).” (Silveira & Cunha, 2014, p. 36), cabendo ao docente o dever de estimular a sua curiosidade e ajudá-las a construir o seu conhecimento (Mesquita, 2013). Como afirma Barnett (2013), “as crianças aprendem sempre a ser autónomas e criativas se lhes dermos a oportunidade de fazerem aquilo de que gostam.” (p. 153).

1.2. O Docente e a sua Identidade

O docente constitui um modelo para os seus alunos e é um dos responsáveis pela sua aprendizagem. Por essa razão importa que este profissional invista na sua formação, para que possa oferecer, verdadeiramente, aos alunos, o seu melhor.

Quando falamos em identidade de imediato associamos este termo às características de cada indivíduo, que naturalmente se formam em interação com o meio e com os seus pares. Ora, se ao longo da nossa vida vamos estabelecendo várias interações, sempre com diferentes sujeitos, podemos então, afirmar que a identidade pessoal e profissional está em constante formação e construção.

Para Gomes (2008) a identidade engloba todas as características que marcam um sujeito e pelas quais o podemos reconhecer. Mais acrescenta que, do ponto de vista sociológico, a identidade pode ser percebida como o conjunto das características de caráter de cada pessoa ou de um grupo. Assim sendo, evidenciamos, também, uma identidade social que, como já mencionado, se constrói na interação com os outros. Para Fino e Sousa (2003) esta identidade social relaciona-se com os diferentes papéis que o sujeito desempenha ao longo da vida. Logo, a identidade profissional está ligada a uma identidade social particular, especializada em saberes específicos.

Como já referido anteriormente, a identidade é um processo contínuo, e neste sentido é fundamental que não se considere a formação profissional docente finalizada com o término do curso. A este propósito Mesquita (2013) relembra-nos que toda a formação implica por “parte do sujeito (...) um empreendimento na sua construção pessoal e profissional (...)” (p. 42), visto que não irá atuar sempre no mesmo contexto.

Com efeito, é também importante que durante a formação inicial o docente contacte com o seu campo de ação. Assim, além da aquisição de saberes e competências adquiridas ao longo do curso, o docente tem a oportunidade de conhecer, através do estágio, a realidade da sua futura profissão, (re)elaborando concepções sobre a mesma (Nascimento, 2007). A formação inicial contribui, assim, para a construção da identidade profissional e para a construção do conhecimento, mas encontra-se num contexto representativo, visto que é nas escolas que aprendemos a ser professores (Azevedo, Pereira & Sá, 2011).

Como sabemos, na sociedade atual, cada vez mais tecnológica e dotada para o conhecimento científico, é necessário que o professor/educador se encontre permanentemente atualizado e investido na sua formação. Só assim, conseguirá oferecer aos seus alunos uma educação de excelência e adaptada aquilo que a comunidade de hoje exige. Desta forma, é inegável que a carreira docente se constitui de desafios, muitos dos quais provenientes desta sociedade que se encontra em constante mudança (Cardoso, 2013).

Deste modo, segundo Nóvoa (1992) e Borges (2013) o professor deve optar por uma formação reflexiva e conjunta com outros professores. Para estes autores, é fundamental que o professor assuma uma atitude crítico-reflexiva em relação às suas práticas, de maneira a melhorá-las. Por outro lado, é também importante que haja uma troca e partilha de experiências, de diálogo e de cooperação entre docentes, pois tudo isso contribuirá, ainda mais, para a contínua formação profissional. Como afirma Cardoso

(2013) “Ser professor não se confina às paredes de uma sala de aula.” (p. 37). A este autor junta-se Morgado (2003) que afirma que o docente enriquece individualmente se colaborar com os seus pares e partilhar com estes as suas experiências/vivências.

Gomes (2008) vem apoiar esta ideia afirmando que a nossa identidade se constrói na interação com os sujeitos dos grupos a que pertencemos. Por essa razão, o docente não pode “agir isoladamente na sua escola.” (Alarcão, 2003, p. 47), pois é neste espaço, e em interação com os seus colegas, que constrói a sua identidade profissional.

Para Nascimento (2007) a formação da identidade docente assenta em três dimensões: 1) dimensão motivacional, isto é, o que levou à escolha desta profissão e aqui incluímos as motivações intrínsecas (vocação, gosto) e as motivações extrínsecas (influências sociais e económicas); 2) dimensão representacional, relacionada com as perceções que existem relativamente a este cargo e a própria imagem que o docente tem de si mesmo. E por fim, 3) dimensão socioprofissional que, como o nome indica, baseia-se nos procedimentos de socialização profissional, fundamentais para a inserção do docente na sua profissão.

Todavia, não podemos esquecer que o docente é, antes de tudo, uma pessoa com uma experiência e identidade pessoais. Neste sentido, Borges (2013) afirma que todo o manancial teórico que o docente detém, coexiste com a sua experiência pessoal e profissional. Como tal, torna-se impossível separar a identidade pessoal da profissional, pois qualquer sujeito tem experiências pessoais que direta ou indiretamente irão influenciar a sua atividade profissional.

1.2.1. Atitude Reflexiva e Investigadora do Docente

Relembramos aqui o ponto anterior, em que se afirmou que para a construção da identidade docente, o professor/educador deve assumir uma postura reflexiva. Também já mencionamos que o docente deve acompanhar a evolução da sociedade, de maneira a realizar uma prática pedagógica atualizada, como tal, torna-se, igualmente, necessário “construir, reconstruir e analisar reflexivamente o seu próprio modo de agir e pensar (...)” (Hollas & Andreis, 2014 p. 4).

Pois bem, Alarcão (2003) afirma que a atitude reflexiva do docente e da própria escola permite manter presente a importância que os mesmos desempenham na sociedade. Mencionamos a escola, pois esta deve, segundo a autora supracitada, criar condições e momentos para que os professores possam desenvolver a sua atitude reflexiva, visto que

a formação profissional se constrói na comunidade escolar, “(...) onde cada um assume o papel de formador e formando e se obriga a pensar e a refletir criticamente os seus percursos.” (Mesquita-Pires, 2010, p. 78). Sendo, por isso, fundamental que exista uma cooperação entre docentes e entre docentes e escola.

Como já anteriormente mencionado, a reflexão deve assumir um caráter autocrítico, pois como afirma Freire (2009) só quando se pensa criticamente “a prática de hoje ou de ontem [é] que se pode melhorar a próxima prática.” (p. 39). Apoiando esta ideia, Sousa (2013) afirma que a capacidade de refletir criticamente é o primeiro passo que permite ao professor passar de agente a autor. Mesquita (2013) declara que a reflexão, na e sobre a ação, constitui uma competência fundamental para a profissão docente, uma vez que serve como apoio em diferentes situações, nomeadamente, para atuar em situações de incerteza.

No entanto, para que a reflexão seja eficaz é necessário aliar à mesma um cariz investigativo e, aqui, entra a atitude investigadora do docente, através da Investigação-Ação. Como este tema será abordado no Capítulo 4, faremos, por agora, apenas uma menção relativamente à importância que este tipo de investigação detém na *praxis* do docente.

Visto que a Investigação-Ação é, segundo Alarcão (2003), uma metodologia de intervenção social, pressupõe-se que a sua aplicação originará mudanças, uma vez que este tipo de investigação implica a planificação, ação, observação e reflexão sobre o problema em estudo. A suportar esta ideia, Mesquita-Pires (2010) afirma que a investigação em educação deve denotar uma intencionalidade efetiva de mudança.

Segundo o mesmo autor quando o docente se assume como investigador adquire um conjunto de aptidões que lhe permitem compreender a sua prática educativa e questioná-la. Este processo de investigação deverá originar mudanças na sua prática que depois se refletirão na aprendizagem dos alunos. Assim, a Investigação-Ação só produz efeitos se existir um propósito de mudar as práticas educativas, gerando-se, assim, um conhecimento, também ele, prático.

Para Sousa (2015) o professor pode assumir a sua investigação a dois níveis: a nível didático e a nível pedagógico. No primeiro, o estudo recai sobre as estratégias educativas, sobre os alunos e as próprias aulas. Por sua vez, o segundo, incide de forma mais ampla na educação, procurando encontrar melhorias para os processos educacionais.

Em suma, a Investigação-Ação permite ao professor desenvolver a sua identidade profissional, pois não só lhe confere um conjunto de conhecimentos práticos, como também, motiva-o para a sua profissão (Sousa, 2015).

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

Neste ponto, começamos por abordar o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, para depois passar ao perfil específico destes agentes educativos. Esta abordagem é fundamentada nos Decretos-Leis n.º 240/2001 e n.º 241/2001 de 30 de agosto.

O Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto expõe referenciais comuns à atividade dos educadores de infância e professores do ensino básico e secundário. O mesmo decreto está dividido em quatro dimensões, designadamente: 1) Dimensão profissional, social e ética; 2) Dimensão de desenvolvimento do ensino e aprendizagem; 3) Dimensão de participação na escola e relação com a comunidade e 4) Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida. Em conjunto, estas dimensões visam o desenvolvimento pessoal, social e profissional do docente (Mesquita, 2013). Assim, no que toca à primeira dimensão, este Decreto-Lei define que o professor deve apoiar a sua prática em saberes específicos, na reflexão e na investigação. Sobretudo numa sociedade que impõe cada vez mais a necessidade de reconstruir e analisar as práticas educativas (Hollas & Andreis, 2014).

É, ainda, dever do docente promover contextos de inclusão, onde se garanta o bem-estar dos alunos e o desenvolvimento da sua identidade individual e cultural. Para tal, é indispensável que o docente manifeste respeito pelas diferenças culturais, combatendo processos de exclusão e discriminação. Ainda dentro desta dimensão, o docente deve ser capaz de manifestar capacidade relacional e comunicativa, uma vez que um clima de aprendizagem baseado em afetos e respeito, constitui um fator determinante para a qualidade da ação educativa (Morgado, 2003).

No que concerne à segunda dimensão, o docente tem o dever de integrar as várias áreas presentes no currículo e utilizar diferentes suportes, nomeadamente as tecnologias, para abordar essas componentes. Para que as aprendizagens sejam significativas, é necessário, também, que o professor planifique estratégias pedagógicas diferenciadas de modo a assegurar o sucesso escolar de todos os alunos.

Relativamente às últimas duas dimensões, o docente tem a responsabilidade de participar nos projetos e atividades da escola e de manter uma atitude reflexiva sobre a sua ação, não descurando a investigação como recurso fundamental na sua prática pedagógica. No fundo, todas estas dimensões remetem para a qualidade da ação educativa e das competências que devem ser adquiridas pelo docente (Mesquita, 2013).

De forma mais específica, passamos agora à análise do Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto, referente aos perfis específicos do educador de infância e do professor do 1.º CEB. Como é possível verificar neste decreto, o educador de infância é responsável por desenvolver o currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo. No que toca a este último ponto, deve organizar o espaço garantindo a segurança das crianças e oferecendo-lhes diferentes materiais e recursos que promovam o seu desenvolvimento holístico. Todavia, é importante que o espaço e as atividades estejam adequados e adaptados ao grupo de crianças. Para tal, o educador deve servir-se da observação que faz de cada criança e do grupo.

Um aspeto importante para o educador de infância e para as crianças é a relação que se mantém entre ambos, que deve ser baseada na afetividade, promovendo assim o desenvolvimento pessoal, social e cívico das crianças. Sem esquecer o envolvimento com a família, dado que esta é um elemento fundamental no desenvolvimento da criança e, como veremos posteriormente, a existência de uma relação coesa entre a escola e a família é fulcral para o crescimento harmonioso da criança.

Relativamente ao perfil específico do professor de 1.º CEB, também a este compete a construção do currículo em cooperação com os seus colegas, uma vez que a sua ação se desenrola em torno do currículo (Mesquita, 2013). Na operacionalização do mesmo deve ter em conta, não só, a mobilização dos diferentes saberes e a integração das diferentes áreas, bem como os conhecimentos prévios dos estudantes. Deve, ainda, promover a autonomia dos alunos e a sua participação ativa no processo de ensino-aprendizagem.

Além disto, este DL destaca também a importância de o docente adequar a avaliação ao processo de ensino. Processo este que se divide por diferentes componentes, tais como o Português, a Matemática, o Estudo do Meio, a Educação Física e a Educação Artística. Todas estas áreas devem estar interligadas de maneira a desenvolver um conjunto de conhecimentos e competências nos alunos.

Em suma, o docente é um sujeito intelectual, com formação científica e pedagógica que deve albergar um conjunto de competências diversas. No fundo, ser

docente é desempenhar uma quantidade de papéis, visto que as suas tarefas não se restringem ao domínio cognitivo (Mesquita, 2013).

1.2.3. Planificação e Avaliação: instrumentos fundamentais na prática pedagógica

Etimologicamente a palavra “planificar” tem origem no latim *Planumfacere* e significa tornar evidente. Assim, podemos entender a planificação como um meio de pensar e organizar uma ação futura. Para Pacheco (2001) a planificação é um meio que o docente dispõe para organizar e prever, sempre de forma flexível, a ação que ocorrerá em sala de aula, incluindo as interações entre docente-aluno.

A planificação não é um processo estanque ou um modelo único, existem diferentes tipos de planificação que variam consoante o tempo e o processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, são aqui abordados de forma breve os diferentes tipos de planificação existentes.

Primeiramente, temos a planificação a longo prazo, que engloba os conteúdos a lecionar ao longo do ano letivo. Este tipo de planificação é pouco pormenorizada e geralmente é realizada pela equipa pedagógica do estabelecimento de educação (Zabalza, 1994).

Na planificação a médio prazo, planifica-se cada unidade de ensino e estabelece-se os meios de avaliação, bem como os objetivos gerais a atingir. Finalmente, a planificação a curto prazo caracteriza-se por ser mais detalhada e descritiva, englobando as estratégias educacionais, as atividades e o tempo dedicado a cada uma. Este tipo de planificação é, usualmente, realizada pelo docente responsável da turma, uma vez que aquilo que se planifica deve estar adequado às necessidades dos alunos (Zabalza, 1994).

Para Molina (2015) a planificação consiste numa das bases da atividade docente, uma vez que permite preparar e organizar as aulas, o espaço, os materiais e as atividades. Logicamente, que a planificação só será eficaz se tiver em conta as necessidades dos alunos, a sua faixa etária, os seus interesses e o ritmo de trabalho dos mesmos. A mesma autora ressalta, ainda, que a planificação deve ser flexível, de maneira a ajustar-se aos inúmeros imprevistos que podem ocorrer em sala de aula.

Para Cardoso (2013) o professor, no momento de planificar, deve ter em mente, entre outras, as seguintes questões: “Qual o objetivo da aula?”, “Como comunicar?” e “Como aferir?” (p. 153), pois só assim, conseguirá estar pronto para gerir uma aula.

Para Zabalza (2001), os professores planificam por diversas razões e guiam-se por diferentes mediadores, como os manuais, que, geralmente, seguem tal como se apresentam. Estes mediadores transformam-se, assim, em autênticos guias de ensino que vão determinar aquilo que o professor lecionará, como e quando. Portanto, percebemos que quando a prática pedagógica é planificada e organizada em função destes materiais, os mesmos não são utilizados da melhor forma nem proporcionam uma aprendizagem significativa. Uma vez que, para Zabalza (2001), a principal função da planificação é transformar o currículo, adequando-o às situações de ensino de cada estabelecimento de educação.

Associada à planificação encontra-se a avaliação. Para Fernandes (2005) a avaliação é uma forma de melhorar, corrigir, diagnosticar e de comunicar ao aluno o seu desempenho. Deste modo, importa que a avaliação esteja coerente com os objetivos elencados na planificação. O mesmo autor divide a avaliação em dois tipos: a avaliação formativa, cujo propósito é melhorar o ensino e a aprendizagem, e a avaliação certificativa, cujo propósito é classificar os resultados dos alunos. Em qualquer um dos casos, o autor afirma que há um descontentamento docente relativamente às práticas e métodos que são utilizados para avaliar. Por esta razão, o autor declara que é urgente modificar as práticas e técnicas avaliativas, uma vez que são variados os instrumentos que existem, desde portefólios, relatórios e as próprias observações que o docente realiza. Perrenoud (1993) reforça esta ideia, afirmando que a mudança das práticas avaliativas deve ser acompanhada de uma modificação no ensino.

No Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, no artigo 24 definem-se as modalidades de avaliação, sendo elas: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa. A primeira realiza-se no início de qualquer aprendizagem e permite-nos determinar os conhecimentos prévios dos alunos. Este tipo de avaliação serve como orientação da ação pedagógica do docente, sobretudo na definição de algumas estratégias.

Quanto à avaliação formativa, esta assume um carácter contínuo e tem como objetivo recolher informações que permitam ao aluno melhorar o seu desempenho e ao professor (re)adaptar a sua prática educativa, consoante as necessidades e dificuldades que os alunos vão evidenciando. A este respeito, Ferreira e Santos (1994) afirmam que a avaliação tem como função “reorientar o ensino e as aprendizagens para que o estudante aprenda mais e melhor.” (p. 60). Para Perrenoud (1993) este tipo de avaliação deve ajudar “o aluno a aprender e o professor a ensinar” (p. 173).

Relativamente à última modalidade de avaliação, a avaliação sumativa, esta ocorre no fim de cada período e transparece uma avaliação global sobre a aprendizagem realizada ao longo do ano, determina a “progressão, retenção ou reorientação do percurso educativo do aluno.” (DL n.º 139/2012, p. 3481).

Além destas modalidades podemos falar, ainda, em avaliação quantitativa e qualitativa. Para Pacheco (1995), a primeira está relacionada com uma atribuição numérica, ao passo que a segunda tem como base uma descrição. Ainda na ideia deste autor, a avaliação quantitativa atribui ao aluno uma classificação que varia do negativo ao positivo, sendo por isso uma informação muito redutora, visto que não acrescenta mais informação sobre o desempenho do aluno. No que toca à avaliação qualitativa, esta pressupõe uma observação mais contínua. Em todo o caso, para este autor ambas as avaliações são necessárias, pois complementam-se.

Como é possível verificar, as noções e modalidades de avaliação são diversas, mas como afirma Pacheco (1995) “avaliar, por mais diversidade que exista, (...) manifesta uma apreciação quantitativa ou qualitativa.” (p. 65).

Como afirmam Ferreira e Santos (1994) é de extrema importância que no processo de avaliação intervenham os diferentes agentes educativos (professores, alunos e pais). Apoiando esta ideia, Pacheco (1995) afirma que a avaliação deve ser negociada com os alunos e encarregados de educação, permitindo que a tomada de decisões sobre o percurso escolar dos alunos seja realizada em conjunto.

Ferreira e Santos (1994) afirmam que a avaliação não é um fim, mas sim uma forma dos alunos alcançarem os objetivos determinados. Neste sentido, como defendem Estrela e Nóvoa (1993) a avaliação deixou de servir para julgar, serve antes para atuar e mudar práticas pedagógicas. É por isso, urgente modificar os modelos de avaliação, visto que “a avaliação tradicional impede a renovação radical das práticas pedagógicas.” (Perrenoud, 1993, p. 188).

1.3. A Família: relação com a Escola

A aprendizagem do aluno é influenciada pelo seu contexto escolar e familiar, entre os quais deve haver uma relação estreita e de entrelaçada. No fundo, um não é nada sem o outro, apesar de serem contextos sociais diferentes. Como afirma Mateus (2016) a “Escola e Família são o espelho em que nos refletimos e descobrimos o mundo em que

vivemos e comungam do facto de prepararem as crianças/jovens para o desempenho de diferentes papéis numa sociedade competitiva, tecnológica e democrática.” (p. 45).

A escola, segundo Alarcão (2003), é um local onde se desenvolvem conhecimentos e competências a diferentes níveis e onde se propicia a mesma igualdade no acesso ao conhecimento. Do latim “*schola*” representa o lugar onde se ensina, onde há uma ocupação literária (Costa & Melo, 1999).

Por seu turno, a família é a estrutura responsável pelo desenvolvimento integral e saudável do indivíduo, dando-lhe, dentro do possível, os meios necessários para crescer em plenitude. Para Diogo (citado por Picanço, 2012) a família é “o núcleo central do desenvolvimento moral, cognitivo e afetivo (...)” (p. 9).

Assim sendo, importa que estes dois contextos, responsáveis pelo crescimento e desenvolvimento da criança, mantenham uma relação próxima. É essencial que haja um cruzamento de olhares, de maneira a construir um caminho comum e não diferenciado (Mateus, 2016). Deste modo, esta relação pode traduzir-se numa maior participação da família na vida escolar da criança e de uma preocupação do docente em compreender o contexto familiar em que se insere o seu aluno. Quanto à família, esta deveria ter uma participação ativa na construção do Projeto Educativo de Escola (PEE), no Projeto Anual de Atividade e outros projetos escolares. Ferreira e Santos (1994) afirmam que quando a escola e a família estão “envolvidas nas tarefas educativas, ou na concretização de projectos comuns, a comunicação passa a ser mais visível e transparente (...)” (p. 94).

Cardoso (2013) lembra-nos que o êxito escolar será maior e melhor se existir uma participação, positiva, da família. Assim, a aprendizagem dos alunos não depende só do professor, mas também do trabalho conjunto entre docentes e pais. Santos (2013) vem reafirma esta ideia, defendendo que a abertura das escolas às famílias e à comunidade é um fator “essencial para o sucesso académico e desenvolvimento integral das crianças” (p. 16). Esta autora afirma, ainda, que o envolvimento familiar na vida escolar da criança contribui para a sua adaptação à escola, entendendo-a como um lugar importante, que de certa forma representa um prolongamento de casa.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar destacam, também, a importância de estabelecer-se uma relação entre escola e família, pois “cada criança não se desenvolve e aprende apenas no contexto de educação de infância, mas também noutros em que viveu ou vive, nomeadamente no meio familiar” (Ministério da Educação, 2016, p. 10). Almeida (2014) reafirma este aspeto, defendendo que a “escola tem a responsabilidade de trazer para dentro do seu convívio as diferentes vivências que as

crianças trazem no âmbito familiar, buscando ensinar os seus alunos a partir daquilo que as crianças vivenciam fora do contexto escolar.” (p. 19). A este respeito, não podemos esquecer que as famílias de hoje desviam-se daquilo que era considerado o “padrão tradicional” há algumas décadas, neste sentido importa que a escola atenda as estas novas organizações familiares, procurando integrar todo o tipo de famílias na sua comunidade (Ceribelli & Cunha, 2012).

Em suma, terminamos veiculando a ideia de Zabalza (2001) que nos diz que a aprendizagem só é possível se alunos, pais e professores trabalharem em sintonia. Portanto, é fundamental que a relação existente entre esta trilogia se pautem por respeito recíproco, diálogo e confiança, no fundo é necessário que “a Escola abra as portas à Família e que os pais acompanhem a vida escolar de seus filhos, para que juntas consigam alcançar seu objetivo, que é o sucesso escolar.” (Mateus, 2016, p. 60).

Capítulo 2 – Currículo

O currículo é um dos principais pilares na educação e constitui-se como uma ferramenta de trabalho quer para a escola quer para os docentes. Assim, neste capítulo, fazemos uma primeira abordagem ao currículo e à importância do docente assumir um papel ativo e interventivo na construção do mesmo. Seguidamente, fazemos referência à organização curricular da Educação Pré-Escolar e do 1.º CEB, tendo por base os instrumentos oficiais que deram suporte às práticas pedagógicas desenvolvidas nestas valências.

2.1. Perspetivas e Definições

O currículo é um instrumento que faz parte do processo educativo e que, como tal, é importante tanto para docentes como para discentes. Neste sentido, é importante que o docente tenha um desempenho ativo na construção e desenvolvimento do currículo, adaptando-o às necessidades dos alunos. Não basta que o professor seja um mero executor do currículo, é necessário que este assuma, também, a função de construtor (Pacheco, 2001). Quanto ao aluno, como já vimos no capítulo anterior, a sua palavra e opinião deve ser tida em conta, para que a operacionalização do currículo seja feita de acordo com as suas necessidades e interesses.

Antes de continuarmos esta questão, é imprescindível compreender o conceito de “currículo”. Etimologicamente, o termo “currículo” tem origem no latim, na palavra *curriculum*, que significa caminho, trajetória ou percurso a seguir (Pacheco, 2001). Segundo Phenix (citado por Morgado, 2000) o currículo é um modelo organizado do programa educativo da escola que descreve a matéria, o método e a ordem de ensino, nomeadamente o que se ensina, como se ensina e quando se ensina.

Para Zabalza (2001) o currículo engloba as metas que se pretende alcançar e traça os caminhos que serão escolhidos para o conseguir. Abrange, também, os conhecimentos, as habilidades e as atitudes que são fundamentais de serem trabalhados na escola.

Por seu turno, Pacheco (1999) entende que o “currículo envolve não só as intenções, corporizadas nos planos curriculares, programas, orientações e demais diretrizes, mas, de igual modo, práticas resultantes da intervenção de diversos actores no processo de decisão” (p. 15).

Percebemos, assim, que os entendimentos sobre o currículo são muitos e as suas concepções tem variado ao longo do tempo. Todavia, nas diferentes aceções sobre o termo currículo existe uma indiscutível relação entre a escola e a sociedade, pois o currículo é, também, entendido como um conjunto de aprendizagens socialmente consideradas necessárias, num determinado contexto e que cabe à escola garantir e organizar (Roldão citado por Lopes, 2003).

Para percebermos melhor em que consiste o currículo importa compreendermos, também, os diferentes tipos de currículo existentes. Para Kelly (1981) existem seis tipos de currículo, sendo eles o currículo oculto, o expesso, o oficial, o real, o formal e o informal. No que concerne ao currículo oculto, este engloba todas as aprendizagens não intencionais que ocorrem em situações informais. Incide, por isso, nos valores e nas atitudes, e, por esta razão, não é um currículo intencional nem planeado.

O currículo expesso, contrariamente ao anterior, abarca todas as aprendizagens ou ensinamentos intencionais sobre os valores e papéis sociais. Há, portanto, uma intencionalidade planeada.

No que toca ao currículo oficial, podemos afirmar que é neste que se verifica uma maior intervenção do Estado, uma vez que, este tipo de currículo está ligado às normas legislativas. Com efeito, são aqui contemplados os programas e as metas curriculares.

Relativamente ao currículo real, como a própria designação indica, é aquilo que na realidade o aluno aprende e que o professor faz, muito além dos programas e Decretos-Lei existentes. Para Gay (1985) este tipo de currículo denomina-se de “currículo operacional”, pois diz respeito ao modo como se implementa e se operacionaliza o próprio currículo.

Finalmente, temos o currículo formal e o currículo informal. O primeiro engloba as atividades programadas e inseridas no horário escolar. O segundo, por sua vez, abrange as ditas atividades extracurriculares que não se encontram estabelecidas no respetivo horário.

Tendo em conta os tipos de currículo acima mencionados, podemos considerar, então, que o currículo “é tudo o que é aprendido na escola pelos alunos, seja ou não objeto de transmissão deliberada.” (Formosinho, 1983, p. 44).

Já aqui falamos da importância do docente exercer um papel ativo no desenvolvimento do currículo. Se considerarmos o Decreto-Lei 139/2012 de 5 de julho, reparamos que o mesmo defende uma maior autonomia das escolas na gestão curricular. Mais defende que a gestão do currículo e da oferta formativa de cada

escola fica a cargo dos “respetivos órgãos de administração e gestão, aos quais incumbe desenvolver os mecanismos que considerem adequados para o efeito.” (Decreto-Lei 139/2012, p. 3480), salientando que o mesmo deve ser adaptado às características dos alunos e de cada escola.

Neste sentido, o professor assume-se como um gestor do currículo que tem de agir e decidir perante diversas situações, enquadrando essas decisões nas linhas programáticas nacionais. A escola deve manifestar, também, uma organização pessoal do currículo, isto é, deve construir um projeto seu que espelhe as suas escolhas relativamente ao ensino, ou seja, o que pretende “ensinar e porquê, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados (...)” (Roldão, 1999, p. 25), sempre de acordo com as referências emanadas pelo Ministério da Educação. Mas para que isto aconteça é necessário que haja dinâmicas de reflexão sobre o que ensinar, como e porquê (Martins & Leite, 2011).

Pacheco (2001) alerta, também, para a participação ativa que o docente deve ter no desenvolvimento curricular, no sentido de articular o currículo oficial com as características da escola e dos alunos. Esta articulação passa pela gestão de planos curriculares, de conteúdos programáticos e definição de critérios de avaliação.

Deste modo, falar de gestão curricular implica falar de diferenciação. Para Roldão (1999) é necessário que haja uma diferenciação nas escolhas de cada escola, nos projetos curriculares e nas estratégias de ensino, garantindo, dessa forma, a aprendizagem de cada aluno. O currículo deixa, assim, de ser somente um conjunto de objetivos prescritos pelo poder central, para passar a ser um currículo que está adequado a cada contexto escolar (Martins & Leite, 2011).

No fundo, como afirmam Gaspar e Roldão (2007) não podemos conceber um currículo único e igual para todos, sendo necessário “equacionar caminhos diferenciados dentro de balizas nacionalmente estabelecidas” (p. 136). Deste modo, “Só um currículo planeado em parte na escola e pelo professor, opcional, flexível e aberto e com objetivos em si mesmo pode ser adequado à variedade de alunos da escola unificada” (Formosinho, 2007, p. 26).

Em suma, terminamos com a ideia de Kelly (1981) que nos diz o seguinte: “Não pode haver desenvolvimento de currículo sem desenvolvimento do professor, e quanto mais responsabilidade se der aos professores pelo desenvolvimento do currículo, mais importante será dar-lhes toda a espécie de apoio desse tipo.” (p. 126).

2.2. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

A Educação Pré-Escolar, primeira etapa do processo de educação básica, destina-se a crianças dos três anos de idade até à idade de ingresso no ensino básico. Sendo a frequência da mesma de caráter facultativo (Decreto-Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro).

A Lei Quadro de Educação Pré-Escolar (Decreto-Lei n.º 5/97) define para este nível de ensino uma série de objetivos, que são seguidamente referidos de forma breve:

- a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança;
- b) Inserir a criança em grupos sociais diversos;
- c) Contribuir para a igualdade de oportunidade no acesso à educação;
- d) Estimular o desenvolvimento social de cada criança;
- e) Desenvolver a expressão e a comunicação;
- f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- g) Proporcionar condições de bem-estar e segurança;
- h) Despistar inadaptações, deficiências e precocidades;
- i) Incentivar a participação da família.

Partindo destes objetivos surgem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar documento oficial que apresenta algumas orientações com um intuito de “apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância (...)” (Ministério da Educação, 2016, p. 5). Não se trata, portanto, de um programa que o educador tem de seguir “à risca” no desenvolvimento da sua prática, mas sim algo que lhe permite orientar a sua prática pedagógica.

Este documento, editado pela primeira vez em 1997, foi reeditado em 2016. Deste modo, fazemos aqui uma reflexão sobre ambos os documentos, visto que a prática pedagógica I, decorrida em 2015, teve como sustento o primeiro destes dois. No entanto encontra-se em vigor o mais recente.

As OCEPE centram-se no desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico da criança, defendendo uma educação holística que respeite a criança e todo o seu desenvolvimento. Para isso, o educador deve ser capaz de observar, refletir, planificar, agir e avaliar, tendo sempre em conta as necessidades do seu grupo, apoderando-se, assim, de uma intencionalidade educativa. Neste sentido, deve considerar a criança como um sujeito ativo no seu processo de aprendizagem e não esquecer o papel da família.

Estas orientações dividem-se em três grandes áreas de conteúdo: a Área da Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação e a Área do

Conhecimento do Mundo. As OCEPE de 1997 subdividem a segunda área em três domínios (Domínio da Expressão Motora, Dramática, Plástica e Musical; Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Domínio da Matemática). Por outro lado, as OCEPE de 2016 subdividem a Área de Expressão e Comunicação em quatro domínios (Educação Motora; Educação Artística; Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Matemática).

Todas estas áreas consideradas “âmbitos de saber (...) incluem diferentes tipos de aprendizagem (...) atitudes e saber-fazer.” (Ministério da Educação, 1997, p. 47) que preveem o desenvolvimento global da criança. Não devem, por isso, ser trabalhadas isoladamente, mas sim em articulação, dado que há relações entre as diferentes áreas e domínios.

Nas OCEPE a criança é tida como autora da sua aprendizagem, torna-se, por isso, importante oferecer um ambiente educativo promotor de experiências e vivências diversas que permitam uma aprendizagem completa. Este ambiente deve, por sua vez, ser facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem da criança (Ministério da Educação, 1997).

Como se afirma nas OCEPE, “o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive.” (Ministério da Educação, 1997, p. 31). Deste modo, assume-se nas OCEPE uma abordagem sistémica e ecológica do ambiente educativo, ou seja, considera-se que a preparação deste ambiente deve ter em conta a organização da escola, a estruturação do ambiente educativo de sala (organização do espaço, do tempo e do grupo) e, por fim, as relações entre os diferentes intervenientes no processo educativo.

Outro aspeto que é ressaltado nas OCEPE é a transição das crianças da Educação Pré-Escolar para o 1.º CEB, uma vez que a “mudança de ambiente educativo provoca sempre a necessidade de adaptação por parte da criança que entra para um novo meio social em que lhe são colocadas novas exigências.” (Ministério da Educação, 1997, p. 89). É, por isso, fundamental que nesta etapa se estabeleça uma relação entre educadores e professores, pois o diálogo e a troca de informação permitem valorizar as aprendizagens das crianças e dar seguimento ao processo, evitando reproduções ou recuos que desmotivem.

Concluindo, o educador de infância tem autonomia para gerir o seu currículo, adequando-o ao grupo de crianças e à própria escola. Segundo a Circular 17 o educador deve ter em conta os objetivos gerais expressos na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar,

a organização do ambiente educativo, as áreas de conteúdo enunciadas nas OCEPE e a continuidade e intencionalidade educativas.

2.3. A Organização e a Gestão Curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A Organização Curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico divide-se por quatro anos de escolaridade. Esta organização encontra-se elencada no DL n.º 139/2012 que estabelece os princípios orientadores da organização e gestão curricular dos ensinos básico e secundário. Porém, este Decreto-Lei foi revogado pelo DL n.º 176/2014 de 12 de dezembro, que entrou em vigor no ano letivo 2015/2016, época em que se realizaram os estágios na valência de 1.º CEB.

Primeiramente este novo Decreto-Lei vem abandonar as designações de “áreas disciplinares” e “não disciplinares” para passarmos a uma única designação de “Componentes do currículo”. Deste modo, nos 1.º e 2.º anos fazem parte da componente curricular as seguintes disciplinas: Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões Artísticas e Físico-Motora, Apoio ao Estudo, Oferta Complementar, Atividades de Enriquecimento Curricular e Educação Moral e Religiosa, sendo estas duas últimas de caráter facultativo. No que concerne aos 3.º e 4.º anos acrescenta-se a disciplina de Inglês de frequência obrigatória, com um total de duas horas semanais.

Esta nova organização curricular deixa as áreas não disciplinares (Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Educação para a Cidadania), substituindo-as pelo Apoio ao Estudo, tempo em que se ajuda os alunos a criar “métodos de estudo e de trabalho, visando (...) o reforço do apoio nas disciplinas de Português e de Matemática (...)” (DL n.º 176/2014, p. 6067) e pela Oferta complementar que consiste em “atividades a desenvolver em articulação, integrando ações que promovam (...) a educação para a cidadania e componentes de trabalho com as tecnologias de informação e comunicação (...)” (*idem*).

É possível reparar, neste DL que o Português e a Matemática continuam a ter uma carga horária semanal de sete horas, ao passo que o Estudo do Meio e as Expressões Artísticas e Físico-Motora assumem uma carga de três horas semanais. Em conjunto com as restantes componentes, perfaz um total de 25 horas semanais, como já se definia no Decreto-Lei 139/2012.

Deste modo o ensino básico “visa assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses” (DL, 139/2012, p. 3478). Para tal, deverá criar condições para o desenvolvimento holístico da criança, proporcionar a aquisição de saberes, atitudes e

valores que contribuam para a formação pessoal e social dos alunos (Ministério da Educação, 2004).

Assim, o docente tem ao seu dispor, como orientadores/apoios para a sua prática pedagógica, os programas e metas curriculares de cada disciplina. Porém, importa que ao olhar para esses programas pense em proporcionar aprendizagens “activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras (...)” (Ministério da Educação, 2004, p. 23).

Capítulo 3 – Pressupostos Inerentes à Prática Pedagógica

À prática pedagógica estão inerentes muitos pressupostos, tendo sido necessário proceder à seleção dos mais pertinentes para serem aqui abordados. Assim sendo, optamos por apresentar os temas relacionados com os projetos de Investigação-Ação desenvolvidos nas valências de EPE e 1.º CEB, sendo eles a linguagem e comunicação oral na infância, e a motivação/reforço positivo aliados à gestão do comportamento em sala de aula. Dado que o comportamento está intimamente relacionado com o desenvolvimento pessoal e social, fazemos também uma abordagem a este tópico e a importância que tanto a escola como a família têm neste aspeto.

Por fim, apresentamos um tópico dedicado ao lúdico e aos materiais didáticos, dado que o terceiro estágio teve como foco as estratégias pedagógicas assumidas ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

3.1. O Desenvolvimento da Linguagem e da Comunicação Oral durante a Infância

Desde o seu nascimento, a criança está em constante contacto com a fala e com a linguagem humana. Por conseguinte, torna-se fundamental inseri-la num ambiente rico e estimulador, cabendo ao adulto “a função de responder às necessidades comunicativas da criança e promover ambientes ricos em comunicação” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.29). Contudo, além do ambiente familiar, o contexto educativo desempenha um papel fulcral no desenvolvimento das capacidades comunicativas e linguísticas da criança, pois como já tivemos oportunidade de verificar o educador é um exemplo para a criança.

Sabemos, assim, que “a quantidade e qualidade do *input* linguístico que a criança recebe desempenham um papel decisivo no modo como ela se exprime verbalmente.” (Sequeira e Sim-Sim, 1989, p.11). Entenda-se por *input*, neste contexto, a linguagem ouvida pela criança, as interações que a mesma estabelece com o adulto e as características linguísticas do ambiente em que está inserida.

Logo, crianças de diferentes meios sociais apresentarão, naturalmente, diferenças linguísticas, pois as realidades a que estão expostas são muito distintas. (Sequeira e Sim-Sim, 1989). Assim, é fundamental que a criança seja exposta e esteja envolvida em diversos contextos e situações, contactando com produções linguísticas diferenciadas, pois este contacto irá fomentar o desenvolvimento das suas competências linguísticas.

A linguagem oral engloba um conjunto de regras complexas de organização de sons, palavras e frases. Tem, portanto, uma estrutura e um código (Franco, Reis e Gil, 2003). Segundo Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), a criança ouve e adquire a linguagem da sua comunidade, extraindo desta determinadas regras linguísticas, construindo desta forma, o seu próprio conhecimento.

Durante a prática pedagógica observei, por diversas vezes, erros linguísticos como “Fazeu”, “Fazi” ou “Trazi”. Para Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) estes erros devem ser vistos como um indicador de desenvolvimento, pois a criança assimila a regra de outras tantas formas verbais como beber/bebeu/bebi; comer/comeu/comi; ler/leu/li e aplica-a, neste caso concreto, aos verbos “fazer” e “trazer”. O mesmo acontece com o plural dos nomes “Vou fazer pães”. A isto chama-se sobregeneralização, isto é, o uso de uma regra em presença duma exceção. (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). Neste sentido, é fundamental ouvirmos e observamos o modo como a criança fala para podermos perceber em que patamar se encontra em termos de desenvolvimento da linguagem.

O desenvolvimento da linguagem é um processo complexo e dinâmico que começa com o nascimento e encontra-se praticamente estruturado na adolescência. Este processo depende da interação de fatores ambientais, psicossociais, cognitivos e biológicos (Franco, Reis e Gil, 2003). É, assim, um processo gradual que assume praticamente as mesmas etapas para todos os seres humanos.

Para Zorzi (2000) existem duas fases do desenvolvimento da comunicação. A Fase Pré-verbal (do nascimento aos 12 meses) e a Fase Verbal (dos 12 meses aos 5 anos). Deste modo, na primeira fase, que engloba os primeiros meses, o bebé simplesmente age sobre o ambiente, não havendo por parte do mesmo uma comunicação intencional. Depois dos oito meses começa a comunicar com intenção, no entanto não se expressa por palavras, mas sim por gestos, apontando, guiando o adulto até ao local que pretende ou olhando para o objeto e para o adulto, alternadamente.

É na segunda fase, a partir dos 12 meses, que surgem as primeiras palavras e os primeiros enunciados, inicialmente só com uma palavra, para depois, progressivamente, a criança aumentar progressivamente o seu campo lexical. Por volta dos quatro/cinco anos a criança já deve possuir as regras básicas da língua. Aos cinco anos deve dominar todos os sons da fala e possuir um completo domínio articulatorio.

Segundo Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), aos três anos a criança deve reconhecer todos os sons da língua materna, utilizar pronomes, respeitar as regras básicas de concordância e produzir frases minimamente estruturadas. Na faixa etária dos

quatro/cinco anos deve existir um completo domínio articulatório aliado a um vocabulário ativo de 2500 palavras e a uma melhoria nas interações conversacionais.

Em suma, a linguagem permite-nos comunicar e estabelecer relações com os outros. Assim, o contexto educativo revela-se muito importante no desenvolvimento da fala, pois é nas trocas comunicacionais entre crianças e entre adultos e crianças, que a comunicação vai evoluindo e tornando-se mais complexa (Hohman e Weikart, 2011).

3.2. A Motivação aliada à Gestão de Comportamentos

A motivação é um fator essencial na aprendizagem das crianças, uma vez que sem motivação não há alento, curiosidade ou interesse. Consequentemente, muitas vezes, a presença de comportamentos menos corretos em sala de aula deve-se à desmotivação por parte dos alunos.

Para Molina (2015) a motivação consiste na disposição que temos para realizar determinada tarefa e nos estímulos que desencadeiam determinados comportamentos. De realçar que a motivação não é sempre a mesma, isto é, assume diferentes níveis de intensidade, conforme a situação.

Como sabemos existem dois tipos de motivação: a motivação intrínseca e a motivação extrínseca. Segundo Molina (2015) a primeira relaciona-se com fatores internos ao próprio indivíduo, como os valores, as atitudes e as necessidades. No fundo, existe uma predisposição do sujeito para realizar determinada atividade. Como afirma Wadsworth (1984) este tipo de motivação está na própria criança e não nos materiais que são empregues. Por outro lado, a motivação extrínseca é algo exterior ao sujeito, que o faz mover-se, como recompensas, punições ou pressões sociais (Cardoso, 2013). Neste caso, o aluno realizará a tarefa, procurando obter uma compensação e não uma consequência negativa (Molina, 2015).

Assim, compreendemos que a motivação intrínseca é mais forte e estável que a extrínseca, pois parte da vontade do próprio indivíduo. Por esta razão, torna-se importante que os docentes criem “áreas de interesse”, onde as crianças tenham oportunidade de escolher livremente o que desejam fazer. Só conseguimos observar um comportamento interiormente motivado quando a criança escolhe uma atividade que deseja e empenha-se na mesma até estar satisfeita (Montessori e Piaget, citados por Wadsworth, 1984).

Todavia, nem todos os alunos se encontram motivados da mesma forma para o mesmo conteúdo, quando isto ocorre o docente deve tentar desenvolver estratégias e

encontrar soluções para conseguir captar o interesse e a atenção dos alunos. Neste sentido, são vários os recursos de que o professor dispõe para conseguir motivar os seus alunos e tornar as aulas ou atividades mais apelativas. As novas tecnologias, por exemplo, são um excelente meio de abordar os conteúdos de forma mais próxima e atrativa para os estudantes. Outro aspeto fundamental para conseguir motivar a criança é aproximar os conhecimentos à sua realidade, fazendo-o perceber que importância têm para a sua vida e como os pode aplicar, pois não há nada pior que “um aluno que estuda, mas não percebe porque é que o tem de fazer.” (Cardoso, 2013, p. 240).

À motivação podemos aliar a gestão de determinados comportamentos em sala de aula, como o respeito pelas regras de intervenção, a cooperação, o respeito pelos colegas, professores e funcionários, entre outros. Referimo-nos não propriamente à indisciplina, mas sim a comportamentos ligados a atitudes e a valores, necessários e fundamentais para a vida em sociedade.

Neste sentido, quando utilizamos a motivação para conseguir determinado comportamento por parte do aluno, falamos, também, em reforço positivo. O reforço positivo pode traduzir-se em elogios, na atribuição de pontos, na exposição do trabalho do aluno, em permitir que seja o responsável pela turma por um dia, na realização de uma tarefa do agrado dos alunos, etc. Para Correia (2013) esta recompensa simbólica deve ser atribuída ao aluno logo depois da realização do comportamento pretendido.

Cardoso (2013) vem reafirmar esta ideia, dizendo que um elogio ou um reforço positivo dado no momento certo pode motivar o aluno e suscitar a vontade de querer aprender mais. Falamos aqui do elogio, pois quando há uma relação de afetividade entre docente e discente os resultados da aprendizagem são melhores. Ainda sobre o reforço positivo, Ferreira e Santos (1994) defendem que os sujeitos tendem a repetir os comportamentos que originaram uma consequência positiva e a não repetir aqueles que foram seguidos de uma consequência negativa/punição.

Ausubel (2003) defende que as recompensas influenciam a aprendizagem, na medida em que se constituem como um incentivo e aumentam as motivações do aluno. Por seu turno, a punição funciona de forma inversa à recompensa, diminuindo a recorrência de respostas.

No entanto, é fundamental alertar que o docente não deve cair no erro contínuo de oferecer recompensas aos seus alunos, isto porque, segundo Cardoso (2013), se o aluno está constantemente a ser recompensado ficará com a ideia de que associado a um bom comportamento existe sempre uma recompensa, o que mais tarde poderá resultar numa

revolta, pois “quando, por algum motivo, não houver recompensa, não haverá bom comportamento (...)” (Cardoso, 2013. p. 238). Neste sentido, o docente deverá promover ao máximo a motivação intrínseca, para que não tenha de fazer um uso excessivo de reforços e motivações exteriores.

No fundo, tem de haver uma boa gestão de tudo o que está inerente à sala de aula (materiais, tempo, regras, atividades, interações, etc) de maneira que os alunos, ao longo do tempo, deixem de precisar do reforço positivo, para conseguirem manter um bom comportamento ou realizar as tarefas. Essa boa gestão está correlacionada com a definição das regras de sala de aula.

As regras, como nos diz Cardoso (2013) fazem parte do nosso quotidiano e como tal o docente deve fazer ver aos alunos que as mesmas serão necessárias para toda a vida. Neste sentido, se desde logo as regras forem acordadas e negociadas entre docente e crianças, e estas consigam compreendê-las e aplicá-las, podemos evitar situações de indisciplina. Importa, para isso, que as regras sejam claras e que os alunos conheçam as consequências aquando da não aplicação das mesmas.

Se, ainda assim, verificarmos comportamentos menos adequados e persistentes em sala de aula é fundamental compreender os alunos e as razões que estão na origem desse comportamento. Segundo Ferreira e Santos (1994), as causas do comportamento estão ligadas às circunstâncias ambientais, anteriores ao comportamento e posteriores ao mesmo (reforço ou punição).

O docente não pode esquecer que constitui um modelo para os seus alunos, logo se é seu objetivo desenvolver determinadas atitudes comportamentais é fulcral que também ele as tenha perante os alunos. Além do professor, a família, os colegas e a própria escola constituem-se como modelos de comportamento (Ferreira e Santos, 1994).

Assim, se os alunos se encontram motivados, se as aulas são motivadoras, estimulantes e interessantes, se os conteúdos são abordados de maneira a aproximarem-se à realidade e à vivência dos alunos, teremos por parte dos mesmos uma maior entrega na sua aprendizagem e conseqüentemente uma redução de comportamentos indesejáveis dentro da sala de aula e fora dela.

3.3. O Desenvolvimento Pessoal e Social: o papel da escola

Como sabemos atualmente as crianças passam mais tempo no estabelecimento escolar do que nas suas próprias casas. A escola deixa, assim, de ser apenas um local de

aprendizagem, para ser um local de vida. Como tal, cabe também a esta instituição a preocupação com a formação pessoal e social dos seus alunos, visto que todos os indivíduos necessitam de competências sociais para poderem viver em sociedade. Por outro lado, na sociedade atual, preenchida por cenários de crimes e de guerras, impõe-se a necessidade da escola revigorar a educação moral e ética (Serralha, 2007).

Assim, a escola não pode ser apenas um local onde se transmitam conhecimentos teóricos, mas terá, também, de preocupar-se em habilitar os seus alunos para resolverem os problemas que irão enfrentar ao longo da vida (Campos, 1997). A este respeito cabe referir os princípios elencados na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) que defende a necessidade da escola contribuir para “o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho” (LBSE, Lei 49/2005, artigo 2).

Todavia, como afirma Marques (1995) a “dimensão socializadora do currículo é dificultada por um modelo de escola que (...) se preocupa mais com a competição e o individualismo do que com a tolerância, a preocupação pelos outros, o respeito pela diferença e a cooperação” (p.7). Deste modo, a componente social acaba por ficar num currículo oculto, apesar da LBSE alertar para a importância de uma educação cívica.

Ainda assim, começamos a notar uma maior preocupação com questões desta índole. Tomemos como exemplo a questão ambiental, atualmente, verificamos que são cada vez mais as escolas que procuram passar aos seus alunos valores e atitudes de respeito e preocupação para como o meio ambiente. Porém, constatamos que há ainda muito por fazer e que a escola, além de cumprir o currículo oficial, deve prestar atenção a questões sociais, como o relacionamento entre colegas, professores, amigos e familiares, a construção da identidade pessoal, a participação cívica responsabilizada e, não menos importante, a educação para a saúde, uma vez que observamos um descuido crescente no que toca, por exemplo, à alimentação e hábitos saudáveis das crianças (Campos, 1997). Apesar de as escolas de hoje proporcionarem uma alimentação cuidada e saudável, que se revê na mudança de ementas, este impacto ainda não chegou a todas as famílias, que pelo stress do dia-a-dia acabam por descuidar na alimentação, oferecendo às crianças comidas mais rápidas de confeccionar, mas, por sua vez, menos saudáveis. Deste modo, além da mudança que se efetivou nas escolas é necessário, também, que esta consciencialização chegue às famílias e às crianças, para que possam compreender a importância de tomarem escolhas acertadas relativamente a este tópico.

Como afirma Marques (1995) a educação para a formação social ou para os valores depende em boa parte do docente, que constitui um modelo na maneira como interage com os seus pares, na sua maneira de ser, no modo como se relaciona e comunica, etc. Assim, quanto mais consciente o docente estiver do seu papel, melhor será a aquisição dos objetivos sociomoraes por parte dos seus alunos.

Relacionado com a formação pessoal e social está o desenvolvimento sociomoral da criança. Para Lourenço (2002) o desenvolvimento moral está relacionado com a obediência ou com a desobediência a determinadas normas que especificam o que devemos ou não fazer. A apoiar esta ideia, Piaget defende que a moral consiste num conjunto de normas que podemos seguir ou não (Piaget, citado por Lourenço, 2002).

Para alguns autores o desenvolvimento moral dá-se pela exposição a concepções morais e sociais, em que o indivíduo assume um papel passivo, ou seja, as normas e valores morais são passados pelos pais e professores às crianças e a sua interiorização dá-se por punições ou reforços (Serralha, 2007).

Outros autores, como Kohlberg (citado por Lourenço, 2002) defendem que o desenvolvimento da moralidade exige interações constantes e reestruturações frequentes, assumindo o indivíduo, contrariamente ao caso anterior, responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento social e moral. A este respeito, Serralhe (2007) afirma que, por vezes, as crianças não aceitam como sua uma regra que lhes é imposta, razão pela qual torna-se importante discutir conjuntamente com os alunos as regras de sala de aula.

Segundo Lourenço (citado por Serralhe, 2007) o desenvolvimento moral pode ser entendido em três perspetivas diferentes que privilegiam as dimensões emocional, comportamental e cognitiva: 1) perspetiva psicanalítica: identificação da criança com os valores morais da sociedade; 2) perspetiva de aprendizagem social: interiorização das regras e normas morais aprovadas pela sociedade e, por fim, 3) perspetiva estrutural-construtivista: construção de princípios morais e de justiça, além das normas morais e sociais em voga na sociedade.

Para Ferreira e Santos (1994) os comportamentos sociomoraes estão dependentes das experiências e do meio onde o indivíduo está inserido. Deste modo, os professores e os alunos têm uma cota de importância, visto que constituem um meio social diferente do familiar. É, também, na escola que o aluno vai vivenciar conflitos, competir e tomar decisões, tornando-se, claramente, importante que se fomente o respeito pelo outro.

Em síntese, cabe à escola e aos professores promover o desenvolvimento holístico das crianças, contribuindo para o seu crescimento cognitivo, emocional, pessoal, social e

motor. Por conseguinte, a escola deverá criar condições para que isto aconteça, pois só num ambiente democrático, rico em interações sociais a criança poderá crescer moralmente (Marques, 1995). Todavia, não caímos no erro de delegar esta responsabilidade apenas à escola, uma vez que a família e a sociedade são, também, responsáveis por preparem os indivíduos para a vida, na medida em que estes constroem-se como cidadãos nas diversas relações com os diferentes grupos sociais (Guinote, citado por Cardoso, 2013).

3.4. A Importância do Lúdico e dos Materiais Didáticos na Aprendizagem

O jogo é algo inerente à criança, desde cedo que esta se entrega à brincadeira, construindo o seu mundo. Deste modo, a atividade lúdica não pode ser dissociada do desenvolvimento infantil, até porque “uma criança de boa saúde é uma criança que brinca (...) e que explora tudo o que está ao seu alcance.” (Dolto, 1999, p. 126).

Como sabemos os benefícios do jogo/atividade lúdica são inúmeros, para Tezani (2006), o jogo provoca entusiasmo e desenvolve uma série de competências cognitivas. Por seu turno, Silveira & Cunha (2014) afirmam que a atividade lúdica promove a socialização, o conhecimento do mundo e permite que a criança se conheça a si própria. Quando joga, a criança envolve-se na tarefa, impulsionando assim a construção do seu conhecimento, visto que o jogo promove a assimilação de conteúdos, mobiliza a curiosidade e o desejo de aprender (Carvalho, 2014). Segundo Chateau (citado por Kishimoto, 1994) o jogo promove a integração da criança no seu meio social e constitui-se como uma excelente ferramenta para adquirir regras sociais. Neste sentido, a escola pode desenvolver, através do jogo, princípios de moralidade.

Neste seguimento, Lima (2008) defende que o jogo ou atividade lúdica deve ser utilizada pelo docente como potencializador da aprendizagem, uma vez que, estimula a imaginação, a criatividade e a sensibilidade estética. Assim sendo, quando o jogo é empregue com uma intencionalidade educativa, denomina-se jogo pedagógico ou jogo didático. Importa, todavia, realçar que, para o jogo assumir-se como instrumento pedagógico ou didático tem de ir além do fator lúdico, isto é, deve estar de acordo com os objetivos pedagógicos e com o que se pretende que a criança aprenda (Carvalho, 2014).

Ora, ao aliarmos o lúdico à aprendizagem estamos a permitir que o aluno participe na construção do seu conhecimento e conseqüentemente a proporcionar uma

aprendizagem significativa. Sempre que o aluno se depara com um jogo tem oportunidade de relacionar a teoria com a prática, formular e testar hipóteses e resolver os desafios emergentes do jogo. Como afirma Alain (citado por Kishimoto, 1994) o jogo permite que a criança erre, reflita sobre o seu erro e encontre soluções.

Além disso, proporcionar momentos lúdico-didáticos em sala de aula promove situações de interação entre alunos e entre docente e alunos (Tezani, 2006). Como defendem Tarouco, Roland, Fabre e Konrath (2004) o jogo educacional além de motivar os alunos, aumenta a capacidade de retenção daquilo que foi trabalhado.

Como afirma Wassermann (1990) através do jogo a criança aprende a pensar, aumenta a sua responsabilidade, a sua criatividade e a capacidade de compreender diferentes conceitos contidos no programa escolar, tudo isto enquanto se diverte. Assim, para Kishimoto (1994) o jogo abarca duas funções: a lúdica (diversão) e a educativa (aprender), sendo que o que se pretende com o jogo educativo é equilibrar estas duas vertentes.

Para Haigh (citado por Baranita, 2012) os jogos constituem materiais pedagógicos eficazes, pois exercitam os sentidos, o corpo, as habilidades e as relações sociais. De acordo com este autor, a atividade lúdica é um bom meio para atender às necessidades das crianças e saber os seus conhecimentos prévios, dado que neste tipo de atividades as crianças expressam-se de forma espontânea demonstrando aquilo que já sabem e os seus interesses.

Piaget (citado por Lima, 2008) afirma que é fundamental que as escolas, preocupadas com o desenvolvimento das suas crianças, ofereçam materiais didáticos adequados, pois, como já vimos, os materiais lúdicos permitem a assimilação de conhecimentos. Aludindo a Botas e Moreira (2013) os materiais didáticos constituem-se como facilitadores da aprendizagem e permitem desenvolver um ensino centrado no aluno. Por seu turno, Graells (citado por Botas & Moreira, 2013) afirma que os materiais didáticos assumem variadas funções, porque permitem por exemplo, cativar e motivar o aluno, avaliar as suas capacidades e conhecimentos e proporcionar momentos de observação e interação.

Assim, importa que os docentes tenham um cuidado especial na escolha dos materiais didáticos, procurando diversificá-los, tendo em conta os objetivos que se pretendem alcançar (Tarouco, Roland, Fabre & Konrath, 2004), bem como a faixa etária, os interesses e as dificuldades dos alunos. Neste sentido, os objetivos e a intencionalidade do jogo devem estar bem definidos, para que o mesmo não constitua um momento

descontextualizado e sem significado. Outro aspecto fundamental são as regras, através do jogo a criança aprende a aceitá-las e a conviver com os outros. Por esta razão, importa que os jogos pedagógicos possuam regras bem claras que terão de ser cumpridas pelos alunos.

Por todos os aspetos acima mencionados é crucial que a atividade lúdica ou o jogo pedagógico sejam incorporados em todos os níveis de ensino. Na Educação Pré-Escolar parece-nos mais óbvio que isto ocorra, visto que os próprios espaços devem estar equipados com materiais que permitam a brincadeira livre. Nos restantes graus de ensino o professor deve promover espaço e tempo para que o jogo faça também parte do processo ensino-aprendizagem, dado que o “jogo é o meio através do qual os conteúdos curriculares são aprendidos de forma inteligente e refletida, e, uma vez que o jogo envolve sempre desafios ao pensamento dos alunos, o pensamento torna-se o meio de aprendizagem” (Wassermann, 1990, p. 41).

Em suma, a atividade lúdica aliada à aprendizagem permite o desenvolvimento holístico da criança, promovendo e facilitando a aquisição de competências essenciais, tais como o cumprimento de regras, o saber esperar pela sua vez, a capacidade de tomar decisões e cooperar com os colegas. No fundo, a atividade lúdica permite o desenvolvimento de competências pessoais e sociais e, visto que, brincar é para a criança a sua principal atividade à qual se entrega com todo o prazer, privá-la deste ato é “privá-la do prazer de viver.” (Dolto, 1999, p. 20).

Capítulo 4 – Metodologia de Investigação-Ação

A Investigação-Ação nasceu nos Estados Unidos da América e foi aplicada no ramo das ciências sociais. Com o passar dos anos, este tipo de investigação é cada vez mais valorizada, sobretudo na área da educação, com vista a melhorar a prática pedagógica dos docentes e consequentemente a aprendizagem dos alunos.

Assim sendo, e visto que esta metodologia foi aplicada em dois projetos distintos, um na valência de EPE e um na valência de 1.º CEB, são apresentadas, neste capítulo, algumas definições de I-A, bem como as suas fases, as técnicas e instrumentos de recolha de dados e, por fim, a análise e tratamento dos respetivos dados.

4.1. A Investigação-Ação

Primeiramente, importa distinguir os conceitos “investigação” e “ação”. Para Baldissera (2001) “investigação” consiste num processo reflexivo e sistemático que tem como objetivo realizar um estudo no contexto real. Para a mesma autora, “ação” significa que esta investigação será orientada para uma intervenção participativa, quer do investigador, quer dos sujeitos em estudo.

Deste modo, Investigação-Ação é, segundo Santos, Morais e Paiva (2004), uma investigação de natureza social, que se diferencia pelo nível de envolvimento do investigador. Assim, este tipo de investigação pode ser aplicado em todas as áreas das ciências sociais (Máximo-Esteves, 2008). Conforme Altrichter *et al* (citado por Máximo-Esteves, 2008) a I-A tem como finalidade, no ramo da educação, auxiliar os docentes a lidarem com as problemáticas inerentes à sua profissão.

Desta forma, a Investigação-Ação encontra-se intimamente relacionada com a educação, pois como afirmam Coutinho *et al* (2009) “a escola é um terreno propício a gerar incertezas, anseios, problemas (...)” (p. 356). Neste tipo de investigação um professor é encarado como um investigador, que deve refletir sobre a sua prática, de modo a reconhecer e solucionar os problemas que tem em mãos. Segundo Lomax (citado por Coutinho *et al*, 2009) a Investigação-Ação intervém na prática profissional procurando provocar uma melhoria.

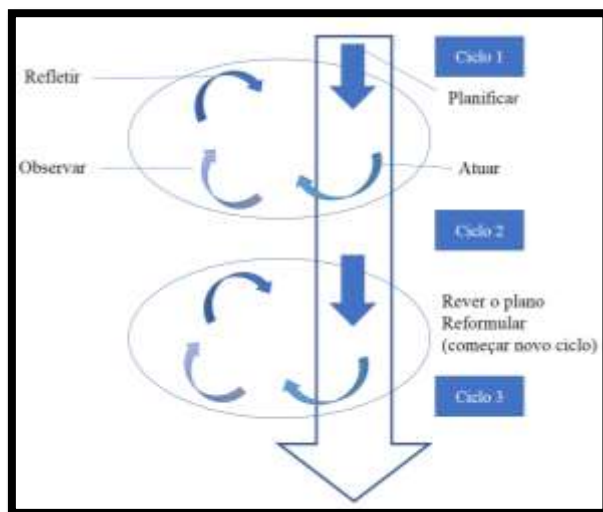
A Investigação-Ação é uma abordagem que procura resolver problemas reais. Neste sentido, caracteriza-se por ser prática, interventiva, crítica e colaborativa, uma vez que, envolve todos os intervenientes no processo de investigação. Prática e interventiva,

na medida em que intervém numa dada realidade. Crítica, uma vez que, os indivíduos se assumem como críticos e autocríticos, no sentido de mudar e melhorar a realidade em estudo.

São, assim, objetivos da Investigação-Ação: melhorar e reformular as práticas e intervir em contextos reais. A I-A caracteriza-se, ainda, por ser autoavaliativa, pois há uma contínua avaliação das mudanças operadas (Coutinho *et al*, 2009).

A I-A apresenta-se como um procedimento cíclico focado num problema e numa questão de investigação, que deve ser formulada de forma clara, realista e pertinente (Bento, 2011). Assim, o primeiro passo neste processo contínuo é a identificação de um problema e a formulação da respetiva questão de investigação, que constituirão o ponto de partida para o investigador. Posteriormente, é necessário avaliar a situação e recolher dados, que serão depois analisados. Seguidamente, passa-se a uma fase de execução/implementação para, no fim, realizar uma avaliação do processo (Sanches, 2005). Para melhor compreendermos este ciclo, apresentamos de seguida a espiral autorreflexiva proposta por Kemmis.

Figura 1: Espiral Autorreflexiva de Kemmis.



Fonte: Adaptado de Coutinho *et al* (2009).

Para Kemmis (citado por Coutinho *et al*, 2009) o modelo de Investigação-Ação engloba quatro momentos: planificação, ação, observação e reflexão. Num primeiro momento, partimos de um problema que pretendemos melhorar, estabelecendo um plano de ação. Posteriormente, colocamos o plano em marcha, de maneira a observar os efeitos da ação. Finalmente, refletimos sobre esses efeitos, criando um novo plano de ação.

Para Prodanov e Freitas (2013) a concretização de um processo de investigação dá-se em três fases: 1) fase decisória, na qual se seleciona o tema e define o problema de investigação; 2) fase construtiva, em que se inicia a pesquisa e se põe em andamento um plano para resolver o problema encontrado e por fim, 3) fase relacional, na qual se analisam os dados obtidos na fase anterior e se chegam a determinadas conclusões.

Quando se inicia um projeto de investigação é necessário ter em conta algumas questões éticas fundamentais para o bom desenvolvimento do mesmo. Geralmente, no estudo, estão envolvidas diferentes pessoas e, como tal, a nossa obrigação recai sobre as mesmas, quer isto dizer que estes indivíduos devem primeiramente ser informados sobre a finalidade e os objetivos da investigação. Posteriormente, deve ser garantido o anonimato dos participantes assim como, a confidencialidade dos dados, sobretudo quando se trata de crianças ou jovens. Sendo que, aqui, deverá haver um maior cuidado, informando os pais/encarregados de educação e responsáveis pela instituição, salvaguardando, deste modo, os direitos e interesses dos menores. (Máximo-Esteves, 2008).

4.2. As Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

A Investigação-Ação pressupõe a recolha de dados sobre o grupo em estudo, pois só assim é possível obter um conjunto de informações. Por sua vez, esses dados requerem uma análise. Assim, nos próximos subpontos, são abordados alguns instrumentos e técnicas de recolha de dados. Posteriormente, referimos algumas técnicas e métodos de análise e tratamento de dados

4.2.1. Observação

A observação é uma técnica muito utilizada na Investigação-Ação. Neste caso, ao longo do estágio pedagógico foi privilegiada a observação participante. Este tipo de observação exige um maior envolvimento do investigador com o grupo que está a estudar (Vieira, 2004).

Para Lapassade (2005) existem dois tipos de observação participante, a observação participante externa e a observação participante interna. Na primeira, o investigador insere-se num grupo por um determinado período de tempo e depois retira-se, condição essa assumida por nós, enquanto estagiárias. Ao passo que, na segunda, o

investigador já é parte integrante do grupo e tem, portanto, o seu lugar e papel nesse mesmo grupo.

Como diz Máximo-Esteves (2008) “A observação permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (p. 87), ou seja, permite ao investigador conhecer e compreender os contextos em estudo, as pessoas e as interações que estabelecem entre si. Mas, como sabemos, a observação só por si não basta, há que registá-la. Assim sendo, o investigador tem ao seu dispor diferentes meios de registo.

4.2.2. Notas de campo

As notas de campo, como afirma Máximo-Esteves (2008), são registos pormenorizados, descritivos e focalizados no contexto e nas pessoas. As notas de campo abarcam, ainda, sentimentos, ideias, impressões e interrogações do investigador.

Assim, estas observações podem ser registadas no momento em que ocorre a situação ou mais tarde. Sendo que, estas últimas serão, à partida, anotações mais extensas e detalhadas, uma vez que são realizadas quando o observador tem tempo para refletir e não está *in loco*.

Para Bogdan e Biklen (1994) nos estudos em que se privilegia a observação participante, todos os dados recolhidos são considerados notas de campo.

4.2.3. Diário de Bordo

O Diário de Bordo (DB) consiste num registo escrito que inclui as notas de campo e outros dados que o investigador considere importantes para a sua investigação. Como tal, importa que todos estes registos estejam devidamente datados e referenciados. Deste modo, o diário de bordo procura ser um instrumento onde se encontre descrito com exatidão aquilo que ocorreu. Assim, poderemos ter registos de ordem teórica, registos de ordem metodológica (onde se reflete sobre o que falhou e como melhorar) e registos de ordem prática. (Máximo-Esteves, 2008).

Segundo Spradley (citado por Máximo-Esteves, 2008) “O diário representa o lado mais pessoal do trabalho de campo, uma vez que inclui os sentimentos, as emoções e as reações a tudo o que rodeia o professor-investigador.” (p. 89). É através deste carácter pessoal, veiculado nos diários, que os professores podem, posteriormente, analisar e refletir sobre a sua prática. Até porque nestes diários não só é possível registar as

observações feitas, como também ideias que vão surgindo ao longo da investigação (Máximo-Esteves, 2008).

No fundo, a escrita de um diário é uma forma que o professor-investigador tem de pensar e refletir, intro e retrospectivamente, sobre a sua ação, não se ficando apenas por recordações ocasionais (Costa & Paixão, 2004).

4.2.4. Fotografia, Vídeo e Registo Áudio

Numa opinião pessoal, estes instrumentos de recolha de dados são aqueles que mais se aproximam da realidade e onde não está subjacente a opinião do investigador, pois retratam a realidade tal como ela é. No entanto, como afirma Máximo-Esteves (2008) para que se obtenha um bom resultado e se registe o pretendido há que ter em conta os planos de filmagens, os ângulos e o foco, registando, assim, situações de interesse para o estudo.

Não há dúvida de que estes instrumentos são muito úteis num projeto de investigação, pois não só podem captar aspetos que não alcançam os olhos do observador, como também ficam gravados, não correndo o risco de serem “apagados” da memória do investigador.

4.2.5. Trabalhos/Artefactos das crianças

Os trabalhos realizados pelas crianças (desenhos, pinturas, colagens, etc) são, sem dúvida, uma fonte de informação sobre cada criança e sobre o grupo em geral. Como afirma Máximo-Esteves (2008), “A análise dos artefactos produzidos pelas crianças é indispensável quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos” (p. 92), é através destes artefactos e da sua análise que muitas vezes descobrimos informações sobre as crianças, que no contexto prático, por vezes, não nos é possível observar.

Aliados a estes artefactos, estão os documentos de cariz mais privado ou legislativo, tais como as fichas de identificação, as fichas de avaliação diagnóstica, o Projeto Educativo de Escola, o Plano Anual de Atividades, o Plano Anual de Grupo e os Programas Curriculares, que nos permitem, não só, obter informações sobre as crianças e o seu meio familiar, como também sobre toda a organização escolar e respetivas atividades onde as crianças estão inseridas.

4.2.6. Entrevistas

Uma entrevista é uma conversa intencional entre duas ou mais pessoas e que tem como objetivo obter informações (Morgan citado por Bogdan e Biklen, 1994). Na Investigação-Ação, a entrevista é uma técnica muito utilizada, existindo diferentes formatos consoante aquilo que se pretende obter.

Deste modo, nos diferentes formatos existentes, temos por exemplo, as entrevistas informais que se assemelham a conversas quotidianas, sendo que a única diferença é a intencionalidade subjacente. Ao longo do estágio foram privilegiadas muitas conversas informais com os docentes e restante equipa pedagógica, com o intuito de conhecer melhor o grupo, a instituição educativa e discutir ideias relativas à aprendizagem dos alunos.

4.3. Análise e Tratamento de Dados

Relativamente à análise e tratamento de dados, são variados os métodos que existem, pelo que apenas referiremos alguns deles. A análise documental é uma das formas que existe de analisarmos documentos como o diário de bordo, as fichas individuais das crianças e o PEE. A análise destes documentos é de extrema importância para obtermos informações pertinentes para a prática pedagógica.

Para Kvale (citado por Máximo-Esteves, 2008) existem três dispositivos analíticos utilizados na interpretação de dados: a condensação, a categorização e a construção de significados *ad hoc*. A condensação procura sintetizar as informações essenciais presentes nas notas de campo, nos diários de bordo ou nas entrevistas.

A análise de conteúdo é aplicada em diversos contextos e trata-se de um método exploratório de classificação quantitativa do conteúdo, isto é, os dados são agrupados em categorias relacionadas com o próprio conteúdo (Pereira, 2004). Neste método de análise, reduz-se o texto, identificando e codificando as unidades de análise. Assim, o texto é fragmentado em unidades de sentido idêntico, que depois são codificadas, identificam-se padrões e quebra de padrões, verificam-se as recorrências de padrões ou temas e, por fim, identifica-se o fio relacional.

Por fim, a construção de significados *ad hoc* é, segundo Kvale (citado por Máximo-Esteves, 2008), o método de análise mais utilizado, porque reúne várias técnicas e abordagens e pode conter alguns ou todos os métodos referidos anteriormente.

PARTE II – ENQUADRAMENTO DAS
INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS

Capítulo 5- Intervenção em Contexto de Educação Pré-Escolar

Este quinto capítulo é dedicado à Prática Pedagógica I realizada em contexto de Educação Pré-Escolar, no ano de 2015. Deste modo, começamos por caracterizar o meio envolvente à escola, seguida da respetiva caracterização. Depois, centramo-nos no grupo em que foi desenvolvida a prática pedagógica, fazendo assim, uma alusão às suas características, ao contexto familiar das crianças e à equipa pedagógica.

Posteriormente, apresentamos o projeto de Investigação-Ação, seguido de algumas atividades desenvolvidas com este grupo e do projeto implementado com a comunidade educativa. Por fim, encontramos a avaliação e a reflexão decorrentes desta prática pedagógica.

5.1. Caracterização do Meio Envolvente

Como sabemos é importante conhecer o meio físico, social e cultural onde se insere o estabelecimento educativo, de maneira a compreendermos melhor os interesses e necessidades das crianças, e a própria estrutura escolar.

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira (EB1/PE da Ladeira), situa-se na freguesia de Santo António, concelho do Funchal, mais precisamente no Caminho da Terra Chã. Esta freguesia conta com aproximadamente 30.000 habitantes (Censos 2011), sendo por isso, uma das freguesias mais populosas do arquipélago.

A freguesia de Santo António abrange famílias de nível social-económico muito baixo, baixo e médio, observando-se alguma pobreza cultural, social, económica e moral, que conduzem a problemas sociais como o alcoolismo, a toxicodependência, a prostituição e a desestruturação familiar (Silva, 2013).

Em termos geográficos, esta freguesia faz fronteira com as freguesias de São Pedro, São Roque e São Martinho, bem como, com o Curral das Freiras e com o Estreito de Câmara de Lobos. Atendendo à grande extensão da freguesia, verificamos que a norte da Igreja Matriz existe um estilo de vida mais rural, ao passo que a sul da referida igreja, deparamo-nos com um estilo mais urbano e citadino.

No que toca às instituições e serviços oferecidos por esta freguesia, observamos que existem 17 estabelecimentos de ensino, desde infantários até ao ensino superior, Instituições Bancárias, Posto de Correios, Centro de Saúde, Junta de Freguesia, Casa do

Povo, Estação de Rádio, Cine-Teatro, Centro Internacional de Feiras e Congressos, Centro de Documentação do Funchal, Piscinas, entre outras infraestruturas.

5.2. EB1/PE da Ladeira

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira foi inaugurada em 2007 e permitiu a fusão de quatro escolas: a EB1/PE da Ladeira, a EB1/PE do Salão, a EB1/PE do Laranjal e a EB1 de Santo António (Silva, 2013). Esta escola abarca crianças desde o pré-escolar até ao 4.º ano do 1.º CEB e funciona a tempo inteiro das 8h15 às 18h15. De notar que os alunos beneficiam de atividades de componente curricular e de enriquecimento curricular.

A EB1/PE da Ladeira possui espaços amplos que permitem realizar as diferentes atividades. Esta instituição está dividida em cinco pisos, sendo que o piso -1 está destinado à Educação Pré-Escolar e o piso 1 está reservado às aulas de 1.º Ciclo.

De forma mais pormenorizada, podemos constatar que o piso -2 é composto por uma arrecadação, um polivalente, um campo e uma horta, estando estes dois últimos situados no exterior. Por sua vez, o piso -1 contém três salas de Pré-Escolar, uma sala de Expressão Plástica, uma sala para docentes, duas instalações sanitárias e uma arrecadação, sendo que no exterior existe um pátio coberto e um parque infantil. Relativamente ao piso 0 encontramos o refeitório, as instalações sanitárias para docentes e discentes, uma sala de informática e uma sala de música. Quanto ao piso 1, este está dividido em três salas de 1.º Ciclo, uma sala TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children), uma sala para docentes, a secretaria e o gabinete da direção. Por fim, o último piso abrange a biblioteca e uma sala de apoio.

Relativamente aos recursos humanos, esta escola dispõe de pessoal docente e não docente. No que diz respeito aos recursos materiais, designadamente aos recursos tecnológicos, este estabelecimento conta com uma sala de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), retroprojetor, que se encontra na sala dos professores, bem como, televisões que auxiliam as aulas dos docentes.

Como já foi referido, esta instituição tem uma sala especializada, sala TEACCH, que se destina a crianças autistas ou com outros transtornos do espectro do autismo. A EB1/PE da Ladeira assume-se, assim, como uma escola inclusiva. Atualmente há uma maior preocupação com este aspeto, dado que “a diversidade é (...) um elemento

enriquecedor do processo educativo.” (Molina, 2015, p. 135). Neste sentido, torna-se importante construir um currículo inclusivo que tenha em conta todos os alunos, independentemente das suas diferenças e/ou dificuldades.

Uma escola inclusiva é aquela que aceita e valoriza a diversidade e onde todos os elementos (professores, alunos e pais) trabalham em conjunto, para que todas as crianças desenvolvam as suas potencialidades. É, portanto, uma comunidade coesa que tem na sua base o respeito por todas as crianças (Correia, 2013).

Além do projeto TEACCH, esta escola abraçou também o projeto Eco-Escolas, fomentando nos seus alunos atitudes corretas para com o meio ambiente. Na figura 2 podemos visualizar parte desta instituição educativa.

Figura 2: EB1/PE da Ladeira.



Fonte: <http://www01.madeira-edu.pt/drpre/Imagens/F320.jpg>.

5.3. A Sala Pré 3

Como foi referido na abertura deste capítulo dedicamo-nos nos próximos pontos ao grupo da Pré 3. Assim sendo, começamos por realizar uma breve caracterização do mesmo, no sentido de compreendermos melhor as suas necessidades. Ao que se segue uma contextualização do ambiente familiar das crianças da Pré 3. Por fim, centramo-nos na caracterização da sala, da rotina diária e da equipa pedagógica que acompanhava este grupo.

5.3.1. Caracterização do Grupo

O grupo da Pré 3 era constituído por 21 crianças, dezasseis rapazes e cinco raparigas, com idades compreendidas entre os três e os quatro anos. Este grupo caracterizava-se por ser muito participativo e interessado, aderindo com entusiasmo a todas

as atividades novas que lhe suscitasse o interesse. Eram também crianças muito carinhosas, mas que solicitavam, igualmente, muita atenção afetiva. Por outro lado, era um grupo onde se verificavam muitas dificuldades em cumprir as regras de comportamento, em partilhar e em respeitar o outro.

Logo nas primeiras semanas, foi possível verificar que a generalidade destas crianças apresentava problemas e dificuldades na linguagem e na comunicação em grande grupo ou a pares. De referir que uma das crianças não se expressava verbalmente e uma outra tinha muita dificuldade em fazê-lo. Neste grupo, duas crianças frequentavam a terapia da fala, sendo que outras três estavam em lista de espera.

Deste grupo de crianças, nove frequentavam pela primeira vez uma instituição de educação, enquanto que as outras doze já haviam frequentado a creche ou o infantário. Até à data final do meu estágio nenhuma destas crianças foi assinalada com Necessidades Educativas Especiais (NEE), todavia uma delas encontrava-se em processo de avaliação.

Neste grupo não verificávamos nenhum cuidado especial de saúde, uma vez que as únicas doenças que se registavam, em três das 21 crianças, eram respetivamente rinite, bronquite e asma. Em relação à autonomia, a maioria das crianças revelava-se autónoma, sendo que no respeitante à higiene, 14 crianças eram completamente autónomas, uma criança tinha alguma dificuldade e seis ainda não eram autónomas neste aspeto, precisando de auxílio.

Relativamente à alimentação, três crianças não eram autónomas e quatro ainda precisavam de alguma ajuda. Além disto, algumas crianças manifestavam dificuldade em aceitar a alimentação, sendo que duas delas acabavam por chorar durante o momento da refeição.

5.3.2. Contexto Familiar das Crianças

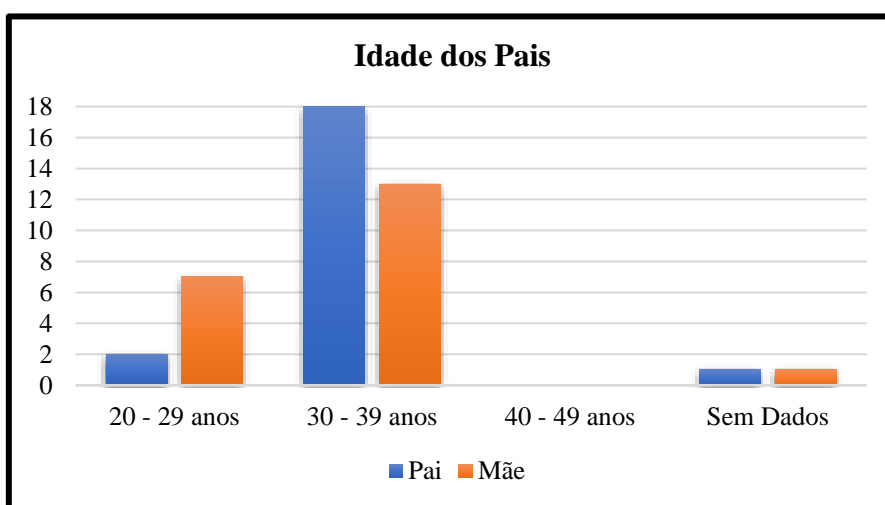
Para melhor compreendermos as crianças e as suas necessidades é importante conhecer também os seus meios familiares, pois como sabemos, o contexto familiar tem influência no desenvolvimento da criança. Por outro lado, conhecer algumas das características familiares, permite ao docente saber como melhor agir e comunicar com cada uma das famílias e que benefício pode retirar de todas elas para enriquecer a aprendizagem das suas crianças.

Deste modo, apresentamos, aqui, em forma de gráficos, a faixa etária dos pais (figura 3), as suas habilitações académicas (figura 4) e as suas profissões (figura 5). De

realçar, que cada gráfico apresenta informações sobre os pais (azul) e sobre as mães (laranja). Em todos os gráficos será possível constatar uma coluna “Sem Dados”, visto que nem todos os registos presentes no Projeto Anual de Grupo continham todas as informações.

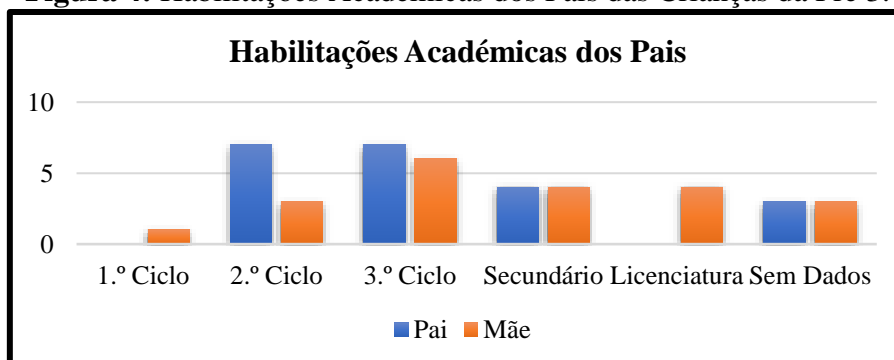
Este primeiro gráfico de barras apresenta as idades dos pais (pais e mães) das crianças da sala da Pré 3. Como é possível observar tratavam-se de famílias jovens, visto que a maioria dos progenitores encontrava-se na faixa etária dos 30 – 39 anos, seguindo-se a faixa etária dos 20 – 29 anos.

Figura 3: Idade dos Pais das Crianças da Pré 3.



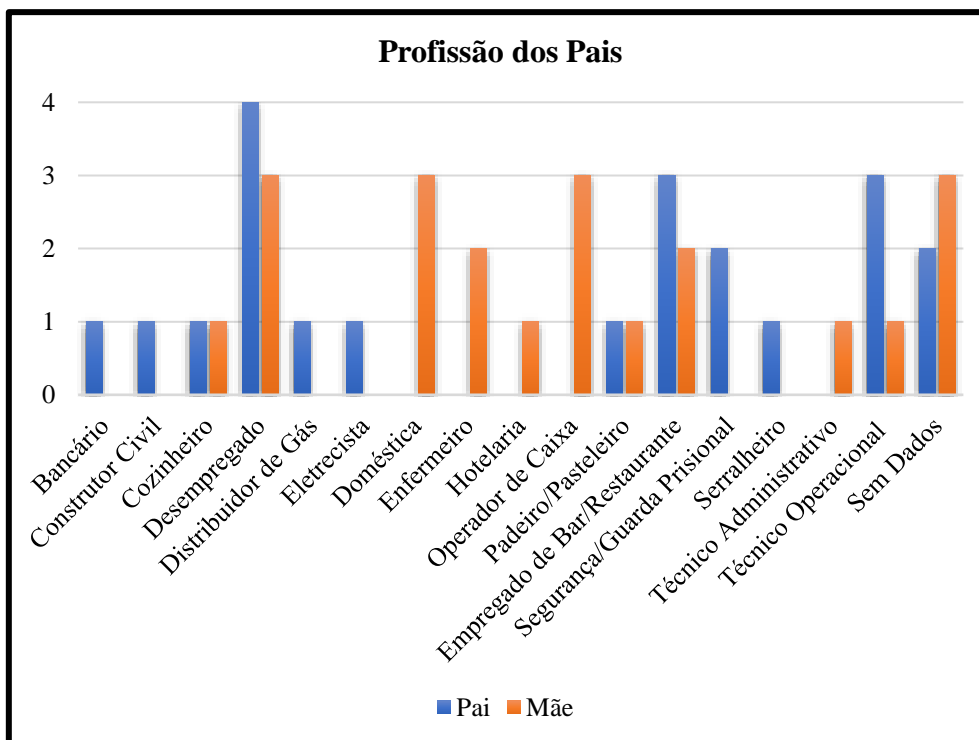
No que toca às habilitações académicas, e analisando a figura 4, apuramos que a maioria dos progenitores concluiu o terceiro ciclo, precisamente sete pais e seis mães. Verificamos, ainda, que apenas quatro mães obtiveram o grau de licenciatura e uma apresentava apenas o 1.º Ciclo. Podemos, assim, considerar que os progenitores possuam conhecimentos suficientes para auxiliarem os respetivos filhos nesta fase inicial.

Figura 4: Habilitações Académicas dos Pais das Crianças da Pré 3.



Outro dado fundamental para compreendermos as vivências das crianças é a situação laboral dos pais. Deste modo, a figura 5 apresenta um gráfico dedicado a este aspeto.

Figura 5: Profissão dos Pais das Crianças da Pré 3.



Como podemos observar pela análise da figura 5, respeitante ao ramo profissional dos pais, a maioria pertencia ao sector terciário de atividade profissional, com profissões ligadas à prestação de serviços de saúde, proteção, comércio, serviços bancários e de restauração. No entanto, existiam também profissões ligadas ao sector secundário, a saber um pai como construtor civil e um como distribuidor de gás. Por fim, podemos denotar uma elevada taxa de desemprego, com precisamente quatro pais e três mães nesta situação.

5.3.3. Caracterização da Sala

O espaço educativo e a sua organização reveste-se de extrema importância, pois como é do conhecimento de todos, as crianças passam muito do seu tempo nas escolas/infantários e, como tal, importa que sejam acolhidas num espaço agradável que lhes permita realizar diferentes brincadeiras e atividades, promotoras do seu desenvolvimento e aprendizagem.

A sala da Pré 3 era uma sala comum de Educação Pré-Escolar, onde verificámos diferentes áreas, nomeadamente a Área da Leitura e da Escrita, a Área das Atividades Artísticas, a Área dos Brinquedos, a Área dos Blocos, a Área da Casa, e finalmente, a Área do Tapete, espaço onde as crianças se reuniam em grande grupo. Logo à entrada encontrávamos o quadro de aniversários e o quadro de presenças (figura 6), que as crianças completavam quando se juntavam todas no tapete, antes de saírem para o lanche.

Figura 6: Quadros de Aniversários e de Presenças.



É de realçar que a sala estava equipada com diferentes materiais, para que as crianças conseguissem realizar todas as tarefas e brincadeiras. Na Área da Casa, onde se juntava a maioria das crianças, encontrávamos diferentes brinquedos, como bebés, bonecas, telefones, panelas, pratos, fantoches, uma cama e um móvel representativo de uma cozinha. Nesta área, as crianças davam asas à sua imaginação representando situações relacionadas com o seu quotidiano, as típicas brincadeiras de faz-de-conta que como afirmam Hohmann e Weikart (2011) potenciam o desenvolvimento social da criança.

A Área dos Brinquedos encontrava-se, também, bem apetrechada, no sentido em que as crianças tinham acesso a jogos de construção, puzzles, dominós de imagens e outros similares.

A Área da Leitura e da Escrita, uma das mais procuradas, disponibilizava às crianças diferentes livros. E os sofás de que disponha promoviam o conforto adequado para ler ou folhear os livros. No entanto, verificámos que existia pouca variedade de livros e algumas das obras encontravam-se degradadas pelo seu uso prolongado.

Na minha opinião é necessário ter um cuidado com a escolha das obras que se oferece às crianças, uma vez que o contacto com os livros e com a literatura é fundamental no desenvolvimento da criança. Ler e ouvir ler histórias promove uma série de competências na criança, tais como, o desenvolvimento do vocabulário e da atenção (Fernandes, 2007). Neste sentido, importa que as bibliotecas escolares ou as dos infantários disponham de um grande e variado conjunto de livros e que tenham em conta aspetos como a temática, o acabamento editorial, o autor, o texto, a ilustração e a adequação à faixa etária (Velooso, 2005). Para este mesmo autor, um bom livro para crianças é aquele que estimula a imaginação e permite uma efetiva fruição estética. Para isso, será necessária uma seleção diversificada e cuidada das obras.

É de referir, ainda, que junto desta área encontrava-se uma estante que disponha de folhas de papel e lápis de cor, para que as crianças pudessem realizar, livremente, os seus desenhos. Na figura 7 é possível observar o espaço destinado a esta área e à Área da Casa.

Figura 7: Área da Casa e Área da Leitura e da Escrita.



A Área dos Blocos, por sua vez, continha carrinhos, legos e blocos de madeira que as crianças adoravam utilizar nas suas construções. Junto desta área existia também um televisor.

Quanto à Área das Atividades Artísticas, também esta se encontrava muito bem composta, com materiais reutilizáveis, como caixas de cereais ou embalagens de iogurtes, trazidas pelas próprias crianças. Continha, ainda, diversas cartolinas, diferentes papéis, pincéis, cores, folhas de papel, plasticina, tintas, entre muitos outros. Próximo desta área existia um lavatório de apoio que permitia lavar os materiais utilizados, bem como limpar as mãos das crianças. Era também perto deste lavatório que se guardavam os aventais utilizados pelas crianças quando realizavam atividades com tintas.

De realçar, ainda, que existiam dentro da sala uma série de armários e estantes que permitiam a arrumação dos diferentes materiais anteriormente mencionados. Alguns

destes armários eram apenas para uso das educadoras e das auxiliares. Além dos armários, existiam também dois cabideiros suspensos na parede, onde as crianças colocavam as suas mochilas e casacos.

Por fim, além do espaço para arrumação, existiam quatro quadros de cortiça que permitiam a exposição dos artefactos manuais e plásticos realizados pelas crianças. Como sabemos, é importante que este espaço exista, não só para que a criança veja o seu trabalho exposto e reconhecido, mas para que os pais possam também observar as diferentes obras dos seus filhos.

De seguida, apresentamos a planta da sala, para melhor compreendermos a disposição e a organização do espaço que foi acima descrito.

Figura 8: Planta da Sala da Pré 3.



5.3.4. Rotina Diária

A rotina diária numa sala de Educação Pré-Escolar é entendida como uma forma de estruturar, de maneira flexível, o tempo diário, ou seja, é uma estrutura para os acontecimentos do dia (Oliveira-Formosinho, 1996). A criação de uma rotina revela-se importante, uma vez que permite à criança saber o que irá ocorrer em cada parte do dia. Este conhecimento desenvolve na criança um sentimento de segurança e controlo. (Hohmann e Weikart, 2011).

Deste modo, a rotina diária da Pré 3 previa diferentes momentos, a saber: o momento do repouso, da alimentação, das atividades orientadas, das atividades livres, e da higiene. Esta rotina assumia, no entanto, um caráter flexível, de maneira a adaptar-se a algum imprevisto ou a alguma atividade distinta que ocorresse.

De notar que o grupo da Pré 3 usufruía de atividades de enriquecimento curricular, nomeadamente Inglês, Expressão e Educação Musical (EEM) e Expressão e Educação Físico-Motora (EEFM). Assim, tanto a rotina diária como o horário destas atividades de enriquecimento curricular podem ser consultados no quadro 1, que foi elaborado consoante os dados fornecidos pela educadora cooperante.

Quadro 1: Rotina diária da Pré 3 e respetivas atividades de enriquecimento curricular.

Rotina Diária da Pré 3				
08h15m-09h15m	Acolhimento, atividades livres/orientadas			
9h15m	Higiene			
9h30m-10h	Lanche			
10h-10h30m	Recreio			
10h30m	Higiene			
10h45m-11h45m	Atividades orientadas pela educadora			
11h45m	Higiene			
12h-12h30m	Almoço			
12h35m	Higiene			
13h-14h45m	Relaxamento/Repouso			
14h45m	Higiene			
15h/15h30	Lanche			
15h30m/16h15m	Recreio			
16h15m	Higiene			
16h30m-17h15m	Atividades orientadas pela educadora			
17h15m-18h15m	Atividades livres/vídeo			
18h15m-18h30m	Saída			
Atividades Enriquecimento Curricular				
Dias da semana		Segunda-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Horário	9h30 – 10h	Iniciação ao Inglês		
	11h-12h		Educação Musical	Expressão Físico-Motora

5.3.5. Equipa Pedagógica

A exposição deste ponto justifica-se pela importância que cada sujeito, que participa no dia-a-dia das crianças desempenha no seu crescimento. Como compreendemos, uma equipa coesa que trabalha em prol do desenvolvimento das crianças é fundamental quer numa sala de EPE, quer numa sala de 1.º CEB. Todos os agentes educativos contribuem para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Por essa razão, devem manifestar atitudes de compreensão e respeito pelas crianças, bem como de cooperação e respeito entre colegas.

A equipa pedagógica da Pré 3 era composta por três educadoras, sendo que, uma desempenhava o horário da manhã (8h15-13h15), outra o horário da tarde (13h15-18h15) e a terceira realizava o horário de apoio/substituição (9h-14h). Esta sala contava, ainda, com duas ajudantes socioeducativas que realizavam horário rotativo e cujas funções eram apoiar as crianças nos diferentes momentos da rotina diária (higiene, alimentação, atividade e recreio) e proceder à limpeza sala da Pré 3.

Para além destes elementos, a Pré 3 usufruía de profissionais especializados nas atividades de enriquecimento curricular anteriormente mencionadas. Assim sendo, desta equipa pedagógica fazia parte um professor de Expressão e Educação Físico-Motora, uma professora de Expressão e Educação Musical e um professor de Inglês.

5.4. Projeto de Investigação-Ação

Nos pontos que se seguem, apresentamos o projeto de I-A efetuado no grupo da Pré 3. Para tal, começamos por enquadrar o problema, apresentado posteriormente a questão de I-A e as estratégias implementadas para chegar à melhoria da problemática encontrada.

5.4.1. Enquadramento do Problema

A problemática deste projeto de Investigação-Ação surgiu no âmbito do estágio realizado na valência de Educação Pré-Escolar na EB1/PE da Ladeira, no grupo anteriormente mencionado.

Logo nas primeiras semanas de observação foi possível constatar alguns problemas e dificuldades na linguagem, por parte das crianças, como a articulação de determinadas palavras, a omissão ou troca de consoantes, como por exemplo “vou desenhar um tiangulo” (vou desenhar um triângulo); “peto” (preto); “poiça” (polícia) e ainda a conjugação incorreta de determinados verbos como “ainda não fazi” ao invés de “ainda não fiz”. É de referir que a omissão das consoantes “r” e “s”, em determinadas palavras, era muito frequente neste grupo.

Por outro lado, observei também que algumas crianças manifestavam mais dificuldade em comunicar em grande grupo ou a pares. Como já foi referido, uma das crianças não se expressava verbalmente e uma outra tinha muitas dificuldades em fazê-lo, apesar de articular bem as palavras.

Considerando que a comunicação verbal é um dos meios primordiais para estabelecer relações, julgamos que este seria um ponto importante a trabalhar, de modo a tentar melhorar a comunicação em grande grupo e o progressivo desenvolvimento da expressão oral de cada criança. Deste modo, este projeto de Investigação-Ação incidiu nesta problemática.

5.4.2. Questão de Investigação: Como possibilitar às crianças da Pré 3 um desenvolvimento progressivo da sua expressão oral?

Como já foi mencionado os problemas de comunicação e expressão oral foram notórios logo nas primeiras semanas de observação. Assim sendo, a questão colocada foi: **Como possibilitar às crianças da Pré 3 um desenvolvimento progressivo da sua expressão oral?** Aliada a esta questão estava também a comunicação, sobretudo, em grande grupo, pois a principal função da linguagem é a comunicação entre os indivíduos (Sim-Sim, 1998). Neste sentido, as atividades desenvolvidas ao longo do estágio procuraram privilegiar estratégias que promovessem e melhorassem a expressão oral das crianças e conseqüentemente a sua comunicação.

É de realçar que os termos “linguagem”, “fala” e “comunicação” não são sinónimos e como tal importa aqui diferenciar estes conceitos. “Linguagem”, segundo Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), é a capacidade que o ser humano tem para adquirir e utilizar a linguagem da comunidade onde está inserido, a chamada língua materna. A linguagem trata-se assim dum conjunto de símbolos.

Por sua vez, a “fala” é o modo que temos de expressar a linguagem, “corresponde à realização motora da linguagem.” (Prates e Martins, 2011, p. 55). Por outras palavras, a linguagem corresponde a uma troca de informações, enquanto que a fala corresponde ao modo de articular os sons na palavra. (Prates e Martins, 2011).

A “Comunicação” é o “meio pelo qual o indivíduo recebe e expressa a linguagem, sendo um elemento essencial para a socialização e integração na comunidade.” (Prates e Martins, 2011, p. 54). A partir destas ideias, e sobretudo desta última, percebemos a importância de formular um estudo neste âmbito.

5.4.3. Atividades e Estratégias Desenvolvidas

O educador apresenta-se como um modelo para a criança, na maneira como fala e se exprime. É, também, no contexto educativo que a criança aprende novas palavras e enriquece o seu vocabulário. Neste sentido, é essencial que o docente tenha esta consciência e estabeleça com a criança um processo comunicativo que lhe permita desenvolver e enriquecer a sua linguagem. Este processo pode ser enriquecido pelo uso de diferentes linguagens, além da comunicação oral, como por exemplo, a expressão dramática, a mimica ou o desenho.

Contudo, além dos diálogos com as crianças existe um conjunto de estratégias e atividades que promovem o desenvolvimento progressivo da linguagem e da comunicação. Deste modo, ao longo do estágio procurei utilizar estratégias e atividades que fossem ao encontro do problema encontrado e, para isso, refleti sobre alguma fundamentação teórica consultada, já apresentada no capítulo 3.

Assim, foram privilegiados muitos diálogos a dois (educador e criança), pois, só assim, conseguia perceber como se encontravam em termos de fala e, por outro lado, tinha oportunidade de os corrigir (de forma indireta), alargando o seu vocabulário. Como afirmam Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) o adulto deve expandir a frase que a criança pronunciou, completando a sua ideia. Tomemos como exemplo a seguinte situação registada no Diário de Bordo:

N: Eu tenho calshões.

Eu: Tens calções. E são muito bonitos!

N: O meu mano também tem calshões

Eu: O teu mano também tem calções.

N: São verde clalinho.

Eu: Os calções do teu mano são verde clarinho e os teus são cinzentos.

(DB, 11 de novembro de 2015)

Estes diálogos eram sobre os mais variados temas, alguns iniciados pelas crianças, outros por mim. O importante é que o educador tenha tempo para falar com a criança e para escutá-la relativamente às suas vivências, experiências, dúvidas e desejos.

No fundo, quanto mais se incentivar a criança a falar, mais ela irá aperfeiçoar a sua linguagem. Como afirmam Hohmann e Weikart (2011) a evolução da linguagem da criança resulta das trocas comunicacionais que realiza com os seus pares e com os adultos.

Outro ponto fundamental em todo este processo é a capacidade de escutar. O educador tem de dar espaço à criança para se expressar e ouvi-la atentamente, valorizando

a sua contribuição para o grupo. Se a criança sentir que o que tem para dizer é importante para o educador e para o restante grupo, certamente terá mais vontade e confiança para exprimir-se verbalmente (Ministério da Educação, 1997).

Sabemos que as histórias e os livros são um recurso fundamental para desenvolver o vocabulário e a linguagem. Como afirma Silva (citado por Veloso, 2005) o livro infantil é um complexo laboratório linguístico. Deste modo, promover uma rotina onde se incluía a leitura de histórias proporciona um conjunto de benefícios para o desenvolvimento global e integral da criança. Assim, aproveitei o gosto e interesse do grupo pelas histórias e realizei diversas atividades que incluíssem este recurso. Com efeito, utilizei diferentes modos de contar as histórias: conto narrativo; fantoches e sombras chinesas. Estes dois últimos permitiam que as próprias crianças manuseassem os instrumentos e recriassem ou criassem diálogos entre elas (figura 9). Assim, houve sempre a preocupação de fazer o reconto da história, questionando as crianças sobre a mesma, dando-lhes espaço para se expressarem verbalmente. É de notar que procurei, também, incentivar as crianças mais reservadas e com mais dificuldade a comunicar em grande grupo, sem forçar a sua participação, pois, há que respeitar cada criança como ela é.

Figura 9: Crianças a explorar os fantoches.



Como afirmam Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) há que proporcionar momentos de comunicação em grande grupo, em que as crianças aprendam a esperar pela sua vez e a respeitar a opinião do outro. Neste sentido, foram várias as atividades em que se propiciou este momento. De destacar, por exemplo, a definição das regras de comportamento, em que as crianças tiveram oportunidade de exprimir a sua opinião sobre o assunto.

Todavia, não pode existir comunicação sem existir concentração. Deste modo, procurámos realizar jogos que apelassem à necessidade de prestar atenção, como o jogo “O Rei manda” que também possibilitava que as crianças enunciasses “ordens” aos seus pares.

Em suma, e como já foi aqui referido, cabe ao educador criar as condições para que as crianças progredam na sua expressão oral. Em jeito de síntese, apresentamos de seguida um quadro com as atividades/estratégias desenvolvidas para este projeto de investigação.

Quadro 2: Atividades e estratégias utilizadas no projeto de I-A.

Como possibilitar às crianças da Pré 3 um desenvolvimento progressivo da sua expressão oral?	
Atividades/Estratégias	
✓	Diálogos a dois;
✓	Escuta ativa a criança;
✓	Hora do conto (narrativo, fantoches e sombras chinesas);
✓	Momentos de comunicação em grande grupo;
✓	Definição das regras de comportamento;
✓	Jogos que apelavam à necessidade de prestar atenção;
✓	Lengalengas;
✓	Canções;
✓	Criação de uma história.

5.5. Intervenção Pedagógica

Nos próximos três subpontos apresentamos três atividades realizadas com este grupo. Assim, fazemos uma breve descrição das mesmas e do modo como correram, refletindo sobre os resultados obtidos.

Dado que o projeto de Investigação-Ação desenvolvido na Pré 3 focava-se na expressão oral e na comunicação, todas as atividades permitiram trabalhar esta problemática. Realçamos, ainda, que as planificações das atividades aqui apresentadas e das restantes realizadas ao longo do estágio podem ser consultadas nos apêndices deste relatório, apresentados no CD-R.

5.5.1. Explorando as Folhas de Outono

Partindo do plano mensal realizado pelas educadoras, na primeira semana de intervenção elaborámos uma atividade de exploração das folhas de outono e das suas respetivas cores (amarelo e vermelho), visto que o tema deste mês se centrava nas cores¹.

Assim, começámos por dialogar sobre a estação do ano em que nos encontrávamos e referimos algumas das suas características. Depois, foi apresentada às crianças uma caixa que continha um segredo e para abri-la tinham de proferir as palavras mágicas: “Ocos, Pocus, Pim, Pam, Pum”. Ditas estas palavras, a caixa foi aberta e as

¹ Para informação mais pormenorizada consultar Apêndice 1- 1.º semana 26-28 out2015.

crianças observaram que a mesma continha folhas de árvores. Seguidamente, explorámos, em conjunto, as diferentes folhas, mencionando as suas diferenças, nomeadamente o seu tamanho, utilizando termos como “maior” e “menor” (figura 10). Além das folhas, as crianças tiveram a oportunidade de explorar as castanhas e os ouriços que também se encontravam na respetiva caixa.

Figura 10: Exploração do conteúdo da caixa.



Após esta exploração, partimos para a atividade plástica em que o principal objetivo era relembrar as cores amarela e vermelha. Aproveitando as folhas da atividade anterior realizámos a carimbagem das mesmas com as cores já referidas. Deste modo, cada criança escolheu três folhas, pintou-as e, por fim, pressionou-as contra a folha de papel. Nesta última fase, as crianças necessitaram de um pouco mais de auxílio. Na imagem seguinte é possível visualizar este processo.

Figura 11: Carimbagem das folhas.



Esta atividade permitiu que as crianças contactassem diretamente com as folhas de outono e realizassem uma aprendizagem ativa. A procura das folhas pelas crianças no jardim da escola tornaria toda a atividade mais dinâmica e significativa, porém não foi possível concretizar esta hipótese devido às condições meteorológicas. Ainda assim, a

atividade mostrou-se significativa, dado que o grupo contactou com objetos reais do seu quotidiano, e motivante, pois todas as crianças mostraram-se curiosas e interessadas na sua realização.

Além dos vários domínios trabalhados e que podem ser consultados na planificação desta atividade, foi possível desenvolver aspetos do projeto de Investigação-Ação, visto que a atividade foi realizada em grande grupo e como tal as crianças tinham de comunicar as suas ideias e opiniões, expressando-se verbalmente.

5.5.2. Pedro e a Borboleta Azul

De acordo com o plano mensal elaborado pelas educadoras, nos dias 2 e 3 de novembro realizámos duas atividades que permitiram a exploração e interiorização da cor azul².

Deste modo, começámos pela peça de fantoches “Pedro e a Borboleta Azul”, utilizando, para isso, os fantoches e o fantocheiro da sala. Após a dramatização desta peça, dialogámos em conjunto sobre a história e as crianças tiveram oportunidade de nomear objetos de cor azul que existiam na sala ou que conheciam. No fim, todas as crianças, em pequenos grupos, manusearam os fantoches, potenciando, assim, a sua comunicação e expressão verbal (figura 12). Foi possível observar que algumas manifestaram uma facilidade maior em dar voz aos fantoches, enquanto que outras simplesmente os manipularam.

Figura 12: Crianças a recriarem diálogos com os fantoches.



Aliada a esta atividade esteve uma outra de cariz mais prático em que as crianças exploraram diferentes tonalidades da cor azul, através da técnica de simetria ou “técnica

² Para informação mais pormenorizada consultar Apêndice 1- 2.º semana 2-4 nov2015.

da borboleta” (figura 13). Deste modo, as crianças pingaram a folha branca com três tons de azul, dobraram-na a meio e espalharam a tinta passando as mãos pela folha dobrada. Quando abriram a folha, cada criança foi livre de expressar aquilo que achava ter resultado toda a mistura de tinta. Nas várias interpretações, registámos as seguintes: “borboleta gigante”, “avião”, “magia” e “rainha”. No fim, todas as simetrias foram expostas no quadro de cortiça para que cada criança pudesse ver o seu artefacto e o dos seus colegas.

Figura 13: Atividade Plástica: Técnica da simetria com tinta azul.



O principal objetivo com estas duas atividades era trabalhar a cor azul, todavia foi possível trabalhar, também, o projeto de Investigação-Ação, uma vez que as crianças puderam comunicar e expressar-se verbalmente aquando do manuseio dos fantoches e posteriormente, quando expressaram aquilo que criaram com a técnica da simetria. Outro aspeto valorizado foi a autonomia, sobretudo na atividade plástica em que as crianças foram incentivadas a realizar todo o processo autonomamente. Além disso, ainda que de forma indireta, trabalhámos conceitos matemáticos como é o caso das simetrias e cores. E, como ocorreu em todas as atividades, tivemos oportunidade de relembrar as regras de comportamento.

5.5.3. Criação de Uma História

Esta atividade surgiu na primeira semana de dezembro e como tal relacionou-se com o tema Natal que foi abordado nas semanas anteriores³. Assim, como já havíamos realizado uma outra atividade sobre o Natal e o nascimento de Jesus, procurámos desenvolver algo diferente, onde as crianças tivessem oportunidade de criar a sua própria

³ Para informação mais pormenorizada consultar Apêndice 1- 6.º semana 30 nov_1,2 dez2015.

história, partindo de uma imagem. Deste modo, o principal objetivo desta atividade era dar espaço às crianças para se expressarem verbalmente, imaginando e criando uma história.

De realçar que esta atividade foi realizada em pequenos grupos, mais precisamente quatro grupos, sendo que aqui houve um cuidado na organização dos mesmos, de maneira a juntar crianças com diferentes potencialidades para que pudessem ajudar-se mutuamente. Deste modo, a atividade era feita com um grupo de cada vez, estando as restantes crianças distribuídas pelas diferentes áreas, existentes na sala, até serem chamadas a participar.

Primeiramente, reunimos o primeiro grupo numa mesa, explicando o que faríamos. Depois, foi mostrada uma imagem relacionada com o Natal, de modo a que as crianças criassem uma história sobre a mesma, atendendo a todos os seus elementos (figura 14). Como é lógico, foi necessária uma intervenção minha, no sentido de as ajudar a iniciar o texto e a encadear as ideias. Esta intervenção deu-se sobretudo à base de questões e exploração da imagem, para que as ideias partissem das crianças e para que eu pudesse verificar se as mesmas ainda se recordavam da história do nascimento de Jesus, que já havíamos explorado noutra altura.

Conforme as crianças foram contando a sua história, a mesma foi registada numa folha branca. No fim, o grupo criou um título para a sua criação e todos os textos foram afixados na parede juntamente com a imagem. De salientar que procurámos, ao longo da atividade, que todas as crianças se expressassem verbalmente e dessem a sua opinião, trabalhando, assim, o principal objetivo do projeto de Investigação-Ação.

Figura 14: Imagem utilizada e registo de uma das histórias.



Porém, não foi uma atividade tão simples e fácil de realizar, uma vez que as crianças não estavam habituadas a trabalhar em pequenos grupos e por isso verificámos uma falta de cooperação, pois as crianças consideravam que a tarefa era exclusivamente

sua. Por outro lado, como as restantes crianças encontravam-se a brincar nas diferentes áreas acabaram por distrair aquelas que se encontravam a construir a história. Ainda assim, conseguimos atingir os principais objetivos: criar uma história através da interpretação de uma imagem e expressar a sua opinião verbalmente.

5.6. Projeto com a Comunidade Educativa

Como já referido ao longo deste relatório é importante que a escola abra as suas portas e trabalhe conjuntamente com a comunidade educativa. A este propósito Cardoso (2013) afirma que a escola deve estar consciente do papel que desempenha na comunidade onde se insere, estabelecendo relações com as diferentes instituições nela existentes.

O projeto desenvolvido com a Pré 3 para envolver a comunidade educativa assumiu duas vertentes: 1) participação dos pais na decoração da sala para o Natal e 2) apresentação musical no Centro Social e Paroquial de Santo António (CSPSA).

Relativamente à primeira vertente, pedimos a colaboração dos pais/encarregados de educação para decorarem a sala para o Natal, visto que nos encontrávamos nessa época festiva. Deste modo, a sala da Pré 3 foi decorada com pais Natal e renas, tendo sido fornecido aos pais um molde de rena ou um molde de pai Natal, que tiveram de decorar a seu gosto, dando primazia aos materiais reutilizáveis. Para que obtivéssemos um número equilibrado destas duas decorações fizemos 10 moldes de renas e 11 moldes de pais Natal, que foram distribuídos de forma aleatória pelos Encarregados de Educação (E.E). A adesão destes últimos foi muito positiva, tendo-nos surpreendido com verdadeiras obras de arte, como podemos observar na seguinte imagem.

Figura 15: Participação dos pais na decoração da sala.



De referir que todos estes pais Natal e renas foram pendurados no teto, tornando-se, assim, numa espécie de mobile que adornou a sala.

A segunda vertente deste projeto com a comunidade envolveu as três salas de pré da EB1/PE da Ladeira e os utentes do Centro Social e Paroquial de Santo António. Deste modo, numa primeira reunião, entre as estagiárias das três salas, começámos por escolher as canções que as crianças iriam apresentar aos utentes e os gestos que acompanhariam cada canção. Posteriormente, determinámos como estas deveriam apresentar-se (roupa e acessórios) chegando à conclusão que as crianças, as educadoras, as auxiliares e as estagiárias deveriam utilizar calça de ganga, camisola vermelha e barrete de Pai Natal. No fim, elaboramos a autorização para entregar aos E.E., relativamente à ida ao CSPA⁴.

Posteriormente, cada estagiária ensaiou com o seu grupo as canções escolhidas, sendo elas: 1)“Natal Africano”, 2)“À procura de um pinheiro” e 3)“A todos um Bom Natal”. Assim, no dia 14 de dezembro as três salas de Pré da EB1/PE da Ladeira dirigiram-se ao Centro Social e Paroquial de Santo António onde foram recebidas pelos respetivos utentes, funcionários e diretora. Depois da organização inicial, as crianças cantaram as duas primeiras canções, sendo que a última, “A todos um Bom Natal”, foi cantada e dançada em conjunto com os utentes.

Figura 16: Atuação das crianças no CSPA.



No fim, cada sala ofereceu à instituição a prenda que havia elaborado. No que toca a este aspeto, a Pré 3 elaborou um Pai Natal para pendurar na árvore de Natal e um postal onde foram registados os desejos natalícios para o CSPA. A elaboração destas duas prendas teve a participação de todas as crianças do grupo, sobretudo no que respeita à pintura.

É possível afirmar que os utentes e a diretora do CSPA receberam-nos com muito agrado e entusiasmo, visto que esta atividade constituiu um momento diferente na rotina dos respetivos utentes e proporcionou, ainda, uma interação entre os mais novos e os mais idosos.

⁴ Consultar Apêndice 5.

Figura 17:Presentes oferecidos ao CSPA.



De referir, ainda, que os três grupos de pré uniram-se para decorar o corredor que dava acesso às salas de pré, elaborando uma árvore de Natal com embalagens de leite. Deste modo, cada criança pintou de verde um pacote de leite e, com uma cor a gosto, um suporte de ovo em cartão, que formava uma flor (figura 18). A montagem da árvore de Natal ficou a cargo das três estagiárias (figura 19).

Figura 18: Pintura dos elementos para a Árvore de Natal.



Em jeito de síntese, podemos afirmar que esta atividade correu como o previsto e envolveu as crianças, os pais/encarregados de educação, as equipas pedagógicas de cada sala e, ainda, o CSPA. Esta envolvência, como já temos vindo a afirmar ao longo do relatório, é fundamental no processo educativo, pois torna a aprendizagem das crianças mais rica e significativa.

Figura 19: Árvore de Natal decorada pelas três salas de pré.



5.7. Avaliação das Crianças

A avaliação adotada neste grupo de estágio teve como base as OCEPE de 1997, as observações realizadas e os registos efetuados sobre todas as crianças. Deste modo, no quadro 3 são elencadas as diferentes áreas e respetivos domínios mencionados nas OCEPE de 1997 e as observações gerais realizadas ao grupo da Pré 3. De realçar que apenas constam os aspetos que foram possíveis de observar. É de referir, ainda, que no apêndice 4 encontram-se tabelas com registos mais pormenorizados sobre as aprendizagens de cada criança, bem como alguns apontamentos relativos ao projeto de I-A.

Quadro 3: Apreciação global das crianças da Pré 3 nas diferentes áreas e domínios.

Áreas/Domínios	Apreciação Global do grupo da Pré 3	
Área da Formação Pessoal e Social	<ul style="list-style-type: none"> -A maioria das crianças conseguia concentrar-se nas atividades, mas não por muito tempo. -No geral as crianças revelavam alguma dificuldade em compreender a rotina diária. -Tinham muita dificuldade em arrumar o que desarrumavam. -Quatro crianças demonstravam alguma dificuldade em interagir com as outras crianças. -Catorze crianças revelavam-se autónomas na higiene, sendo que uma tinha dificuldade e seis não eram autónomas. -No que toca à alimentação oito crianças aceitavam-na bem. -Três crianças não eram autónomas na alimentação. -No geral, as crianças verbalizavam as suas necessidades. -Algumas crianças manifestavam dificuldades em esperar pela sua vez. -Todas as crianças reconheciam o seu sexo; -Todas as crianças sabiam o seu nome. -A maioria sabia a sua idade. 	
Área de Expressão e Comunicação	Domínio da Expressão Motora	<ul style="list-style-type: none"> -As crianças manifestavam facilidade em correr, saltar e andar coordenadamente, exceto uma criança que tinha algumas dificuldades motoras, sobretudo na coordenação. -Algumas crianças sabiam utilizar corretamente o lápis e pincel.

Domínio da Expressão Dramática	<ul style="list-style-type: none"> -Participavam em dramatizações simples. -Utilizavam fantoches e outros objetos semelhantes. -Participavam com interesse em dramatizações coletivas, todavia algumas crianças manifestavam mais dificuldade. -Eram capazes de exprimir o que sentiam.
Domínio da Expressão Plástica	<ul style="list-style-type: none"> -Demonstravam interesse pelo desenho e pintura. -Nove crianças conseguiam desenhar a figura humana. -Faziam, por iniciativa própria, modelagem com plasticina. -Nove crianças sabiam as cores primárias.
Domínio da Expressão Musical	<ul style="list-style-type: none"> -A maioria das crianças conseguia fazer silêncio quando necessário. -Movimentavam-se ao som da música, exceto uma criança. -Conseguiram acompanhar a canção com gestos. -A maioria cantava canções conhecidas.
Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	<ul style="list-style-type: none"> -Eram capazes de seguir indicações verbais simples. -Apenas dez crianças conseguiam descrever acontecimentos. -Cinco crianças tinham dificuldade em participar em diálogos. -No fim do estágio, duas crianças participavam com mais à vontade nos diálogos, sendo que no início tinham muita dificuldade. -No geral as crianças tinham dificuldade em articular corretamente as palavras, sendo que quatro crianças manifestavam uma dificuldade mais acentuada e duas não articulavam corretamente os vocábulos. -De modo geral as crianças revelavam uma linguagem perceptível, sendo que três tinham mais dificuldade e uma não se expressava verbalmente.
Domínio da Matemática	<ul style="list-style-type: none"> -Três crianças sabiam as formas geométricas e seis crianças conseguiam, por vezes, identificá-las. -A maioria das crianças conseguia contar até a um determinado número. -Algumas conseguiam associar o número à quantidade. -A maioria das crianças era capaz de diferenciar grande (maior) de pequeno (menor).
Área de Conhecimento do Mundo	<ul style="list-style-type: none"> -No geral as crianças demonstravam curiosidade sobre o que as rodeava. -Todas as crianças identificavam as principais partes do seu corpo. -Conseguiram distinguir o dia da noite.

5.8. Reflexão – Intervenção em Educação Pré-Escolar

A infância é um tempo de descoberta, de crescimento e de aprendizagem, onde o brincar deve ser privilegiado como fonte de aprendizagem. Deste modo, a EPE é de extrema importância na oferta de atividades significativas para o desenvolvimento holístico da criança. Como tal, importa que o educador assuma uma atitude reflexiva, de maneira a melhorar constantemente a sua prática e a proporcionar o melhor às suas crianças.

Assim, foi meu objetivo ao longo do estágio promover uma aprendizagem global e significativa, que fosse ao encontro dos interesses das crianças e do trabalho

desenvolvido pelas educadoras. Para tal, criei atividades diferentes como o teatro de fantoches e as sombras chinesas, com os quais as crianças nunca tinham contactado. Por outro lado, privilegiei muito o domínio da linguagem oral, por ser o cerne da questão de Investigação-Ação. Aqui posso afirmar, que apesar do pouco tempo, consegui observar alguns resultados, pois no terminar do estágio as crianças mais inibidas como a LF e a ML conseguiam expressar-se com muito mais à vontade e sem receios. Já outras, como o N apercebiam-se quando articulavam incorretamente determinadas palavras. Naturalmente, se mais tempo houvesse, mais e melhores teriam sido os resultados desta Investigação-Ação.

Apesar disto, não foram descuradas as outras áreas presentes nas OCEPE. Como afirma Ministério da Educação (1997) as áreas de conteúdo não devem ser encaradas como “compartimentos estanques a serem abordados separadamente.” (p. 48), mas sim como um conjunto de aprendizagens que devem ser articuladas no sentido de oferecer uma aprendizagem integrada. O facto da EPE não se reger por um currículo oficial como acontece no 1.º CEB, permite ao educador escolher as estratégias e desenvolver as aprendizagens que considere mais pertinentes no momento, atendendo às necessidades, características e idade das crianças, sem ter de obedecer a uma ordem estabelecida por algum programa.

De sublinhar que ao longo da minha prática pedagógica procurei sempre proporcionar a autonomia das crianças, quer em momentos como os da alimentação e da higiene, quer na realização dos seus trabalhos. Os desenhos, as pinturas, as colagens são produções das crianças e como tal devem ser realizados inteiramente pelas mesmas sem a intervenção desnecessária do adulto, como muitas vezes assisti. Deste modo, para mim não era tão crucial o resultado final e a apresentação, mas sim a aprendizagem que a criança desenvolvia e a oportunidade que lhe foi dada de experimentar e resolver sozinha.

Outro aspeto fundamental e que tive sempre presente foi o bem-estar das crianças, razão pela qual procurava sempre perceber porque se encontravam tristes ou se estavam com algum problema. Ajudei a resolver muitas disputas no recreio e ofereci-lhes todo o meu carinho. Porque, antes de tudo, os estabelecimentos de educação de infância devem ser uma progressão de casa e oferecer às crianças um clima de confiança, amor e proteção.

Como sabemos a família é um elo fundamental, neste sentido procurei manter sempre uma boa relação com os pais, baseada no respeito e cooperação. O resultado ficou à vista no último dia de estágio, quando alguns pais vieram ter comigo e agradecer o meu trabalho.

Todavia, foram muitos os aspetos a aperfeiçoar e que o tempo de estágio não permitiu. Creio que alguns dos pontos a melhorar centravam-se na confiança aquando da apresentação das atividades, pois muitas vezes acabava por sentir-me pressionada, não transmitindo a segurança que desejava, nem encaminhando a atividade como havia planeado. Outra dificuldade sentida foi a gestão do grupo e a cativação do mesmo no início das atividades, muitas vezes sentia-me impotente sem saber exatamente como agir. Muito disto deveu-se à falta de experiência, pois nos estágios seguintes a gestão do grupo já não constituiu um problema.

O pouco tempo que o estágio nos oferece impede que melhorem todas estas dificuldades num ápice, pois primeiramente, há um tempo de adaptação à rotina do grupo, ao próprio grupo e à equipa pedagógica. Neste caso, a equipa era numerosa, o que acabou por dificultar o meu trabalho, pois cada educadora e cada auxiliar tinha um modo de trabalhar e de perspetivar a educação.

Não posso deixar de referir aqui a importância do tempo de observação, quer para mim, enquanto estagiária, que tive oportunidade de me adaptar à rotina do grupo e ao trabalho das educadoras. Quer para as próprias crianças que, inevitavelmente, estranhavam qualquer elemento novo na equipa, pois muitas delas encontravam-se ainda num período de adaptação. Neste sentido, estes dias permitiram que aos poucos as crianças fossem ganhando confiança comigo.

Ter noção das dificuldades que enfrentei significa que assumi um papel reflexivo, pois como educadores devemos refletir sobre a nossa prática percebendo em que aspetos podemos melhorar, de modo a oferecer o melhor às nossas crianças.

Em suma, esta prática pedagógica permitiu-me contactar com a realidade de uma sala de EPE, percebendo a importância de determinados aspetos, como a organização do ambiente educativo e da rotina diária, que a outros olhos podem não parecer tão importantes. Constatei também, que a cooperação entre a equipa pedagógica e acima de tudo, o respeito pela criança e pelas suas necessidades são pilares fundamentais para criar um clima positivo, onde as crianças possam desenvolver-se em plenitude e onde se sintam seguras e felizes. Assim, toda esta experiência deu-me bagagem para o futuro, no qual certamente conseguirei agir melhor, pois a aprendizagem e a experiência levam ao aperfeiçoamento. Deste modo, só tenho a agradecer a todos os que possibilitaram esta aprendizagem, sobretudo às crianças da Pré 3, porque foi para elas e com elas que este trabalho foi desenvolvido.

Capítulo 6 – Intervenção em Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

Neste sexto capítulo começamos por fazer uma breve abordagem às componentes do currículo do 1.º CEB, nomeadamente, o Português, a Matemática e o Estudo do Meio, visto que os capítulos seguintes destinam-se às práticas pedagógicas realizadas nesta valência e apresentam algumas das atividades desenvolvidas nas componentes supramencionadas. Posteriormente, apresentamos a EB1/PE de Santa Cruz e o seu meio envolvente, dado que os dois estágios efetuados na valência de 1.º CEB ocorreram nesta instituição educativa.

6.1. Componentes do Currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Os estágios que posteriormente serão discutidos ocorreram ambos na valência de 1.º CEB, nomeadamente no 1.º e 3.º anos. Assim, procedemos, de seguida, a uma breve abordagem às componentes do currículo, designadamente o Português, a Matemática e o Estudo do Meio, visto que a prática pedagógica debruçou-se sobre as mesmas. De notar que as restantes componentes, nomeadamente a educação artística têm também extrema importância no processo de aprendizagem dos alunos. Porém, as atividades planificadas ao longo do estágio incidiram sobre as três áreas supramencionadas, uma vez que as restantes estavam a cargo de outros docentes que não o professor cooperante.

A disciplina de Português acaba por ser transversal e importante para as restantes componentes, pois, em todas elas é necessário ler e interpretar informações. Neste sentido, “o domínio da língua portuguesa é decisivo no desenvolvimento individual, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e profissional (...)” (Ministério da Educação, 2001, p. 21).

Ao olharmos para o programa de Português de 2015 podemos constatar que esta disciplina se encontra dividida em quatro domínios (Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática). Assim, uma das principais missões do 1.º CEB é “aprofundar o conhecimento e o domínio da linguagem oral” (Ministério da Educação, 2015, p. 7) visto que, quando as crianças ingressam no 1.º ano trazem consigo um conjunto de aprendizagens e experiências diferentes, decorrentes do seu meio familiar e social. Por outro lado, é também ao iniciar o 1.º CEB que a criança deve desenvolver a sua consciência fonológica e ortográfica. Sem esquecer, que o domínio das regras e processos gramaticais é também essencial, devendo ser feito em sintonia com os restantes

conteúdos. Por fim, mas não menos importante, o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (2015), destaca a educação literária, dado que é de suma importância ler e ouvir ler textos de literatura infantil, dando oportunidade à criança de contactar com diferentes géneros literários, bem como com textos de património oral português.

Quanto à disciplina de Matemática, como afirma Ministério da Educação (2013) a “Matemática é indispensável a uma compreensão adequada de grande parte dos fenómenos do mundo que nos rodeia (...)” (p. 2). Neste sentido, importa que a aprendizagem desta disciplina se desenvolva de forma progressiva, sendo que nos primeiros anos do 1.º CEB deve partir-se do concreto para, mais tarde, conseguir-se chegar ao abstrato (Ministério da Educação, 2013).

No Programa de Matemática (2013) destacam-se três grandes finalidades desta disciplina: a estruturação do pensamento, a análise do mundo natural e a interpretação da sociedade. E ainda três domínios de conteúdo: Números e Operações, Geometria e Medida, Organização e Tratamento de Dados. É, assim, desejável que na sua prática o docente consiga articular estes três domínios com as finalidades acima mencionadas, desenvolvendo nos alunos o gosto pela matemática, uma vez que “é decisivo para a educação futura dos alunos que se cultive de forma progressiva, desde o 1.º ciclo, algumas características próprias da Matemática (...)” (Ministério da Educação, 2013, p. 2).

No respeitante à disciplina de Estudo do Meio, denotamos uma maior abertura e flexibilidade do currículo, visto que o próprio programa define a sua estrutura como “aberta e flexível” (Ministério da Educação, 2004, p. 102). É também nesta componente do currículo que, geralmente, os alunos demonstram maior interesse, pois os conteúdos abordados assumem um carácter próximo à sua realidade e ao seu próprio meio. O próprio programa defende que o meio local e o espaço vivenciado pela criança devem ser o objeto priorizado para as primeiras aprendizagens (Ministério da Educação, 2004).

Portanto, um dos principais objetivos desta disciplina é desenvolver, no aluno, a capacidade de observação ativa, aliada à descoberta, à investigação e à experimentação. Deste modo, o Estudo do Meio acaba por albergar aprendizagens respeitantes a diferentes disciplinas científicas, como é o caso da História, da Geografia e das Ciências (Ministério de Educação, 2004).

Assim, o docente deve desenvolver de forma integrada e articuladas as diferentes áreas e os seus domínios, potencializando as aprendizagens dos seus alunos, usufruindo para isso da liberdade de que dispõe e refletindo-a na escolha das estratégias e métodos

que “considere mais adequados a uma aprendizagem bem sucedida dos conteúdos (...)” (Ministério da Educação, 2015, p. 38)

As atividades elencadas nos pontos 7.5 e 8.4 tiveram em conta as diretrizes presentes nos programas e metas curriculares destas disciplinas, bem como a promoção de aprendizagens ativas e significativas, que fossem ao encontro dos interesses e necessidades de cada grupo.

6.2. Caracterização do Meio Envolve

Neste relatório já referimos a importância de conhecermos o meio circundante à instituição educativa e os benefícios que o trabalho em parceria com as diferentes instituições adjacentes pode trazer à escola.

Conhecer o meio que envolve o estabelecimento educativo e “ter consciência dos vários problemas sociais, sobretudo os que gravitam em volta da escola” (Cardoso, 2013, p. 364) é, também, fundamental para o docente que tem, assim, oportunidade de adequar as estratégias pedagógicas e compreender as diferentes dificuldades dos alunos, face ao meio de onde são provenientes.

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de Santa Cruz (EB1/PE de Santa Cruz) situa-se no concelho de Santa Cruz, mais precisamente na freguesia de Santa Cruz. Esta freguesia acolhe aproximadamente 7420 habitantes (Censos 2011) e é considerada a “porta de entrada” da Região, uma vez que é nela que se situa o Aeroporto Internacional da Madeira Cristiano Ronaldo de onde partem e chegam inúmeras pessoas, que acabam por contribuir para a economia da Região.

Santa Cruz iniciou o seu povoamento em 1425, tendo sido elevada à categoria de freguesia autónoma em 1450. Este concelho, em tempos dedicado à agricultura, ao artesanato e à pesca, vê hoje estas atividades cada vez mais extintas. Por essa razão, os sectores secundário e terciário denotam um maior desenvolvimento, sobretudo o terciário que detém maior importância na vida económica dos habitantes, que usufruem dos diferentes serviços e comércio (Quintal *et al*, 2016).

Como sabemos, um dos problemas enfrentados, atualmente, por diferentes famílias é a crise económica e o desemprego. Também nesta freguesia, muitas famílias atravessam dificuldades financeiras, que acabam por refletir-se quer em instabilidade financeira, quer emocional resultando, em alguns casos, em problemas alcoólicos.

Relativamente aos serviços e instituições, Santa Cruz possui vários, desde instituições públicas a privadas, tornando assim o concelho muito mais completo. Neste sentido, podemos destacar a Câmara Municipal, o Centro de Saúde, a Junta de Freguesia, o Tribunal, a Repartição de Finanças, a Santa Casa da Misericórdia, a Segurança Social, o corpo de Bombeiros Municipais, a Polícia de Segurança Pública, estabelecimentos de diferentes graus de ensino, estabelecimentos comerciais, entre muitos outros. Neste concelho encontramos, ainda, outras instituições, como a Casa do Povo, a Banda Filarmónica de Santa Cruz, a Biblioteca Municipal, a Casa da Cultura e o Iate Clube de Santa Cruz, que contribuem para o desenvolvimento de atividades desportivas, culturais e recreativas (Quintal *et al*, 2016).

6.3. EB1/PE de Santa Cruz

A Escola Básico do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de Santa Cruz é uma escola que abarca alunos desde o Pré-Escolar até ao 1.º CEB. Estes alunos, por sua vez, são provenientes maioritariamente da freguesia de Santa Cruz, abrangendo também estudantes oriundos da freguesia de Gaula. Sendo que existe, ainda, a procura por parte de crianças de outras freguesias e concelhos. Como já referido anteriormente esta escola situa-se no concelho de Santa Cruz, mais precisamente na Avenida 2 de Agosto de 1996. Em 2006, esta instituição sofreu uma reconstrução, que lhe ofereceu novas instalações passando, assim, a situar-se na respetiva rua.

No que concerne às instalações, este estabelecimento contemplava três pisos: o rés-do-chão, o primeiro andar e o segundo andar. No rés-do-chão podíamos encontrar um pátio (coberto), um parque infantil, casas de banho para pessoal docente, não docente e alunos, uma biblioteca, um refeitório, uma cozinha, quatro arrecadações, um gabinete de direção escolar, escadas e elevador que permitiam o acesso aos pisos superiores, uma sala de Unidade de Ensino Especializado, uma sala de professores, uma sala de Expressão Plástica e, ainda, uma garagem e uma horta, ambas localizadas no exterior.

O primeiro andar, por sua vez, era composto por um campo desportivo (no exterior), uma sala de docentes, uma casa de banho para as crianças do Pré-Escolar, cinco salas de Pré-Escolar, uma sala de música, instalações da Delegação Escolar de Santa Cruz e duas salas de trabalho.

Finalmente, o segundo andar, destinado às aulas de 1.º Ciclo, era composto por seis salas de aulas, uma sala de informática, uma sala de música, duas salas de trabalho,

uma arrecadação e uma instalação sanitária para professores. É de referir que junto à instituição existe uma piscina, onde os alunos tinham as aulas de natação.

Relativamente ao horário, esta escola funciona a tempo inteiro em regime duplo, no qual se incluem Atividades Curriculares, Atividades de Enriquecimento Curricular, Ocupação de Tempos Livres (OTL) e Educação para a Cidadania. É de salientar que estas atividades se realizam em períodos distintos para os diferentes níveis do 1.º CEB. Assim sendo, os 1.º e 2.º anos têm as atividades curriculares no turno da manhã e os 3.º e 4.º anos no turno da tarde. A escola inicia, assim, as suas atividades às 8h15, terminando às 18h15.

No ano letivo 2016-2017 a EB1/PE de Santa Cruz contava com 257 alunos no 1.º Ciclo, divididos por 13 turmas e 112 crianças na Educação Pré-Escolar, distribuídas por seis grupos. Relativamente ao corpo docente, esta instituição contava com 54 docentes (professores e educadores) e uma diretora de escola. No que toca ao pessoal não docente existiam duas técnicas superiores de educação, quatro assistentes técnicos, vinte assistentes operacionais e cinco ajudantes de ação socioeducativa de Educação Pré-Escolar (Quintal *et al*, 2016).

Esta escola contava com diversos recursos materiais como televisões, aparelhagem com mesa de som, material de desporto, material de música, mapas, leitores de DVD, projetor, uma fotocopiadora, um quadro interativo, entre muitos outros. De realçar, ainda, que a EB1/PE de Santa Cruz possuía cacifos para todos os alunos, pelo que tanto as crianças do 1.º B como as crianças do 3.º C utilizavam-nos para guardarem as suas mochilas na hora de almoço e as suas mochilas de natação, nos dias em que tinham esta atividade.

De salientar que este estabelecimento educativo faz parte do projeto Eco-Escolas, visando, assim, a consciencialização dos seus alunos para a preservação do meio ambiente. A horta, anteriormente mencionada, é um dos resultados deste projeto.

Como já foi referido, esta escola detém uma Unidade de Ensino Especializado, esta unidade é um recurso educativo diferenciado que visa dar respostas e apoios educativos a crianças com problemas graves de cognição e situações de multideficiência, relacionados com limitações sensoriais ou motoras. É, assim, objetivo primordial desta unidade responder adequadamente a estas diversidades, permitindo aos alunos participar o mais ativamente possível nas suas aprendizagens e adquirirem a autonomia que lhes é

possível. Tudo isto aliado a um trabalho de envolvimento destas crianças nas atividades escolares da instituição em que se inserem⁵.

Neste sentido, também a EB1/PE de Santa Cruz assume uma faceta de escola inclusiva, tentando incluir todos os alunos no processo educativo, dando-lhes os recursos necessários para que se desenvolvam em harmonia e plenitude.

Em suma, a EB1/PE de Santa Cruz procura oferecer uma educação completa e estabelecer um contacto próximo com as famílias e com a restante comunidade.

Figura 20: EB1/PE de Santa Cruz.



Fonte: PEE da Escola (Quintal *et al*, 2016).

⁵ Informação retirada de: http://www02.madeira-edu.pt/dre/educacao_especial/apoio_psicopedagogico/Unidades_Ensino_Especializado.aspx a 29 de julho de 2017

Capítulo 7– Prática Pedagógica na Turma do 1.º B da EB1/PE de Santa Cruz

Este sétimo capítulo dedica-se à Prática Pedagógica II desenvolvida na turma do 1.º B em 2016, pelo que começamos por nos focar neste grupo, apresentando uma breve caracterização do mesmo, do seu contexto familiar e de uma abordagem à sala e ao tempo pedagógico desta turma.

Seguidamente, é apresentado o projeto de investigação desenvolvido neste grupo e algumas das atividades realizadas para as componentes do Português, da Matemática e do Estudo do Meio. Neste capítulo é, ainda, abordado o projeto desenvolvido com a comunidade educativa e, por fim, fazemos menção à avaliação das crianças e à reflexão decorrentes desta prática pedagógica.

7.1. Caracterização da Turma do 1.º B

A turma do 1.º B era constituída por 21 alunos, 11 do sexo masculino e 10 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os seis e os sete anos. Nesta turma existia um aluno com NEE, que beneficiava de apoio em sala de aula e um aluno luso-descendente que dominava a língua portuguesa. Quanto ao aluno identificado com NEE, cabe aqui realçar que, no Projeto Anual de Turma (PAT), o seu diagnóstico era o seguinte: “Dificuldades no Funcionamento Intelectual”, sendo que as medidas educativas propostas passavam pelo apoio pedagógico personalizado (5 horas semanais) e, ainda, uma adequação no processo de avaliação. De salientar que este aluno era portador de uma patologia de saúde, para a qual tomava diariamente medicação que o deixava mais moroso e pouco concentrado nas aulas, prejudicando a sua aprendizagem.

Neste grupo, existiam, ainda, sete alunos que beneficiavam de apoio pedagógico acrescido, sobretudo nas áreas do português e da matemática.

Todos estes alunos frequentaram a Educação Pré-Escolar e apenas seis crianças não auferiam da ação social escolar.

O 1.º B era uma turma heterogénea que integrava alunos com diferentes ritmos de aprendizagem e de comportamento. No geral, os alunos eram interessados, perspicazes e apresentavam bons resultados. Todavia, distinguiam-se pelo comportamento ativo e, por vezes, inadequado dentro da sala de aula, o que exigia constantes chamadas de atenção por parte dos docentes.

Neste grupo existiam cinco crianças com problemas de saúde que requeriam mais cuidados, destacando-se, entre eles, asma, convulsões febris, problemas cardíacos e hipermetropia com astigmatismo. Relativamente a atividades extraescolares, verificámos que seis alunos desta turma participavam, durante a semana ou durante o fim-de-semana, em atividades de desporto, mais precisamente natação e futebol, atividades musicais (viola) e dança folclórica (bailinho).

No que respeita à deslocação até a escola foi possível observar no PAT da respetiva turma, que os alunos levavam em média 10 minutos, uma vez que todos eles residiam no concelho de Santa Cruz, dividindo-se pelas freguesias de Gaula, Santo da Serra, Caniço e Santa Cruz.

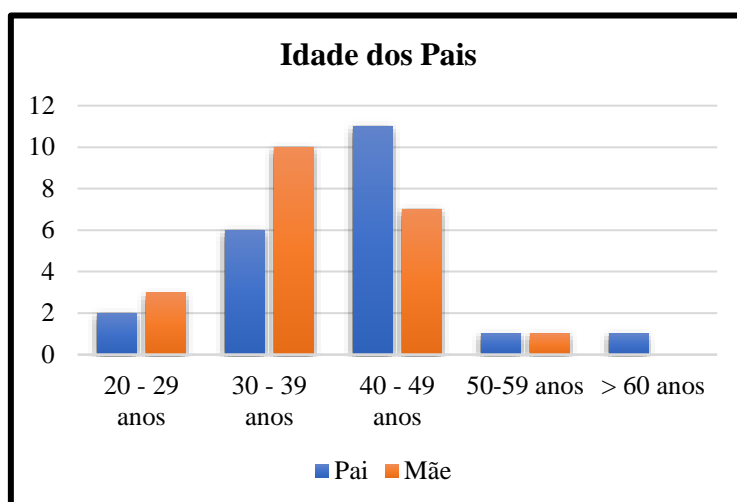
7.2. Contexto Familiar dos Alunos

O êxito escolar dos alunos não depende apenas do trabalho realizado em sala de aula. O seu ambiente familiar e a participação dos pais na vida escolar dos filhos têm também repercussões no sucesso educativo dos alunos. Neste sentido, é pertinente que o docente conheça minimamente o contexto familiar dos seus alunos e mantenha uma relação positiva e próxima com os pais/encarregados de educação dos discentes (Cardoso, 2013).

Assim, são apresentados de seguida alguns dados relativos ao contexto familiar dos alunos. Tal como no capítulo anterior, estes gráficos apresentam os dados relativamente aos dois progenitores, sendo que as informações sobre os pais estão explanadas nas barras azuis e as respeitantes às mães nas barras laranja.

Este primeiro gráfico, presente na figura 21, incide sobre a idade dos pais dos alunos do 1.º B. Como podemos verificar existia uma maior incidência de progenitores do sexo masculino na faixa etária dos 40 – 49 anos, enquanto que as progenitoras se encontravam, na sua maioria, na faixa etária dos 30-39 anos. Apenas uma mãe e um pai encontravam-se na faixa etária dos 50-59 anos, sendo que observamos, ainda, um pai com mais de 60 anos.

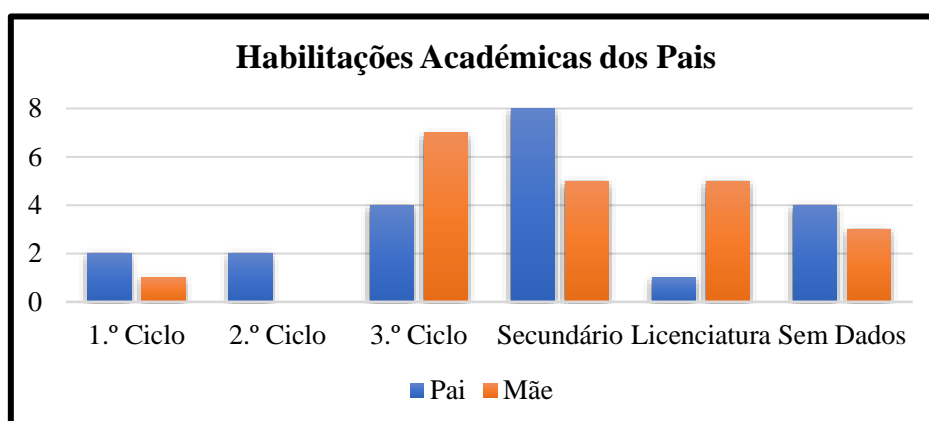
Figura 21: Idade dos Pais dos alunos do 1.º B.



A figura 22 incide sobre as habilitações académicas dos pais. Ao observar o mesmo reparamos que existia um elevado número de progenitores nos graus de ensino de 3.º ciclo e secundário, mais precisamente quatro pais e sete mães com o 3.º ciclo concluído e oito pais e cinco mães com a conclusão do ensino secundário. Quanto ao grau de licenciatura, verificamos que existiam mais mães do que pais com esta habilitação, precisamente cinco mães e um pai. Observamos, ainda, três progenitores com a conclusão do 1.º ciclo e dois pais com o 2.º ciclo.

Reparamos, assim, que os pais dos alunos do 1.º B possuíam habilitações académicas que lhes permitem auxiliar os filhos nas diferentes aprendizagens.

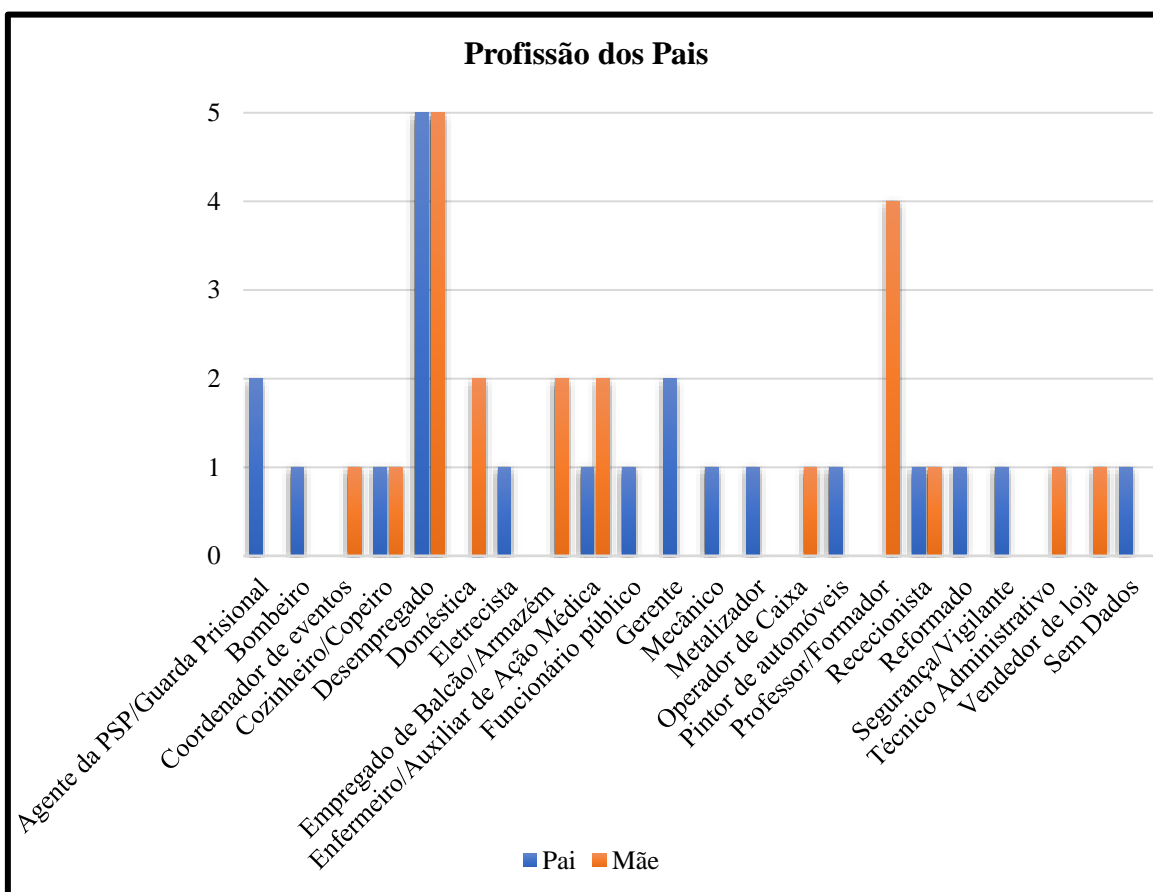
Figura 22: Habilitações Académicas dos pais dos alunos do 1.º B.



Por fim, o terceiro gráfico (figura 23) representa o ramo profissional dos pais dos alunos do 1.º B. Como podemos apurar a maioria desempenhava atividades ligadas ao

sector terciário de atividade profissional. Porém, verificámos, neste grupo, uma taxa de desemprego alta, com cinco progenitores de ambos os sexos nesta situação. Seguem-se a profissão de docente, com três progenitores e a profissão de gerente e doméstica com duas pessoas, em cada. As restantes profissões registavam uma pessoa em cada.

Figura 23: Profissão dos Pais dos alunos do 1.º B.



A atividade laboral dos pais influencia também as experiências dos alunos e é um dado fundamental para o docente que pode enriquecer as aprendizagens dos seus alunos convidando pais que apresentem profissões pertinentes para abordar determinado conteúdo.

7.3. Caracterização da Sala e do Tempo Pedagógico

A sala da turma do 1.º B localizava-se no piso 1 e era partilhada, no turno da tarde, pela turma de 4.º ano. Esta sala era muito ampla, permitindo aos alunos e à docente circularem à vontade, o que muitas vezes não acontece quando as salas são pequenas e o número de alunos é mais significativo.

Relativamente à disposição das mesas, e como é possível visualizar nas figuras 24 e 25, existiam 25 mesas divididas em cinco filas. As duas mesas que se encontravam junto à secretária da docente eram as únicas que estavam agrupadas, uma vez que nelas ficavam o aluno com NEE e uma aluna com facilidade nas aprendizagens, que o auxiliava durante a aula (quando este não estava a ser acompanhado pela docente de Educação Especial). Todas as mesas estavam voltadas para o quadro de ardósia.

Figura 24: Sala do 1.º B.



No que concerne ao quadro de ardósia, este era amplo e no seu cimo estavam os cartazes com as letras do alfabeto e alguns casos de leitura. Nas restantes paredes podíamos observar alguns cartazes alusivos a conteúdos de matemática, como os números e os sinais de maior e menor.

Esta sala contava com dois quadros de cortiça, um para a turma de 4.º ano e outro para a turma de 1.º ano. Neste último estavam afixados o quadro do tempo, que era preenchido todos os dias, e o quadro com os aniversários dos alunos. Posteriormente foi colocado o Quadro das Estrelas.

Figura 25: Planta da Sala do 1.º B.



Em termos de iluminação, esta sala contava com oito janelas, o que permitia uma boa iluminação. Porém, a leitura do quadro era, por vezes, dificultada pelo reflexo das janelas. No que toca à arrumação, esta sala continha três armários, sendo que um deles servia para a arrumação dos manuais, cadernos e restantes materiais dos alunos desta turma. Além disso, existiam, junto destes armários, duas mesas de apoio. De referir, que esta sala possuía um rádio/leitor de CD. A figura 26 dá uma perspetiva em 3D da sala e respetiva organização.

Figura 26: Planta da Sala do 1.º B em 3D.



Como já foi referido, esta sala era partilhada com uma outra turma, pelo que a turma do 1.º B utilizava-a das 8h15 às 13h15. Como é possível verificar no horário (figura 27), que foi cedido pela docente cooperante, não se encontra delineado o tempo para as áreas de Português, Matemática e Estudo do Meio, uma vez que este horário previa-se flexível e por conseguinte as aulas nunca iniciavam ou terminavam da mesma forma. Todavia, seguiam-se as instruções estipuladas pelo Ministério da Educação, no sentido de totalizar as horas previstas para cada disciplina.

Neste horário podemos visualizar, ainda, a distribuição das restantes atividades de enriquecimento curricular. Para que os alunos tivessem acesso a esta oferta educativa contavam com uma equipa pedagógica composta por diferentes professores, especializados nas diferentes áreas. Deste modo, além da professora titular, a turma do 1.º B contava, ainda, com um professor de Expressão e Educação Físico-Motora, uma professora de Expressão e Educação Musical, uma professora de TIC, uma professora de Inglês, uma professora de Expressão e Educação Plástica (EEP), uma professora de Estudo, uma professora de Apoio Pedagógico, uma professora de Biblioteca e uma professora de Educação Especial.

Como já foi referido, e é possível constatar no horário (figura 27), os alunos do 1.º B usufruíam das aulas curriculares no turno da manhã. Ao passo que no turno da tarde tinham as atividades de enriquecimento curricular, como era o caso do Estudo, da

Expressão Plástica, da Biblioteca, dos diferentes clubes existentes na escola e ainda da Ocupação de Tempos Livres.

Figura 27: Horário da Turma do 1.º B.

Horas		2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
8:15	9:30					
9:30	10:30		Inglês			E.M.D.
10:30	11:00	INTERVALO				
11:00	12:15					
12:15	13:15	T.I.C	E.F.M.	E.M.D.		
13:15	14:15	ALMOÇO				
14:15	15:15	Estudo	TIC	Estudo	E.E.P.	Biblioteca
15:15	16:15	E.E.P.	Estudo	E.E.F.M.	Estudo	Estudo
16:15	16:45	INTERVALO				
16:45	17:45	Clube	Clube Artes	Inglês	Clube	Clube
17:45	18:15	Ocupação de Tempos Livres				

7.4. Projeto de Investigação-Ação

De seguida, falamos sobre o projeto de I-A efetuado nesta turma, realizando primeiramente um enquadramento do problema, seguido da apresentação da questão de I-A e das estratégias implementadas, para chegar à sua solução ou melhoria. Cabe aqui realçar que no apêndice 9 podem ser consultados alguns registos escritos com os resultados obtidos neste projeto de investigação.

7.4.1. Enquadramento do Problema

A problemática deste projeto de Investigação-Ação surgiu no âmbito do estágio realizado na turma do 1.º B, que foi anteriormente caracterizada.

Logo nas primeiras semanas de observação e em conversas informais com a docente titular foi possível diagnosticar que este grupo tinha muita dificuldade em respeitar as regras de sala de aula, o que conseqüentemente acabava por prejudicar o ritmo de trabalho e até mesmo a aprendizagem dos alunos.

De notar que este problema não estava relacionado com a indisciplina, visto que nunca observámos comportamentos mais desviantes ou inadequados. Aquilo que era observável, neste grupo, era uma grande dificuldade em respeitar as regras de comportamento que fomentam uma boa convivência social. Assim, percebemos que os alunos tinham, por exemplo, dificuldade em cumprir as regras de intervenção, ou seja, escutar a opinião do outro, respeitá-la e esperar pela sua vez para intervir. Notámos,

também, que muitas vezes não sabiam agir em conformidade com o sítio onde se encontravam, como por exemplo o refeitório, onde, de quando em vez, os alunos conversavam uns com os outros muito alto, por vezes aos gritos. Se pensarmos que no refeitório encontravam-se cerca de seis turmas em simultâneo, se todas elas comunicassem de forma ruidosa, incomodativa e barulhenta, o entendimento entre todos seria impossível. Na sala de aula também observámos atitudes menos corretas, como levantar-se do lugar sem solicitar a autorização ou intervir e falar em simultâneo, não tendo, os alunos, noção do ruído provocado.

Denotámos, ainda que raras vezes, alguma falta de respeito para com os colegas, professores e auxiliares, em relação a estes dois últimos no que tocava a aceitar advertências. No fundo, a dificuldade desta turma resumia-se na seguinte citação: “A turma mostra-se muito barulhenta, com alguma dificuldade em respeitar as regras de comportamento (que não estão afixadas na sala). Reparei que não levantam o dedo para intervir.” (DB, 4 de abril de 2016).

Assim, o projeto de Investigação-Ação incidu nas atitudes e comportamentos sociais dos alunos, visto que para a vida em sociedade é necessário ter consciência de algumas regras, que devem ser interiorizadas e postas em prática desde cedo.

7.4.2. Questão de Investigação: Como possibilitar aos alunos do 1.º B uma melhoria progressiva do seu comportamento em sala de aula?

Considerando o enquadramento realizado anteriormente, notámos que os comportamentos tidos pelos alunos relacionavam-se com atitudes (sociais) menos adequadas ao contexto escolar. Logo, o trabalho realizado incidu nos comportamentos sociais em que os alunos revelavam mais dificuldade. Entendamos por comportamentos sociais, todos aqueles comportamentos que nos permitem manter relações sociais e trabalhar eficazmente com os outros (Arends, citado por Franco, 2014). Neste sentido, relaciona-se com este projeto de investigação o desenvolvimento pessoal e social, razão pela qual falámos deste assunto no capítulo três.

Como afirma Marques (2006) o ambiente escolar assume uma grande importância no desenvolvimento moral dos alunos, considerando-se o professor como um modelo. A apoiar esta ideia Cardoso (2013) defende que “os professores mais do que formarem bons alunos, devem querer formar excelentes seres humanos,” (p. 365). Por conseguinte, a escola e os seus docentes não podem descurar o seu papel na formação pessoal e social

dos alunos visto que “a maior parte dos comportamentos são apreendidos na classe, e portanto, a intervenção deve fazer-se na escola, enquanto estímulo antecedente do comportamento” (Ferreira e Santos, 1994, p. 59).

Uma das competências elencadas no Perfil dos Alunos para o século XXI é justamente o relacionamento interpessoal, dado que a vida escolar faz-se de interações constantes com os outros e, como tal, importa que os alunos saibam agir adequadamente “em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição” (Ministério da Educação, 2017, p. 15) e que saibam, também, ouvir e respeitar a opinião do outro. Deste modo, e como já referimos neste relatório, “a educação escolar deve intervir sistemática e intencionalmente no processo de formação dos valores dos alunos, nomeadamente dos valores morais (...)” (Campos, 1997, p. 14).

É tendo em conta todos estes pressupostos e o enquadramento já efetuado anteriormente que surge a seguinte questão de investigação: **Como possibilitar aos alunos do 1.º B uma melhoria progressiva do seu comportamento em sala de aula?**

Assim, o que se pretendeu com esta questão foi aprimorar as competências sociais dos alunos, diminuindo os seus comportamentos menos corretos, para que conseguissem atuar adequadamente quer dentro da sala de aula quer fora dela. Deste modo, uma das principais estratégias utilizadas foi o reforço positivo e a motivação, razão pela qual falámos destes assuntos no capítulo três.

De realçar que o que pretendíamos era melhorar esta questão, visto ser impossível resolvê-la num espaço de dois meses, que, na realidade, foram 20 dias efetivos de estágio. Ainda para mais, tendo em conta que, desde o início do ano letivo, esta problemática já era trabalhada pela docente titular.

7.4.3. Atividades e Estratégias Desenvolvidas

Como já vimos, o professor constitui-se como um exemplo, pois como afirmam Ferreira e Santos (1994) os “professores representam para a criança os primeiros adultos, fora da família (...)” (p. 31). Assim, também estes são responsáveis pelo desenvolvimento de competências sociais nos alunos, dado que estes últimos acabam por passar mais tempo na escola do que em casa.

Como já referido anteriormente, as estratégias para dar resposta à questão de investigação passaram, em boa parte, pela motivação, porque como mencionado no ponto 3.2 quando os alunos se encontram motivados há uma tendência para diminuir

comportamentos menos corretos. Mas, passaram também pelo reforço positivo, pois como afirmam Morissette e Gingras (1994) ao recompensarmos um aluno que conseguiu aprender e por em prática determinada atitude, estamos a aumentar as probabilidades de melhoria da sua aprendizagem, independentemente do tipo de recompensa. Para estes autores o encorajamento dos pais, docentes, colegas e a satisfação pessoal são reforços muito eficazes.

Deste modo, uma das estratégias adotadas foi o “Quadro das Estrelas” (figura 28), encarado como um reforço positivo e que incidiu sobre as atitudes que os alunos tinham mais dificuldade em realizar, a saber: respeitar as regras de intervenção; manter um comportamento adequado dentro e fora da sala de aula; respeitar os colegas e professores; estar com atenção e concretizar o trabalho proposto.

O reforço positivo é uma maneira “eficaz de solidificar determinado comportamento desejado.” (Correia, 2013, p. 102). Neste sentido, os reforços podem assumir diferentes formas. Neste caso, os alunos eram premiados com estrelas, sendo que cada estrela correspondia a uma ação/atitude.

Figura 28: Quadro das Estrelas.



Assim, o quadro era preenchido no fim das aulas, nos dias em que decorria o estágio. À quarta-feira (dia da semana em que terminava o estágio) somávamos o número de estrelas que cada aluno obteve nos três dias (segunda, terça e quarta) e aqueles alunos que totalizassem mais estrelas, isto é, que demonstraram mais vezes as atitudes anteriormente mencionadas, ganhavam um prémio, como por exemplo, uma barra de

chocolate, um pacote de bolachas ou objetos do género. A escolha destes prémios deveu-se ao facto de, no armário da sala, existirem alguns bens alimentares que sobravam das festas e eram guardados pela docente. Assim, aproveitando os mesmos, para que não se desperdiçassem, decidimos oferecê-los como prémios aos alunos que obtivessem mais estrelas.

Quanto aos alunos que obtinham poucas estrelas, estes eram questionados sobre o mesmo, de modo a refletirem sobre a sua ação. O preenchimento do quadro era realizado em grande grupo, de maneira que todos os alunos tinham conhecimento da progressão ou não dos seus colegas. Por vezes, alguns discentes tinham dificuldade em saber que estrelas mereciam ou achavam merecer mais do que aquelas a que, na verdade, tinham direito. Aqui intervinha o resto do grupo que dava a sua opinião sobre o comportamento dos restantes colegas, visto que os alunos apercebiam-se do desempenho uns dos outros.

Outra estratégia assumida foi a implementação do “Semáforo do Silêncio” (figura 29). Este semáforo indicava aos alunos o nível de ruído que estavam a fazer. Deste modo, se o semáforo se encontrasse verde, os alunos estavam a trabalhar com um ruído aceitável. Se transitasse para amarelo teriam de ter cuidado e ir reduzindo o barulho para não chegar a vermelho. Este último indicava que o ruído existente na sala já não permitia trabalhar com concentração.

Quando o semáforo foi apresentado aos alunos todos eles chegaram a estas conclusões, sem que eu tivesse de as explicar, o que demonstra que conheciam as regras de comportamento, mas tinham dificuldade em cumpri-las. Depois de apresentado o semáforo, decidimos que se o mesmo atingisse a cor vermelha teria de haver uma mudança de comportamento, para que pudéssemos voltar a trabalhar com um ruído tolerável.

Figura 29: Semáforo do Silêncio.



Além destas estratégias mais evidentes, realizei também muitos diálogos com os alunos sobre o seu comportamento. Na minha perspectiva, é importante dialogar com os discentes sobre as suas atitudes quer sejam elas corretas ou incorretas. Nestas conversas, em grande ou pequeno grupo, os alunos tinham oportunidade de refletir sobre o que faziam. Quanto a mim, permitia-me compreender melhor a situação, escutando atentamente os alunos e as razões que os levavam a adotar determinado comportamento.

Além disto e do uso de diferentes atividades lúdico-pedagógicas que motivam os alunos e conseqüentemente diminuem os incidentes, privilegiámos também o trabalho cooperativo, pois como afirma Molina (2015) este tipo de trabalho faz com que os alunos interajam, trabalhando em equipa, ajudando-se mutuamente. Por outro lado, melhora as relações entre os alunos, promovendo a integração e a inclusão. Desta forma, as atividades de trabalho cooperativo que realizámos foram, essencialmente, o trabalho em grande grupo e o trabalho a pares, sendo que os resultados revelaram-se bons.

Por fim, utilizámos, ainda, outras pequenas estratégias como a carimbagem dos cadernos e dos trabalhos realizados pelos alunos. Consoante o trabalho apresentado, os alunos recebiam um carimbo que ia do “muito bom” ao “mau”, o que fazia com que se empenhassem para conseguir o melhor carimbo. Se por ventura nalgum dia não houvesse carimbos os alunos questionavam logo: “E os carimbos professora?”.

Cabe aqui salientar, que as regras de sala de aula eram devidamente conhecidas pelos alunos, o que acontecia era que os mesmos tinham dificuldade em cumpri-las. Como já foi dito, ao longo de todas as aulas, e sobretudo em atividades mais dinâmicas, as regras de comportamento eram sempre relembradas pelos alunos, pois creio que a interiorização das mesmas era maior e mais valiosa se fossem os mesmos a referir que tipo de comportamento tinham de adotar, do que se fosse simplesmente eu a enumerar as regras que deveriam ser cumpridas.

Como afirma Cardoso (2013) a questão comportamental ou de indisciplina é algo que pode ser resolvido com antecipação, se as regras forem bem definidas desde a primeira aula. Por esta razão, e tendo em conta que o estágio começou em fins de abril e, portanto, os alunos já tinham toda uma experiência desde setembro, considerámos que afixar cartazes com as regras de comportamento na sala de aula não seria tão eficaz e primordial como as estratégias que foram desenvolvidas.

Em resumo, apresentamos de seguida um quadro síntese que explica as estratégias e atividades utilizadas para tentar dar resposta à questão de investigação levantada neste grupo de estágio.

Quadro 4: Atividades e estratégias para dar resposta à questão de investigação.

Como possibilitar aos alunos do 1.º B uma melhoria progressiva do seu comportamento em sala de aula?

Atividades/Estratégias	
✓	Semáforo do Silêncio;
✓	Quadro das Estrelas;
✓	Diálogos e discussão sobre as regras de comportamento;
✓	Atividades lúdico-pedagógicas;
✓	Carimbagem dos cadernos e trabalhos;
✓	Trabalho cooperativo.

7.5. Intervenção Pedagógica

Nos seguintes pontos apresentamos seis atividades realizadas com a turma do 1.º B durante o tempo de estágio, mais precisamente duas atividades para cada componente do currículo (Português, Matemática e Estudo do Meio).

Tal como aconteceu com o estágio desenvolvido na valência de Educação Pré-Escolar, também aqui a questão de investigação elaborada era capaz de ser trabalhada em diferentes atividades, pelo que, na descrição das mesmas encontramos algumas referências ao projeto de Investigação-Ação.

Como foi referido anteriormente, procurámos ao longo do estágio desenvolver atividades significativas e ativas que motivassem os alunos para a aprendizagem. É de referir que nos apêndices deste relatório, presentes no CD, constam as planificações das diversas atividades, com informações mais aprofundadas sobre cada atividade.

7.5.1. Português

Bingo das Palavras

Na primeira semana de intervenção (18 a 20 de abril de 2016)⁶ foi solicitado pela docente cooperante que iniciássemos a aprendizagem do dígrafo “ch”. Deste modo, começámos por fazer uma breve revisão sobre os dígrafos já aprendidos. Posteriormente, os alunos enunciaram palavras com “ch”, que foram registadas no quadro, para depois, em grande grupo, serem analisadas. Num segundo momento, passámos à leitura do texto “Chove chuva” e respetiva interpretação.

No dia 19 de abril revimos este dígrafo, realizando para tal o jogo intitulado “Bingo das Palavras”. Deste modo, começámos por discutir em grande grupo as regras de comportamento a adotar ao longo do jogo. A realização deste tipo de atividades

⁶ Para informação mais pormenorizada consultar Apêndice 6- 1.º semana 18-20 abril2016.

permitia lembrar e dialogar sobre as atitudes comportamentais, que, como já percebemos na descrição do projeto de Investigação-Ação, constituía uma das dificuldades desta turma.

Depois deste diálogo demos início ao jogo, distribuindo a cada aluno um cartão de jogo e seis tampinhas (figura 30). Assim, um aluno, à vez, retirava de um saco um papelinho que continha uma palavra pertencente ao dígrafo “ch”. Posteriormente, lia essa palavra e todos verificavam se tinham esse mesmo vocábulo no seu cartão. Caso tivessem, cobriam-no com uma tampinha. De notar, que à medida que as palavras eram retiradas do saco, eram também registadas no quadro.

Figura 30: Cartões do jogo "Bingo das Palavras".



O jogo prosseguiu até todos os alunos conseguirem obter “Bingo”, ou seja, cobrir todas as palavrinhas do cartão. No fim, dialogámos sobre as palavras do jogo, esclarecendo o significado de alguma que os alunos desconhecessem. Feita esta análise aproveitámos os vocábulos para realizar frases e a divisão silábica. Deste modo, cada aluno escolheu cinco palavras das que foram registadas no quadro e nos seus cadernos dividiram-nas silabicamente e escreveram uma frase para cada uma.

Com este jogo foi possível trabalhar a produção escrita, através da formulação de frases, a ortografia, a divisão silábica, a capacidade de atenção e concentração e, ainda, as regras de comportamento.

Em suma, percebemos que a realização deste tipo de jogos capta o interesse dos alunos, motivando-os mais para a realização da atividade. Por outro lado, compreendemos que a utilização do lúdico e de materiais didáticos acaba por promover a participação de alunos que tendem a ser mais reservados, visto que os deixa mais à vontade, situação que se comprova com esta transcrição do DB: “O RA, que não costuma participar, mostrou-se muito interessado em ir ao quadro dividir as sílabas.” (DB, 19 de abril de 2016).

Jogo da barquinha

No dia 30 de maio⁷, depois da exploração da nova unidade temática do manual de português, realizámos a proposta lá descrita que consistia no jogo da barquinha. Neste jogo os alunos passavam a barquinha dizendo “Lá vai a barquinha carregadinha de ...”. Neste caso optámos por preencher a frase com palavras terminadas em “ão”. Deste modo, a barquinha circulou pela turma e obtivemos palavras como “algodão”, “feijão” e “melão”.

Figura 31: Aluno a receber a barquinha.



Apesar de, aparentemente, ser um jogo simples, permitiu-nos, neste caso específico, trabalhar a sonoridade das palavras que rimavam e a construção frásica, visto que a frase “Lá vai a barquinha carregadinha de cão” não se encontra correta em termos gramaticais. Quando isto acontecia os alunos eram chamados à atenção, reformulando a frase e criando uma nova em que a palavra pudesse permanecer no singular, como por exemplo: “Lá vai a barquinha carregadinha de feijão/algodão”. Além disto, trabalhamos, mais uma vez, as regras de comportamento, nomeadamente saber esperar pela sua vez e respeitar a vez do outro. Se mais tempo houvesse, teríamos utilizado estas palavras para elaborar frases ou um pequeno texto.

Em síntese, esta atividade cativou a atenção e o interesse dos alunos. Por outro lado, contribuiu para que os mesmos estivessem concentrados, para não repetirem nenhuma palavra e para que o que dissessem fizesse sentido. Além disso, podemos adaptar esta atividade a qualquer conteúdo, aproveitando para rever situações já aprendidas, não só em português, mas também nas outras áreas curriculares.

⁷ Para informação mais pormenorizada consultar Apêndice 6- 7.º semana 30-1 junho2016.

7.5.2. Matemática

Exploração do Tangram

Esta atividade, realizada no dia 4 de maio⁸, surge na sequência de uma outra em que trabalhamos as figuras geométricas e introduzimos o conceito de área. De mencionar que esta atividade foi realizada a pares, sendo que, cada aluno possuía o seu tangram.

Antes de iniciarmos, começámos por falar da lenda do tangram, que já era conhecida por alguns dos alunos. Posteriormente, os estudantes observaram as peças dos seus tangrams identificando as figuras geométricas que conseguiam.

Seguidamente, foi sugerido que os discentes representassem nos seus tangrams algumas das sugestões apresentadas no manual, visto que este já continha o resultado final, o que lhes permitia saber se tinham as peças no lugar correto. Deste modo, os alunos, a pares, deveriam ajudar-se mutuamente na construção das diferentes figuras (figura 32).

Figura 32: Trabalho a pares - construções com o tangram.



Ao longo da atividade, verificámos que os alunos tiveram alguma dificuldade em trabalhar a pares, pois na maioria das vezes realizam trabalho individual. No entanto, a atividade correu muito bem, com alguns pares a conseguir cooperar melhor que outros.

No fim, mostrei-lhes que podíamos construir qualquer figura com o tangram, inclusive figuras geométricas. Assim, além das figuras já montadas, construímos um triângulo com todas as peças do tangram e um foguetão, que fascinou os estudantes.

Este material permitiu que os alunos trabalhassem conteúdos matemáticos de forma diferente e concreta. Como afirmam Botas e Moreira (2013) a utilização de materiais didáticos na matemática revela-se importante, pois não só desperta o interesse do aluno, como fomenta a compreensão de alguns conceitos abstratos próprios desta área. Além disso, esta atividade possibilitou trabalhar alguns aspetos do projeto de

⁸ Para informação mais pormenorizada consultar Apêndice 6- 3.º semana 2-4 maio2016.

Investigação-Ação, visto que, através do trabalho a pares, os alunos tinham de cooperar e respeitar-se mutuamente, partilhando ideias. Estes aspetos foram, no geral, conseguidos, sendo que apenas um par teve mais dificuldade, uma vez que um dos elementos não se mostrou muito receptivo em trabalhar com o outro.

Vamos descobrir a nossa altura

No dia 11 de maio⁹ realizámos uma atividade, relacionada com o Domínio Geometria e Medida, em que o principal objetivo consistia em medir a altura dos alunos e comparar as medidas obtidas. Assim, para começar, três alunos colocaram-se de pé em frente ao restante grupo, para que este mencionasse as diferenças existentes entre os três colegas, sendo que uma delas era a altura.

Posto isto, os alunos aceitaram o desafio de descobrirem a sua altura, para tal conheceram a régua que foi utilizada para o efeito e que colocámos na porta. Deste modo, os alunos foram dois a dois até à porta, mediram-se um ao outro e depois registaram o nome de cada um no respetivo sítio da régua. Em simultâneo, os restantes alunos coloriram, cada um, a sua tira de papel branco que utilizaram, posteriormente, no gráfico.

Depois da medição de todos os alunos, foi apresentado o gráfico onde colocámos os dados obtidos na régua, utilizando, para isso, as tiras de papel que os alunos coloriram (figura 33). Assim, um aluno, de cada vez, foi ao quadro colocar a sua tira de papel no gráfico atendendo à medida obtida anteriormente na régua. De notar que todos os alunos tinham no seu caderno um gráfico idêntico que preencheram com as alturas de todos os colegas.

Após a conclusão do gráfico analisámo-lo, em grande grupo, verificando quem era o aluno mais alto e o mais baixo, e se existiam alunos com a mesma altura. Depois desta análise, ordenámos o nome dos alunos por ordem crescente, consoante a sua altura. Posteriormente, aproveitámos essa ordem para os alunos formarem a fila para o intervalo, fila esta que costumava ser formada por ordem alfabética.

⁹ Para informação mais pormenorizada consultar Apêndice 6- 4.º semana 9-11 maio 2016.

Figura 33: Gráfico utilizado no quadro: “A Nossa Altura”.



Com esta atividade os alunos tiveram oportunidade de conhecer a sua altura e ainda compreender como podem determiná-la. Além disso, trabalharam com um gráfico, o que lhes permitiu perceber que podemos agrupar os dados obtidos, neste caso na régua, num gráfico, facilitando a sua leitura.

Todavia, percebemos que o gráfico fornecido aos alunos não foi o melhor, pois o espaçamento entre as medidas era pouco, o que acabava por dificultar o registo. Também o gráfico utilizado no quadro não foi suficientemente grande, de maneira que os alunos das últimas filas tinham dificuldade em lê-lo. Este problema poderia ter sido evitado se, ao gráfico utilizado no quadro, aliássemos uma projeção do mesmo, permitindo, assim, que todos os alunos conseguissem observar e registar corretamente os dados nos seus gráficos.

7.5.3. Estudo do Meio

Animais Domésticos e Selvagens

Na segunda semana de intervenção¹⁰ trabalhamos o tema dos animais domésticos e selvagens, assunto que geralmente é do interesse e agrado dos alunos, não constituindo, por isso, exceção neste grupo. Assim, para abordar esta temática realizámos um jogo de mímica, mas antes discutimos as regras de comportamento a ter ao longo do mesmo, visto que, procurávamos relembrar sempre o modo como os alunos deveriam agir.

¹⁰ Para informação mais pormenorizada consultar Apêndice 6- 2.º semana 26,27 abril 2016.

Assim, antes de iniciarmos o jogo, começámos por dialogar sobre o tema, no sentido de verificar que conhecimentos os alunos já possuíam sobre o conteúdo. Desta forma, os estudantes tiveram liberdade para contar experiências pessoais relacionadas com o assunto.

Após este diálogo, demos início ao jogo, em que cada aluno retirou um cartão de um saco, observou o animal representado nesse cartão e depois mimou-o, sem emitir som, para que os seus colegas conseguissem adivinhar (figura 34). Depois de descoberto o animal, o cartão era colocado no quadro, e dialogávamos sobre o mesmo. Assim, apelou-se à observação do animal, de maneira a discutir algumas das suas características (revestimento, tipo de alimentação, se constituía um animal perigoso para o ser humano ou não e em que meio se deslocava).

No fim do jogo, dialogámos sobre a diferença entre animais domésticos e selvagens, dando oportunidade aos alunos para expressarem a sua opinião e mencionarem alguns exemplos. Aqui percebemos que alguns alunos tinham ainda algumas conceções erróneas, considerando, por exemplo, que os touros/bois são animais selvagens. De seguida, apresenta-se uma passagem do DB que elucida esta situação:

“Nota-se que os alunos carecem de vivências reais e experiências com o meio animal. Além de, por vezes, não conseguirem mencionar e distinguir animais selvagens e domésticos, observa-se que não conhecem alguns animais [libelinha e gafanhoto] e nem sabem muitas das suas utilidades para o Homem.” (DB, 26 de abril de 2016).

Ao passo que outros alunos, com mais vivência, acabaram por elucidar os colegas, partilhando o que sabiam: “AL: A lã da ovelha dá para fazer roupa.” (DB, 26 de abril de 2016). Esta afirmação da AL provocou o espanto na turma, pelo que, percebendo o desconhecimento dos alunos, dialogámos sobre as utilidades que a lã deste animal pode ter e sobre o processo de tosquia.

Figura 34: Imagens utilizadas no jogo e aluna a mimar um dos animais.



Na semana seguinte, mais precisamente no dia 2 de maio, ainda relacionada com esta atividade, recebemos na nossa sala a visita do Jonas (periquito) e de dois coelhos, que a professora Lília (também estagiária), o professor Roberto e uma aluna do 1.º A vieram apresentar-nos (figura 35).

Este momento, como era de esperar, provocou uma euforia e entusiasmo nos alunos. Todavia, há que ressaltar que, apesar desse estado, souberam comportar-se devidamente, até porque perceberam que não podiam assustar os animais. A visita destes animais foi, sem dúvida, uma mais-valia para a aprendizagem dos alunos que tiveram oportunidade de lhes tocar, sentindo o seu revestimento e perceberem, também, de que se alimentavam, uma vez que o Jonas trazia o seu alimento na gaiola.

Em suma, esta atividade prática permitiu que os alunos realizassem uma aprendizagem significativa, o que não aconteceria se a exposição sobre este tema fosse feita, apenas, de forma oral e abstrata.

Figura 35: Visita dos animais à sala do 1.º B.



Plantas

Esta atividade, realizada na quarta semana de intervenção¹¹, inseriu-se no Bloco 3 – À Descoberta do Ambiente Natural, mais precisamente no ponto “Os seres vivos do seu ambiente”. Depois do estudo dos animais, passámos à temática das plantas. Assim sendo, começámos por dialogar sobre as plantas, fazendo um paralelo entre elas e os animais, e o facto de serem ambos seres vivos.

Neste primeiro diálogo foi possível observar que alguns alunos desconheciam que as plantas eram seres vivos. Tal verificou-se no espanto que manifestaram quando souberam que as plantas também respiram e alimentam-se. Depois desta informação, notámos um interesse e curiosidade por parte de todos em saber como é que as plantas respiram, como se alimentam e de quê. Tudo isto levou-nos a falar dos cuidados a ter com as plantas e da importância que elas têm para nós.

Após este diálogo os alunos tiveram oportunidade de visualizar uma planta real de morangueiro. Para tal, a planta foi colocada na secretária da professora de modo a que todos a vissem. Depois, questionei que planta era aquela, ao que muito prontamente o B respondeu “É um morangueiro!”. Posteriormente, em conjunto, analisámos as diferentes partes do morangueiro (folha, flor, fruto, caule e parte da raiz) e conversámos sobre a função de cada uma.

Depois desta análise mais prática foi colocado no quadro o cartaz ilustrativo da mesma planta. Este cartaz tinha cartões com as designações “folha”, “flor”, “fruto”, “caule” e “raiz” e os devidos espaços para os colocar. Deste modo, cinco alunos, à vez, foram ao quadro colocar um cartão no respetivo sítio (figura 36), enquanto os restantes preenchiam o mesmo esquema nos seus cadernos.

¹¹ Para informação mais pormenorizada consultar Apêndice 6- 4.º semana 9-11 maio 2016.

Figura 36: Aluno a preencher o esquema da planta no quadro.



A seguir ao preenchimento do cartaz, discutimos o que todas as plantas têm em comum, chegando à conclusão que nem todas têm flores ou frutos e que existem plantas que dão flor, mas não dão fruto.

Após os alunos completarem, colorirem e legendarem os seus esquemas nos cadernos, a professora cooperante sugeriu que cada um podia desenhar uma planta com todos os elementos. Assim, cada aluno fez a sua ilustração, sendo que muitos optaram por laranjeiras, macieiras ou bananeiras. Na imagem seguinte (figura 37) é possível observar um exemplo do registo realizado por um dos alunos, no seu caderno.

Figura 37: Exemplo de um caderno com o registo da atividade.



No fim, decidimos que o morangueiro ficaria na sala, a cargo e responsabilidade dos alunos, sendo que todos os dias um aluno (por ordem alfabética) a regaria.

Figura 38: Planta do Morangueiro e cravos utilizados na experiência.



Aliada a esta atividade esteve uma experiência realizada com cravos, corante e água (figura 38), em que o principal objetivo era observar a alimentação da planta. Na realização desta atividade todos os alunos registaram numa folha específica os materiais utilizados, os passos seguidos, aquilo que previam que iria acontecer e, um dia depois, o que realmente aconteceu.

Na realização da experiência foram escolhidos, de forma aleatória, dois alunos. Cada um marcou o nível de água na garrafa, depois adicionou o corante (azul numa garrafa e vermelho noutra) e, por fim, inseriu o cravo na garrafa (figura 39). Quando os alunos regressaram do intervalo ficaram desiludidos porque os cravos ainda não haviam mudado a sua coloração. Assim, expliquei que era um processo demorado e que, no dia seguinte, certamente veríamos o resultado. O que de facto aconteceu e fascinou os alunos, que mal entraram na sala verificaram que os cravos haviam mudado de cor.

Deste modo, dialogámos sobre o fenómeno e concluímos porque é que o mesmo aconteceu, percebendo que, naquele caso, os cravos alimentaram-se pelo caule e não pela sua raiz.

Figura 39: Aluna a colocar corante na água.



Esta atividade, além de ter sido realmente significava e ativa para os alunos, que puderam observar a planta e os seus constituintes, deu-lhes também responsabilidade, visto que tinham de cuidar diariamente do morangueiro. Por outro lado, a realização da experiência permitiu que os alunos vissem com os seus próprios olhos como pode uma planta alimentar-se se perder a sua raiz.

Este tipo de atividade experimentais são importantes, não só para fomentar o gosto e a curiosidade pelas ciências, como também, para desmistificar algumas conceções alternativas que as crianças detêm (Ministério da Educação, 2007). Assim, é possível afirmar que tudo isto foi muito mais significativo do que se apenas nos limitássemos às ilustrações e informações presentes no manual.

7.6. Projeto com a Comunidade Educativa

O Projeto realizado com a comunidade educativa neste grupo de estágio consistiu numa peça de fantoches intitulada “A Carochinha” e destinou-se aos pais e familiares dos alunos do 1.º B e às turmas de 2.º ano. Para a realização desta peça, utilizámos um texto dramático sobre a história da Carochinha disponibilizado pelo professor do 1.º A. Contudo, foram efetuadas algumas alterações ao mesmo, de modo a adaptá-lo ao grupo do 1.º B¹².

Antes de iniciarmos este texto dramático, começámos por contar a história da Carochinha, e para tal dei início ao conto (“Era uma vez uma Carochinha que estava a varrer a cozinha...”) e os alunos continuaram. Posteriormente, utilizámos imagens com algumas cenas da história, que foram ordenadas e coloridas pelos discentes.

Em seguida, os alunos conheceram o texto dramático “A Carochinha” diferente da história original e foram desafiados a realizar uma peça de fantoches com esse texto. Desafio este que deixou os discentes muito empolgados e satisfeitos.

Assim sendo, foi necessário distribuir as personagens do texto dramático pelas 21 crianças. Esta distribuição, que foi decidida em conjunto com a professora cooperante, teve em conta as facilidades e as dificuldades de cada aluno. Deste modo, os alunos com mais facilidade em comunicar/expressar-se e em ler ficaram com personagens cujas falas eram mais extensas. Já os alunos com mais dificuldades ficaram em grupos (abelhas, joaninhas e borboletas), pois, assim, apoiavam-se mutuamente dizendo as falas em conjunto.

¹² Consultar Apêndice 11-Guião da Peça de Fantoches “A Carochinha”

Feita a distribuição, iniciámos a leitura do texto dramático, sendo que cada aluno leu o texto referente à sua personagem. Logo no início, os alunos foram auxiliados na leitura, pois tratando-se de um texto dramático requeria uma leitura diferente e mais expressiva.

Nos momentos posteriores decorreram, durante as aulas, os ensaios da dramatização, nos quais procurámos incentivar e elogiar os alunos no seu desempenho, pois alguns mostravam-se inibidos ou pouco à vontade. Após alguns ensaios passámos à construção dos fantoches. Como o tempo de que disponhamos era limitado, optámos por imprimir as personagens que os alunos coloriram a seu gosto (figura 40).

Figura 40: Fantoches.



Construídos os fantoches passamos ao ensaio no fantocheiro, para que os alunos tomassem consciência da posição que deveriam assumir e o modo como deveriam manusear os fantoches. Todavia, estes ensaios não foram tantos quanto os ambicionados, pois, mais uma vez, o tempo disponível foi uma condicionante.

Quanto à decoração do fantocheiro e à construção dos cenários, estes ficaram a cargo dos professores cooperantes e das estagiárias, pois tornava-se muito difícil conseguir um espaço no horário curricular dos alunos para que estes também participassem na sua decoração. Por outro lado, o fantocheiro foi utilizado pelas duas turmas de 1.º ano o que perfazia um total de 40 alunos envolvidos na decoração de um único biombo. Porém, creio que todas estas adversidades que nos foram colocadas, poderiam ter sido ultrapassadas e conseguiríamos uma maior participação dos alunos na decoração do cenário. Cala aluno poderia, por exemplo, ter realizado uma flor ou algo do similar que depois bastaria colocar no biombo, ou até mesmo os origamis (flores, abelhas e joaninhas) que os alunos construíram para adornar a sala poderiam ter sido utilizados nesta decoração.

Preparados todos os recursos necessários, deu-se no dia 6 de junho a primeira apresentação do teatro de fantoches “A Carochinha” às turmas de 2.º ano. Esta

apresentação foi realizada na sala de música, no horário da aula de TIC, uma vez que a professora desta disciplina cedeu a sua aula para conseguirmos realizar esta apresentação. No dia 7 de junho, no período da manhã, deu-se, então, a apresentação aos pais dos alunos do 1.º B (figura 41). No final desta apresentação os pais foram informados que os alunos ofereceriam os seus fantoches à Unidade de Ensino Especializado da escola.

Figura 41: Apresentação do teatro de fantoches aos pais.



Olhando para trás numa perspetiva reflexiva, fundamental para a concretização de atividades idênticas no futuro, percebemos que são muitos os pontos a aprimorar. Desde logo, na construção dos fantoches, na qual pretendia uma maior envolvência por parte dos alunos, o que acabou por não acontecer, devido à limitação do tempo e à necessidade de cumprimento do currículo, defraudando, assim, as minhas expectativas em relação a esta tarefa. Quando propus que os alunos construíssem os fantoches em casa com os seus pais, o que implicaria uma maior participação e colaboração destes, foi-me informado que alguns dos E.E. não contribuíam neste tipo de tarefas, pelo que corria o risco de alguns alunos ficarem sem fantoche. Pela imposição de todos estes fatores, ficou acordado com a docente cooperante que os fantoches seriam realizados da forma já exposta anteriormente.

Parece-me importante ponderarmos aqui a relação existente entre a escola e os pais. Como já vimos expondo ao longo do relatório, é fundamental que exista, entre estes dois parceiros, uma relação coesa de ajuda mútua. Todavia, percebemos que a realidade é bem mais díspar daquilo que se ambiciona ser o ideal.

No entanto, nem tudo são contrariedades e há que afirmar que a realização desta peça de fantoches correu bem, tendo os alunos demonstrado muito entusiasmo em realizá-la e em apresentá-la aos seus colegas e pais, visto que era algo que não costumavam fazer. Como sabemos, as expressões são muitas vezes colocadas de lado, privando os alunos de realizarem atividades deste género e de que tanto gostam. Quando se tenta implementar

este tipo de projetos são muitos os constrangimentos que encontramos exatamente pela pouca valorização que têm. A expressão dramática, muitas vezes desvalorizada e que, geralmente, não consta no horário elaborado pelas escolas, onde encontramos a EEP, a EEM e a EEFM, confere à criança a possibilidade de desenvolver-se de forma integral a nível cognitivo, motor e social. Além de potenciar a sua imaginação, a sua criatividade e a sua capacidade de improvisação (Almeida, 2012). Assim sendo, é imprescindível valorizar a expressão dramática no processo pedagógico conferindo-lhe o espaço e o tempo necessários.

7.7. Avaliação dos Alunos

A avaliação adotada neste grupo teve como base as observações realizadas ao longo do estágio, os registos efetuados no Diário de Bordo e a observação dos trabalhos realizados pelos alunos. Assim, apresentamos de seguida três quadros, um para cada componente (Português, Matemática e Estudo do Meio) que foram elaborados consoante os parâmetros presentes nos programas das respetivas disciplinas. De referir que estes dados cingem-se aos conteúdos trabalhados ao longo do estágio e dizem respeito à generalidade da turma. Para um conhecimento mais pormenorizado de cada aluno é possível consultar as tabelas de avaliação/observação presentes no apêndice 9.

O primeiro quadro, quadro 5, dedica-se à disciplina de Português e apresenta algumas observações registadas sobre os conhecimentos e competências dos alunos do 1.º B nesta componente do currículo. Este quadro foi realizado tendo em conta os domínios e conteúdos presentes no *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (2015).

Quadro 5: Apreciação global da turma do 1.º B relativamente ao Português.

Português		
Parâmetros		Apreciação Global da Turma do 1. B
Oralidade	Interação discursiva	-Os alunos tinham dificuldade em respeitar a intervenção dos colegas e esperar pela sua vez.
	Compreensão e expressão	-Alguns alunos tinham dificuldade em expressar as suas ideias e opiniões, outros não as expressavam, geralmente por timidez. -Todos conseguiram produzir um discurso oral correto e audível.
Leitura e Escrita	Alfabeto e Grafemas	-Sabiam o alfabeto de cor e conseguiram escrevê-lo na forma maiúscula e minúscula. -Distinguiam os dígrafos aprendidos, sabendo empregá-los corretamente. -Empreendiam corretamente as letras maiúsculas e minúsculas.

	Fluência da Leitura	-Todos eram capazes de ler, sendo que uma pequena minoria manifestava, ainda, alguma dificuldade, observando-se também leituras pausadas. -A maioria não respeitava a pontuação do texto quando lia. -Três alunos manifestavam uma grande fluência e desenvoltura a ler um texto.
	Compreensão do texto	-Conseguiam identificar as personagens e os acontecimentos principais. -Identificavam o tema do texto e percebiam a sua essência. -Sublinhavam, num texto, as palavras desconhecidas.
	Ortografia e Pontuação	-Produziam ainda alguns erros ortográficos, sendo que quatro alunos conseguiam escrever sem produzir muitos erros. -A maioria realizava corretamente a divisão silábica.
	Produção de texto	-Escreviam pequenas frases autonomamente, sendo que cinco alunos manifestavam mais dificuldade. -Escreviam pequenos textos com auxílio, sobretudo na organização de ideias.
Gramática	Morfologia e Lexicologia	-Conseguiam realizar o feminino/masculino dos nomes/adjetivos. -Eram capazes de construir o plural de um dado nome/adjetivo

De seguida, é possível observar o quadro 6 que expressa algumas observações sobre os alunos do 1.º B no que concerne à disciplina de Matemática. Durante o período em decorreu o estágio as atividades centraram-se sobretudo nos domínios “Números e Operações” e “Geometria e Medida”, visto que o domínio “Organização e Tratamento de Dados” foi aprofundado pela docente titular durante o primeiro período escolar. Os parâmetros presentes neste quadro tiveram em conta os domínios e conteúdos estabelecidos no *Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico* (2013).

Quadro 6: Apreciação global da turma do 1.º B relativamente à Matemática.

Matemática		
Parâmetros	Apreciação Global da Turma do 1.º B	
Números e Operações	Números Naturais	-Conheciam os números até 100. -Realizavam sequências numéricas. -Conseguiam ordenar números.
	Sistema de numeração decimal	-Identificavam as ordens decimais (unidades, dezenas e centenas), sendo que quatro alunos tinham dificuldade em identificar corretamente o valor posicional dos algarismos.
	Adição e subtração	-Realizavam operações de adição e subtração, sendo que alguns alunos manifestavam alguma dificuldade. -Decomponham números, através de somas, todavia três alunos revelavam alguma dificuldade neste tipo de exercício. -Resolviam situações problemáticas, porém quatro alunos mostravam alguma dificuldade.

Geometria e Medida	Distância e comprimento	-Perceberam que podemos medir distâncias e comprimentos com palmos, pés ou passos. -Compreenderam que estas medidas não são seguras, pois cada um obtém uma medida diferente.
	Figuras geométricas	-Eram capazes de identificar as figuras, sendo que muitos confundiam figura geométrica com sólido geométrico.
	Tempo	-Manifestavam alguma dificuldade em nomear por ordem as estações do ano. -Sabiam os dias da semana. -Alguns ainda não sabiam os meses do ano por ordem.

Finalmente, o quadro 7 patenteia as observações/avaliações realizadas na componente de Estudo do Meio. Durante a época de estágio apenas foi trabalhado um bloco nesta disciplina, precisamente o Bloco 3- À descoberta do ambiente natural.

De referir que os parâmetros presentes no seguinte quadro tiveram em conta a *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo* (2004), onde são apresentados os conteúdos de Estudo do Meio a serem desenvolvidos nos diferentes anos de escolaridade.

Quadro 7: Apreciação global da turma do 1.º B relativamente ao Estudo do Meio.

Estudo do Meio		
Parâmetros		Apreciação Global da Turma do 1.º B
Bloco 3 – À descoberta do ambiente natural	1. Os seres vivos do seu ambiente	-Distinguiam animais domésticos de animais selvagens. -Identificavam o revestimento e tipo de alimentação dos animais. -Nomeavam os meios de deslocação dos animais. -Reconheciam algumas utilidades dos animais (revestimento da ovelha, leite da vaca, etc). -Identificavam as diferentes partes que constituem as plantas. -Reconheciam a importância das plantas. -Cuidavam corretamente da planta que se encontrava na sala. -Identificavam os cuidados a ter com animais e plantas.

7.8. Reflexão – Intervenção no 1.º ano do 1.º CEB

O ato reflexivo revela-se extremamente importante no decorrer e no terminar da prática pedagógica. Só através deste olhar introspetivo é que poderemos repensar e melhorar a nossa prática, limando algumas arestas com as quais nos deparamos, sempre em prol dos nossos alunos. É neste pressuposto que as próximas linhas se debruçam, numa reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida na turma do 1.º B, durante os meses de abril, maio e junho, num total de 100 horas, durante três dias por semana.

Como já referido em pontos anteriores, a turma do 1.º B distinguia-se pelo seu comportamento ativo e pelo incumprimento das regras de sala de aula, o que acabava por

influenciar o desempenho escolar dos alunos. Apesar de todos eles serem amigos e, como os próprios diziam, serem “uma equipa”, notava-se, por vezes, alguma falta de respeito entre o grupo, em situações básicas, como respeitar a vez do outro e a sua opinião. Daí ter resultado uma questão de investigação que se baseou no comportamento, sobretudo no domínio de atitudes e valores. Como já foi focado, a duração reduzida do estágio impossibilitou que obtivéssemos grandes resultados para esta investigação, todavia tenho a declarar que, quando terminei o estágio, a maioria dos alunos estava mais consciencializada sobre o assunto, sendo que alguns estudantes melhoraram significativamente, como foi o caso do RM que, no fim de maio, sabia respeitar totalmente as regras de intervenção.

Para a resolução de uma questão desta índole importa, também, o clima que se estabelece em sala de aula, pois segundo Dean (citado por Morgado, 2003) um clima positivo influencia diretamente o comportamento dos alunos e conseqüentemente a sua formação pessoal e social. Neste sentido, desde logo procurei estabelecer um clima de respeito e comunicação, onde os alunos se sentissem confiantes e seguros, sem medo de errar. No que toca à relação com os alunos, desde o primeiro dia nasceu uma grande empatia, que foi gradualmente aumentado, pois os próprios eram muito carinhosos e afetivos. Deste modo, a nossa relação sempre se pautou por muita afetividade, mas também por respeito e disciplina nas horas de trabalho.

Numa turma os alunos nunca são todos iguais e apresentam diferentes ritmos, sendo necessário adaptar o processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, ao longo da minha prática pedagógica tive sempre em conta as facilidades e dificuldades dos alunos, de maneira a que todos conseguissem obter sucesso. Durante as aulas procurava incentivar os alunos com mais dificuldade a responder às questões, promovendo, simultaneamente, o respeito dos restantes em esperar que esses alunos chegassem à resposta. Estes alunos eram também auxiliados por mim, em exercícios onde demonstravam mais dificuldade ou durante a leitura.

Como sabemos, a utilização de diferentes estratégias e materiais pedagógicos são fundamentais no processo de ensino-aprendizagem. Para Cardoso (2013) “Os recursos didáticos são todos os elementos utilizados no processo de ensino com vista a melhor atingir o objetivo: fazer com que o aluno perceba melhor a matéria.” (p. 169). Assim, procurei, ao longo da minha prática, diversificar os materiais que utilizava, recorrendo a imagens, histórias, *power point* e a alguns jogos. Acredito que através de jogos e outras

atividades mais lúdicas se potenciam, também, verdadeiras aprendizagens, além de se despertar um maior interesse e atenção por parte dos alunos.

Logicamente gostaria de ter feito muito mais, mas o grupo com que trabalhamos também influencia a quantidade e o tipo de jogos/materiais que podemos utilizar. Como a turma do 1.º B era muito agitada, havia necessidade de dosear as atividades mais dinâmicas que eram realizadas ao longo da semana. E, antes da concretização de qualquer atividade, discutíamos sempre as regras de comportamento. À medida que o tempo foi avançando os alunos souberam respeitar cada vez mais essas regras, pois, no início, quando comecei a aplicar jogos, histórias ou simples imagens era difícil manter o grupo concentrado, tal era a agitação e entusiasmo manifestados, fruto, provavelmente, de estarem pouco habituados a realizar este tipo de atividades. De salientar que tudo se consegue, com muito tempo e paciência. No meu caso, houve muita paciência, mas pouco tempo.

Outro aspeto fundamental para uma boa prática pedagógica é a relação estabelecida com a docente cooperante. No meu caso esta relação foi sempre muito positiva e profícua. Como sabemos, nem todos os docentes sabem ser cooperantes no verdadeiro sentido da palavra, porém a professora titular do 1.º B sempre se mostrou muito colaboradora, auxiliando-me no meu trabalho, dando sugestões e deixando-me à vontade para realizar as atividades que conseguisse, dentro dos limites impostos, em termos de tempo e de cumprimento do currículo.

Antes de terminar, parece-me crucial refletir sobre a avaliação, parte fundamental do processo pedagógico. Como foi referido no capítulo 1 a avaliação não deve ser encarada apenas na perspetiva sumativa e de atribuição de resultados. É imprescindível que se realize uma avaliação contínua e formativa. Todavia, isto acaba por ser difícil atendendo ao pouco tempo de estágio que temos, visto que este tipo de avaliação requer um sentido de observação mais profundo, de modo a conseguirmos visualizar a evolução dos alunos. Nesse sentido, três dias por semana, durante três meses não se revelam suficientes para realizar uma avaliação realmente concreta e verdadeira, pelo que, por vezes, a avaliação apresentada possa parecer pouco detalhada.

Ainda nesta linha de pensamento, parece-me também primordial referir a grande importância que têm as semanas de observação, que neste caso foram duas, e que permitiram estabelecer um primeiro contacto informal com alunos, observar o modo como as aulas decorriam e que estratégias/métodos utilizava a docente titular. Esta observação foi vital, pois não só consegui ficar com uma impressão de como a turma

funcionava, como também, posteriormente, realizei a prática pedagógica sem criar grandes discrepâncias em relação ao trabalho que a docente já desenvolvia. É necessário ter em conta que os alunos estão habituados a uma determinada metodologia de trabalho, pelo que, a nossa chegada não deve implicar mudanças bruscas ou perturbações à abordagem educativa utilizada pela docente, antes pelo contrário, essas modificações querem-se graduais e de acordo com as necessidades dos alunos.

Deste estágio levei o melhor, aos alunos do 1.º B, aos “meus meninos” como ainda costumo dizer, trouxe-os no coração, todos eles, cada um com as suas particularidades, ensinaram-me muito e apesar do seu comportamento, por vezes rebelde, conseguiram ser uma turma perfeita e proporcionar-me um estágio magnífico.

Em suma, procurei, ao longo do meu estágio, promover uma aprendizagem global e significativa, recorrendo a diferentes materiais e estratégias. Tentei desenvolver ao máximo a autonomia e a responsabilidade dos alunos, quer nas atividades que realizávamos, quer nas atividades rotineiras (realização do quadro do tempo e rega do morangueiro). Além disso, foi minha preocupação consciencializar os alunos sobre as suas atitudes, questionando-os e dialogando com eles, de modo a que refletissem sobre os seus atos. Certamente haverá muitos aspetos a melhorar, todavia estou certa que fiz e dei o meu melhor. E, sem dúvida, que este estágio constituiu uma valiosa oportunidade de aprendizagem.

Capítulo 8- Prática Pedagógica na Turma do 3.º C da EB1/PE de Santa Cruz

Este oitavo capítulo segue os moldes do anterior, divergindo, apenas, nos dados aqui apresentados, pois referem-se à Prática Pedagógica III, realizada na turma do 3.º C. Deste modo, começamos por apresentar uma breve caracterização do grupo, seguida do contexto familiar do mesmo e, ainda, a apresentação da sala e do tempo pedagógico desta turma.

Posteriormente, descrevemos algumas das atividades realizadas nas componentes do Português, da Matemática e do Estudo do Meio. Por fim, fazemos referência à avaliação deste grupo e respetiva reflexão sobre esta prática pedagógica.

8.1. Caracterização da Turma do 3.º C

A turma do 3.º C era constituída por 22 alunos, 10 do sexo masculino e 12 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os oito e os onze anos. Nesta turma existiam dois alunos com NEE, que beneficiavam de apoio em sala de aula e seis alunos que usufruíam de apoio pedagógico acrescido. Um dos alunos assinalados com NEE encontrava-se, relativamente aos seus colegas, num nível inferior, visto que tinha imensas dificuldades na leitura, na escrita, no cálculo e até no reconhecimento de determinados números, ou seja, este aluno, em termos de aprendizagem não se situava ao nível do terceiro ano, pelo que algumas atividades tinham de ser adaptadas. Era, também, necessário auxiliá-lo no decurso da aula, para que conseguisse acompanhar o ritmo da turma. De referir, ainda, que este aluno era acompanhado pela docente de educação especial também nos momentos formais de avaliação. O outro aluno assinalado com NEE, contrariamente ao primeiro, revelava uma excelente capacidade de cálculo mental, denotando apenas algumas dificuldades na leitura e na ortografia. De salientar que este aluno estava no 3.º ano pela segunda vez, pelo que se encontrava mais familiarizado com os conteúdos, o que acabava por facilitar o seu desempenho, não evidenciando, por isso, muitas dificuldades.

Esta turma distinguia-se pelo seu bom comportamento, pese embora alguns alunos revelassem dificuldade em cumprir as regras de intervenção. Eram alunos muito interessados, curiosos, perspicazes e empenhados. Todos eles manifestavam gosto pelas artes, sobretudo pela expressão plástica e interessavam-se, também, por atividades

desportivas e pela leitura, sendo que alguns alunos traziam para as aulas livros que haviam lido, para apresentarem aos seus colegas.

No que concerne a problemas de saúde existiam dois alunos intolerantes à lactose, dois alunos com rinite alérgica, dois alunos a frequentar a terapia da fala e uma aluna diagnosticada com hiperatividade e deficit de atenção. Todavia, esta última tomava medicação para a patologia, pelo que não exigia grandes diferenciações na sua aprendizagem em relação aos seus colegas.

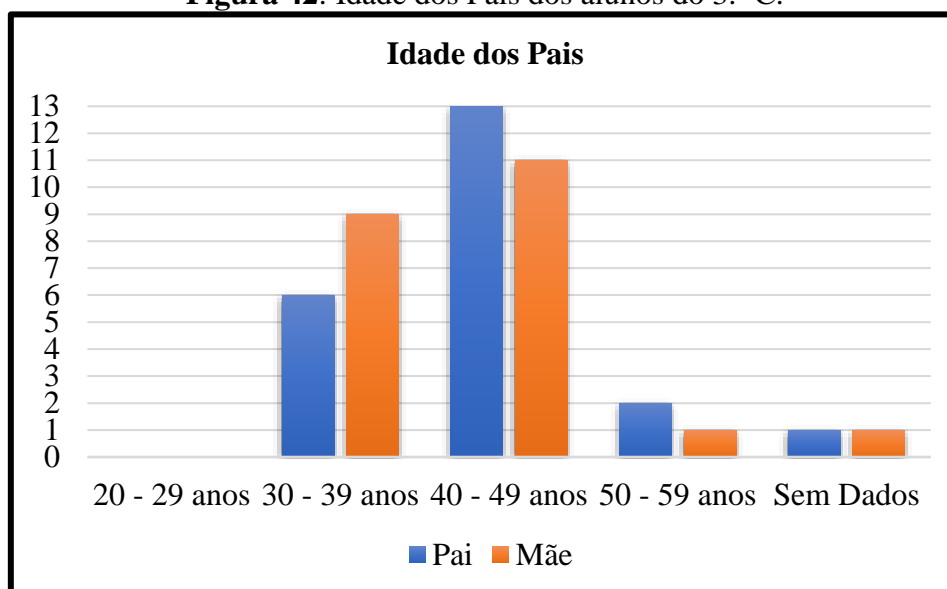
Quanto à área de residência, a maioria dos alunos, mais precisamente 13, habitava em Santa Cruz. Cinco alunos residiam em Machico, dois em Gaula, um no Caniço e um outro em Santo António da Serra.

8.2. Contexto Familiar dos Alunos

Ao longo deste relatório já explicamos a importância do docente conhecer o contexto familiar dos seus alunos. Assim, voltamos a apresentar aqui a mesma estrutura de gráficos, mas, desta vez, com os dados sobre os progenitores dos alunos do 3.º C. Como referido nos capítulos anteriores, nem sempre é possível obter todos os dados, pelo que os gráficos apresentam uma coluna designada “Sem Dados”, decorrente da falta dessa informação.

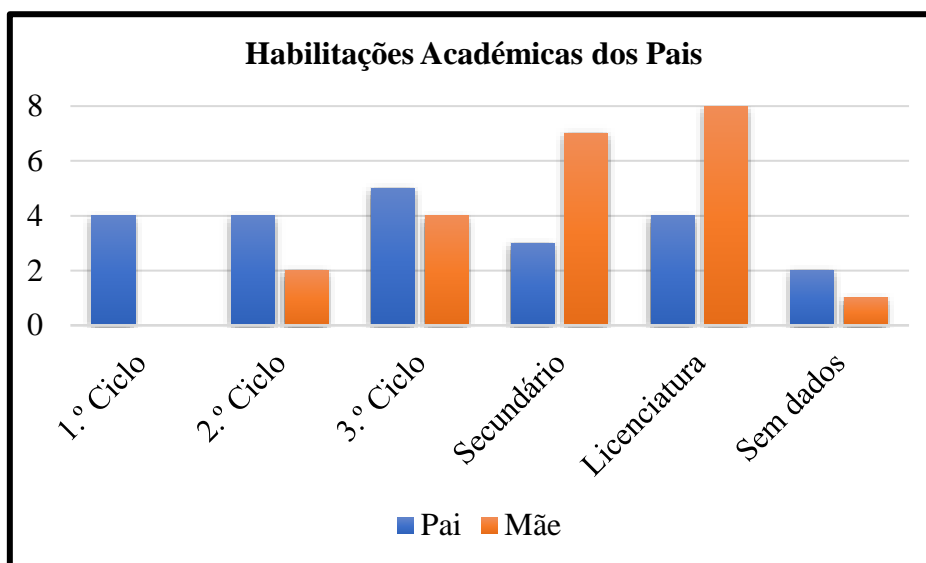
Ao analisarmos a figura 42 percebemos que a maioria dos pais dos alunos do 3.º C se encontrava na faixa etária dos 40 – 49 anos, seguida dos 30 – 39 anos e posteriormente, dois pais e uma mãe na faixa etária dos 50 – 59 anos.

Figura 42: Idade dos Pais dos alunos do 3.º C.



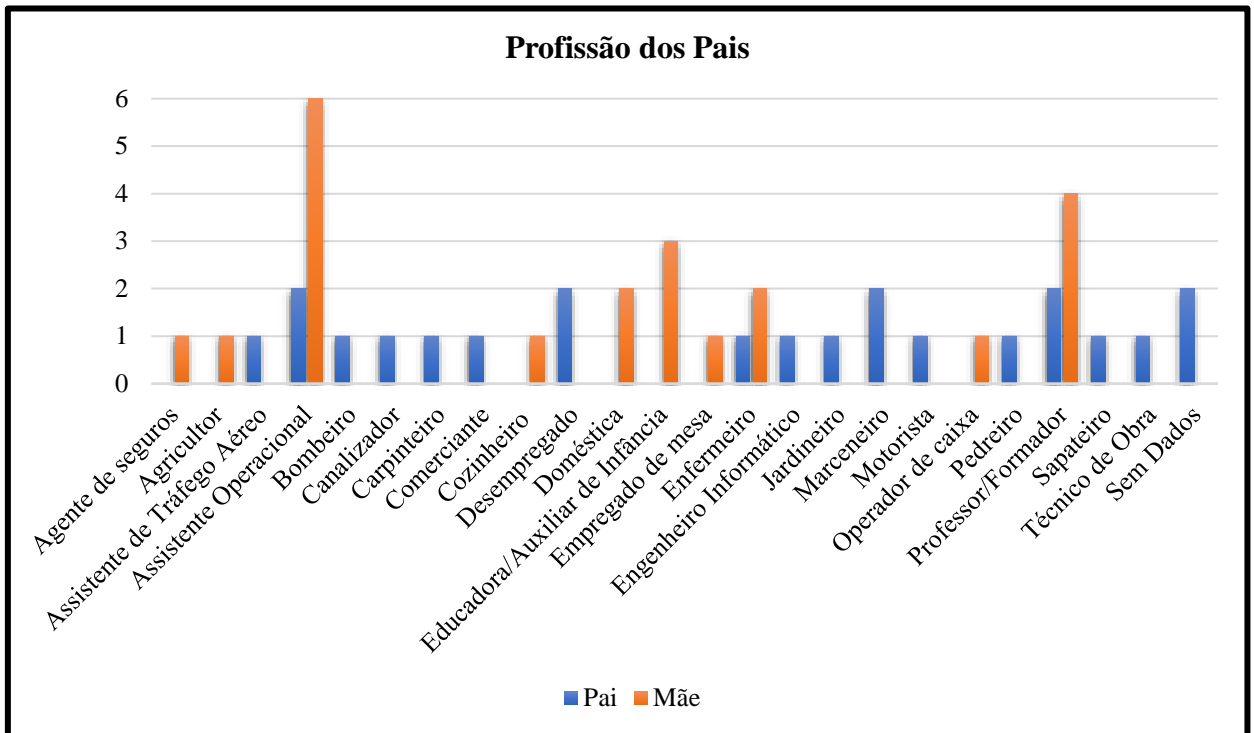
Relativamente às habilitações académicas, verificamos, na figura 43, que existia um elevado número de pais com licenciatura, precisamente oito mães e quatro pais. Seguindo-se o ensino secundário, no qual prevalecia um maior número de mães com este grau. Já no 3.º, 2.º e 1.º ciclos observamos um maior número de pais, sendo que não há registo de nenhuma mãe apenas com a obtenção do 1.º ciclo. Nesta turma podemos deduzir, também, que, em termos académicos, os pais têm capacidade para auxiliar e apoiar os seus filhos no seu processo de aprendizagem.

Figura 43: Habilitações Académicas dos Pais dos alunos do 3.º C.



No que respeita ao ramo profissional dos pais podemos verificar, na figura 44, que todos os pais desempenhavam profissões pertencentes ao sector terciário, com funções de serviço ao público, nomeadamente, na área da educação, da saúde e do comércio. A taxa de desemprego, neste grupo, era baixa, visto que apenas dois pais se encontravam nesta situação. A profissão que registava mais ocorrência era a de Assistente Operacional, seguida pela de professor.

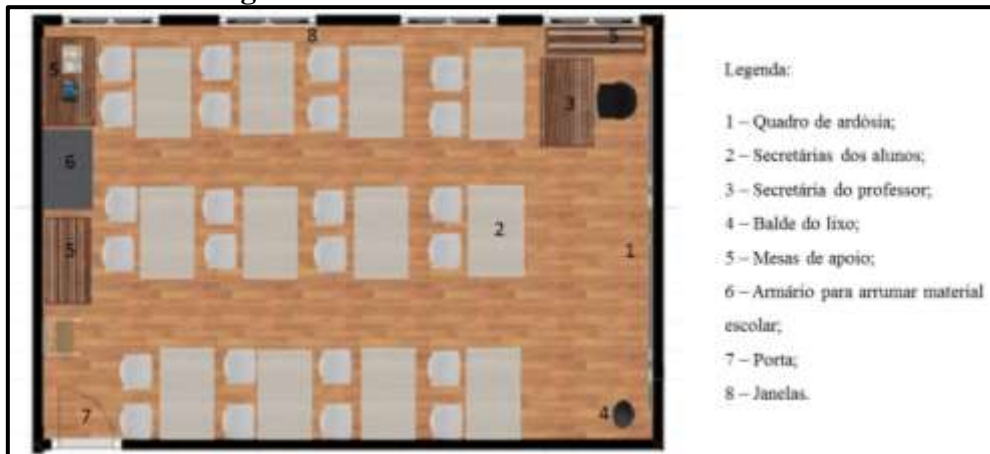
Figura 44: Profissão dos Pais dos alunos do 3.º C.



8.3. Caracterização da Sala e do Tempo Pedagógico

A sala do 3.º C encontrava-se no piso 1 e era utilizada no turno da tarde pela referida turma. Durante o turno da manhã era usada para algumas aulas de estudo. Contrariamente à sala do 1.º B, esta era muito menos ampla, não permitindo uma movimentação tão livre. Ainda assim, era uma sala com espaço suficiente para os 22 alunos, que estavam distribuídos pelas 12 mesas existentes, sendo que, em cada mesa ficavam dois alunos. Na figura 45 é possível compreender esta organização.

Figura 45: Planta da Sala da Turma do 3.º C.



Esta sala era bem iluminada, uma vez que contava com quatro janelas numa das paredes. Quanto à arrumação, devido ao espaço reduzido, continha apenas um armário que se revelava insuficiente para arrumar todo o material dos alunos. Por essa razão, os cadernos e os dossiês eram organizados nas mesas de apoio existentes junto do referido armário. Junto à porta existia um cabideiro onde os alunos penduravam os casacos ou os guarda-chuvas.

À frente, junto ao quadro de ardósia, encontrava-se o balde do lixo e a secretária do docente que contava, também, com uma mesa de apoio. Esta sala continha apenas um quadro de cortiça, que se localizava ao fundo da sala, junto à janela. Por essa razão, alguns dos trabalhos eram afixados na parede, o que propiciava a afixação de um maior número de artefactos e uma melhor visualização, por parte, dos alunos, sobretudo quando se tratavam de cartazes explicativos ou elucidativos dos conteúdos lecionados.

Passamos agora à análise do tempo pedagógico desta turma. Se observarmos o horário da turma do 3.º C (figura 46), que foi fornecido pelo docente titular, reparamos que segue os moldes do horário do 1.º B, uma vez que estas turmas faziam parte da mesma escola. Todavia, denotamos algumas diferenciações, pois tratava-se de um ano de escolaridade distinto.

Contrariamente ao horário do 1.º B, o docente da turma do 3.º C registou os tempos para cada disciplina, não se notando grande flexibilidade ou mudança relativamente ao que se encontrava estipulado no horário. O horário presente na figura 46 não nos permite fazer a mesma análise que realizámos no capítulo anterior, aquando da descrição do tempo pedagógico da turma do 1.º B. Todavia podemos afirmar que os alunos do 3.º C usufruíam das atividades curriculares no turno da tarde (13h15-18h15) e das atividades de enriquecimento curricular no turno da manhã (8h15-12h15).

Esta turma contava, também, com um conjunto de docentes que garantiam o acesso às diferentes atividades, nomeadamente um professor de EEFM, um professor responsável pela Natação, uma professora de EEM, uma professora de TIC, um professor de Inglês, uma professora de EEP, uma professora de Estudo, três professoras de Apoio Pedagógico Acrescido, uma professora de Biblioteca e uma professora de Educação Especial.

Figura 46: Horário da Turma do 3.º C.

	2.ª-feira		3.ª-feira		4.ª-feira		5.ª-feira		6.ª-feira	
	Disciplinas / Áreas	Sala	Disciplinas / Áreas	Sala	Disciplinas / Áreas	Sala	Disciplinas / Áreas	Sala	Disciplinas / Áreas	Sala
13h15 – 13h45	Matemática		inglês		Matemática		Português		Português	
13h45 – 14h15	Matemática		inglês		Matemática		Português		Português	
14h15 – 14h45	Estudo do Meio		Expressão e Educação Musical		Matemática		Expressão e Ed. Físico-Motora		Português	
14h45 – 15h15	Estudo do Meio		Expressão e Educação Musical		Matemática		Expressão e Ed. Físico-Motora		Português	
15h15 – 15h45	Português		Matemática		TIC Ed. para Cidadania		Estudo do Meio		Matemática	
15h45 – 16h15	Português		Matemática		TIC Estudo do Meio		Estudo do Meio		Matemática	
16h15 – 16h45	Intervalo e/ou lanche									
16h45 – 17h15	inglês		Português		Estudo do Meio		Matemática		Matemática	
17h15 – 17h45	inglês		Português		Português		Matemática		Expressão e Educação Plástica	
17h45 – 18h15	Português Ap. Estudo		Português		Português		Matemática		Expressão e Educação Plástica	

8.4. Intervenção Pedagógica

Nos pontos que se seguem apresentamos seis atividades realizadas com a turma do 3.º C. Seguindo a mesma lógica que o capítulo 7, também aqui retratamos duas atividades para cada componente do currículo, designadamente para o português, para a matemática e para o estudo do meio.

Todas as atividades desenvolvidas foram ao encontro do plano semanal elaborado pelo docente, todavia procuraram ser atividades dinâmicas e significativas, que despertassem o interesse e a motivação dos alunos. Como já referido ao longo deste relatório, esta última prática pedagógica debruçou-se mais sobre os materiais e estratégias didáticas, pelo que as atividades aplicadas ao longo do estágio privilegiaram materiais e recursos distintos que procuravam tornar as aulas mais dinâmicas e interessantes.

Nos apêndices deste relatório podem ser consultadas as planificações das diversas atividades, com informações mais pormenorizadas sobre cada uma.

8.4.1. Português

Palavra Puxa Frase

Esta atividade surgiu na primeira semana de intervenção e estava relacionada com o Pão-por-Deus, visto que nos encontrávamos nessa época¹³. O principal objetivo desta atividade era a criação de um texto sobre a temática supramencionada, utilizando a estratégia palavra puxa frase. Esta estratégia consiste em utilizar a última palavra da

¹³ Para informação mais pormenorizada consultar Apêndice12-Planificação 1.º semana 31 out, 2 nov 2016.

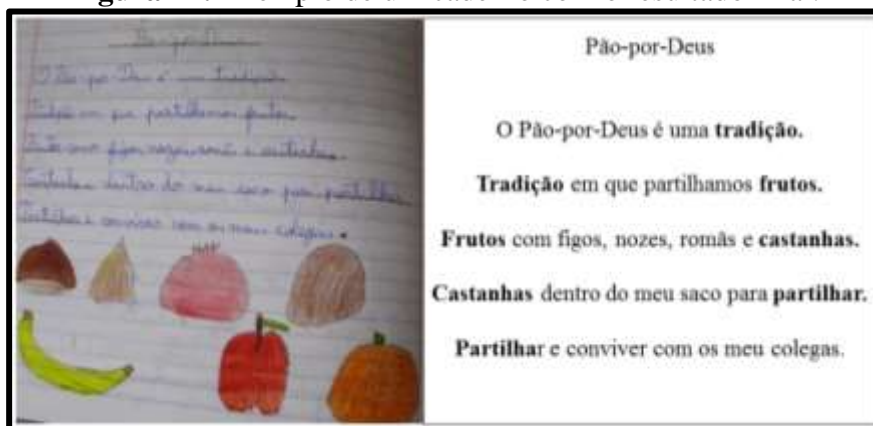
primeira frase para construir a segunda frase, ou seja, todas as frases começam com a última palavra da frase anterior.

Assim, começámos por dialogar sobre a época em que nos encontrávamos e sobre as tradições inerentes à mesma. Depois deste diálogo, os alunos tiveram acesso a um exemplo de um texto escrito pela estratégia palavra puxa frase, para que tomassem conhecimento de como se escreve um texto utilizando esta técnica. A seguir à exploração desse exemplo, passámos à criação, em grande grupo, de um texto sobre o Pão-por-Deus. De realçar que todos os alunos tiveram oportunidade de opinar, de maneira que a redação fosse uma criação conjunta. No fim, todos os estudantes copiaram o texto para os seus cadernos e ilustraram-no (figura 47).

Com esta atividade foi possível trabalhar a ortografia, a pontuação, a organização de ideias na redação do texto e, logicamente, a criatividade. Por outro lado, os alunos ficaram a conhecer uma nova forma de redigir um texto.

Ao longo da atividade os alunos mostraram-se muito empenhados em construir o texto e participaram com várias ideias. Todavia, poderíamos ter ampliado a redação, redigindo mais algumas ideias.

Figura 47: Exemplo de um caderno com o resultado final.



Explorando Notícias

No dia 28 de novembro realizámos uma atividade relacionada com o texto informativo, utilizando notícias de jornais¹⁴. Assim, aproveitando a organização da sala, realizámos trabalho a pares, sendo que cada par ficou responsável por analisar uma notícia.

¹⁴ Para informação mais pormenorizada consultar Apêndice12-Planificação 5.º semana 28,29,30 nov. 2016.

Antes de partirmos para a notícia em si, estudámos a estrutura da mesma, beneficiando, para isso, das informações e dos esquemas presentes no manual de português. Depois desta leitura, cada par recebeu uma notícia na qual tinha de identificar os elementos principais da mesma, isto é, o título, o autor, a cabeça de notícia e o corpo da notícia.

Feito isto, cada par apresentou para o restante grupo a sua notícia, resumindo o tema da mesma e identificando os elementos acima mencionados. De referir que esta atividade foi realizada com muito interesse, de tal modo que os alunos solicitaram para analisar uma segunda notícia. De salientar, ainda, que a identificação dos elementos estruturais foi feita com grande facilidade.

Na preparação desta atividade houve um cuidado na seleção das notícias, com vista a apresentar aos alunos notícias que fossem do seu entendimento, que não contivessem temas inapropriados ou mais chocantes e que fossem atuais.

Depois deste exercício, construímos, em grande grupo, uma notícia cujo tema foi deixado ao critério dos alunos. Deste modo, começaram por surgir várias ideias, como por exemplo, a larva que tinham visto nessa manhã no jardim da escola. No entanto, acabaram por decidir noticiar a visita de estudo que haviam feito, há algumas semanas, ao Museu da Baleia.

Antes de partirmos para a redação da notícia, começámos por responder às questões: “Quem?”, “O que fez/aconteceu?”, “Onde?”. “Quando?”, “Como?” e “Porquê?”, de maneira a realizar uma espécie de planificação da notícia que seria redigida. Finalmente, começámos a redigir em conjunto a respetiva notícia, cujo resultado pode ser visualizado no apêndice 15.

A criação desta notícia foi significativa e ativa, na medida em que se tratou da divulgação de um acontecimento vivenciado pelos próprios alunos e, como tal, todos eles estavam inteirados do assunto. De realçar que, nesta turma, verificámos uma facilidade em trabalhar a pares, visto que os alunos conseguiram cooperar e trabalhar calmamente, sem perturbar o grande grupo.

8.4.2. Matemática

Bingo dos Números

Na terceira semana de intervenção, um dos pontos programados pelo professor cooperante era a revisão e treino de operações de adição e subtração e, ainda, exercícios

de leitura de números por extenso, por classes e por ordens. Assim, achei que a melhor opção seria aplicar uma estratégia diferente e mais apelativa, privilegiando, desse modo, os seguintes materiais: Bingo dos Números e Roda da Matemática¹⁵.

Desta forma, começámos por dialogar sobre as regras do jogo Bingo dos Números, para que os alunos percebessem o seu funcionamento. Em seguida, cada aluno ficou com um cartão de jogo e sete papelinhos amarelos (figura 48). A dinâmica do jogo sucedia-se da seguinte forma: um aluno retirava, de um saco, um cartão que continha uma operação (de adição ou de subtração), lia-a em voz alta, resolvi-a no quadro e, posteriormente, escrevia o seu resultado nas três leituras (por extenso, por ordens e por classes). Em simultâneo, os restantes colegas realizavam os mesmos exercícios nos seus cadernos.

Depois de descoberto o resultado, cada aluno verificava o seu cartão de jogo e caso tivesse o produto da operação cobria-o com um papelinho amarelo. O jogo prosseguiu até um dos alunos completar o cartão todo com os papelinhos amarelos e dizer “Bingo”.

Figura 48: Jogo "Bingo dos Números”.

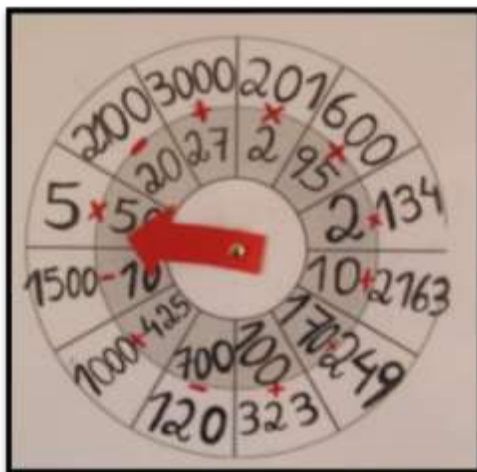


Após este pequeno jogo, os alunos ficaram a conhecer a Roda da Matemática (figura 49) e as respetivas regras. Assim, um aluno iniciou o jogo, indo ao quadro girar a seta da roda. Conforme a parcela em que a seta parasse o estudante teria de compor o número, tendo em conta a operação indicada, e fazer a leitura por extenso, por classes e por ordens. Para melhor compreendermos damos o seguinte exemplo: “ $1500-10 = 1490$ → mil quatrocentos e noventa/1 milhar e 490 unidades/1 unidade de milhar, 4 centenas,

¹⁵ Para informação mais pormenorizada consultar Apêndice 12-Planificação 3.º semana 14,15,16 nov 2016.

9 dezenas e 0 unidades” Em simultâneo, os restantes alunos realizavam o mesmo exercício nos seus cadernos.

Figura 49: Roda da Matemática.



Estas duas atividades permitiram, como já foi referido, trabalhar as operações de adição e subtração e a leitura de números nas diferentes formas. Mais uma vez foi possível verificar que estes pequenos jogos apelam e incentivam a participação espontânea dos alunos, sobretudo dos mais tímidos. “Sinto que com os jogos os alunos mais tímidos ficam mais dispostos a participar. A V. que só participa quando solicitada, hoje pediu para ir fazer a Roda da Matemática” (DB, 16 de novembro de 2016).

Batalha Naval

No dia 5 de dezembro, seguindo os conteúdos previstos na planificação semanal do professor cooperante, trabalhamos a localização e orientação no espaço, nomeadamente as coordenadas em grelhas quadriculadas. Assim, para abordar este tema utilizámos o jogo da Batalha Naval¹⁶.

Primeiramente, começámos por dialogar, questionando os alunos sobre como indicariam o trajeto para determinados locais, chegando à conclusão de que para darmos este tipo de informações necessitamos de conhecer e saber as direções/coordenadas a seguir.

Após este diálogo, iniciámos o jogo da Batalha Naval, que foi realizado a pares. Deste modo, cada par ficou com um tabuleiro de jogo, sendo que todos os tabuleiros eram diferentes (figura 50). Assim, consoante as coordenadas indicadas por mim, os pares

¹⁶ Para informação mais pormenorizada consultar Apêndice12-Planificação 6.º semana 5,6,7 dez 2016.

marcavam uma cruz na quadrícula indicada. Quando um barco estivesse todo preenchido com cruces o par deveria dizer “água”. Por sua vez, o primeiro par a afundar todos os barcos dizia “afundou”, terminando, assim, o jogo.

Figura 50: Jogo da Batalha Naval.



Posteriormente, realizámos alguns exercícios de consolidação com outras grelhas e coordenadas.

Em suma, esta atividade possibilitou que os alunos trabalhassem este tema de forma diferente, mais motivante e apelativa, percebendo concretamente o que são coordenadas. Além disso, cada aluno pôde levar um tabuleiro de jogo para casa, e, de acordo com o relato de alguns, aproveitaram-no para, nos dias posteriores, jogar com a família

8.4.3. Estudo do Meio

Entre emoções e sentimentos

Na segunda semana de intervenção realizámos uma atividade inserida no Bloco 2 – O seu corpo, relacionada com as emoções e sentimentos¹⁷. Para iniciar esta atividade, começámos por dialogar sobre as emoções, os sentimentos e as situações agradáveis/desagradáveis.

Posteriormente, partimos para um jogo de mimica em que os alunos, à vez, retiravam de um saco um cartão, cuja imagem representava um sentimento, uma emoção ou uma reação (figura 51). A sua tarefa era mimar, sem som, o que estava representado na imagem para que os colegas adivinhassem.

¹⁷ Para informação mais pormenorizada consultar Apêndice12-Planificação 2.º semana 7,8,9 nov 2016.

A cada imagem, depois de adivinhada, seguia-se um diálogo sobre a emoção, sentimento ou reação, propiciando aos alunos a oportunidade de partilhar episódios em que tivessem vivenciado algo semelhante.

Figura 51: Imagens utilizadas para o jogo de mimica.



Esta atividade permitiu que os discentes reconhecessem e diferenciasssem emoções, sentimentos e reações, bem como, nomeassem situações agradáveis ou desagradáveis, que desencadeiam determinadas reações. Por outro lado, percebemos que este grupo não estava habituado a atividades mais lúdicas, pois gerou-se alguma brincadeira, o que acaba por ser normal, sobretudo quando se trata de uma novidade.

Relacionada com esta atividade esteve uma outra, onde se aliou a música à emoção. Nesta atividade utilizamos “As quatro estações” de Vivaldi e o objetivo era que os alunos desenhassem aquilo que a música lhes transmitia. Para isso, foi colocada uma “estação” de cada vez e os alunos ilustraram, em folhas separadas, o que sentiam quando escutavam cada uma (figura 52). A cada estação parávamos e dialogávamos sobre o que cada um tinha experienciado, percebendo que nem todos sentiram o mesmo.

Figura 52: Aluno a desenhar ao som da música e o produto final.



Cabe aqui realçar que foi possível observar que este tipo de atividades desperta o interesse dos alunos e estimula os mais tímidos, uma vez que aqueles que geralmente não participavam ou tinham mais dificuldade em fazê-lo, mostraram-se muito entusiasmados em partilhar as suas opiniões com os colegas: “Notei que o NR participou muito mais nesta atividade. Todos eles se mostraram muito interessados, nota-se que não estão habituadas a ouvir música clássica.” (DB, 9 de novembro de 2016).

De referir que dois alunos levaram esta atividade com seriedade, ao ponto de se emocionarem, sendo que um deles chegou a chorar. Ao reparar nesta situação, percebi que tinha atingido um dos meus objetivos: que os alunos se concentrassem na música, de maneira a libertarem e expressarem diferentes emoções. Para mim, foi muito importante perceber que os discentes se emocionaram com música clássica. Sendo que, apenas um aluno não se mostrou verdadeiramente interessado com a atividade. Os restantes balançaram ao som da música.

Figura 53: Aluna a apresentar um dos seus desenhos.



No fim, todos os alunos, à vez, foram à frente mostrar um dos desenhos, explicando o que a música lhes havia transmitido (figura 53). O restante grupo, por sua vez, colocava questões ao colega que estava a apresentar, promovendo, assim, um diálogo em grande grupo, em que todos tiveram oportunidade de se expressar. Quando questionei os alunos sobre o que tinham achado da atividade todos mostraram muito agrado e o MP afirmou “Foi incrível!” (DB, 9 de novembro de 2016).

Os alunos ficaram de tal modo interessados que solicitaram, por escrito, o nome do compositor e o título da música para pesquisarem em casa. Foi, sem dúvida, uma atividade bem conseguida e veio comprovar que precisamos de mais momentos deste género nas escolas, onde os alunos tenham oportunidade de relaxar, expor e trabalhar as

suas emoções e onde possam contactar com diferentes estilos musicais que não só aqueles que ouvem diariamente.

Numa altura em que falamos cada vez mais de inteligência emocional e se dá mais valor à componente emocional, importa que atividades similares e outras se propiciem nas escolas, pois a componente afetiva desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da criança. Como afirma Alves (2013) é importante que as crianças desenvolvam a sua inteligência emocional, não só para compreenderem-se a si mesmas, mas, também, para perceberem os outros.

Primeiros Socorros

No terceiro ano do 1.º CEB inicia-se a temática dos primeiros socorros, precisamente no Bloco 1: À Descoberta de Si Mesmo, no ponto 4 - A segurança do seu corpo. Assim, este ponto engloba as regras e o modo de atuar em caso de mordeduras de animais, picadas de insetos, hemorragias (incluindo as nasais) e queimaduras (abrangendo as queimaduras solares).

Neste sentido, esta temática foi abordada em diferentes dias¹⁸, culminando na elaboração de um livro de primeiros socorros. Primeiramente, iniciámos pela abordagem dos primeiros socorros em situações de mordeduras de animais e picadas de insetos, para num dia posterior dialogar sobre situações de hemorragias e queimaduras.

Assim, começámos, no primeiro dia, por dialogar sobre situações de emergência. Aqui, os alunos puderam partilhar experiências ou episódios da sua vida sobre este assunto e ainda explicar como reagiram perante a situação.

Posteriormente, exemplificámos como agir corretamente em cada situação, e para tal, foram utilizados os materiais necessários para cada ocorrência, como compressas, soro fisiológico, antisséptico, ligaduras, luvas, entre outros (figura 54). Estas exemplificações foram feitas nos próprios alunos para que percebessem realmente e de forma concreta o quê deviam utilizar e como deveriam proceder em cada situação.

¹⁸ Para informação mais pormenorizada consultar Apêndice12-Planificação 4.º semana à Planificação 7.º semana.

Figura 54: Materiais de 1.º Socorros utilizados nas demonstrações.



Ao longo destas demonstrações fomos desmistificando algumas ideias e esclarecendo outras, como é o caso da hemorragia nasal, em que, por vezes, persiste a ideia errada de que a cabeça deve ser inclinada para trás.

Após cada exemplificação, revimos os passos a seguir em cada situação, de modo a que cada aluno pudesse registá-los e ilustrá-los no seu livro de primeiros socorros (figura 55). Sendo que, neste livro havia, ainda, um espaço de preenchimento relativo aos materiais e objetos a ter numa caixa de primeiros socorros, aproveitando para dialogar sobre a importância da mesma e onde deve estar localizada.

Figura 55: Livro de Primeiros Socorros e aluna a preenchê-lo.



Esta atividade, além de ter suscitado o interesse de todos os alunos, que tinham sempre muitas questões e curiosidade, permitiu, também, desmistificar concepções erróneas e esclarecer os alunos de como devem atuar devidamente. Muitas das concepções estavam relacionadas com a forma de agir ou com os materiais a utilizar, como é o caso do álcool, que ficou bem claro que não pode ser utilizado em feridas. Tudo isto levou-nos, também, a falar de prevenção, nomeadamente nas queimaduras solares que podem ser prevenidas se tivermos atitudes conscientes e adequadas.

Como sabemos, em contexto escolar os acidentes com crianças ocorrem com frequência. Por isso, este tipo de atividades e esclarecimentos revelam-se importantes, na medida em que consciencializam os próprios alunos para o modo como devem agir em situações de alguma emergência. O que pode ser uma mais-valia, sobretudo quando verificámos que ainda existe algum desconhecimento ou conhecimento incorreto por parte do pessoal que presta os primeiros socorros aos alunos.

8.5. Avaliação dos Alunos

As avaliações que se seguem dizem respeito ao global da turma do 3.º C e foram realizadas segundo os domínios e conteúdos presentes nos programas e metas curriculares de Português, de Matemática e de Estudo do Meio para este ano de escolaridade. De realçar que estas tabelas incidem apenas nos conteúdos que foram trabalhados durante o tempo em que decorreu o estágio.

Os pontos presentes nos quadros seguintes procuram ser breves e sucintos, apenas com o intuito de fornecer uma visão geral da turma. Pelo que, em apêndice, podem ser consultadas observações mais detalhadas sobre cada aluno e as suas aprendizagens¹⁹.

Primeiramente, encontramos o quadro 8 que apresenta algumas observações realizadas ao longo do estágio relativamente às aprendizagens dos alunos a nível do Português. A construção deste quadro teve em conta os domínios e conteúdos presentes no *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (2015)*.

Quadro 8: Apreciação global da turma do 3.º C relativamente ao Português.

		Português
Parâmetros		Apreciação Global da Turma do 3.º C
Oralidade	Interação discursiva	-Três alunos tinham alguma dificuldade em respeitar a intervenção do outro e esperar pela sua vez.
	Compreensão e expressão	-Os alunos expressavam-se oralmente, comunicando as suas ideias, opiniões e emoções. Apenas três alunos tinham mais dificuldade em fazê-lo. -Cinco alunos manifestavam dificuldade em exprimir-se com clareza e correção.
Leitura e Escrita	Fluência da Leitura	-Eram capazes de ler um texto, sendo que quatro alunos tinham dificuldade em respeitar as suas pausas. -Dois alunos apresentavam alguma dificuldade em articular corretamente determinadas palavras.

¹⁹ Consultar Apêndice 15

	Compreensão do texto	<ul style="list-style-type: none"> -Conseguiram nomear os elementos estruturais de uma notícia e sabiam a função da mesma. -Localizavam os parágrafos de um texto. -Identificavam as personagens principais de um texto. -Reconheciam o assunto principal do texto. -Identificavam o autor do texto, a obra de onde foi retirado e o tipo/gênero de texto (narrativo, poesia, dramático, etc). -Sublinhavam, num texto, as palavras que desconheciam. -Exprimiam uma opinião crítica e pessoal a respeito de ações das personagens ou de outras informações contidas no texto.
	Ortografia e Pontuação	<ul style="list-style-type: none"> -A maioria utilizava corretamente os sinais de pontuação. -No geral, conseguiam realizar corretamente a translineação de palavras. -Seis alunos cometiam com mais frequência erros ortográficos.
	Produção de texto	<ul style="list-style-type: none"> -Conseguiram planificar e redigir uma notícia em grande grupo. -Redigiam uma carta e sabiam a sua estrutura. -Os alunos conseguiam escrever um texto autonomamente, sendo que cinco alunos manifestavam mais dificuldade em fazê-lo, sobretudo na organização de ideias.
Educação Literária	Leitura e Audição	<ul style="list-style-type: none"> -Manifestavam interesse pelas obras/ textos literários que eram lidos em sala de aula. -Manifestavam gosto pela leitura de obras.
	Compreensão de texto	<ul style="list-style-type: none"> -Conseguiram identificar as personagens principais. -Previa o assunto do texto através da observação dos elementos paratextuais. -Conseguiram propor um título alternativo para o texto.
	Apresentação de textos e de livros	<ul style="list-style-type: none"> -Alguns alunos apresentavam, voluntariamente, livros que haviam lido fora da sala de aula.
Gramática	Fonologia	<ul style="list-style-type: none"> -Conseguiram identificar a sílaba tónica e átona. -Sabiam classificar as palavras quanto à posição da sílaba tónica.
	Morfologia e lexicologia	<ul style="list-style-type: none"> -Conjugavam verbos nos três tempos verbais (presente, futuro e pretérito perfeito), sendo que alguns alunos revelavam algumas dificuldades em determinados verbos.

De seguida, apresentamos o quadro 9 que expõe algumas das observações realizadas ao longo do estágio relativamente às competências adquiridas pelos alunos a nível da Matemática. De realçar que, a elaboração deste quadro baseou-se nos domínios e conteúdos estabelecidos no *Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico* (2013).

Quadro 9: Apreciação global da turma do 3.º C relativamente à Matemática.

Matemática	
Parâmetros	Apreciação Global da Turma do 3.º C
Números e Operações	<ul style="list-style-type: none"> -Realizavam a leitura de números por extenso, por classes e por ordens, sendo que apenas dois alunos demonstravam mais dificuldade. -Componham e decomponham números, sendo que um aluno tinha mais dificuldade neste tipo de exercícios. -Realizavam corretamente operações de adição e subtração com o algoritmo. Quatro alunos manifestavam alguma dificuldade. -Sabiam o que é um múltiplo. -Reconheciam que zero é múltiplo de todos os números. -Sabiam as tabuadas (até à tabuada do 7), todavia alguns alunos ainda manifestavam alguma dificuldade em algumas delas. -Três alunos manifestavam uma maior dificuldade em realizar cálculos mentais.
Geometria e Medida	<ul style="list-style-type: none"> -Interpretavam situações problemáticas e resolviam-nas, sendo que seis alunos manifestavam alguma dificuldade neste tipo exercício. -Conseguiram trabalhar com coordenadas e direções. -Distinguiam segmentos de reta paralelos de segmentos de reta perpendiculares. -Diferenciavam círculo de circunferência. -Identificavam o raio e diâmetro de uma circunferência, sendo que por vezes notava-se alguma dificuldade.
Organização e Tratamento de Dados	<ul style="list-style-type: none"> -Identificavam a frequência absoluta e a moda. -Conseguiram identificar o máximo e o mínimo de um conjunto de dados. -Sabiam o que é a amplitude de um conjunto de dados.

Por fim, o quadro 10 apresenta a apreciação realizada à turma do 3.º C na disciplina de Estudo do Meio. Para a construção deste quadro foi utilizado o programa de Estudo do Meio, presente no documento *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo* (2004).

Quadro 10: Apreciação global da turma do 3.º C relativamente ao Estudo do Meio.

Estudo do Meio		
Parâmetros	Apreciação Global da Turma do 3.º C	
Bloco 1 – À Descoberta de si mesmo	2. O seu corpo	<ul style="list-style-type: none"> -Identificavam os órgãos que constituem o sistema urinário. -A maioria dos alunos sabia que o sistema urinário e a pele fazem parte do sistema excretor. -Distinguiam emoções de sentimentos. -Nomeavam situações agradáveis e desagradáveis. -Percebiam que as pessoas não têm a mesma reação/emoção a uma mesma situação.
	3. A segurança do seu corpo	<ul style="list-style-type: none"> -Identificavam algumas consequências do ar poluído para a saúde. -A maioria reconhecia a importância da qualidade do ar. -Conseguiram mencionar o que provoca a poluição do ar. -Reconheciam que a qualidade do ar no campo é superior à das cidades. -Identificavam os perigos e benefícios do sol para a saúde. -Nomeavam os cuidados a ter com a exposição solar.

	4. A segurança do seu corpo	<ul style="list-style-type: none"> -Sabiam como agir numa situação de socorro. -Conheciam os passos básicos numa situação de primeiro socorro (lavar as mãos, utilizar luvas, utilizar o número de emergência se necessário); -Identificavam os passos de socorro a ter numa situação de: <ul style="list-style-type: none"> -mordeduras de animais; -picadas de abelhas/vespas; -hemorragias; -hemorragia nasal; -queimaduras; -queimaduras solares; -Nomeavam os materiais a ter numa caixa de primeiros socorros.
Bloco 2 – À descoberta dos outros e das instituições	1. Os membros da sua família	<ul style="list-style-type: none"> -Conheciam as diferentes relações de parentesco que existem. -Liam uma árvore genealógica, identificando o número de gerações nela presentes. -Eram capazes de construir uma árvore genealógica. -Alguns alunos reconheciam os diferentes tipos de família.

8.6. Reflexão – Intervenção no 3.º ano do 1.º CEB

Após a prática pedagógica realizada na turma do 3.º C e depois de tudo o que foi exposto nos pontos anteriores importa dedicarmo-nos novamente a uma reflexão. Porque todos os estágios são diferentes e todas as turmas são distintas, a ação de refletir sobre o que foi feito é sempre crucial para que consigamos, a nível profissional, aperfeiçoar e otimizar, no nosso dia-a-dia, as metodologias implementadas.

Tal como na prática anterior, também o estágio realizado nesta turma fez um total de 100 horas efetivas de intervenção e foi realizado três vezes por semana, nos meses de outubro, novembro e dezembro. Sendo que dispusemos de três dias de observação e mais uma vez relembro a pertinência que tem este tempo de observação, pois em comparação com o estágio realizado na turma de 1.º ano, notei que estes três dias não foram totalmente suficientes para absorver a dinâmica e o modo de trabalho da turma, embora se tenham revelado fundamentais.

Como já vimos a prática reflexiva revela-se crucial para uma boa prática pedagógica. Neste sentido, reunia-me, todas as semanas, com o professor cooperante a fim de refletir e discutir sobre as aulas, de maneira a melhorar determinados aspetos nas aulas seguintes. Este tipo de reflexão era importante não só para receber o feedback do professor cooperante, como também para esclarecer dúvidas e partilhar ideias.

Outro aspeto fundamental é o ambiente de sala de aula. Desde logo procurei estabelecer com os alunos do 3.º C uma relação próxima de afetividade, respeito, cooperação e comunicação, pois o tipo de relação que estabelecemos com os alunos influencia diretamente a dinâmica das aulas e as aprendizagens. Como relembra Morgado (2003) a existência de um clima positivo dentro da sala de aula faz com que os alunos se

foquem com maior eficácia nas suas tarefas. Relembrando o que foi dito no início deste relatório, o clima que se estabelece e as relações que se travam com os alunos são de suma importância para a eficácia e qualidade do processo educativo.

Como referimos no início deste relatório, o programa e o planejamento desta prática pedagógica não previam a realização de um projeto de Investigação-Ação, nem de um projeto com a comunidade educativa, pois era pretendido que neste estágio houvesse uma maior preocupação com a didática e com as estratégias educativas. Neste sentido, procurei ao longo das aulas proporcionar atividades que envolvessem diferentes materiais, na sua maioria lúdico-didáticos, pois, como já vimos, o jogo associado ao processo educativo tem um potencial enorme, dado que através do jogo a criança aprende com um maior interesse e motivação. As atividades lúdicas podem mesmo ser úteis para interiorizar conceitos mais abstratos ou difíceis para os alunos. Por outro lado, no mundo de hoje, em que as crianças estão rodeadas pelas tecnologias e necessitam imperativamente de vivenciar concretamente as situações, não podemos descurar o potencial que as tecnologias, o lúdico e os materiais didáticos desempenham na educação, visto que utilizar jogos em sala de aula permite não só desenvolver aspetos cognitivos, como também aspetos afetivos (Tazani, 2006).

Quero aqui realçar que o docente não necessita de empreender muitos recursos em jogos pré-fabricados, uma simples atividade com cartões, jogos de mimica, de resposta-questão ou adaptações de jogos já existentes são suficientes para tornarem as aulas diferentes e mais dinâmicas. Importa que, para isso, o professor procure dinamizar as aulas de forma proativa com vista a motivar e cativar os alunos.

Como consegui concluir através das diferentes atividades realizadas, quando as aulas não seguem à risca o modelo tradicional, os alunos mostram-se mais envolvidos e interessados, mesmo os mais tímidos e com dificuldade em participar. Um simples jogo pode fazer toda a diferença, cabe, por isso, ao professor considerar as estratégias e materiais que pode e deve utilizar, atendendo às especificidades da sua turma.

Ao longo do estágio tive sempre a preocupação de que os alunos desempenhassem um papel ativo na sua aprendizagem, deixando-os tentar resolver os desafios com que se deparavam, pois só assim conseguiriam assumir um papel construtor, crítico e responsável, e não um mero papel de ouvintes. Desde o início, os alunos do 3.º C manifestavam estas capacidades, sobretudo na sua curiosidade e questionamento, não se limitando a tomar a verdade do docente como única e autêntica, pelo que não foi difícil conseguir que tivessem um papel ativo na sua aprendizagem.

Também neste estágio a avaliação tornou a revelar-se uma tarefa difícil, no entanto, mais ténue que anteriormente, pois a prática leva à experiência. Porém, a questão temporal continuou a impor-se e a impedir de que uma avaliação completamente eficaz fosse realizada. Penso que seria pertinente, ao longo da nossa formação académica usufruirmos de uma unidade curricular dedicada única e exclusivamente a métodos e estratégias de avaliação, que nos preparasse não só para os estágios, mas também para o nosso futuro enquanto docentes.

Cabe aqui referir e refletir sobre as imposições que muitas vezes nos são colocadas e nos impedem de realizar o estágio exatamente como ambicionamos. Uma delas, e provavelmente a mais notória, é a questão temporal. Em todos os estágios deparamo-nos com docentes preocupados em cumprir o currículo no curto espaço de tempo que têm, o que acaba por nos impedir de realizar atividades distintas que envolvam, por exemplo, as expressões e que, naturalmente, consomem um maior tempo.

Outra agravante são os manuais que imperativamente tiveram de ser utilizados. Ao longo do estágio procurei realizar atividades diversas que não incluíssem apenas o manual, no entanto fui advertida que o mesmo teria de ser utilizado, pois foi um investimento dos E.E. e como tal não podia ficar “em branco”, pelo que ao planificar tinha de dosear as atividades no manual com atividades mais dinâmicas.

Em suma, o estágio na turma do 3.º C constituiu uma valiosa oportunidade de aprendizagem e permitiu constatar, ainda mais, que o docente é um modelo e que cada turma reflete um pouco sobre o seu professor. Com este estágio consegui, também perceber que o professor se depara com várias frentes em simultâneo, às quais tem de dar resposta. Como referi, esta prática pedagógica debruçou-se mais sobre as estratégias didáticas, todavia foi possível constatar que também aqui seria possível implementar um projeto de I-A e logicamente a relação com a comunidade educativa continuaria a ser fundamental.

Para finalizar, agradeço aos alunos do 3.º C o quão maravilhosos foram e o quanto me consignaram ensinar.

Considerações Finais

Findo este relatório e esta fase académica importa dedicarmo-nos novamente à uma reflexão, desta vez sobre tudo o que envolveu a construção deste relatório e respetivas práticas pedagógicas, bem como sobre a educação, sobre a escola, o docente e a criança.

Todo este percurso académico de cinco anos e as três práticas pedagógicas, de que foi alvo este relatório, permitiram desenvolver diferentes competências e conhecimentos, com destaque para a atitude reflexiva e investigadora. O facto de implementarmos projetos de I-A ao longo dos estágios permite-nos compreender a importância de utilizar esta metodologia no futuro, onde certamente nos depararemos com diferentes problemáticas que terão imperativamente de ser resolvidas. Por outro lado, ganhamos uma capacidade imensa de refletir sobre o que foi feito e de como poderemos melhorar. Adquirir um olhar externo para o nosso próprio trabalho é algo difícil e que só se consegue se o pusermos em prática todos os dias, com vista a uma constante melhoria.

Cardoso (2003) afirma que o professor de hoje “é um actor profundamente comprometido com a sociedade onde se insere.” (p. 48) e parece-me que não poderia estar mais correto. O professor não se compromete apenas com a sua turma e com o currículo que tem de cumprir. A missão do docente vai muito mais além e não podemos esquecer que convivemos com pequenos seres que serão os “donos” de amanhã, portanto também nós, enquanto docentes, temos uma responsabilidade enorme em, conjuntamente com a família, formar pessoas plenas em valores. Como tal, o docente compromete-se com a sociedade, assumindo o papel de modelo para todas as crianças com quem contacta e que, inevitavelmente, vão lembrar-lo e, talvez até, imitá-lo nos seus futuros e nas suas ações.

O professor compromete-se, assim, em oferecer um ensino de qualidade aos seus alunos, sendo importante que proporcione aos mesmos a oportunidade de construírem o seu próprio conhecimento, de serem efetivamente ativos no complexo processo que é o de ensino-aprendizagem. Para tal, é fundamental, conceder as aprendizagens numa perspetiva ativa e significativa, dado que “para que a criança se desenvolva e aprenda é preciso que ela seja ativa” (Wadsworth. 1984, p. 95). Uma aprendizagem ativa e significativa tem em conta a realidade dos alunos e dá-lhes a oportunidade de problematizar, de questionar e de resolver os problemas que lhes surgem.

Deste modo, o docente compromete-se com os seus alunos e com a inclusão de todos eles, pois, segundo Cardoso (2013) o professor deve privilegiar uma pedagogia

aditiva, que assume as individualidades dos alunos como uma mais-valia para todo o processo educativo. Nesta perspetiva, também a escola, em articulação com a comunidade deve assumir uma faceta inclusiva trabalhando para que todas as crianças sejam reconhecidas e lhes seja oferecido o ensino a que têm direito, ao invés de serem rotuladas com “etiquetas consoante as suas características” (Molina, 2015, p. 136). Cabe, portanto, ao professor e à escola “a complexa tarefa de fazer do espaço escolar uma memória de memórias, alicerçada em pedagogias aditivas que nada subtraíam à riqueza originária da comunidade.” (Cardoso, 2013, p. 49).

É nesta perspetiva que acredito que todas as crianças, independentemente das suas limitações, têm potencial para chegar muito longe, basta, para isso, que as encorajemos e lhes demos espaço para voarem bem alto. É, por isso, fundamental olharmos em igual medida para as suas capacidades e dificuldades, pois “toda a gente tem um talento intrínseco [e] o potencial de cada pessoa para chegar longe na vida depende de o seu talento específico ser ou não encorajado durante a infância.” (Barnett, 2013, p. 87).

Relativamente aos três estágios desenvolvidos nestes dois últimos anos de mestrado, posso afirmar que foram fundamentais para a minha aprendizagem. Durante as práticas pedagógicas cresci, errei, acertei e aprendi. Aprendi que abraçar a profissão de docente não é tarefa fácil, que sermos o docente que sonhamos ser e fazer aquilo que ambicionamos, também não. São muitos os impedimentos que se atravessam no nosso caminho e é muito mais fácil deixarmo-nos ir pelo trilho mais simples. Todavia aprendi algo deveras importante, percebi que a persistência e a resiliência levam-nos a bom porto e fazermos o que consideramos ser o melhor para os nossos alunos será, sem dúvida, o melhor porto de chegada.

É aqui que entra a importância de nos atualizarmos constantemente e conhecermos as diferentes metodologias, bem como os novos estudos que surgem no ramo da educação, pois como afirma Rebelo de Sousa (citado por Cardoso, 2013) “Um bom professor é aquele que todos os anos lectivos procura inovar os seus programas com as actualizações decorrentes do desenvolvimento da Ciência. Para isto ele tem, naturalmente, de fazer investigação.” (p. 65). Quer isto dizer que não podemos tomar o nosso saber como único e válido. Para chegarmos ao porto seguro de que falávamos no parágrafo anterior, é necessário investigar e ter a certeza de que o caminho que escolhemos é o melhor para os alunos, porque de facto o é e não por ser aquele que parece mais simples ou benéfico.

Neste sentido, num mundo em permanente mudança e numa sociedade cada vez mais exigente, a formação contínua é fundamental para que o docente consiga progredir com sucesso na sua carreira.

Quero aproveitar este espaço que me resta para refletir sobre algo que me parece fundamental e que diz respeito ao tempo de estágio. Numa opinião pessoal, o tempo que usufruímos em cada prática pedagógica é extremamente redutor. Cerca de 100 horas durante dois meses não se revelam suficientes para aprimorar a nossa formação académica. Este tempo não é suficiente para colocarmos em andamento um projeto de I-A, estudarmos o caso e obtermos os resultados que desejamos. Dois meses, é apenas o tempo para ficarmos com uma breve imagem do que enfrentaremos no futuro. Assim sendo, parece-me fundamental repensar o tempo de estágio que nos é oferecido, pois a preparação nunca é de mais. E que melhor local para nos prepararmos, se não no próprio terreno onde mais tarde iremos atuar?

Debater a educação é sempre algo polémico que assume diferentes ideologias, aquilo que não deveria ser polémico é a necessidade atual de mudança, de mudança verdadeiramente significativa. De olhar para os alunos como atores do seu próprio conhecimento, de olhar para a escola como algo mais que apenas um edifício onde os alunos vão “receber” conhecimento. De preocuparmo-nos menos com a burocracia e com a legislação, e olharmos mais para a realidade da educação portuguesa. A mudança é imperativa, não só no regime central e nos programas escolares, mas também no *modus operandi* dos professores, dado que as “formas tradicionais de docência estão hoje obsoletas.” (Cardoso, 2013, p. 50). Nesse sentido, é fundamental a criação de políticas educativas que promovam a formação docente e diminuam as suas tarefas burocráticas (Cardoso, 2013), dado que a constante atualização por parte do docente permitirá oferecer o melhor aos seus alunos e comprometer-se plenamente com o seu desafiante papel.

Termino, assim, com a esperança de que esta mudança será possível e que alcançaremos as condições necessárias para desenvolver um verdadeiro e sentido processo de ensino-aprendizagem. É com esta certeza que sei e sinto que escolhi a profissão certa e para a qual me dedicarei de corpo e alma, valorizando a criança como centro deste complexo processo. Como alguém sabedor me disse uma vez, a verdadeira dedicação à profissão vem do amor que colocamos no que fazemos.

Referências

- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. (7.^aed). São Paulo: Cortez Editora.
- Almeida, E. (2014). *A Relação entre Pais e Escola: a influência da família no desempenho escolar do aluno*. (Dissertação de Mestrado). Campinas: Universidade Estadual de Campinas
- Almeida, P. (2012). *Aprender com a Expressão Dramática!* (Relatório de Estágio para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico). Ponta Delgada: Universidade dos Açores. Retirado de <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/1518/1/DissertMestradoPatriciaMonizaAlmeida2012.pdf> a 27 de junho de 2016.
- Alves, C. (2013). *Inteligência Emocional em Crianças com Dificuldades de Aprendizagem: Uma Perspetiva Educativa* (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus. Retirado de <http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4182/1/InteligenciaEmocionalEmCrian%C3%A7ascomDificuldadesdeAprendizagemUmaPerspetivaEducativa.pdf> a 27 de junho de 2016.
- Ausubel, D. (2003). *Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma perspectiva Cognitiva*. Lisboa: Plátano Editora.
- Azevedo, E. S., Pereira, B. O. & Sá, C. A. (2011). Percepções docentes acerca da formação inicial na atuação pedagógica: estudo de caso dos professores de educação física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56, 201-226. Retirado de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/15066/1/13SousaPereiraS%C3%A12011X%20Percep%C3%A7%C3%B5es%20Rieoei%20n%C2%BA%2056.pdf> a 28 de abril de 2017.
- Baldissera, A. (2001). Pesquisa-ação: uma metodologia do "conhecer" e do "agir" coletivo. *Sociedade em Debate*, 7(2), 5-25. Retirado de <http://revistas.ucpel.tche.br/index.php/rsd/article/viewFile/570/510> a 25 de fevereiro de 2017.
- Baranett, K. (2013). *Salvo pelas Estrelas*. Lisboa: Self-Desenvolvimento pessoal.
- Baranita, I. M. C. (2012). *A importância do Jogo no desenvolvimento da Criança* (Relatório de Mestrado). Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

- Bento, A. (2011). *As Etapas do Processo de Investigação: do Título às Referências Bibliográficas* (1.ªed). Porto: Figueirinhas.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Borges, M. (2013). A Construção da Profissionalidade Docente: da Prática à Praxis. In *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (22002-2218). Braga: Universidade do Minho. Retirado de <http://webs.ie.uminho.pt/xiigp/at6.pdf> a 1 de março de 2017.
- Botas, D. & Moreira, D. (2013). A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática – Um estudo no 1º Ciclo. *Revista Portuguesa de Educação*, 26(1), 253-286.
- Campos, B. P. (1997). *Educação e Desenvolvimento Pessoal e Social* (2.ªed). Porto: Edições Afrontamento.
- Cardoso, J. R. (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Guerra e Paz, Editores.
- Carvalho, A. S. (2014). *O jogo didático nas aulas de História e Geografia* (Dissertação de Mestrado). Porto: Faculdade de Letras.
- Ceribelli, R. & Cunha, R. (2012). Educar e cuidar como objetivo da relação família e Escola: um diálogo na formação de professores. *Revista Impulso*, 22(54), 19-30.
- Correia, L. M. (2013). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Costa, J. & Melo, A. (1999). *Dicionário da Língua Portuguesa* (8ª ed). Porto: Porto Editora.
- Costa, M. & Paixão, M. (2004). Investigar na e sobre a acção através de diários de formação. Procura de compreensão de processos de mudança na prática pedagógica. In L. Oliveira, A. Pereira & R. Santiago, (org), *Investigação em Educação. Abordagens Conceptuais e Práticas* (77 – 106). Porto: Porto Editora.
- Coutinho *et al* (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII, 355-379.
- Dolto, F. (1999) *As Etapas da Infância* (B. Felgueiras, Trad.). Lisboa: Editora Pergaminho.
- Estrela, A. & Nóvoa, A. (org). (1993). *Avaliações em Educação: Novas perspetivas*. Porto: Porto Editora
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.

- Fernandes, P. F. (2007). Livros, leitura e literacia emergente. In F. Azevedo (coord.), *Formar Leitores das Teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel.
- Ferreira, M. S. & Santos, M. R. (1994). *Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender*. Porto: Edições Afrontamento.
- Fino, C. N. & Sousa, J. M. (2003). Alterar o currículo: mudar a identidade. In *Revista de Estudos Curriculares*, 1 (2), 233-250.
- Formosinho, J. (1983). Currículo e Cultura Escolar. In F. Machado & M. Gonçalves, *Currículo-Problemas e Perspetivas* (pp.43-44). Lisboa: Edições ASA.
- Formosinho, J. (2007). *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*. Mangualde: Pedagogo.
- Franco, M. Reis, M. & Gil, T. (2003). *Domínio da Comunicação, Linguagem e Fala. Perturbações Específicas de Linguagem em contexto escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Franco, V. (2014). *Gestão de comportamentos sociais adequados à sala de aula no 1.º ciclo do ensino básico* (Relatório de Estágio, para Obtenção de Mestrado). Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa. Retirado de <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3879/1/Gest%C3%A3o%20de%20comportamentos%20sociais%20adequados%20%C3%A0%20sala%20de%20aula%20no%201.%C2%BA%20ciclo%20do%20ensino%20b%C3%A1sico.pdf> a 15 de abril de 2017.
- Freire, P. (2009). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gaspar, M. I. & Roldão, M. C. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Temas Universitários.
- Gay, G. (1985). “Curriculum development”, in *The International Encyclopedia of Education*. Oxford, Pergamon.
- Gomes, A. (2008). *A construção da identidade profissional do professor: uma análise de egressos do curso de Pedagogia*. Universidade Nova de Lisboa: VI Congresso Português de Sociologia, 590,3-15. Retirado de <http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/590.pdf> a 28 de fevereiro de 2017.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Hollas, J. & Andreis, R. F. (2014). *Professor investigador, entre perspectivas e a realidade*. Retirado de <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2014/04/Justiani-Hollas.pdf> a 13 de março de 2017.
- Kelly, A.V. (1981). *O currículo: teoria e prática*. São Paulo: Harbra.
- Kishimoto, T. M. (1994). *O Jogo e a Educação Infantil*. São Paulo: Pioneira Editora.
- Lapassade, G. (2005). *As Microssociologias*. Brasília: Liber livro.
- Lima, J.M. (2008). *O Jogo como Recurso Pedagógico no Contexto Educacional*. São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Lopes, A. (2003). *Projeto de gestão flexível do currículo – Os professores num processo de mudança*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Lourenço, O. (2002). *Desenvolvimento Sócio-Moral*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Marques, R. (1995). *Educação Cívica e Desenvolvimento Pessoal e Social – objetivos, conteúdos e métodos* (3.ªed). Lisboa: Texto Editora.
- Marques, R. (2006). *Ética da virtude e desenvolvimento moral do aluno*. Comunicação apresentada no Simpósio Internacional sobre Activação do Desenvolvimento Psicológico, Aveiro. Retirado de <http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/COMUNICA%C3%87%C3%83O%20%20simposio%20UA%20-%20para%20intercala%C3%A7%C3%A3o%20-%20para%20intercala%C3%A7%C3%A3o.pdf> a 2 de maio de 2017.
- Martins, F. & Leite, C. (2011). O Currículo Nacional do Ensino Básico e as Orientações Curriculares de Geografia: representações dos autores e (re)interpretações dos professores. *Indagatio Didactica*, 1, 80-94.
- Mateus, M. (2016). Perceções da relação Escola e Família. *Imagonautas Revista Interdisciplinaria sobre Imaginarios Sociales*, 7, 44-61.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. (Coleção Infância). Porto: Porto Editora.
- Mesquita, E. C. (2013). *Competências do Professor*. (1.ª ed), Lisboa: Edições Sílabo.
- Mesquita-Pires, C. (2010). A Investigação-ação como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *EDUSER: Revista de Educação*, 2, 66-83. Retirado de <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3962/1/A%20Investiga%C3%A7%C3%A3o-ac%C3%A7%C3%A3o%20como%20suporte%20ao%20desenvolvimento.pdf> a 23 de fevereiro de 2017.

- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental. Formação de Professores* (2.ª ed). Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2013). *Programa e Metas Curriculares Matemática. Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Molina, M.J. (2015). *Socorro, sou professor!* (3.ª ed). Lisboa: Bookout.
- Montagner, H. (1996). *A criança actor do seu desenvolvimento*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morgado, J. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Edições Asa.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação* (1.º ed). Lisboa: ISPA.
- Morissette, D. & Gingras, M. (1994). *Como Ensinar Atitudes – Planificar, Intervir, Avaliar* (J. Eufrazio, Trad.). Lisboa: Edições Asa.
- Nascimento, M. A. V. (2007). Dimensão da identidade profissional docente na formação inicial. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. 41-2, 207-218.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (coord). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote
- Oliveira-Formosinho, J. A (1996). Construção Social da Moralidade pela Criança pequena. In Formosinho (org), *A Educação Pré-Escolar – A Construção Social da Moralidade* (52-74). Lisboa: Texto Editora.
- Pacheco, J. A. (1995). *A Avaliação dos Alunos na Perspetiva da Reforma*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (1999). *Componentes do processo de desenvolvimento do currículo*. Braga: Livraria Minho.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. (2.ª ed). Porto: Porto Editora.

- Pereira, A. (2004). Concepções e práticas metodológicas em diferentes paradigmas de investigação. In L. Oliveira, A. Pereira & R. Santiago, (org), *Investigação em Educação. Abordagens Conceptuais e Práticas* (77 – 106). Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, F. (1993). Não Mexam na Minha Avaliação! Para uma Abordagem Sistemática da Mudança Pedagógica. In Estrela, A. & Nóvoa, A. (org.), *Avaliações em Educação: Novas perspectivas* (pp.173-188). Porto: Porto Editora.
- Picanço, A. (2012). *A Relação entre Escola e Família – as suas implicações no processo de ensino-aprendizagem*. (Relatório de Mestrado). Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Prates, L.P & Martins, V. O. (2011). Distúrbios da fala e da linguagem na infância. *Revista Médica de Mina Gerais*, 21, 54-60. Retirado de http://ftp.medicina.ufmg.br/ped/Arquivos/2013/disturbiofalaeimagem8periodo_21_08_2013.pdf a 4 de março de 2017.
- Prodanov, C. C. & Freitas, E. C. (2013). *Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pasquisa e do Trabalho Acadêmico* (2.^a ed.). Novo Hamburgo: Feevale.
- Quintal, C. *et al* (2016). Projeto Educativo de Escola 2016-2020. EB1/PE de Santa Cruz. Retirado de http://escolas.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=Hk8Hmwh_-As%3d&tabid=765 a 20 de junho de 2016.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142. Consultado em <http://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/09/lectura-5.pdf> a 12 de março de 2017.
- Santos, C. (2013). *Perceção das Educadoras de Infância sobre a Relação Escola/Família. Um estudo no ensino pré-escolar na RAM* (dissertação de mestrado). Funchal: Universidade da Madeira. Retirado de <http://digituma.uma.pt/handle/10400.13/692> a 12 de agosto de 2017.
- Santos, E., Morais, C. & Paiva, J. (2004). *Formação de Professores para a Integração das TIC no Ensino de Matemática: Um Estudo na Região Autónoma da Madeira*. Retirado de http://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/1094/1/PA17_2004dosSantos_etal.pdf a 16 de março de 2017.

- Sequeira, F. & Sim-Sim, I. (1989). *Maturidade Linguística e Aprendizagem da Leitura*. Vol. 1. Braga: Universidade do Minho.
- Serralha, F. (2007). *A socialização Democrática na Escola: o desenvolvimento sociomoral dos alunos do 1.º CEB* (Tese de Doutoramento). Lisboa: Universidade Católica Portuguesa. Retirado de http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_1_org_coop_conselho/12_1_a_09_desenv_sociomoral_filsserralha.pdf a 19 de abril de 2017.
- Silva, M. J. (2013). Projeto Educativo de Escola 2011-2016. EB1/PE da Ladeira. Retirado de <http://escolas.madeira-edu.pt/eb1peladeira/Documentos/ProjetoEducativo/tabid/4605/Default.aspx> a 15 de outubro de 2015.
- Silveira, L. & Cunha, A.C. (2014). *O Jogo e a Infância - entre o mundo pensado e o mundo vivido*. Santo Tirso: De facto Editores.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de Infância. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação.
- Sousa, A. (2015). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, J. M. (2013). Professor de outrora e professor de agora. Rumo à profissionalidade docente. *ELO, Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda*, 20, 125-135.
- Tarouco, L., Roland, L., Fabre, M. & Konrath, M. (2004). Jogos Educacionais. *Novas Tecnologias na Educação*, 2, 1-7.
- Tezani, T. (2006). O jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento: aspetos cognitivos e afetivos. *Educação em Revista*, 7, 1-16. Retirado de: <http://www.bjis.unesp.br/ojs-2.4.5/index.php/educacaoemrevista/article/view/603>. a 17 de março de 2016.
- Unicef. (1989) A Convenção sobre os Direitos da Criança. Assembleia das Nações Unidas. Retirado de https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf a 2 de maio de 2017.
- Veloso, R. M. (2005). Não-receita para escolher um bom livro. In *No Branco do Sul as Cores dos Livros*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Vieira, C. (2004). A Investigação participativa. Algumas considerações em torno desta metodologia qualitativa. In L. Oliveira, A. Pereira & R. Santiago, (org), *Investigação em Educação. Abordagens Conceptuais e Práticas* (77 – 106). Porto: Porto Editora.

- Wadsworth, B. J. (1984). *Piaget para o Professor da Pré-Escola e 1.º Grau* (M. Z. Snavicente, Trad.). São Paulo: Pioneira.
- Wassermann, S. (1990). *Brincadeiras Sérias na Escola Primária*. Lisboa: Instituto Piaget
- Zabalza, M. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA. Retirado de http://www3.uma.pt/liliana/index.php?option=com_search&Itemid=5&searchword=zabalza&submit=Procurar&searchphrase=any&ordering=newest a 4 de abril de 2017
- Zabalza, M. (2001). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições Asa.
- Zorzi, J. L. (2000). Aspectos Básicos para a Compreensão, Diagnóstico e Prevenção dos Distúrbios de Linguagem na Infância. *Revista CEFAC*, 2, 11-15. Consultado em <http://www.cefac.br/revista/revista21/Artigo%202.pdf>.

Referências Legislativas

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 (Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar).

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

Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro (O presente decreto-lei procede à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro, à segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, alterado pelo Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho, e à primeira alteração ao Decreto -Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, determinando a introdução da disciplina de Inglês no currículo, como disciplina obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade).

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 n.º 241/2001 de 30 de agosto (Perfis Específicos de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico).

Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro – Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.

Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto – Lei de Bases do Sistema Educativo.