

# REM

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Elisa Tatiana Camacho Fernandes**  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E  
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

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

junho | 2018



# RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Elisa Tatiana Camacho Fernandes**

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

ORIENTADOR  
José Paulo Gomes Brazão





Centro de Competência de Ciências Sociais  
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico  
Ano Letivo 2017/2018

**Elisa Tatiana Camacho Fernandes**

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

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

Funchal, junho de 2018



*“A educação é a arma mais poderosa que você pode  
usar para mudar o mundo.”*

Nelson Mandela



## Agradecimentos

Terminada esta longa caminhada, considero de tamanha importância olhar para trás e pensar em todos os momentos que vivi e, principalmente, com quem os vivi. Porque a realização de todo o meu percurso acadêmico foi possível, graças ao apoio incondicional das pessoas que tenho perto de mim. Entre momentos de alegria, tristeza, luta e glória, tenho que agradecer a todos vocês que estiveram sempre presentes para mim.

Em primeiro lugar quero agradecer à minha mãe, porque foi sem dúvida, a minha maior força ao longo de todo este percurso. Obrigada mãe por me ouvires, por me apoiares, por estares sempre pronta a me ajudar, por me acompanhares em todos os meus passos e, principalmente, por nunca teres duvidado de mim. Obrigada por seres, sem sombra de dúvida, a melhor mãe que alguém poderia ter.

Um agradecimento especial ao meu pai, que sempre me demonstrou que vale a pena lutarmos pelos nossos sonhos, pois ele é um grande lutador. Obrigada por teres sempre acreditado em mim e lutado para que todo este percurso acadêmico fosse possível.

Um muito obrigada ao meu namorado, João Lira, porque foi o meu pilar ao longo de toda esta caminhada. Obrigada por me ouvires, obrigada por me apoiares, obrigada por me reconfortares, obrigada por todas as mensagens de força, obrigada por seres quem és e estares sempre aqui. Foste sempre um bom ombro amigo, um excelente ouvinte e tiveste sempre muita paciência... Obrigada por nunca me faltares e dares sempre o melhor de ti!

Um agradecimento muito especial à minha tia, madrinha e comadre, Edite, porque foi uma das pessoas que mais me apoiou quando realmente precisei. Obrigada por me ouvir sempre que pedia, obrigada por puxar por mim, obrigada por me dar motivos para não desistir, obrigada por acreditar em mim. Obrigada por me ter confiado o Raul, que amarei sempre incondicionalmente.

Um muito obrigada aos meus amigos Carlos e Duarte, pois foram sempre uns bons ouvintes, uns bons conselheiros e, acima de tudo, uns amigos que me deram muita força e ajuda incondicionais, demonstrando sempre o lado bom da vida.

Obrigada a toda a minha família, por toda a preocupação, força e carinho, pois, foram todos vocês determinantes para a realização desta caminhada.

Um especial obrigada às minhas colegas e amigas de toda esta caminhada, Bruna, Margarida e Sandra, porque juntas vivemos muitos momentos de ansiedade, luta e glória, porque juntas ambicionamos muitas coisas e juntas vencemos muitas batalhas.

Um agradecimento muito especial às minhas professoras cooperantes, Teresa e Lídia, por todos os conhecimentos, todas as vivências, todo o apoio e por todos os momentos únicos compartilhados. Obrigada por toda a força e carinho.

Obrigada a todas as crianças com quem tive o prazer de partilhar diversas experiências e vivências únicas, que levarei sempre no meu coração. Obrigada a todas pelo carinho, pelo respeito, pelos abraços e beijinhos, que me davam mais força para lutar pelos meus objetivos.

Um obrigada ao meu orientador, Paulo Brazão, por todo o seu apoio, dedicação e incentivo ao longo deste processo.

Obrigada a todos os docentes com os quais tive oportunidade de trabalhar, obrigada por todos os conhecimentos transmitidos e pelas grandes vivências compartilhadas.

Obrigada a todos os que permitiram que a realização do meu percurso acadêmico fosse possível, cada um com o seu papel determinante. Obrigada a todos!

## Resumo

O presente relatório de mestrado visa a apresentação, descrição, análise e reflexão sobre toda a intervenção pedagógica realizada em contexto de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Pretendeu-se assim enquadrar os demais pressupostos teóricos e metodológicos a toda a prática pedagógica desenvolvida, de modo, a articular e complementar a teoria e prática, fundamentando assim a mesma. Importa salientar que, todo o trabalho desenvolvido, teve por base uma constante reflexão, procurando sempre adequar a minha intervenção ao grupo de crianças com o qual estava a desenvolver a minha prática pedagógica. Para além disso, utilizei como metodologia basilar de todo o estágio pedagógico a investigação-ação, abordando um conjunto de estratégias, com vista ao sucesso de problemáticas encontradas. Assim, no que diz respeito ao contexto de Educação Pré-Escolar, considerei fundamental colocar a questão, *Como fazer com que as crianças da sala dos Super Amigos adquiram os valores da amizade, partilha e responsabilidade*, tendo, através de um conjunto de estratégias de intervenção, incutido estes mesmos valores nas crianças. No que concerne ao 1.º CEB, formulei a questão, *Como fazer com que os alunos do 2.ªA adquiram mais competências de leitura*, onde, através de diversas estratégias, obtive sucesso no despertar e desenvolvimento da leitura com estes alunos. Importa salientar que, a última prática pedagógica, em contexto do 1.º CEB, visou um desenvolvimento global, tendo por base, o ensino e aprendizagem com as Expressões Artísticas. Deste modo, o presente relatório culminou num instrumento de análise, reflexão, investigação e aprendizagem, apresentando tudo o que aconteceu na minha prática pedagógica.

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



### **Abstract**

This master's report aims at presenting, describing, analyzing and reflecting on all the pedagogical intervention carried out in the context of Pre-School Education and 1st Cycle of Basic Education. It was intended to fit the other theoretical and methodological assumptions into the whole pedagogical practice developed, so as to articulate and complement theory and practice, thus grounding the same. It should be noted that all the work developed was based on constant reflection, always trying to adapt my intervention to the group of children with whom I was developing my pedagogical practice. In addition, I used as basic methodology of the whole pedagogic stage the action research, addressing a set of strategies, with a view to the success of problems encountered. So, with regard to the context of Pre-School Education, I considered it fundamental to ask the question, How to make the children of the Super Friends room acquire the values of friendship, sharing and responsibility, having, through a set of strategies of intervention, instilled these same values in children. With regard to the 1st CEB, I asked the question, How to make 2nd grade students acquire more reading skills, where, through various strategies, I succeeded in awakening and developing reading with these students. It should be noted that the last pedagogical practice, in the context of the 1st CEB, aimed at a global development, based on teaching and learning with artistic expressions. In this way, this report culminated in an instrument of analysis, reflection, research and learning, presenting everything that happened in my pedagogical practice.

**Keywords:** School; Pedagogical Practice; Pre-School Education; 1st Cycle of Basic Education; Children; Research-Action.



## Índice

<b>Agradecimentos.....</b>	<b>V</b>
<b>Resumo .....</b>	<b>VII</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>IX</b>
<b>Índice de Quadros.....</b>	<b>XV</b>
<b>Índice de Figuras.....</b>	<b>XVII</b>
<b>Índice de Apêndices .....</b>	<b>XXI</b>
<b>Lista de siglas .....</b>	<b>XXIII</b>
<b>Introdução.....</b>	<b>1</b>
<b>PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO .....</b>	<b>5</b>
<b>Capítulo I - A Escola do Século XXI .....</b>	<b>7</b>
<b>1.1 A necessidade da constante evolução do sistema educativo.....</b>	<b>8</b>
<b>1.2 O Papel do Professor na Escola do século XXI .....</b>	<b>9</b>
<b>1.3 A Escola Inclusiva no século XXI – uma escola para todos.....</b>	<b>10</b>
<b>Capítulo 2 – Enquadramento da Prática Pedagógica.....</b>	<b>13</b>
<b>2.1 Princípios Gerais e Objetivos da Lei de Bases do Sistema Educativo.....</b>	<b>13</b>
<b>2.2 O Currículo .....</b>	<b>14</b>
<b>2.3 As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.....</b>	<b>17</b>
<b>2.4 Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico .....</b>	<b>18</b>
<b>Capítulo 3 – A Identidade Docente.....</b>	<b>21</b>
<b>3.1 Da Formação à Prática da profissão Docente .....</b>	<b>21</b>
<b>3.2 O Perfil do Educador de Infância.....</b>	<b>22</b>
<b>3.3 O Perfil do Professor do 1.º CEB.....</b>	<b>23</b>
<b>3.4 O Docente Reflexivo e Investigador.....</b>	<b>25</b>
<b>3.5 A Planificação e a avaliação como instrumentos essenciais da Prática Pedagógica .....</b>	<b>26</b>
<b>Capítulo 4 – Opções Pedagógicas e Estratégias de Intervenção.....</b>	<b>29</b>
<b>4.1 A Integração das Expressões Artísticas na Educação.....</b>	<b>29</b>
<b>4.2 Literatura para a Infância: O Ouvir e Ler Histórias.....</b>	<b>32</b>
<b>4.3 Os Materiais Didáticos no Processo de Ensino/Aprendizagem .....</b>	<b>34</b>
<b>4.4 A Utilização das Tecnologias no Processo de Ensino/Aprendizagem.....</b>	<b>36</b>
<b>4.5 O Jogo como Ferramenta de Ensino/Aprendizagem .....</b>	<b>38</b>
<b>Capítulo 5 – A Investigação-Ação como Metodologia Basilar da Prática Pedagógica ...</b>	<b>41</b>

<b>5.1. Investigação qualitativa .....</b>	<b>41</b>
<b>5.2. A Investigação-Ação na prática profissional do Educador e do Professor .....</b>	<b>42</b>
<b>5.3. Investigação-ação .....</b>	<b>44</b>
<b>5.4. Procedimentos da Investigação-Ação .....</b>	<b>45</b>
<b>5.5. Características da Investigação-Ação.....</b>	<b>46</b>
<b>5.6. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....</b>	<b>47</b>
5.6.1. Observação como técnica de recolha de dados .....	48
5.6.2. Notas de campo como instrumento de recolha de dados .....	48
5.6.3. Diários como instrumento de recolha de dados .....	49
5.6.4. Fotografias e vídeos como instrumento de recolha de dados.....	49
<b>5.7. Triangulação.....</b>	<b>49</b>
<b>5.8. Questões Éticas na Investigação .....</b>	<b>50</b>
<b>PARTE II – ESTÁGIO PEDAGÓGICO .....</b>	<b>53</b>
<b>Capítulo 6 – Prática Pedagógica em Contexto de Educação Pré-Escolar.....</b>	<b>55</b>
<b>6.1 Contextualização do Ambiente Educativo.....</b>	<b>55</b>
6.1.1 Meio Envolvente: Freguesia de São Roque .....	56
6.1.2 A EB1/PE da Achada .....	57
6.1.3 A <i>Sala dos Super Amigos</i> .....	59
6.1.4 A rotina diária da sala dos <i>Super Amigos</i> .....	64
6.1.4 A equipa pedagógica da Sala dos <i>Super Amigos</i> .....	66
6.1.5 O Grupo de Crianças da Sala dos <i>Super Amigos</i> .....	66
<b>6.2 Questão Investigação-Ação .....</b>	<b>70</b>
6.2.1 Enquadramento do Problema .....	71
6.2.2 Estratégias de Intervenção .....	71
6.2.3 Fases do Projeto .....	77
<b>6.3 Intervenção Educativa com o Grupo da Sala dos <i>Super Amigos</i>.....</b>	<b>77</b>
6.3.1. O Pão-por-Deus .....	77
6.3.2. A Maria Castanha.....	80
6.3.3. A família .....	82
<b>6.4 Intervenção Educativa com a Comunidade.....</b>	<b>86</b>
<b>6.5 Reflexão Final – Contexto de Educação Pré-Escolar .....</b>	<b>90</b>
<b>Capítulo 7 – Prática Pedagógica em Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico – 2.º ano de escolaridade.....</b>	<b>95</b>
<b>7.1 Contextualização do Ambiente Educativo.....</b>	<b>96</b>
7.1.1 Meio Envolvente: Freguesia do Caniço.....	96
7.1.2 A EB1/PE do Caniço .....	97
7.1.3 A Sala da Turma do 2.ºA .....	99
7.1.4 O Grupo de Alunos do 2.ºA .....	102
<b>7.3 Questão Investigação-Ação .....</b>	<b>107</b>
7.3.1 Enquadramento do Problema .....	107
7.3.2 Estratégias de Intervenção .....	108

7.3.3 Fases do Projeto .....	111
<b>7.4 Intervenção Educativa com os Alunos do 2.ºA.....</b>	<b>111</b>
7.4.1. Experiência com feijões.....	112
7.4.2. Ida ao supermercado: A funcionalidade da leitura e do cálculo .....	113
7.4.3. Uso das tecnologias para uma exploração dos animais – jardim zoológico digital .....	116
<b>7.5 Intervenção Educativa com a Comunidade.....</b>	<b>118</b>
<b>7.6 Reflexão Final – Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico – 2.º ano de escolaridade .....</b>	<b>121</b>
<b>Capítulo 8 – Prática Pedagógica em Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico – 3.º ano de escolaridade.....</b>	<b>127</b>
<b>8.1 O Grupo de Alunos do 3.ºA.....</b>	<b>127</b>
<b>8.2 Intervenção Educativa com os Alunos do 3.ºA.....</b>	<b>132</b>
8.2.1. O uso de materiais manipuláveis em contexto de ensino e aprendizagem .....	133
8.2.2. Visita de estudo – conhecendo as instituições da freguesia.....	136
8.2.3. Robertices .....	140
<b>8.3 Reflexão Final – Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico – 3.º ano de escolaridade .....</b>	<b>143</b>
<b>Considerações finais.....</b>	<b>149</b>
<b>Referências .....</b>	<b>151</b>
<b>Referências Normativas.....</b>	<b>163</b>
<b>Webgrafia.....</b>	<b>165</b>



## Índice de Quadros

Quadro 1: Infraestruturas presentes na freguesia de São Roque.....	57
Quadro 2: Espaços físicos da EB1/PE da Achada.....	58
Quadro 3: Rotina diária da Sala dos <i>Super Amigos</i> .....	65
Quadro 4: Género das crianças.....	66
Quadro 5: Idades das crianças.....	67
Quadro 6: Freguesia de residência das crianças.....	67
Quadro 7: Estado civil dos pais.....	67
Quadro 8: Número de irmãos.....	68
Quadro 9: Habilitações dos pais.....	68
Quadro 10: Profissão dos pais.....	68
Quadro 11: Cronograma.....	77
Quadro 12: Infraestruturas presentes na freguesia do Caniço.....	97
Quadro 13: Espaços físicos da EB1/PE do Caniço.....	98
Quadro 14: Género dos alunos do 2.ºA.....	103
Quadro 15: Idades dos alunos do 2.ºA.....	103
Quadro 16: Freguesia de residência dos alunos do 2.ºA.....	103
Quadro 17: Estado civil dos pais dos alunos do 2.ºA.....	104
Quadro 18: Número de irmãos dos alunos do 2.ºA.....	104
Quadro 19: Habilitações dos pais dos alunos do 2.ºA.....	104
Quadro 20: Profissão dos pais dos alunos do 2.ºA.....	105
Quadro 21: Cronograma.....	111
Quadro 22: Género dos alunos do 3.ºA.....	128
Quadro 23: Idades dos alunos do 3.ºA.....	128
Quadro 24: Freguesia de residência dos alunos do 3.ºA.....	129
Quadro 25: Estado civil dos pais dos alunos do 3.ºA.....	129
Quadro 26: Número de irmãos dos alunos do 3.ºA.....	129
Quadro 27: Habilitações dos pais dos alunos do 3.ºA.....	130
Quadro 28: Profissão dos pais dos alunos do 3.ºA.....	130



## Índice de Figuras

Figura 1: Conceção de Pacheco (1999) sobre as diversas alusões ao currículo.....	15
Figura 2: Importância de incluir a avaliação nos momentos de aprendizagem, segundo Peterson (2003). .....	27
Figura 3: Importância das expressões artísticas no desenvolvimento de competências, segundo Taylor (2000). .....	30
Figura 4: Azevedo (2006) alude para diversas competências desenvolvidas aquando da leitura de histórias. ....	34
Figura 5: Vantagens da utilização dos materiais didáticos, segundo Borges (2015).....	36
Figura 6: Papel do jogo no processo educativo, segundo Wasserman (1990). ....	40
Figura 7: As características da investigação qualitativa, segundo Bodgan e Biklen (1994). ...	42
Figura 8: Atitudes, competências de ação, metodológicas e de comunicação de um professor investigador, segundo Alarcão (2001). .....	44
Figura 9: Conjunto de funções da IA, segundo Bodgan e Biklen (1994). ....	47
Figura 10: Protocolos de triangulação, segundo Skate (1995). ....	50
Figura 11: Imagem satélite da EB1/PE da Achada. ....	56
Figura 12: A EB1/PE da Achada. ....	58
Figura 13: Corredor onde se localizava a sala e respetivos cacifos das crianças. ....	60
Figura 14: Armário da sala. ....	60
Figura 15: Móveis de apoio. ....	61
Figura 16: Exposição de trabalhos. ....	61
Figura 17: Área dos jogos. ....	62
Figura 18: Cantinho da leitura. ....	63
Figura 19: Área da garagem. ....	63
Figura 20: Cantinho do teatro. ....	63
Figura 21: Casinha das bonecas. ....	64
Figura 22: Leitura de histórias sobre os valores. ....	72
Figura 23: Atividades com balões. ....	72
Figura 24: Elaboração de um desenho para o amigo secreto. ....	73
Figura 25: Crianças com a tartaruga. ....	74
Figura 26: Fantoche <i>Anão Sabichão</i> com as crianças. ....	74
Figura 27: Chefe do dia dialogando com os colegas. ....	75
Figura 28: Utilização de cartazes para representar ações de partilha ou não partilha. ....	75

Figura 29: Peça de teatro “O verdadeiro natal” .....	76
Figura 30: "Manta dos valores" .....	76
Figura 31: Saco do Pão-por-Deus utilizado com os frutos típicos. ....	78
Figura 32: Crianças a desenhar frutos nos sacos do Pão-por-Deus. ....	78
Figura 33: Crianças a colorir os frutos utilizando a técnica das bolinhas de sabão.....	79
Figura 34: Placard alusivo ao Pão-por-Deus. ....	80
Figura 35: Apresentação da atividade com plástico bolha.....	81
Figura 36: Construção da <i>Maria Castanha</i> . ....	82
Figura 37: Atividade de dramatização na área da casinha. ....	83
Figura 38: Elaboração dos desenhos para os quadros da família. ....	84
Figura 39: Pintura das molduras com a técnica dos berlindes. ....	84
Figura 40: Elaboração da árvore genealógica. ....	85
Figura 41: Placards com os trabalhos das crianças sobre a temática da família. ....	86
Figura 42: Apresentação da peça de teatro de fantoches. ....	87
Figura 43: O Vendedor de Castanhas. ....	87
Figura 44: Crianças a ouvir histórias com valores.....	88
Figura 45: Apresentação da "Manta dos Valores".....	89
Figura 46: Livro "A importância dos valores na comunidade" .....	90
Figura 47: Crianças a cantar e a dançar. ....	90
Figura 48: Localização da freguesia do Caniço, no mapa. ....	96
Figura 49: A EB1/PE do Caniço.....	97
Figura 50: Janelas da sala do 2.º A. ....	99
Figura 51: Arrecadação da sala do 2.ºA.....	100
Figura 52: Cantinho da leitura da sala do 2.ºA.....	100
Figura 53: Placards e móvel com computador fixo. ....	101
Figura 54: Placards e quadro da sala do 2.ºA.....	101
Figura 55: Móveis para arrumação de materiais. ....	102
Figura 56: Exploração de uma obra.....	109
Figura 57: Situações de leitura com o grupo.....	110
Figura 58: Experiência com feijões. ....	113
Figura 59: Exploração de moedas e notas.....	114
Figura 60: O Supermercado. ....	115
Figura 61: No supermercado.....	116
Figura 62: Exploração dos animais com telemóveis e Tablet.....	117

Figura 63: Pinturas faciais.....	119
Figura 64: Oficina das bonecas de massa. ....	120
Figura 65: Jogos tradicionais.....	121
Figura 66: Ensino-Aprendizagem com o ábaco. ....	134
Figura 67: Elaboração de uma cartolina.....	135
Figura 68: Construção de um puzzle. ....	136
Figura 69: Saída da instituição para a visita de estudo. ....	137
Figura 70: Visita ao Núcleo Museológico.....	138
Figura 71: Diálogo com a funcionária da Casa do Povo.....	139
Figura 72: Visita à Biblioteca Municipal do Caniço. ....	139
Figura 73: Teatro de fantoches. ....	142



## Índice de Apêndices

### **Pasta A - Relatório de Estágio de Mestrado**

Relatório de Estágio de Mestrado (versão digital em Word).

Relatório de Estágio de Mestrado (versão digital em PDF).

### **Pasta B – Prática Pedagógica em contexto de Educação Pré-Escolar**

Apêndice 1 – Planificações.

Apêndice 2 – Diários de Bordo.

Apêndice 3 – Modelo de consentimento para a autorização dos registos fotográficos.

### **Pasta C – Prática Pedagógica em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

➤ Prática Pedagógica no 2.º ano de escolaridade:

Apêndice 1 – Planificações.

Apêndice 2 – Diários de Bordo.

Apêndice 3 – Modelo de consentimento para a autorização dos registos fotográficos.

➤ Prática Pedagógica no 3.º ano de escolaridade:

Apêndice 1 – Planificações.

Apêndice 2 – Diários de Bordo.

Apêndice 3 – Modelo de consentimento para a autorização dos registos fotográficos.



**Lista de siglas**

CEB – Ciclo do Ensino Básico.

DL – Decreto-Lei.

EB – Ensino Básico.

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

EI – Educador de Infância.

EPE – Educação Pré-Escolar.

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo.

IA- Investigação-Ação.

ME – Ministério da Educação.

NEE – Necessidades Educativas Especiais.

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

OCPEB1C – *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico para o 1.º Ciclo.*

PEE – Projeto Educativo de Escola.

RAM – Região Autónoma da Madeira.



## Introdução

A educação possui um papel determinante em toda a sociedade, evidenciando-se de forma individualizada em cada um de nós. Torna-se, assim, essencial a transmissão e o trabalho contínuo de uma educação cada vez mais rica em valores, atualizada seguindo o desenvolvimento da sociedade, experiencial, significativa, inclusiva e, cada vez mais, cuidada, pois, ela marca a vida toda de uma criança.

Compreendemos assim, o grande valor que a educação possui, exigindo-se, por isso, por parte dos docentes, um trabalho contínuo, um papel reflexivo e investigador, uma consciencialização e racionalização sem fim, uma busca sucessiva de novas formas de trabalhar, e, ainda, recursos e materiais por explorar. Deste modo, cabe ao docente, a seleção das melhores estratégias a aplicar, refletindo sobre o que ensina, como ensina e porque ensina, atendendo ao seu grupo de crianças, com vista a uma prática de sucesso e qualidade, atendendo que esta, se refletirá no desenvolvimento da criança, não só no momento da prática, mas em toda a sua vida.

Deste modo, temos plena consciência do papel preponderante do docente, não só como mediador entre o currículo e a prática, mas também, como decisor das melhores opções pedagógicas, sendo fundamental, que atenda a estas preocupações. Para além disso, importa salientar que, este trabalho do docente deverá ser desde o início da sua formação, até ao fim da sua carreira enquanto docente, visando sempre um desenvolvimento profissional, com base numa formação contínua e modernização de ideias e práticas.

Atendendo ao referido anteriormente, enquanto futura profissional de educação, considero essencial a consciencialização sobre a investigação e reflexão sobre os pressupostos teóricos, que se assumem como a base que sustenta e auxilia a prática pedagógica.

Assim, o presente relatório, tem por base os estágios pedagógicos desenvolvidos em contexto de EPE e Ensino do 1.º CEB, alicerçado com os pressupostos teóricos que fundamentaram a minha prática pedagógica. Deste modo, este encontra-se dividido em duas grandes partes, sendo a primeira destinada ao enquadramento teórico e metodológico e, a segunda parte, destinada à abordagem e reflexão sobre a minha prática pedagógica.

A primeira parte encontra-se dividida em cinco capítulos. O capítulo um alude à escola do século XXI, dado que, a sociedade encontra-se em constante evolução e a escola é chamada a procurar responder às necessidades derivadas destas renovadas exigências. Assim, abordo, também, a necessidade da constante evolução do sistema educativo, o papel do

professor na escola do século XXI e, ainda, a escola inclusiva do século XXI, visando uma escola para todos.

O capítulo dois refere-se ao discurso oficial da prática pedagógica atendendo que, foram guias para o desenrolar de toda a prática, abordando os princípios gerais e os objetivos da Lei de Bases do Sistema Educativo, o currículo, as orientações curriculares para a EPE, a organização curricular e programas do 1.º CEB.

O capítulo três alude à identidade docente, dado que, os vários agentes educativos possuem um papel determinante no decorrer de toda a prática pedagógica, tendo considerado importante, por isso, fazer uma abordagem da formação à prática da profissão docente, referindo, ainda, o perfil do educador de infância e o perfil do professor do 1.º CEB, assim como a necessidade deste assumir um papel reflexivo e investigador e, por fim, uma alusão à planificação e a avaliação como instrumentos essenciais da prática pedagógica.

Segue-se o capítulo quatro, onde é feita uma abordagem às opções pedagógicas e às estratégias de intervenção, realçando alguns pressupostos teóricos que sustentaram a minha prática. Começo por referir a integração das Expressões Artísticas na Educação, dado que, é através destas, que acontecem verdadeiras vivências, que se formam as bases para as competências ao longo da vida, sendo, por isso, indispensáveis para um desenvolvimento integral dos alunos. Considerei fundamental aludir à literatura para a Infância, enfatizando o ouvir e ler histórias, como fonte inesgotável de desenvolvimento de competências. É feita uma abordagem sobre a utilização das tecnologias no processo de ensino/aprendizagem, na medida em que, estas são indispensáveis na sociedade atual. Refere-se o jogo como ferramenta de ensino/aprendizagem, pois, este proporciona um conjunto de oportunidades diversificadas de aprendizagens significativas para todos os alunos.

Quanto ao capítulo cinco, este aborda a investigação-ação como metodologia basilar da prática pedagógica, abarcando a investigação qualitativa, a investigação-ação na prática profissional do educador e do professor, assim como, a investigação-ação, os seus procedimentos, as suas características, as técnicas e instrumentos de recolha de dados e, por fim, as questões éticas na investigação.

No que concerne à parte dois, esta encontra-se dividida em três capítulos, referindo-se à intervenção educativa, isto é, estágio pedagógico.

O sexto capítulo inicia-se com uma apresentação do meio envolvente da instituição onde decorreu a prática pedagógica, seguindo-se uma descrição da instituição. Segue-se uma alusão à equipa pedagógica da sala, assim como, uma descrição a sala onde resultou a minha prática pedagógica. Aludo, ainda, ao grupo de crianças com quem fiz a minha prática

pedagógica. Posto isto, apresento três atividades desenvolvidas aquando da minha intervenção educativa, refletindo, igualmente, sobre as mesmas. Aquando da minha intervenção neste grupo, levantei uma questão de IA, que apresento em conjunto com o enquadramento do problema, as estratégias de intervenção e, ainda, as fases do projeto. Sucintamente, irei também abordar a intervenção educativa com a comunidade e, por fim, apresentar uma reflexão alusiva a toda a intervenção em contexto de EPE.

Quanto ao capítulo sete, contextualizei o ambiente educativo, seguindo-se uma abordagem ao meio envolvente, à instituição educativa onde decorreu a minha prática pedagógica, à sala e, ainda, uma caracterização dos alunos e das suas famílias. Também neste capítulo, segue-se a apresentação, análise e reflexão da minha intervenção educativa com os alunos do 2.ºA. Formulei uma questão de IA, seguindo-se do enquadramento do problema, das estratégias de intervenção e, ainda, das fases do projeto. Sucintamente, apresento e reflito sobre a intervenção educativa com a comunidade e, por fim, apresento uma reflexão alusiva a toda a intervenção em contexto de 1.º CEB, nomeadamente com o grupo do 2.ºA.

No que concerne ao capítulo oito, é feita uma caracterização do grupo do 3.ºA e das suas famílias. Segue-se a apresentação, análise e reflexão sobre algumas atividades realizadas com o grupo, complementadas com uma descrição e reflexão e alguns registos fotográficos aquando do decorrer das mesmas. Por fim, apresento uma reflexão alusiva a toda a minha intervenção em contexto de 1.º CEB, nomeadamente com o grupo do 3.ºA.

Importa salientar que, as fotografias utilizadas ao longo deste relatório foram devidamente autorizadas pelos pais/encarregados de educação.

Deste modo, a elaboração deste relatório resultou num trabalho de reflexão essencial sobre os demais pressupostos teóricos e metodológicos, na medida em que, se refletirá num trabalho crucial para o futuro.



## **PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO**



## Capítulo I - A Escola do Século XXI

“(…) a educação surge como um trunfo indispensável para que a humanidade tenha a possibilidade de progredir na consolidação dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social”

(UNESCO, 2010, p.5).

Perante uma sociedade em constante evolução, a escola é chamada a procurar responder a todas as necessidades derivadas de renovadas exigências. A escola do século XXI, assume-se como um lugar que não tem como única finalidade estudar, não sendo um mero espaço físico, mas sim um modo de ser e de ver, definindo-se pelas relações sociais que desenvolve. “Espera-se da escola do século 21 que ofereça as condições de aprendizagem, um ambiente formador, estético” (Gadotti, 2008, p.12).

“A educação é também uma declaração de amor à infância e à juventude, que devem ser acolhidas nas nossas sociedades, reservando-lhes o espaço que, sem dúvida, lhes cabe no sistema educacional e também no seio da família, da comunidade de base e da nação” (UNESCO, 2010, p.5). Com base nesta citação, compreendemos que a educação deve assegurar a igualdade de oportunidades numa escola para todos, atendendo a toda a comunidade, ao aluno e à constante evolução da sociedade.

Gadotti (2008) enuncia que a escola, se quiser sobreviver como instituição, no século XXI, necessita se enquadrar e acompanhar a sociedade atual, estabelecendo alianças com a sociedade. Para além disso, os alunos são fortemente influenciados pela comunidade de aprendizagem, em que Gadotti (2008) refere como primeira comunidade de aprendizagem a família e como segunda a escola.

Silva (2013) caracteriza a escola do século XXI como um espaço de reflexão sobre novas formas de ensinar e aprender, um espaço de diálogo, dada a complexidade da sociedade de informação. Silva (2013) enfatiza que a escola deve oferecer o que não há possibilidade de experienciar em qualquer outro lugar. Assim, Silva (2013) alude para a importância da escola no século XXI, como um espaço onde são dadas aprendizagens relevantes, com significado crítico e criativo, na e para a vida.

Fernandes (2011) enfatiza que a escola do século XXI deverá assumir-se como uma escola onde todos tenham o seu lugar e voz ativa no processo de ensino e aprendizagem, reconhecendo-se ainda nos princípios que veicula e na ação que desenvolve. Seguindo esta linha de pensamento, enuncia a escola como comunidade educativa alargada, isto é, uma organização em contínua interação com o mundo que a circunda, estimulando redes de

interação com outras instituições comunitárias, concebendo simultaneamente ambientes de aprendizagem que estimulem a análise de situações sociais de forma a aumentar nos alunos competências para nelas intervir.

Para além disso, Fernandes (2011) alude para um entendimento da educação escolar como matriz estruturante dos valores de equidade e de justiça social e uma reconceptualização da escola e dos papéis dos atores que nela intervêm. Pretende-se assim uma escola com as portas abertas ao meio que a circunda, atendendo a meios diversificados de formação e ambientes educativos, tendo por base princípios democráticos.

Importa ainda realçar dois dos maiores desafios das escolas, segundo Silvestre (2015), sendo estes a garantia de que todos os jovens frequentam a escola, cumprindo a escolaridade obrigatória de doze anos, e ainda assegurando o acesso a uma educação de qualidade, com vista ao sucesso de todos.

Deste modo, a escola no século XXI, deverá assumir-se como uma instituição em constante mudança evolutiva, acompanhando os avanços da sociedade, e se interligando com a comunidade que a rodeia, atendendo aos interesses e necessidades dos alunos, e visando sempre o sucesso do processo educativo.

### **1.1 A necessidade da constante evolução do sistema educativo**

“(…) um sistema educativo deve estar em constante mutuação, acompanhando as necessidades educativas da sua população, sejam elas a erradicação do analfabetismo ou a promoção de maior competitividade económica” (Cristo, 2013, p.13).

Compreende-se que um sistema educativo de qualidade, é aquele que acompanha a evolução das políticas e da sociedade num todo, visando a resposta às necessidades educativas da população em que se insere.

Mais do que uma aprendizagem restringida ao espaço de sala de aula, ao uso de manuais didáticos, com vista ao cumprimento das metas e programas delineados, importa visar o lugar da escola e do ensino como um contexto onde as aprendizagens informais são incessantes, onde todos os agentes educativos são envolvidos em todo o processo de ensino e aprendizagem.

Assim sendo, tal como enuncia Cristo (2013), a escola deve procurar antecipar os desafios que surgirão no futuro, dado que, atualmente, nos deparamos com alunos com necessidades cada vez mais plurais, e com carência de receberem novas e diversificadas

ofertas educativas. Posto isto, tem-se vindo a verificar reformas nos sistemas de ensino, dada a necessidade de variar as ofertas educativas.

Sabemos de antemão que os resultados escolares são fortemente influenciados pelo índice socioeconómico da família e pelas capacidades académicas do aluno. Mas, tal como enuncia Cristo (2013), o desempenho escolar possui também um peso relevante no que toca ao sucesso dos alunos. Assim sendo, a escola deverá assumir-se como uma instituição em constante adaptação às necessidades dos seus alunos.

Importa debruçar o olhar sobre o sistema educativo em Portugal que, segundo Cristo (2013), é apontado como um caso único e isolado, que nada pode aprender com os outros sistemas educativos de outros países. Cristo (2013) alude para a importância de conhecer outros sistemas educativos, como forma de refletir sobre o nosso próprio sistema. Saliente-se que o modelo até poderia ser o mesmo, mas iria obter resultados distintos de país para país, na medida em que, existe um leque de fatores que influenciam o mesmo. Para além disso, importa salientar que “não existe nenhuma fórmula mágica que invente um sistema educativo perfeito que possa ser criada e reproduzida pelo mundo, garantindo-se assim o êxito de todos os alunos” (Cristo, 2013, p.86).

Silvestre (2015) enuncia que o esperado da educação e dos sistemas de ensino é a capacidade de desenvolver nos alunos as competências pró-ativas, que os levem a despertar interesse pela descoberta e pela aprendizagem de forma autónoma, tornando-os assim inovadores, criativos, empreendedores e flexíveis.

Deste modo, os sistemas educativos devem visar uma constante reformulação, com vista ao desenvolvimento de aprendizagens significativas, para um desenvolvimento global dos alunos no futuro.

## **1.2 O Papel do Professor na Escola do século XXI**

Ao professor é exigido um papel desafiador, formulando no presente, atividades com vista no futuro. Para além disso, o professor deve acompanhar toda a evolução da sociedade, articulando-a à teoria e à sua prática. Por isso, Silva (2013) parafraseando Nóvoa (2010), alude para a importância do currículo no século XXI ser o mais simples possível, dando o máximo de liberdade possível aos professores.

Na escola do século XXI, Gadotti (2008) enfatiza que o professor se deve assumir mais do que um mero mediador de conhecimento, revelando-se um problematizador e organizador do conhecimento e da aprendizagem. Para além disso, o mais importante para o professor não deve ser o que é preciso saber, mas sim como deverá agir para ensinar, de modo a dar sentido

a todos os atos da vida do cotidiano. Gadotti (2008) destaca que o mais importante é que a escola ofereça condições de trabalho aos professores, de modo a que possam refletir sobre a sua prática, construir projetos de vida, projetos pedagógicos e, assim, possam sentir-se bem na escola.

Fernandes (2011) evidencia a importância de um diálogo entre a administração educativa e os professores, visando climas profissionais positivos e processos formativos significativos para os alunos.

O professor, segundo a UNESCO (2010), deverá trabalhar diversas competências com os alunos, despertando para a criatividade e autonomia, e para quatro pilares apresentados como as bases da educação, sendo estes: aprender a conviver, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a ser. Para além disso, deve possibilitar ao aluno uma educação baseada na aquisição, atualização e utilização dos conhecimentos, permitindo que todos possam coletar, selecionar, ordenar, gerenciar e utilizar as informações ao seu dispor. Tudo isto sem esquecer uma articulação permanente entre as mudanças da sociedade, as vivências dos alunos, os seus saberes básicos e os resultados da sua experiência humana.

Cabe ainda ao professor, segundo Silvestre (2015), preparar os alunos para o mundo globalizado, complexo, em constante mudança e competição, fornecendo-lhes assim competências humanísticas, ecológicas e cívicas, imprescindíveis para os equilíbrios sociais, nacionais e transnacionais.

### **1.3 A Escola Inclusiva no século XXI – uma escola para todos**

Atualmente, e cada vez mais, torna-se essencial procurar dar lugar a uma escola para todos, onde exista igualdade de oportunidades, igualdade de direitos e, principalmente, respeito pelas características e necessidades individuais de todos.

Rodrigues (2003) destaca que a escola procurou massificar-se, mas sem primeiro se democratizar, isto é, a escola não criou estruturas adequadas à sua sociedade atual, não se dispôs dos recursos e modos de ação necessários e suficientes, de modo, a responder às necessidades de todos, numa escola “com todos e de todos” (Rodrigues, 2003, p.31).

Sabemos que a educação inclusiva teve um grande impulso decisivo aquando da Declaração Final da Conferência da UNESCO, em junho de 1994, realizada em Salamanca. Esta declaração enuncia que a escola deve “acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, emocionais, linguísticas ou outras” (UNESCO, 1994, p.41).

Contudo, temos, por exemplo, o caso do currículo, onde estão determinados objetivos iguais para todos, e este torna-se, por isso, uma das justificações para a escola se manter tal como ela está, até porque, segundo Rodrigues (2003), a diferenciação curricular, não é necessariamente uma estratégia inclusiva. Correia (2015) destaca ainda que muitos são os alunos com NEE que não são recetores de serviços de educação especial, sendo, por isso, essencial criar legislação que favoreça a implementação de boas práticas. Importa sim, segundo Rodrigues (2003), não separar os alunos em determinadas categorias, mas sim colocar todos a trabalhar em conjunto, aproveitando o potencial educativo de cada um, atendendo às suas diferenças, fomentando assim um grupo verdadeiramente heterogéneo. Posto isto, Correia e Martins (2002) aludem para a importância da escola se afastar de modelos de ensino-aprendizagem centrados no currículo, dando lugar a uma aprendizagem centrada nas necessidades dos alunos.

A utilização do termo escola inclusiva, tem vindo a ser cada vez mais abordado sendo, segundo Rodrigues (2003), a visão de uma realidade desejada para todos, onde todos são especiais e todos têm características próprias que os definem. Deste modo, a escola inclusiva assume-se como uma escola para todos, onde a cada aluno é dado uma voz ativa, sendo respeitado e visado o seu desenvolvimento e a construção da sua identidade, onde é a escola que se adapta a si e não o aluno às exigências da escola.

Ventura (2014) alude para uma escola inclusiva como uma reestruturação cultural, onde a prática e as políticas são alteradas, de modo, a atender às diversidades de todos os alunos, com vista à promoção do seu crescimento e da sua satisfação pessoal e inserção social. Para além disso, segundo Correia (2008b), as crianças em ambientes inclusivos, apresentam mais socialização e interações verbais com colegas e, aumentam a sua autoestima e a sua autoconfiança.

Deste modo, segundo Candeias (2009), uma escola inclusiva visa a inclusão de todos no ensino regular, sendo este um direito que lhes assiste, devendo receber os apoios que necessitem, com vista à resposta das suas características e necessidades, respeitando os diferentes ritmos e limites das suas capacidades. Para além disso, e segundo o mesmo autor, é necessária uma escola inclusiva, na medida em que, todos têm um papel crucial na sociedade e a educação é transversal na vida do aluno.

Com vista a uma escola inclusiva, segundo Rodrigues (2003), torna-se essencial que esta se enquadre na sociedade de forma aberta, positiva e diversa, seja livre de barreiras físicas, curriculares, de sistemas de apoio e métodos de comunicação, promova a colaboração e proponha a igualdade e ideais democráticos.

Uma escola inclusiva, segundo Correia e Martins (2002), deve também consagrar três parâmetros essenciais, sendo estes, a modalidade de atendimento, a educação apropriada e os serviços adequados. Para além disso, realçam que a escola deverá atender aos três níveis de desenvolvimento essenciais: académicos, sócio emocional e pessoal, com base num processo dinâmico que responda às necessidades de todos e de cada um.

Para além disso, segundo Correia (2008a), torna-se essencial que se forme uma cultura genuína de escola, com base na igualdade de justiça, dignidade e respeito mútuo, promovendo assim práticas inclusivas onde os alunos vivenciam experiências enriquecedoras, aprendendo uns com os outros e assimilando atitudes e valores de aceitação da diversidade.

Também o professor, segundo Candeias (2009), deverá assumir uma mudança de mentalidade, na medida em que, as práticas inclusivas dependem das conceções que estes têm das mesmas, sendo, por isso, urgente uma formação de professores mais efetiva e eficiente, centrada em métodos e estratégias inclusivas. Para além disso, segundo Ventura (2014), uma prática inclusiva, promove ao docente o seu desenvolvimento profissional, o apoio pessoal em programas de intervenção e, o desenvolvimento de uma maior confiança em todo o processo educativo.

Em suma, compreende-se que é cada vez mais visível nas escolas uma atitude inclusiva, apesar da educação inclusiva ainda se encontrar em desenvolvimento. Compreendemos que esta é necessária, e as mudanças de atitudes e práticas também, pois uma escola que se afirma inclusiva, é uma escola aberta incondicionalmente a todos. Torna-se assim essencial o exercício diário de cooperação, tolerância, aceitação e valorização da diversidade, com vista à formação de uma geração inclusiva.

## Capítulo 2 – Enquadramento da Prática Pedagógica

Quando falamos sobre educação importa, para além de incluirmos todos os alunos, atendendo às suas características e necessidades, atender aos pressupostos legais que sustentam e orientam a prática pedagógica.

Assim sendo, considere fundamental neste capítulo aludir primeiramente aos princípios gerais e aos objetivos da LBSE, dado que esta veio alterar profundamente o quadro da educação portuguesa, com vista a uma educação de qualidade e excelência.

Seguidamente farei uma abordagem ao currículo, assumindo-se com grande destaque, na medida em que este visa um “(...) conjunto de aprendizagens consideradas socialmente desejáveis e necessárias num dado tempo e sociedade, que a instituição escola tem a responsabilidade de assegurar (...)” (Roldão, 1999, p. 44).

Na medida em que desenvolvi intervenções pedagógicas em contexto da EBE e do 1º CEB, torna-se essencial aludir às *OCEPE* e à *OCPEBIC*, na medida em que são os documentos orientadores dos educadores e professores em toda a prática pedagógica.

### 2.1 Princípios Gerais e Objetivos da Lei de Bases do Sistema Educativo

Fernandes (2011) afirma que a reforma na educação, nos finais da década de 80, início da década de 90, deveu-se à criação da LBSE, marcando de forma profunda o Sistema Educativo Português. Esta reforma educativa veio apresentar algumas propostas, com vista ao melhoramento da qualidade da educação, no que concerne ao papel dos docentes, do currículo e das escolas.

A LBSE enquadra-se no artigo 73º da Constituição Portuguesa e alude para a educação e cultura para todos, onde a escola e os demais meios formativos, contribuem para o desenvolvimento da personalidade, para o progresso social e, também, para a participação democrática na vida coletiva. Deste modo, tal como afirma Dinis (1994), podemos enquadrar esta lei numa trilogia inclusiva, sendo esta um “desenvolvimento da personalidade, progresso social, participação na vida política da coletividade (Dinis, 1994, p.8).

Assim, compreendemos também que a LBSE surge com o principal foco da educação para todos. É notável no professor a frequente preocupação de ajustar a sua prática aos demais pressupostos legais, sem nunca esquecer as características e necessidades dos seus alunos, assegurando ainda uma educação de qualidade. Assim, é visível o claro objetivo de uma educação significativa, com vista ao total e melhor desenvolvimento do processo educativo.

Importa salientar que esta educação para todos não visa uma educação com base num processo de ensino e aprendizagem igual para todos, mas sim, uma educação inclusiva que respeita a personalidade e características individuais de cada um. Tal como afirma Patrício (1992) “cada educando é uma pessoa, um caso único e intransmissível” (Patrício, 1992, p.15).

Patrício (1992) alude para o respeito pelas personalidades individuais de cada criança, onde cada uma delas deverá ter voz e participação ativas. Para além disso, também o professor não deverá ser um mero executor das políticas educativas, mas sim um professor ativo, reflexivo, investigador e fomentador de aprendizagens significativas.

Pacheco (2008) enfatiza que a LBSE veio reger todo o Sistema Educativo, visando uma melhor gestão dos planos curriculares das escolas e dos objetivos educativos de cada um dos ciclos. Segundo Ferreira (2001), foi este normativo que definiu a organização do EB em três ciclos distintos, com o total de nove anos de escolaridade.

Destaque-se, a ênfase dada pela LBSE à importância de assegurar que a atividade pedagógica deverá ser empregue por agentes de ensino certificados, sendo da responsabilidade do Estado a formação necessária e adequada para o exercício profissional.

Assim, compreende-se que a LBSE possui um carácter de extrema relevância, na medida em que esta define o quadro geral do Sistema Educativo, tendo por base um conjunto de instrumentos que concedem o direito à educação, estimulando o desenvolvimento pessoal e social e a ainda a democratização da sociedade.

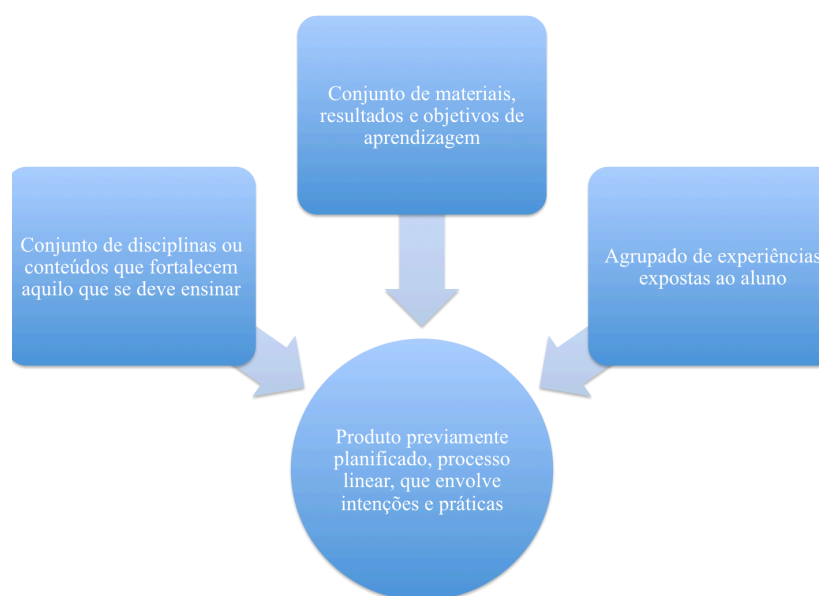
## **2.2 O Currículo**

O currículo é encarado como “o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (Marchão, 2012, p. 29).

Nas últimas décadas, temos vindo a verificar uma maior preocupação, e consequente alteração, entre a escola e o currículo. Kliebard (1995) (citado por Pacheco, 1999) afirma que é no fim do século XIX que surgem as grandes tendências que assinalaram os conflitos no campo curricular no século XX. Foi nesta altura que começaram a se questionar sobre o que se ensinava na escola, refletindo ainda sobre a escola e o currículo, como vias para alcançar os novos desafios que a sociedade começava a exigir. Pacheco (citado por Morgado, 2004) alude a uma primeira definição de currículo, como plano instrutivo onde eram delineados objetivos, conteúdos e atividades a desenvolver em cada uma das áreas do saber.

Etimologicamente, o termo “currículo” deriva do latim da palavra *curriculum*, que exprime um significado de trajetória, caminho ou percurso a seguir. Compreende-se assim que conforme a direção que cada investigador decide tomar para o seu estudo, o termo vai variando o significado existindo, por isso, diversas concepções deste conceito.

**Figura 1:** Concepção de Pacheco (1999) sobre as diversas alusões ao currículo.



Kelly (1981) afirma que seria conveniente restringir este termo a um conjunto de atividades planejadas ou intencionalmente desenvolvidas pelo professor, sendo as sobranes aprendizagens consideradas ocultas ou subprodutos do currículo, não fazendo assim parte do mesmo.

Para além disto, Marsh (1997) (citado por Pacheco, 1999) assume o currículo como um processo centrado no aluno, em interligação com um plano de intenções e experiências. Nesta linha de pensamento, o currículo assume-me como processo flexível e permeável, conforme as condições onde é aplicado, entre as quais, tempo, características das crianças, sala, recursos, características do professor, entre outros.

Importa cada vez mais que o currículo seja encarado como um guia, sendo desenvolvido e trabalhado conforme o professor considerar mais pertinente, atendendo sempre às características e necessidades do seu grupo. No Despacho Normativo n. °6/2014, de 26 de maio, declaram que o currículo é flexível, sendo aplicado conforme cada escola considerar mais pertinente, atendendo a todos os aspetos que pressupõe a sua prática, sendo aqui os professores livres decisores e organizadores do mesmo. Assim, compreende-se que já

não faz qualquer sentido, que o currículo seja encarado como um conjunto de disciplinas com objetivos estanques. Leite (2003) destaca que não existe um currículo que seja capaz de abranger todos os educandos sendo, por isso, fulcral a adaptação do mesmo às realidades em questão.

Assim sendo, o professor possui um papel determinante e ativo, articulando a escola com o currículo, visando as condições necessárias para atingir um processo de ensino e aprendizagem de sucesso. Posto isto, Roldão (1999) declara que o currículo é simplesmente o que professor desejar fazer dele. Para além disso, Lopes (2003) enfatiza que os professores e as escolas são os decisores sobre o que ensinar, quando, como e porquê, atendendo ao seu grupo de alunos.

Martins (2016) declara que é o docente quem adapta as decisões da instituição onde leciona, com as decisões estipuladas tanto no currículo, como nos programas e, ainda, atende às características e necessidades dos alunos, com vista a uma prática de qualidade.

Importa salientar que o envolvimento e participação de todo o coletivo escolar é também fundamental, pois, só assim se verificará uma melhoria educacional realmente bem-sucedida. Assim, e apenas assim, “o currículo é produzido, é vivido e refletido” (Marchão, 2012, p.29). Deste modo, apesar da existência de um currículo comum às demais práticas educativas, compreendemos a necessidade de uma gestão curricular, tanto por parte dos professores, como da escola. Assim, segundo Roldão (2005), é necessário que as escolas se assumam como instituições autónomas, atendendo ao seu contexto específico.

Posto isto, segundo Pacheco (2001), o currículo é uma construção cultural, política e social, que tem por base um conjunto de valores, ideias, atitudes e crenças, partilhados por um conjunto de pessoas com um considerável peso na sua elaboração.

Deste modo, compreendemos que o currículo é uma ferramenta essencial no que concerne à educação propriamente dita, na medida em que, este interliga a prática docente com as decisões políticas, pedagógicas e administrativas. Para além disso, torna-se fundamental que o professor se assuma como gestor ativo do currículo, com vista à construção de um currículo reflexivo, rico, significativo e intencional. Partindo de uma análise das necessidades, interesses e experiências dos alunos, da opinião e participação ativa dos mesmos, o professor deverá articular tudo isto ao currículo, com vista a aprendizagens mais significativas.

### 2.3 As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Segundo Vasconcelos e Moita (citado por Vasconcelos e Assis, 2008), as *OCEPE* surgiram em 1997, vindo a ser reeditadas em 2016, com vista a dar resposta às necessidades que os educadores sentiam ao planificar e organizar as suas atividades.

Estas surgem como um documento orientador, adaptado e ponderado, sendo, atualmente, o suporte do desenvolvimento curricular, para todos os EI, com vista a melhorar a qualidade da educação (Ludovico, 2007). Para além disso, importa salientar que, neste documento constam os princípios gerais e orientadores que facilitam os educadores no que concerne às competências a desenvolver na EPE, e pelo qual devem guiar-se. Destaque-se que, segundo Serra (2004), as *OCEPE* vieram dar uma maior ênfase ao trabalho que é desenvolvido em contexto da EPE, afirmando assim o seu carácter educativo.

Este surge com vista a estruturar o processo de ensino e aprendizagem, onde a principal preocupação é a identificação da criança como sujeito ativo, atendendo às suas necessidades, características, vivências e experiências, visando o desenvolvimento em diversas áreas do saber. Serra (2004) evidencia que esta é uma abordagem mais centrada em orientações para o educador, e não uma previsão propriamente dita das atividades a desenvolver com as crianças, e a forma como serão implementadas.

Ludovico (2007) destaca também que as *OCEPE* têm como objetivo geral dar apoio aos educadores na planificação, execução das suas competências, e consequente avaliação do desenvolvimento da criança, visando assim uma prática inovadora e de qualidade.

Para além disso, Portugal e Laevers (2010) realçam que importa atender à faixa etária das crianças, de modo a lhes proporcionar práticas contextualizadas e adequadas, possibilitando o desenvolvimento através de vivências diversificadas “(...) dando espaço às “cem” linguagens da criança” (Portugal e Laevers, 2010, p. 41).

Importa ainda aludir à EPE, sendo esta, segundo o ME (1997), “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, devendo favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança” (ME, 1997, p.20). Posto isto, compreendemos então a necessidade de assegurar uma prática sustentada e significativa, visando o sucesso dos educandos. Na Circular n. °17, destaca-se a necessidade de o educador atender aos objetivos gerais da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, ao ambiente educativo e às *OCEPE*, com base numa continuidade e intencionalidade educativa.

O ME (1997) alude para quatro fundamentos pilares para a EPE, onde declaram o desenvolvimento e a aprendizagem como elementos dissociáveis, a criança como sujeito de

toda a aprendizagem, o desenvolvimento de saberes de forma adaptada e global e, por fim, a promoção de uma aprendizagem diferenciada.

Para além disso, cabe ao educador atender às áreas de conteúdo presentes nas *OCEPE* e trabalhá-las de forma significativa. Estas encontram-se divididas em três grandes áreas, sendo estas: a Área da Formação Pessoal e Social, a Área da Expressão e da Comunicação e a Área do Conhecimento do Mundo.

No que diz respeito à Área da Formação Pessoal e Social, esta está intimamente ligada à forma como a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo, no que concerne às atitudes, aos valores e à resolução de problemas do dia-a-dia, com vista à formação de cidadãos autónomos e dotados de valores essenciais para saberem viver em sociedade.

Quanto à Área da Expressão e Comunicação, esta encontra-se dividida em seis domínios distintos, mas que se interligam entre si, visando o desenvolvimento de aprendizagens fundamentais, contínuas ao longo da vida. Aqui as aprendizagens estão intimamente ligadas às atividades simbólicas e às diferentes formas de linguagem, dando sentido ao mundo que a rodeia.

Por fim, no que concerne à Área do Conhecimento do Mundo, esta procura envolver as crianças com a realidade onde esta se encontra inserida, se relacionando com pessoas e experienciando objetos e elementos do mundo real. Aqui, aludem para a necessidade de novas experiências, novos contactos e interações, possibilitando o descobrimento e exploração do mundo que a rodeia de diversas formas e em diferentes âmbitos.

Deste modo, abordar as *OCEPE*, é abordar as formas como podemos tornar as aprendizagens na EPE em momentos ricos, únicos, estimulantes, desafiadores, proporcionando vivências significativas que lhes serão úteis no futuro. O educador e a escola surgem com o papel determinante de planeamento de toda esta aprendizagem, visando as necessidades, interesses e vivências de cada criança, articulando com as *OCEPE*, e, deste modo, dando lugar a uma educação de sucesso e qualidade.

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

O 1.º CEB enquadra quatro anos de escolaridade (1.º ao 4.º ano de escolaridade). Segundo a LBSE (artigo 8.º, ponto 3, alínea a) este tem como objetivos gerais: desenvolver a linguagem oral; iniciar, desenvolver e dominar a leitura e a escrita, as noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social e das expressões. É então neste ciclo que,

segundo Pereira (2008), se formam as bases para o futuro, onde se alicerçam todos os conhecimentos que virão a ser especificados nos níveis de ensino que se seguem.

Para além disso, segundo Marchão (2012), as escolas básicas desenvolvem a sua ação, tendo por base o desenvolvimento integral e harmonioso dos alunos, a aquisição de competências básicas e intelectuais imprescindíveis, e atendendo à construção de atitudes e valores de cidadania.

Pacheco (2008) evidencia que este é obrigatório, universal e gratuito, visando uma educação sustentada por diversos conhecimentos e competências indispensáveis para a criação de cidadãos autónomos e úteis na sociedade.

No que diz respeito à organização curricular, segundo o DL n. °91/2013, de 10 de julho, este contempla áreas curriculares disciplinares, não disciplinares e atividade de enriquecimento curricular. Cada uma das áreas curriculares disciplinares possui programas onde estão delineados os objetivos gerais e específicos para cada uma delas. Ao professor é dada autonomia, de forma a que adeque estas áreas e seus objetivos, de forma livre e consciente, aos seus alunos. Para além disso, o DL n. °6/2001, de 18 de janeiro, realça que, estas devem ser trabalhadas de forma contextualizada e articulada com os diversos saberes, com vista a uma aprendizagem integradora. Cabe também ao professor, a decisão sobre a forma como irá gerir o tempo de cada uma destas áreas.

Como documentos orientadores para os professores do 1.º CEB, temos as *OCPEBIC* e o *Currículo Nacional do Ensino Básico*, elaborados pelo ME (2001). Neles são apresentadas as diversas competências que devem ser desenvolvidas de forma progressiva e transversal ao longo do EB.

Assim, o professor surge com um papel determinante como gestor do currículo, na medida em que, interliga o que está definido e exigido, com os interesses dos alunos e a realidade onde intervêm. Magalhães (2007) enfatiza a importância do professor como condutor do processo de ensino e aprendizagem, com vista a responder às necessidades e interesses do seu contexto educativo. Interligando com as organizações curriculares, cabe ao professor despertar os alunos para a planificação e para o desenvolvimento de temáticas, visando uma participação ativa e significativa, isto é, interligando o currículo com os alunos e com o contexto onde trabalha.

No que diz respeito aos *Programas e Metas Curriculares de Português*, ME (2015), estes encontram-se estruturados em vários domínios, entre as quais, a Oralidade, a Leitura e a Escrita, a Educação Literária e a Gramática. Vemos bem marcado o interesse pela iniciação, desenvolvimento e domínio da leitura e da escrita, sendo que nos dois primeiros anos de

escolaridade de constitui como novidade pela iniciação, vindo a ser desenvolvida e aprofundada nos anos que se seguem.

Atendendo aos *Programas e Metas Curriculares de Matemática*, de uma maneira geral, visam o conhecimento de novos conceitos matemáticos, a compreensão da matemática estando presente no dia-a-dia, e o desenvolvimento e aprofundamento de conhecimentos matemáticos.

Já na *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1.º Ciclo*, vemos debruçado o olhar sobre o Estudo do Meio, onde enfatizam a importância de o aluno experienciar a realidade, conhecer o meio envolvente, investigar o que deseja saber, visando uma aprendizagem contínua. Este programa está dividido por blocos e anos de escolaridade.

Neste mesmo, vemos emanado os programas destinados às Expressões Artísticas, estando dividido em quatro áreas, sendo estas, a Físico-Motora, a Musical, a Dramática e Plástica. Cada uma destas áreas tem objetivos e conteúdos específicos, que visam diversos desafios individuais e coletivos, onde o principal foco será a construção da identidade pessoal e social do aluno, de forma plena.

Assim, importa salientar que cabe ao professor ser capaz de organizar o currículo e os programas do 1.º CEB, tendo por base um processo de ensino e aprendizagem contextualizado, transversal e intencional, garantindo o desenvolvimento pleno e o sucesso dos alunos.

### **Capítulo 3 – A Identidade Docente**

O presente capítulo visa uma abordagem à identidade docente, na medida em que, este possui um papel determinante no decorrer de toda a prática pedagógica. Repare-se que, o papel do docente tem vindo a ser cada vez mais complexo, atendendo à multiplicidade de fatores que estão subjacentes à sua prática. Isto porque, como sabemos, a realidade docente apresenta-se cada vez mais incerta, complexa e em constante mudança.

Perante isto, torna-se fundamental aludir da formação à prática da profissão docente, dado que, se exige cada vez mais professores atualizados, formados, envolvidos e implicados. Para além disso, é necessária uma atitude reflexiva e investigativa por parte do professor, com vista a uma prática de qualidade e sucesso.

Segue-se uma abordagem ao perfil do EI e do professor do 1.º CEB, visando a sua atitude não só profissional, mas também pessoal e social. Importa salientar que esta identidade docente, está em constante reformulação, na medida em que, tal como afirma Alarcão e Roldão (2008), a constante atribuição de responsabilidades à profissão docente, contribui para o desenvolvimento do mesmo em diversas dimensões.

Por fim, alude-se ao professor enquanto agente reflexivo e investigador da sua prática pedagógica, visando uma constante atualização e evolução da sua intervenção, e uma maior qualidade das experiências e atividades a desenvolver com os alunos.

#### **3.1 Da Formação à Prática da profissão Docente**

Torna-se essencial que o docente procure saber como cativar os seus alunos, com vista a uma aprendizagem significativa de sucesso. Para isto, torna-se fulcral que este aposte numa formação contínua, que será uma ótima base para aumentar e atualizar os seus conhecimentos. Ribeiro (1993) caracteriza a formação de professores como um processo contínuo e evolutivo, assumindo assim, um carácter de permanência até ao fim da sua carreira.

Atendendo à constante evolução da sociedade, torna-se fundamental que o professor procure estar atualizado, transmitindo, propondo e formulando atividades com vista no futuro. Posto isto, tal como enfatiza Oliveira-Formosinho e Marcelo (citados por Lopes e Silva, 2010), torna-se imprescindível a presença constante dos professores em formações, com vista a melhorar e evoluir o seu processo de ensino, beneficiando não só os alunos, mas também as famílias e demais comunidades educativas.

Para além disto, segundo Bobbit (2004), um professor dotado de conhecimentos atualizados e formações frequentes, se sentirá mais confiante. Para além disso, é essencial este contínuo trabalho, dado que, é ele o responsável pela organização de todo o processo de ensino.

Campos (2013) enfatiza a importância de o professor procurar articular a sua formação, com os objetivos veiculados na instituição onde trabalha, de modo a responder às necessidades e interesses, não só do seu grupo, mas também da comunidade. Lourenço (2005) destaca que a essência da profissão docente surge por intermédio de ações sociais e ações dos próprios docentes, tendo assim por base um processo cultural contínuo de vivências coletivas.

Deste modo, podemos compreender que a formação do professor deverá ter uma base sólida e sustentada, com vista a proporcionar novas aprendizagens, onde os alunos desempenhem papéis ativos, com atividades únicas e significativas, com vista ao sucesso no presente e no futuro. Pois, tal como enuncia Arends (1995), o papel do professor “(...) é uma longa viagem e complexa de desafios e emoções” (p. XV).

É também fundamental que o professor assuma ao longo de toda a sua prática, uma atitude reflexiva e investigadora, na medida em que, apenas desta forma, segundo Nóvoa (1997), será capaz ter um olhar crítico sobre mesma e assim redefinir e melhorar a sua identidade.

Assim, compreendemos que a formação docente possui um carácter permanentemente contínuo, visando uma adequação das estratégias à atualidade, com base numa inovação pedagógica de qualidade, atendendo sempre às necessidades, interesses e características dos alunos. Para além disso, esta formação contínua visa um desenvolvimento integral do docente, não só a nível profissional, mas também social e pessoal.

### **3.2 O Perfil do Educador de Infância**

No DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, vemos salientado o papel do EI, enquanto gestor do ambiente educativo e de toda a aprendizagem, com vista ao desenvolvimento de aprendizagens de sucesso, com base em experiências educativas diversificadas, estimulantes e integradas. Importa ainda que, todas estas atividades proporcionem um desenvolvimento pessoal, social e afetivo das crianças.

Com vista a uma prática de sucesso e qualidade, o educador deverá ter por base uma atitude constante de observação, planificação e avaliação, atendendo aos interesses, necessidades e envolvimento das crianças, de modo a proporcionar aprendizagens integradas

e significativas para o grupo. Para além disso, importa que o educador faça uma observação individual de cada criança enquanto sujeito da ação, com vista a desenvolver as competências delineadas para a EPE. Mesquita (2013) afirma que a profissão docente desenrola-se tendo por base o conhecimento científico articulado com a prática pedagógica.

Podemos assim compreender que cabe ao educador envolver-se nas propostas didáticas, sendo capaz de avaliar e refletir sobre as mesmas, visando a melhoria e aperfeiçoamento das suas atividades, com vista a uma maior qualidade profissional. Tal como enfatiza Campos (2003), ser docente é ir descobrindo na investigação, o conhecimento particular, e, deste modo, articulá-lo e adaptá-lo à prática, atendendo a um determinado grupo, contexto e/ou situação.

Niza (2007) afirma que o educador assume um papel essencial na promoção de uma organização participada, promovendo trabalhos com base na cooperação, desenvolvendo relações e atitudes sociais, apelando ao reforço positivo e conversação sobre a crítica, e ainda promovendo trabalhos de expressão livre.

Formosinho *et al.* (1996) enfatizam a importância do educador na promoção do desenvolvimento social das crianças, visando a resolução autónoma de problemas, desenvolvendo o sentido crítico e ainda a capacidade de se envolverem nas brincadeiras.

Para além do referido anteriormente, sabemos que o EI deverá procurar adequar e adaptar o currículo ao grupo, atendendo às *OCEPE*, interligando e atendendo aos recursos e materiais, ao ambiente educativo, ao tempo e às necessidades e interesses das crianças. Ressalve-se a importância do trabalho contínuo do educador, na tentativa de estabelecer relações fortes com as crianças, pois, “a necessidade de criar e manter relações de confiança com os bebés e as crianças de quem cuidam modelam todos os aspetos implicados no papel do educador (...)” (Post e Hohmann, 2011, p. 34).

Assim sendo, conseguimos compreender que o EI assume-se com um papel fundamental, na medida em que, desenvolve diversas competências numa fase determinante para o resto da vida. É ele o responsável pelo desenvolvimento das competências básicas, que irão determinar parte da personalidade da criança no futuro.

### **3.3 O Perfil do Professor do 1.º CEB**

Os bons professores, segundo Estanqueiro (2010), “apesar das dificuldades, sentem orgulho na sua missão de formar pessoas, despertar vocações e construir futuros” (Estanqueiro, 2010, p.121).

Oliveira-Formosinho (citado por Lopes e Silva, 2010), enfatiza a ideia de que ser professor, é garantir o bem-estar e a segurança de todos os alunos, é aceitá-los e tratá-los como sujeitos individuais, é atender às suas famílias, tendo por base uma constante observação, reflexão e investigação, visando práticas de qualidade e sucesso.

Tal como tenho vindo a abordar, o professor possui um papel complexo ao longo de todo o processo educativo. Estrela (2001) enuncia que à profissão do docente, vemos articulado um conjunto de saberes, saberes-fazer e atitudes, que dão significado, coerência e legitimidade a todo o método educativo. Para além disso, tal como enfatiza Oliveira-Formosinho (citado por Lopes e Silva, 2010), importa salientar que a profissão docente nunca foi apenas dar aulas, dado que, este é responsável por um conjunto de pressupostos que estão inerentes a esta profissão, entre os quais, o envolvimento das famílias e da comunidade, a procura de métodos de ensino e aprendizagem mais eficazes, a resposta às necessidades e interesses dos alunos, um clima relacional positivo em sala de aula, entre outros.

Posto isto, é necessário que o professor assuma um perfil completo e adequado, possuindo diversas competências, e sendo responsável por todo o processo educativo, dado que, este é, segundo Leite e Alves (2005), encarado como um modelo dos alunos. Assim sendo, é fulcral que o professor se valorize enquanto pessoa, atenda aos seus erros, desperte para os valores em sociedade e trabalhe os valores essenciais.

Elias (2008) enfatiza como um dos pilares do papel do professor, a observação e a recolha de dados em conjunto com as crianças, de modo, a conhecer melhor o grupo e compreender quais os seus interesses e necessidades. Partindo destes princípios, o professor deve, segundo Day (2004), atender ao currículo, e procurar criar situações significativas e únicas. Para além disso, Mesquita (2011) alude para a necessidade do professor, além de proporcionar atividades enriquecedoras e significativas, garantir o bem-estar físico, emocional e afetivo dos alunos. Tal como vemos no DL n.º 240/2001, compete ao professor garantir aprendizagens diversificadas e significativas, promovendo, simultaneamente, a autonomia e o bem-estar dos alunos, com uma participação ativa das famílias e da comunidade educativa.

Mesquita (2011) afirma que se torna essencial que o professor assuma um papel de facilitador da aprendizagem, dando oportunidade aos alunos de criarem o seu próprio conhecimento. Para além disso, destaque-se a importância do trabalho com materiais diversificados, em ambiente estimulantes, atendendo à situação e ao grupo.

Deste modo, cabe ao professor, ser capaz de articular os diversos saberes profissionais distintos, que são a base da ação diária de um docente, à sua prática profissional, atendendo

aos seus alunos, aos ambientes educativos, aos contextos presentes, entre outros aspetos, com vista a um bom desempenho da sua profissão.

### **3.4 O Docente Reflexivo e Investigador**

Admitindo a educação como uma realidade incerta, complexa, variável e em constante mudança, é exigido ao docente uma atitude reflexiva e investigadora, visando uma melhoria das suas atividades, evolução de todo o processo educativo e conseqüente qualidade do ensino. Tal como evidencia Alarcão (2001), uma escola que possui docentes reflexivos e investigadores, é uma escola que é capaz de pensar, decidir, analisar e avaliar o melhor caminho a seguir.

Deste modo, Cadório e Simão (2013) afirmam que o professor deverá assumir um papel reflexivo e investigador, se afirmando como aprendente, ao longo de toda a sua vida. Estes autores aludem que esta deverá ser uma prática diária, não só individualmente, mas também coletivamente, pois, segundo Perrenoud (2001), esta partilha visará a procura de soluções que melhorem a prática futura.

Freire (2009) alude para a importância da reflexão na prática diária do professor, afirmando que quanto melhor for esta reflexão crítica, melhores serão as práticas futuras. Para além disso, com vista a encontrar melhores estratégias e a responder às necessidades dos alunos, o autor afirma que o professor deverá estar constantemente a investigar.

Atendendo que as práticas se revelam como incertas, a reflexão é uma forma de compreender como poderá melhorar, identificando erros, alicerçando à investigação de estratégias de melhoria e resolução de problemas. Esta prática deve ocorrer ao longo de toda a intervenção, reavaliando ainda a pertinência das novas estratégias selecionadas. Por isto, “A reflexão implica ação numa espiral de ciclos de planificação, ação, observação, reflexão, re-planificação, de futura ação, de futura observação e de futura reflexão” (Saraiva, 2001, p.40).

Pinto *et al.* (2011) declaram que uma instituição que possui docentes que investigam, questionam, entendem, procuram e solucionam, são instituições inovadoras, no que diz respeito, à formação e educação de crianças.

Estrela (2010) alude para o ambiente educativo como um espaço destinado à experimentação, reflexão e conseqüente reformulação das estratégias primeiramente delineadas. Também Hollas e Andreis (2014) afirmam que se torna essencial construir, reconstruir e analisar a sua prática de forma reflexiva, atendendo ainda ao seu próprio modo de agir e pensar. Para além disso, a reflexão, segundo Mesquita (2013), servirá de apoio para o docente, aquando de situações diversas de incerteza.

Deste modo, compreendemos que ser um docente reflexivo e investigador não é uma tarefa simples, mas é uma atitude fundamental para o desenvolvimento profissional e para aqueles que visam um trabalho positivo atendendo aos interesses, necessidades e características do seu grupo, e ainda face ao que a educação assim exige. Apenas com a atitude de reflexão, investigação, questionamento e ação, é que os docentes irão atingir uma prática de excelência.

### **3.5 A Planificação e a avaliação como instrumentos essenciais da Prática Pedagógica**

A planificação e a avaliação surgem como instrumentos essenciais da prática pedagógica, dado que, a primeira permite ao docente articular o programa curricular ao seu grupo, e a segunda permite compreender formas de melhorar estratégias de ensino, com vista ao sucesso educativo. Estes dois elementos chave, do desenvolvimento do processo educativo, encontram-se interligados entre si e, simultaneamente, interdependentes.

Morgado (2003) alude à planificação como uma ferramenta indispensável para responder às características dos alunos e para organizar todo o processo educativo e, desse modo, obter um maior sucesso. Deste modo, Neves (2014) declara que a planificação é um elemento chave de todo o processo educativo, pois, sem esta, o professor não prepara o espaço e os recursos, não reflete sobre as estratégias, adequando-as ao grupo, e assim não atinge tantos objetivos com sucesso.

Silva e Lopes (2015) aludem a três perguntas essenciais na elaboração da planificação, sendo estas: “O que é importante que os alunos aprendam? Como posso verificar se aprenderam o pretendido? Que atividades devo proporcionar para que aprendam?” (p.5).

Deste modo, compreendemos que, tal como é aludido nas *OCEPE*, planificar exige que o docente reflita sobre as suas intencionalidades educativas e sobre as melhores estratégias de adequação ao seu grupo. Assim, Pacheco (2001) afirma que este é um elemento orientador da prática pedagógica, que transmite confiança, segurança e orientação ao docente aquando do decorrer do processo.

Ribeiro (1997) destaca que a planificação não é apenas um elemento essencial para o professor, mas também para o aluno, na medida em que, esta lhe dá a possibilidade de compreender o que se pretende que realize e ainda quais as estratégias que poderá utilizar. Posto isto, torna-se fundamental, tal como alude Silva (2015), que o professor se aplique de forma eficaz na elaboração da sua planificação, com vista a atender às necessidades dos seus alunos.

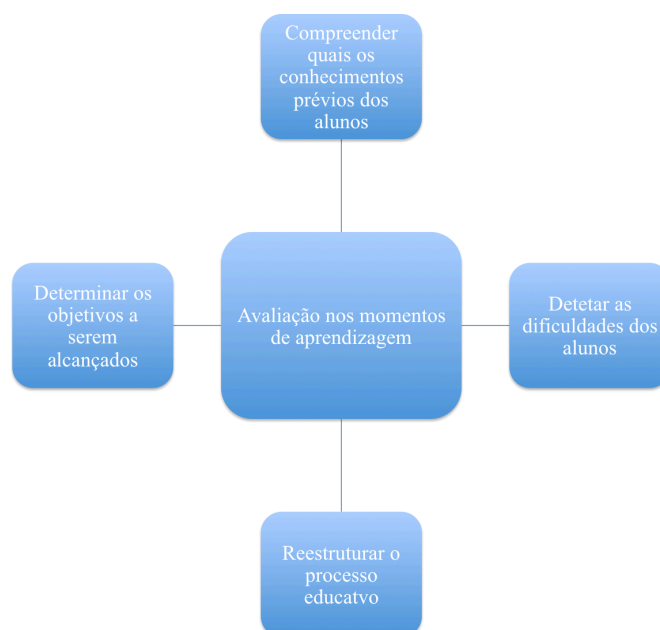
Silva e Lopes (2015) aludem para diferentes momentos de planificar, sendo estes, a longo prazo, a médio prazo e a curto prazo, a que Pacheco (2001) denomina planificações diárias, semanais, de unidade, trimestrais e anuais. Zabalza (2001) reconhece que existem diversos tipos de planificação, mas enfatiza que é fundamental que todas elas descrevam pormenorizadamente os objetivos e intencionalidades educativas, sobre o decorrer de todo o processo educativo.

Esta possui um carácter flexível, não sendo de extrema importância e/ou obrigatoriedade o seu cumprimento na íntegra. Pacheco (2001) afirma que o docente deve estar ciente de que a planificação jamais se apresenta como plano final, mas sim um plano flexível, sujeito a diversas mudanças.

Tal como já referi, a avaliação surge como elemento fundamental, enfatizado na própria planificação. Lopes e Silva (2012) utilizam o termo avaliação, como sinónimo de: *verificar, interpretar, medir, entender, aprender, comparar, emitir juízos de valor, julgar, compreender, apreciar* (p.1).

Neste sentido, Roldão (2008) alude para a avaliação como uma estruturação de processos, que tem como objetivo o acompanhamento gradual de uma aprendizagem e a verificação da mesma.

**Figura 2:** Importância de incluir a avaliação nos momentos de aprendizagem, segundo Peterson (2003).



Importa salientar que a avaliação não surge como instrumento útil apenas para os professores, mas também para os alunos, dado que, atendendo às circulares n.

°17/DSDC/DEPEB/2007 e n. °4/DGIDC/DSDC/2011, esta transmite informações essenciais sobre as suas aprendizagens, que lhes permitem compreender o que já conhecem. Destaque-se que esta perspetiva jamais tem por objetivo rotular os alunos em que, segundo Roldão (2008), não se reduz a uma componente classificativa, com base em um único momento de avaliação. Ribeiro (1997) destaca que a avaliação pode nem estar associada a uma atribuição de classificações.

Melo (2014) alude para três tipos de avaliação: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e a avaliação sumativa, sendo estas aplicadas em momentos específicos, contendo funções distintas, com vista a que a avaliação seja o mais fiável possível. Para além destas, Lopes e Silva (2012) destacam a necessidade de uma autoavaliação e uma heteroavaliação, frequentes no processo educativo, com vista à reflexão e ao maior envolvimento por parte dos alunos.

Pinto e Santos (2006) afirmam que muitas vezes, infelizmente, a avaliação fica muito centrada na avaliação sumativa, o que torna esta muito redutora. Torna-se essencial, dar oportunidade ao aluno de melhorar o seu desempenho, sendo avaliado ao longo de todo o período, e tendo em conta os diversos tipos de avaliação. Fernandes (2005) alude ainda para a utilização dos testes como único recurso de avaliação, afirmando que atendendo à evolução da sociedade, torna-se essencial outros métodos de avaliação, que impliquem uma participação mais ativa por parte dos alunos.

Assim, compreendemos a importância da planificação e da avaliação como instrumentos essenciais da aprendizagem, na medida em que permitem um desenvolvimento equilibrado, orientado, mediado, consistente, facilitador e significativo de todo o processo, alicerçando ao constante diálogo com os alunos, compreendendo os seus interesses e necessidades.

## Capítulo 4 – Opções Pedagógicas e Estratégias de Intervenção

“Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino.” (Freire, 2009, p. 80).

Tal como evidencia Freire (2009), cabe ao professor ensinar a pensar corretamente, não sendo apenas sua função transmitir conteúdos. Posto isto, neste capítulo, considere fundamental aludir às opções pedagógicas e estratégias de intervenção, na medida em que, estas serviram de suporte à minha prática, articulando ao contexto real onde desenvolvi as minhas práticas pedagógicas.

Primeiramente irei aludir à integração das expressões artísticas na educação, dado que, infelizmente, estas são muitas vezes deixadas de parte, com vista à prática mais frequente das áreas científicas. Importa o trabalho constante, articulado e equilibrado com as expressões, na medida em que, estas são a base de qualquer educação, que se queira rica em competências sociais, expressivas e intelectuais.

Segue-se uma abordagem à literatura infantil, na medida em que esta, tal como afirma Gomes (2007), saber ler e adquirir continuamente o gosto pela leitura, constitui uma conquista essencial para o sucesso educativo.

Considere fundamental fazer uma abordagem aos materiais didáticos e ao jogo, como utensílios essenciais no processo educativo, onde, em dois subtópicos distintos, aludo a estes, dado que são imprescindíveis numa aprendizagem que se quer mais significativa, diversificada, integradora e simultaneamente socializadora.

Num quarto subtópico, faço uma alusão às novas tecnologias como ferramentas essenciais no desenvolvimento do processo educativo, atendendo que, estas se definem como ferramentas imprescindíveis na sociedade atual, sendo, por isso, primordial a sua utilização nas escolas, com vista a uma educação de sucesso ao longo da vida.

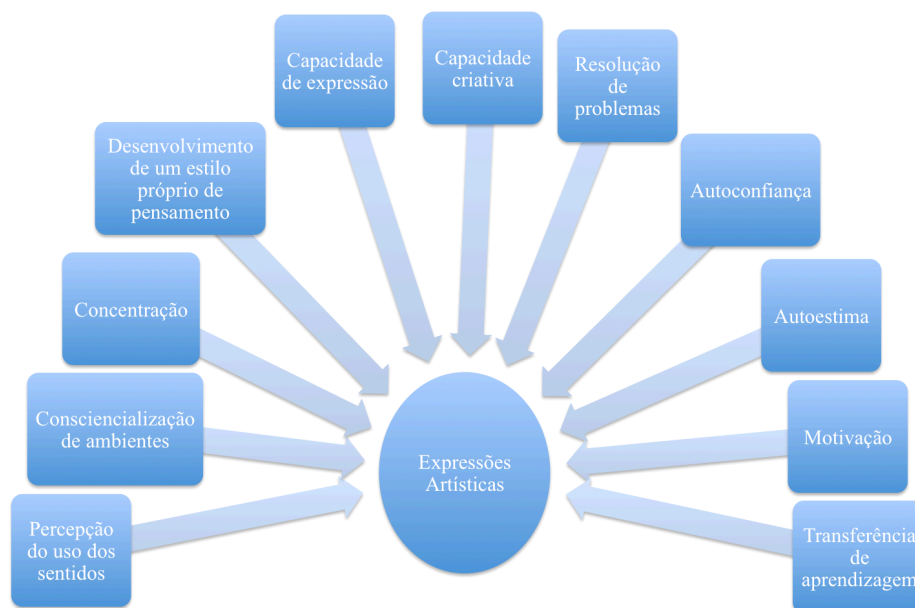
### 4.1 A Integração das Expressões Artísticas na Educação

“A formação do ser não pode ser ensinada de maneira direta, só podendo ser devidamente proporcionada pela escola através das áreas de desenvolvimento artístico” (Sousa, 2003, p.113). Posto isto, é possível compreender que é através das expressões artísticas, que acontecem verdadeiras vivências, que se formam as bases para as competências ao longo da vida, sendo, por isso, indispensáveis para um desenvolvimento integral dos alunos.

Através das expressões artísticas verificamos um desenvolvimento completo do ser e uma formação equilibrada da sua personalidade, e ainda uma intervenção metodológica ativa, ao serviço do próprio ensino de saberes. Posto isto, Dalmann (2011) afirma que as aquisições fundamentais para a criança não são ensinadas, mas sim adquiridas, através de ações desenvolvidas com as expressões artísticas.

Gloton e Clero (1997) enfatiza a necessidade das expressões artísticas no processo de ensino e aprendizagem, na medida em que, estas possibilitam a acomodação e assimilação do mundo onde, simultaneamente, transmitem prazer pela participação e envolvimento pessoal, dando-se a conhecer aos outros.

**Figura 3:** Importância das expressões artísticas no desenvolvimento de competências, segundo Taylor (2000).



Read (2007) refere que o sistema educativo possibilita às crianças uma maior liberdade nas tarefas que englobam as expressões artísticas, onde desenvolvem as aprendizagens estéticas como finalidades de uma preparação para a vida toda. Para além disso, estas atividades são muitas vezes encaradas como lúdicas, o que possibilita uma melhoria nos resultados obtidos, adquirindo ainda competências sociais, expressivas e intelectuais.

Godinho e Brito (2010) destacam, por isso, a importância da criação de ambientes que permitam que a criança contacte com as expressões, pois através destas se desenvolvem inúmeras competências, e é possível que o docente compreenda os comportamentos e atitudes

dos alunos. Para além disso, Freinet (1977) afirma que devemos subordinar o didático, ao modo como os alunos atribuem sentido às coisas e aos factos, sendo eles os principais protagonistas do processo.

Importa ainda referir que, segundo Ferraz e Dalmann (2011), as expressões artísticas contribuem para o desenvolvimento de determinadas áreas do cérebro, através do desenvolvimento de atividades que suscitem sentimentos, imaginação, sensações, emoções, entre outros, proporcionando assim um desenvolvimento global. Deste modo, é possibilitado o conhecimento do mundo através de inúmeros recursos expressivos que, simultaneamente, irão proporcionar um desenvolvimento estruturado e significativo.

Tal como vemos enunciado na UNESCO (2006), são inúmeros os benefícios decorrentes da implementação das expressões artísticas, entre os quais o desenvolvimento holístico das crianças, com base em atividades que desenvolvem o pensamento crítico, a expressividade, a imaginação e a criatividade.

Infelizmente, as expressões artísticas, segundo Sousa (2003), têm vindo a ser deixadas um pouco de parte, onde são claramente desvalorizadas e encaradas como meras atividades de tempo livre, sendo dado maior foco às áreas científicas. Assim, segundo Gloton e Clero (1997), torna-se essencial que o professor assuma um tempo, espaço, recursos e materiais, para o desenvolvimento do trabalho com as expressões, pois, parte dele o interesse para o desenvolvimento destas práticas.

Rocha (2014) acredita que o êxito de uma educação artística na escola depende do modo como os objetivos da educação pela arte podem ser promovidos e desenvolvidos. Assim sendo, é importante que o professor se sinta motivado para assumir a responsabilidade de desenvolver integralmente a área das expressões artísticas do currículo, promovendo assim a transversalidade dos saberes e da prática, em torno de projetos transdisciplinares que pressupõe a criação de equipas docentes, que trabalhem em conjunto no âmbito da inovação pedagógica.

Reis (2012) evidencia que as orientações mais recentes transparecem a vontade política de afirmar a importância das artes na educação. No entanto, reconhecemos um certo distanciamento entre as preocupações políticas e a realidade das escolas portuguesas, onde as práticas docentes visam a manutenção do modelo vigente de forma acrítica, desvalorizando o desenvolvimento de atividades culturais e dos objetivos inerentes à educação artística. Tal como afirma Sousa (2003), a interligação das áreas de saberes com as áreas artísticas, proporciona uma formação equilibrada do ser, indispensável para uma formação completa.

Deste modo, tal como evidencia Sousa (2003), compreende-se que a educação artística proporciona uma educação equilibrada, com base numa cultura geral, vivências culturais e formação do ser no seu todo, uma harmonia educacional. A educação pela arte e com a arte, não prevê a formação de artistas, mas sim, um enriquecimento global a nível da cultura geral, e não canalização precoce para o mundo artístico do adulto. Isto é, não interessa a obra de arte em si, mas a capacidade de possibilitar a expressão das emoções e evolução da beleza espiritual, ensinando técnicas e princípios estético-científicos que deverão presidir na sua criação. Assim, a educação pela arte prevê a sua utilização como métodos educacionais, com âmbito e fim na educação, com base no ensino das artes como âmbito e objetivo.

Podemos assim compreender, que se torna extremamente importante o trabalho com as diversas áreas artísticas, visando um desenvolvimento global dos educandos, até porque, é através das artes que, segundo Sousa (2003), a criança desenvolve a sua educação, a sua formação pessoal e profissional, e ainda proporciona um desenvolvimento equilibrado, harmonioso e estruturado da sua personalidade através de um trabalho interdisciplinar.

#### **4.2 Literatura para a Infância: O Ouvir e Ler Histórias**

Considerarei essencial aludir à importância da literatura para a infância, dado que, esta surge como uma fonte inesgotável de desenvolvimento de diversas competências, essenciais no processo de desenvolvimento da criança. Para além disso, torna-se essencial o envolvimento com experiências linguísticas diversificadas ao longo da infância, dado que, segundo Azevedo (2007), ler assume-se como um processo multifacetado e complexo, que exige uma interligação entre vários elementos, com a aproximação pela aprendizagem.

Sobrino (2000) alude para a importância da literatura para a infância, na medida em que, esta se caracteriza por ser uma fonte inesgotável de emoções, vivências e sensações, permitindo ultrapassar as fronteiras espaciais e temporais através da sua imaginação.

Sabemos que, atualmente, os alunos deixam de parte o contacto com os livros e com a leitura, preferindo muitas vezes a utilização de novas tecnologias para jogos e demais funções. Posto isto, cabe ao professor fomentar hábitos de leitura nas crianças, através do contacto com o livro, tanto numa fase onde ainda não possuem competências de leitura autónoma, como numa fase posterior a esta anterior.

No entanto, segundo Azevedo (2006), tem-se vindo a verificar uma crescente preocupação quanto à necessidade do desenvolvimento da literacia, visando um desenvolvimento precoce que envolve o trabalho com estas competências. Numa fase inicial, é essencial, segundo Poslaniec (2006), que seja dada oportunidade às crianças de

manusearem livros, descobrirem, brincarem, observarem as ilustrações que, por sua vez, permite que imaginem a história e, ainda, ouvirem histórias contadas pelos seus familiares e educadores. Também o ME (2015) alude para a importância do ouvir e ler textos infantis, evidenciando a importância de apreciar o livro e a sua estética. Deste modo, Azevedo (2006) afirma que a criança tem oportunidade de observar e compreender que é o texto que transporta informação, não a imagem, e que este possui uma estrutura visual. Assim, importa desenvolver um trabalho já na fase do pré-escolar, através da exploração de rimas, lengalengas, cantigas, entre outros.

Para além disso, Gomes (2007) destaca que a literatura infantil possui como mediadores os pais, os professores, e até mesmo os bibliotecários escolares, uma vez que, deverão atuar com sensibilidade, inteligência, intenção e atendendo aos gostos do aluno. Assim, “fazer viver a leitura é ligar o livro à vida da criança, sem o limitar à aprendizagem e ao espaço escolar” (Gomes, 2007, citando Savier, 1988, p.61).

Sobrinho (2000) destaca que esta é uma das formas de familiarizar as crianças com a leitura, e levá-las a apreciar a mesma, descobrindo o mundo, conhecendo diversos aspetos, explorando diversas realidades, e alargando os seus horizontes a nível linguístico, cultural e cognitivo.

No que diz respeito à importância dos livros, Atalaia (2013) declara que estes se assumem muito mais ricos do que meros objetos didáticos, onde possibilitam o desenvolvimento emocional, intelectual, social e cognitivo, e ainda permitem compreender a realidade que os rodeia, entendendo medos, angústias, curiosidades, entre outros.

Para além disso, Gomes (2007) evidencia que o livro infantil se assume como um dos melhores instrumentos para dar possibilidade aos alunos de se tornarem seres humanos mais cultos, livres, críticos e solidários, graças ao gradual domínio da palavra e da competência literária adquirida através da leitura.

Assim sendo, numa prática que visa a transmissão do gosto pela leitura, Oliveira (2008) destaca que importa que o professor seja ele próprio um leitor assíduo por prazer, pois desta forma irá contar uma história com entusiasmo, envolvimento e sentimento. Realce-se que estas leituras devem ser sempre adaptadas à faixa etária dos alunos, visando os seus gostos e interesses.

**Figura 4:** Azevedo (2006) alude para diversas competências desenvolvidas aquando da leitura de histórias.



Oliveira (2008) destaca a importância das histórias como forma de promover uma aprendizagem interdisciplinar, na medida em que, uma obra consegue envolver diversos contextos quotidianos, com diversos elementos característicos das diferentes áreas. Balça (2010) alude ainda para a importância do livro no desenvolvimento social e moral da criança, na medida em que promove relações interpessoais no grupo.

Deste modo, podemos afirmar que a leitura de histórias deverá estar cada vez mais presente nas diversas situações de ensino e aprendizagem, visando uma aprendizagem interdisciplinar ativa e positiva, com base num desenvolvimento integral com gosto e prazer.

#### **4.3 Os Materiais Didáticos no Processo de Ensino/Aprendizagem**

Considerarei fundamental aludir aos materiais didáticos no processo de ensino/aprendizagem, na medida em que, estes se constituem como facilitadores na aquisição de aprendizagens, estimulando, simultaneamente, as capacidades cognitivas, sociais e afetivas.

Importa aludir à definição de materiais didáticos, Botas e Moreira (2013), onde declara que estes são entendidos como formas de ensinar, facilitando o processo educativo, sendo estes criados e aplicados na prática, visando a qualidade e o sucesso de toda a aprendizagem. Para além disso, os mesmos autores, referem que estes são fundamentais para centrar a sua prática nos interesses e necessidades dos alunos, visando uma aprendizagem significativa, sendo o mais importante a experiência proporcionada.

Graells (citado por Botas e Moreira, 2013) alude para os materiais didáticos como forma de cativar e motivar os alunos, potenciando momentos de observação e interação, possibilitando ainda a avaliação das capacidades e conhecimentos, tanto os prévios, como os adquiridos, fruto das novas aprendizagens.

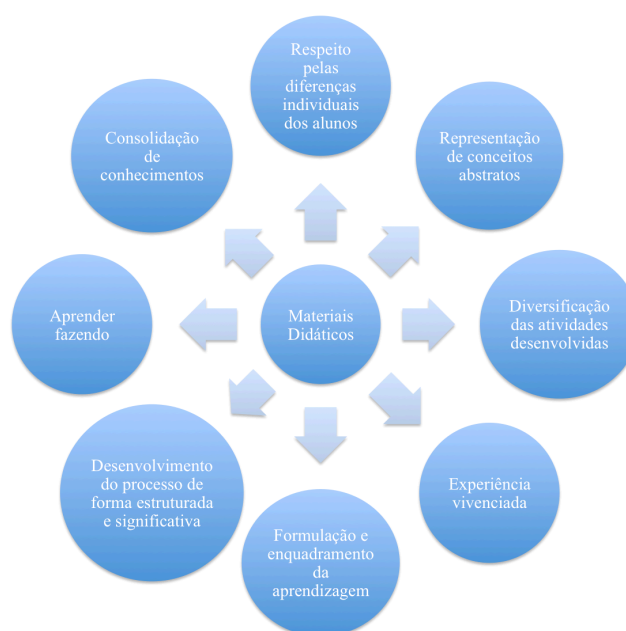
Caldeira (2009) enuncia que os materiais dão oportunidade à criança de desenvolver as suas aprendizagens através do contacto e exploração de diversos recursos/objetos. Deste modo, além de uma aprendizagem mais significativa, os alunos aprenderão pela ação que desenvolvem, compreendendo de forma mais simples diversos saberes complexos, pelo facto de estarem implicados diretamente no processo de aprendizagem. Importa salientar que os materiais são encarados como um meio e não como um fim, isto é, os materiais por si só não possibilitam uma aprendizagem plena, mas sim apenas são eficazes, aquando da sua utilização por intermédio de debate, reflexão e experimentação. Assim, o aluno poderá construir, alterar, interagir com o meio e com os outros, aprendendo a fazer e deixando de parte algumas das ideias negativas em relação a algumas disciplinas escolares.

Destaque-se a visão de Caldeira (2009) sobre a utilização dos materiais didáticos como forma de desenvolver princípios curriculares, através de uma manipulação de materiais, que levará ao trabalho significativo, não só individual, mas também em grupo, onde discutem, compreendem, e exploram de forma eficaz. Deste modo, o professor cria ambientes mais lúdicos, com abordagens diversificadas, estimulando o desenvolvimento intelectual e a aprendizagem, de forma mediada atendendo à teoria e prática sociais.

Segundo Oliveira-Formosinho (2011), os materiais didáticos definem-se como instrumentos de referência na estimulação do brincar e do saber, ou de outra forma, aprender com o bem-estar. Leite e Rodrigues (2001) afirmam que estes se constituem como objetos fundamentais no desenvolvimento da educação, visando uma educação do aluno como pessoa e para a cidadania.

Importa salientar ainda, segundo Zabalza (2001), que os materiais não se afirmam como sinónimos de educação de qualidade, dado que, a sua introdução deverá atender aos conteúdos lecionados, interligados com os demais interesses, necessidades e curiosidades dos alunos. Para além disso, este mesmo autor, refere que com este tipo de ação educativa, se irá construir uma escola para o futuro.

**Figura 5:** Vantagens da utilização dos materiais didáticos, segundo Borges (2015).



Deste modo, podemos compreender que a utilização de materiais didáticos se revela uma mais valia para o processo educativo, aquando do seu uso de forma planeada, consciente, articulada e significativa, visando o sucesso dos alunos.

#### **4.4 A Utilização das Tecnologias no Processo de Ensino/Aprendizagem**

Tal como é possível constatar, a sociedade encontra-se em constante evolução, com novos estilos, tendências e formas de vida. Tal como alude Santos (2000), verificamos uma evolução tecnológica, que leva a persistentes desajustes e dificuldades de integração, obrigando as pessoas a se adaptarem à constante evolução.

Posto isto, também a educação tem a necessidade e dever de estar em constante evolução com a sociedade. Santos (2000) afirma que estamos perante uma fase de constante mudança de mentalidades, com a conseqüente e necessária mudança dos processos de ensino e aprendizagem, visando um aumento do saber e da satisfação individual. Assim sendo, são necessárias novas e diversificadas metodologias, com mentalidades abertas, e ainda, práticas alternativas para aprender.

Jonassen (2000) alude para uma aprendizagem com ferramentas informáticas, que denomina por cognitivas, na medida em que, estas potenciam uma aprendizagem significativa ativa, construtiva, intencional, autêntica e cooperativa.

Importa salientar, segundo Amante (citado por Costa *et al.*, 2007), que o uso das novas tecnologias, não diminui o uso dos materiais tradicionais. Para além disso, segundo a mesma

autora, torna-se essencial o enriquecimento dos contextos de aprendizagem com as novas tecnologias, na medida em que, estas possuem grande potencial, no que diz respeito aos programas que podem ser utilizados, nas possibilidades de acesso à informação e comunicação, sem esquecer a sua presença cada vez mais marcante no dia-a-dia de todos.

Tal como evidencia Papert (citado por Fino e Sousa, 2003), o papel do computador na escola, não é substituir a escola no seu papel, nem no que esta proporciona, mas sim, potenciar um desenvolvimento com base num alargamento de horizontes, que nem a escola é capaz de imaginar.

Costa *et al.* (2007) enuncia que com o computador a criança não se limita a ver, sabendo que poderá atuar e compreender que a sua ação irá determinar os acontecimentos. Para além disso, segundo os mesmos autores, se o programa for adequado às crianças e representar de forma concreta o mundo real, onde esta possa experimentar e explorar de forma significativa, estarão desta forma a vivenciar uma aprendizagem concreta do pensamento para as representações simbólicas.

Importa aludir a uma das grandes questões comumente associada à utilização das novas tecnologias, sendo esta a promoção do isolamento social. Como forma de corromper esta teoria, Costa *et al.* (2007) refere que o computador se constitui como uma forma poderosa, no que diz respeito ao jogo socio dramático, encorajando ao envolvimento por parte das crianças na atividade, sendo esta prática fundamental para a aprendizagem. Deste modo, as tecnologias não tomam o lugar da interação humana, pelo contrário, contribuem para a estimulação da mesma. Para além disso, importa aludir que aquando do trabalho com novas tecnologias em sala de aula este é desenvolvido, normalmente, em grupo ou em pares.

No que concerne ao desenvolvimento da leitura e da escrita, Costa *et al.* (2007) alude para diversos fatores que enfatizam a importância das novas tecnologias no desenvolvimento das mesmas. Destaque-se, por exemplo, os jogos como encorajadores da produção do discurso mais complexo e fluente, também como potenciador do uso da linguagem aquando de programações que encorajam a exploração e fantasia, exploração de letras e palavras, copiando nomes e frases com o uso do teclado, escrevendo histórias com correção automática de erros, aborrecendo menos os alunos e mostrando forma correta de escrever, entre muitos outros.

No conhecimento matemático, Costa *et al.* (2007) destaca o uso das novas tecnologias como meio de consolidar conhecimentos apreendidos, revelando que as crianças se tornam mais competentes com o contacto entre experiências manipulativas diretas com a utilização de um computador, do que apenas em experiências manipulativas concretas.

Já no que diz respeito ao conhecimento do mundo, Costa *et al.* (2007) salienta que através das novas tecnologias, alicerçadas às informações disponíveis na internet, é possível que os alunos obtenham oportunidades únicas de acesso a informações e locais diversificados sobre os demais aspectos do meio que os rodeia e, até mesmo, do mundo. Para além disso, poderão utilizar a tecnologia para transformar e produzir novas informações. Podem também facilmente comunicar com familiares e/ou amigos através da internet.

Segundo Jonassen (2000), as ferramentas informáticas são denominadas por cognitivas, na medida em que, estas funcionam com o intuito de estimular e facilitar o pensamento crítico e a aprendizagem do aluno, funcionando como parceiros intelectuais. Importa ainda destacar, segundo o mesmo autor, que estas são ferramentas de ampliação e reestruturação cognitiva, pois ampliam o pensamento do aluno, superando as limitações da sua mente. Assim, desenvolver a aprendizagem com estas, exige que os alunos pensem de forma mais empenhada sobre o conteúdo que está a ser lecionado, apoiando o pensamento significativo, quando os alunos já estão envolvidos. Deste modo, este autor afirma que estas envolvem os alunos na criação do conhecimento, ao invés de uma apresentação da informação feita pelo professor. Assim, “as ferramentas cognitivas são isso mesmo, isto é, ferramentas para implicar a cognição” (Jonassen, 2000, p.23).

Deste modo, é possível compreender a importância do uso das novas tecnologias no desenvolvimento do processo educativo, na medida em que, a partir do uso destas, estamos a potenciar uma aprendizagem significativa para o longo da vida.

#### **4.5 O Jogo como Ferramenta de Ensino/Aprendizagem**

“Perguntar porque que a criança joga é perguntar porque é criança” (Magalhães, 2007, p.114).

Considerarei fundamental aludir ao jogo como ferramenta essencial no processo de ensino e aprendizagem, na medida em que, este surge como atividade espontânea, lúdica, prazerosa, diversificada, promovendo oportunidades de aprendizagem significativas para os alunos. Posto isto, tal como enfatiza Kamii (1996), o jogo é uma atividade onde a criança se entrega pelo prazer despertado pela própria atividade, aprendendo por si própria, em articulação com o meio que a rodeia.

Caldeira (2009) alude ao jogo como forma de estimular a criatividade e a construção de novos conhecimentos, desenvolvendo assim habilidades operatórias, onde experiencia

situações mais próximas da realidade onde se encontra, que lhe facilitará no processo de resolução de problemas.

Este afirma-se como uma componente essencial na vida do aluno, dado que, segundo Leite e Alves (2005), os jogos e brincadeiras, ao serem praticadas regularmente, proporcionam o desenvolvimento das relações interpessoais, da criatividade, da autonomia, da imaginação e, ainda, da construção de um ser único, com personalidade própria.

Também Tezani (2006) afirma que o jogo surge como atividade lúdica, que provoca entusiasmo e prazer aquando do mesmo, e ainda desenvolve competências cognitivas. Associado à educação, o jogo poderá se afirmar como ferramenta que complementa o saber, as aprendizagens desenvolvidas e os conhecimentos prévios, despertando um maior interesse, tornando assim a aprendizagem mais significativa. No momento do jogo propriamente dito, o aluno interliga a teoria com a prática, sendo capaz de compreender melhor os conteúdos, formulando ainda hipóteses, testando as mesmas e procurando encontrar respostas para os desafios que vão surgindo.

Destaque-se diversas vantagens e funcionalidades do jogo, segundo Samulki (2003), em que afirma que o jogo infantil potencia a motivação, a competição, a experimentação, a expressão, o brincar, o arriscar, o descobrir, o apoio mútuo, a comunicação, e ainda, proporciona o bem-estar de quem o pratica.

Carvalho (2014) destaca também o jogo como aprendizagem social, onde desenvolve relações de competição, cooperação e ainda desenvolve diversos valores, entre os quais o respeito, aquando do jogo em pares ou em grupo.

Para além disso, através deste, segundo Jares (2007) é possível um desenvolvimento físico, intelectual, social e emocional, na medida em que, poderá ser desenvolvido em grupo ou individualmente, como forma de desenvolver o estudo de novas aprendizagens ou, até mesmo, consolidar outras já apreendidas. Também, no que concerne ao jogo, este possibilita a aprendizagem de conteúdos, por vezes de difícil compreensão, através da multiplicidade pedagógica que este proporciona. Importa aludir que o jogo deverá ser uma atividade bem pensada, planificada e estruturada, na medida em que, deverá interligar os conteúdos, respondendo às aprendizagens que devem ser desenvolvidas.

Pessanha (2003) afirma que é visível a falta de promoção do jogo, sendo esta uma prática desprezada por muitos professores, não acreditando nos benefícios que este possui. Assim sendo, o jogo surgia apenas aquando das finalidades estarem alcançadas.

**Figura 6:** Papel do jogo no processo educativo, segundo Wasserman (1990).

Deste modo, podemos afirmar que a escola visa, não só a transmissão de saberes, mas também o desenvolvimento integral do aluno, através da prática de jogos em situações de ensino e aprendizagem, proporcionando uma implicação e envolvimento que resultará numa aprendizagem significativa, divertida e envolvente. Não sendo o jogo uma mera brincadeira, este torna-se potenciador de desenvolvimento de diversos objetivos.

## Capítulo 5 – A Investigação-Ação como Metodologia Basilar da Prática Pedagógica

Com vista a proporcionar um ensino e aprendizagem de qualidade, torna-se fundamental que o professor assuma um papel reflexivo e investigador. Posto isto, sendo a educação e a prática pedagógica um mundo de descobrimento, questionamento e incertezas, torna-se fundamental o professor ser investigador, com vista a uma prática de sucesso. Este deve ser capaz de compreender todas as necessidades dos seus alunos, os seus interesses, os seus medos, receios e dificuldades, com vista a encontrar estratégias para contornar todas as situações que possam levar ao insucesso. Assim, surge a investigação, com o intuito de, tal como evidencia Oliveira, Pereira e Santigado (2004), agir, participar e projetar.

Neste capítulo, atendendo que desenvolvi esta metodologia na EPE e no 1.º CEB, com duas turmas distintas, torna-se fundamental aludir primeiramente à investigação qualitativa propriamente dita. Segue-se uma abordagem à IA na prática profissional do educador e do professor e, como é claro, o estudo propriamente dito da IA. Posto isto, é imprescindível aludir aos procedimentos da mesma e às suas características. No que concerne às técnicas e instrumentos de recolha de dados, dei ênfase à observação, às notas de campo, aos diários de bordo, às fotografias/vídeos, dado que, foram utilizados ao longo da minha prática. Seguidamente, apresento uma abordagem à triangulação e, por fim, uma alusão às questões éticas da IA.

### 5.1. Investigação qualitativa

“Utilizamos a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características” (Bodgan e Biklen, 1994, p.16).

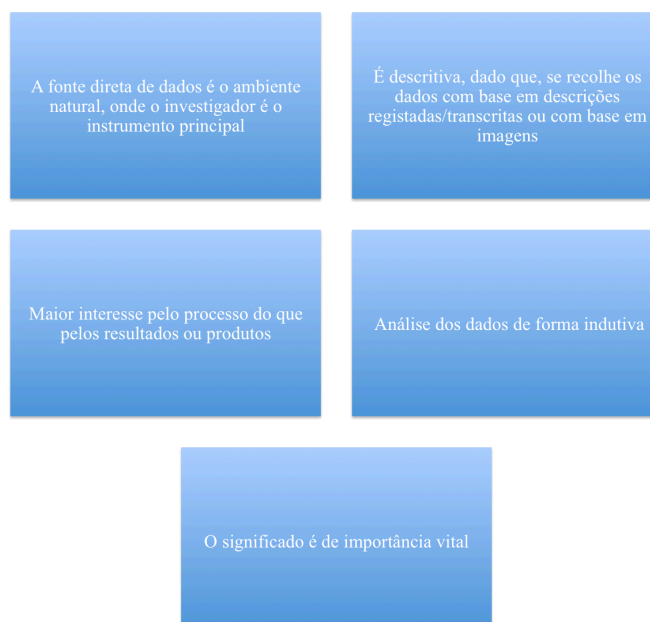
A investigação qualitativa aposta num trabalho básico e aplicado, ajudando as pessoas a terem e viverem uma vida melhor. Esteves (2008) realça que a IA e a perspetiva construtivista partilham o mesmo paradigma de investigação, com afirmações teóricas e ações práticas comuns. Para além disto, partilham temáticas comuns, tais como justiça social e relação entre investigador e investigado, justificando assim uma argumentação conjunta.

Os dados recolhidos designam-se por “qualitativos” e recolhidos em contexto natural, e as questões são ideadas com vista a investigar os fenómenos em toda a sua complexidade, privilegiando a compreensão dos comportamentos a partir da perspetiva dos sujeitos da investigação.

Antropólogos e sociólogos denominam a investigação qualitativa por investigação de campo, na medida em que, esta é recolhida em campo, enquanto que na educação é denominada por naturalista, dado que, o investigador está no local onde tudo naturalmente acontece.

Bodgan e Biklen (1994) destacam como estratégias a observação participante e a entrevista em profundidade, onde o principal objetivo é compreender com bastante profundidade aquilo que pensam os investigados. Dado que se procura a maior precisão possível, os estudos são normalmente conduzidos por amostras, sem nunca recorrer a questionários, elaborando uma “história de vida”.

**Figura 7:** As características da investigação qualitativa, segundo Bodgan e Biklen (1994).



## 5.2. A Investigação-Ação na prática profissional do Educador e do Professor

Estamos perante uma sociedade intensamente heterogénea, sendo irreversível que na escola não nos deparemos com variadas condições sociais. São, por isso, necessários novos modos de ensinar, procurando um ensino e aprendizagem com base na igualdade de oportunidades. Seguindo esta linha de pensamento, torna-se necessário formar professores críticos e reflexivos, “não como um mero artesão ou como um técnico da transmissão, mas como dispo de agência reflexiva que em comunidade recria a escola ao serviço da democracia” (Esteves, 2008, p.9). Ponte (2002) afirma que o professor atua em diversos níveis, sendo que, nestes depara-se com diferentes situações problemáticas, surgindo assim a necessidade de iniciar uma investigação que o leve a saber lidar com os mesmos. Silva

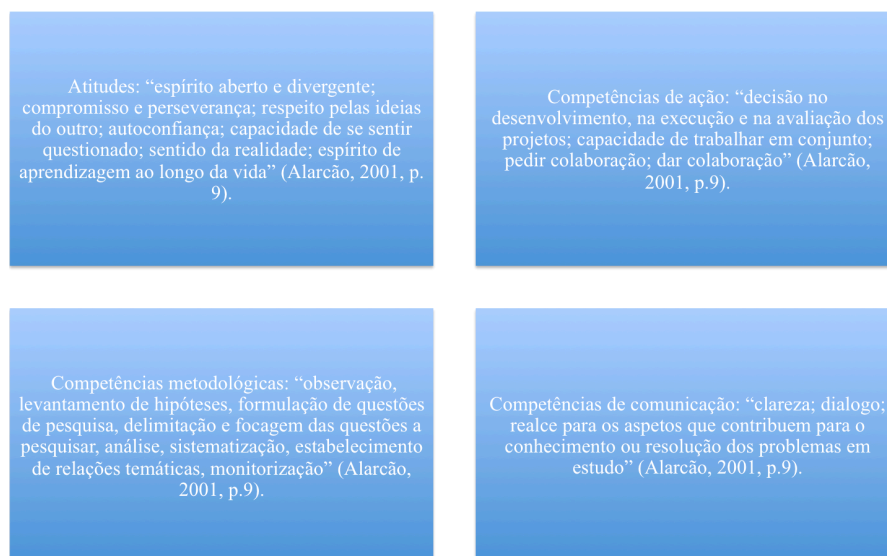
(2011), afirma que a educação necessita de uma investigação constante e uma construção do conhecimento, levando à avaliação e reformulação, sendo que, sem investigação, não há conhecimento.

A IA para os professores assume diferentes dimensões. A nível da dimensão pessoal “os professores pesquisam os princípios gerais ou as teorias curriculares ou de instrução, mas também procuram compreender e aperfeiçoar a sua prática quotidiana” (Esteves, 2008, p.70). Isto é, os professores ganham autoconsciência sobre a sua prática, ampliam o seu entusiasmo face ao ensino e ao ser-se professor, sentem maior importância social pelo trabalho nas escolas, ganham maior crença nas suas capacidades e vontade de melhorar e desenvolver as suas práticas. Quanto à dimensão profissional, esta pode ser vista como, tal como enumera Esteves (2008), contributo para o conhecimento-base da sua profissão, forma de desenvolvimento profissional e ainda como maneira de elevar o estatuto da profissão. No que diz respeito à dimensão política, surge como entendimento ideológico oficialmente expresso, aquando da ocorrência de situações de abuso de poder e privilégios, modificam o contexto de acordo com valores democráticos, com vista à justiça social.

Esteves (2008) afirma que a maior parte dos professores-investigadores emprega as mesmas diretrizes dos investigadores académicos, que se registam no paradigma qualitativo, preferindo abraçar uma metodologia resultante, mais apropriada aos constrangimentos e às finalidades heterogéneas da IA, recorrendo a diários, inventários, planos de aula, entrevistas, entre outros instrumentos que são também eles meios de ensino.

Neste sentido, torna-se claro que os professores têm algumas dificuldades no arranque do seu projeto, sendo necessário atender a um conjunto de estratégias que o levaram ao seu ponto de partida, entre as quais propósitos, tópicos e formulação de questões iniciais.

**Figura 8:** Atitudes, competências de ação, metodológicas e de comunicação de um professor investigador, segundo Alarcão (2001).



### 5.3. Investigação-ação

No que diz respeito à IA propriamente dita, esta expressão é referida por Esteves (2008) como controversa, na medida em que, os dois termos são contraditórios um ao outro, sendo, por isso, colocado em causa por diversos autores, lhe recusando legitimidade científica. Autores a favor desta linha de investigação apontam, segundo Esteves (2008), que esta é mais adequada do que a investigação tradicional, dado que, procura conhecer em profundidade os variados assuntos especificamente e resolver problemas em situações sociais, também elas específicas.

Dado que, este é um tema relativamente recente, vasto nas suas áreas de aplicação, sustentado por diversas perspetivas filosóficas e vias metodológicas, tal como descreve Esteves (2008), este possui variadas definições. Destaque-se, por exemplo, a de John Elliott, “Podemos definir a investigação-ação como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre” (Elliott, 1991, p.69, citado por Esteves, 2008, p.18). Apesar de existirem variadas definições, segundo diversos autores, todas elas remetem para a IA como processo e não como produto, como mudança não só nas práticas da sala, mas também, mudança das práticas sociais e das políticas educativas.

Coutinho *et al.* (2009) definem como metas da IA, melhorar a prática social e/ou educativa, articular a investigação, a ação e a formação, aproximar da realidade e tornar os educadores protagonistas da investigação. Seguindo este pensamento, Alarcão (2001) enuncia

que a IA é uma metodologia de intervenção social cientificamente apoiada, desenrolando-se em diversos ciclos de planificação, ação, observação e reflexão.

Ponte (2002) destaca que a investigação não é algo que se possa executar de forma rotineira, sem paixão e sem investimento intelectual e afetivo. Assim sendo, este autor afirma que é necessária disposição para questionar, sendo essencial um papel principal do investigador para viver uma verdadeira experiência de investigação.

A IA, segundo Bento (2015), tem dois objetivos primordiais, sendo estes, a ação e a investigação: “ação para obter mudança numa comunidade, organização ou programa; e, investigação no sentido de aumentar a compreensão por parte do investigador, da organização ou da comunidade” (Bento, 2015, p.79).

A questão da validade dos estudos levanta muitas opiniões onde, por exemplo, Esteves (2008) destaca a falta de preparação metodológica dos professores e a falta de condições logísticas, o problema de investigar o seu próprio terreno, a duplicidade de papéis arcados no processo e a própria dificuldade de distanciamento entre ambos. Todavia, a veracidade de tais constrangimentos é colocada em causa, na medida em que, um professor-investigador acede mais facilmente aos problemas da sociedade, pois, ele próprio está inserido na mesma, consegue obter mais confiança das crianças e da própria instituição, pois já é conhecido, aceite e acreditado como alguém que causará impacto positivo.

Apesar disso, podemos compreender que a investigação-ação se assume como uma metodologia fundamental a ser aplicada por parte dos docentes, com vista ao sucesso do processo educativo.

#### **5.4. Procedimentos da Investigação-Ação**

Sousa (2005) enuncia que os procedimentos mais utilizados no processo de IA passam pelo estabelecimento de uma planificação de ações que irão acontecendo com determinados conteúdos programáticos e uma calendarização predefinida e delineada por etapas. Após cada etapa estar concluída, parte-se para a avaliação, com o objetivo de compreender se está a correr tudo como previsto ou se existe necessidade de reformular. Esta avaliação poderá ser feita de diversos modos, por exemplo, atendendo a meios audiovisuais, constatações e observações feitas pelo investigador, análise de trabalhos efetuados e diário ou relatório de cada sessão feito pelo investigador.

Após a recolha dos primeiros dados, torna-se fundamental interpretá-los. As primeiras interpretações servem como forma de compreensão sucessiva, verificação dos dados,

verificação dos instrumentos e técnicas utilizadas, e se os dados reunidos até então são ou não suficientes.

Existem variados procedimentos de interpretação do material utilizado. Segundo Esteves (2008), passam a uma fase de condensação, onde sintetizam os significados essenciais contidos nas notas de campo, nos diários e nas entrevistas. Neste sentido, indica que categorização, é o processo em que codificam o texto em categorias, que podem ser executadas num modo narrativo ou resumidas em tabelas ou quadros.

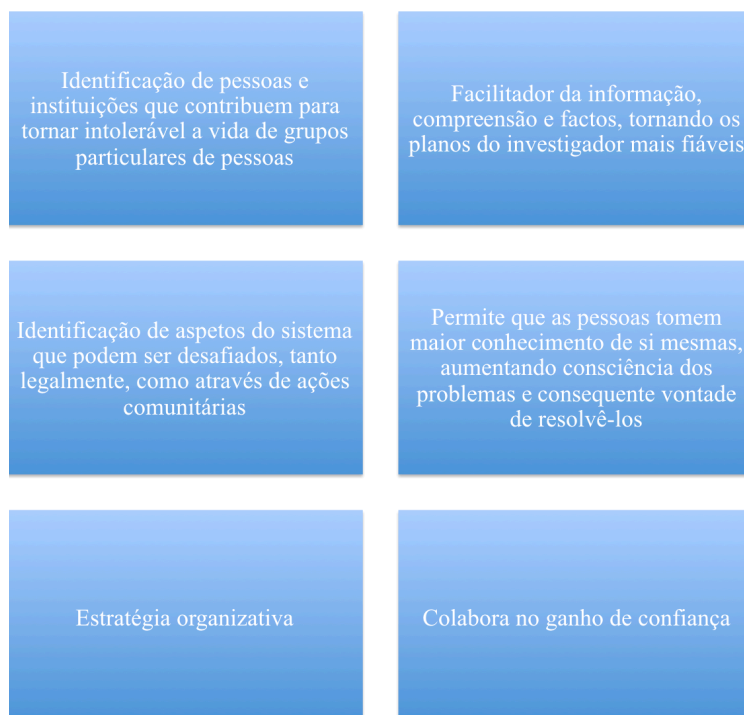
Esteves (2008) afirma que para além destes, estruturam também a narrativa como forma de organização temporal e social dos significados dispersos ao longo das entrevistas. Por fim, procuram construir significados por meio do uso indiferenciado e livre de várias técnicas e abordagens.

Assim sendo, para além destes procedimentos enunciados, o professor-investigador necessita de imaginação, rigor e pensamento reflexivo, articulando as situações vivenciadas e descritas por si.

### **5.5. Características da Investigação-Ação**

Sousa (2005) afirma que a IA é situacional, participativa, motivadora e Auto avaliativa. Para além disto, possui objetivos específicos, proporciona observação direta no contexto específico e leva a uma avaliação constante. Sousa (2005) enuncia cinco características da IA, sendo estas, meio de remediar problemas identificados em situações específicas, meio de formação de professores, meio de garantir a reformulação e inovação constantes, meio de tornar o professor investigador da ciência pedagógica, meio de juntar professores e alunos num mesmo projeto.

**Figura 9:** Conjunto de funções da IA, segundo Bodgan e Biklen (1994).



Baldissera (2001) enuncia um conjunto de características da IA, sendo estas, o estudo é definido pelo interesse de um grupo de pessoas, aplicando-se apenas a situações da vida real; o seu objetivo é mudar a realidade que afeta as pessoas envolvidas; existe uma interação entre investigação e prática, entre processo e ação; existe interligação entre pesquisador e pessoas envolvidas; exige comunicação entre os mesmos; é uma ferramenta intelectual a serviço da população; é uma proposta metodológica com vista à transferência de conhecimentos e habilidades.

Já Coutinho *et al.* (2009) apresenta como características da IA, participante e colaborativa, prática e interventiva, cíclica, crítica e Auto avaliativa.

Compreendemos assim que são apontadas diversas características à IA, atendendo à sua complexidade de definição, mas, no entanto, importa salientar que a maioria dos autores aponta para características de carácter positivo.

## 5.6. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Torna-se fundamental aludir às técnicas e instrumentos de recolha de dados, na medida em que, estes definem o modo como os dados foram recolhidos.

Coutinho *et al.* (2009) divide em três categorias as técnicas e instrumentos de recolha de dados sendo estas, técnicas baseadas na observação do investigador, observando

diretamente o fenómeno em estudo, técnicas baseadas na conversação, baseadas na visão dos participantes e análise de documentos, baseada na pesquisa como fonte de informação feita pelo investigador.

O mesmo autor, apresenta um conjunto de instrumentos da IA, sendo estes, testes, escalas, questionários e observação sistemática, um conjunto de estratégias entre as quais entrevista, observação participante e análise documental e, por fim, meios audiovisuais entre os quais vídeo, fotografia, gravação áudio e diapositivos.

Seguidamente, irei aludir às técnicas e instrumentos de recolha de dados que utilizei ao longo das minhas intervenções pedagógicas.

### **5.6.1. Observação como técnica de recolha de dados**

Sousa (2005) afirma que a observação em conformidade com uma estratégia adequada, planeada e sistematizada, pode expor resultados com rigor próximo aos da experimentação. Para além disto, esta permite fazer registos de acontecimentos, comportamentos e atitudes, no próprio momento e contexto. Este autor (2005) afirma que as observações são superiores às experiências, questionários e entrevistas, em situação de recolha de dados comportamentais não-verbais, em que o observador pode tirar notas no exato momento em que observa, podendo estabelecer boas relações com aqueles que observa e limitar-se a constatar o que decorre.

Quanto à observação participante, Sousa (2005) destaca que propicia maior espontaneidade dos investigados, permite captar situações que contextualizam acontecimentos observados, permite acesso rápido a informações da sociedade e dá maior compreensão dos pensamentos e motivações dos sujeitos. Bogdan e Taylor (1975) (citados por Fino, 2008) definem a observação participante como um período de interações sociais constantes entre o investigador e os sujeitos, onde os dados são recolhidos de forma sistemática. Esta forma de investigação decorre desde o momento de chegada ao campo de investigação até o abandonar, partilhando experiências e recolhendo dados de fontes diversas.

### **5.6.2. Notas de campo como instrumento de recolha de dados**

Esteves (2008) enuncia que as notas de campo contêm registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, e das ações e interações dos intervenientes, procurando registar o que acontece. Para além destes, contêm material reflexivo, sendo estes ideias, sentimentos, impressões, entre outros, que permite ao professor experienciar e meditar sobre o que acontece. O investigador pode anotar no momento, através de frases ou palavras-chave, que

serão ampliadas e comentadas posteriormente e através de material audiovisual. Após os acontecimentos, elabora um registo escrito, com anotações extensas, com maior rigor e detalhe e reflexão. Bogdan e Biklen (1994) destacam que estas permitem que o professor experimente e reflita sobre o que sucedeu à sua volta.

### **5.6.3. Diários como instrumento de recolha de dados**

Segundo Brazão (2012), o diário caracteriza-se como instrumento de pesquisa, dispositivo de ação, sendo esta uma técnica com variadas especificidades utilizado por investigadores e docentes, melhorando as didáticas e o desenvolvimento pessoal dos mesmos.

Esta é a forma de registo onde incluem notas de campo e outros dados recolhidos da observação, que podem incluir sequências descritivas com detalhe e particularidade e interpretativas com alusão a um conjunto de notas e comentários pessoais, sendo este o lado mais pessoal do trabalho de campo. Todos os registos devem ser datados e referenciados quanto ao local e intervenientes na ação.

Este apresenta-se com enorme valor na investigação, segundo Esteves (2008), na medida em que, é um instrumento descritivo, interpretativo e reflexivo.

### **5.6.4. Fotografias e vídeos como instrumento de recolha de dados**

As fotografias e os vídeos surgem como forma de expor a realidade, devendo também ser datadas e referenciadas, sendo um instrumento que permite ilustrar, demonstrar e exibir os acontecimentos.

Estes instrumentos permitem uma análise e reanálise das situações, sem que seja necessário perder muito tempo. Esta poderá ser encarada, tal como refere Esteves (2008), como algo que interfere no decurso normal e exige disponibilidade durante todo o tempo escolar, podendo ser minimizado com a frequência do seu uso e com o auxílio de algum colaborador.

Neste caso, as fotografias e vídeos nunca prejudicaram o decorrer da prática pedagógica, tendo estas surgido com um papel fundamental na observação, análise e estudo de pormenores no decorrer da prática.

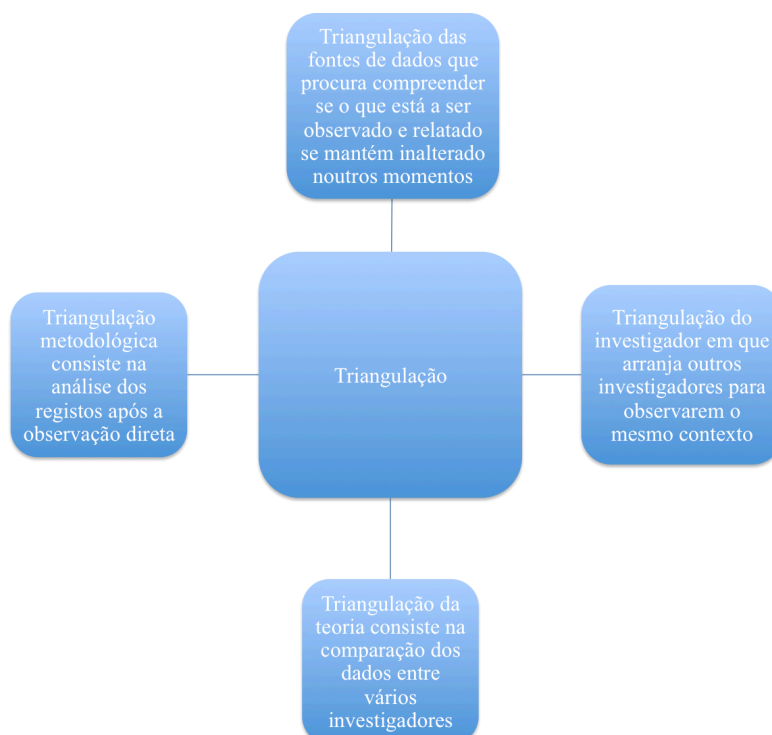
## **5.7. Triangulação**

“Triangulação é um método de verificação dos dados consistindo em empregar várias fontes de informação ou vários métodos de recolha de dados ou vários investigadores no mesmo estudo” (Bento, 2015, p.85).

Segundo Bento (2015), este é um método que atribui firmeza à validade de uma investigação de carácter qualitativo identificando fragilidades e contradições. Esta utiliza tempo e recurso, em que apenas os dados e afirmações importantes serão triangulados.

Sousa (2005) alude para a triangulação, como metodologia de investigação, tendo como principal objetivo, a recolha de dados de diferentes origens sobre o mesmo fenómeno, de modo a estudá-las e compará-las entre si.

**Figura 10:** Protocolos de triangulação, segundo Skate (1995).



### 5.8. Questões Éticas na Investigação

Atendendo que a metodologia da IA implica a integração e interação do professor-investigador num determinado contexto real de uma instituição educativa, com os demais intervenientes da ação educativa, abrangendo ainda toda a comunidade educativa, importa atender às questões éticas do mesmo.

A validade na investigação “não depende tanto da questão de controlo das vias metodológicas para tal utilizadas, mas é, antes uma questão de confiança, ética, abertura e diálogo, consubstanciados no conceito de colaboração” (Esteves, 2008, p.115) entre os demais intervenientes no processo.

Deste modo, a partir do momento em que o investigador decide trabalhar com uma instituição, envolvendo dados de natureza pessoal dos sujeitos em estudo, importa que dê a conhecer os objetivos e o propósito da investigação a todos os intervenientes. Tal como alude Esteves (2008) é fundamental que os sujeitos saibam que estão a ser observados, qual o processo que está a ser utilizado, qual o objetivo e propósito da investigação e como contribui para a construção do conhecimento em contexto educativo.

Para além disso, sempre que um investigador atender a aspetos pessoais dos sujeitos, têm o dever de proteger a sua identidade e a confidencialidade dos resultados obtidos. Graue e Walsh (1998) referem assim que o investigador deve salvaguardar a confidencialidade e o anonimato dos dados recolhidos, não podendo utilizar esses mesmos dados sem o conhecimento e autorização.

Deste modo, compreendemos que atender às questões éticas, é ter respeito, honestidade, humildade e confidencialidade enquanto investigador, sem nunca tocar em aspetos pessoais dos sujeitos da investigação. Segundo Graue e Walsh (1998), o investigador deve atender a estes valores, e procurar desenvolver um trabalho com total veracidade dos seus factos. Este trabalho, quando bem desenvolvido, é fundamental, pois segundo Silva (1996) permite que as seguintes pessoas analisem as suas pesquisas e as suas conclusões possam avaliar a validade dos conhecimentos realizados.

Baldissera (2001) afirma que é necessário existir uma relação de reciprocidade entre o pesquisador e as pessoas e/ou grupos implicados, não se tratando de um simples levantamento de dados. Este processo engloba um conjunto de operações fundamentais por parte do educador, sendo estas referidas por Esteves (2008) como, planear com flexibilidade, agir, refletir, avaliar/validar e dialogar.

Como é óbvio, torna-se necessário estabelecer um clima com base na confiança, garantido assim uma colaboração com base numa relação de proximidade intensa. Isto é, o investigador assume pacto de confiança, agindo com respeito e responsabilidade, apresentando os objetivos da sua investigação e garantido que nada será levada a público sem seu consentimento e direito de anonimato, e o investigado colabora falando da sua vida. Nas escolas esta ética mantém-se, sendo solicitado prévio consentimento aos pais e até mesmo as próprias instituições.

Assim, compreendemos que as questões éticas surgem como um limite à metodologia de IA, na medida em que, é necessário o investigador garantir a confidencialidade dos dados recolhidos, o anonimato dos sujeitos da investigação e ainda a humildade e veracidade do trabalho científico desenvolvido.



## **PARTE II – ESTÁGIO PEDAGÓGICO**



## Capítulo 6 – Prática Pedagógica em Contexto de Educação Pré-Escolar

No presente capítulo, pretendo apresentar, analisar e refletir sobre toda a prática pedagógica em contexto de EPE.

Primeiramente, irei aludir à contextualização do ambiente educativo, onde apresento o meio envolvente da instituição onde decorreu a prática pedagógica, seguindo-se uma descrição da instituição. Irei também enunciar a equipa pedagógica da sala, assim como, descrever a sala onde resultou a minha prática pedagógica. Irei também aludir ao grupo de crianças com quem fiz a minha prática pedagógica.

Seguidamente, irei apresentar três atividades desenvolvidas aquando da minha intervenção educativa, com o grupo da *Sala dos Super Amigos*, refletindo, igualmente, sobre as mesmas.

Aquando da minha intervenção neste grupo, levantei uma questão de IA, que apresento em conjunto com o enquadramento do problema, as estratégias de intervenção e, ainda, as fases do projeto. Sucintamente, irei também apresentar e refletir sobre a intervenção educativa com a comunidade. Por fim, apresento uma reflexão alusiva a toda a intervenção em contexto de EPE.

### 6.1 Contextualização do Ambiente Educativo

“Considera-se o ambiente educativo como o contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes” (Silva *et al.*, 2016, p.6).

Torna-se fundamental conhecer não só o meio social, económico e cultural, do qual provêm as crianças, mas também, conhecer o meio que circunda a instituição educativa, dado que, tal como afirmam Silva *et al.* (2016), o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, influenciando também o meio onde vive.

A qualidade do meio envolvente de uma instituição, contribui para uma eficaz prática da mesma, dado que, poderá utilizar os recursos, os serviços e os espaços que tem ao seu dispor. Também se torna importante esta contextualização, conhecimento e caracterização, dado que, será crucial responder às necessidades das crianças. Tal como é enunciado por Silva *et al.* (2016), é fundamental utilizar a criança, o grupo, a família, o estabelecimento

educativo, o meio e a sociedade como instrumentos de análise, de modo, a que o educador possa adaptar a sua intervenção às crianças e ao meio social em que trabalha.

Segundo Silva *et al.* (2016), a organização do ambiente educativo prevê: organização do estabelecimento educativo, organização do ambiente educativo da sala (organização do grupo, do espaço e do tempo) e relações entre os diferentes intervenientes. Deste modo, apresento uma caracterização do meio envolvente, a freguesia de São Roque, da instituição, a EB1/PE da Achada, da sala onde decorreu a prática pedagógica, a *Sala dos Super Amigos*, remetendo, ainda, a uma abordagem sobre a equipa pedagógica e o grupo de crianças.

### 6.1.1 Meio Envolvente: Freguesia de São Roque

**Figura 11:** Imagem satélite da EB1/PE da Achada.



Fonte: <https://www.google.pt/maps/place/EB1%2FPE+da+Achada/>

A EB1/PE da Achada localiza-se no concelho do Funchal, na freguesia de São Roque, possuindo uma área de 7,52 km<sup>2</sup> e encontrando-se delimitada pelas freguesias de Santo António, São Pedro, Imaculado Coração de Maria e Monte. Torna-se fundamental abordar esta dimensão sobre o meio envolvente, dado que, segundo Silva *et al.* (2016), este possibilita perspetivar o processo educativo de forma integrada, atendendo que a criança constrói o seu desenvolvimento e aprendizagem, de forma articulada, em interação com os outros e com o meio.

De acordo com a página online da Câmara Municipal do Funchal, a freguesia de São Roque integra catorze sítios. Quanto à população que habita nestes sítios, atendendo aos dados dos censos de 2001, esta se caracteriza por ser, maioritariamente, ativa, identificando-se cerca de 9300 residentes distribuídos por 3130 famílias.

Segundo o PEE, São Roque é uma freguesia rica em património e com grande desenvolvimento socioeconómico e cultural. Dispõe, nesse sentido, de diversas instituições escolares, serviços sociais e públicos, atividades culturais e recreativas, assim como, comércio e indústria. Saliente-se que estas são infraestruturas que se encontram à disposição da comunidade local, assim como, de toda a comunidade do concelho do Funchal e arredores.

**Quadro 1:** Infraestruturas presentes na freguesia de São Roque.

Infraestruturas presentes na freguesia de São Roque						
Comércio e Serviços	Saúde	Educação	Desporto	Cultural	Política	Religião
- Oficinas mecânicas - Escola de condução - Padarias - Restaurantes - Bares - Supermercados - Lojas comerciais - Mercado da Penteadada	- Centro de saúde - Lar de idosos - Centro de Reabilitação Psicopedagógica da Sagrada Família - Farmácias	- EB1/PE da Achada - EB1/PE do Lombo Segundo - EB1/PE do Galeão - Escola Básica e Secundária do Galeão - Escola Básica 2º e 3º ciclo de São Roque - Universidade da Madeira - Centro Socioeducativo de apoio à deficiência profunda	- Clube Desporto de São Roque - Complexo Desportivo/ Piscina Olímpica da Penteadada	- Biblioteca Pública Regional - Associação Recreativa do Galeão - Tuna de Bandolins - Casa do Povo de São Roque - Recreio Musical	- Centro Cívico	- Capela da Alegria - Igreja de São Roque

### 6.1.2 A EB1/PE da Achada

“O estabelecimento educativo deve organizar-se como um contexto facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, proporcionando também oportunidades de formação dos adultos que nele trabalham” (Silva *et al.*, 2016, p.24).

A EB1/PE da Achada localiza-se na estrada Dr. João Abel de Freitas, numa zona tipicamente urbana da freguesia de São Roque, no concelho do Funchal. Esta escola foi inaugurada a 21 de setembro de 2009, com o intuito de apoiar educativamente a população do sítio da Achada. Por esta razão, esta escola constitui uma instituição educativa de natureza pública, com valência para a EPE e para o 1º CEB. Silva *et al.* (2016) enunciam que cada estabelecimento possui as suas características próprias e especificidades, no que diz respeito, à rede em que está incluído, à dimensão, aos recursos materiais e humanos, e aos níveis educativos que engloba.

De acordo com o PEE, as crianças matriculadas na EB1/PE da Achada provêm, maioritariamente, das freguesias de São Pedro, Sé, São Roque e Santo António.

A maioria das crianças que frequentam esta escola são oriundas de famílias estruturadas, de nível socioeconómico médio baixo e de grande heterogeneidade, no que

concerne às profissões dos pais. Todavia, existem casos específicos em que as famílias são acompanhadas pelos serviços competentes, entre os quais, Segurança Social, Comissão de Proteção de Menores e Tribunal de Menores.

**Figura 12:** A EB1/PE da Achada.



Fonte: <http://escolas.madeira-edu.pt/Admin/GoogleAnalytics/EB1PedaAchada/tabid/2345/Default.aspx>

A EB1/PE da Achada é constituída por um único edifício de dois pisos, circundados por pátios e zonas verdes. Tal como evidenciam Silva *et al.* (2016), os estabelecimentos educativos proporcionam um espaço de desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças, sendo a partilha dos espaços, algo a ser planeado e definido pela equipa educativa. Importa referir que ambos os pisos possuem variados espaços físicos necessários para o desenvolvimento e aprendizagem com sucesso das crianças, que são apresentados no quadro que se segue.

**Quadro 2:** Espaços físicos da EB1/PE da Achada.

<b>Rés-do-chão</b>	Hall de entrada e receção	<b>Piso 1</b>	4 Salas de aula
	Secretaria		Sala de estudo
	Gabinete da direção		Sala de informática
	Unidade especializada: 1 sala, 1 arrecadação de apoio, 1 gabinete de apoio		Sala de apoio pedagógico acrescido
	4 Salas Pré-Escolar		Sala Música
	Cantina		Sala Expressão Plástica
	Polivalente		Biblioteca
	2 Casas de banho com chuveiro: Pré-Escolar e Unidade especializada		Sala Professores
	6 Casas de banho: 1 para alunos com NEE, 2 alunos, 2 professores, 1 adultos		Campo polidesportivo
	Cozinha		Recreio coberto
	Lavandaria		6 Casas de banho: 2 alunos com NEE, 2 alunos, 2 professores
	Pátio coberto		2 Balneários
	Área com lavatórios apoio à cantina		4 Arrecadações
	Área do Economato		2 Arrecadações
	Área de receção material com monta-cargas		2 Escadas de acesso à escola/parque
	Área vestiário		Monta-cargas
	Recreio com parque infantil		Parque estacionamento
Casa do lixo		<b>Piso -1</b>	

Tal como refere Zabalza (1998), torna-se fundamental ter “uma dimensão vinculada aos aspetos estéticos: que seja acolhedor, belo, proporcional, etc.; uma dimensão vinculada aos aspetos funcionais: adequação dos locais e recursos disponíveis para as finalidades educacionais a serem cumpridas; uma dimensão vinculada aos aspetos ambientais: o frio, o calor, o ruído, a luminosidade, etc.” (Zabalza, 1998, p.28).

Sendo a EB1/PE da Achada uma construção recente, esta apresenta condições adaptadas a crianças com mobilidade reduzida e valoriza o meio ambiente e as questões relacionadas com a poupança de energia.

De uma maneira geral, esta instituição possui um espaço amplo, acolhedor e dotado de vários equipamentos e instalações adequados às diferentes idades das crianças que integra. Zabalza (1992) refere que a escola é o marco institucional que garante um espaço estimulante, higiénico e intencionalmente organizado para originar boas práticas, onde lhe são garantidas uma grande gama de oportunidades formativas. Deste modo, constata-se que a EB1/PE da Achada reúne todas as condições para proporcionar um ambiente estimulante e propício à aprendizagem.

### **6.1.3 A Sala dos Super Amigos**

Torna-se fundamental explorar “a organização de contextos adequados de aprendizagem, de espaços que promovam a alegria, o gostar de estar na escola, e que potenciam o desenvolvimento integrado das crianças que neles vão passar uma parte importante do seu tempo diário” (Zabalza, 1992, p.119).

A *Sala dos Super Amigos*, situava-se no rés-do-chão da instituição, sendo a primeira sala do corredor das salas do pré-escolar. Neste corredor, para além das salas do pré-escolar, possuía também cacifos, identificados com o nome e fotografia das crianças. Oliveira-Formosinho (2011) enuncia que o espaço de uma sala de educação de infância deve ser “organizado e flexível, plural e diverso; ser estético e ético; amigável, seguro, lúdico e cultural” (Formosinho, 2011, p.11).

**Figura 13:** Corredor onde se localizava a sala e respetivos cacifos das crianças.



Este espaço educativo encontrava-se organizado e preparado para o decorrer da prática pedagógica, com vista à aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Hohmann e Weikart (2011) aludem ao ambiente pedagógico de uma sala, como meio de possibilitar uma interação positiva com as crianças, para que toda a interação desenvolvida nesse espaço se gere sem preocupações, ansiedades, inibições e negligências.

De uma maneira geral, era um espaço amplo, iluminado, arejado e bem organizado. Podemos considerar que esta possuía uma organização eficaz, pois, tal como define Zabalza (1998), reúne as condições necessárias para que os alunos, independentemente da sua origem sociocultural e económica, obtenham níveis elevados de rendimento académico. É fundamental que este espaço procure responder às necessidades e interesses das crianças, de modo, a que se sintam motivadas à aprendizagem. Tal como afirmam Silva *et al.* (2016), o espaço da sala está organizado de acordo com as intenções do educador e da dinâmica do grupo, procurando responder às necessidades das crianças, procurando evitar espaços estereotipados e padronizados.

Esta sala era constituída por um armário incumbido na parede destinado à arrumação de materiais, possuindo ainda uma pia de fácil acesso e uso para a sala.

**Figura 14:** Armário da sala.



Possuía três mesas redondas para realização das atividades, com várias cadeiras, onde as crianças se sentavam e desenvolviam diferentes trabalhos. Associado às mesas de trabalho, estavam dois móveis com diversos materiais. Ao lado destes, estavam vários tabuleiros arquivadores, identificados com nome e fotografia, onde colocavam os seus desenhos. No outro móvel encontrávamos as capas arquivadoras, também elas identificadas com o nome e fotografia de cada criança. Post e Hohmann (2011) evidenciam a importância de os materiais estarem ao alcance visual e exploratório das crianças, de modo, a que estas possam brincar quando e com o que desejarem.

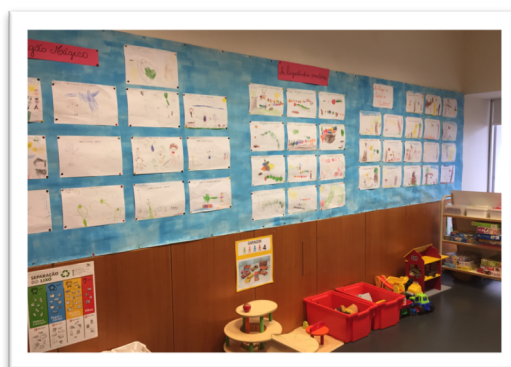
**Figura 15:** Móveis de apoio.



Usufruí de duas grandes janelas que davam uma boa iluminação à sala, e estores que eram utilizados na hora do repouso. Estas janelas serviam também de acesso ao exterior, sendo o local onde as crianças brincavam na hora do intervalo.

Às paredes da sala eram dados diversos usos, tais como, apresentação dos aniversários, dos nomes, marcação das presenças, marcação da data e, ainda, exposição de trabalhos desenvolvidos pelas crianças. Silva *et al.* (2016) consideram que o que está exposto nas paredes constitui uma forma de comunicação, tanto com as crianças, como com os adultos.

**Figura 16:** Exposição de trabalhos.



Esta sala estava dividida em diferentes áreas, contendo em cada uma delas uma grande variedade de materiais adequados às crianças e ajustados à área em questão, pois, “a escolha dos materiais deverá atender a critérios de qualidade e variedade, baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético” (Silva *et al.*, 2016, p.26). Estas áreas estavam identificadas através de uma cartolina com o nome da área, uma imagem ilustrativa da mesma e um número, que representava o máximo de crianças que podiam estar nessa área em simultâneo. Assim, “a organização do espaço em áreas com os seus respetivos materiais que estão visíveis e são acessíveis, que estão rotulados é uma forma muito poderosa de transmitir mensagens implícitas” (Zabalza, 1998, pp.156-157).

A área dos jogos continha um tapete de várias cores e um móvel diversos jogos de tapete. Esta área era fundamental, dado que, Kamii (1996) refere que o jogo pode ser definido com um conjunto de atividades às quais o organismo se entrega pelo prazer. Utilizavam esta área quando pretendiam juntar o grande grupo e para realizar os jogos que se encontravam no móvel ao lado do tapete. Esta área era bastante utilizada ao longo do dia, principalmente em grande grupo, dado que, era o local onde se reuniam para diversas situações que faziam parte da rotina diária e outras pontuais.

**Figura 17:** Área dos jogos.



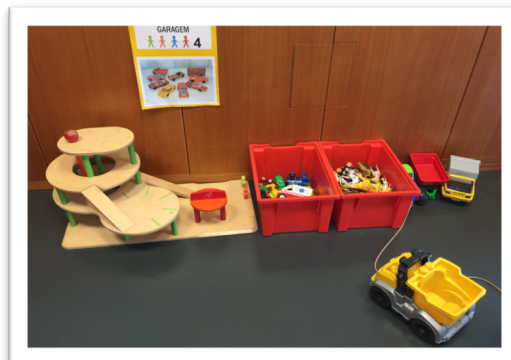
O cantinho da leitura era constituído por um móvel com diversas histórias, um tapete e várias almofadas. Neste espaço, as crianças podiam folhear, ler, observar as imagens e ouvir e contar histórias. Nesta área, tal como refere Zabalza (1998), a criança “entra em uma instituição social importantíssima – a escola – antecipando experiências que podem fascina-la ou apavora-la” (Zabalza, 1998, p.155).

**Figura 18:** Cantinho da leitura.



Na área da garagem tinham oportunidade de manusear múltiplos objetos, sendo isto indispensável, pois, tal como refere Kamii (1996), “ao apertar os objetos, ao empurrá-los, ao puxá-los, ao sacudi-los, ao tentar ver através deles, a criança descobre, cada vez mais, as propriedades destes objetos” (Kamii, 1996, p.19).

**Figura 19:** Área da garagem.



O cantinho do teatro era constituído por uma estrutura em madeira, que possibilitava às crianças a apresentação e visualização de peças de teatro.

**Figura 20:** Cantinho do teatro.



A casinha das bonecas era constituída por um quarto e uma cozinha. Hohmann e Weikart (2011) aludem à importância desta área, dado que, nesta as crianças dão asas à sua imaginação, potenciando o seu desenvolvimento social. O quarto era constituído por dois móveis com diversas roupas e bijutarias e utensílios comuns do dia-a-dia. A cozinha possuía vários eletrodomésticos e utensílios de cozinha. Destaque-se que “a criança que se aproxima da área da casa sente-se imensa na vida familiar, através da perspectiva de mãe de família, irmã ou dona. E essa é uma imersão no quotidiano através da experimentação de um papel social” (Zabalza, 1998, p.155).

**Figura 21:** Casinha das bonecas.



Destaco, por fim, que todos os materiais existentes e utilizados na sala dos *Super Amigos* eram adequados às faixas etárias das crianças. É de realçar que as áreas descritas têm como objetivo final o desenvolvimento de aprendizagens e valores, através do respeito, interajuda, cooperação, e ainda a resolução de tarefas e jogos através do brincar, pois brincar é fundamental para as crianças. Assim, “... ao propor áreas de trabalho bem definidas e variadas, dá à criança muitas alternativas, permitindo-lhe, portanto, pôr em prática a sua possibilidade de escolher, de tomar decisões e, com isso, de afirmar-se” (Zabalza, 1998, p.173).

#### **6.1.4 A rotina diária da sala dos *Super Amigos***

Segundo Oliveira-Formosinho (1996), a rotina diária numa sala de EPE é uma estrutura para os acontecimentos do dia, sendo, assim, entendida como uma forma de estruturar, de maneira flexível, o tempo diário.

A gestão do tempo na sala dos *Super Amigos* era bem conseguida, tendo por base uma rotina diária flexível. A rotina possuía momentos fixos, como lanches, repousos, recreios e higiene, e possuía momentos onde existia flexibilidade, como nas atividades orientadas e

livres. Destaque-se que uma rotina é “uma estrutura organizacional pedagógica que permite que o educador promova atividades educativas diferenciadas e sistemáticas de acordo com as experiências que se quiser colocar em prática, além daquelas que surgem naturalmente, seja por sugestão de uma criança ou do grupo” (Zabalza, 1998, p.195).

Esta rotina era planeada pelas educadoras e conhecida pelas crianças, o que garante consenso de ambas as partes, e gestão do tempo através do diálogo. Hohmann e Weikart (2011) realçam a importância da criação de uma rotina diária pois, esta permite à criança saber o que irá ocorrer em cada momento do seu dia, desenvolvendo assim sentimentos de segurança e controlo. Para além destas atividades, tinham também atividades semanais com professores para cada uma das áreas, sendo estas, Expressão Musical, Expressão Físico-Motora e Inglês.

As educadoras deste grupo elaboravam planificações mensais, onde apresentavam, de forma generalizada, os seus objetivos, atendendo aos ritmos de trabalho das crianças e à procura de novas experiências e vivências para as mesmas. Tal como refere Zabalza (1998), para planificar é necessário conhecer os programas oficiais, analisar a situação, estabelecer prioridades, elaborar um projeto formativo e, por fim, elaborar a planificação, em articulação com o estabelecido no programa, sendo estes os aspetos que se manifestavam nas planificações mensais elaboradas.

**Quadro 3:** Rotina diária da Sala dos *Super Amigos*.

Rotina Diária Sala dos Super Amigos		
08:15	Acolhimento; brincadeiras nas diferentes áreas; atividades orientadas	
09:20	Higiene	
09:30	Pequeno-almoço	
09:45	Atividades orientadas e/ou na sala de aula	Terças-feiras: Expressão Musical Sextas-feiras: Inglês
10:30	Recreio	
11:00	Atividades orientadas e/ou livres na sala de aula	Quartas-feiras: Expressão Motora
11:45	Almoço	
12:30	Higiene	
13:00	Repouso	
14:30	Levantar do repouso	
15:00	Lanche da tarde	
15:30	Recreio	
16:00	Atividades orientadas e/ou livres na sala de aula	
18:15	Encerramento da instituição	

#### 6.1.4 A equipa pedagógica da Sala dos *Super Amigos*

A equipa pedagógica da sala dos *Super Amigos* era constituída por duas educadoras de infância e duas assistentes operacionais. Torna-se importante salientar que, segundo Silva *et al.* (2016), as relações e interações, que se estabelecem entre os diferentes intervenientes do processo educativo, são fundamentais para o desenrolar de todo o processo.

As educadoras cooperantes tinham horário rotativo de semana a semana, variando os turnos da manhã e da tarde entre estas.

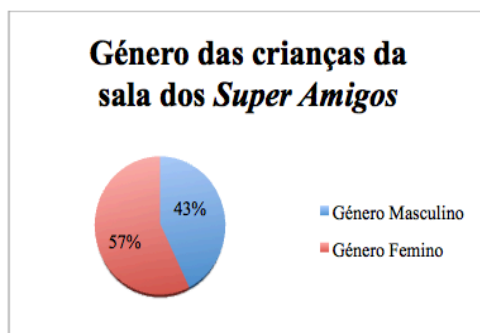
Realço que o ambiente entre a equipa pedagógica era estável, onde era notório o trabalho em equipa e entendimento entre todos os elementos, o que se refletia no bom funcionamento e gestão do grupo e, até mesmo, no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Compreendemos que “a coordenação entre os educadores deve ser no sentido de organizar a aula e assegurar a independência das crianças, sem caos” (Kamii, 1996, p.149).

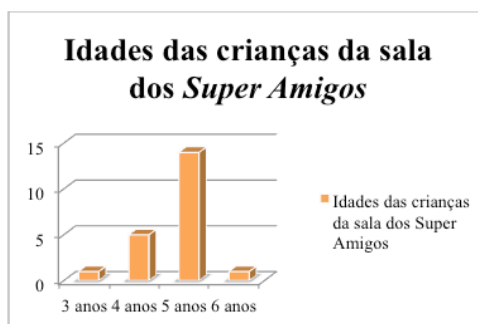
#### 6.1.5 O Grupo de Crianças da Sala dos *Super Amigos*

“A criança pequena é “competente” no duplo sentido de “situação de entrada” e de “propósitos de saída”: ao entrar na escola já traz consigo vivências e destrezas que a escola aproveitará como alicerces do seu desenvolvimento” (Zabalza, 1998, p.20).

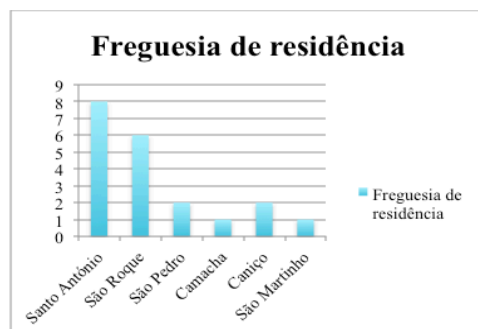
O grupo da sala dos *Super Amigos* era constituído por 21 crianças, sendo que 9 eram do género masculino e 12 eram do género feminino, com idades compreendidas entre os três e os seis anos (em dezembro de 2016). Importa salientar que “qualquer que seja a composição do grupo, a relação individualizada que o/a educador/a estabelece com cada criança é facilitadora da sua inclusão no grupo e das relações com as outras crianças” (Silva *et al.*, 2016, p.26).

**Quadro 4:** Género das crianças.



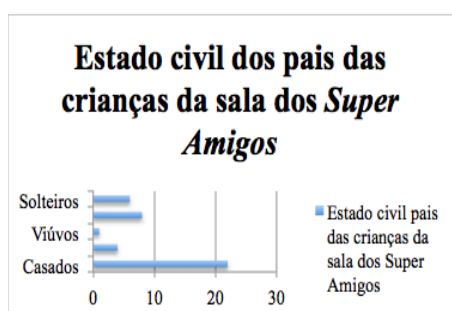
**Quadro 5:** Idades das crianças.

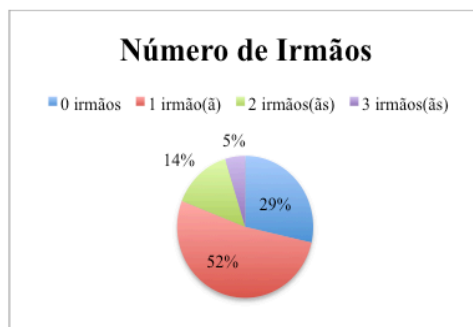
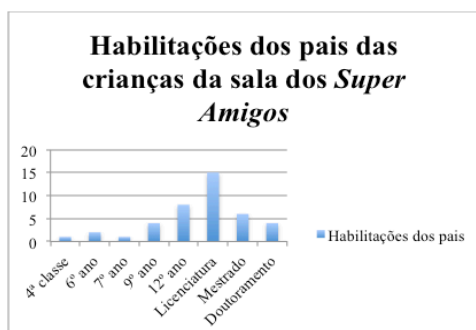
Todas as crianças eram de nacionalidade portuguesa, residentes, maioritariamente, nas freguesias de Santo António e São Roque.

**Quadro 6:** Freguesia de residência das crianças.

Algumas destas crianças estavam a frequentar pela primeira vez o pré-escolar, enquanto que outras já haviam frequentado outros estabelecimentos de ensino ou já faziam parte do grupo anterior, neste mesmo estabelecimento.

No que diz respeito ao agregado familiar das crianças, apresento esquematizado o número de irmãos de cada criança. Para além disto, apresento uma caracterização sociofamiliar, onde esquematizo as habilitações dos pais e as profissões dos mesmos.

**Quadro 7:** Estado civil dos pais.

**Quadro 8:** Número de irmãos.**Quadro 9:** Habilitações dos pais.**Quadro 10:** Profissão dos pais.

Profissão dos pais das crianças da sala dos <i>Super Amigos</i>	
Desempregado(a)	2
Professor(a)	12
Enfermeiro(a)	4
Bombeiro(a)	1
Motorista	2
Empregado(a) escritório	1
Técnico(a) Superior Especialista	2
Assistente Operacional	2
Recepcionista	1
Técnico(a) de Vendas	1
Observador(a) Cetáceos	1
Engenheiro(a)	2
Educador(a) de Infância	1
Agente Imobiliária	1
Controlador(a) tráfego	2
Auxiliar assistência médica	1
Técnico(a) contabilidade	1
Assistente Marketing	1
Jurista	1
Empregado(a) limpeza	1
Pensionista	1

Atendendo às minhas intervenções neste grupo, considero que as crianças da sala dos *Super Amigos* eram muito ativas, dinâmicas, criativas, participativas, sociáveis, divertidas, comunicativas, amigas, curiosas e autónomas. Dadas as diferenças de idades, são um grupo bastante heterogéneo, mas muito unido.

No que diz respeito à área de formação pessoal e social, este grupo era bastante ativo, participativo e autónomo na maior parte dos seus momentos de rotina. Eram crianças que mostravam vontade de aprender e saber, demonstrando sempre um maior interesse aquando de novos desafios/atividades.

Quanto ao nível do comportamento e das relações interpessoais, este grupo era afetuoso, espontâneo e sociável. Destaque-se como maior dificuldade de algumas crianças, a convivência com os outros, aquando do brincar, partilhar e interrelacionar. Eram crianças com algumas dificuldades na partilha e na ajuda sendo, frequentemente, necessário a intervenção do adulto.

No que concerne à área da expressão e comunicação, mais propriamente, no domínio da educação física, eram crianças ativas, habilidosas na área, participativas e motivadas para este domínio. Existiam casos de dificuldades a nível do comportamento e do envolvimento com os outros. No geral, apresentavam todos boa coordenação motora, equilíbrio, postura adequada à idade, noção do seu corpo e movimentos.

Ainda dentro da mesma área, mas quanto ao domínio da educação artística, subdomínio das artes visuais, as crianças demonstravam-se interessadas, motivadas e participativas aquando de atividades nesta área. Eram crianças criativas, expressivas e imaginativas, com enorme leque de ideias. Na generalidade tinham grande vontade com a pintura, o desenho e a colagem, sendo a principal dificuldade do grupo o recorte. Quanto ao subdomínio do jogo dramático, as crianças evidenciaram pouco envolvimento, dado que, era algo pouco comum de participarem. Já no subdomínio da música, as crianças demonstravam um enorme gosto pelo canto, tendo facilidade de aprendizagem das letras das canções. Quanto ao subdomínio da dança, apresentavam-se sempre motivadas para momentos lúdicos de dança. Destaco que as crianças mais novas apresentavam dificuldades de memorização das canções e das danças.

No que diz respeito ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, este era um grupo com poucas dificuldades a nível da fala, sendo, na generalidade, comunicativos, expressivos, claros, fluentes e coerentes nos seus discursos. A maior dificuldade encontrava-se a nível da pronúncia, vocabulário e articulação de palavras, sendo esta verificável nas crianças mais novas. Quanto à escrita, todas as crianças conseguiam escrever o seu nome,

excetuando as mais novas que necessitavam de um cartão para observar e escrever o seu nome. As crianças mais velhas conseguiam identificar algumas letras do alfabeto.

No domínio da matemática, este era um grupo com grandes capacidades neste domínio, onde algumas crianças conseguiam contar até 50. A maior parte das crianças conseguia sem dificuldade contar até 20. Conseguiam fazer correspondências, agrupamentos e organizações atendendo ao que era enunciado, identificar posições relativas e figuras geométricas.

Na área do conhecimento do mundo, eram crianças curiosas pelo meio que as rodeava. Ao longo da minha prática pedagógica, evidenciaram ser capazes de cuidar de um animal.

Por fim, importa referir que eram um grupo com algumas dificuldades na alimentação, em que algumas crianças não aceitavam frutas e legumes, recusando-se mesmo a ingerir os mesmos.

De uma maneira geral, as crianças da sala dos *Super Amigos* apresentavam maior facilidade no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, e maior dificuldade na área de formação pessoal e social.

## **6.2 Questão Investigação-Ação**

Atendendo à minha intervenção na sala dos *Super Amigos*, considerei fundamental desenvolver estratégias no âmbito do respeito, amizade, companheirismo, partilha, ajuda, entre outros valores, dado que, eram dificuldades observáveis em situações de rotina.

É através das experiências vivenciadas pela criança que esta vai construindo referências, ganhando consciência da sua identidade, respeitando a dos outros, desenvolvendo autonomia, compreendendo o que está correto e o que está errado, o que pode ou não, ganhando noção dos seus direitos e deveres na sociedade e valorizando o património natural e social.

Com base nestas experiências de vida, a criança atribui valor aos seus comportamentos e atitudes, e também aos dos outros, reconhecendo e respeitando valores que são distintos dos seus. Assim, “a educação pré-escolar tem um papel importante na educação para os valores, que não se “ensinam”, mas se vivem e aprendem na ação conjunta e nas relações com os outros” (Silva *et al.*, 2016, p.33).

Destaque-se que o papel do educador é fundamental pois, são os valores subjacentes à sua prática que serão observados pelas crianças. Ao demonstrarem atitudes e valores fundamentais fazem com que as crianças reconheçam a importância desses e se apropriem deles.

Assim sendo, formulei a seguinte questão de investigação: *Como fazer com que as crianças da sala dos Super Amigos adquiram os valores da amizade, partilha e responsabilidade.*

### **6.2.1 Enquadramento do Problema**

Iniciei o meu estágio com duas semanas de observação participante tendo, desde então, considerado importante trabalhar a temática dos valores, dado que, esta constitui a base para o longo da vida. Estas crianças evidenciavam algumas dificuldades observáveis em situações de rotina tais como respeito, amizade, companheirismo, partilha, ajuda, entre outros valores, que são fundamentais serem adquiridos. Manifestavam algumas dificuldades no respeito pelo outro, questões comportamentais, partilha de objetos, ajudar o amigo, compreendê-lo, ser justo nas diversas situações, assumir e responsabilizar-se pelos seus erros.

Também a equipa pedagógica da sala evidenciou esta necessidade, sendo esta comum a todas as crianças. Neste sentido, “a forma como as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições, que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária” (Silva *et al.*, 2016, p.33).

### **6.2.2 Estratégias de Intervenção**

Ao longo do meu estágio, procurei utilizar algumas estratégias de forma a que as crianças adquirissem os valores de partilha, responsabilidade e amizade. Utilizei diversas atividades com vista a sensibilizar as crianças para estes valores. Marques (2002) enuncia que os valores possuem papel fundamental no equilíbrio da personalidade, orientando as condutas e tomada de decisões para que não sucedam incongruências entre atitudes e ações que possam por em risco a saúde mental.

Uma das atividades que implementei foi a leitura de histórias que apelavam aos valores, que levaram a sucessivos diálogos e reflexões.

**Figura 22:** Leitura de histórias sobre os valores.

Uma outra atividade foi a elaboração de lanches, como momentos de partilha e convivência, que resultavam, inicialmente, em momentos de alguma dificuldade, no que diz respeito a estes mesmos valores, mas, seguidamente, se transformaram em momentos muito ricos no grupo, também evidenciados no meu diário de bordo. Segundo Harris (2005), partilhar tem que fazer sentido para a criança, e não a fazer sentir que está a perder, procurando proporcionar situações em que o ato de partilhar é uma escolha vencedora.

Proporcionei também algumas brincadeiras com balões, trabalhando amizade, partilha, respeito e companheirismo, atendendo que as crianças deviam jogar com o par ou com o grupo, partilhando aquele mesmo balão. Para além disso, proporcionei outros jogos com estes balões, como por exemplo, danças, jogo de estafetas, entre outros. Carreras *et al.* (1997) destacam que o valor da partilha se deve converter num hábito desde crianças, que se irá refletir na adolescência e na vida adulta.

**Figura 23:** Atividades com balões.

Uma outra atividade foi a elaboração de um desenho para um amigo secreto, despertando para o valor da amizade. Nesta atividade já foi notória a evolução dos alunos no que respeita a este valor pela sua dedicação e empenho na atividade. Harris (2005) afirma que é fundamental o estabelecimento de um espaço amigável, onde os esforços das crianças são encorajados, reconhecidos e elogiados, os seus erros e diferenças pessoais são aceites, sendo tratados com base na gentileza, lealdade, paciência, compreensão e consideração.

**Figura 24:** Elaboração de um desenho para o amigo secreto.



Para além disso, considerei fundamental a criação do dia do brinquedo, com vista à partilha entre as crianças. Harris (2005) enuncia que a partilha deve ser transmitida através de atitudes simples, como pedir que partilhe o seu brinquedo, o que levará a que, gradualmente, partilhe de forma mais espontânea.

Uma outra atividade, foi adoção de uma tartaruga, procurando incutir a responsabilidade. Esta tartaruga foi apresentada ao grupo e debatido qual deveria ser o seu nome e quais os cuidados a ter com a mesma, descritos no meu diário de bordo. Segundo Carreras *et al.* (1997) torna-se fundamental procurar incutir a responsabilidade tanto individualmente, como coletivamente, formando uma boa autoestima, um bom relacionamento e, conseqüentemente, um bom rendimento escolar.

**Figura 25:** Crianças com a tartaruga.

Procurei também utilizar os cartões “comprometo-me a ...” num trabalho conjunto com as famílias. Os alunos deveriam enunciar algo que se comprometiam a ajudar em casa, sendo apontado no cartão e entregue aos pais, abordando, deste modo, o valor da ajuda.

Considerei também fundamental a criação do fantoche *Anão Sabichão* que surgia nos momentos de maior tensão, acedendo às crianças, de forma mais sensibilizada. Carreras *et al.* (1997) enunciam que o mais importante é guiar para a construção de uma personalidade forte e humana, sendo imprescindível educar sem princípios educativos e sem valores.

**Figura 26:** Fantoche *Anão Sabichão* com as crianças.

Adotei a função do chefe do dia, procurando desenvolver noções de responsabilidade. O chefe do dia devia auxiliar em diversas situações, sempre que fosse solicitada a sua colaboração. Segundo Carreras *et al.* (1997), a responsabilidade assume duas vertentes: a individual, sendo a capacidade de conhecer e aceitar as consequências dos seus atos livres e conscientes, e a coletiva, sendo a capacidade de influenciar e arcar com as decisões num grupo.

**Figura 27:** Chefe do dia dialogando com os colegas.



Uma atividade também desenvolvida com o grupo, foi a colocação de imagens em cartazes, onde nestas estavam representadas ações de partilha ou não partilha.

**Figura 28:** Utilização de cartazes para representar ações de partilha ou não partilha.



Com as colegas que estavam na mesma instituição, apresentamos uma peça de teatro, *O verdadeiro natal*, procurando despertar para a necessidade dos valores e não do consumismo e materialismo na comunidade. Pereira (2014) indica que o desenvolvimento e interiorização

dos valores se deve iniciar desde cedo na vida das crianças, dado que, a criança em idade pré-escolar, observa e imita os comportamentos observados, verificando as consequências dos mesmos e ganhando consciência do que deve ou não fazer.

**Figura 29:** Peça de teatro “O verdadeiro natal”.



Igualmente, proporcionamos a construção da “manta dos valores”, com desenhos feitos em tecido pelos encarregados de educação, que representavam valores importantes a ter na comunidade. Segundo Magalhães (2009), a temática dos valores encontra-se cada vez mais presente no campo educacional, dado que, estamos perante uma época de aceleradas transformações que levaram a diferentes formas de socialização. É aqui que a escola age com papel de mudança, em que esta “não pode permanecer estagnada num tempo de mudança, indiferente a uma sociedade em que patenteia uma crise de valores” (Magalhães, 2009, p.25).

**Figura 30:** "Manta dos valores".



De uma maneira geral, importa referir que este projeto teve um papel determinante no desenvolvimento de diversas competências das crianças, indo, simultaneamente, de encontro à resposta da questão problema. As atividades evidenciaram um carácter fundamental e que

teve resultados positivos, na medida em que, foi evidenciado um desenvolvimento por parte das crianças, no que concerne à temática da questão problema.

### 6.2.3 Fases do Projeto

Como forma de apresentar as diversas fases do projeto de IA, apresento o cronograma abaixo, dividido por semanas.

**Quadro 11: Cronograma.**

	Meses	outubro				novembro					dezembro					janeiro					
	Semanas	1	2	3	4	6	1	2	3	4	6	1	2	3	4	6	1	2	3	4	5
<b>Fases do Projeto de Investigação-Ação</b>	Identificação do problema																				
	Formulação da questão																				
	Revisão preliminar sobre a problemática																				
	Revisão preliminar sobre a metodologia de investigação-ação																				
	Construção das estratégias																				
	Aplicação das estratégias																				
	Reflexão sobre as estratégias																				
	Avaliação das estratégias																				

### 6.3 Intervenção Educativa com o Grupo da Sala dos *Super Amigos*

Nos três subpontos que se seguem, apresento três temáticas trabalhadas no contexto do Pré-Escolar, com o grupo de crianças da sala dos *Super Amigos*. Serão apresentadas, descritas e refletidas, atendendo aos resultados obtidos ao longo de cada uma das atividades. Importa salientar, que apenas apresento algumas atividades de cada temática, estando em apêndice as planificações e os diários de bordo, que permitirá uma exploração mais aprofundada.

#### 6.3.1. O Pão-por-Deus

As atividades que se seguem, surgiram na sequência da temática do Pão-por-Deus, atendendo que nesta semana, decorreu esta mesma festividade, comemorada também na escola.

Num primeiro momento, considerei fundamental aludir à origem desta tradição, através da apresentação de imagens ilustrativas, seguindo-se uma abordagem à mesma, através de um diálogo em grande grupo, sobre como se desenvolveu, e como é atualmente. Foi também essencial uma exploração dos frutos típicos, observando e manuseando exemplos reais, aludindo às formas, cores, cheiros, entre outros aspetos, descritos no meu diário de bordo.

Estes diálogos surgem com um papel fundamental pois, tal como afirmam Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), adquirir e desenvolver a linguagem implica muito mais do que

aprender novas palavras sendo este um processo complexo e fascinante que a criança, através da interação com os outros, reconstrói, natural e intuitivamente, o sistema linguístico da comunidade onde está inserida.

**Figura 31:** Saco do Pão-por-Deus utilizado com os frutos típicos.



Terminada esta abordagem inicial, as crianças tiveram oportunidade de desenhar os frutos num saco do Pão-por-Deus numa folha A4, passando ao recorte do mesmo. Destaque-se que as crianças representaram os frutos de forma realista, atendendo às formas e cores dos mesmos, evidenciando como maior dificuldade o recorte do saco. Tal como afirmam, Silva *et al.* (2016), é fundamental proporcionar experiências e oportunidades de aprendizagem diversificadas, garantindo o acesso à arte e à cultura artística.

**Figura 32:** Crianças a desenhar frutos nos sacos do Pão-por-Deus.



Atendendo ao entusiasmo e curiosidade manifestados pelos frutos no dia anterior, considerei fundamental proporcionar um lanche diferente com o grupo, onde para além de partilharem os frutos, degustaram os mesmos. Este momento, além da exploração dos frutos,

proporcionou uma experiência nova e diversificada, de aprendizagem significativa, onde a alegria e entusiasmo, foram bastante notórios. Angotti (1994) enuncia que a exploração sensorial de todos os componentes da vida infantil, é uma atividade determinante na criança, favorecendo o seu desenvolvimento intelectual, na realização do potencial interior da etapa de vida em que se encontra.

Posto isto, iniciei uma atividade de expressão plástica, que consistia em pintar os frutos com a técnica das bolinhas de sabão, com a qual nunca haviam trabalhado até então. “As crianças têm prazer em explorar e utilizar diferentes materiais que lhes são disponibilizados para desenhar ou pintar, cabendo ao/a educador/a alargar as suas experiências, de modo a desenvolverem a imaginação e as possibilidades de criação” (Silva *et al.*, 2016, p.53).

Antes de iniciar a atividade, expliquei como se devia soprar na palhinha, procurando evitar que alguma criança engolisse tinta. De qualquer forma, considerei essencial acompanhar as crianças ao longo da atividade tendo, por isso, dividido as mesmas em diferentes mesas de trabalho, onde havia ou uma educadora ou uma assistente operacional para auxiliar. Tal como afirmam Silva *et al.* (2016), a organização do espaço e dos materiais da sala, a diversidade, qualidade e acessibilidade dos mesmos, são determinantes para oportunidades de exploração e criação na expressão artística. Esta atividade surge com um papel determinante, dado que, “uma progressiva apropriação dessas linguagens implica um processo educativo, que incentive um gradual conhecimento e domínio de instrumentos e técnicas, o que pressupõe não só a expressão espontânea das crianças, como também a intervenção do/a educador/a” (Silva *et al.*, 2016, p.51).

**Figura 33:** Crianças a colorir os frutos utilizando a técnica das bolinhas de sabão.



Deste modo, posso afirmar que esta atividade foi bastante dinâmica e enriquecedora, sendo evidente a motivação, o envolvimento e a felicidade das crianças. Destaque-se que esta atividade tem um caráter lúdico, o que levou a que algumas crianças fizessem bolinhas em excesso, com o intuito de se divertirem com as mesmas, o que acaba sendo compreensível, pois, tal como afirma Angotti (1994), a utilização do material estimula e desenvolve as sensações e emoções nas crianças.

Importa salientar que esta atividade possibilitou o contacto direto com os frutos típicos desta tradição e ainda realizarem uma aprendizagem ativa. Para além disso, exploraram uma nova técnica de pintura que proporcionou uma aprendizagem mais significativa. Godinho e Brito (2010) enunciam que as artes plásticas na educação de infância assentam em atividades de expressão, fruição, experimentação e descoberta, que constituem pilares sobre os quais as aprendizagens futuras e a personalidade se vão edificar.

**Figura 34:** Placard alusivo ao Pão-por-Deus.



### 6.3.2. A Maria Castanha

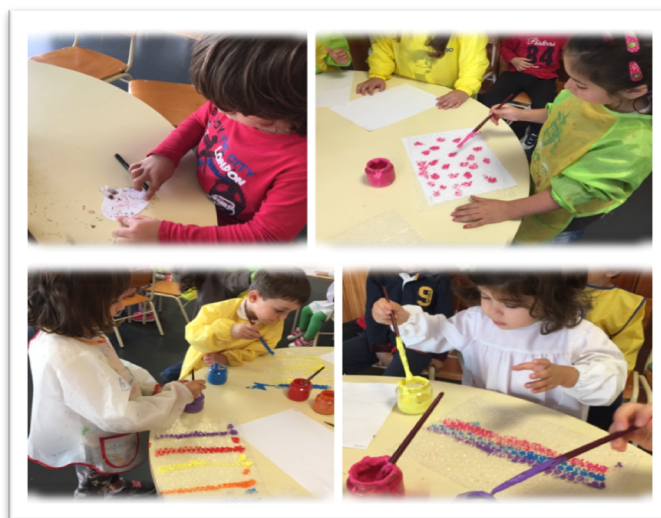
As atividades que se seguem tiveram por base a história *A Maria Castanha*. Partimos da leitura e exploração desta história, seguindo para a análise e interpretação da mesma, evidenciada mais descritivamente no meu diário de bordo. A exploração constante das imagens apresentadas ao longo da história foram fundamentais atendendo que, tal como afirmam Silva *et al.* (2016), leva as crianças a descobrir a importância e expressividade dos elementos formais da comunicação visual. Entre variadas questões, respostas e pequenos diálogos, as crianças demonstraram ter compreendido bem a história, tendo estado todos muito atentos aos demais aspetos da mesma. Veloso (2001) evidencia a importância de ler histórias no jardim-de-infância onde as crianças, para aprenderem a falar tem de ouvir, sendo o ouvir histórias imprescindível.

Seguidamente, passei a apresentar a atividade que se seguia, a construção da *Maria Castanha*. Para a construção desta, considerei fundamental a implementação de uma nova técnica, desta vez, com plástico de bolhas. Assim, mostrei a técnica com o plástico de bolhas, como deviam pintar e transpor para o papel, seguindo-se a explicação sobre como deviam elaborar a cara e, por fim, colar tudo. Silva *et al.* (2016) evidenciam a importância de as crianças terem acesso a uma multiplicidade de materiais e instrumentos onde, através da utilização de simples materiais comuns do seu dia-a-dia, começam a compreender que a arte e a vida são indissociáveis.

**Figura 35:** Apresentação da atividade com plástico bolha.



As crianças ficaram entusiasmadas com a atividade, querendo todas começar por fazer a técnica de pintura com plástico de bolhas. Godinho e Brito (2010) evidenciam que as crianças até aos seis anos, centram os seus interesses artísticos nos aspetos mais sensoriais e manipulativos dos materiais e, gradualmente, nos elementos expressivos que estes assumem. Assim sendo, considerei fundamental dividir a turma em dois grupos sendo que, um grupo ficou a moldar, recortar, desenhar e pintar a cara da *Maria Castanha* e o outro grupo ficou a fazer a técnica de pintura com plástico de bolhas. As crianças empenharam-se nesta atividade, resultando em trabalhos maravilhosos, com base na sua imaginação e trabalho autónomo. Para além disso, a multiplicidade e diversidade de materiais, exigiu uma organização cuidada, que facilitasse o acesso e utilização autónoma por parte das crianças sendo, na visão de Silva *et al.* (2016), um pressuposto fundamental para incentivar o desenvolvimento da capacidade expressiva de cada criança e do grupo.

**Figura 36:** Construção da *Maria Castanha*.

### 6.3.3. A família

A terceira atividade teve por base a temática da família, tendo desenvolvido várias estratégias durante três dias.

Estabeleci um diálogo introdutório com as crianças sobre as suas famílias, que foi fundamental para uma exploração mais aprofundada, apontada no meu diário de bordo. Abordamos os diferentes graus de parentesco, dando oportunidade às crianças de se exprimirem sobre os mesmos, e ainda apontaram algumas características físicas, fundamental para um desenvolvimento mais aprofundado dos conhecimentos das crianças. Para além disso, “as trocas verbais com a criança, e na sua presença, ativam a capacidade inata para a linguagem e permitem que o aprendiz de falante vá construindo o seu próprio conhecimento sobre a língua materna, o qual se torna estável no final da adolescência” (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008, p.12).

Posteriormente, iniciei a leitura da história *Livro da família* de Todd Parr, tendo ao longo da mesma, explicado algumas palavras que não compreendiam e, ainda, apresentado e dialogado sobre todas as ilustrações. Terminada a leitura, iniciamos um diálogo, que fluiu muito espontaneamente, onde todas as crianças participaram ativamente. Veloso (2001) enuncia que o contacto com livros e com a hora do conto é um fator de conhecimento do mundo envolvente e do seu mundo afetivo.

Posto isto, passamos à contagem dos membros de algumas famílias, presentes na história procedendo, também, à alusão das famílias maiores e menores e a algumas somas e subtrações simples entre famílias. Esta atividade foi fundamental para desenvolver noções

matemáticas simples, num trabalho com o grande grupo de carácter ativo e significativo. Silva *et al.* (2016) evidenciam que nos primeiros anos é fundamental a aprendizagem da matemática, com uma diversidade e multiplicidade de oportunidades educativas que irão influenciar positivamente as crianças e ter um maior impacto para as mesmas.

Seguidamente, sugeri às crianças que fizessem uma atividade de dramatização, representando uma família na área da casinha. As crianças formaram grupos e decidiram entre si os papéis que queriam representar. As crianças mostraram-se empenhadas a representar os seus papéis, mas de forma individual, ficando apenas a desempenhar funções características da sua personagem. Constatei algumas dificuldades no decorrer da atividade, talvez por ser a primeira vez que participavam numa atividade deste género. Para além disso, importa realçar que “todo o jogo simbólico é um meio de descoberta de si e do outro, de a formação de si próprio, um meio de desenvolver a criatividade e a capacidade de representação” (Silva *et al.*, 2016, p.56).

**Figura 37:** Atividade de dramatização na área da casinha.



Já no dia 15 de novembro de 2016, transmiti às crianças que iríamos construir o quadro da nossa família, apresentando o exemplo do meu quadro, tendo ficado todos muito curiosos. Godinho e Brito (2010) evidenciam que é fundamental que a criança desempenhe um papel de apreciador/observador, aleado a uma criação e execução consequentes.

As crianças começaram por elaborar o desenho das suas famílias autonomamente, evidenciando uma enorme satisfação ao realizar os seus desenhos, querendo sempre enunciar quem estavam a desenhar, demonstrando assim o quanto gostavam das suas famílias. Destaque-se que, tal como afirma Garcia (2015), é essencial deixar que a criança faça os seus

desenhos conforme desejar, respeitando a sua espontaneidade. Esta atividade surge com um papel determinante no desenvolvimento na área das expressões artísticas, mas também, no desenvolvimento pessoal e social, sendo a temática da família, algo fundamental a ser explorado.

**Figura 38:** Elaboração dos desenhos para os quadros da família.



Seguidamente, as crianças tiveram uma nova oportunidade de trabalho com uma nova técnica de pintura, desta vez, com berlines. Esta atividade consistiu em colocar as molduras, que havia previamente elaborado, numa caixa, onde com esta, as crianças colocavam no centro cores à escolha. Posto isto, colocavam os berlines, agitavam as caixas e coloriam assim as molduras, com o rolar dos berlines. Morais (2016) evidencia que o domínio da expressão plástica é uma mais valia para as crianças, dado que, através desta, as crianças se tornam mais imaginativas, criativas, curiosas e autónomas.

**Figura 39:** Pintura das molduras com a técnica dos berlines.



Continuamente, expliquei às crianças que iríamos iniciar a construção da nossa árvore genealógica. Assim, distribui as crianças pelas mesas, tendo ficado uma mesa destinada ao esboço da árvore genealógica, através do decalque do seu braço, e preenchimento da folhagem, com a técnica da esponja. Numa outra mesa, fizeram os desenhos (dos parentes) nas maçãs, que foram colocadas no fim nas árvores genealógicas.

Godinho e Brito (2010) evidenciam que as primeiras fases da relação estabelecida entre as crianças e a arte centram-se em aspetos sensoriais e manipulativos, isto é, é notória a atração às cores fortes e às tintas, bem como à manipulação de materiais moldáveis e à utilização de diferentes instrumentos e técnicas.

A experimentação de novas técnicas de pintura, com materiais diversificados, revelou-se novamente marcante para as crianças, tanto a nível do desenvolvimento pessoal, como global. Assim, “a Expressão Plástica é um dos meios mais eficazes que a criança tem, não só de observar e manipular os materiais, de forma criativa, como também de partilhar e comunicar a sua visão do mundo, a sua aquisição permanente de noções elementares e a necessidade de partilhar com os outros o seu estado emocional.” (Garcia, 2015, p.47).

**Figura 40:** Elaboração da árvore genealógica.



**Figura 41:** Placards com os trabalhos das crianças sobre a temática da família.



#### **6.4 Intervenção Educativa com a Comunidade**

O nosso projeto *A importância dos valores na comunidade*, surgiu atendendo ao projeto curricular da escola *Crescer em Harmonia*. Consideramos fundamental trabalhar esta temática pois, esta constitui a base para o longo da vida. Neste sentido, e segundo as *OCEPE* (2016), “a forma como as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições, que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária” (Silva *et al.*, 2016, p.33).

Desenvolvemos diversas atividades onde o nosso principal foco era proporcionar momentos diversificados, lúdicos e estimulantes para as crianças, despertando para a importância dos valores na comunidade. Para além disso, a educação para os valores, na visão de Carreras *et al.* (1997), se fundamenta com base no respeito mútuo e diálogo interativo entre professor, alunos e família.

Com o intuito de abordar o *São Martinho*, apresentamos uma peça de teatro de fantoches, aludindo durante a peça e, no fim da mesma, para diversos valores associados a esta mesma história. Para além do trabalho dos valores propriamente dito, consideramos de elevada importância o desenvolvimento desta atividade, na medida em que, reunimos todas as salas do Pré-Escolar, onde vivenciaram momentos em conjunto, partilharam ideias e discutiram o assunto da peça. Proporcionar momentos em grupo, onde respeitamos os outros, escutamos os outros, trabalhamos e dialogamos com os outros, são momentos onde se desperta para os valores. Para além disso, Marques (2002) afirma que o educador não deve

impor qualquer conjunto de valores, evitando dar a conhecer os seus próprios valores e recusando-se a assumir como modelo a seguir, apresentando-se apenas como facilitador, que escuta, que não faz juízos de valor e que procura que a criança se aceite a si própria e garanta a sua autoestima.

**Figura 42:** Apresentação da peça de teatro de fantoches.



Dando seguimento à temática do São Martinho, convidamos um vendedor de castanhas, com o intuito de proporcionar um momento de compra, venda e partilha de castanhas. As crianças ficaram muito motivadas com esta atividade, dado que, muitas desconheciam esta profissão e outras nunca tinham degustado este fruto. Esta atividade foi fundamental para o desenvolvimento do nosso projeto, na medida em que, proporcionou momentos únicos de partilha, convivência e respeito pelos outros. Destaque-se que “as relações e as interações que a criança estabelece com adultos e com outras crianças, assim como as experiências que lhes são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos em que vive constituem oportunidades de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento” (Silva *et al.*, 2016, p.8).

**Figura 43:** O Vendedor de Castanhas.



Num outro momento, convidamos uma bibliotecária do Arquivo Regional da Madeira, para uma atividade denominada por “hora do conto”. Destaque-se que reunimos novamente as salas do Pré-Escolar, onde a bibliotecária passou à leitura e exploração de três histórias, que despertavam para os valores da amizade, respeito, boa educação, bom comportamento e partilha. Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) alertam para a qualidade do contexto como influencia da qualidade do desenvolvimento da linguagem. Isto é, quanto mais estimulante for o ambiente linguístico e mais ricas as vivências experiências propostas, mais desafios se colocam ao aprendiz falante e maiores as possibilidades de desenvolvimento cognitivo, linguístico e emocional.

**Figura 44:** Crianças a ouvir histórias com valores.



Interligando a temática do Natal com a temática dos valores elaboramos uma peça de teatro que intitulamos por “O verdadeiro Natal”. Construímos o guião da peça onde o nosso principal foco era transmitir às crianças que o Natal é muito mais do que receber prendas, é também a partilha de valores entre todos. Apelamos ao não consumismo e materialismo, e transmitimos os valores da união, partilha, ajuda, amizade, amor, entre outros. Considero que esta atividade foi bastante bem conseguida, dado que, obtivemos feedback positivo de todos os presentes, afirmando que se adequava à mentalidade das crianças e transmitia a importância dos valores. As crianças mostraram-se muito envolvidas na peça, querendo elas próprias participar na mesma, dialogando connosco no decorrer da peça e, no fim da mesma, evidenciando reflexões finais que apelavam aos valores. Silva *et al.* (2016) destacam que os valores subjacentes à prática do educador e o modo como os pratica permite que a EPE seja um contexto social e relacional, onde são demonstrados valores que contribuem para que reconheça a importância dos mesmos e se aproprie deles.

Como forma de incluir as famílias no nosso projeto, distribuámos pelos encarregados de educação, um tecido onde deviam representar um valor, apelando à imaginação e criatividade

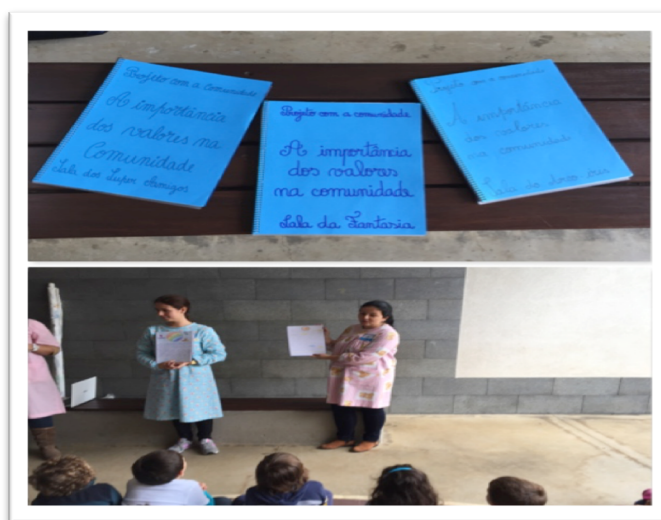
atendendo a esta temática. Com todos os tecidos concluídos construímos uma “Manta dos valores” que foi apresentada a toda a comunidade educativa, explorada e, por fim, exposta na escola. No DL n. °241/2001, de 30 de agosto, destacam a importância do desenvolvimento de atividades e projetos em cooperação com a comunidade educativa, com base num clima relacional positivo, com vista a uma escola com um ambiente de bem-estar afetivo que valorize as aprendizagens. Na minha opinião, este foi um trabalho muito bem conseguido, pois, se concluiu numa “Manta dos valores” muito rica, não só pela criatividade nela presente, mas também, pelos valores nela transmitidos. Para além disso, a vivência e saberes dos pais tem, para os mais novos, “um valor iniciático propiciador de lastro para futuros voos” (Vilhena e Silva, 2002, p.17).

**Figura 45:** Apresentação da "Manta dos Valores".



Solicitamos também aos encarregados de educação que escrevessem uma história intitulada por “A importância dos valores na comunidade”. Cada sala tinha um livro que passava entre os encarregados de educação, onde cada um deveria escrever uma página sobre esta temática, dando continuidade à anterior, de modo a que todos juntos, construíssem uma história. Estas histórias foram também apresentadas à comunidade educativa, onde fizemos uma leitura e exploração, aludindo aos demais valores nelas aludidos. Marujo, Neto e Perloiro (2010) afirmam que se torna fundamental o estabelecimento de relações positivas entre a escola e a família, com vista ao sucesso das crianças.

**Figura 46:** Livro "A importância dos valores na comunidade".



**Figura 47:** Crianças a cantar e a dançar.



De uma maneira geral, posso afirmar que as nossas atividades foram bem conseguidas, obtendo sempre feedback positivo dos envolvidos, alcançando os objetivos delineados. Trabalhar os valores não é fácil, nem podemos de algum modo “desenhar” a mente ou interferir na linha de pensamento das crianças pois, “os valores são apenas o produto das nossas experiências pessoais e não uma questão de verdadeiro ou falso” (Marques, 2002, p.70). Para além disso, este foi um projeto bastante positivo, tanto para mim, como para as crianças, com base em momentos ricos de estimulação mútua, onde tive oportunidade de aprender e desenvolver competências, vivendo situações únicas com as quais nunca tinha vivenciado até então.

### **6.5 Reflexão Final – Contexto de Educação Pré-Escolar**

Terminada a minha intervenção pedagógica em contexto de EPE, importa agora refletir, de uma maneira geral, sobre tudo o que sucedeu. Sabe-se que é de extrema importância, que

o docente seja capaz de refletir sobre as suas práticas, com vista ao melhoramento das suas intervenções. Posto isto, procurei então refletir sobre a minha intervenção pedagógica, de modo, a planificar melhor as minhas práticas futuras. Coutinho, *et al.*, (2009) aludem a este aspeto, enunciando que a prática e a reflexão assumem uma interdependência muito significativa, na medida em que, a prática se traduz em inúmeras oportunidades para refletir.

Em primeiro lugar, importa aludir às duas primeiras semanas, destinadas à observação participante, tendo sido estas fundamentais para a compreensão das rotinas, comportamentos e atitudes das crianças, gestão do tempo e do espaço, entre outros aspetos. Um bom docente, além de reflexivo, deverá também ser um bom observador, sendo esta uma prática essencial no decorrer de toda a prática pedagógica. Quanto à observação participante, Sousa (2005) destaca que esta propicia uma maior espontaneidade dos investigados, permitindo captar situações que contextualizam acontecimentos observados, permitindo também o acesso rápido a informações da sociedade, e ainda dando maior compreensão dos pensamentos e motivações dos sujeitos. Destaque-se, segundo o mesmo autor, que esta forma de investigação decorre desde o momento de chegada ao campo de investigação, até o abandonar, partilhando experiências e recolhendo dados de fontes diversas.

No que diz respeito às crianças da sala dos *Super Amigos*, estas eram muito ativas, dinâmicas, criativas, participativas, sociáveis, divertidas, comunicativas, amigas, curiosas e autónomas. Procurei, desde cedo, estabelecer um clima social na sala baseado numa relação de afeto, respeito, confiança e aceitação mútua. Estabelecer laços afetivos com as crianças foi então o meu enfoque, tendo alcançado este objetivo com sucesso. Morgado (2003) afirma que o afeto, as motivações e a relação interpessoal são aspetos fundamentais a ter em conta no processo educativo. As crianças demonstraram sempre gosto e satisfação pela minha presença, interagindo, desde cedo, sem quaisquer receios, procurando sempre maior proximidade, onde o afirmavam através de gestos e atitudes inesquecíveis como desenhos, abraços, beijinhos e comentários cheios de ternura. Estas crianças evidenciaram ter desenvolvido diversas competências aquando do decorrer das minhas intervenções pedagógicas, mas considero fundamental evidenciar que eu também aprendi imenso com elas e desenvolvi diversas competências, constatei e vivenciei diversas situações, com as quais nunca me tinha deparado até então. Tal como enuncia Freire (2009) “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 2009, p. 23).

Ao longo das minhas intervenções pedagógicas de observação naturalista, sistemática e participante, recolhi vários dados através de notas de campo, grelhas de observação, entrevistas, conversas informais, entre outros, que me levaram a concluir através de uma

análise e reflexão que as práticas pedagógicas assumem um papel complexo, dada a multiplicidade de variáveis e fatores envolvidos.

Com o decorrer da prática pedagógica consegui compreender as necessidades de cada criança, tendo sido fundamental para planejar as minhas intervenções pedagógicas. Freire (1975) refere que a busca do conteúdo programático começa quando o educador se questiona o que irá abordar com os seus educandos, não quando se encontra em situações pedagógicas. Assim sendo, elaborava previamente as minhas planificações diárias com vista a obter uma prática com qualidade. Como é claro, não segui à risca o que estava planeado, sendo que, o meu principal objetivo era propiciar gosto, interesse e diversão nas atividades propostas, procurando que não existissem tempos mortos, sendo a resposta às necessidades e interesses das crianças o meu principal objetivo. “Na base do sistema educativo encontra-se a Educação de Infância; acreditamos que a mudança e a consolidação educativa exigem a interdependência entre todos os níveis de ensino e, simultaneamente, o respeito pela autonomia e pela especificidade de cada um” (Mendonça, 1994, p.9).

Quanto à organização do trabalho, procurei desenvolver trabalhos coletivos e cooperados, com base em diálogos livres e espontâneos, com participação ativa de todos, proporcionando variadas formas de interação, entre as quais leitura de histórias, dinamização de atividades de expressão plástica, expressão dramática, expressão musical, matemática, debates, jogos, entre outros. Morgado (2003) evidencia que se torna fundamental o estabelecimento regular de trocas verbais e questionamento dos alunos, bem como discussões em grupo ou envolvendo todos. Além disso, Oliveira-Formosinho (2011) destaca que a criança é capaz de transmitir ideias, desejos e interesses, podendo estes serem pertinentes e essenciais para o desenvolvimento de futuras atividades.

Procurei sempre envolver todas as crianças nas atividades, com base num clima de aceitação e respeito mútuo. Promovi momentos de trabalho a pares e em grupo procurando despertar a importância das relações entre eles. No decorrer das atividades, procurava sempre auxiliar todas as crianças, mas dando, simultaneamente, espaço para trabalharem e explorarem livremente. Procurei implementar reforços positivos, sendo estes fundamentais para motivar as crianças. Considero de extrema importância referir, segundo Morgado (2003), que o clima social na sala de aula, nos primeiros anos de escolaridade, irá assumir um papel fundamental na formação global dos indivíduos, relativos à formação pessoal, no que respeita ao sistema de valores que se irá refletir nos comportamentos e atitudes.

Quanto às atividades/tarefas de aprendizagem, Stoll e Bennett (1991) (citados por Morgado 2003), apontam para a necessidade de atividades/tarefas estruturadas, de forma a

formarem-se como desafios intelectuais que promovam nos alunos dimensões como criatividade e capacidade de resolução de problemas. Assim sendo, procurei sempre estimular a criatividade, o pensamento, a associação de ideias e a capacidade de resolução problemas, assumindo o progresso e desenvolvimento. Procurei respeitar os critérios de Morgado (2001) relativamente às atividades/tarefas, sendo estes: ativa, significativa, integrada, diversificada, socializadora, de forma a promover o progresso dos alunos. Considero que as crianças se mostraram sempre empenhadas, interessadas e motivadas, sendo notória a vontade de participarem nas atividades. “O conceito de aprendizagem significativa provém igualmente da centração sobre a criança, das suas necessidades reais, dos seus interesses, dos seus desejos e aspirações” (Mendonça, 1994, p.31).

Relativamente aos recursos e materiais utilizados procurei utilizá-los de forma adequada, com vista a apoiar o processo de ensino e aprendizagem, abordando nesta dimensão aspetos como o tempo, o espaço e a organização e gestão dos recursos e materiais.

Quanto ao tempo, procurei geri-lo da melhor forma possível, respeitando a individualidade de todos, evitando tempos mortos. Considerava também fundamental dar sempre liberdade de decisão às crianças, quanto ao tempo que queriam brincar e em que momentos, o que procuravam fazer primeiro, indo sempre de encontro aos seus interesses e necessidades. “Assim a intervenção parte do que a criança é, afirmando-se esta num clima de liberdade, numa atmosfera de empatia e de autenticidade que pretende facilitar o longo percurso da criança que caminha para a sua autonomia (...)” (Mendonça, 1994, p.38).

No que diz respeito, ao espaço não alterei a disposição da sala, pois, considerei que esta se encontrava adequada.

Quanto à organização e gestão dos recursos e materiais procurei sempre utilizar técnicas e materiais diversificadas, onde a motivação das crianças era a base do meu pensamento. Utilizei diversas técnicas de pintura, recorri a diferentes materiais, utilizei um fantoche com vista a abordar temáticas de forma diferente com as crianças, apresentei histórias diversificadas com temáticas importantes, procurei inculcar valores através de diversas atividades, entre outros aspetos que considerei fundamentais para uma boa prática pedagógica. “A plataforma para o desenvolvimento moral em contexto pré-escolar baseia-se numa atitude de respeito por parte do educador em relação à criança, aos seus interesses, sentimentos, valores e ideias. Este respeito é expresso na organização da sala e das atividades, bem como na qualidade das interações que o educador estabelece com a criança” (Formosinho, 2008, p.39).

Seguidamente, importa referir o trabalho com a equipa pedagógica da sala dos *Super Amigos*, em que consegui estabelecer muito boas relações, podendo afirmar que encontro nesta equipa todas as condições necessárias para o sucesso do processo educativo. Desde cedo, consegui integrar-me bem na equipa, me sentindo sempre bem-recebida, aceite e compreendida em todos os momentos. Criamos sempre um clima na sala agradável, sendo este essencial para todo o processo educativo.

Quanto à relação que estabeleci com os pais e encarregados de educação, posso afirmar que foi sempre bastante positiva, procurando ter sempre conversas sobre os educandos com os mesmos. Importa salientar que, segundo Silva *et al.* (2016), os pais/famílias e a instituição, são dois contextos sociais que contribuem para a educação das mesmas crianças, sendo fundamental uma relação positiva entre estes dois sistemas.

Saliento ainda a relevância do meu projeto de IA, dado que, as estratégias utilizadas neste, foram fundamentais para o desenvolvimento e despertar para certos valores nestas crianças, indo de encontro à questão problema. Para além de ter conseguido trabalhar valores com as crianças, desenvolvi diversas atividades que proporcionaram resultados finais importantes no desenvolvimento global das mesmas.

Destaco ainda a importância do projeto com a comunidade, atendendo que, este obteve resultados finais bastantes positivos. Procuramos ao longo do nosso estágio promover atividades que envolvessem as diferentes salas do pré-escolar, com vista ao despertar para os valores essenciais na sociedade. Deste modo, “a colaboração dos pais/famílias, e também de outros membros da comunidade, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças, é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem” (Silva *et al.*, 2016, p.32).

Assim, posso concluir que na globalidade a minha prática pedagógica foi positiva, tanto para mim como para as crianças, com base em momentos ricos de estimulação mútua, onde tive oportunidade de aprender e desenvolver competências, vivendo situações únicas com as quais nunca tinha vivenciado até então. Esta experiência para mim foi gratificante, bastante enriquecedora, tanto a nível pessoal, como profissional, pois constatar com a realidade, é algo muito diferente da teoria, pois vivemos situações únicas e inesperadas. Posso afirmar com segurança que considero ter alcançado todos os meus objetivos e ambições iniciais, e ultrapassado todos os medos e dificuldades. Assim, terminei o meu estágio, na valência Pré-Escolar, com agrado e satisfação, dado que, superei as minhas ambições e afirmei-me positivamente em todas as atividades e tarefas desempenhadas e em toda a contribuição que esta prática pedagógica me trouxe a nível pessoal, prático e profissional.

## **Capítulo 7 – Prática Pedagógica em Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico – 2.º ano de escolaridade**

Este capítulo contempla todo o contexto alusivo à primeira prática pedagógica, que decorreu em contexto de 1.º CEB.

Tal como no capítulo anterior, contextualizei, primeiramente, o ambiente educativo, seguindo-se uma abordagem ao meio envolvente, a freguesia do Caniço. Importa apresentar a instituição educativa onde decorreu a minha prática pedagógica, dando a conhecer os seus recursos, espaços e as infraestruturas que circundam a mesma. Segue-se uma abordagem à sala onde decorreu a minha intervenção pedagógica e, de igual modo, aos seus recursos e, ainda, uma caracterização dos alunos e das suas famílias.

Também neste capítulo, tal como no anterior, segue-se a apresentação, análise e reflexão da minha intervenção educativa com os alunos do 2.ºA. Enuncio algumas atividades realizadas com o grupo, complementadas com uma descrição e alguns registos fotográficos aquando do decorrer das mesmas. Destaco ainda que as minhas atividades partiram dos objetivos programados, atendendo que, o docente deve seguir os Programas e Metas delineados para cada ano de escolaridade e, seguidamente, proporcionar atividades que vão de encontro às necessidades e interesses dos alunos, relacionando ainda com as suas vivências e o seu quotidiano. Infelizmente, este trabalho com os objetivos programáticos limita o trabalho do professor, verificando-se por vezes uma inadequação dos mesmos. Concordo com a perspetiva de Alves (2004), em que este enuncia que teríamos uma educação melhor se falássemos menos em programas e pesquisas, e atendêssemos mais aos nossos alunos.

Formulei uma questão de IA, com o intuito de dar resposta a uma problemática evidenciada no grupo, seguindo-se do enquadramento do problema, das estratégias de intervenção e ainda das fases do projeto.

Sucintamente, irei também apresentar e refletir sobre a intervenção educativa com a comunidade, em contexto de um “Arraial Madeirense” que aconteceu na instituição, não só para as famílias e alunos das turmas com quem estávamos a intervir, mas para toda a comunidade que desejasse participar.

Por fim, apresento uma reflexão alusiva a toda a intervenção em contexto de 1.º CEB, nomeadamente com o grupo do 2.ºA.

## 7.1 Contextualização do Ambiente Educativo

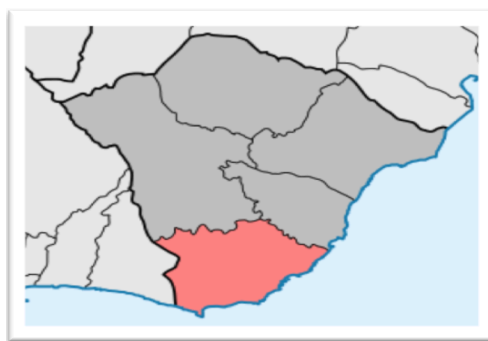
Tal como foi referido anteriormente, é importante conhecer o grupo de alunos com quem estamos a intervir, e o meio que circunda a instituição educativa, onde vamos desenvolver práticas educativas. Cardoso (2013) evidencia que conhecer o ambiente educativo é ter consciência dos vários problemas sociais que existem em volta da escola. Isto facilitará todo o processo de ensino e aprendizagem, com base numa aprendizagem que responde às necessidades individuais de cada aluno e se sintetiza numa aprendizagem significativa para os mesmos.

Deste modo, apresento uma caracterização da freguesia do Caniço, da instituição EB1/PE do Caniço, da sala onde decorreu a prática pedagógica, e do grupo com o qual contactei e intervim.

### 7.1.1 Meio Envoltente: Freguesia do Caniço

A EB1/PE do Caniço localiza-se no concelho de Santa Cruz, mais precisamente, na freguesia do Caniço. Esta freguesia possui uma área de 12 km<sup>2</sup> e encontra-se delimitada pelas freguesias de São Gonçalo, Camacha e Gaula. Saliente-se que, segundo Morgado (2001), a qualidade do meio envolvente influencia os processos de aprendizagem de cada aluno.

**Figura 48:** Localização da freguesia do Caniço, no mapa.



Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Caniço\\_\(Santa\\_Cruz\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Caniço_(Santa_Cruz))

Quanto à população, que habita nesta freguesia, atendendo aos dados dos censos de 2011, identificam-se cerca de 23368 residentes, distribuídos por 8468 famílias.

Segundo o site da Câmara Municipal de Santa Cruz, o Caniço é uma freguesia rica em património e com grande desenvolvimento socioeconómico e cultural. Dispõe, nesse sentido, de diversas infraestruturas de comércio e serviços, saúde, diversas escolas e creches, e, ainda,

espaços de cultura, política e religião. Salienta-se que estas são infraestruturas que se encontram à disposição da comunidade local, assim como, de toda a comunidade do concelho de Santa Cruz e arredores.

**Quadro 12:** Infraestruturas presentes na freguesia do Caniço.

Infraestruturas presentes na freguesia do Caniço						
Comércio e Serviços	Saúde	Educação	Desporto	Cultural	Política	Religião
Escola de condução; Padarias; Restaurantes; Bares; Supermercados; Lojas comerciais.	Centro de saúde; Lar de idosos; Farmácias.	EB1/PE do Caniço; EB1/PE da Assomada; EB1/PE das Figueirinhas; Escola Básica 2.º e 3.º Ciclos do Caniço; Creches.	<del>Animadeira;</del>	Biblioteca Municipal do Caniço; Casa do Povo.	Centro Cívico;	Igreja do Caniço; Igreja da Assomada; Capela Mãe de Deus; Cristo Rei.

### 7.1.2 A EB1/PE do Caniço

A EB1/PE do Caniço localiza-se na Rua da Escola n. º4, numa zona, tipicamente, urbana do Caniço. Esta escola foi fundada em 1940, com o intuito de apoiar educativamente a população. Por esta razão, esta escola constitui uma instituição educativa de natureza pública, com valência para a EPE e o 1.º CEB. Zabalza (1992) evidencia que a forma como o espaço escolar está organizado, contribui para o sucesso de todos os alunos dessa instituição.

**Figura 49:** A EB1/PE do Caniço.



Esta instituição tem como principal objetivo a transmissão de valores, em consonância com toda a comunidade educativa, tendo como temática do PEE “Crescer em valores” (2016-2019). Segundo o site online da escola pretendem, primordialmente, promover a educação numa dimensão auto formativa, transmitir segurança na escola, elevar autoestima e autonomia dos alunos, contribuir para melhoramento da sociedade escolar em geral, fomentar

e reconhecer a participação de toda a comunidade escolar e, por fim, transmitir hábitos, crenças, atitudes e conhecimentos diversificados.

O PEE (2016-2019) tem como princípios orientadores os valores como influência no agir, na tomada de decisões e resoluções de problemas, amparando e perpetuando a identidade das pessoas que vivem dentro e fora da instituição. Surgiu a necessidade de trabalhar esta temática, dado que, se evidenciou défices nas seguintes áreas: comportamento, respeito/atitudes de tolerância, alimentação, jogos e espaços para brincar, alternativas de atividades em tempos de chuva (falta de espaços cobertos).

Destacam como principal missão, a promoção de uma aprendizagem de qualidade, contribuindo para o desenvolvimento, formação, autonomia e responsabilidades dos alunos. De uma maneira geral, pretendem formar uma instituição pública de qualidade e respeito, tal como o afirmam no PEE (2016-2019).

De acordo com o PEE (2016-2019), as crianças matriculadas na EB1/PE do Caniço, provêm das freguesias do Caniço, Camacha, Santa Cruz, Gaula, sendo oriundas de famílias estruturadas, de nível socioeconómico médio baixo e de grande heterogeneidade, no que concerne às profissões dos pais.

A EB1/PE do Caniço é constituída por três edifícios circundados por pátios, dois campos desportivos e pequenas zonas verdes. Importa referir que, os edifícios possuem variados espaços físicos necessários para o desenvolvimento e aprendizagem com sucesso das crianças, que são apresentados no quadro que se segue.

**Quadro 13:** Espaços físicos da EB1/PE do Caniço.

Edifício 1	
Gabinete da direção Sala de Inglês Sala dos Clubes	
Edifício 2	
Rés do chão	2 salas de pré-escolar; duas casas de banho; biblioteca.
Piso 1	2 salas de pré-escolar
Edifício 3	
Bloco 1 – Rés-do-chão	2 salas de aula; 2 casas de banho para alunos; 1 casa de banho para professores; sala de expressão plástica; arrecadação.
Bloco 1 – Piso 1	2 salas de aula
Bloco 2 – Rés-do-chão	2 salas de aula; 2 casas de banho para alunos; 1 casa de banho para professores; sala de informática; arrecadação.
Bloco 2 – Piso 1	2 salas de aula; sala de apoio/reuniões.
Rés-do-chão	Sala de Música; Cantina.
Espaços exteriores	Campo fechado “galinheiro”; Campo em cimento de maior dimensão; pequenos jardins.

Esta é uma instituição que se encontra envolvida no Programa Eco Escolas, tendo histórico de participação e galardão eco escolas, desde o ano letivo 2008-2009. Esta escola promove e desenvolve diversas atividades com os alunos, tanto em sala de aula, como em grande grupo, com toda a escola, transmitindo e valorizando ações de reutilização de materiais, preservação de materiais, divisão do lixo, entre outros.

De uma maneira geral, esta instituição possui um espaço relativamente amplo, acolhedor e dotado de vários equipamentos e instalações adequados às diferentes idades das crianças e alunos que integra. Um dos aspetos negativos a ressaltar nesta instituição, é a não adaptação a alunos de mobilidade reduzida e, também, a falta de um espaço polivalente coberto, onde os alunos possam brincar e fazer aulas de Educação Física em dias de chuva. De qualquer modo, a EB1/PE do Caniço reúne condições para proporcionar um ambiente estimulante e propício à aprendizagem.

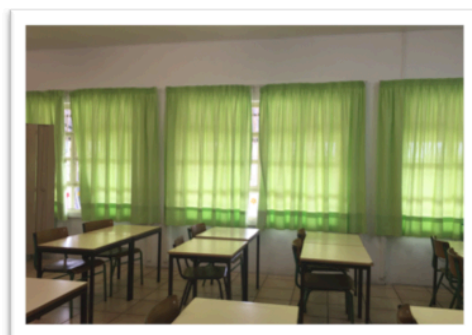
### 7.1.3 A Sala da Turma do 2.ºA

A sala do 2.ºA da EB1/PE do Caniço, situava-se no rés-do-chão do bloco dois da instituição, sendo a primeira sala à esquerda, à entrada do bloco.

De uma maneira geral, era um espaço educativo bastante amplo, iluminado, arejado e bem organizado. Peterson (2012) caracteriza a sala de aula como um local acolhedor, que tem por base a interação entre o adulto e os alunos e, ainda, possui como principal propósito a aquisição e produção de conhecimentos.

Ao entrar na sala do 2.ºA deparávamos logo com um espaço bastante bem organizado, onde a luz solar tornava o ambiente acolhedor. A sala possuía janelas do lado direito e do lado esquerdo, compostas por cortinas do lado de dentro da sala.

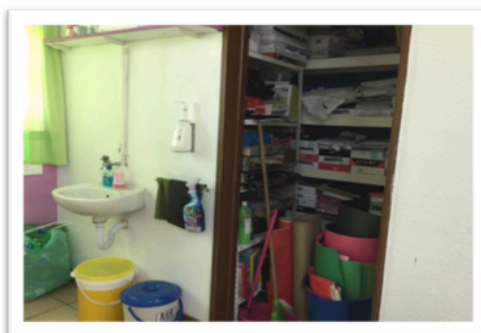
**Figura 50:** Janelas da sala do 2.º A.



Do lado direito da sala encontrávamos uma pia pequena, ajustada à altura dos alunos, sendo esta de fácil e rápido acesso para a lavagem das mãos e dos materiais utilizados, sem terem de sair da sala.

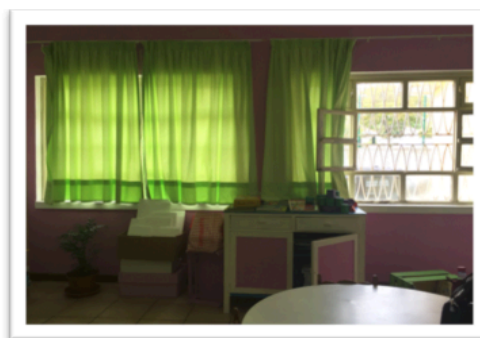
Morgado (2004) caracteriza a sala de aula como um espaço que deve possuir qualidade nos seus materiais e recursos, de modo, a garantir a eficácia do ensino. Atendendo ao referido, também do lado direito da sala, encontrávamos uma pequena arrecadação, onde eram guardados inúmeros materiais e recursos para a prática pedagógica.

**Figura 51:** Arrecadação da sala do 2.ºA.



Ainda do lado direito da sala, tínhamos um cantinho destinado à leitura, com algumas histórias de fácil acesso para os alunos, contendo uma mesa redonda com cadeiras, onde os alunos podiam se sentar para ler/explorar as histórias. Para além disto, esta mesa era utilizada para outros diversos fins, como atividades orientadas, aquando de pequenas festas de aniversário, entre outros.

**Figura 52:** Cantinho da leitura da sala do 2.ºA.



Na frente da sala usufruíamos de diversos placards, com diferentes materiais expostos, sendo que o placard mais à direita, seguia o modelo da sala Teach, e destina-se a um aluno

autista da turma. Possuía um computador fixo, muitas vezes utilizado por este mesmo aluno. Os restantes placards eram utilizados para fins diversificados.

**Figura 53:** Placards e móvel com computador fixo.



No centro da parede da sala, entre placards, havia um quadro branco com uma dimensão razoável e em bom estado de conservação. Morgado (2001) alude à importância de diversos aspetos então mencionados, como a evidencia de indicadores estruturantes, a autonomia dos alunos em relação à arrumação do espaço e dos respetivos materiais e, ainda, algumas das características essenciais de uma sala de aula, como confortável e agradável.

**Figura 54:** Placards e quadro da sala do 2.ºA.



No centro da sala tínhamos 26 mesas e 26 cadeiras, organizadas aos pares. Arends (1995) caracteriza esta organização como eficiente, dado que, garante a concentração, atenção e foco no trabalho dos alunos. No teto da sala, na direção do quadro branco, existia um projetor, recurso bastante útil para a prática pedagógica.

No fundo da sala, existiam três grandes móveis onde eram arrumados os cadernos diários, os manuais e diversos materiais dos alunos, todos com alturas e acessos ajustados, de modo, a que pudessem utilizar os materiais sem necessitar da ajuda do adulto.

Morgado (2003) enuncia que a sala deverá se constituir num ambiente confortável e acolhedor, sendo simultaneamente funcional e de fácil arrumação, permitindo o desenvolvimento de várias atividades em simultâneo.

**Figura 55:** Móveis para arrumação de materiais.



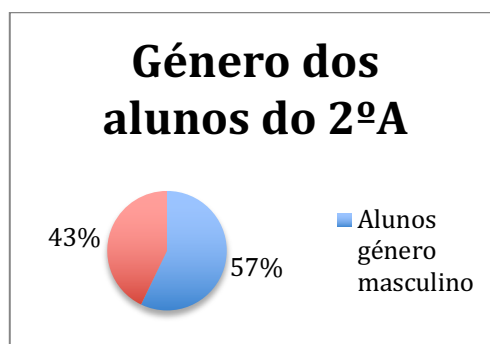
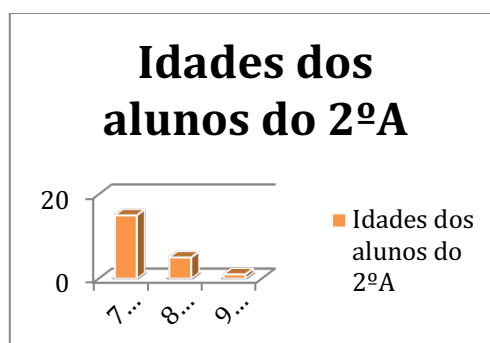
De uma maneira geral, posso afirmar que a sala do 2.ºA reunia todas as condições necessárias para o desenvolvimento de uma prática pedagógica estável. Arends (1995) evidencia que a forma como o espaço se encontra organizado influencia os alunos, causando efeitos cognitivos e emocionais, sendo, por isso, fundamental uma boa gestão do mesmo.

#### **7.1.4 O Grupo de Alunos do 2.ºA**

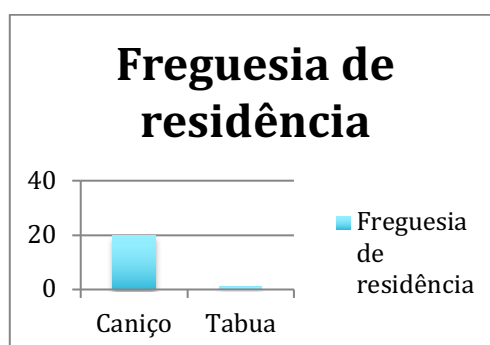
Lopes e Silva (2010) destacam a importância de o professor conhecer, não só os conteúdos que ensina, e os processos de ensino-aprendizagem, mas também, conhecer o seu grupo de alunos. Posto isto, o grupo do 2.º ano de escolaridade, turma A, era constituído por 21 alunos, onde 12 eram do género masculino, e 9 eram do género feminino, com idades compreendidas entre os sete e os nove anos (em março de 2017).

Neste grupo existia uma criança com autismo, que era acompanhada, diariamente, por uma docente do Ensino Especial, sendo-lhe prestado um ensino individualizado e especializado. Dazzani (2010) enfatiza que a escola inclusiva visa o desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança, capaz de educar todos os alunos com sucesso, incluindo aqueles que possuem desvantagens severas.

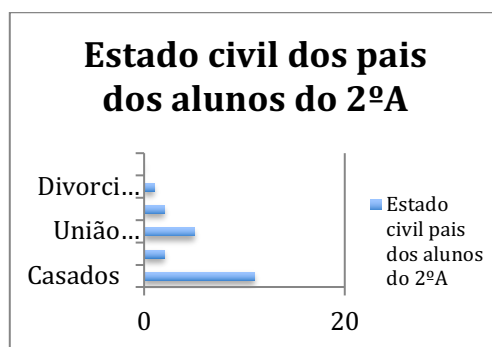
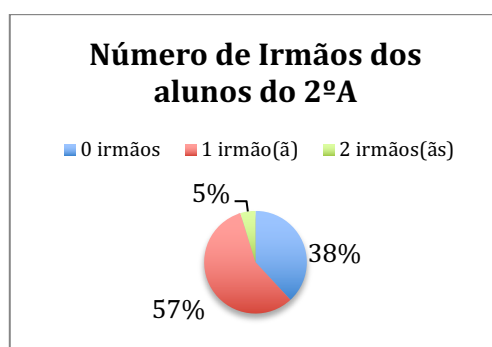
Todos os alunos do 2.ºA frequentaram o pré-escolar, entre um a três anos. Dois dos alunos estavam a repetir o 2.º ano de escolaridade pela primeira vez. Destes 21 alunos, 6 alunos frequentavam atividades extraescolares e 3 frequentavam enriquecimento escolar.

**Quadro 14:** Género dos alunos do 2.ºA.**Quadro 15:** Idades dos alunos do 2.ºA.

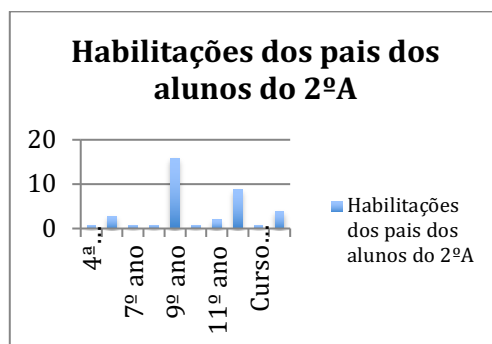
Os alunos eram, maioritariamente, portugueses, à exceção de duas alunas, que eram venezuelanas. Estes residiam, na sua maioria, na freguesia do Caniço, à exceção de um aluno, que residia na Tabua.

**Quadro 16:** Freguesia de residência dos alunos do 2.ºA.

No que diz respeito ao agregado familiar dos alunos do 2.ºA, Cardoso (2013) evidencia que é importante que se conheça minimamente o contexto familiar dos alunos, e se estabeleça uma relação positiva e próxima com as suas famílias. Assim, apresento esquematizado o estado civil dos pais, e também o número de irmãos de cada aluno.

**Quadro 17:** Estado civil dos pais dos alunos do 2.ºA.**Quadro 18:** Número de irmãos dos alunos do 2.ºA.

Para além disto, apresento uma caracterização sociofamiliar, onde esquematizo as habilitações e profissões dos pais. Destaque-se que se torna fundamental conhecer as famílias dos alunos pois, segundo Neto e Perloiro (2010), a relação das famílias com a escola, será fundamental para a construção e manutenção de alunos satisfeitos, pensadores criativos e trabalhadores autónomos.

**Quadro 19:** Habilitações dos pais dos alunos do 2.ºA.

**Quadro 20:** Profissão dos pais dos alunos do 2.ºA.

<b>Profissão dos pais dos alunos do 2.ºA</b>	
<b>Comerciante</b>	1
<b>Recepcionista</b>	2
<b>Eletricista</b>	1
<b>Gestor(a) financeiro(a)</b>	1
<b>Sócio(a)-gerente</b>	1
<b>Cozinheiro(a)</b>	3
<b>Empregado(a) de mesa</b>	2
<b>Técnico(a) de Próteses dentárias</b>	1
<b>Assistente de vendas</b>	1
<b>Assistente administrativo(a)/secretária</b>	1
<b>Modelista</b>	1
<b>Músico</b>	1
<b>Motorista de Táxi</b>	1
<b>Turismo</b>	1
<b>Técnico(a) de manutenção</b>	3
<b>Empregado(a) de limpeza</b>	1
<b>Animadora sociocultural</b>	1
<b>Esteticista</b>	1
<b>Barman</b>	1
<b>Engenheiro(a)</b>	1
<b>Abastecedor(a) de combustíveis</b>	1
<b>Auxiliar ação educativa</b>	1

Atendendo às minhas intervenções neste grupo, considero que os alunos do 2.º A, eram muito ativos, dinâmicos, participativos, sociáveis, comunicativos, curiosos e responsáveis. De salientar que este era um grupo bastante falador, mas, simultaneamente, bastante trabalhador. Era uma turma bastante unida, onde ajudavam-se uns aos outros e evidenciavam fortes relações de amizade.

Atendendo às metas curriculares de Português, destinadas ao 2.º ano de escolaridade, no que concerne à oralidade, esta turma respeitava regras de interação discursiva, sabendo escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos e, ainda, eram capazes de produzir um discurso oral com correção e diferentes finalidades. Quanto à leitura e escrita, de uma maneira geral, evidenciavam algumas dificuldades. Apesar de serem capazes de desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas, conhecerem o alfabeto e os grafemas, estes alunos liam em voz alta palavras, pseudopalavras e textos diversos, mas, com alguma dificuldade. Com facilidade organizavam a informação de um texto lido, relacionavam com conhecimento anteriores, e compreendiam o mesmo, monitorizavam a compreensão, sendo assim capazes de elaborar e aprofundar conhecimentos. Detinham conhecimentos da ortografia e da pontuação, transcreviam e escreviam textos, sendo capazes de planificar a escrita de textos e redigir corretamente os mesmos. Já na educação literária, estes alunos evidenciavam gosto pela leitura e ouvir textos literários, sendo capazes de

compreender o essencial dos mesmos. Evidenciavam algumas dificuldades quando lhes era sugerida a escrita em termos pessoais e criativos. Por fim, na gramática, eram alunos sem dificuldades, no que concerne, à explicação de regularidades no funcionamento da língua e compreensão de formas de organização do léxico.

No que diz respeito à Matemática, tendo por base as metas curriculares de Matemática para o 2.º ano de escolaridade, e atendendo às minhas intervenções neste grupo, no que concerne, aos números e operações, conheciam números ordinais e eram capazes de contar até mil. Para além disso, descodificavam o sistema de numeração decimal sem dificuldades. Ainda adicionavam e subtraíam números naturais, apesar de evidenciarem algumas dificuldades no que diz respeito à subtração, principalmente em situação de resolução de problemas. Conheciam as tabuadas até ao 5, efetuando com destreza multiplicações com números naturais. Aquando da resolução de problemas evidenciavam dificuldades de compreensão dos mesmos. Já na exploração dos números naturais não negativos, inicialmente surgiram algumas dúvidas numa pequena minoria do grupo, mas que facilmente conseguiram dividir a unidade e explorar os mesmos. No que diz respeito às sequências e regularidades os alunos resolviam problemas sem dificuldades. Já na geometria e medida, na localização e orientação no espaço, os alunos conseguiam situar-se e situar objetos no espaço, reconheciam e representavam formas geométricas e ainda mediam distâncias e comprimentos, áreas, massas, tempo e, por fim, contavam dinheiro. Aquando da exploração das medidas, os alunos conseguiram com facilidade compreender e atingir os objetivos, mas, no que diz respeito à contagem de dinheiro e resolução de problemas, estes inicialmente tiveram bastantes dificuldades.

Quanto ao Estudo do Meio, atendendo à organização curricular e programas para o 2.º ano de escolaridade, no bloco destinado à descoberta de si mesmo, os alunos reconheciam datas e factos, os órgãos dos sentidos e eram capazes de fazer uma previsão do que iriam fazer nas férias. Para além disso, conheciam e aplicavam normas de higiene do corpo, alimentar, vestuário e dos espaços de uso coletivo. Com toda a escola, exploraram a segurança do seu corpo, aplicando normas de prevenção rodoviária. Já na descoberta dos outros e das instituições, aplicavam regras de convivência social, contactavam com modos de vida e funções de membros da sociedade e instituições e serviços na comunidade, e ainda reconheciam datas e factos da sua família. Quanto à descoberta do ambiente natural, os alunos identificavam os seres vivos do seu ambiente, reconhecendo também ambientes comuns a cada um deles e ainda reconheciam e identificavam o tempo que faz, estados do tempo e estações do ano. Já na descoberta das inter-relações entre espaços, distinguiam e

reconheciam meios e tipos de comunicação. Na descoberta dos materiais e objetos, os alunos tiveram oportunidade de realizar experiências com alguns materiais e objetos de uso corrente, comparando e agrupando materiais e relacionando propriedades.

No que concerne às Expressões Artísticas, os alunos não evidenciam dificuldades tanto no domínio da Expressão Plástica, Expressão Físico-Motora, Expressão Musical e Expressão Dramática, revelando, maioritariamente, bons resultados.

Deste modo, posso afirmar que esta é uma turma que evidencia um desenvolvimento global positivo.

### **7.3 Questão Investigação-Ação**

Atendendo à minha intervenção com o grupo do 2.ºA, considerei fundamental desenvolver estratégias com vista a que adquirissem mais competências de leitura, dado que, era uma dificuldade observável diariamente. Cabe aos pais e professores, segundo Santos (2000), transmitir a ideia que a aprendizagem se desenvolve ao longo da vida, desenvolvendo a curiosidade, que os leve à pesquisa e ao desenvolvimento do espírito crítico. Assim, a leitura deve ser transmitida como ferramenta ao serviço de diversas necessidades. Para além disso, torna-se fundamental colocar ao dispor dos alunos material diversificado, promover o contacto com pessoas que tem por hábito ler, proporcionando assim uma maior tendência e motivação para a leitura.

Assim sendo, formulei a seguinte questão: *Como fazer com que os alunos do 2.ºA adquiram mais competências de leitura.*

#### **7.3.1 Enquadramento do Problema**

Na turma do 2.ºA, considerei fundamental procurar incutir a leitura e a prática da mesma, com vista a que estes alunos adquirissem mais competências de leitura. “A leitura passa então a ser considerada como um instrumento precioso e indispensável ao indivíduo que se quer ativo, participante e útil à sociedade” (Santos, 2000, p.22).

Iniciei o meu estágio com duas semanas de observação participante tendo, desde então, considerado importante desenvolver atividades neste âmbito, sendo que, a leitura é algo fundamental para todos. Estes alunos evidenciavam algumas dificuldades observáveis em situações de rotina, por exemplo, aquando da leitura de exercícios, ou, em situações mais concretas de leitura de textos.

Para além da professora cooperante, a professora de NEE e, até mesmo, as professoras de substituição, evidenciavam a mesma necessidade, sendo esta comum à grande maioria dos

alunos. Os alunos leem muito pouco, cada vez menos, sendo que, os próprios encarregados de educação, através de conversas informais, afirmaram que os seus educandos não manifestam vontade de ler livros, pequenas obras literárias ou, até mesmo, algo do seu interesse. Asseguraram também que quando os alunos têm curiosidades, preferem recorrer a uma breve pesquisa de um vídeo ou de imagens através de tecnologias, do que recorrer a uma biblioteca ou arquivo. Segundo Morgado e Pires (2010), os livros infantis são janelas, portas, pontes e espelhos que dão oportunidade ao leitor de conhecer o modo de vida de outras pessoas, explorar quotidianos e experiências, interagir com o outro, conhecer diversas culturas e proporcionar a construção da própria identidade. Morgado e Pires (2010) referem também que os livros infantis são “espelhos quebrados que devolvem a quem olha metades rasgadas de si próprio” (Morgado e Pires, 2010, p.17).

Neste mundo onde vivemos rodeados de novas tecnologias, não podemos deixar que os livros sejam esquecidos, cabendo aos professores e familiares, a promoção do gosto e prazer pela leitura. Incentivar os alunos a adquirir hábitos e gosto pela troca e partilha de ideias sobre as suas leituras, promover momentos de leitura agradáveis e positivos, sem ser em situações pontuais, mas sim com continuidade, são aspetos fundamentais a ter em conta.

### **7.3.2 Estratégias de Intervenção**

Ao longo do meu estágio, procurei utilizar algumas estratégias, de forma a que os alunos constatassem com diferentes atividades, onde se apostasse no trabalho da leitura, com base na implementação de um conjunto de atividades diversificadas, neste mesmo âmbito.

É de salientar que foram explorados vários tipos de texto associados a múltiplas estratégias, sendo que, todas elas tiveram uma clara intencionalidade educativa. Azevedo (2007) refere que as histórias permitem desenvolver a organização do discurso, a construção de narrativas, a descrição de momentos-chaves e de personagens.

Associadas a estas histórias e textos, foram desenvolvidas uma multiplicidade de atividades e estratégias, nas quais os alunos desempenharam um papel ativo e participativo. Procurei que as leituras não fossem dadas ao acaso, mas sim relacionadas e encadeadas na própria planificação, por exemplo, aquando da lecionação dos animais em Estudo do Meio, apresentei obras com ou sobre animais, tais como *O Elefante Cor-de-Rosa*, *O voo do golfinho*, entre outras. Considerei também importante apresentar obras que apelassem aos valores, tais como *Quem tirou os meus morangos?* e *Há procura das estrelas luminosas*, dado que, o trabalho com os valores é o projeto educativo da escola. As histórias infantis, segundo Veloso (2005), levam o aluno a penetrar-se num mundo que quer conquistar. Estas

clarificam pensamentos e dúvidas, desfazem medos e possibilitam a construção da identidade.

“A leitura de histórias é uma atividade muito rica e completa, pois permite a integração de diferentes formas de abordagem à linguagem escrita, em geral, à leitura, de uma forma específica” (Mata, 2008, p.78). Procurei sempre antes de passar à leitura propriamente dita da história, fazer uma apresentação e análise da capa da obra, atendendo ao título, ao autor, ao ilustrador, à editora e, até mesmo, à própria ilustração. Com base na capa, desenvolvia atividades de pré-leitura, onde apelava muitas vezes à imaginação e criatividade dos alunos. Por vezes, ao invés de apresentar logo a capa, procura que dissessem um título para a obra, com base na ilustração da mesma. Fizemos também pesquisas biográficas sobre alguns autores. Para além disto, desenvolvi atividades onde trabalhávamos o índice em articulação com o título.

**Figura 56:** Exploração de uma obra.



Aquando da leitura, procurei sempre diversificar o modo como esta seria feita, isto é, individualmente, em grande grupo, em grupos, pares, com diferentes ritmos, entoações, tom de voz, leitura dialogada, leitura em coro, leitura seguindo ritmo de uma música, entre outros. O modo como a leitura era feita, nunca era igual de obra para obra, estratégia esta que cativava e motivava muito os alunos. É de salientar que, coloquei também reproduções áudio, com CD-ROM, com o intuito dos alunos escutarem a leitura, com ritmo, entoação e tom de voz adequados e recorri também à projeção e à sequência de imagens. Para além disso, ainda elaborei um texto com pseudopalavras, para que se treinasse a leitura, pois, por vezes os alunos já identificam o “desenho” das palavras, não a lendo na realidade. Proporcionei também atividades de dramatização, onde se desenvolve a leitura alicerçada às expressões. Destaque-se que, ao ler e ao ouvir ler histórias, o aluno desenvolve o pensamento lógico, a

memória e o espírito crítico. Para Veloso (2005), as histórias desfazem medos, clarificam dúvidas e permitem a construção da identidade.

**Figura 57:** Situações de leitura com o grupo.



Num momento pós-leitura, procurei sempre fazer uma análise sobre os principais aspetos mencionados, apelando às morais, características das personagens, situações chave, entre outros aspetos. Para além disso, fazia uma análise e debate às ilustrações, referindo como estas podem tornar ou não mais apetecível a leitura e/ou permitir fazer inferências, que ajudem a compreender melhor o seu sentido. Outras atividades, em situação pós-leitura, foram desenvolvidas, tais como, elaboração de bandas desenhadas, produções de texto, ilustrações, dar continuidade à história/poema e dramatizações. Dado que, a professora cooperante considerava importante, fazia sempre uma ficha de leitura, com interpretação e gramática associados à obra. “Não há livros para se aprender a ler, há livros para ler. Não há atividades para aprender a ler, há atividades de leitura que, neste caso, se subordinam a um processo de transação entre um texto e um leitor, no âmbito do qual tanto o primeiro, como o segundo se modificam” (Trindade, 2002, p.45).

Deste modo, segundo Mata (2008), os contactos precoces com a leitura são determinantes para a formação de pequenos leitores. Assim, a motivação pela leitura começa a desenvolver-se desde cedo, através de momentos simples de interação com o texto escrito. Como tal, torna-se fundamental transmitir aos alunos experiências positivas e funcionais em torno de suporte escrito, gerando pensamentos positivos em relação à mesma, que os motivará para a aprendizagem.

De uma maneira geral, importa referir que este projeto teve um papel determinante no desenvolvimento de diversas competências dos alunos, indo, simultaneamente, de encontro à resposta da questão problema. As atividades transpareceram resultados bastante positivos, atendendo que, foi evidenciado um desenvolvimento por parte das crianças, no que concerne, à temática da questão problema.

### 7.3.3 Fases do Projeto

Como forma de apresentar as diversas fases do projeto de IA, apresento o cronograma abaixo, dividido por semanas.

**Quadro 21: Cronograma.**

	Meses	março					abril					maio					junho				
	Semanas	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<b>Fases do Projeto de Investigação-Ação</b>	Identificação do problema					■															
	Formulação da questão					■															
	Revisão preliminar sobre a problemática					■	■	■	■	■	■										
	Construção das estratégias					■	■	■													
	Aplicação das estratégias									■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Reflexão sobre as estratégias						■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Avaliação das estratégias											■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

### 7.4 Intervenção Educativa com os Alunos do 2.ºA

Nos três subpontos que se seguem, apresento três temáticas trabalhadas no contexto do 1º CEB, numa turma do 2.º ano de escolaridade. Serão apresentadas, descritas e refletidas, atendendo aos resultados obtidos ao longo de cada uma das atividades. Importa salientar que, encontram-se em apêndice as planificações e os diários de bordo de cada uma destas atividades, que permitirá uma exploração mais aprofundada. Destaque-se que a minha intervenção com os alunos do 2.ºA teve por base os conteúdos programáticos e as metas curriculares para o 2.º ano de escolaridade, interligando com os interesses e necessidades dos mesmos.

Tal como evidencia Peterson (2012), a prática pedagógica é um exercício bastante positivo, dado que, possibilita verificar, descobrir, interrogar e aplicar as teorias adquiridas ao longo da sua formação.

#### 7.4.1. Experiência com feijões

A primeira atividade consistiu numa experiência em sala de aula, sendo esta, uma competência apontada nas orientações do *Currículo Nacional do Ensino Básico* (2001), onde aludem à identificação de relações entre características do meio e as características dos comportamentos dos seres vivos. No dia 08 de maio de 2017, reuni os alunos na mesa redonda, com o intuito de fazer a experiência da germinação do feijão. Coloquei vários tipos de feijões sobre a mesa, e dei oportunidade de os analisarem e dizerem diferenças e semelhanças entre os mesmos. Observaram, constataram diferenças e semelhanças entre os feijões, surgindo um diálogo exploratório livre e espontâneo. É fundamental que os alunos constatem a diversidade de sementes, atendendo às suas características e, ainda, no comportamento que terá quando colocada em água. Os alunos estavam muito motivados, tendo ficado todos muito alegres e curiosos com esta experiência. Martins *et al.* (2009) aludem para a importância de, antes de uma atividade experimental ou de caráter científico, se procure conhecer os conhecimentos prévios dos alunos.

No primeiro frasco, solicitei que um aluno molhasse o algodão na água, colocasse no frasco o algodão humedecido com o feijão. No segundo frasco, colocamos algodão e feijão, mas sem água. No terceiro, colocamos novamente água no algodão e o feijão. E no quarto frasco, colocamos algodão sem água e o feijão. O frasco número um foi colocado num local fresco e com exposição solar, tal como o frasco número três. Os frascos dois e quatro foram colocadas numa dispensa da sala, onde não apanham sol. Saliente-se que foi dada oportunidade aos alunos de participarem de diferentes formas na realização desta experiência. Estes compreenderam que a germinação de uma semente dá origem a uma nova planta e a influência dos fatores ambientais na germinação e no crescimento de plantas. Destaque-se que “a observação da germinação de sementes e seu desenvolvimento torna-se, indispensável nestas idades, quer por permitir (re)organizar as suas ideias, no sentido de as ir tornando mais próximas de ideias científicas, quer por ajudar a estruturar a noção de tempo” (Martins *et al.*, 2007, p.13).

**Figura 58:** Experiência com feijões.



Solicitei que voltassem aos seus lugares, tendo formulado, com o grande grupo, as hipóteses no quadro e solicitado que passassem as mesmas para os cadernos diários. Duarte (2012) afirma que as práticas experimentais são fundamentais para estimular nos alunos a vontade de obter novos conhecimentos e permitirem que o professor consiga dar resposta às dúvidas dos mesmos, de modo mais ajustado.

Passadas duas semanas, após a realização do descrito anteriormente, já era possível os alunos tirarem as conclusões e verificar as hipóteses colocadas, tendo sido feita esta exploração em grande grupo, confrontando assim as previsões iniciais, de modo, a refletirem acerca dos resultados.

Hohmann e Weikart (2011) evidenciam que se torna essencial dar o maior conjunto possível de oportunidades de aprendizagem através da ação. Deste modo, esta atividade revelou-se bastante estimulante, enriquecedora, ativa e significativa, na medida em que, os alunos puderam observar diversos tipos de feijões, verificar quais as condições necessárias para o crescimento do feijão, compreendendo fatores científicos, temporais e ambientais.

#### **7.4.2. Ida ao supermercado: A funcionalidade da leitura e do cálculo**

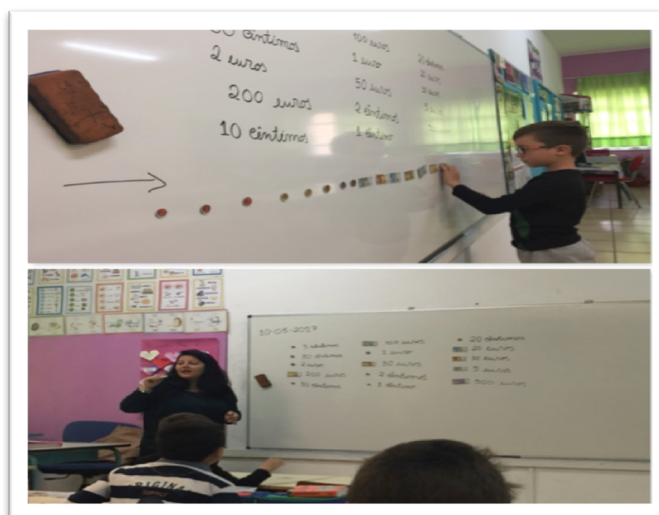
A segunda atividade que irei abordar, tinha como objetivo a exploração das moedas e notas, levando à manipulação do dinheiro, através de uma atividade lúdica e significativa.

Comecei por solicitar que um aluno distribuisse pelos colegas moedas e notas (material do manual de Matemática). Cada aluno retirou todas as suas moedas e notas através do picotado, e colocou num saquinho transparente, que distribuí por todos os alunos. Terminada

esta fase, dei oportunidade de os alunos manusearem e observarem as notas e moedas. Caldeira (2009) aborda os materiais manipuláveis como promotores da realização da aprendizagem através do contacto e exploração de objetos e materiais.

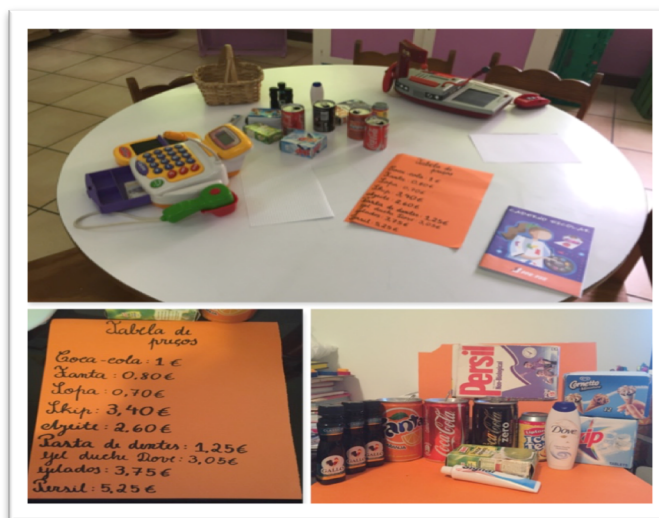
Iniciamos o diálogo em grande grupo sobre as mesmas, começando por identificar todas as notas e moedas, ordená-las por ordem crescente e decrescente dos seus valores, fazendo, por fim, a leitura das mesmas. Identificamos o maior e o menor valor, atividades nas quais os alunos não revelaram dificuldades e participaram ativamente. Para além disso, compusemos o valor de cada uma das moedas, com outras de menor valor, o que já causou alguma dificuldade no raciocínio dos alunos. Fizemos, também, várias somas e subtrações com dinheiro, simulando algumas situações reais.

**Figura 59:** Exploração de moedas e notas.



Em seguida, passei a explicar o jogo do supermercado, que os alunos já aguardavam, pois, viram o material no saco. Estavam muito excitados e com muita vontade de participar, pois, sempre que eram apresentados novos materiais que lhes possibilitasse uma participação direta, estes evidenciavam, desde logo, bastante entusiasmo. Araújo *et al.* (2010) afirma que o lúdico é constantemente educativo pois impulsiona a curiosidade a respeito do mundo, partindo para a descoberta e, consecutivamente, para a criação.

**Figura 60:** O Supermercado.



Coloquei na mesa redonda duas caixas de supermercado (brinquedos), vários produtos para venda e, também, uma tabela de preços associada aos produtos que estavam à venda. Solicitei que em pequenos grupos, dirigissem-se à mesa redonda, tendo uma vez cada papel: cliente e caixeiro.

Vinham cerca de quatro alunos de cada vez, onde trabalhavam sempre aos pares. O cliente reunia os produtos no cesto, dirigia-se à caixa, onde o caixeiro fazia a soma do valor dos produtos, anotando numa folha. O cliente devia reconhecer as notas e moedas, de modo a pagar os seus produtos, e conseguir compreender se o valor da sua compra e o seu troco, estavam corretos. Borges (2015) enfatiza que não basta a criança observar o professor a manipular o material, mas sim é fundamental que esta compreenda as características do mesmo, recorrendo também para a resolução de problemas. Acompanhei todos os alunos, aquando da sua vinda ao supermercado, observando as somas, subtrações, pagamentos e trocos. Os alunos invertiam os papéis, desempenhando cada um deles uma única vez e, voltavam para os seus lugares, continuando o trabalho proposto. Borges (2015) enfatiza a importância da utilização de materiais didáticos que permitem que a criança aprenda fazendo. Para além disso, alguns autores aludem à manipulação de materiais como facilitadores da aprendizagem de novos conhecimentos e consolidação de outros.

**Figura 61:** No supermercado.

De uma maneira geral, posso afirmar que esta atividade foi uma mais valia, dado que, quase constataram com a realidade do uso do dinheiro, como se usa, como se paga, como somamos e subtraímos, o que podemos ou não comprar, entre outros aspetos. Os alunos estavam muito satisfeitos e empenhados na atividade, tendo conseguido alcançar todos os objetivos da mesma.

#### **7.4.3. Uso das tecnologias para uma exploração dos animais – jardim zoológico digital**

A terceira atividade que irei apresentar e refletir, foi aplicada aquando da exploração dos animais na área do Estudo do Meio, utilizando tecnologias para uma abordagem mais significativa. Assim, “a incorporação da tecnologia deve ser entendida como fundamental na construção da cidadania” (Brazão, 2015, p.12).

Formei grupos, distribuindo os alunos pelas mesas, que já havia agrupado em diferentes espaços da sala. Demos início à atividade, com um diálogo breve sobre a caderneta onde constavam os animais, os cartões dos animais, os animais apresentados, categorias dos mesmos, entre outros. Expliquei que através de uma aplicação instalada no telemóvel ou no Tablet, os alunos poderiam iniciar a sua visita ao jardim zoológico digital. Brazão (2015) evidencia a importância do uso da tecnologia como forma de promover novas formas de interação social e diversificados modos de comunicação.

Dado que, os alunos tinham as suas próprias cartas, as quais valorizam muito, poderiam iniciar através de qualquer animal das suas cartas. Sempre que um aluno colocava uma carta apareciam sempre diversas informações sobre o animal, nome, habitat, curiosidades, dicas para ajudar a proteger a vida animal, questões sobre o mesmo, reprodução de sons, e, ainda, é

possível ver o mesmo em três dimensões a mover-se e comportar-se. Este tipo de proposta é designada por Lopes e Silva (2010) como multimédia interativa, pois esta dá ao utilizador um controlo sobre os elementos da aplicação, determinando as suas ações autonomamente (o que ver, quando ver, ...).

Papert (2008) enuncia que as tecnologias na educação dão autonomia intelectual ao aluno desde os primeiros anos de escolaridade, e assim, este torna-se menos dependente dos adultos como provedores de informação.

Estes colocaram a carta sobre a mesa e, com o telemóvel ou Tablet, visualizaram o seu animal em três dimensões, mostrando aos colegas, visualizando o seu aspeto, comportamento, sons que reproduz e, colocando questões e indicando curiosidades sobre o mesmo aos colegas. O principal objetivo era debater com o grupo, colocar as questões apresentadas e apresentar, por fim, o animal da sua carta. Aqui, o aluno era um agente ativo na construção do seu conhecimento onde, tal como evidencia Costa (2007), as tecnologias adotaram um papel de parceria intelectual na aprendizagem, ajudando, orientando e aumentando as capacidades individuais.

**Figura 62:** Exploração dos animais com telemóveis e Tablet.



Os alunos demonstraram-se motivados e empenhados, o que levou a que houvesse algum barulho na sala, sendo este compreensível dado entusiasmo na participação. Apesar disso, tiveram um bom comportamento, excetuando por vezes algumas atitudes de não partilha do telemóvel ou do Tablet.

Terminada esta aventura e visita ao jardim zoológico digital, dialogamos em grande grupo sobre as espécies: as que mais gostaram, as que estão em vias de extinção, os mais interessantes, entre outros aspetos.

Esta atividade surge com um papel determinante pois, tal como referem Silva e Martins (2000), as tecnologias são atualmente imprescindíveis na educação, dado que, estas promovem o desenvolvimento de diversas experiências e o ensaio de estratégias de resolução problemas.

### **7.5 Intervenção Educativa com a Comunidade**

Em trabalho de grupo com três colegas, desenvolvemos um projeto com a comunidade denominado por *Cultura e transmissão de tradições em educação*. Procuramos, ao longo do nosso estágio, participar em diferentes atividades com a comunidade, como é o caso do *Cortejo da cebola*, tendo por isso, nos sido proposto o desenvolvimento deste nosso projeto em articulação com o arraial madeirense, ocorrido no dia 27 de maio. Destaque-se a importância de uma escola que se abra à comunidade, pois, segundo Reinhardt (2008), será assim uma escola com espírito sensível e olhar atento às realidades da vida, tendo por base aspetos como cidadania e solidariedade no seu processo de gestão.

Este projeto surgiu no âmbito do arraial madeirense, que acontece todos os anos nesta instituição, apelando e transmitindo aos alunos a importância da preservação e vivência das tradições locais, dado que, infelizmente, é algo que cada vez mais se tem vindo a perder.

Delineamos como principais objetivos deste projeto, o desenvolvimento de diversas competências individuais e em grupo com os alunos da instituição, entre os quais: transmissão de cultura e tradições, reconhecer a cultura do meio envolvente, compreender o passado tradicional, participar em atividades de cariz tradicional, reconhecer a escola como espaço cultural, preservar e valorizar o património cultural, experienciar diferentes atividades culturais, trabalhar individualmente e em grupo competências sociais culturais e vivenciar e partilhar momentos de cultura.

Com este projeto desenvolvemos diversas áreas e competências, e ainda fomos ao encontro de alguns objetivos gerais delineados nas Metas e Programas para o EB. Delineamos três atividades gerais, ou estações, com diferentes horários de funcionamento cada uma delas. Dado que a escola, segundo Teixeira (2011), consiste, cada vez mais, numa relação com sentidos partilhados e multidirecionais, pelos que nela se movimentam, torna-se assim essencial aludir à tradição.

A primeira atividade destinava-se a fazer pinturas faciais nas crianças, tendo despertado um enorme interesse por parte de todos os presentes. Era dado aos alunos a oportunidade de escolherem a pintura que queriam nas suas caras, sendo a mesma feita por nós. Destaque-se que o objetivo da pintura facial é fazer com que a criança assuma papéis, desenvolva a imaginação de uma forma lúdica, seja criativa e divirta-se com a professora e colegas.

**Figura 63:** Pinturas faciais.



A segunda atividade consistiu em uma oficina de bonecas de massa, boneca típica da freguesia do Caniço. Primeiramente reunimos os alunos numa sala que nos foi facultada, e aqui exploramos a origem das bonecas de massa e a sua importância na freguesia. Destacamos que esta é uma atividade pouco praticada atualmente, pois, tal como afirma Fortunato (2013), a cultura é transmitida de geração em geração e permite compreender que o mundo em que vivemos sofre adaptações, devido à necessidade de adaptação às novas exigências do mundo atual, num processo contínuo e dinâmico. Esta já era conhecida por alguns dos alunos, apesar de, infelizmente, a maioria desconhecer esta boneca típica do Caniço.

Seguidamente apresentamos exemplos das bonecas de massa com intuito de com o grande grupo observarmos e destacarmos os pormenores da mesma. Finalmente fizemos a massa, onde íamos indicando aos alunos os ingredientes e quantidades a colocar, tendo todos auxiliado na confeção da mesma. Posteriormente, quando amassada, modelamos a massa com os alunos de modo a explorarem e desenvolverem esta atividade conhecida da freguesia. Destaque-se a importância desta atividade pois, segundo Fortunato (2013), o património cultural é a herança da nossa cultura, e esta diz respeito às provas materiais e imateriais

respeitantes a um conjunto de práticas que correspondem à memória coletiva de um povo, sendo que esta contribui para manter “a continuidade cultural”. Como é claro auxiliamos os alunos com mais dificuldades na modelagem.

Para esta atividade sentimos necessidade de arranjar quem nos pudesse facultar alguns recursos na freguesia, tendo sido todos muito prestáveis e colaborado na doação de farinha, sal, óleo e corante alimentar. Os alunos ficaram maravilhados com esta atividade, sendo que, muitos dos mesmos pretendiam permanecer mais tempo e executar mais do que uma boneca de massa.

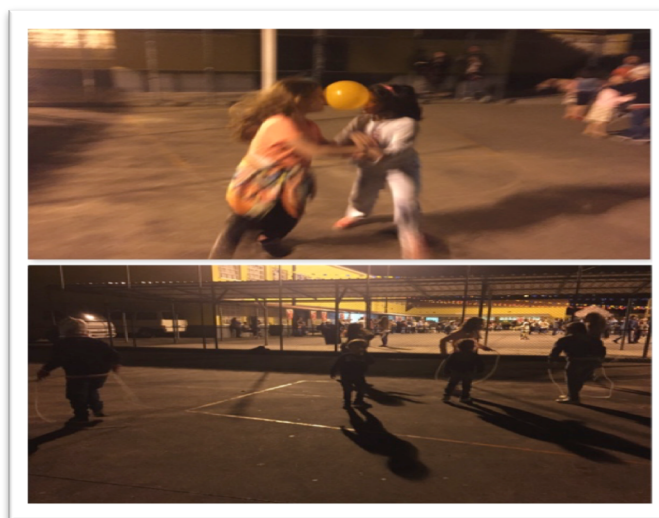
**Figura 64:** Oficina das bonecas de massa.



A terceira atividade intitulava-se por “jogos tradicionais”, consistindo na transmissão e participação em jogos tradicionais da ilha da madeira. Estes ilustram a cultura local sendo, segundo Coimbra (2007) muito importante para o património lúdico. Deste modo, começou-se a ter a noção da importância da preservação e da valorização dos mesmos como Património Cultural.

Selecionamos um conjunto variado de jogos tradicionais, sendo estes instrumentos pedagógicos, segundo Almeida (2014) importantes no desenvolvimento de diversas capacidades, entre as quais, psicomotoras, corporais, organização espaço temporal e a integração sócio motora da criança. Assim, os jogos tradicionais, segundo Almeida (2014) constituem uma atividade rica para a criança, uma vez que potenciam a integração em grupo, a orientação espacial, o sentido rítmico, a linguagem e a formação da personalidade.

**Figura 65:** Jogos tradicionais.



De uma maneira geral, posso afirmar que este projeto foi bem conseguido, tendo sido apreciado pela demais comunidade educativa e uma mais valia para o desenvolvimento dos alunos pois, “assegurar que, nesta formação, sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano” (*Organização Curricular e Programas para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*, 2004, p.12).

Para além disso, evidenciamos um enorme gosto por parte dos alunos na participação das nossas atividades propostas, manifestado pela grande adesão nas atividades. O projeto proporcionou momentos de prazer, lazer e animação, tendo desenvolvido simultaneamente diversas competências dos alunos. Conseguimos também cativar os mesmos, dando possibilidade aos pais de participarem mais tempo no arraial, o que foi positivo para o objetivo do mesmo, que era a angariação de fundos para melhorias das condições da escola.

### **7.6 Reflexão Final – Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico – 2.º ano de escolaridade**

Terminada a minha intervenção pedagógica em contexto do 1.º CEB, nomeadamente, no 2.º ano de escolaridade, importa agora refletir sobre a mesma, com o intuito de melhorar a minha prática em intervenções futuras. Formosinho, Machado e Mesquita (2015) afirmam que a prática profissional deverá ser vista como uma ação de renovação constante, onde os erros são pontos de partida para compreender, refletir e melhorar as estratégias de ensino e aprendizagem, visando práticas pedagógicas cada vez mais inclusivas e significativas. Para além disso, e seguindo esta linha de pensamento, estes mesmos autores (2015), aludem para a ideia de que os estágios pedagógicos são de extrema importância, dado que, permitem a

interligação entre a teoria e a prática, compreendendo e construindo a noção do que é ser-se professor, e ainda, proporcionando a investigação de diversas situações de aprendizagem.

Considero fundamental aludir às duas primeiras semanas destinadas à observação participante, tendo sido estas fundamentais para o “conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Esteves, 2008, p. 87). Durante as minhas intervenções pedagógicas, procurei utilizar recorrentemente uma observação naturalista, sistemática e participante, tendo recolhido vários dados através de notas de campo, grelhas de observação, entrevistas, conversas informais, entre outros, que me levaram a compreender que as práticas pedagógicas assumem um papel complexo, dada a multiplicidade de variáveis e fatores envolvidos. Pais e Monteiro (2002) aludem à observação como forma do professor analisar, compreender, aprender e responder às necessidades dos alunos, com vista a simplificar o planeamento de atividades futuras, em adequação ao contexto em que se encontra inserido.

No que diz respeito ao grupo do 2.ºA, este era falador, mas, simultaneamente, bastante trabalhador. Evidenciavam constantemente vontade de trabalhar, descobrir novos conteúdos, comunicar e participar em todas as atividades. Procurei, desde cedo, estabelecer relações com base na confiança e no respeito mútuo com este grupo, sendo este clima favorável fundamental para uma prática de sucesso. Jolibert (2000) enuncia que o professor e os alunos deverão procurar criar um clima com base na cooperação, aprendendo em interação e onde o erro é aceite como ponto de partida para novas aprendizagens.

Saliente-se que os alunos sempre se mostraram satisfeitos com a minha presença, tendo sido esta uma das minhas grandes motivações. A forma como sempre fui recebida por estes alunos, dava-me ainda mais força para o desenrolar de todo o meu trabalho. Posso afirmar que sempre houve um bom clima na sala de aula, onde todos trabalhávamos em conjunto, com um verdadeiro espírito de equipa. Com estes alunos desenvolvi variadas competências a nível pessoal e profissional e vivenciei momentos inesquecíveis. Para além disso, foi notório o envolvimento positivo dos alunos, que resultou num desenvolvimento de competências para os mesmos em diversos níveis. É de salientar que segundo Vygotsky (citado por Trindade, 2002), a educação poderá assumir um papel decisivo no processo de desenvolvimento dos indivíduos.

Posto isto, através de uma observação diária dos comportamentos dos alunos, consegui compreender as necessidades e interesses dos mesmos, tendo sido fundamental para planear as minhas intervenções pedagógicas, com vista a uma prática significativa. Assim sendo, elaborava previamente as minhas planificações diárias com vista a obter uma prática com

qualidade. Destaque-se que esta planificação possuía um carácter flexível, sendo as necessidades e interesses dos alunos a maior preocupação a atender. Tal como evidencia Zabalza (2001), apesar da planificação e as suas atividades serem previamente deliberadas, esta assume um carácter de flexibilidade e pouca rigidez, não sendo o reflexo do que acontece realmente em contexto da prática. Isto acontece, dado que os alunos se assumem como participantes ativos no processo de aprendizagem, evidenciando necessidades e interesses, que devem ser atendidos e, assim, a planificação poderá ser alterada.

Procurei sempre transmitir todos os conteúdos de forma dinâmica, lúdica e com carácter significativo para os alunos, procurando suscitar um maior interesse por parte dos mesmos. Caldeira (2009) evidencia que os materiais didáticos são facilitadores no processo de aprendizagem, especialmente aqueles que apresentam uma componente lúdica e de jogo, dado que, contribuem para o desenvolvimento das capacidades cognitivas, afetivas e sociais.

Procurei que os alunos tocassem, vissem, manuseassem, experimentassem, não me deixando ficar apenas pelos manuais e fichas. Apesar disso, tinha que acompanhar os manuais e resolver sempre uma ficha de consolidação, a pedido da professora cooperante. As fichas de consolidação serviam para os alunos colarem nos cadernos diários, para poderem estudar em casa, dado que, os manuais ficavam na escola. Destaque-se que “não é o facto de fazer fichas, ou ver testes, que define o ato profissional de ensinar, embora quem ensina tenha de saber realizar essas tarefas, e seja também através delas que se ensina” (Branco, *et al.*, 2012, p.50).

Sempre que planeava procurava ter sempre atividades de recurso, de modo a que nunca existissem tempos mortos. Considerei fundamental proporcionar momentos de trabalho a pares e em grupo, pois, tal como destacam Lopes e Silva (2009), a aprendizagem cooperativa recomenda uma interação e um auxílio mútuo, facilitando assim o processo de aprendizagem e as condutas sociais favoráveis. Importa ainda salientar, segundo Trindade (2002), o ato educativo como processo de participação guiada, onde o aluno é o centro da intervenção educativa e onde as relações de cooperação e colaboração devem ser exploradas de forma pedagogicamente adequada.

Procurei sempre envolver todos nas atividades, com base num clima de aceitação e respeito mútuo, partindo, tal como afirma Branco *et al.* (2012), da análise da situação de partida dos aprendentes, orientando para os objetos pretendidos e operacionalizando através de diferentes estratégias de ensino. Vygotsky (citado por Trindade, 2002) afirma que o cenário educativo assenta na ênfase da interação social, onde se desenvolvem competências de natureza diversa e em diferentes domínios.

Pretendi sempre implementar reforços positivos, sendo estes fundamentais para motivar os alunos, sendo notório que alguns deles necessitavam mesmo de algum apoio e reforço positivo para os motivar. Deste modo, na lógica de Vygotsky, procurei sempre me seguir por eixos configuradores das práticas educativas: definição da situação (análise dos representantes), intersubjetividade (interligação da análise anterior com as atividades de interação) e mediação semiótica (dimensão intrapsicológica).

Quanto aos recursos e materiais, procurei utilizá-los de forma adequada com vista a apoiar o processo de ensino e aprendizagem, procurando que estes fossem significativos e motivadores para os alunos. Destaque-se que “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” (Cardoso, 2013, p.169).

No que concerne ao Português, procurava trabalhar sempre de forma diversificada a leitura e exploração da obra, não limitando à leitura simples do texto e interpretação escrita do mesmo. Dramatizamos, criamos, inventamos ritmos e canções com obras, textos, poemas, entre outros. Debatemos, dialogamos, trabalhamos em grupo, pesquisamos e deste modo fugíamos à típica interpretação do texto. Para além disso revemos variados conteúdos gramaticais que haviam aprendido anteriormente. A abordagem ao Português surge com extrema relevância, dado que, segundo Sá (2004), esta é uma das áreas do sistema de ensino a que é dada maior preocupação, dado que, é principalmente nesta área onde se evidencia o ensino e aprendizagem da língua materna.

Quanto à Matemática, sendo esta uma área fraca da turma, procurava sempre levar materiais para os alunos. Na minha opinião, o ensino da Matemática deve ser constatado com a realidade, somando, subtraindo, dobrando e vincando objetos. É fundamental o contacto com os materiais, o pegar e ver como acontece, em vez de um mero problema expresso num papel. Os alunos a certa altura sempre que enunciava que iria lecionar Matemática, já questionavam que materiais havia trazido para eles manusearem, o que demonstra que estavam mais empolgados com a aprendizagem. Silva e Martins (2000) evidenciam que os materiais manipuláveis são essenciais para o processo de ensino e aprendizagem, atendendo que, servem de suporte de apoio e meio facilitador de todo este processo.

Já no Estudo do Meio, procurei mostrar-lhes a realidade. Se damos os animais, porque não levar alguns animais até eles e observá-los, tocá-los, senti-los? Interliguei também com as novas tecnologias, observando, por exemplo, animais em 3 dimensões. Quanto mais próximo ao real, melhor eles compreendiam. O Estudo do Meio sempre foi uma área forte da turma, aproveitando por isso para desenvolver atividades em grupo, dado que todos estavam

à vontade com os conteúdos lecionados. Nos Programas e Metas destinadas ao Estudo do Meio, aludem à importância de utilizar processos simples de conhecimento da realidade envolvente, e ainda estruturar o conhecimento de si próprio.

No que diz respeito às expressões, de uma maneira geral, estes alunos evidenciavam dificuldades nas mesmas, apesar de as terem como atividades extracurriculares. Dinamizei atividades diversas envolvendo as expressões, porque estas não podem ser deixadas de lado, como mero completo ao currículo pois, tal como afirma Read (citado por França, 2014), “a arte deve ser a base da educação” (França, 2014, p.71). Torna-se fundamental, segundo o mesmo autor, valorizar a educação artística como atividade que vale por si própria, valendo pelas suas propriedades intrínsecas das experiências pessoais e sociais que proporcionam.

Quanto à avaliação, procurei avaliar formativamente, com base numa avaliação para a aprendizagem, através de diferentes técnicas, onde muitas vezes os alunos se autoavaliavam e refletíamos, procurando sempre proporcionar feedback eficaz aos mesmos. Lopes e Silva (2012) apontam que a avaliação está no coração de toda a aprendizagem, informando o ensino e melhorando a aprendizagem.

Importa salientar que procurei, desde cedo, estabelecer um contacto regular com os pais e encarregados de educação, tendo desenvolvido com os mesmos boas relações, baseadas num clima de confiança e respeito mútuo. Marujo *et al.* (2010) enfatizam a importância de os pais estarem envolvidos no percurso escolar dos seus educandos, sendo que, a participação ativa dos mesmos, contribuí para o desenvolvimento dos alunos, revelando-se num valioso recurso para guiarem para o sucesso.

Quanto à professora cooperante, considero importante referir que esta deu-me sempre liberdade para explorar e trabalhar da forma que pretendia, nunca tendo interferido na minha prática pedagógica. Foi sem dúvida uma excelente cooperante, alguém em quem sentia que podia confiar, expondo as minhas dúvidas, medos e receios, e me auxiliando em tudo o que lhe solicitava. Desenvolvemos sempre na sala um bom clima, sendo fundamental para o decorrer de toda a prática pedagógica.

Saliento a importância do meu projeto de IA, na medida em que, a leitura surge como meio privilegiado onde o aluno tem oportunidade de vivenciar uma fonte diversificada de experiências, estando simultaneamente em qualquer parte do planeta, ultrapassando quaisquer “fronteiras espaciais e temporais” (Sobrinho, 2000, p.32). Para além disso, tal como enuncia Cerrillo (2006), a leitura é a capacidade de compreender e interpretar mensagens, ou seja, atribuir valor àquilo que se lê.

Destaco ainda a importância do projeto com a comunidade desenvolvido com as colegas, dado que, este obteve resultados finais bastante positivos. O nosso projeto consistiu na transmissão de aspetos culturais, tendo acontecido no arraial madeirense. Desenvolvemos atividades que os alunos adoraram, entre as quais, pinturas faciais, oficina de bonecas de massa e jogos tradicionais. Além de ter auxiliado a instituição no decorrer de uma atividade da mesma, também proporcionou momentos de diversão e aprendizagem em diversos níveis para os alunos. Resultou num aglomerado de desenvolvimentos, não só no que diz respeito à temática da tradição e cultura, mas também a nível pessoal e global dos mesmos. Este projeto foi bem conseguido, tendo sido apreciado pela demais comunidade educativa e uma mais valia para o desenvolvimento dos alunos, atendendo que, “assegurar que, nesta formação, sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano” (*Organização Curricular e Programas para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*, 2004, p.12).

Assim, posso concluir que a minha prática pedagógica se revelou numa experiência gratificante e enriquecedora, com um carácter bastante positivo, tanto para mim, como para os alunos. Com eles desenvolvi diversas competências e tive oportunidade de experienciar na realidade e, assim, compreender muitos aspetos que a teoria fica aquém de explicar. Posso afirmar com segurança que considero ter alcançado todos os meus objetivos e ambições iniciais e ultrapassado os medos e dificuldades. Finalizo, enfatizando que toda esta prática foi uma mais valia para mim tanto a nível profissional, mas também pessoal.

## **Capítulo 8 – Prática Pedagógica em Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico – 3.º ano de escolaridade**

Neste capítulo pretendo apresentar todo o contexto alusivo à minha segunda prática pedagógica, que decorreu em contexto de 1.º CEB, nomeadamente, numa turma do 3.º ano de escolaridade, na EB1/PE do Caniço.

A minha prática pedagógica decorreu na mesma instituição e na mesma sala de aula, tendo se desenrolado com a mesma professora cooperante e com o mesmo grupo, à exceção de alguns alunos que ingressaram para a turma.

Posto isto, irei, primeiramente, fazer uma caracterização do grupo do 3.ºA e das suas famílias.

Também neste capítulo, tal como no anterior, segue-se a apresentação, análise e reflexão sobre algumas atividades realizadas com o grupo, complementadas com uma descrição e reflexão e alguns registos fotográficos aquando do decorrer das mesmas. A atitude reflexiva e investigativa do docente é fundamental, pois, tal como enuncia Alarcão (2001), a educação assume-se como uma realidade complexa, facilmente variável e suscetível à mudança, exigindo ao professor uma atitude constante de investigador reflexivo, visando a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos.

Por fim, apresento uma reflexão alusiva a toda a minha intervenção em contexto de 1.º CEB, nomeadamente com o grupo do 3.ºA.

### **8.1 O Grupo de Alunos do 3.ºA**

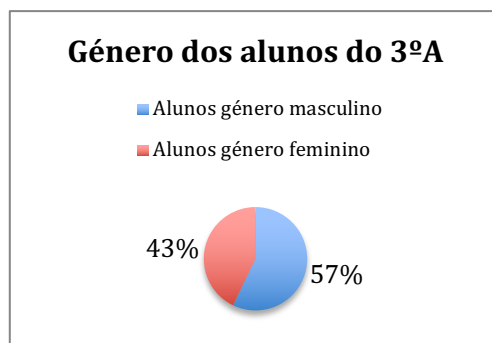
Torna-se fundamental o professor conhecer o grupo com que irá trabalhar, dado que, na visão de Jolibert (2000), o professor deverá intervir junto de cada aluno, adaptando o processo de ensino aos seus interesses e necessidades. Posto isto, torna-se fundamental aludir à turma com quem desenvolvi a minha prática pedagógica.

O grupo do 3.ºA, era constituído por vinte e um alunos, sendo que, doze eram do género masculino e nove eram do género feminino, com idades compreendidas entre os sete e os dez anos (em outubro de 2017).

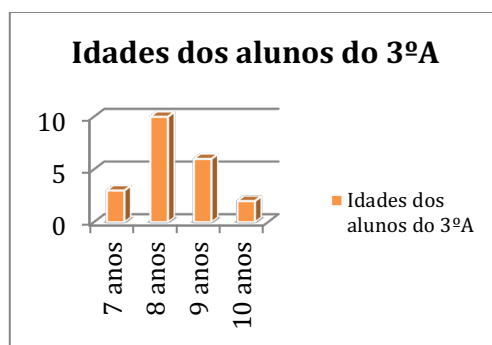
Neste grupo existia uma criança com autismo, que era acompanhada, diariamente, por uma docente do Ensino Especial, sendo-lhe prestado um ensino individualizado e especializado. Dazzani (2010) destaca a importância de uma escola que acolha a diversidade e a diferença, sendo fundamental uma educação inclusiva nas escolas regulares.

Dezanove dos alunos do 3.ºA já pertenciam a esta turma, com exceção de dois novos alunos. Um destes alunos acabava de regressar da Venezuela, e o outro aluno estava a repetir o 3.º ano de escolaridade.

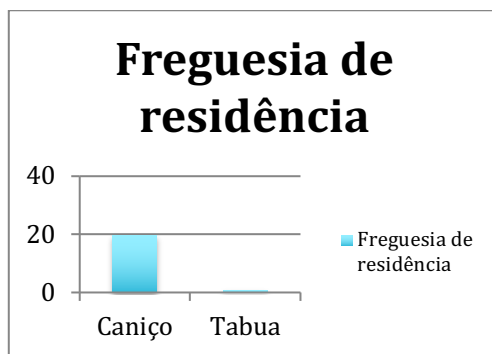
**Quadro 22:** Género dos alunos do 3.ºA.



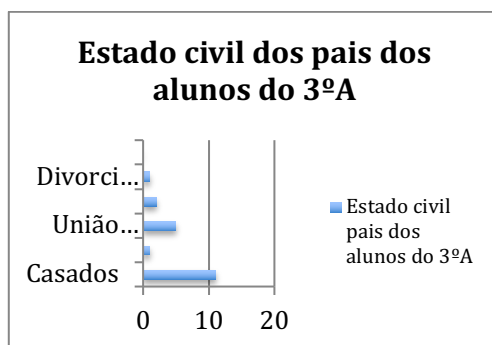
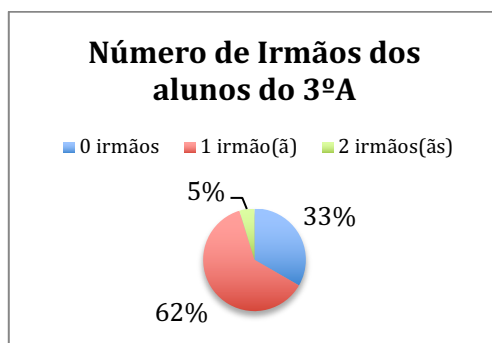
**Quadro 23:** Idades dos alunos do 3.ºA.

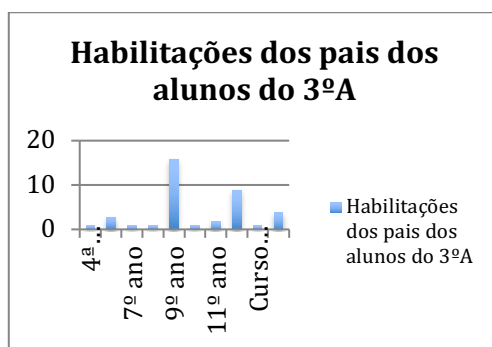


Os alunos eram, maioritariamente, de nacionalidade portuguesa, à exceção de três alunos, que eram venezuelanos. Estes residiam, maioritariamente, na freguesia do Caniço, à exceção de um aluno, que residia na Tabua. Para além disso, Stoer e Silva (2005) aludem para que haja uma definição de estratégias por parte da escola, com vista à formação de um ser único.

**Quadro 24:** Freguesia de residência dos alunos do 3.ºA.

No que diz respeito ao agregado familiar dos alunos do 3.ºA, apresento esquematizado o estado civil de cada pai e mãe, e também o número de irmãos de cada criança. Para além disso, apresento uma caracterização sociofamiliar, onde esquematizo as habilitações dos pais e as profissões dos mesmos. Diez (1989) enfatiza que o aluno se realiza plenamente quando existe uma relação estável entre a escola e a família.

**Quadro 25:** Estado civil dos pais dos alunos do 3.ºA.**Quadro 26:** Número de irmãos dos alunos do 3.ºA.

**Quadro 27:** Habilitações dos pais dos alunos do 3.ºA.**Quadro 28:** Profissão dos pais dos alunos do 3.ºA.

Profissão dos pais dos alunos do 3.ºA	
Comerciante	1
Recepcionista	2
Eletricista	1
Gestor(a) financeiro(a)	1
Sócio(a)-gerente	1
Cozinheiro(a)	3
Empregado(a) de mesa	2
Técnico(a) de Próteses dentárias	1
Assistente de vendas	1
Assistente administrativo(a)/secretária	1
Modelista	1
Músico	1
Motorista de Táxi	1
Turismo	1
Técnico(a) de manutenção	3
Empregado(a) de limpeza	1
Animadora sociocultural	1
Esteticista	1
Barman	1
Engenheiro(a)	1
Abastecedor(a) de combustíveis	1
Auxiliar ação educativa	1

Atendendo às minhas intervenções neste grupo considero que os alunos do 3.ºA, eram bastante ativos, dinâmicos, criativos, participativos, sociáveis, divertidos, comunicativos, curiosos e autónomos. Para além disto, era um grupo responsável e educado, capaz de reconhecer os seus erros. Receberam muito bem no grupo os novos colegas, sem nunca deixar que se sentissem sozinhos. É de salientar que este era um grupo bastante falador, mas, simultaneamente, bastante trabalhador. Conseguem captar com facilidade os conteúdos lecionados, atingindo sempre os objetivos previamente definidos. Destaque-se que existe

alguns casos de alunos com resultados mais baixos, evidenciando dificuldades nas áreas do português e matemática mas, no entanto, interação bastante aquando do decorrer das aulas.

No que diz respeito ao comportamento, alguns alunos têm dificuldade em cumprir algumas regras, como não gritar, esperar pela sua vez de falar, dar oportunidade ao colega de falar e partilhar.

Atendendo aos programas e metas curriculares delineados para o 3.º ano de escolaridade, posso afirmar que este grupo, no que diz respeito ao Português, de uma maneira geral, não evidenciava muitas dificuldades, à exceção da escrita sem erros ortográficos.

No que diz respeito à oralidade, estes alunos eram capazes de escutar para aprender e construir conhecimentos, produzindo discursos orais com correção. Além disso, produziam discursos com diversas finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.

No que concerne à leitura e escrita, evidenciava-se um claro desenvolvimento da consciência fonológica e operação com fonemas. Estes alunos tinham por hábito a leitura em voz alta de palavras e textos versos, apropriando-se assim de novos vocábulos. Destaco que apesar de serem capazes de organizar os conhecimentos do texto e até mesmo relacioná-lo com conhecimentos anteriores e compreendê-lo, estes alunos liam com algumas dificuldades na expressividade e entoação. Eram capazes de elaborar e aprofundar ideias e conhecimentos, procurar saber significados de palavras desconhecidas, desenvolver conhecimento da ortografia e identificar o conhecimento e representação gráfica e da pontuação. Quanto à escrita, estes alunos planificavam a escrita de texto, escreviam diversos tipos de textos, e reviam os mesmos. Apesar de serem bem estruturados, com letra visível, com vocabulário diversificado e sobre o conteúdo pedido, os alunos redigiam com alguns erros ortográficos.

Quanto à educação literária, estes alunos liam, ouviam, apreciavam e compreendiam textos literários, sendo um domínio que os motivava sempre bastante. Por fim, no que diz respeito à gramática, não evidenciavam muitas dificuldades, sendo capazes de explicitar aspetos fundamentais da fonologia do português, conhecer propriedades das palavras, analisar e estruturas unidades sintáticas e compreender os processos de formação de organização do léxico.

Já na Matemática, na sua maioria, gostavam bastante de conhecer, desenvolver conhecimentos e aplicar os mesmos, apesar desta ser a área em que a turma evidenciava maiores dificuldades.

Quanto aos números e operações, não evidenciavam dificuldades, no que diz respeito aos números naturais e ao sistema de numeração decimal, mas, pelo contrário, apresentavam

lacunas na adição, subtração, multiplicação e divisão, principalmente em situação de resolução de problemas.

Já na geometria e medida, estes alunos conseguiam localizar-se e orientar-se no espaço, compreenderem e identificarem as figuras geométricas, medirem comprimentos, áreas, massas, capacidades e tempo e contar dinheiro sem dificuldades. Mais uma vez, a maior dificuldade estava na resolução de problemas, utilizando estes conteúdos.

No que diz respeito ao Estudo do Meio, esta era uma área que todos os alunos mostravam interesse, e na qual evidenciam menos dificuldades.

Quanto à descoberta de si mesmo, eram capazes de identificar a sua naturalidade e nacionalidade, distinguindo e indicando freguesias, concelhos e distritos.

Já na descoberta dos outros e das instituições, os alunos identificavam os membros da sua família, conheciam o passado familiar mais longínquo e ainda o passo do meio local, em que evidenciavam conhecimentos prévios culturais, fundamentais para o seu desenvolvimento na sociedade. Para além disso, os alunos investigaram os costumes e tradições de outros povos, reconheciam símbolos locais e regionais e, ainda, outras culturas da sua comunidade.

Atendendo à descoberta do ambiente natural, conheciam os seres vivos do ambiente próximo e os aspetos físicos do meio local, sendo capazes de dialogar, identificar e caracterizar.

No que visa à descoberta das inter-relações entre espaços, os alunos descreviam os seus itinerários, localizando-se em espaços em relação a um ponto de referência, reconheciam diferentes espaços da sua localidade, o comércio local e os meios de comunicação.

No que concerne às Expressões Artísticas, os alunos não evidenciam dificuldades tanto no domínio da Expressão Plástica, Expressão Físico-Motora, Expressão Musical e Expressão Dramática, revelando, maioritariamente, bons resultados.

Em suma, posso afirmar que este era um grupo com um nível de desenvolvimento médio-avançado, capaz de atingir resultados acima da média, com vontade de aprender e de desenvolver cada vez mais as suas capacidades.

## **8.2 Intervenção Educativa com os Alunos do 3.ºA**

Terminada a prática pedagógica no contexto do 1.º CEB, mais propriamente, numa turma do 3.º ano de escolaridade, importa demonstrar, analisar e refletir sobre as atividades desenvolvidas e estratégias utilizadas, das quais destaco as seguintes.

Importa salientar que, se encontra em apêndice as planificações e os diários de bordo de cada uma destas atividades, que permitirá uma exploração mais aprofundada. Destaque-se que a minha intervenção com os alunos do 3.ºA, teve por base os conteúdos programáticos e as metas curriculares para o 3.º ano de escolaridade, interligando com os interesses e necessidades dos alunos. Cadório e Simão (2013) enfatizam a ideia de que o professor deve refletir sobre a prática, os seus procedimentos e as suas teorias, tanto de forma individual, como coletiva, sendo esta reflexão essencial para adaptar as suas práticas futuras.

### **8.2.1. O uso de materiais manipuláveis em contexto de ensino e aprendizagem**

No dia 25 de outubro, no âmbito da Matemática, apresentei o ábaco que elaborei, com o intuito de trabalharmos a dezena de milhar e também a leitura por ordens e por classes dos números. Questionei se os alunos conheciam o mesmo, tendo afirmado que já visualizaram no manual e, sucintamente, explicado o que era e para que servia, tendo um aluno enunciado “no ábaco temos representado as ordens dos números, sendo que cada palito representa uma ordem”. Scolari (2008) evidencia a importância do uso de materiais manipuláveis, dado que, o uso de objetos reais, proporcionam a oportunidade de o aluno tocar, sentir, manipular e movimentar, acabando por tornar-se a representação de uma ideia.

Assim, passei a explicar aos alunos como funciona o ábaco e apresentei a dezena de milhar, estudada no dia anterior, verificando com eles que ao adicionar uma unidade ao número 9999, apresentado no ábaco, obtemos uma dezena de milhar. Os alunos estavam empolgados com o material e com a participação na atividade, o que motivou à compreensão deste novo conteúdo. Posteriormente, vários alunos representaram no ábaco diversos números com mais de quatro algarismos que foram indicados por mim e também por alguns colegas, fazendo a leitura por ordem e por classes dos números, escrevendo a mesma no quadro da sala de aula. Notei uma melhoria dos alunos neste conteúdo, sendo que, conseguiram chegar às respostas e conclusões pretendidas. Era notória a vontade dos alunos de participarem nesta atividade, querendo todos manusear o ábaco e responder às questões colocadas. Neste sentido, “o que para muitos pode estar diretamente relacionada a significação obtida numa situação de aprendizagem, já que na construção de conhecimento, existem muitos fatos que mesmo sendo simbólicos, expressam tão diretamente seu significado que não necessitam de qualquer tipo de mediação para serem compreendidos” (Scolari, 2008, p.4).

**Figura 66:** Ensino-Aprendizagem com o ábaco.

Seguidamente, um aluno distribuiu pelos colegas um “comboio” onde podiam representar os números, atendendo à sua ordem e classe, e apagar para voltar a escrever sempre que necessário (dado que tinha previamente plastificado os mesmos). Deste modo, além dos alunos que se encontravam a manusear o ábaco, a restante turma tinha oportunidade de também representar os números por ordens e por classes nos seus “comboios”. Deste modo, tal como afirma Scolaro (2008), o aluno constrói conhecimento, proporcionando base para a abstração, questionando o que é feito e havendo uma maior socialização e interação, com base num grande interesse envolvido. Para além disto, fizemos a decomposição de alguns números, atividade onde alguns alunos apresentam dúvidas aquando da presença do algarismo 0.

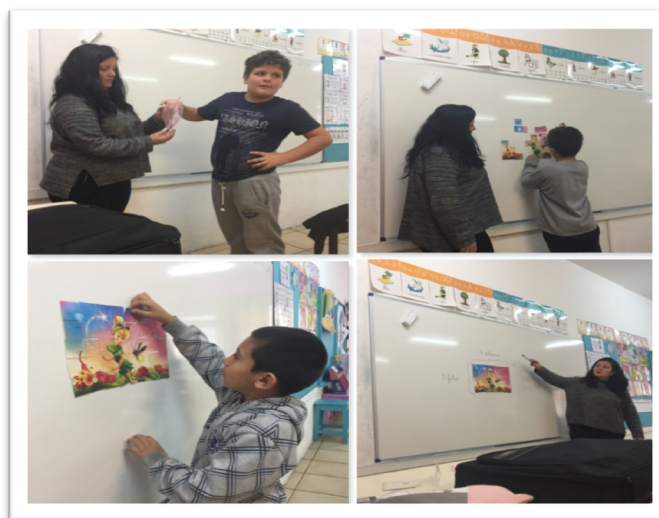
Importa referir que, após terminar esta atividade, interliguei ao Estudo do Meio, onde referi que o comboio com o qual havíamos estado a trabalhar, andava pela ilha a registar o número de habitantes de cada concelho por onde passa. Apresentei o mapa da ilha da madeira, e fui colocando o comboio em diferentes concelhos da ilha, identificando com o grupo onde este se encontra e qual o seu número de habitantes. Os alunos fizeram a leitura por ordens e por classes do número de habitantes de cada conselho nos seus cadernos diários e ainda decompuseram cada número. Simultaneamente, os alunos faziam algumas destas representações no ábaco. Por fim, relembrar algumas noções, como freguesia, concelho, distrito e região autónoma, que já haviam sido abordadas anteriormente. Foi, também, explorado os brasões e bandeiras do concelho e da RAM. Por fim, os alunos desenvolveram atividades no manual e elaboraram uma cartolina para colocar na sala de aula.

**Figura 67:** Elaboração de uma cartolina.



Considero importante referir, uma atividade dentro do mesmo género, também no âmbito da Matemática, onde a participação ativa dos alunos, manuseando materiais, é fundamental para a exploração e compreensão de conteúdos. No dia 27 de novembro, no seguimento da exploração de um texto intitulado por *As fadas*, indiquei que iriam resolver um puzzle de uma fada, tendo apresentado um saco onde se encontravam as peças para fazer o mesmo. Este puzzle seria ponto de partida para a compreensão e estudo da multiplicação do 8 o que, segundo Camacho (2012), é fundamental este tipo de atividades para motivar e auxiliar o aluno na concretização das tarefas propostas, em qualquer fase de desenvolvimento, em que o aluno se entrega à descoberta, adquirindo destrezas na interiorização, estruturação e compreensão dos conceitos transmitidos.

Fui chamando vários alunos para que um a um, retirassem uma peça e colocassem a mesma no seu lugar correto, até preencherem o puzzle. Quando os alunos terminaram o puzzle, determinaram o número de filas e de colunas e o produto total deste puzzle, atendendo ao número de filas e colunas. Os alunos gostaram muito de construir este puzzle em grande grupo, estando todos a participar ativamente na atividade, inclusive quando não era a sua vez, opinavam tentando ajudar o seu colega que estava no quadro. Este tipo de atividade com base na utilização de materiais, segundo Camacho (2012), contribui para o desenvolvimento de inúmeras competências, sendo fundamental o professor criar ambientes propícios à aprendizagem. Para além disso, com esta atividade e segundo o mesmo autor, o aluno aprende a comunicar, raciocinar e resolver problemas de forma natural e clara, com base na exploração e investigação dos materiais.

**Figura 68:** Construção de um puzzle.

De uma maneira geral, posso afirmar que esta atividade foi uma mais valia para os alunos, na medida em que, tal como afirma Scolaro (2008), fundamentar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos de forma construtiva e integrada, favorece a construção de um novo conceito, baseado em conceitos já existentes na sua estrutura cognitiva.

### **8.2.2. Visita de estudo – conhecendo as instituições da freguesia**

Já no dia 08 de novembro, dado que tínhamos vindo a abordar o domínio “à descoberta dos outros e das instituições”, considerei que seria interessante e fundamental os alunos visitarem algumas instituições presentes na freguesia do Caniço. Tal como afirma o ME (2004) “o meio local, espaço vivido, deverá ser o objeto privilegiado de uma primeira aprendizagem metódica e sistemática da criança já que, nestas idades, o pensamento está voltado para a aprendizagem concreta” (ME, 2004, p.101). Deste modo, previamente contactei as instituições em questão, solicitando uma visita guiada às mesmas, com o intuito de as dar a conhecer aos alunos. Solicitei também a autorização dos encarregados de educação e da diretora da escola para esta visita de estudo, tendo todos apoiado e concordado com a mesma. O ME (2004) evidencia que cabe ao professor a orientação de todo o processo, interligando os seus saberes com outros ao dispor na própria comunidade e no meio envolvente.

Iniciamos a nossa visita saindo da escola ordeiramente numa fila aos pares, encaminhando os alunos primeiramente até à Junta de Freguesia. Na Junta de Freguesia tiveram oportunidade de escutar duas funcionárias que transmitiram a função da Junta de Freguesia, projetos comunitários que desempenham, ajuda dada à população, entre outros

aspectos. Os alunos escutaram as explicações, tendo colocado inclusive algumas questões. Para além disso, tiveram oportunidade de conhecer e conversar um pouco com o novo presidente da Junta de Freguesia. O ME (2004) evidencia que é fundamental que os alunos reconheçam não só o seu passado, partindo da história da família, mas também a história do meio local, reconhecendo a origem das instituições e as suas funções atuais.

**Figura 69:** Saída da instituição para a visita de estudo.



Ordeiramente, seguimos até ao Núcleo Museológico, pertencente à Casa do Povo do Caniço, onde conhecemos a exposição “Caniço – de campo a cidade”. Os alunos adoraram fazer esta visita guiada, por uma funcionária presente neste local, que lhes apresentou inúmeras fotos onde estavam representadas festas e romarias, famílias, casamentos, batizados, tradições, funerais, zonas da freguesia do caniço antigamente, entre muitas outras fotos. Além da exposição de fotos, a senhora explicou sucintamente esta evolução do Caniço de campo a cidade, tendo também apresentado a planta carriço que deu origem à designação toponímica *Caniço*. Os alunos queriam estar sempre a colocar questões, o que mostra o seu entusiasmo, interesse e gosto por esta visita. Tinha também um exemplo de uma máquina fotográfica antiga no local e instrumentos agrícolas utilizados antigamente, como por exemplo a máquina para moer milho. O ME (2004) evidencia que os vestígios de outras épocas constituem fontes de informação que eles podem utilizar, de uma forma elementar, na reconstrução do passado. Para além disso, é fundamental no desenvolvimento de atitudes de respeito pelo património histórico, sua conservação e valorização.

**Figura 70:** Visita ao Núcleo Museológico.

Seguimos para a Casa do Povo do Caniço, onde as funcionárias nos receberam com muito carinho e explicaram sucintamente atividades, formações e serviços, que este local desenvolve e presta à população da freguesia. Muitos alunos demonstraram desconhecer este local e as suas funções, pelo que foi realmente fundamental esta visita. A funcionária dirigiu-se ao espaço ao lado, do núcleo museológico, dado que, possuía mais espaço para todos, tendo referido serviços que possuem de desporto, lazer, passeios a pé, cultura, formação, tradições, polos de emprego, núcleo museológico e, por fim, o grupo etnográfico *Brinquinho*. Rebelo (2014) destaca que a visita de estudo permite interligar componentes, atingir objetivos, complementando conhecimentos previstos nos conteúdos programáticos com os objetivos das visitas de estudo, fazendo com que se torne bastante mais significativo. Para além disso, afirma que se existir uma emoção ligada a qualquer tipo de conhecimento, dificilmente os alunos o esquecerão.

**Figura 71:** Diálogo com a funcionária da Casa do Povo.



Por fim, fomos até a Biblioteca Municipal do Caniço, onde o senhor responsável fez uma breve visita guiada pela biblioteca, apresentando a mesma e todas as secções de livros que esta contém. Os alunos desconheciam algumas das designações que foram enunciadas, tendo questionado e ficado esclarecidos sobre as mesmas. Posto isto, o responsável pelo local leu ainda uma história para os alunos, tendo, por fim, colocado algumas questões sobre a mesma, e os alunos evidenciado que compreenderam a mesma. Foram também capazes de resumir oralmente a mesma e aludir à moral transmitida. Faria (2007) faz referência ao Estudo do Meio como uma interação constante com as pessoas, os objetos e tudo aquilo que existe à sua volta, como sendo fundamental para um conhecimento pleno resultante destas interações.

**Figura 72:** Visita à Biblioteca Municipal do Caniço.



Ao regressarmos à sala de aula, dialogamos sobre a visita realizada às instituições, tendo os alunos demonstrado que compreenderam com facilidade as informações transmitidas e que haviam gostado bastante da mesma. Os alunos estavam excitadíssimos, e foi fundamental, pois alguns alunos desconheciam estas instituições da sua freguesia. Tal como enuncia o ME (2004), é através de situações diversificadas de aprendizagem que

incluam o contacto direto com o meio envolvente, que os alunos irão apreendendo e integrando, progressivamente, o significado de conceitos.

Distribui pelos alunos um formulário sobre a visita de estudo realizada, que conseguiram responder sem quaisquer dificuldades, evidenciando que estiveram com atenção e empenhados aquando do decorrer da mesma. Trindade (2002) enuncia que a ação do professor se constrói em função do seu papel como agente de mediação entre o aluno e o saber coletivo culturalmente organizando, dando possibilidade de constituir uma oportunidade de desenvolvimento pessoal e social do aluno.

Terminada esta atividade, interliguei a mesma com a Matemática, enunciando que menino do texto que haviam lido anteriormente, visitou também várias instituições da ilha, tendo, previamente, elaborado algumas sequências regulares. Dado que, não tinha tempo de visitar todas as instituições, decidi ir visitar de 3 em 3 as instituições da ilha. Foram dados outros exemplos de sequências que o menino fez e foram formulados problemas, tendo por base instituições, por exemplo, a biblioteca, resolvendo problemas interligando estas duas áreas.

Deste modo, posso afirmar que esta visita de estudo teve um papel determinante no conhecimento do meio envolvente, sendo estas competências fundamentais a ser trabalhadas, pois se refletiram ao longo da vida.

### **8.2.3. Robertices**

Já no dia 22 de novembro, no âmbito do Português, pretendia explorar a obra *Robertices* de Luísa Dacosta com o grupo, tendo com o computador e o projetor, apresentado a capa da obra e solicitado que os alunos indicassem a forma de representação deste texto, atendendo à ilustração apresentada. Após algumas tentativas, tendo indicado por exemplo “banda desenhada”, chegaram à conclusão de que se tratava de “uma peça de teatro”. Quanto ao público a que se destina esta obra, conseguiram facilmente indicar que se destinava a crianças, tendo por base a ilustração da capa da obra. Seguidamente, os alunos identificaram o título, a autora e a editora desta obra sem dificuldades e ainda opinaram sobre o que tratava a obra, tendo por base o título e a ilustração da mesma, indicando “é um livro que fala sobre primos de um roberto que são mal comportados, por isso, são robertices, porque a palavra é parecida a maluquices e traquinices”, “é uma história em que todos os meninos têm o nome Roberto”, entre outras opiniões. Estas atividades antes da leitura, são consideradas importantes para Rauen (s.d.), dado que, este evidencia que são o ponto de partida para a motivação para a leitura. Para além disso, destaca que a procura do saber o que trata a escola,

coloca logo o aluno interligado com a mesma, motivado para a leitura que se seguirá e confronto de ideias prévias com a realidade.

Deste modo, pedi que os alunos indicassem o que consideram ser na sua opinião “robertices” e o que achavam que eram os “robertos”, tendo alguns alunos sugerido que são más atitudes de um menino chamado Roberto, e por exemplo, os robertos, são conjuntos de robôs criados por um senhor chamado Roberto. Considero fundamental esta troca de ideias, este debate com base na imaginação dos alunos, pois, tal como afirma, Morgado (2003) torna-se fundamental o estabelecimento regular de trocas verbais e questionamento dos alunos, bem como discussões em grupo ou envolvendo todos.

Seguidamente, os alunos deviam imaginar como seria o “Roberto”, escrevendo uma breve descrição física e psicológica do mesmo. De uma maneira geral, os alunos fizeram uma descrição física baseada na ilustração da capa da obra, descrevendo o físico do Roberto, atendendo ao menino representado. No que concerne à descrição psicológica, quase todos os alunos referiram que era um menino mal comportado, que só fazia maluquices e traquinices. De uma maneira geral, conseguiram todos fazer descrições físicas e psicológicas interessantes e criativas, indo ao encontro do pretendido. Este tipo de atividade que surge como desafio intelectual para os alunos, é fundamental, dado que, Morgado (2003), apontam para a necessidade de atividades/tarefas estruturadas de forma a formarem-se como desafios intelectuais que promovam nos alunos dimensões como criatividade e capacidade de resolução de problemas.

Apresentei aos alunos os fantoches – Carochinha, Porco e Cão – enunciando apenas os nomes dos mesmos, de modo a que os alunos imaginassem o papel que cada um iria desempenhar nesta história. Assim que os alunos ouviram o nome Carochinha, começaram a associar cada uma das personagens ao papel que desempenham na história da Carochinha, o que dificultou a atividade, dado que os alunos ficaram muito presos às ideias que tinham vistas na história e não imaginavam novos papéis que pudessem ter nesta obra.

Posteriormente, pedi que um aluno distribuísse os manuais de Português, sendo feita uma primeira leitura com o grande grupo, distribuindo as personagens por alguns alunos que fui indicando. Os alunos, de uma maneira geral, evidenciam falta de leitura, lendo com pouca expressividade e pouca entoação, ficando uma dramatização um pouco pobre. Apesar disso, alguns alunos se destacaram pela positiva, dado que, leram com bastante expressividade e entoação as suas falas, dando “vida” à sua personagem. Tal como aconteceu com outros textos lidos em sala de aula, procurei encontrar textos que despertassem o gosto pela leitura nos alunos, pois “é preciso que a leitura se torne uma atividade atraente, que agrade ao aluno

como se fosse um jogo” (Figueiredo, 2002, p.88). Terminada a leitura do texto, os alunos deviam resumir oralmente o texto que leram, destacando os principais momentos do mesmo, tendo conseguido sem qualquer dificuldade indicar os momentos mais importantes desta história. Figueiredo (2002) destaca que é fundamental a verificação da compreensão global do que foi ouvido, da compreensão de aspetos pontuais do texto, da capacidade de atenção e ainda a apreciação crítica.

Após terem explorado oralmente o texto, pedi que formassem grupos de cinco elementos, com o intuito de distribuírem entre si as personagens e treinarem o teatro de fantoches. Os alunos ficaram bastante excitados e entusiasmado com esta atividade, dado que gostam bastante de dramatizar e fazer atividades diferentes, apesar de evidenciarem dificuldades na leitura com entoação e expressividade.

**Figura 73:** Teatro de fantoches.



Dado algum tempo, pedi que os alunos apresentassem o teatro de fantoches, utilizando os fantoches que elaborei previamente. Todos os alunos prestaram atenção aos teatros de fantoches que iam sendo apresentados pelos colegas, escutando em silêncio e aguardando a sua vez. Todos os grupos, no geral, empenharam-se bastante nesta atividade, tendo alcançado os objetivos, apesar da falta de entoação e expressividade aquando da apresentação. Alguns alunos ficaram um pouco há quem, limitando-se à leitura do texto e não à dramatização com o fantoche como pretendido. Sem esquecer que cada aluno tem a sua forma de ser e estar, Almeida (2012) evidencia que cada criança cria a sua própria dramatização, não se limitando a imitar uma personagem. É de salientar que manusearam corretamente os fantoches o que foi positivo aquando das apresentações. Considero que se os alunos tivessem mais tempo para

treinar e conhecer o texto e as suas falas, esta atividade correria bastante melhor, sendo mais livre e espontâneo.

Terminada esta atividade, interliguei a mesma com o Estudo do Meio, enunciando que a Carochinha estava desesperada por não encontrar o amor da sua vida, por isso, decidiu ir para outros lugares do mundo, procurar o seu grande amor. Coloquei a questão como poderia ela se deslocar com transportes terrestres, aquáticos e aéreos, e, ainda, se quisesse falar com os seus familiares como poderia fazê-lo. Deste modo, partindo do texto, abordamos os meios de comunicação e transporte, com base num diálogo livre e espontâneo. Apresentei um PowerPoint com o intuito de sintetizar este conteúdo e resolvemos exercícios no âmbito do mesmo.

De uma maneira geral, posso afirmar que esta atividade possuiu um carácter interdisciplinar fundamental para o desenvolvimento global dos alunos.

### **8.3 Reflexão Final – Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico – 3.º ano de escolaridade**

Terminada a minha intervenção em contexto do 1.º CEB, importa refletir sobre todo o meu desempenho com este grupo. Torna-se fundamental que um professor reflita diariamente sobre a sua prática, tendo sido esta uma das minhas principais preocupações. Considerei sempre importante refletir sobre todas as atividades que planeava e colocava em prática, atendendo ao tempo, aos recursos e materiais, isto é, a todo o desenrolar da mesma, com vista a assegurar uma prática futura com maior qualidade. Peterson (2012) enfatiza a importância de não existirem professores com capacidades pedagógicas inatas, nem predestinados, sendo que nenhum indivíduo nasce professor.

Todo o desenvolvimento da minha prática pedagógica, todos os medos, ansiedades, sucessos e erros, contribuíram para um desenvolvimento não só a nível profissional, mas também pessoal. Esta oportunidade de desenvolver uma prática pedagógica durante cento e vinte horas com uma turma, numa instituição, foi fundamental para compreender muitos mais aspetos que não nos eram compreensíveis através da teoria com a qual constatamos até então. Assim sendo, “(...) a prática pedagógica é a componente curricular que visa a aprendizagem das componentes básicas para o desempenho docente, ou seja, a que exige a capacidade de mobilização dos saberes necessários para a resolução dos problemas da prática docente no quotidiano das escolas” (Ludovico, 2007, p.58).

Assim sendo, iniciei a minha prática pedagógica com duas semanas de observação participante, que foram fundamentais para compreender diversos aspetos da turma, do funcionamento da sala e da própria rotina. Assim, a observação surge como estratégia

fundamental e privilegiada, pois, tal como enuncia Estrela (1999), para um professor poder intervir num contexto real, torna-se essencial que primeiramente analise e compreenda todo esse contexto, de forma a articular a sua prática perante o que foi observado. Apesar da turma conter quase todos os mesmos elementos, surgiram dois novos alunos, que mereceram uma atenção especial, dado que, ainda não os conhecia, e era uma preocupação conhece-los e compreender formas de me relacionar e trabalhar com os mesmos. Perante alunos de contextos e vivências diferenciadas, foi então fundamental para mim, tal como afirmam Branco *et al.* (2012), partir para uma organização do processo de ensino de modo a torná-lo mais eficaz na promoção das aprendizagens de alunos tão diversos. Durante as minhas intervenções pedagógicas, procurei utilizar recorrentemente uma observação naturalista, sistemática e participante, tendo recolhido vários dados através de notas de campo, grelhas de observação, entrevistas, conversas informais, entre outros, que me levaram a compreender que as práticas pedagógicas assumem um papel complexo, dada a multiplicidade de variáveis e fatores envolvidos. Ludovico (2007) destaca assim a observação como o ponto de partida para perspetivar uma interligação entre a teoria e a prática.

Dado que, já havia criado laços bastante fortes com o grupo, conhecendo também os seus ritmos de trabalhos, áreas fortes e fracas, interesses e necessidades, procurei dar continuidade ao trabalho que havia desenvolvido no anterior com os mesmos. Para além disso, considerava importante escutar histórias e vivências dos alunos pois, tal como afirma Lima (2017), o professor deve dispensar tempo para estes momentos, pois através destes compreende melhor as necessidades e interesses dos alunos.

No que diz respeito ao grupo, este continuava a ser bastante falador, mas, simultaneamente, trabalhador. Eram participativos, empenhados, curiosos, interessados e sobretudo muito educados tanto comigo e com a professora cooperante, mas também com os colegas e demais comunidade educativa. Conseguiram sempre captar com facilidade os conteúdos lecionados, atingindo sempre os objetivos previamente definidos. No que diz respeito ao comportamento, destaco apenas o facto de serem faladores, dado que, excetuando esta situação em que gostavam de falar com os colegas e participar sem esperar pela sua vez, eram um grupo com um bom comportamento. Foi um grupo muito marcante, com o qual estabeleci fortes relações, e que tenho a certeza que será sempre bem recordado.

Atendendo ao grupo, às suas necessidades e interesses, ao espaço, aos recursos e materiais, ao tempo e demais intervenientes, articulando com os conteúdos que estavam previstos serem lecionados para este ano de escolaridade, planifiquei com vista a obter prática de qualidade onde se desenvolvesse o ensino e aprendizagem. A minha planificação

possuía um carácter flexível, onde através das dificuldades, interesses e necessidades observados, planificava a lecionação de diversos conteúdos, com base numa prática interdisciplinar. Para além disso, a reflexão era um trabalho diário, na medida em que, através da reflexão sobre as atividades que desenvolvi, compreendia quais as melhores estratégias a adotar com o grupo. Pais e Monteiro (2002) enfatizam a importância de o professor refletir, avaliando-se diariamente, com vista a um ensino e aprendizagem eficazes.

Procurei desenvolver atividades adequadas ao nível do grupo, procurando sempre um trabalho participativo, empenhado e também colaborativo por parte dos mesmos. Para além disso, procurei sempre desenvolver atividades diversificadas, com recurso a diferentes estratégias, recursos e materiais, com vista a despertar os alunos para o que estava a ser lecionado. É importante salientar, tal como afirmam Branco, *et al.* (2012), que a operacionalização técnico-didática do ato de ensinar, não deve substituir a conceção inteligente e crítica dessa ação, nem a mecanizar numa atividade estéril, não devendo, nem podendo ser dispensada de um ensino estrategicamente concebido e realizado.

Considerarei, também, fundamental desenvolver um clima baseado em relações positivas, afeto, respeito mútuo e confiança, tendo sido um aspeto bastante relevante para a minha prática. Trindade (2002) reforça a ideia de que o professor deve criar um ambiente de segurança afetiva, estimulando as relações e propondo situações de comunicação entre todos os alunos.

Para além disso, considerarei fundamental dar oportunidade de desenvolverem atividades aos pares, em grupos e a, até mesmo, em grande grupo, o que se revelou bastante positivo no desenvolvimento das diferentes atividades. Desenvolvi assim trabalhos coletivos e cooperados, com base em diálogos livres e espontâneos, com participação ativa de todos, proporcionando variadas formas de interação, sendo uma das principais intenções dar significado às aprendizagens. Importa salientar que “o acto de aprender terá de ser entendido, então, não como um acto de apropriação de saberes construídos por outros, mas como um momento de enriquecimento ou transformação da rede de representações com que o aluno aborda ou constrói os significados acerca da realidade que os envolve” (Trindade, 2002, p.47). Aquando de trabalhos individuais e até mesmo em pares e grupos, procurava sempre auxiliar os alunos, sempre que me solicitassem, procurando também dar-lhes autonomia no trabalho e espaço para trabalharem e explorarem livremente. Trindade (2002) enuncia que a influência do professor é diretamente proporcional às necessidades educativas dos seus alunos.

Procurei sempre estimular a criatividade, o pensamento, a associação de ideias e a capacidade de resolução problemas, assumindo o progresso e o desenvolvimento dos mesmos. Assim, “ensinar consiste, do ponto de vista em que nos colocamos, em desenvolver uma ação especializada, fundada em conhecimento próprio, de fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se pretende e se considera necessária” (Branco, *et al.*, 2012, p.51).

No que diz respeito a nível do Português, esta sempre foi uma área onde os alunos não evidenciavam grandes dificuldades. Dado que, a principal dificuldade dos alunos no que concerne à área do Português, diz respeito à leitura, procurei desenvolver atividades diversificadas com o intuito de despertar para o interesse da leitura e desenvolver a mesma, entre as quais, peças de fantoches, dramatizações, leitura de obras de literatura infantil, entre outros. Sá (2004) destaca a importância do desenvolvimento deste tipo de atividades, dado que, permitem desenvolver competências como a memória, a capacidade de orientação de um texto, a compreensão, entre outros.

Já na Matemática, sendo esta uma área em que os alunos evidenciavam na sua maioria algumas dificuldades, procurei utilizar diversos recursos e materiais diversificados, procurando motivá-los e despertá-los para o processo de ensino e aprendizagem. Para além de aprendizagens lúdicas, visava atividades pertinentes com desenvolvimento de conteúdos. Tezani (2006) enfatiza a importância dos jogos e dos materiais didáticos, dado que, permitem o desenvolvimento de aspetos cognitivos, mas também variados aspetos afetivos.

Sendo o Estudo do Meio a área onde os alunos evidenciavam menos dificuldades, desenvolvia atividades diversificadas, entre as quais, visitas de estudo, trabalhos em grupo, pesquisas autónomas, entre outros. Era importante não deixar que o interesse por esta área fosse desaparecendo, tendo por isso sempre procurado desenvolver atividades que cativasse igualmente os alunos para a aprendizagem. Valadares e Moreira (2009) enfatizam a importância de o aluno assumir um papel de pesquisador, tanto através da exploração de materiais, locais, espaços, entre outros, criando uma atitude de busca pelo saber.

No que concerne às Expressões, estas eram dadas por professores específicos de cada uma dessas mesmas áreas, sendo que, não obstante, desenvolvi também atividades envolvendo as expressões, com vista a uma prática interdisciplinar. A UNESCO (2006) destaca a importância da implementação das Expressões Artísticas, sendo estas fulcrais no desenvolvimento holístico, na estimulação do pensamento crítico, da criatividade e, ainda, da expressividade.

Importa aludir a algumas dificuldades sentidas ao longo da minha intervenção pedagógica, destacando por exemplo, a gestão do tempo, onde por vezes ultrapassava o

tempo previsto para algumas atividades, talvez pelo grande envolvimento dos alunos nas mesmas. Também a preocupação de proporcionar práticas interdisciplinares com atividades diversificadas e materiais, era algo que exigia grande preocupação, mas que no fim da intervenção ter sido desenvolvida, se relevava bastante positivo, mostrando que valia sempre a pena.

Quanto à avaliação, procurei avaliar formativamente, onde muitas vezes os alunos se autoavaliavam e refletíamos individualmente ou com o grande grupo, fornecendo sempre feedback sobre a autoavaliação e sobre todo o desempenho do aluno de imediato. Considerei fundamental enunciar sempre os bons desempenhos os alunos, sendo que, o reforço positivo era bastante valorizado pelos mesmos. Para além disso, valorizei sempre todas as intervenções dos alunos e todas as atividades desenvolvidas, isto é, valorizei todo o trabalho desenvolvido.

No que concerne à minha prestação, posso afirmar que consegui alcançar todos os objetivos que delineie primeiramente. Superei os meus medos e ansiedades, e consegui desenvolver uma prática de qualidade com a turma em questão. Estabeleci uma boa relação com o grupo, com a professora cooperante e com os encarregados de educação, o que foi também fundamental para uma prática com sucesso. Foi, sem dúvida, uma experiência enriquecedora, que me permitiu dar continuidade a todo o trabalho que já havia desenvolvido com este grupo, relevando-se num desenvolvimento de competências não só para mim, a nível pessoal e profissional, mas também, para o grupo.



### **Considerações finais**

A entrada no curso de Educação Básica já foi deveras um sonho realizado, dado que, era uma ambição há muito tempo desejada. Apesar de alguns comentários menos positivos sobre esta profissão que tanto sonhava, nunca me impediram de continuar a lutar pelos meus objetivos.

Este relatório de estágio, representa uma caminhada de muita luta, representa um percurso de avanços e recuos, dotado de aprendizagens, experiências e vivências únicas, que levarei comigo para toda a vida.

As intervenções pedagógicas resultaram em experiências de caráter único, marcante e de enriquecimento profissional essencial para as minhas práticas futuras. Através destas experiências, vivenciei situações únicas com as quais nunca tinha vivenciado até então, proporcionando um desenvolvimento profissional bastante significativo, onde tive oportunidade de refletir, investigar, mediar e decidir quais as melhores escolhas para as atividades e demais intervenções e, ainda, demais ideologias. Destaque-se o papel determinante dos demais intervenientes em toda esta experiência, que me proporcionaram um trabalho cooperativo deveras gratificante.

Importa salientar que, todo este trabalho desenvolvido, foi fundamental para compreender o papel determinante que o docente possui, não só numa sala de aula, mas também, numa sociedade, na medida em que, a educação se reflete na mesma, e marca as crianças para a vida toda. Compreendi que o professor deverá assumir um papel reflexivo e investigador constante, procurando, ainda, interligar a contínua evolução da sociedade, com os interesses e necessidades das crianças e, ainda, aos demais pressupostos teóricos.

Atendendo a todas as experiências vividas com as crianças, posso afirmar que as minhas intervenções pedagógicas se caracterizaram por ser as mais enriquecedoras de todo o meu percurso académico evidenciando, ainda, com convicção, que esta é a profissão com que sempre sonhei.



## Referências

- Alarcão, I. (2001). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?*. In B. Campos (Org.). *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp.21-30). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Lisboa: Edições Pedagogo.
- Almeida, A. (2012). *Aprender com a Expressão Dramática!*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Almeida, P. (2014). *Prática de Jogos Tradicionais no contexto das atividades de Enriquecimento Curricular*. Dissertação de Mestrado – Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Alves, R. (2004). *Gaiolas ou Asas*. Porto: Edições Asa.
- Angotti, M. (1994). *O trabalho docente na Pré-Escola – Revisando Teorias, descobrindo práticas*. São Paulo: Pioneira Educação.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: MacGrawHill.
- Atalaia, M. (2013). *O livro infantil e a Aprendizagem da leitura* (Relatório de Estágio em Design Editorial). Instituto Politécnico de Tomar. Retirado de: <http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/5805>. Consultado em: 20 de novembro de 2015.
- Azevedo, F. (2006). *Literatura Infantil. Da Teoria às Práticas*. Minho: Universidade do Minho/Instituto de Estudos da Criança.
- Azevedo, F. (2007). *Formar Leitores das Teorias às Práticas*. Lisboa: LIDEL.
- Balça, Â. (2010). *Representações do alteridade na literatura infantil*. In F. Azevedo (Coord.). *Infância, Memória e Imaginário. Ensaios sobre Literatura Infantil e Juvenil*. (pp.47-56). Braga: Universidade do Minho.
- Baldissera, A. (2001) *Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo*. *Sociedade em Debate, Pelotas*, 7(2):5-25.
- Bento, A. (2015) *15 tópicos (e dicas) fundamentais sobre investigação*. Guarda: Oficinas de São Miguel.
- Bobbitt, J. (2004). *O Currículo*. Lisboa: Didática Editora.
- Bodgan, R., & Biklen, S. (1994) *Investigação qualitativa em educação*. Editor: Porto Editora.
- Borges, S. (2015). *Explorar e Aprender - Os materiais didáticos no contexto da aprendizagem da Matemática na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino*

- Básico*. (Dissertação de Mestrado). Açores: Universidade dos Açores: Campus de Angra do Heroísmo. Retirado de <http://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/3460/1/DissertMestradoSandySousaBorges2015.pdf> a 02 de abril de 2018.
- Botas, D. & Moreira, D. (2013). *A utilização de materiais didáticos nas aulas de Matemática – Um estudo no 1.º Ciclo*. *Revista Educação Portuguesa*, 26 (1), pp.253 - 286. Retirado de <http://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3259/2633> a 18 de abril de 2018.
- Branco, J., Caldas, A., Roldão, M. (2012). *Questões sobre Ensino e Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Brazão, P. (2012). *A construção e a análise do software diário etnográfico eletrónico na investigação etnográfica em educação*, *Atas 12º Colóquio de Psicologia e Educação*, pp.213-221. Lisboa: ISPA.
- Brazão, P. (2015). *A Escola restante e a cultura digital: entre o déjà-vu e os novos ambientes de aprendizagem*. In F. Fraga & A. Kot-Kotecki (Org.). *A Escola Restante* (pp.209-222). Funchal: CIE-UMa.
- Cabral, A. (2001). *O Jogo no Ensino*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Cadório, L. & Simão, A. M. V. (2013). *Mudanças na Concepções e Práticas dos Professores*. Lisboa: Edições Vieira da Silva.
- Caldeira, M. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Camacho, M. (2012). *Materiais Manipuláveis no Processos Ensino/Aprendizagem da Matemática – Aprender explorando e construindo*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Campos, B. (2003). *Quem pode ensinar. Garantia da qualidade das habilitações para a docência*. Porto: Porto Editora.
- Campos, B. (2013). *Políticas Docentes: Formação e Avaliação*. Lisboa: Mais Leituras.
- Candeias, A. (2009) *Educação Inclusiva: Concepções e Práticas*. Évora: CIEP – Centro de Investigação em Educação e Psicologia – Universidade de Évora.
- Cardoso, J. R. (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Guerra e Paz, Editores.
- Carreras L., Eijo P., Estany A., Gómez M., Guich R., Mir V., Ojeda F., Planas, T. & Serrats, M., (1997). *Cómo educar en valores*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Carvalho, A. (2014). *O jogo didático nas aulas de História e Geografia*. (Dissertação de Mestrado). Porto: Faculdade de Letras Universidade do Porto. Retirado de [https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub\\_geral.show\\_file?pi\\_gdoc\\_id=503816](https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub_geral.show_file?pi_gdoc_id=503816) a 11 de abril de 2018.

- Cerrillo, P. (2006). *Literatura Infantil e Mediação Leitora*. In F. Azevedo (Coord.). *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos nucleares para Professores do Ensino Básico* (33-46). Lisboa: Lidel-edições técnicas.
- Coimbra, A. (2007). *O papel dos jogos tradicionais como atividade lúdica e educacional*. Dissertação de Licenciatura – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Correia, L. (2008a). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2008b). *A Escola Contemporânea e a inclusão de alunos com NEE – Considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2015). *Tem a palavra*. Universidade do Minho.
- Correia, L. & Martins, A. (2002). *Inclusão: Um guia para educadores e professores*. Braga: Quadrado Azul Editora.
- Costa, F. (2007). *Tendências e práticas de investigação na área das Tecnologias em Educação em Portugal*. In A. Estrela (Ed.), *Investigação em Educação. Teorias e Práticas (1960-2005)*. Lisboa: Educa & Ui&dCE. 169-224.
- Costa, F., Peralta, H., Viseu, S. (2007). *As TIC na Educação em Portugal*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, XIII -2, pp. 355-379.
- Cristo, A. (2013). *Escolas para o Século XXI: Liberdade e autonomia na educação*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos. Retirado de: <https://www.ffms.pt/upload/docs/57452c48-d28d-40a3-8ce7-8a996782466f.pdf>.
- Dalman, E. (2011). *Fronteiras entre Educação Artística, Art education e Educação Expressiva*. In M. Ferraz (Coord.). *Expressão Expressiva. Um Novo Paradigma Educativo* (pp. 57-75). Lisboa: Tuttiréu.
- Day, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.
- Dazzani, M. (2010). *A Psicologia Escolar e a Educação Inclusiva: Uma Leitura Crítica*, pp. 362-375. Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia, Salvador, Brasil.
- Diez, J. (1989). *Família-Escola, uma Relação Vital*. Porto: Porto Editora.
- Dinis, M. (1994). *Como trabalhar a área-escola*. Porto: Edições ASA.
- Duarte, A. (2012). *Aprender Melhor – Aumentar o Sucesso e a Qualidade da Aprendizagem*. Lisboa: Escolar Editora.

- Elias, F. (2008). *A Escola e o Desenvolvimento Profissional dos Docentes. Guia Prático para a Avaliação de Desempenho*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação: o papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Esteves, L. (2008) *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1999). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. (2001). *Questões de profissionalidade e profissionalismo docente*. In M. Teixeira (Org.). *Ser professor no limiar do séc. XXI* (pp.113-114). Braga: ISET.
- Estrela, M. (2010). *Profissão Docente. – Dimensões Afetivas e Éticas*. Porto: Areal Editores.
- Faria, E. (2007). *O Estudo do Meio como Fonte de Aprendizagem para o Ensino da História. Concepções de Professores do 1º C.E.B.* Minho: Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, P. (2011). *O Currículo do Ensino Básico em Portugal: Políticas, Perspetivas e Desafios*. Porto: Porto Editora.
- Ferraz, M. & Dalmann, E. (2011). *Educação Expressiva – De Aluno ao Expressante*. In M. Ferraz. (coord.). *Educação Expressiva – Um Novo Paradigma Educativo*. (pp.43-56). Lisboa: Tuttirév Editorial.
- Ferreira, J. (2001). *Continuidades e Descontinuidades no Ensino Básico*. Leiria: Magno Edições.
- Figueiredo, M. (2002). *Cadernos de Informação Pedagógica*.
- Fino, C. (2008). *A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais*. Universidade da Madeira. Departamento de Ciências da Educação: Universidade da Madeira.
- Fino, C. & Sousa, J. (2003). *As TIC Redesenhando As Fronteiras do Currículo*. Departamento de Ciências da Educação: Universidade da Madeira.
- Formosinho, J., (2008) *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto. Editora.
- Formosinho, J., Machado, J. & Mesquita, E. (2015). *Formação, trabalho e aprendizagem. Tradição e inovação nas práticas docentes*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Fortunato, A. (2013). *O papel das atividades de Expressão Artística na transmissão das tradições culturais no Agrupamento de Escolas de Atouguia da Baleia*. Lisboa: Universidade Aberta.

- França, A. (2014). *Estado mínimo, Escola mínima*. Centro de Investigação em Educação (CIE-UMa): Universidade da Madeira.
- Freire, P. (1975). *A pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento.
- Freire, P. (2009). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (2008). *Reinventando Paulo Freire na escola do século 21*. In C. Torres, F. Gutiérrez, J. Romão, M. Gadotti & W. Garcia. *Reinventando Paulo Freire no Século 21*. (pp.91-107). São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. Retirado de: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/2814#page/50/mode/1up>.
- Garcia, L. (2015). *A Expressão Plástica e os Materiais Pedagógicos, na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico: perspectivas e diálogos*. Universidade dos Açores: Departamento de Ciências da Educação.
- Gloton, R. & Clero, C. (1997). *A Actividade Criadora na Criança* (5ªed.). Lisboa: Editorial Estampa.
- Godinho, J. & Brito, M. (2010). *As Artes no Jardim de Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Graue, E. & Walsh, D. (1998). *Investigação Etnográfica Com Crianças: Teorias, Métodos e Ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Harris, D. (2005) *As crianças aprendem o que vivem – Como inculcar valores aos seus filhos*. Lisboa: Editorial Bizâncio.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hollas, J. & Andreis, R. (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 2018.
- Jares, X. (2007). *Técnicas e Jogos Cooperativos para Todas as Idades* (1ªed.). Porto: Edições ASA
- Jolibert, J. (2000). *Formar Crianças Leitoras*. Porto: Edições ASA.
- Jonassen, D. (2000). *Computadores, Ferramentas Cognitivas – Desenvolver o pensamento crítico nas escolas*. Porto: Porto Editora.
- Kamii, C. (1996) *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Kelly, A. (1981). *O Currículo, Teoria e Prática*. São Paulo: Harbra.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.

- Leite, C. & Rodrigues, M. (2001). *Jogos e Contos numa Educação para a Cidadania*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Leite, M. & Alves, J. (2005). *A Família também ensina*. Porto: Edições ASA.
- Lima, R. (2017). *A escola que temos e a escola que queremos*. Lisboa: Manuscrito Editora.
- Lopes, A. (2003). *Projecto de gestão flexível do currículo: os professores num processo de mudança*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Lopes, J. & Silva, S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas.
- Lopes, J. & Silva, S. (2010). *O Professor faz a Diferença. Na Aprendizagem dos Alunos. Na realização escolar dos alunos. No sucesso dos alunos*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas.
- Lopes, J. & Silva, H.S. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa – Porto: Lidel – Edições Técnicas.
- Lourenço, C. (2005). *Profissão de Professor e Gestão do Currículo: Será que tudo vale a pena, mesmo quando a alma não é pequena?* In M. Roldão (Coord.). *Estudos de Práticas de Gestão do Currículo – que a qualidade de ensino e de aprendizagem* (pp. 61-75). Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Ludovico, O. (2007). *Educação Pré-Escolar: Currículo e Supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Magalhães, G. (2007). *Modelo de Colaboração. Jardim-de-Infância/Família*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Magalhães, P. (2007). *Os lados da escola: as actividades lúdicas de ocupação do tempo livre no contexto escolar*. In R. Gomes (Ed.). *Olhares sobre o lazer* (pp.113- 131). Coimbra: Centro de Estudos Biocinéticos.
- Magalhães, P. (2009) *Educar para os valores e para a cidadania: análise informático-lexical para uma bibliografia temática integrada no Plano Nacional de Leitura*. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico: gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.
- Marques, R. (2002) *Valores éticos e cidadania na escola*. Lisboa: Editorial Presença.
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Veiga, C., Vieira, R., Rodrigues, A., Couceiro, F. (2007). *Explorando plantas – Sementes germinação e crescimento – Guião*

- Didáctico para Professores*. Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Martins, J., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., Couceiro, F. & Pereira, S. (2009). *Despertar para a Ciência – Actividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Marujo, H., Neto, L. & Perloiro, M. (2010). *A Família e o Sucesso Escolar: Guia para pais e outros educadores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação/ Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Melo, K. (2014). *Avaliação de aprendizagem: princípios e tipos*. Retirado de <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/avaliacao-de-aprendizagem-principios-e-tipos/58800>, a 07 de abril de 2018.
- Mendonça, M. (1994) *A educadora de infância – traço de união entre a teoria e a prática*. Lisboa: Edições ASA.
- Mesquita, E. (2011). *Competências do professor, representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Mesquita, E. (2013). *Competências do Professor*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- 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 e Ciência. (2013). *Programas e Metas Curriculares – Matemática – Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação e Ciência. (2015). *Programas e Metas Curriculares – Português – Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Morais, M. (2016). *A Importância da Expressão Plástica no desenvolvimento da criatividade das crianças em Educação Pré-Escolar*. Universidade do Algarve: Escola Superior de Educação e Comunicação.
- Morgado, J. (2001). *A Relação Pedagógica: Diferenciação e Inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.

- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação. Um desafio para professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morgado, M., Pires, M.N. (2010). *Educação Intercultural e Literatura Infantil. Vivemos num mundo sem esconderijos*. Lisboa: Colibri.
- Neves, A. (2014). *Manual de Gestão e Administração Escolar para Todos - Para uma Escola de Qualidade*. Moscavide: FEC.
- Niza, S. (2007). *O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa*. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação* (pp. 123-142). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1997). *Formação de professores e profissão docente*. In A. Nóvoa (org.), *Os professores e a sua formação* (pp.15-35). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Oliveira, E., Araújo, M., Silvestre, M. & Ferreira, R. (2010). *A história do lúdico como instrumento facilitador no ensino aprendizagem*. Retirado de <http://webartigos.com/artigos/a-historia-do-ludico-como-instrumento-facilitador-no-ensino-aprendizagem/36350> a 01 de maio de 2018.
- Oliveira-Formosinho, J. (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.
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia – em Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, L., Pereira, A. & Santiago, R. (2004). *A Formação em Metodologias de Investigação em Educação*. In L. Oliveira, A. Pereira & R. Santiago (Orgs.), *Investigação em Educação* (pp. 13-37). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, M. (2008). *Dinâmicas de Literatura Infantil*. São Paulo: Paulinas Editora-Prior Velho.
- Pacheco, J. (1999) (org.). *Componentes do processo de desenvolvimento do currículo*. Braga: Livraria Minho.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. (2a ed). Porto: Editora.
- Pacheco, J. (2008). *Estrutura Curricular do Sistema Educativo Português*. In J. Pacheco (Org.), *Organização Curricular Portuguesa*. (pp.11-52). Porto: Porto Editora.
- Pais, A. & Monteiro, M. (2002). *Avaliação, Uma Prática Diária*. Lisboa: Editorial Presença.

- Papert, S. (2008). *A máquina das crianças – repensando a escola na era da informática*. Santana: ARTMED Editora.
- Patrício, M. (1992). *A Formação de Professores à Luz da Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa: Texto Editora.
- Pereira, J. (2014) *Re(agir) para desenvolver valores no pré-escolar: responsabilidade e partilha*. Instituto Superior de Educação e Ciências.
- Pereira, N. (2008). *Ensino primário/Ensino Básico: 1.º ciclo*. In J. A. Pacheco (Org.). *Organização Curricular Portuguesa*. (pp.85-128). Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2001). *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Editora Artmed: Porto Alegre.
- Pessanha, A. (2003). *Actividade Lúdica Associada à Literacia*. In C. Neto (Ed.). *Jogo & Desenvolvimento da Criança* (pp.151-169). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Peterson, P. (2012). *O Professor do Ensino Básico: Perfil e Formação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Pinto, J. & Santos, L. (2006). *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pinto, M., Lapo, M., Guedes, A. & Trindade, P. (2011). *Avaliação docente: eu, tu e nós*. Alcochete: Alfarroba.
- Ponte, J. (2002) Investigar a nossa própria prática. *Refletir e investigar sobre a prática profissional*, pp. 5-28.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)*. Porto: Porto Editora.
- Poslaniec, C. (2006). *Incentivar o Prazer de Ler. Actividade de Leitura para os Jovens* (1ªed.). Porto: Edições ASA.
- Post, J. & Hohman, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens*. 4ª Edição. (Trad.) Sara Baía. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Projeto Educativo Escola EB1/PE da Achada, 2012-2016.
- Projeto Educativo Escola EB1/PE do Caniço, 2016-2019.
- Rauen, A. (s.d.). *Práticas Pedagógicas que Estimulam a Leitura*. Paraná.
- Read, H. (2007). *Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.
- Rebelo, B. (2014). *Visita de Estudo: Uma Estratégia de Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação.

- Reinhardt, R. (2008). *Parceria entre a Escola e a Comunidade na Perspectiva da Gestão Solidária*. Boletim de saúde, 2,90. Retirado de <http://www.boletimdasaude.rs.gov.br/conteudo/1418/parceria-entre-a-escola-e-a-comunidade-na-perspectiva-da-gestao-solidaria---partnership-among-the-school-and-the-community-in-the-perspective-of-solidary-administration>.
- Reis, C. (2012). *A importância da Educação Artística no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Conceção, implementação e avaliação do Projeto Tum Tum*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Educação e Ensino à Distância – Universidade Aberta, Portugal.
- Ribeiro, A. (1993). *Formar professores – elementos para uma teoria e prática da formação*. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, L. (1997). *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Rocha, M. (2014). *As Expressões Artísticas no Currículo do 1.º Ciclo: Relevância no desenvolvimento integral do aluno*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Educação e Ensino à Distância – Universidade Aberta, Portugal.
- Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas sobre a Inclusão – Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. (2005). *Gerir o Currículo é Preciso - A Questão da Qualidade*. In M. Roldão (Coord.). *Estudos de Práticas de Gestão do Currículo – Que Qualidade de Ensino e Aprendizagem* (pp.11- 22). Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Roldão, M. (2008). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Sá, C. (2004). *Leitura e compreensão escrita no 1.º ciclo do ensino básico: algumas sugestões didáticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Santos, A. (2000). *Ensino a Distância & Tecnologias de Informação e-learning*. Editora de Informática: Lisboa.
- Santos, E. (2000). *Hábitos de Leitura em Crianças e Adolescentes – Um estudo em escolas secundárias*. Quarteto Editora: Coimbra.
- Scolaro, M. (2008). *O uso dos Materiais Didáticos Manipuláveis como recurso pedagógico nas aulas de Matemática*. Curitiba: FACINTER.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

- Silva, A. & Martins, S. (2000). *Falar de Matemática hoje é... Millenium*, 20. Viseu: Escola Superior de Educação de Viseu. Retirado de [http://www.ipv.pt/millenium/20\\_ect5.htm](http://www.ipv.pt/millenium/20_ect5.htm).
- Silva, E. (2013). *Ser Professor na Escola do Séc.XXI*. Ensino Magazine, 183. Retirado de: <http://www.ensino.eu/ensino-magazine/maio-2013/opinião/ser-professor-na-escola-do-séc-xxi.aspx>.
- Silva, H. & Lopes, J. (2015). *Eu, Professor, Pergunto – 20 Respostas sobre Planificação do Ensino-Aprendizagem, Estratégias de Ensino e Avaliação*. Lisboa: Pactor.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, M. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes: metodologias da investigação-acção*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Silva, M. (2011). *Da prática colaborativa e reflexiva ao desenvolvimento profissional do educador de infância*. Instituto Politécnico de Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Silvestre, M. (2015). *O desafio que se impõe: que currículo para o século XXI?*. Universidade de Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia.
- Sim-Sim, I., Silva, A., Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Skate, R. (1995) *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Califórnia: SAGE Publications.
- Sobrinho, J. (2000). *A Criança e o Livro. A Aventura de Ler*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, A. (2003). *Educação Pela Arte E Artes Na Educação. Música e Artes Plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2005) *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Stoer, S. & Silva, P. (2005). *Escola-Família: Uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora.
- Teixeira, J. (2011). *A Escola e a Comunidade* (tese de Mestrado). Porto: Instituto Superior de Educação e Trabalho. Retirado de [http://www.iset.pt/iset/DissertacoesPDF/10\\_joachim\\_paulo\\_teixeira\\_web.pdf](http://www.iset.pt/iset/DissertacoesPDF/10_joachim_paulo_teixeira_web.pdf).
- 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 11 de abril de 2018.

- Trindade, R. (2002). *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem*. Lisboa: Edições ASA.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*. Salamanca: UNESCO.
- UNESCO. (2006). *Roteiro para a Educação Artística: Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI*. (F. Agarez, Trad.). Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO.
- UNESCO. (2010). *Um Tesouro a Descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Brasília: UNESCO.
- Valadares, J. & Moreira, M. (2009). *A Teoria da Aprendizagem Significativa: Sua fundamentação e implementação*. Coimbra: Almedina.
- Vasconcelos, T. & Assis, A. (2008). *Documentos curriculares para a Educação de infância: um olhar sobre o passado, questões para o futuro*. In J. Pacheco (Org.), *Organização Curricular Portuguesa* (pp.53-84). Porto: Porto Editora.
- Veloso, R. (2001). *Curtir Literatura Infantil no Jardim de Infância. Leitura, Literatura Infantil e Ilustração. Investigação e Prática Docente 2*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Veloso, R. (2005). *No Branco do Sul as Cores do Livros*. Lisboa: Caminho.
- Ventura, T. (2014). *Crianças especiais: Educação Inclusiva*. Paris: Nota de rodapé Edições.
- Vilhena, G. e Silva, M. (2002). *Organização da Componente de Apoio à Família*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Zabalza, M. (1992). *Didática da Educação Infantil*. Lisboa: Edições ASA.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. São Paulo: Porto Alegre.
- Zabalza, M. (2001). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola* (5ªed.). Porto: Edições ASA.

### Referências Normativas

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro (Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar).

Circular n.º 4/2011 de 11 de abril (Avaliação na Educação Pré-Escolar). Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro (Aprova a Reorganização Curricular do Ensino Básico).

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

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto (Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário).

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto (Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico).

Despacho Normativo n.º 6/2014 de 26 de maio (Autonomia Pedagógica e Organizativa das Escolas).



### Webgrafia

<http://www.cm-funchal.pt/pt/>, consultado a 26-02-2018.

[http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=censos2011\\_apresentacao&xpid=CENSOS](http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=censos2011_apresentacao&xpid=CENSOS),  
consultado a 23-03-2018.

<http://www.cm-santacruz.pt/>, consultado a 02-04-2018.

<http://escolas.madeira-edu.pt/Default.aspx?alias=escolas.madeira-edu.pt/eb1pecanico>,  
consultado a 20-04-2018.