

REM

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Ana Lúcia Moniz Ribeiro

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

novembro | 2020

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Ana Lúcia Moniz Ribeiro

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

ORIENTAÇÃO
Ana Maria França Freitas Kot-Kotecki



Faculdade de Ciências Sociais
Departamento de Ciências de Educação
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico
Ano Letivo – 2020/2021

Ana Lúcia Moniz Ribeiro

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

Orientadora: Professora Doutora Ana Maria França Freitas Kot Kotecki

Funchal e UMa, novembro de 2020

“Educar é semear com sabedoria e colher
com paciência.”

Augusto Cury

Agradecimentos

“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.”

Antoine de Saint-Exupéry

Os meus agradecimentos vão para todos aqueles que, de diferentes maneiras, me apoiaram na realização deste trabalho, porém gostaria de destacar aqueles que estiveram mais presentes.

A todos os professores, especialmente aos orientadores das práticas pedagógicas, que, de um modo ou de outro, me ensinaram algo e enriqueceram o meu percurso académico e formação profissional.

Agradeço, com especial consideração, à minha orientadora científica deste relatório, a Professora Doutora Ana Maria França Freitas Kot Kotecki, pela flexibilidade e disponibilidade, mas, principalmente, pelo profissionalismo e orientação.

À educadora Cooperante Teresa, à Professora Maria João, e à Professora Filipa, pela partilha de experiências e pelos ensinamentos em contexto real de prática, pelas críticas construtivas que me fizeram crescer e, acima de tudo, pela confiança que transmitiram no meu trabalho.

Às crianças de todas as práticas pedagógicas, que me acolheram com muito carinho e que, todos os dias, me fizeram crescer e aprender, dando-me força e coragem para seguir o meu sonho.

Aos amigos que estiveram presentes durante este percurso, cujo estímulo e carinho foram indispensáveis.

À minha família, que sempre estimulou e aplaudiu este percurso, mas principalmente, aos meus pais e às minhas irmãs pelo incentivo e afeto.

Ao meu querido namorado, com quem comecei este percurso e ao lado de quem o concluo. Agradeço por estares sempre presente, ouvindo os meus desabafos e incentivando-me a nunca desistir. Foste sem dúvida o meu pilar nesta trajetória!

A todos e a cada um, o meu muito obrigada!

Resumo

O presente relatório de estágio é um testemunho de todo o conhecimento prático adquirido ao longo de um percurso de formação docente em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Neste sentido, o objetivo é dar a conhecer as Práticas Pedagógicas desenvolvidas, tanto em contexto de Educação Pré-Escolar (Sala da Magia, EB1/PE da Nazaré), como no 1º Ciclo do Ensino Básico (3º ano e 2º ano – EB1/PE da Achada).

Efetua-se um enquadramento teórico e metodológico de toda a ação pedagógica resultante do contexto prático, baseando e articulando a prática com a teoria. De salientar que a análise é concretizada através de uma perspetiva reflexiva e crítica, conferindo maior destaque à vertente prática.

Assim, o presente relatório contém uma análise da ação pedagógica que advém da diversidade de estratégias que foram desenvolvidas, de acordo com as características, os interesses e as necessidades de cada aluno. Nele estão patentes as atividades cooperativas e as metodologias ativas que foram implementadas, num constante processo de reflexão e questionamento com o intuito de proporcionar aprendizagens significativas à formação global de cada um dos alunos.

Palavras-Chave: Educação Pré-Escolar; 1º Ciclo do Ensino Básico; Prática Pedagógica, Ação educativa, Reflexão Crítica, Atividades cooperativas e Aprendizagens significativas.

Abstract

This internship report is a testament to all the practical knowledge acquired over the course of teacher training in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education. In this sense, the objective is to make known as Pedagogical Practices developed, both in the context of Pre-School Education (Sala da Magia, EB1 / PE da Nazaré), as well as in the 1st Cycle of Basic Education (3rd year and 2nd year - EB1 / PE da Achada).

A theoretical and methodological framework of all the pedagogical action resulting from the practical context is carried out, basing and articulating the practice with the theory. It should be noted that the analysis is carried out through a reflective and critical perspective, giving greater emphasis to the practical aspect.

Thus, the present contains an analysis of the pedagogical action that comes from the diversity of strategies that have been developed, according to the characteristics, interests and needs of each student. In it are shown as cooperative activities and as active methodologies that have been implemented, in a constant process of reflection and questioning in order to provide learning provided to the global formation of each of the students.

Keywords: Pre-School Education; 1st cycle of basic education; Pedagogical Practice, Educational Action, Critical Reflection, Cooperative activities e Meaningful learning.

Índice Geral

Agradecimentos	V
Resumo	VII
Abstract	IX
Índice Geral	XI
Índice de Quadros	XV
Índice de Figuras	XVII
Índice de Gráficos	XIX
Índice de Apêndices	XXI
Lista de Siglas	XXIII
Introdução	1
PARTE I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	3
Capítulo I – O Currículo e a Prática Pedagógica	5
1.1. A Educação Pré-Escolar.....	5
1.2. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.....	7
1.3. O 1º Ciclo do Ensino Básica.....	8
1.4. Organização Curricular do 1ºCiclo do Ensino Básico.....	9
1.5. O Papel do Docente na Gestão do Currículo.....	11
Capítulo II - Os Agentes Educativos Envolvidos na Ação Pedagógica	13
2.1. A Criança e o Aluno.....	13
2.2. O Docente: O Educador e o Professor	15
2.3. O Professor Reflexivo e Investigador	17
2.4. A Relação Familiar com a Instituição Educativa	18
Capítulo III- Pressupostos Teóricos Inerentes à Prática Pedagógica	21
3.1. Planificação como Instrumento de Trabalho.....	21
3.2. A Aprendizagem Significativa	23
3.3. Modelo Curricular High/Scope	24
3.4. Trabalho Cooperativo.....	26
3.5. A Importância do Lúdico e dos Materiais Didáticos na Aprendizagem	27
Capítulo IV - Metodologia da Investigação-Ação	29
4.1. Investigação Qualitativa.....	29
4.2. Investigação-Ação.....	30

4.3. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	32
4.3.1. Observação Participante como Técnica na Recolha de Dados.	33
4.3.2. Diários de Bordo como Instrumento na Recolha de Dados	34
4.3.3. Registos Fotográficos como Instrumento na Recolha de Dados.....	34
4.4. Método de Análise dos Dados.....	34
PARTE II- DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA I, II e III.....	37
Capítulo V- Prática Pedagógica I - Educação Pré-Escolar	39
5.1. Caracterização do Meio.....	39
5.1.1. Caracterização da Escola	41
5.1.2. Caracterização da Sala da Magia	43
5.1.2.1. Rotina Diária	48
5.1.2.2. Caracterização do Grupo.....	49
5.1.2.3. Contexto Familiar das Crianças	52
5.1.2.4. Equipa Pedagógica	53
5.2. Intervenção Pedagógica na Sala da Magia.....	54
5.2.1. Enquadramento do Problema	54
5.2.1.1. A questão de Investigação-Ação	55
5.2.1.2. As Estratégias de Intervenção	55
5.2.1.3. As Fases do Projeto	59
5.2.2. Atividades Desenvolvidas	60
5.2.2.1. Exploração dos Frutos de Outono	60
5.2.2.2. Experiências Relacionadas com as Cores	63
5.2.2.3. Concretização dos Postais de Natal	66
5.2.3. Projeto com a Comunidade Educativa.....	68
5.3. A reflexão global da intervenção pedagógica na Sala da Magia.....	71
Capítulo VI -Prática Pedagógica II - 1º Ciclo do Ensino Básico.....	75
6.1. Contextualização do ambiente educativo.....	75
6.1.1. Caracterização do Meio.....	75
6.1.2. Caracterização da Escola	77
6.1.3. Caracterização da Sala do 3ºB	79
6.1.3.1. Caracterização da turma do 3ºB.....	80
6.1.3.2. Contexto familiar dos alunos	83
6.2. Intervenção Pedagógica na turma do 3ºB	85

6.2.1. Atividades desenvolvidas no 3ºB	85
6.2.1.1. Experiências com a Luz	85
6.2.1.2. Ida ao supermercado.....	88
6.2.1.3. Concurso Matemático	91
6.2.2. Projeto com a Comunidade Educativa.....	93
6.3. A reflexão global da intervenção pedagógica na Turma do 3ºB.....	95
Capítulo VII -Prática Pedagógica II - 1º Ciclo do Ensino Básico	99
7.1. Caracterização da Sala do 2ºC	99
7.1.1. Caracterização da Turma do 2ºC	101
7.1.2. Contexto Familiar dos alunos	104
7.2. Intervenção Pedagógica na turma do 2ºC	106
7.2.1. Atividades desenvolvidas.....	106
7.2.1.1. Jogo da Mimica sobre sinónimos	106
7.2.1.2. Jogos dos cinco sentidos.....	109
7.2.1.3. Postal de Natal	112
7.3. A reflexão global da intervenção pedagógica na Turma do 2ºC.....	115
Considerações finais.....	119
Referências Normativas.....	130

Índice de Quadros

Quadro 1 -Recursos existentes na Freguesia de S. Martinho.....	40
Quadro 2 -Espaços existentes no Infantário “O Girassol”	42
Quadro 3 -Rotina Diária do Grupo da Sala da Magia.....	49
Quadro 4 -Horário da Equipa Pedagógica	54
Quadro 5 - Cronograma referente às fases do projeto na Sala da Magia.....	59
Quadro 6 -Passos a seguir para realizar a experiência da Couve Roxa	64
Quadro 7 - Recursos Físicos da EB1/PE da Achada	78
Quadro 8 - Horário da Turma 3ºB	82
Quadro 9 -Rotina diária do 2ºC	101

Índice de Figuras

Figura 1- Matriz curricular para o 1CEB	10
Figura 2- Roda da Aprendizagem do modelo High/Scop	25
Figura 3- Caraterísticas fundamentais da Investigação-Ação	30
Figura 4- Ciclo de IA	32
Figura 5- Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	33
Figura 6- Divisão da análise de dados por etapas	35
Figura 7- Freguesia de São Martinho.....	40
Figura 8- Entrada do Infantário Girassol	41
Figura 9- Planta em 3D da Sala da Magia.....	43
Figura 10- Área do Tapete	44
Figura 11- Área dos Jogos	45
Figura 12- Área da Biblioteca	45
Figura 13- Área das Atividades	46
Figura 14 - Área da Garagem.....	47
Figura 15- Área da Casinha	47
Figura 16- Crianças a ouvir a história “Uma Prenda de Natal”	56
Figura 17- Calendário do Advento.....	57
Figura 18- Capa da história “O Pequeno Livro das Boas Maneiras à Mesa”	58
Figura 19- Lanche Partilhado.....	59
Figura 20- Frutos típicos de Outono	60
Figura 21- Degustação dos Frutos de Outono.....	61
Figura 22- Colorir os Frutos de Outono.....	62
Figura 23- Móbile dos frutos típicos de outono	63
Figura 24- Experiência da Couve Roxa	65
Figura 25- Experiência da Erupção da Colorida.....	66
Figura 26- Realização dos Postais de Natal	67
Figura 27- Postais de Natal	68
Figura 28- Cartaz da Feira dos Pequeninos.....	70
Figura 29- Apoio das crianças da Sala da Magia durante a Feira dos Pequeninos.....	70
Figura 30- Freguesia de São Martinho.....	76
Figura 31- Frente da EB1/ PE da Achada	77
Figura 32- Planta em 3D da Sala do 3ºB.....	80

Figura 33- Experiência da Sombra com um Cubo e com um Peluche.....	87
Figura 34- Experiência do arco-íris.....	87
Figura 35- Atividade da Ida ao supermercado	89
Figura 36- Atividade das combinações	90
Figura 37- Registo dos pontos de cada grupo no Concurso Matemático.....	91
Figura 38- Certificado de participação.....	92
Figura 39- Certificado de primeiro lugar	92
Figura 40- Atividade com a Comunidade Educativa	94
Figura 41- Planta em 3D da Sala do 2°C.....	100
Figura 42- Canção dos Significantes semelhantes e opostos	107
Figura 43- Cartaz dos sinónimos e antónimos	108
Figura 44- Conjunto de palavras utilizadas no jogo da mimica.....	109
Figura 45- Canção dos Órgãos dos Sentidos com lacunas.....	110
Figura 46- Jogo utilizando os cinco Sentidos	111
Figura 47- Capa da história “Uma escadinha para o Menino Jesus”	113
Figura 48- Construção das quadras de Natal para o postal	114
Figura 49- Escrever o Postal de Natal.....	114

Índice de Gráficos

Gráfico 1- Distribuição do Grupo de Crianças por Género.....	50
Gráfico 2- Idades do Grupo de Crianças	50
Gráfico 3- Freguesias de Residência do Grupo.....	51
Gráfico 4- Habilitações Literárias dos Pais das Crianças.....	52
Gráfico 5- Profissão dos Pais das Crianças	53
Gráfico 6- Distribuição dos alunos do 3ºB por género	81
Gráfico 7- Nacionalidade dos alunos do 3ºB	81
Gráfico 8- Residência dos Alunos do 3ºB.....	83
Gráfico 9- Habilitações Literárias dos Pais dos Alunos do 3ºB.....	84
Gráfico 10- Profissão dos pais dos alunos do 3ºB.....	84
Gráfico 11- Idades dos alunos do 2ºC	102
Gráfico 12- Género dos alunos do 2ºC.....	102
Gráfico 13- Área de residência dos alunos do 2ºC.....	103
Gráfico 14- Habilitações Literárias dos pais dos alunos do 2ºC	104
Gráfico 15- Situação de Trabalho dos pais dos alunos do 2ºC	105
Gráfico 16- Estado Civil dos pais dos alunos do 2ºC.....	105

Índice de Apêndices
Índice do Conteúdo do CD-ROM

Parte A – Relatório de Estágio de Mestrado

- ⇒ Relatório de Estágio de Mestrado em versão Word
- ⇒ Relatório de Estágio de Mestrado em versão PDF

Parte B– Prática Pedagógica no Pré-Escolar

- ⇒ Apêndice 1 - Planificações
- ⇒ Apêndice 2 - Diários de Bordo

Parte C – Prática Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Prática no 3.º ano:

- ⇒ Apêndice 1 – Planificações
- ⇒ Apêndice 2 - Diários de Bordo

Diário de bordo de 21 de maio de 2018
Diário de bordo de 28 de maio de 2018

Prática no 2.º ano:

- ⇒ Apêndice 1 – Planificações
- ⇒ Apêndice 2 - Diários de Bordo

Diário de bordo de 30 de outubro de 2018
Diário de bordo de 5 de dezembro de 2018

Lista de Siglas

1CEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

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

EPE- Educação Pré-Escolar

IA- Investigação-Ação

ME- Ministério da Educação

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PEE- Projeto Educativo da Escola

NEE- Necessidades Educativas Especiais

Introdução

O presente relatório baseia-se numa articulação entre os conhecimentos teóricos e os conhecimentos práticos emergentes da Prática Pedagógica. Este processo foi “acompanhado de uma reflexão sobre a ação, com vista a desenvolver uma identidade reflexiva e reformuladora da prática pedagógica.” (Correia, 2014, p. 116).

Importa salientar que o Mestrado em Educação Pré- Escolar (EPE) e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (1CEB), administrado na Universidade da Madeira, prevê a interligação entre a teoria e a prática através da concretização das Práticas Pedagógicas I, II e III. Assim sendo, este relatório constitui um compêndio dessas Práticas Pedagógicas, e está organizado em duas partes fundamentais: Parte I – Enquadramento Teórico e Metodológico e Parte II – Relato da Prática Pedagógica desenvolvida no âmbito da Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

O Enquadramento Teórico e Metodológico encontra-se dividido em quatro capítulos, nomeadamente, o Capítulo I- O Currículo e a Prática Pedagógica que faz alusão aos aspetos referentes à contextualização teórica sobre a Educação Pré-Escolar e o Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e apresenta a análise dos documentos essenciais para a prática de ambos os níveis de ensino, evidenciando o papel do docente na gestão do currículo do 1CEB.

No que concerne ao Capítulo II - Os Agentes Educativos envolvidos na Ação Pedagógica, abordam-se os agentes educativos, designadamente: as crianças/alunos, o educador/docente e a família. Ainda no mesmo capítulo, procede-se a uma reflexão sobre a importância da atitude reflexiva e investigadora do professor no decurso da sua prática pedagógica. Este mesmo capítulo fez menção à importância da relação familiar com a instituição educativa, designadamente, a necessária promoção, por parte do docente, de situações que envolvam a família nas atividades da instituição educativa. Este envolvimento permite a obtenção de dados pertinentes sobre cada criança, e isso, em última instância, possibilita a maximização do desenvolvimento global dos alunos.

Relativamente ao Capítulo III- Pressupostos teóricos inerentes às Práticas Pedagógicas, realça-se a importância da planificação como instrumento de trabalho fundamental para uma educação de qualidade. Efetua-se, também, uma abordagem ao Modelo High/scope, além disso, destaca-se a importância trabalho cooperativo, dado que é uma mais-valia para os alunos, pois permite que estes se auxiliem mutuamente, partilhando as diversas opiniões e perceções. Realça-se, de igual modo, a importância dos

conhecimentos prévios dos alunos, assim como dos interesses e necessidades dos mesmos para uma aprendizagem significativa. Por fim, efetua-se uma breve referência à importância do lúdico e dos materiais didáticos no processo de aprendizagem,

Finalmente, no Capítulo IV – Metodologia de Investigação-Ação, estão patentes os alicerces teóricos que suportam toda esta metodologia, designadamente, na área de Investigação na Educação. Nesse sentido, faz-se alusão à investigação qualitativa, bem como à IA, além disso, descrevem-se as técnicas e instrumentos para a recolha de dados, bem como os métodos de análise e tratamento de dados que foram utilizados no decorrer da ação pedagógica, e que permitiram dar resposta à problemática levantada.

A Parte II, o capítulo V diz respeito à prática pedagógica que decorreu no contexto Educação Pré-Escolar, nomeadamente, na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré, na Sala de Magia. O capítulo VI descreve a prática pedagógica desenvolvida no 1º ciclo, especificamente, na Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar da Achada, no 3º ano de escolaridade. Por último, o capítulo VIII reporta-se à prática pedagógica realizada, também, no 1º ciclo, na Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar da Achada Escola. Nestes últimos três capítulos efetua-se uma contextualização do meio envolvente, da instituição, da sala e do grupo de crianças/alunos. Também é feita referência à intervenção pedagógica, designadamente, às atividades e estratégias desenvolvidas. Por fim, é efetuada uma reflexão pessoal sobre o decorrer das minhas Práticas Pedagógicas nos diferentes contextos educativos. Importa, ainda, mencionar que todo o trabalho realizado durante às intervenções pedagógicas, apenas foi possível graças à colaboração de todas as escolas, nomeadamente, dos diretores, das equipas de trabalho, da família, mas sobretudo, das maravilhosas crianças. Segundo Roldão (2007), o trabalho de equipa entre é “um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados” (p.27).

O relatório culmina com a apresentação das considerações finais, sobre o processo de aprendizagem pelo qual passei durante as intervenções pedagógicas, articulando alguns pressupostos teóricos e práticos. Por último, surgem as referências usadas neste relatório.

**PARTE I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO E
METODOLÓGICO DA PRÁTICA PEDAGOGICA**

Capítulo I – O Currículo e a Prática Pedagógica

O presente capítulo tem como propósito destacar a relevância que a Educação Pré-Escolar e que o Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico têm para o desenvolvimento dos alunos. Efetua-se, assim, uma breve referência às Organizações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e aos Programas e Metas Curriculares do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, visto que são dois documentos orientadores da ação pedagógica que são utilizados por todos os educadores e professores.

Seguidamente, procede-se a uma breve abordagem à gestão do currículo do 1CEB, pois este concerne um conjunto de aprendizagens consideradas socialmente ambicionáveis e indispensáveis, num dado tempo e numa sociedade, as quais têm de ser garantidas pelo estabelecimento ensino (Roldão, 1999). Por conseguinte, o docente tem a tarefa de gerir e adaptar o currículo a cada uma das crianças, tendo em conta as suas particularidades.

No decorrer das três práticas pedagógicas procurei desenvolver a minha ação tendo em ponderação as características e necessidades de cada aluno, assim como os pressupostos legais que sustentam e orientam a Prática Pedagógica

1.1. A Educação Pré-Escolar

Segundo a Lei Bases do Sistema Educativo, “A educação pré-escolar destina-se às crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico” (Lei nº 46/86 de 14 de outubro).

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86 de 14 de outubro), é constituída por 67 artigos, divididos por diferentes capítulos, secções e subsecções. Este diploma aborda o “direito à educação” para todas as crianças, onde o ensino é universal, obrigatório e gratuito. A Lei anterior, ainda, faz referência ao:

direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares. No acesso à educação e na sua prática é garantido a todos os portugueses o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar, com tolerância para com as escolhas possíveis (Lei nº 46/86 de 14 de outubro, artigo 2º).

De acordo com a LBSE (Lei nº 46/86 de 14 de outubro), o sistema educativo abrange a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extraescolar. Importa referir que, apesar de a EPE ter um carácter opcional, esta é indispensável, pois o seu principal

propósito é permitir que as crianças ampliem as suas experiências e adquiram novos conhecimentos, de forma lúdica, para que se tornem indivíduos produtivos, autônomos, participativos, críticos e transformadores (Angotti, 1994). O mesmo autor defende que o educador, quando realiza uma atividade, deve ter em conta os conhecimentos prévios de cada criança, pois só assim a atividade tem significado e possibilita o desenvolvimento holístico das mesmas.

Silva, Marques, Mata, & Rosa (2016) referem que a EPE é o:

nível de ensino em que o currículo se desenvolve com articulação plena das aprendizagens, em que os espaços são geridos de forma flexível, em que as crianças são chamadas a participar ativamente na planificação das suas aprendizagens, em que o método de projeto e outras metodologias ativas são usados rotineiramente, em que se pode circular no espaço de aprendizagem livremente (p.4).

Assim, a EPE permite que as crianças sejam as principais autoras das suas próprias aprendizagens, bem como coautoras da construção do currículo. Neste sentido, a EPE é “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Silva et al., 2016, p. 5).

De salientar que o trabalho desenvolvido na EPE deve articular-se com os conhecimentos adquiridos nas etapas anteriores e nas etapas posteriores, ou seja, a aprendizagem e a formação dos indivíduos deve ser contínua, para que não sobrevenha um isolamento dos diferentes níveis de ensino. Importa, também, reforçar que a EPE não deve ser encarada como uma preparação para a escolaridade obrigatória, embora se reconheça que é uma importante etapa de ligação ao 1CEB.

Em termos gerais, é essencial que a EPE possibilite, a todas as crianças, uma educação de excelência, criadora de sujeitos livres, responsáveis e autônomos, onde todos devem ter as mesmas oportunidades criando assim “uma sociedade mais justa e mais coesa” (Silva et al., 2016, p. 5).

Segundo Vasconcelos (1997), os propósitos da EPE não se circunscrevem às áreas do desenvolvimento pessoal e social da criança, mas englobam, também, o desenvolvimento intelectual, humano, expressivo. Assim, a criança é considerada “uma futura cidadã e, como tal, devendo fazer, desde a mais tenra idade, experiências de vida democrática” (p.13).

1.2. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 2016) estão patentes num documento que apresenta uma perspetiva orientadora das possíveis aprendizagens a realizar pelas crianças, isto é:

não constituem um programa a cumprir, mas sim uma referência para construir e gerir o currículo, que deverá ser adaptado ao contexto social, às características das crianças e das famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo (Silva et al., 2016, p. 13).

Este documento procura assegurar uma prática educativa apropriada às características e às necessidades de cada criança. Assim, trata-se de um modelo comum para todos os educadores da Rede Nacional de Educação Pré-Escolar. As OCEPE (2016) contemplam os princípios gerais e orientadores que possibilitam auxiliar o reconhecimento das aptidões e competências que devem ser ensinadas a todas as crianças.

As OCEPE (2016) compreendem três secções, designadamente, o Enquadramento Geral, as Áreas de Conteúdo e a Continuidade Educativa e Transições.

O enquadramento geral corresponde à primeira secção e reporta-se: aos fundamentos e princípios da pedagogia para a infância; à importância da intencionalidade educativa; e à organização do ambiente educativo. Na secção seguinte, apresentam-se as áreas de conteúdo, nomeadamente: a Área de Formação Pessoal e Social, a de Expressão e de Comunicação e a do Conhecimento do Mundo, que são cruciais para assegurar o desenvolvimento global da criança. A última secção incide na continuidade educativa e transições, na qual se destaca a importância de haver uma ligação entre aprendizagens e conhecimentos, a fim de garantir o sucesso de todas as crianças na transição para o 1.º CEB.

Importa referir, ainda, que as OCEPE (2016) reconhecem a criança como sujeito do processo educativo, ou seja, é fundamental valorizar os conhecimentos prévios da criança e partir destes para a aquisição de novos conhecimentos, sempre com base numa ação diferenciada e baseada na cooperação (Silva et al., 2016).

As OCEPE (2016) apresentam ideias para tornar as experiências de aprendizagem concretizadas na EPE em momentos estimuladores, singulares e desafiantes, propiciando às crianças aprendizagens significativas que lhes serão úteis ao longo da vida. Em consonância Formosinho (2013) recorda que:

se é considerado importante que as crianças de cinco, quatro e três anos frequentem a pré-escola é porque, nela e através dela, se desenvolvem competências e destrezas, se aprendem normas e valores, se promovem atitudes úteis para o desenvolvimento das crianças, para a sua inserção

social, para o seu sucesso na escola e para a sua cidadania presente e futura (p. 10).

Para além disto, é necessário criar estratégias de articulação que passam não só pela valorização das aprendizagens feitas pela criança na EPE, como pela familiarização com as aprendizagens escolares formais, garantindo o sucesso escolar dos alunos no primeiro nível da escolaridade obrigatória (Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007).

1.3. O 1º Ciclo do Ensino Básico

O 1CEB inicia-se logo após terminar a EPE, assim, torna-se fundamental reconhecer que esse é um momento de transição para a criança, pelo que importa transmitir-lhe “uma visão positiva dessa passagem, como uma oportunidade de crescer, de realizar novas aprendizagens, de conhecer outras pessoas e contextos, de iniciar um novo ciclo, de forma a sentir confiança nas suas capacidades para dar resposta aos desafios que se lhe colocam” (Silva et al., 2016, p. 97).

Nesta fase, é crucial que exista um equilíbrio entre as mudanças inevitavelmente introduzidas e o seguimento das aprendizagens, para que essa nova etapa se construa a partir do que a criança sabe e é capaz de fazer (Silva et al., 2016). Assim Lobo (2012) refere que, o currículo do 1CEB deve ser “[...] sólido, articulado e em sintonia com a educação infantil e também com segmentos posteriores do ensino” (p.77). Similarmente a LBSE (Lei nº 46/86 de 14 de outubro) define o 1CEB como globalizante, pois prevê-se a aquisição de conhecimentos basilares para o aluno, nomeadamente, para as suas aprendizagens futuras. Além disso, o processo de ensino acaba por ser da responsabilidade de um único professor, embora este possa ser auxiliado em áreas especializadas.

O 1CEB é um período fundamental no percurso escolar dos alunos, que tem como propósito a formação geral de todos, garantindo a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, a capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, bem como a promoção da realização individual, em congruência com os valores da solidariedade social (Lei n.º 46/86, 1986).

Segundo o Ministério da Educação (2004), o Ensino Básico, constitui-se como:

(...)etapa da escolaridade em que se concretiza, de forma mais ampla, o princípio democrático que informa todo o sistema educativo e contribui por sua vez, decisivamente, para aprofundar a democratização da sociedade, numa perspetiva de desenvolvimento e de progresso, quer promovendo a realização individual de todos os cidadãos, em harmonia

com os valores da solidariedade social, quer preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade (p.11).

1.4. Organização Curricular do 1ºCiclo do Ensino Básico

Zabalza (2001) define o currículo como um “conjunto de pressupostos de partida, das metas que se desejam alcançar e dos passos que se dão para as alcançar; é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, etc.; que são considerados importantes para serem trabalhados na escola” (p. 12). Assim sendo, o currículo da Educação Básica é estruturado em três ciclos: o 1.º com uma duração de quatro anos, o 2.º com a duração de dois anos e o 3.º com a duração de três anos.

No que concerne ao 1CEB, este é composto por quatro anos de escolaridade (1º ao 4º ano de escolaridade), que devem estar em harmonia com a educação de infância, mas, também, com segmentos posteriores do ensino (Lobo, 2012).

Conforme a LBSE (Lei nº 46/86 de 14 de outubro, artigo 8.º), é nesta etapa da formação que ocorre o “desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora.”

Em relação à organização curricular, este ciclo engloba algumas áreas disciplinares, de frequência obrigatória, que visam desenvolver a aquisição de um conjunto de competências que são essenciais para a formação de qualquer indivíduo, nomeadamente: Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressão Artística. Além das áreas de carácter obrigatório, importa, ainda, referir as áreas não disciplinares, designadamente: Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Educação para a Cidadania. Existem, ainda, as disciplinas de carácter facultativo e algumas atividades de enriquecimento curricular, nomeadamente, patinagem, natação, futebol, entre outras.

Quanto às áreas curriculares, estas possuem programas que contemplam objetivos gerais e objetivos específicos. Porém, o currículo deve ser visto como flexível e o professor deve compreender que usufrui de autonomia para escolher a melhor abordagem dos conteúdos, bem como as estratégias e os materiais mais adequados para o grupo de alunos com que trabalha. Nesta perspetiva Roldão (1999), define Currículo como um “conjunto de aprendizagens que socialmente se pretende e se espera que a escola promova e garanta a todos os cidadãos” (p. 23).

Relativamente à carga horária semanal das áreas disciplinares, de carácter obrigatório, verificou-se que Matemática e Português são de sete horas, no mínimo, já Estudo do Meio e Expressões Artísticas detêm três horas. No 3.º e 4.º ano surge mais uma disciplina de carácter obrigatório, nomeadamente, Inglês que tem uma carga horária semanal de duas horas (Decreto-Lei nº176/2014, de 12 de dezembro).

Figura 1-Matriz curricular para o ICEB

Ensino básico	
1.º ciclo	
1.º e 2.º anos	
Componentes do currículo	Carga horária semanal
Português	Mínimo de 7 horas.
Matemática	Mínimo de 7 horas.
Estudo do Meio	Mínimo de 3 horas.
Expressões Artísticas e Físico-Motoras ...	Mínimo de 3 horas.
Apoio ao Estudo (a)	Mínimo de 1,5 horas.
Oferta Complementar (b)	1 hora.
Tempo a cumprir	Entre 22,5 e 25 horas.
Atividades de Enriquecimento Curricular (c)	Entre 5 e 7,5 horas.
Educação Moral e Religiosa (d)	1 hora.
3.º e 4.º anos	
Componentes do currículo	Carga horária semanal
Português	Mínimo de 7 horas.
Matemática	Mínimo de 7 horas.
Inglês	Mínimo de 2 horas.
Estudo do Meio	Mínimo de 3 horas.
Expressões Artísticas e Físico-Motoras ...	Mínimo de 3 horas.
Apoio ao Estudo (a)	Mínimo de 1,5 horas.
Oferta Complementar (b)	1 hora.
Tempo a cumprir	Entre 24,5 e 27 horas.
Atividades de Enriquecimento Curricular (c)	Entre 3 e 5,5 horas.
Educação Moral e Religiosa (d)	1 hora.

Fonte: <https://www.dge.mec.pt/matriz-curricular-do-1o-ciclo>

A Figura 1, apresenta uma matriz curricular das componentes do currículo e a da distribuição da carga horária semanal destinado para cada disciplina do ICEB.

Para Delors citado por Marchão (2012), o ICEB é comparado a um “indispensável passaporte para a vida que faz com que os que dela beneficiam possam escolher o que pretendem fazer, possam participar na construção do futuro e continuar a aprender” (p. 25).

Em suma, Zabalza (2001) define que os programas são “o ponto de referência inicial para qualquer professor que deseja refletir sobre o que deve ser o seu trabalho” (p. 13). Deste modo, um professor deve orientar-se pelos programas e metas curriculares, porque neles constam os conhecimentos e as competências essenciais que os alunos devem alcançar, em função dos diversos anos de escolaridade ou ciclos. Por conseguinte, torna-se essencial a construção do currículo real, adequado às características e especificidades de cada aluno.

1.5. O Papel do Docente na Gestão do Currículo

Segundo Pacheco (1999), o conceito de currículo deriva do verbo latino *currere*, que expressa a ideia de caminho, trajetória ou itinerário, tendo emergido, pela primeira vez, no *Oxford English Dictionary*.

Neste sentido, para realizar uma boa gestão do currículo, a comunidade educativa deve possuir um profundo conhecimento do funcionamento das regras e das estruturas que gerem a escola, pois isso é determinante para que cada interveniente assuma o seu papel, de acordo com o seu grau de autonomia, contribuindo da melhor forma para um aperfeiçoamento dos resultados escolares (Diário da República, 2.ª Série, n.º 95, 17 de maio de 2013).

Tal como afirma Leite citado por Gouveia (2005), “a mudança é possível, mesmo quando advém de entidades exteriores à escola, nomeadamente do Ministério de Educação, desde que os professores decidam envolver-se nesse processo” (p.159). Partindo deste pressuposto, é fundamental que nós, enquanto futuras docentes, assumamos uma postura flexível, consciente e autónoma, pois a gestão do currículo escolar implica a tomada de decisões relacionadas com o desenvolvimento de aptidões e promoção de aprendizagens significativas, com a implementação de medidas estratégicas e a utilização de recursos adequados à satisfação das distintas carências educativas (Gouveia, 2005).

Seguindo esta linha de pensamento, a escola e os professores são os responsáveis pela gestão do currículo, asseverando a construção de caminhos curriculares mais ricos, ponderados e rigorosos. Assim sendo, o docente tem autonomia para adaptar o currículo oficial de acordo com as necessidades pedagógicas da escola e dos alunos, o que implica: a gestão dos planos curriculares, programas, atividades didáticas; a produção de materiais curriculares; e a definição dos critérios de avaliação, orientação e acompanhamento dos alunos (Pacheco, 2001).

Importa, ainda, referir que o docente possui autonomia para gerir o tempo de aprendizagem, para selecionar as atividades e os recursos a utilizar, dado que os programas oferecem propostas metodológicas que não têm carácter obrigatório. Deste modo, o docente tem legitimidade para intervir, e assume-se como agente de mudança, num processo de constante reinterpretação crítica do currículo, adequando-o às diferentes situações pedagógicas.

Consequentemente, é indispensável atribuir, às escolas e aos docentes, funções que se distanciam “do simples cumprimento daquilo que é prescrito a nível nacional”, a fim de garantir que o currículo é permanentemente ajustado às situações reais (Machado, 2006, p. 11). Deste modo, ao gerir o currículo têm “como ponto de partida as situações reais e familiares dos alunos a quem se quer ensinar e de quem se deseja que construam aprendizagens”, porque somente assim se garantem aprendizagens significativas (Leite, 2005, p. 21). Seguindo esta linha de pensamento, as OCEPE (2016) defendem que, o currículo deve ser ajustado à situação social, às características das crianças e das famílias e ao desenvolvimento das aprendizagens de cada criança e do grupo.

Neste sentido, é possível encontrar no Despacho Normativo (n.º 7/2013), “as orientações para que, no âmbito da sua autonomia, cada escola faça as opções de organização curricular que melhor se adaptem às características dos seus alunos.” Com isto, o docente é o responsável por adequar suas atividades de acordo com os diferentes ritmos de trabalho dos alunos ao longo do dia (Despacho Normativo n.º 7/2013).

Capítulo II - Os Agentes Educativos Envolvidos na Ação Pedagógica

No processo educativo estão envolvidos diversos intervenientes que são denominados agentes educativos, que contemplam as próprias crianças/alunos, os educadores/docentes, a família e a comunidade educativa. Nesta linha de pensamento, é dado maior destaque às crianças/alunos, porque estas são o centro de todo o processo ensino-aprendizagem. Para além disso, há muito tempo que os alunos deixaram de ser encarados como uma tábua rasa destinada a memorização de conteúdos, atualmente, reconhece-se o seu papel ativo no processo de aprendizagem.

O docente, também, possui um papel crucial pois tem de valorizar as experiências e vivências das crianças/alunos, ensinar os conteúdos, transmutar atitudes e valores, para um desenvolvimento global e harmonioso, garantindo, no futuro, cidadãos ponderados e participativos na sociedade. Por conseguinte, o professor também já deixou de ser perspetivado como um depósito de conhecimento e passou a ser encarado como um gestor e mediador das aprendizagens dos alunos. Na prossecução dos seus objetivos, o professor deve assumir uma atitude reflexiva e investigadora, ao longo da sua prática profissional.

Importa, ainda, destacar a família, dado que é fundamental existir uma boa relação entre a família e a escola, a qual deve ser fomentada através do envolvimento dos familiares nas diversas atividades que os seus filhos desempenham.

Portanto, todos os agentes educativos são relevantes e devem possuir um papel ativo no processo educativo.

2.1. A Criança e o Aluno

No decorrer da ação pedagógica, a criança assume o papel central no processo ensino-aprendizagem. Assim, “conhecer o sujeito a quem se ensina e que aprende é condição premente para a vitalidade do exercício profissional dos educadores/professores” (Marchão, 2012, p. 117). Partindo do conhecimento do grupo de crianças com quem trabalha, o docente deve adequar as suas práticas pedagógicas às características e particularidades de cada criança.

De acordo com Velho (2006), é necessário verificar o campo de alternativas em relação às escolhas e níveis de decisão dos agentes individuais, concretamente, os alunos que são “condicionados pela vida social, mas não são passivos e objetos inertes. Não são simples produtos, mas, sim, seres atuantes que através de sua ação social e de suas biografias reinterpretam e transformam as instituições sociais” (p. 4). Neste sentido, a

criança/aluno pode assumir um papel ativo nas suas vivências, porque já possuem necessidades e interesses próprios. Isto é asseverado por Craveiro e Ferreira (2007) quando estes referem que a forma como a criança age e “intervém, tem influência sobre quem a rodeia e sobre os contextos” (p.15).

No dealbar dos primeiros anos de vida, a criança desenvolve-se intelectualmente, moralmente e emocionalmente, assim sendo, a infância é vista como “a fase mais crítica e mais vulnerável no desenvolvimento de qualquer criança” (Brazelton & Greenspan, 2002, p. 12). Seguindo esta linha de pensamento pode-se afirmar que todo o trabalho realizado na escola, quer pelo docente, quer pela comunidade educativa, destina-se ao bem-estar da criança/aluno, na qualidade de principal agente educativo da sua própria aprendizagem. Conforme menciona Angotti (1994), a criança/aluno é encarada como um ser repleto de competências que “traz dentro de si tudo aquilo que poderá vir a ser, o germe de toda atividade que está por ser realizada” (p. 9).

Hohmann e Weikart (2011) referem que as crianças, desde cedo, encontram-se aptas à tomada de inúmeras decisões, como por exemplo: a escolha de diferentes atividades, segundo os seus interesses pessoais; e a seleção de materiais e exploração e uso dos mesmos. De salientar que, no final, as crianças são capazes de partilhar as experiências vividas com os adultos e colegas.

O desenvolvimento das crianças acontece de forma progressiva, através das interações do dia-a-dia. Dado que a motivação é um dos fatores essenciais para o sucesso escolar dos alunos, de acordo com Morgado (1999), é fundamental realizar um diagnóstico dos interesses e necessidades dos alunos que, posteriormente, devem ser introduzidos nas atividades de aprendizagens sugeridas pelo docente. Assim sendo, é fundamental que, desde cedo, o educador ou os pais permitam que a criança possa pensar e agir sobre si e sobre o mundo e, além disso, é indispensável promover a participação da criança na construção das suas próprias regras.

Sobre isto, Hohmann e Weikart (2011) mencionam que a:

melhor maneira de levar as crianças a tornarem-se progressivamente melhores e mais inteligentes, solucionadores de problemas é dar-lhes oportunidades de resolverem problemas que lhes interessem, ou seja, problemas que surjam das suas próprias tentativas de compreender o mundo (p.23).

Deste modo, é necessário que os docentes reconheçam que, através de um processo de transmutação em contexto familiar ou escolar, as crianças, quando chegam à escola, já detêm uma “bagagem” de experiências, vivências, valores, conhecimentos e atitudes. Assim, é essencial que o docente tenha em consideração as características individuais de cada aluno, o escute e respeite a sua opinião. Tal como refere Oliveira-Formosinho, (2002), observar a criança é um processo contínuo que permite:

(...) o conhecimento de cada criança individual, no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, a partir da sua estrutura de criação de significado para a experiência, necessariamente diferente da estrutura de atribuição de significado à experiência desta outra criança individual que, embora da mesma idade, tem já outra história de vida, outra experiência, outra família, noutra cultura (p.152).

Em síntese, o docente deve planificar as suas intervenções tendo em consideração todas características do grupo, contudo, é essencial haja uma relação positiva e de cooperação entre docente e a família, bem como com a restante comunidade educativa. Em concordância os autores Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) referem que “o espaço e o tempo vividos são relacionais, isto é, a organização, a diversidade, a beleza e riqueza do espaço, dos materiais e do tempo ganham significado através das relações e interações” (p. 30)

2.2. O Docente: O Educador e o Professor

O Decreto-Lei N.º 240/2001, de 30 de agosto, aprovou o perfil geral de desempenho profissional, tanto do educador como dos professores dos ensinos básico e secundário. Considerando que este documento legal procede ao enquadramento da ação docente, concretamente, à definição do seu perfil, importa, no presente ponto deste relatório, efetuar uma análise do mesmo.

O Decreto-Lei anteriormente mencionado afirma que o docente deverá promover aprendizagens curriculares, baseadas a sua prática profissional e fazendo uso de diversos saberes integrados, em função das ações concretas da mesma prática, social e eticamente situada. A escola conforma uma instituição educativa que deve garantir, a todos, um conjunto de aprendizagens de natureza diversificada, assegurando o inalienável direito ao pleno desenvolvimento integral.

Segundo Pessanha (2001), o professor deve analisar as suas opções pedagógicas, numa permanente atitude de abertura e de flexibilidade, conciliando o processo educativo com as dinâmicas sociais e históricas da sociedade em que se insere. De acordo com Costa citado por Luz (2016), o docente tem de ser:

uma pessoa psicologicamente madura e pedagogicamente formada, capaz de ser o instrutor e o facilitador da aprendizagem, o expositor e o individualizador do ensino, o dinamizador de grupos e o avaliador de performances, o animador e o controlador, o catalisador empático de relações humanas e o investigador, o que domina os conteúdos e o modo de os transmitir, o que ensina para se aprender e ensina a aprender (p.11).

Neste sentido, o ato de ensinar assume enorme relevo, pois trata-se da formação dos adultos de amanhã. Nóvoa citado por Fonseca (2012) menciona que cada docente “tem o seu modo próprio de organizar as aulas, de se movimentar, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos.” O mesmo autor acrescenta que “o modo que cada um ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoas quando exercemos o ensino” (p.21).

Ao longo da sua intervenção, o docente deve reconhecer as desigualdades culturais e pessoais dos alunos e deve valorizar os seus saberes e cultura onde este está inserido. Para tal, o professor deve realizar a sua intervenção pedagógica de forma integrada, tendo em conta o meio escolar e a comunidade envolvente.

Importa, ainda, evidenciar a perspetiva de Spodek citado por Ticli & Calvetti (2007) quando este refere que o docente, durante a sua prática, não deve limitar-se a transmitir conteúdo, mas tem de assumir-se como um orientador e ter “consciência do valor das atividades lúdicas, reconhecimento dos objetivos que as crianças deveriam adquirir através de determinadas aptidões” (p.12). Para isso, deve guiar o aluno e intervir sempre que achar adequado, garantindo que a situação de jogo se assume como um ato educativo.

Em termos gerais, o professor é o mediador do processo de aprendizagem, ou seja, aquele que deve garantir que o aluno é o construtor do próprio conhecimento (Mesquita, 2011). Assim, o professor deve orientar o aluno para que este atinja o máximo da sua potencialidade e das suas capacidades e interesses, para que este seja capaz de agir e pensar, com autonomia na construção de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. Sobre isto, Sousa (2012) afirma que o docente, além de transmitir saberes, deve,

igualmente, fornecer estratégias, competências e recursos estimuladores de novas aprendizagens.

2.3. O Professor Reflexivo e Investigador

Os professores reflexivos, segundo Alarcão (1996), “são aqueles que são capazes de criticar e desenvolver as suas teorias sobre a prática ao refletirem sozinhos ou em conjunto, na ação e sobre ela assim como as condições que a modelam” (p.100).

Seguindo esta lógica, Clark & Peterson citados por Braga (2001) mencionam que os professores são conhecidos como indivíduos reflexivos, racionais que tomam decisões, criam rotinas, constroem, elaboram e evidenciam continuamente as suas teorias. Similarmente, Zeichner & Teixeira (1993) reconhecem os docentes como profissionais que devem exercer um papel ativo na escolha dos objetivos e decisões da sua ação educativa, bem como os recursos para os atingir.

Os docentes ao refletirem sobre as suas ações pedagógicas, estão a questionar-se sobre os conteúdos que ensinam, os contextos em que ensinam, a autenticidade dos métodos que utilizam e a finalidade daquilo que ensinam. Deste modo, podem averiguar os conhecimentos e as capacidades que os seus alunos estão a desenvolver, assim como os fatores que dificultam a sua aprendizagem (Alarcão, 1996). Neste sentido, a reflexão é um processo que pode acontecer antes e depois da ação, ou seja, os professores devem esforçar-se, constantemente, para entenderem a sua própria prática e a forma como esta tem impacto nos alunos. Para Schön citado por Moreira (2005), a reflexão “trata-se de olhar retrospectivamente para a ação e refletir sobre o momento da reflexão na ação: o que aconteceu, o que o profissional observou, que significado atribui e que outro significado pode atribuir” (p. 47).

Um docente, após refletir sobre as suas ações, deve questionar, pesquisar e investigar sobre quais as melhores estratégias a adotar. Efetivamente, “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, assim, torna-se fundamental haver uma articulação entre a educação e a investigação, na medida em que todos os professores são investigadores e ambas as profissões se completam (Freire, 2012).

Em consonância, Sousa (2005) consigna que a investigação é um procedimento de pesquisa em que se procura, cuidadosamente, colocar uma questão e adota-se um método sistemático para recolher, analisar, compreender e comunicar a informação imprescindível para responder à questão inicial.

Assim sendo, um educador/professor investigador deve pesquisar sobre a sua prática, sobre as suas atividades e intervenções educativas, apresentando uma postura crítica e reflexiva. Salienta-se que a referida reflexão está intrinsecamente relacionada à investigação, pois é através dela que o professor irá encontrar o apoio para aprender e, naturalmente, efetuar as mudanças necessárias. Em suma, um docente, ao refletir e ao investigar, busca o “aperfeiçoamento profissional e uma manifestação de interesse pela melhoria da qualidade da educação” (Alarcão, 2010, p. 54).

2.4. A Relação Familiar com a Instituição Educativa

A família, espaço educativo por excelência, é vulgarmente considerada o núcleo central do desenvolvimento moral, cognitivo e afetivo, no qual se “criam” e “educam” as crianças, ao proporcionar os contextos educativos indispensáveis para cimentar a tarefa de construção de uma existência própria (Diogo citado por Salvador, 2013, p. 3).

Durante os primeiros de anos de vida a criança desenvolve-se, essencialmente, no seio familiar e é nesse contexto que decorre o seu desenvolvimento pessoal e social, pois “é através das interações sociais com adultos significativos, com os seus pares e em grupo que a criança vai construindo o seu próprio desenvolvimento e aprendizagem.” (ME, 1997, p. 49).

Segundo Homem (2002), a família é considerada o principal transmissor de aprendizagem e de aquisição de valores, como tal, é considerada a primeira instituição de socialização e educação da criança. Neste linha de pensamento, Portugal (1998) afirma que a tarefa de educar a criança reside no meio familiar, porém, “o comportamento parental é influenciado por todo um conjunto de situações que influenciam as características das crianças, estrutura da família, condições socioeconómicas, profissão, amigos e redes sociais de apoio, tensões várias, etc...” (p.123).

Em consonância, Miguéns (2004) assegura que a família é “a primeira das instâncias educativas (...) e a escola deve atuar como um parceiro na educação das crianças e dos jovens e deve envolver os pais, incentivar a sua participação e trabalhar colaborativamente com eles” (pp. 9 e 10). Com isto, verifica-se que a partir do momento em que a família e a escola se envolvem nas atividades educativas, ou na realização de projetos comuns, a comunicação passa a ser mais visível e clara (Ferreira & Santos, 1994).

Perrenoud (1995) refere que as escolas e as famílias são pilares vitais na sociedade, isto é, “duas instituições condenadas a cooperarem numa sociedade [altamente] escolarizada” (p.90). Assim, Davies (2003) refere que o interesse pela criança na completude “requer que as escolas as famílias e as comunidades aprendam a trabalhar em conjunto” (p.17). Nesta perspectiva Miranda (1998), afirma que a família “como centro irradiador de valores é uma realidade de ontem, de hoje e de sempre. Uma realidade que residirá à erosão do tempo, ao desgaste das conjunturas, à influência efêmera das modas e das circunstâncias” (p.15).

Neste sentido, verifica-se que, para haver uma educação de qualidade para todas as crianças, é necessário existir um trabalho efetivo entre a família e a escola. Para tal, o professor tem de se assumir como incentivador das relações familiares, pois a criança irá transmitir à família o que faz e aprende. A escola também deve fomentar estas relações, incrementando as oportunidades de a família participar no processo educativo. Tal como referem as OCEPE (2016), a relação entre família e escola é fortalecida:

(...) através de trocas informais (orais ou escritas) ou em momentos planeados (reuniões com cada família). Estes momentos constituem ocasiões para conhecer as suas necessidades e expectativas educativas, ouvir as suas opiniões e sugestões, incentivar a sua participação, e, ainda, para combinar as formas de participação que melhor correspondem às suas disponibilidades. A avaliação que o/a educador/a realiza do processo desenvolvido por cada criança e dos seus progressos torna-se um recurso fundamental nessa comunicação (p.28).

Nesta lógica, Marques (1997) garante que as crianças oriundas de famílias que participam e acompanham a vida escolar dos filhos “têm melhores resultados do que os colegas com idêntico *background*, mas cujos pais se mantêm afastados da escola” (p. 6). Deste modo, é importante que haja uma boa relação entre os docentes e a família, visto que esta afinidade permite o sucesso dos alunos, além disso, facilita o trabalho do educador/professor no que concerne às planificações tendo em consideração os interesses, opiniões, sugestões e necessidades das crianças/alunos.

Capítulo III- Pressupostos Teóricos Inerentes à Prática Pedagógica

Neste capítulo faz-se uma breve alusão às opções pedagógicas e às estratégias de intervenção que suportaram a prática. Realça-se a importância da planificação como instrumento de trabalho, pois permite atuar de acordo com as necessidades e os interesses das crianças/alunos. Destaca-se a importância dos conhecimentos prévios para uma aprendizagem significativa, ou seja, uma aprendizagem que se coaduna com as necessidades e interesses das crianças/alunos. Por fim, salienta-se a relevância da aprendizagem cooperativa e a importância do lúdico, abrangendo os materiais didáticos que o docente deve utilizar durante a sua ação pedagógica, para garantir uma aprendizagem apelativa e diversificada.

3.1. Planificação como Instrumento de Trabalho

A palavra planificar deriva do latim *planumfacere*, que significa tornar visível ou apresentar mais claro (Silva, 1983). Neste contexto, planificar pode ser compreendido como um procedimento que possibilita pensar a nossa ação, no sentido de a organizar e desenvolver no tempo e no espaço.

Segundo Silva e Lopes (2015), a planificação deve ser entendida como uma ferramenta essencial no ensino, já que possibilita ao professor estabelecer a ligação entre os conteúdos que tem de ensinar e o grupo de alunos a quem ensina. Isto é, o professor, ao planificar, está a “transformar e modificar o currículo para o adequar às características particulares de cada situação de ensino” (Clark & Peterson citados por Zabalza, 2001, p.54). Ainda, Clark & Peterson citados por Braga (1998) referem que a planificação é compreendida com um processo de reflexão que o professor leva a cabo antes de realizar atividades com a turma e durante os quais “se misturam elementos de pensamentos, juízos e tomadas de decisão ” (p.68).

Seguindo esta linha de pensamento, verifica-se que a planificação pode influenciar o trabalho do docente e, naturalmente, a aprendizagem dos alunos no momento de aprendizagem. Por conseguinte, é fundamental que o professor se dedique à sua elaboração antecipadamente, proporcionando, assim, aos alunos, as aprendizagens mais adequadas e significativas (Silva & Lopes, 2015).

Tal como afirmam Silva e Lopes (2015), a planificação “não tem de ser um documento exaustivo que descreva exatamente o que se passará na sala de aula”, isto é

“não significa que tudo aconteça exatamente como o planejado,” pois é necessário que haja adaptabilidade e flexibilidade durante a execução da planificação (p. 37). Conforme Leite e Fernandes citados por Braga (2004) “ Educar pressupõe mudar e, quando se pretende mudar, é necessário saber em que direção se pretende que ocorra essa mudança e definir caminhos para a conseguir ” (p.4).

Seguindo esta lógica, podemos verificar que nas OCEPE (2016), a planificação é vista da seguinte forma:

Planear implica que o/a educador/a reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização. Planear permite, não só antecipar o que é importante desenvolver para alargar as aprendizagens das crianças, como também agir, considerando o que foi planeado, mas reconhecendo simultaneamente oportunidades de aprendizagem não previstas, para tirar partido delas. Planear não é, assim, prever um conjunto de propostas a cumprir exatamente, mas estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem (Silva et al., 2016, p. 15).

A planificação não se deve remeter, apenas, ao professor titular. Neste âmbito, é essencial que se estabeleçam parcerias com diversos professores da turma e que sejam tidas em consideração as sugestões dos alunos. Atender a essas sugestões e colocá-las em prática nas planificações, possibilita a ocorrência de aprendizagens mais significativas. Além disto, a planificação deve ter um carácter flexível, podendo ser alterado consoante o desenrolar da aula, ou seja, deve permitir uma adaptação às situações inesperadas que podem surgir, dando ao professor a hipótese de a rever, modificando os aspetos que já não considera pertinentes naquele momento.

Em suma, a planificação deve ser perspectivada como “um instrumento de trabalho, sempre aberta a novas experiências e a qualquer tipo de inovação, pelo que é uma atividade flexível, interativa, aberta e incompleta” (Braga, 2004, p. 72). Assim sendo, é importante que a planificação parta dos conhecimentos prévios dos alunos, idealizando situações estimulantes e adequadas à aprendizagem dos mesmos.

3.2. A Aprendizagem Significativa

Rogers (2001) define a aprendizagem significativa da seguinte forma:

uma aprendizagem que é mais do que uma acumulação de fatos. É uma aprendizagem que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação futura que escolhe ou nas suas atitudes e personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimento, mas que penetra profundamente todas as parcelas da sua existência (p. 1).

Segundo Ausubel (1982), para que uma aprendizagem seja significativa é fundamental conhecer e valorizar os conhecimentos prévios dos alunos, pois isto permite a elaboração de estruturas mentais, recorrendo a mapas conceituais que abrem um leque de hipóteses para descoberta e redescoberta de outros conhecimentos. Pretende-se, assim, uma aprendizagem eficaz e prazerosa, quer para quem ensina, quer para quem aprende. Seguindo esta linha de pensamento, Dockrell citado por Pinto & Tavares (2010) refere que é imprescindível que o aluno perceba a ligação entre aquilo que lhe está a ser ensinado e a sua própria vida.

Neste contexto, é imperativo que o docente se baseie nos “conhecimentos que os alunos já possuem sobre o conteúdo que se propõe aprender” (Vitorasso, 2010, p. 11). Assim, no que concerne aos novos conteúdos, os conhecimentos prévios dos alunos devem constituir um ponto de partida para estes consigam estruturar, planear e orientar o processo de ensino-aprendizagem. Esta ligação entre o que os alunos já sabem e o que se pretende que estes aprendam, promove uma aprendizagem mais sólida e significativa.

Roldão (1999) refere que a aprendizagem é um processo muito complexo e interativo “que se torna necessário um profissional de ensino - o professor” (p.114). Este mesmo autor menciona, também, que:

Se a aprendizagem fosse automática, espontânea e passiva, o professor seria desnecessário. Se, para aprender, bastasse proporcionar informação, seria suficiente pôr os livros nas mãos dos alunos ou disponibilizar-lhes hoje tecnologias da informação (p.114).

Para Silva e Silva (2017), a aprendizagem só é considerada significativa quando os novos conhecimentos (conceitos, ideias, proposições, modelos, fórmulas) significam alguma coisa para o aluno, ou seja, quando este é capaz de os explicitar através das suas próprias palavras.

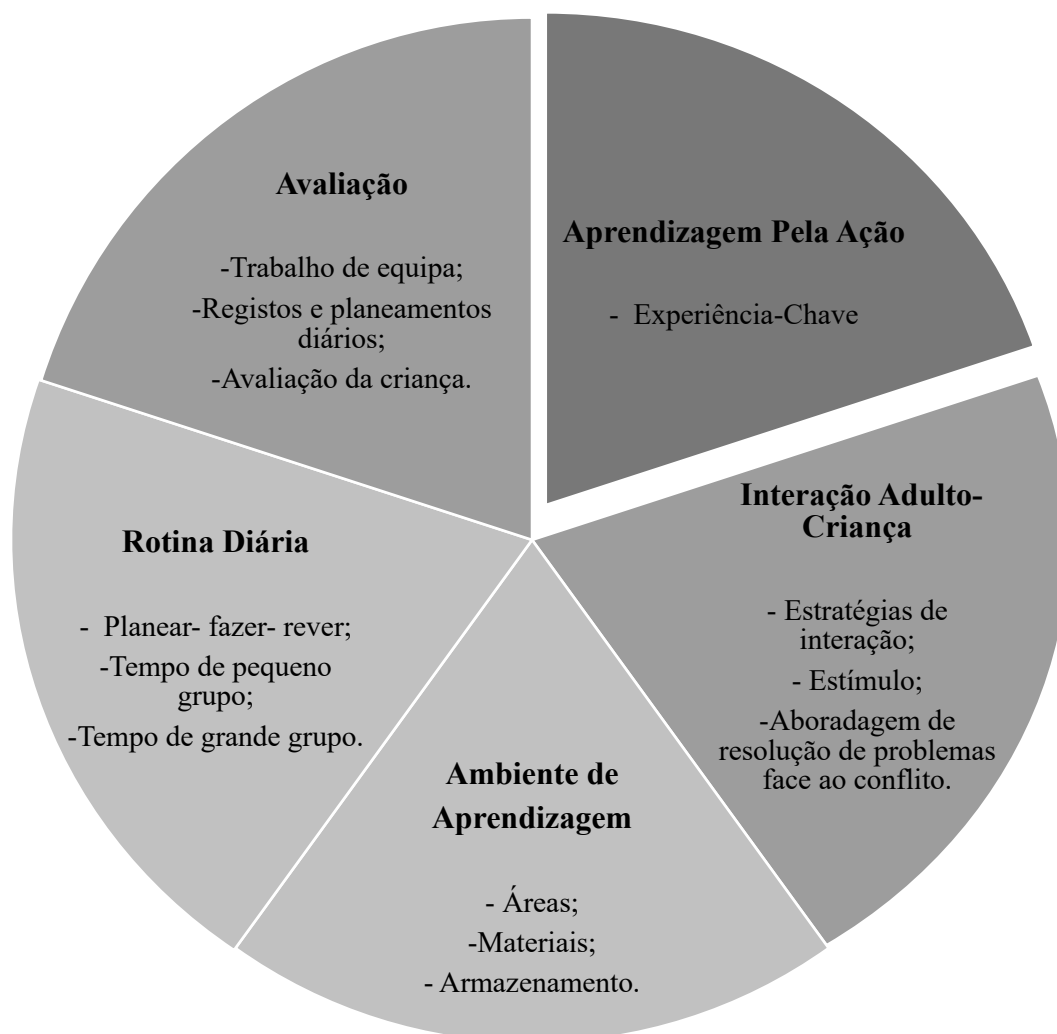
Resumidamente, Ausubel (1982) refere que o fator mais influente na aprendizagem é aquilo que o aluno já conhece, por isso, é fundamental descobrir o que ele sabe e centrar a aprendizagem nesse conhecimento prévio, garantindo um ensino de qualidade.

3.3. Modelo Curricular High/Scope

O Modelo Curricular High/Scope considera que as crianças aprendem ativamente, interagindo com pessoas, materiais e ideias, isto é, através da descoberta e resolução de problemas.

Para Piaget, se o adulto está, de facto, empenhado na independência autonomia da criança, tem de reduzir o seu exercício do poder, encontrando um estilo de interação que o leve a esperar e observar a criança, a ouvi-la, a dar-lhe espaço na tomada de decisões e na execução da avaliação (Oliveira-Formosinho, 2007b, p. 62).

Seguindo esta linha de pensamento, é fundamental dar espaço as crianças para que estas construam as suas aprendizagens e resolvam os seus problemas. Todavia o educador tem um papel fundamental nessa aprendizagem, visto que deve proporcionar materiais que estimulem essa aprendizagem, neste sentido Hohmann, Banet & Weikart (1995) afirmam “todas as áreas da sala devem estar largamente equipadas com materiais que possam ser utilizados de diversas formas – materiais que as crianças possam manipular e explorar” (p.179). Assim, o educador deve organizar e dividir “os espaços de brincadeiras em áreas de interesse específicas, de forma a apoiar o constante e comum interesse das crianças” (Hohmann e Weikart, 2011, p.7). Importa, mencionar que estes espaços devem ser criados com intencionalidade para desenvolver competências nas crianças, por isso, é fundamental dar voz à criança, escutar, e considerá-la como “ativa, competente e, como tal, protagonista da sua própria aprendizagem e desenvolvimento” (Oliveira-Formosinho, 2012, p.110).

Figura 2-*Roda da Aprendizagem do modelo High/Scop*

Fonte: Adaptado de Holmam & Weikart, (2009).

A figura 1 ilustra os fundamentos do currículo High/Scope, que orientam o educador na ação educativa. Assim sendo, a experiência-chave ajuda os educadores a organizarem-se e a atuarem, isto é, constitui a base para a interpretação do processo de desenvolvimento. Outro princípio crucial são as relações positivas entre adulto-criança, pois o clima de confiança é essencial para uma aprendizagem ativa. Além disto, o educador deve estruturar o ambiente de aprendizagem selecionando materiais, organizando o espaço físico, de acordo com os interesses e necessidades das crianças. No modelo High/Scop, também, são fundamentais as rotinas diárias e a avaliação. As rotinas diárias devem conter um horário diário previsível e, simultaneamente, flexível que apoiem os diferentes ritmos das crianças. Ao longo da intervenção o educador deve observar a criança e refletir sobre a sua ação e sempre que necessário deve alterá-la.

Resumidamente, o educador deve criar “ambientes pedagógicos em que as interações e as relações sustentam atividades e projetos conjuntos, que permitem à criança e ao grupo coconstruir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2015, p.4).

3.4. Trabalho Cooperativo

De acordo com Roldão (2007), o trabalho colaborativo é entendido, basicamente, como um procedimento de trabalho articulado e pensado em conjunto, que possibilita a obtenção de melhores resultados, com base no enriquecimento que sobrevém da interação dinâmica de diversos saberes específicos e de vários processos cognitivos.

Neste contexto, o trabalho cooperativo pode ser aproveitado para debater, em pares ou em grupos, um ponto de vista controverso, assim como para estudar algum aspeto de difícil perceção ou para relacionar os novos conhecimentos com os conhecimentos previamente alcançados (Freitas & Freitas, 2002). Os mesmos autores defendem, também, que “Aprendendo juntos” é uma das metodologias que melhor evidencia a essência da aprendizagem cooperativa.

Assim, Leitão (2006) refere que:

Sejam quais forem as suas competências, as suas possibilidades ou limitações, todos os membros dos grupos devem perceber o seu potencial contributo para o grupo, como único e fundamental, devem desenvolver fortemente o sentimento de que contribuem ativamente para o melhor funcionamento do grupo. (p.53)

Segundo Piaget citado por Trindade (2002), “o conhecimento não parte nem do objeto nem do sujeito, mas da interação indissociável de ambos, o que permite então afirmar que o conhecimento resulta de um processo que se expressa simultaneamente através “de uma exteriorização objetivante e de uma interiorização reflexiva” (p.30)

Importa, ainda, salientar que o trabalho cooperativo não se circunscreve ao trabalho de grupo, e permite aprendizagens significativas e sólidas. Além disso, através do trabalho cooperativo, o docente pode respeitar os diversos ritmos de pensamento e ação, aperfeiçoando a aquisição de novos conhecimentos e capacidades nos alunos (Pato, 1995).

Webb & Vulliamy citados por Morgado (2004) revelam que os alunos que concretizam trabalhos cooperativos melhoram a sua autoconfiança e aprendem a gerir a sua responsabilidade perante o seu grupo. Deste modo, o trabalho cooperativo apresenta-

se como uma mais-valia para a aprendizagem dos alunos, pois permite trabalhar um conjunto de competências sociais e pessoais decisivas para o processo de ensino-aprendizagem (Lopes & Silva, 2010).

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

Segundo Kishimoto (1996,), as atividades lúdicas despertam, no aluno, a vontade de saber, de participar e a alegria de conquistar. Deste modo, Almeida (2014) menciona que as atividades lúdicas são fundamentais no processo ensino-aprendizagem, visto que:

Tais atividades devem despertar o interesse, a criatividade, a interação, a capacidade de observar, experimentar, inventar e relacionar conteúdos e conceitos. O professor deve-se limitar apenas a sugerir, estimular e explicar, sem impor, a sua forma de agir, para que a criança aprenda descobrindo e compreendendo e não por simples imitação. O espaço para a realização das atividades, deve ser um ambiente agradável, e que as crianças possam se sentirem descontraídas e confiantes (p. 3).

Neste contexto, Vygotsky (1984) refere que o jogo é fundamental para o desenvolvimento cognitivo da criança e, além disso, contribui para a qualidade da aprendizagem. Assim, verifica-se que o lúdico está associada às atividades pedagógicas que abrangem: as brincadeiras, as atividades plásticas, o recorte, a colagem, a pintura, a expressão dramática, musical, físico-motora, e os jogos tradicionais (Dohme, 2003).

O mesmo autor acrescenta que “as atividades lúdicas podem colocar os alunos em diversas situações, onde ele pesquisa e experimenta, fazendo com que ele conheça suas habilidades e limitações, que exercite o diálogo, liderança”, ou seja, estas experiências permitem que os alunos construam as suas próprias atitudes e conhecimentos, mas também, desenvolvam-se socialmente, intelectualmente e moralmente (Dohme, 2003, p. 113).

Portanto, os alunos necessitam de aulas mais práticas e didáticas, podendo assim colmatar a eventual falta de motivação sentida por alguns deles. Assim, as atividades lúdicas são vistas como um recurso metodológico capaz de proporcionar uma aprendizagem espontânea e natural. Estimula a crítica, a criatividade, a amabilidade, sendo, portanto, vistas como uma das atividades mais significativa (Oliveira citado por Salomão e Martini, 2007).

Na perspectiva de Pinto e Tavares (2010), os docentes podem utilizar as atividades lúdicas para introduzir novos conteúdos ou para a consolidação dos mesmos. Desta forma,

o lúdico é considerado um instrumento pedagógico muito importante, pois “A ludicidade é uma tática insubstituível para ser empregada como estímulo no aprimoramento do conhecimento e no progresso das diferentes aprendizagens” (Maluf, 2008, p. 42).

A criação de momentos lúdicos requer materiais pedagógicos eficientes e adequados para a aprendizagem. Sobre isto, Lima (2008) refere que é indispensável que as instituições educativas se preocupem com o desenvolvimento global de todos os alunos e possuam materiais didáticos adequados.

Todavia, tal como referem Breda, Serrazina, Menezes, Sousa, e Oliveira (2011):

Os materiais por si só não conduzem a nenhuma aprendizagem, tendo o professor um papel fundamental neste processo. Os professores devem disponibilizar os materiais e organizar adequadamente o ambiente de aprendizagem, de modo a encorajar os alunos a explorar (...) (p.20).

Nesta linha de pensamento, Bohn (1988) afirma que a escolha adequada do material didático é fundamental, mas, a forma como o professor guia as suas aulas é tão importante como esse mesmo material. Por conseguinte, se o material não for adequadamente aproveitado e organizado, pouco acrescenta à aprendizagem dos alunos.

Assim sendo, verifica-se que através do lúdico o educador consegue captar de forma mais eficaz a atenção das crianças, isto é, as crianças ao brincarem estão a descobrir o mundo que as rodeia, aprendendo assim com motivação. Conforme cita Sneyders (1996) “Educar é ir em direcção à alegria,” isto é, com o lúdico as crianças aprendem com felicidade prazer, e entretenimento (p. 36). Similarmente Spodek & Saracho (1998) afirmam que através das brincadeiras, as crianças “podem reviver ocorrências dolorosas e dominar a dor, lidando com ela na fantasia da situação de jogo” (p. 212).

Resumidamente, a utilização de materiais didáticos deve ocorrer desde a EPE, visto que é um instrumento muito útil, quer para os educadores/professores, quer para as crianças/alunos. Através destes materiais é possível tornar as aprendizagens mais significativas, e dotar os alunos de um papel ativo na sua própria aprendizagem.

Capítulo IV - Metodologia da Investigação-Ação

Ao longo da prática pedagógica, o docente depara-se com algumas problemáticas que, normalmente, são resolvidas através da experiência profissional. No entanto, quando se verifica que essa problemática é persistente e que as medidas adotadas pelo docente não resultam, é necessário recorrer à investigação (Ponte, 2002).

Assim sendo, o presente capítulo inicia-se com a caracterização da investigação qualitativa, bem como da investigação-ação. De seguida, são mencionadas algumas técnicas e instrumentos de recolha de dados e finaliza-se com o método de análise e recolha de dados.

4.1. Investigação Qualitativa

Fortin (2003) define a investigação como um processo que permite solucionar problemas ligados ao conhecimento de fenómenos do mundo real no qual vivemos.

No que concerne à investigação qualitativa, normalmente, esta decorre em situações naturais, em contraste com a investigação quantitativa que impõe o controlo e manuseamento de comportamentos e lugares (Bento, 2012). Para este autor, os investigadores qualitativos estão mais empenhados em entender os conhecimentos individuais do mundo (Bento, 2012).

Inicialmente, a investigação qualitativa recolhe os dados e, posteriormente, analisa-os, dando relevância a todo o procedimento, não se restringindo ao produto final. Segundo Bogdan & Biklen (1999), o “processo de condução da investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respetivos sujeitos, dado estes não serem abordados de forma neutra.” (p. 51). Para Sousa (2005), as investigações qualitativas proporcionam uma melhor compreensão dos fenómenos que decorrem em contexto educativo.

Em termos gerais, a investigação qualitativa é crucial, visto que os dados recolhidos são ricos em pormenores, designadamente, descrevem os elementos envolvidos, os locais e as conversas.

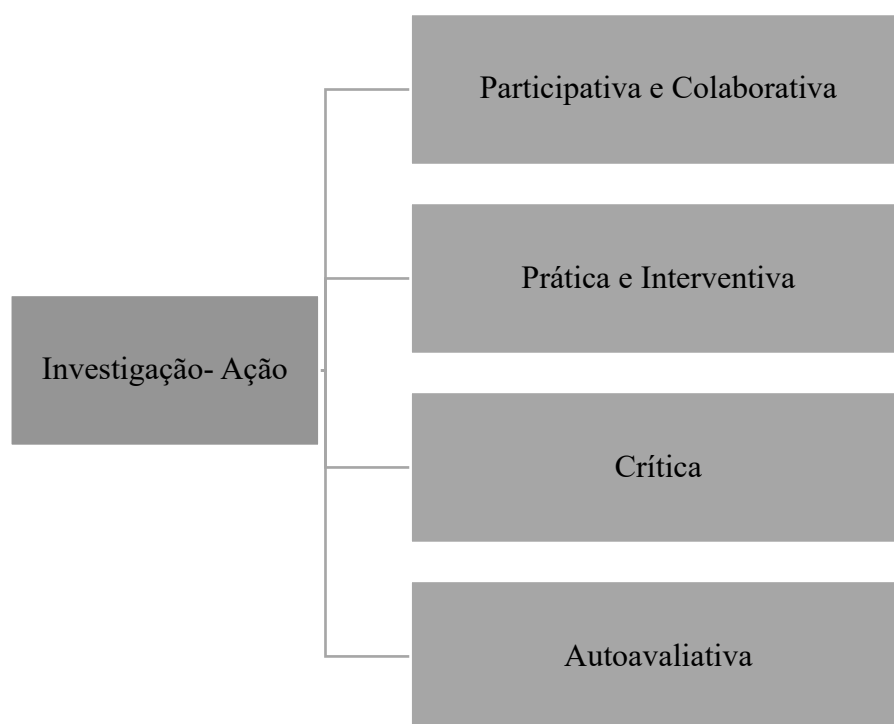
4.2. Investigação-Ação

Para Cohen & Manion citados por Bell (1997), a IA é:

um procedimento essencialmente *in loco*, com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata. (...) o processo é constantemente controlado passo a passo, durante período de tempo variáveis, através de diversos mecanismos (questionários, diários, entrevistas...), de modo que os resultados subsequentes possam ser traduzidos em modificações, ajustamentos, mudanças de direção, redefinições, de acordo com as necessidades, de modo a trazer vantagens duradouras ao próprio processo em curso (p.21).

Assim, verifica-se que IA consiste num método em que a pesquisa se articula com a ação, ou seja, o investigador encontra-se associado à questão da sua pesquisa. Este tipo de investigação é extramente atrativa, uma vez que confere ênfase à componente prática e ao aperfeiçoamento das estratégias de trabalho usadas, aumentando, significativamente, a qualidade e a eficácia das práticas realizadas.

Figura 3- *Caraterísticas fundamentais da Investigação-Ação*



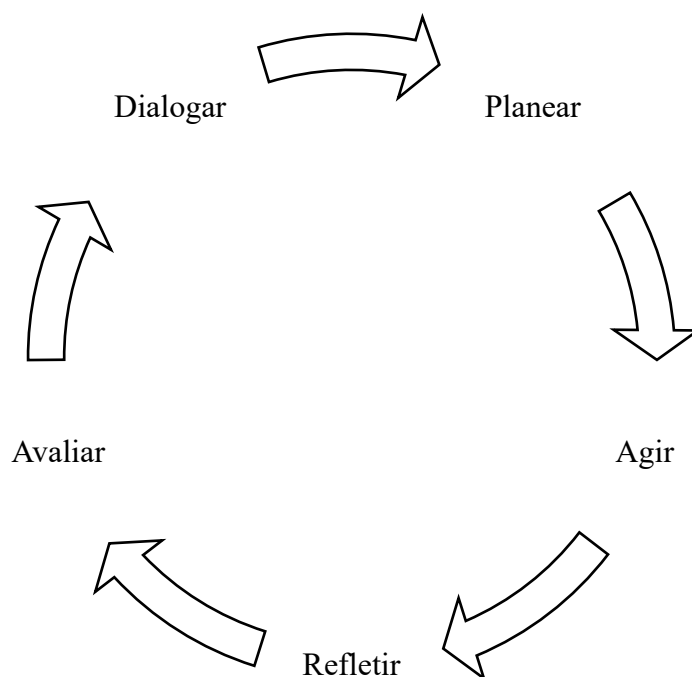
Fonte: Adaptado de Correia (2014)

Neste sentido, alguns autores, tal como Descombe (1999), aludido por Correia (2014), descrevem mais detalhadamente as características fundamentais da investigação-ação (Fig.1):

- a) Participativa e colaborativa: No sentido em que implica todos os participantes no processo. Todos são coexecutores na pesquisa. O investigador não é um agente externo que realiza investigação com pessoas, é um co investigador com e para os interessados nos problemas práticos e na melhoria da realidade.
- b) Prática e interventiva, pois não se limita ao campo teórico, a descrever uma realidade. A ação tem de estar ligada à mudança e é sempre uma ação deliberada.
- c) Cíclica, porque a investigação envolve uma espiral de ciclos, nos quais as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança, que são então implementadas e avaliadas como introdução do ciclo seguinte. Temos assim um permanente entrelaçar entre teoria e prática.
- d) Crítica, na medida em que a comunidade crítica de participantes não procura apenas melhores práticas no seu trabalho, dentro das restrições sociopolíticas dadas, mas também atuam como agentes de mudança, críticos e autocríticos das eventuais restrições. Mudam o seu ambiente e são transformadas no processo.
- e) Auto-avaliativa, porque as mudanças são continuamente avaliadas, numa perspectiva de adaptabilidade e de produção de novos conhecimentos (p.44).

Conforme Mesquita-Pires (2010), a IA tem como intuito estudar a realidade educativa e estimular a intervenção dos seus profissionais, garantindo uma mudança na prática pedagógica. Tal como afirma Simões citado por Coutinho et al. (2009), “o resultado da investigação terá sempre um triplo objetivo: produzir conhecimento, modificar a realidade e transformar os atores” (p.9).

Máximo-Esteves (2008) afirma que o projeto de Investigação-ação é o resultado de cinco fases: Planificar, Agir, Refletir, Avaliar e Dialogar (Figura 4).

Figura 4- Ciclo de IA

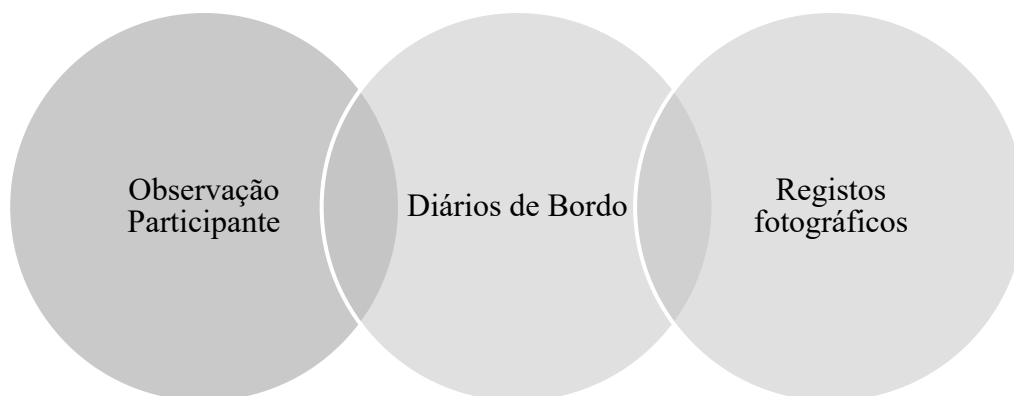
Fonte: Adaptado de Máximo-Esteves (2008).

Passando a explicar, o planear envolve a reflexão do investigador que, por sua vez, implica a observar os alunos. O agir integra todos os atos de pesquisa, mediante a observação e o registo. O refletir equivale à operação e análise crítica das observações. O avaliar possibilita aperfeiçoar a explicação e a análise dos dados. Por último, o dialogar diz respeito à partilha de pontos de vista (Máximo-Esteves, 2008).

4.3. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Moresi (2003) esclarece que a técnica de recolha de dados é um o conjunto de processos e instrumentos preparados para assegurar o registo das informações, o controle e a análise dos dados.

De modo a dar continuidade ao projeto de IA, convém explicar quais as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados, visto que estes explicam como os dados foram reunidos. De seguida, procede-se à explicitação, de forma concisa, de cada uma das técnicas e dos instrumentos (Figura 5, apresentada na página seguinte). Convém referir que o investigador deverá, ainda, respeitar alguns princípios éticos, nomeadamente, manter a privacidade e o anonimato dos intervenientes (Sousa, 2005).

Figura 5-Técnicas e instrumentos de recolha de dados

4.3.1. Observação Participante como Técnica na Recolha de Dados.

Deshaies (1992) refere que: “Para obter informação, é preciso observar. A observação constitui a espinha dorsal dos trabalhos de pesquisa” (p.295). O mesmo autor refere, ainda, que a fase de observação sucede uma sinopse da informação recolhida. Essa sinopse garante uma atitude reflexiva e crítica capaz de fornecer alguma clarividência sobre a investigação em vigor.

De acordo com Mann citado por Sousa (2005) “A observação participante é uma tentativa de colocar o observador e o observado do mesmo lado, tornando-se o observador um membro do grupo de modo a vivenciar o que eles vivenciam e trabalhar dentro do sistema de referência deles” (p.113).

Assim, Spradley (1980) afirma que a observação participante permite analisar as atividades das pessoas e as particularidades físicas da situação do ponto de vista social, o que faz com que o investigador se sinta parte envolvente daquela realidade.

Bogdan & Taylor citados por Fino (2008) referem que a observação participante trata-se de uma “investigação que se caracteriza por um período de interações sociais intensas entre o investigador e os sujeitos, no meio destes, durante o qual os dados são recolhidos de forma sistemática” (p.4).

Em termos gerais, é fundamental refletir sobre o que foi observado, pois “ para guiar um processo de observação capaz de reunir critérios de objetividade, credibilidade, validade e fidelidade, o observador tem que estar consciente da seletividade da percepção

humana e consciente de que aquilo que um observador vê depende de fatores como as opções teóricas do observador, os seus interesses, as suas tendências e também a sua formação e treino ao nível da observação” (Parente, 2002, p. 173).

4.3.2. Diários de Bordo como Instrumento na Recolha de Dados

Em relação aos diários de bordo, estes podem ser elaborados no instante da ação ou posteriormente, classificando-se como apontamentos condensados ou extensos. Os diários de bordo são utilizados como instrumento fundamental na recolha de dados, visto que são os “(...) instrumentos metodológicos que os professores utilizam com mais frequência para registar os dados de observação” (Máximo-Esteves, 2008, p. 88). Em consonância com a afirmação, utilizei os diários de bordo para registar as informações das minhas práticas pedagógicas e apresentar o lado mais pessoal do meu trabalho, plasmando a prática desenvolvida de forma descritiva e reflexiva.

O diário de bordo pode ser perspectivado como um procedimento de recolha de dados, de descrição dos processos e estratégias da própria investigação e análise das implicações subjetivas do pesquisador; “método de formação dos docentes, análise de práticas pedagógicas e desenvolvimento profissional e pessoal” (Brazão, 2007, p. 292).

4.3.3. Registos Fotográficos como Instrumento na Recolha de Dados

Os registos fotográficos constituem um instrumento indispensável e são utilizados “como um meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os refletir” (Bogdan & Biklen, 1999, p. 189).

Bogdan e Biklen (1999) afirmam que o registo fotográfico, associado às outras técnicas, assim como aos outros instrumentos de recolha de dados, constituem uma mais valia para a realização de algumas investigações.

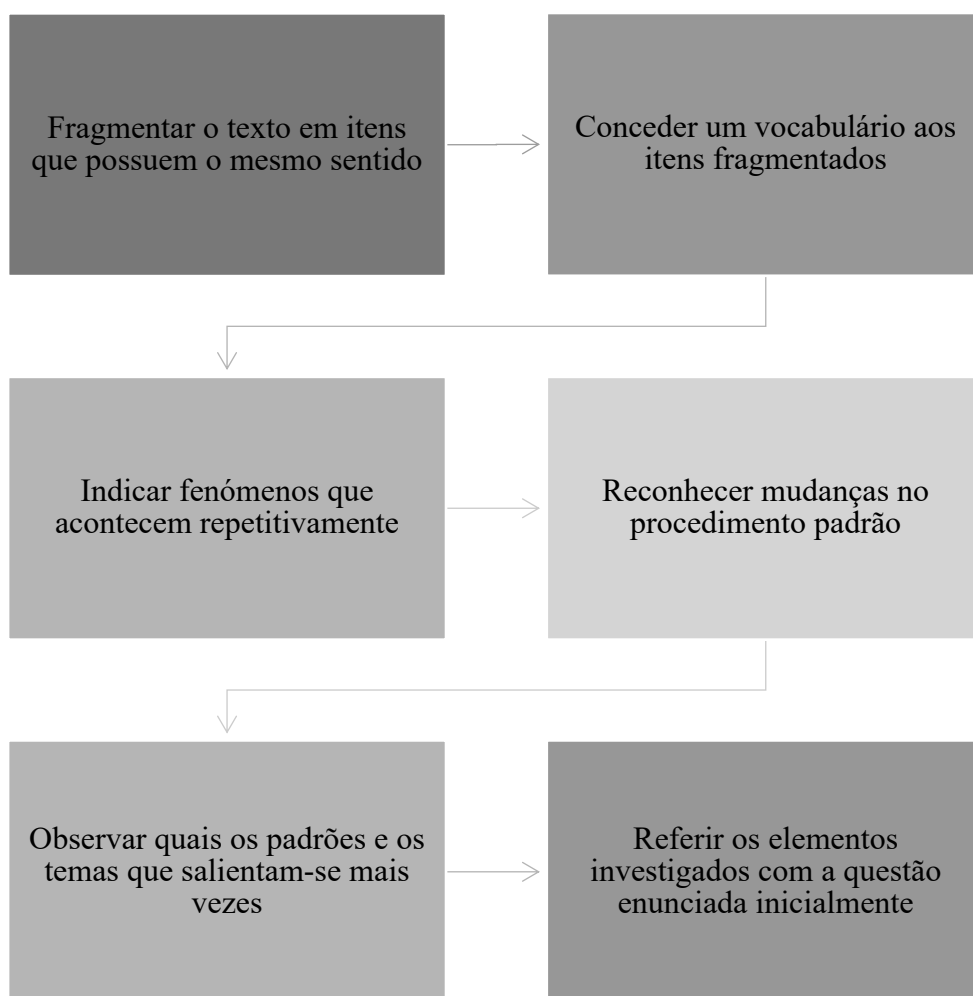
4.4. Método de Análise dos Dados

O método de análise de dados conforma um procedimento de estudo e organização dos registos dos diários de bordo e das fotografias. Para Bogdan e Biklen (1999) “a análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis,

síntese, procura de padrões, descoberta dos aspetos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (p.205).

Atendendo ao facto de que a análise de dados é uma tarefa muito complexa, normalmente, trata-se de um processo dividido por etapas (Figura 4).

Figura 6-*Divisão da análise de dados por etapas*



Fonte: Adaptado Graue & Walsh (1998), mencionado por Máximo-Esteves (2008).

Neste sentido, a análise de dados visa sintetizar as informações recolhidas através dos diários e dos registos fotográficos. Este processo de análise dos textos permite obter “unidades de significado natural, identificando, explicitando e relacionando os temas fundamentais que daí emergiram” (Máximo-Esteves, 2008, p. 104). Assim, a análise de dados permite obter deduções mais aprofundadas sobre a investigação realizada.

**PARTE II- DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA
PEDAGÓGICA I, II e III**

Capítulo V- Prática Pedagógica I - Educação Pré-Escolar

O capítulo V incide na prática pedagógica desenvolvida na Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré, nomeadamente, no edifício Girassol, na Sala da Magia, com crianças de idades compreendidas entre os dois e os três anos.

Esta intervenção pedagógica começou no dia nove de outubro de 2017 e terminou no dia 6 de dezembro do mesmo ano. De salientar que a primeira semana foi, basicamente, de observação participante. Esta prática pedagógica decorreu durante nove semanas, perfazendo 130 horas divididas em turnos semanais alternados.

O presente capítulo tem como propósito contextualizar toda a prática desenvolvida na Sala da Magia. Assim sendo, inicialmente, é realizada a caracterização do meio envolvente da instituição. Seguidamente, é apresentada uma breve caracterização do edifício. Posteriormente, apresenta-se uma caracterização da sala de atividades, assim como do grupo de crianças. Após uma breve caracterização das rotinas diárias, procede-se a uma sucinta explicação do contexto familiar das crianças.

Este capítulo contém o projeto de investigação-ação efetuado com este grupo de crianças. Inclui, também, algumas das atividades desenvolvidas durante a prática pedagógica, tal como, o projeto concretizado com a comunidade educativa.

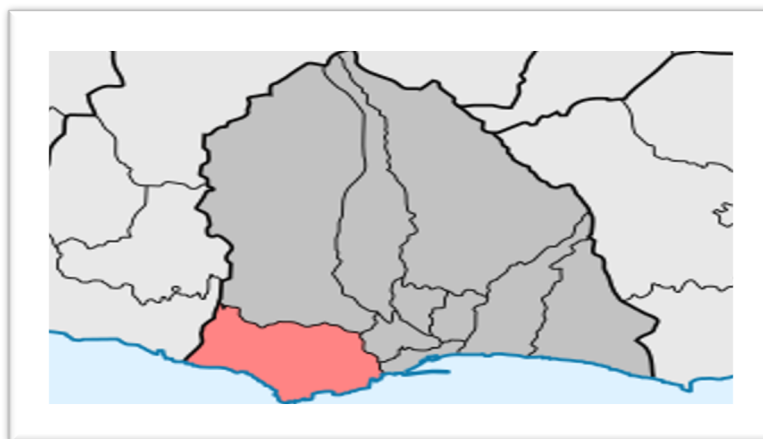
Por fim, é exposta uma breve reflexão referente a toda a intervenção na Sala da Magia.

5.1. Caracterização do Meio

O conhecimento do meio ao nível cultural, geográfico, histórico e socioeconómico da instituição educativa, de onde provêm a maioria das crianças que nela se encontram, é essencial, pois “o meio é, por si mesmo, um fator de motivação “natural” para a criança e o conhecimento da realidade próxima é o mais imediato e atrativo dos conhecimentos” (Roldão, 2004, p. 23).

Nesta perspetiva, conhecer o meio onde a instituição está inserida é fundamental para o enquadramento das práticas pedagógicas, já que possibilita compreender as motivações, os interesses e as necessidades das crianças.

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré situa-se na freguesia de S. Martinho, que pertence ao concelho do Funchal, mais concretamente, no bairro social da Nazaré.

Figura 7-Freguesia de São Martinho

Fonte: <http://www.jf-saomartinho.pt/histoacuteria-e-curiosidades.html>

A freguesia de São Martinho é marcada pela sua diversidade e pelas suas particularidades únicas, bem como pela coexistência da agricultura, do turismo e do comércio. Trata-se de um meio económico heterogêneo, existindo focos de pobreza económica, social e moral e situações de desestruturação familiar (Projeto Educativo da Escola da Nazaré, 2016-2020).

Quadro 1-Recursos existentes na Freguesia de S. Martinho

	Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar de S. Martinho
Instituições Educativas	Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré
	Canto dos Reguilas
	Jardim Escola João de Deus
	Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco
Associações Culturais	Biblioteca Municipal “Calouste Gulbenkian”
	Casa do Povo de São Martinho
Recursos Desportivos	Clube Amigos do Basquete
	Clube Naval do Funchal
	Centro de Atletismo da Madeira
	Estádio dos Barreiros
Serviços de caráter social	Centro de Saúde
	Farmácia da Nazaré
	Regimento de Guarnição N.º 3
Comércio	Cafés
	Restaurantes
	Supermercado
	Correios CTT

Fonte: Adaptado do Projeto Educativo da Escola da Nazaré, 2016-2020.

No Quadro 1 (apresentado página anterior) estão patentes alguns dos recursos presentes na freguesia de S. Martinho, designadamente: instituições, associações, recursos desportivos, serviços de carácter social e o comércio, que contribuem de forma considerável para o enriquecimento deste meio social.

5.1.1. Caraterização da Escola

O infantário o “Girassol”, situa-se na rua África do Sul e pertence, atualmente, à Escola Básica do 1.º Círculo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré, resultado da fusão de três instituições de ensino. Esta instituição foi inaugurada em 26 de setembro de 1985, e tem um horário de funcionamento das 08h00 às 18h30.

Figura 8-Entrada do Infantário Girassol



Fonte: <https://www.facebook.com/girassolnazare/photos/a.711588928953336/711588948953334/?type>

Para Silva et al. (2016), a instituição educativa deve proporcionar “um contexto facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças” (p.23). Os mesmos autores defendem que cada instituição educativa tem as suas características e particularidades, resultantes da rede na qual está introduzida, da sua dimensão e dos recursos materiais e humanos que usufrui, bem como dos níveis educativos que possui.

Quadro 2-Espaços existentes no Infantário “O Girassol”

Piso 1	Secretaria
	Gabinete da Direção
	Sala de Convívio e de Reuniões Pedagógicas
	Creche:
	<ul style="list-style-type: none"> • Berçário I • Berçário II • Berçário III • Sala Parque
	Copa de leite
	Arrecadação de produtos alimentícios, de material didático e de desgaste e de produtos e materiais de limpeza.
	Lavandaria
	Casa de Banho
Piso 2	Refeitório
	Cozinha
	Pátio Exterior
	Casa de Banho
	Arrecadação
	Salão: convívios, visionamento de vídeos, recreio interior e aulas de Educação Física.
	Educação Pré-Escolar:
<ul style="list-style-type: none"> • Sala das Bolinha de Sabão (Sala Transição) • Sala da Magia (Sala dos três anos) • Sala Arco-íris (Sala dos cinco anos) • Sala das Estrelinhas 	
Espaço Exterior	
Dividido em zona pavimentada em <i>tartan</i> , zona relvado e zona cimentado, equipado com um labirinto, três escorregas, três balancés e três casinhas de madeira.	

Fonte: Adaptado do Projeto Educativo da Escola da Nazaré, 2016-2020.

A EB1/PE e Creche da Nazaré tem como missão favorecer a formação e o desenvolvimento global da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. Deste modo, é possível averiguar que a EB1/PE e Creche da Nazaré pretende inculcar nas crianças valores humanos, éticos e democráticos e, simultaneamente, respeita a individualidade de cada criança (Projeto Educativo da Escola da Nazaré, 2016-2020).

5.1.2. Caracterização da Sala da Magia

Conforme Silva et al. (2016), a organização do espaço “da sala é expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que este/a se interrogue sobre a sua função, finalidade e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização” (p.26).

Nesta perspetiva, o espaço caracteriza-se por uma construção coletiva, tendo em conta a deliberação do grupo e da equipa pedagógica da sala, bem como as necessidades e interesses particulares de cada criança.

Assim sendo, o espaço não se caracteriza por uma estrutura inflexível, podendo e devendo haver alterações contínuas, “de acordo com as necessidades e evolução do grupo”. Assim, esta reflexão sobre a organização do espaço é essencial “para evitar espaços estereotipados e padronizados que não são desafiadores para as crianças” (Silva et al., 2016, p. 26).

A Sala da Magia é ampla, organizada, luminosa e arejada. Possuía uma porta para o exterior, duas extensas janelas, placares para a exibição de trabalhos, e armários de arrumação (que continham livros, jogos, CDs e as capas de cada criança).

Figura 9-Planta em 3D da Sala da Magia



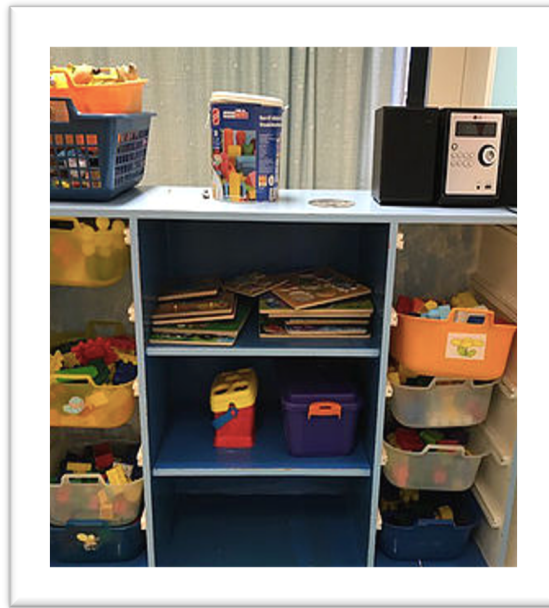
Fonte: Criação própria através do programa *Floorplanner*

Neste seguimento, a Sala da Magia apresentava um ambiente rico em oportunidades e estímulos, que promoviam o desenvolvimento de cada criança, ampliando as suas experiências e autonomia. Esta sala encontrava-se organizada em seis áreas que constituíam um “suporte de desenvolvimento curricular pois, as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, distribuição e utilização são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender” (Silva et al., 2016, p. 26).

Figura 10-Área do Tapete



A *Área do Tapete* (Figura 10) era um espaço acolhedor com um grande tapete no chão onde as crianças podiam sentar-se livremente. Utilizavam, com muita regularidade, esta área para atividades livres, nomeadamente, canção dos *Bons Dias*, atividades de leitura de histórias, realização de jogos, diálogos e debates, partilha de ideias em grande grupo, escolha do ajudante do dia, assim como, reuniões com as crianças em grande e pequeno grupo. Esta era uma área muito apreciada pelas crianças, pois proporcionava “conforto e segurança a crianças e adultos,” (Post & Hohmann, 2011, p. 167).

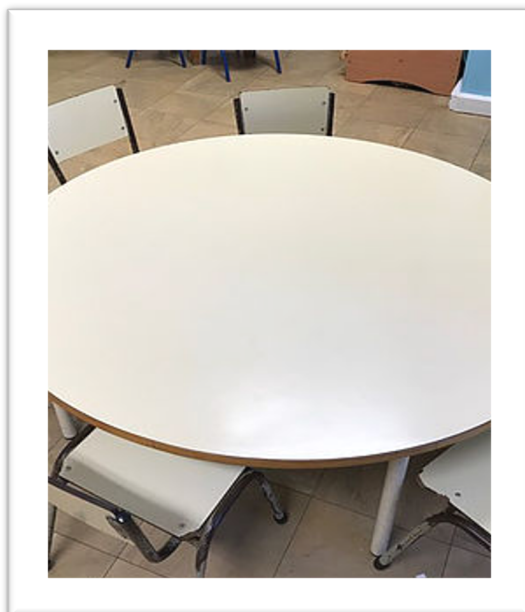
Figura 11-Área dos Jogos

A *Área dos Jogos* (Figura 11) Esta área era composta por um móvel, este por sua vez estava dividido por várias prateleiras, que continham jogos de encaixe, blocos lógicos, jogos de construção, puzzles, dominós, jogos de memória, legos, entre outros. Estes encontravam-se ao alcance das crianças, e estas podiam brincar no tapete e na mesa, pois eram os espaços destinados à realização dos jogos. Deste modo, os jogos são essenciais no desenvolvimento da criança, pois desafiam a criança a descobrir como fazer o que possibilita que as “crianças avaliem o seu sucesso” (Spodeck,1998, p.223).

Figura 12-Área da Biblioteca

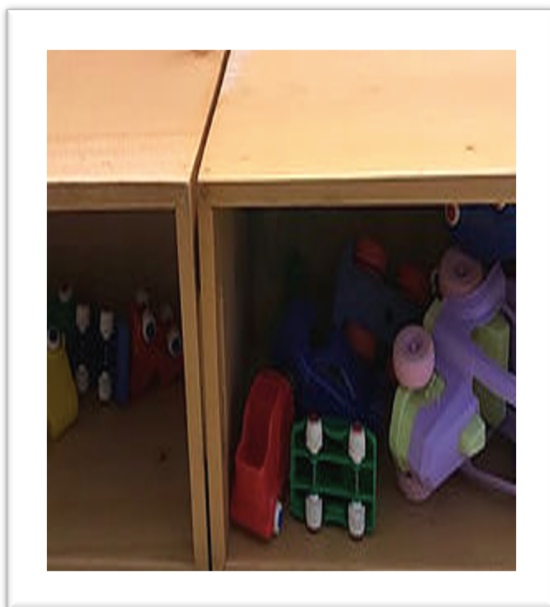
A *Área da Biblioteca* (Figura 12) era constituída por um conjunto de livros, com diversos tipos de narrativas. A leitura podia ser realizada no tapete ou nas mesas. Esta área era essencial para estimular o gosto pelo ato de ouvir e ler histórias. A leitura de histórias é fundamental, e por isso deve ser uma “atividade regular, agradável e que proporciona interações e partilha de ideias, conceções e vivências” (Mata, 2008, p. 78).

Figura 13-*Área das Atividades*



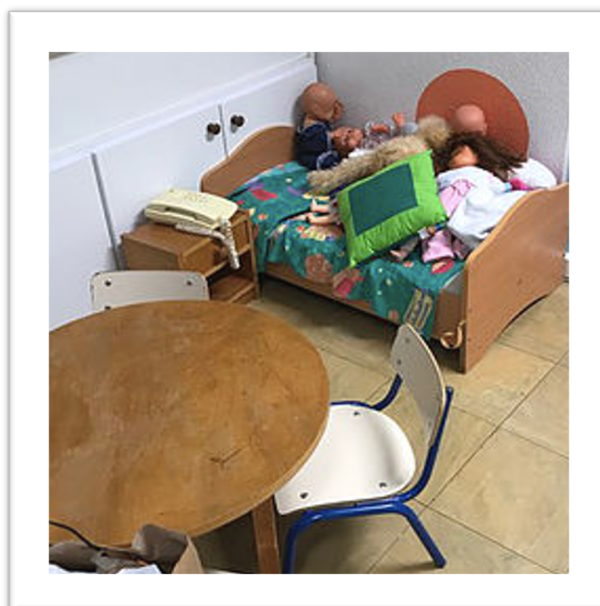
A *Área das Atividades* (Figura 13) era formada por quatro mesas redondas e por vinte e duas cadeiras. Esta destinava-se à realização de trabalhos de expressão plástica, desenvolvendo capacidades plásticas e expressivas, pois segundo Sousa (2003) “a expressão plástica é essencialmente uma actividade natural, livre e espontânea da criança.” Nesta área, ainda, era possível realizar outras atividades, designadamente, jogos de construções, modelar plástica, atividade de leitura ler e dialogar em pequeno e grande grupo.

Figura 14 -*Área da Garagem*



A *Área da Garagem* (Figura 14) era composta por diferentes géneros de carros. Neste espaço, as crianças tinham oportunidade de manusear e explorar. De acordo com 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” (p.19).

Figura 15-*Área da Casinha*



A *Área da Casinha* (Figura 13) era constituída por uma cama com bonecas, um telefone, uma mesa, um fogão e um armário com frutas de plástico. Esta era uma área fundamental para as crianças, visto que naquele espaço podiam dar asas à sua imaginação. Para Zabalza (2001), uma “criança que se aproxima da área da casa sente-se imersa 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” (p.155).

Neste sentido, Zabalza (2001) defende que uma sala de atividades organizada em “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” (p.173). Sendo assim, cada uma das áreas da sala tinha uma intencionalidade educativa, estando organizadas para promover aprendizagens nas distintas áreas de conteúdo.

5.1.2.1. Rotina Diária

Segundo Zabalza (1998), a rotina diária (Quadro 3) baseia-se “na repetição de atividades e ritmos na organização espaço-temporal da sala” (p.169). O mesmo autor defende que a rotina diária 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, 2001, p. 195).

Nesta lógica, a rotina pedagógica é uma estratégia intencionalmente planeada pelo educador, pela equipa pedagógica da sala e pelo grupo de crianças, tendo uma organização flexível, embora coincida com momentos que se repetem com uma certa periodicidade (Silva et al., 2016).

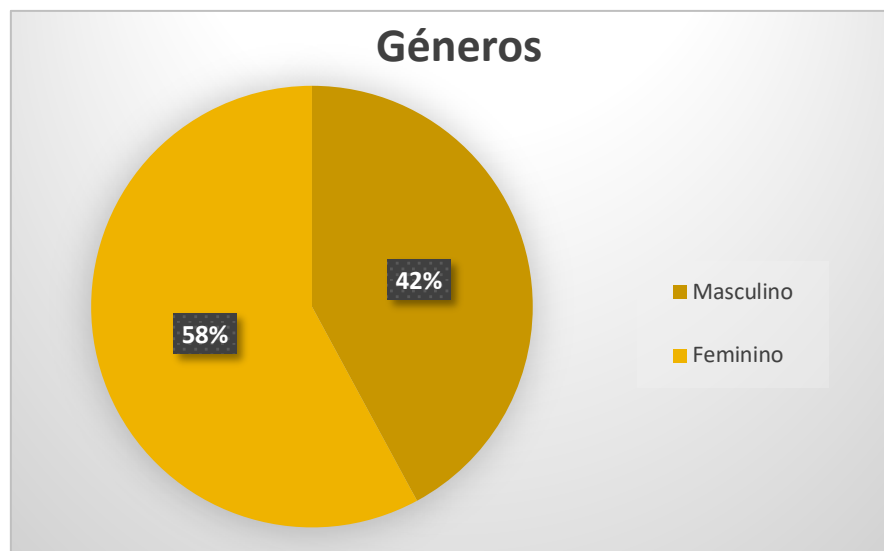
Assim sendo, Hohmann e Weikart (2011) afirmam que a rotina diária permite “às crianças a segurança de sequências previsíveis de acontecimentos, transições suaves de um período de atividades para o seguinte e consistência nas expectativas e apoio dos adultos ao longo do dia” (p. 226).

Quadro 3-Rotina Diária do Grupo da Sala da Magia

<i>Horário</i>	<i>Rotina</i>
<i>Turno da manhã</i>	
08h00 - 08h30	Acolhimento (jogos livres)
08h30 - 09h30	Atividades orientadas
09h30 -09h40	Higiene Pessoal
09h40 - 10h00	Lanche da manhã
10h00 -10h40	Atividades livres no exterior
10h40 - 10h50	Higiene Pessoal
10h50 - 11h50	Atividades orientadas
11h50 -12h30	Almoço
12h30 -12h40	Higiene Pessoal
12h40 -15h30	<i>Repouso</i>
<i>Turno da Tarde</i>	
15h30 - 16h00	Lanche da tarde
16h00 – 16h50	Atividades livres no exterior
16h50 – 18h30	Atividades orientadas
18:30h	Encerramento da Instituição
Segunda-feira: Educação Física (11h00 -11h30)	
Terça-feira: Música (10h30 -11h00)	
Quarta-feira: Educação Física (10h30 -11h00) e Inglês (11h00 -11h30)	

5.1.2.2. Caraterização do Grupo

O grupo da Sala da Magia era constituído por dezanove crianças com idades compreendidas entre os dois e os três anos, das quais onze eram do género feminino e oito do género masculino (Gráfico 1 e Gráfico 2, que estão apresentados na página seguinte).

Gráfico 1- Distribuição do Grupo de Crianças por Género

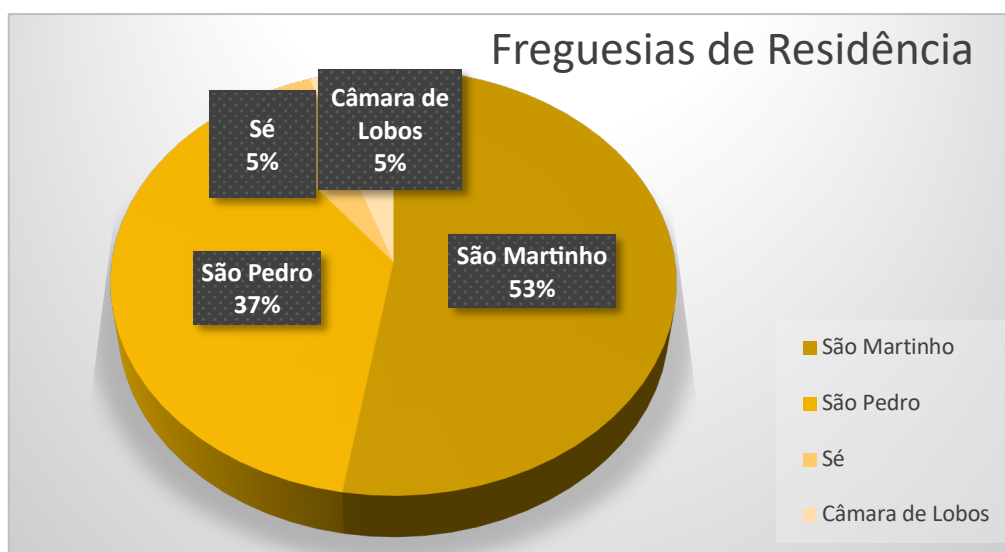
Como já foi evidenciado anteriormente, havia mais crianças do sexo feminino do que do sexo masculino. Segundo Silva et al., (2016), os fatores que provocam impacto na organização de um grupo são as “caraterísticas individuais das crianças que o compõem, o maior ou o menor número de crianças de cada sexo, a diversidade de idades ou a dimensão do grupo” (p. 24).

Gráfico 2-Idades do Grupo de Crianças

No gráfico 3 é possível verificar que existiam mais crianças com três anos do que com dois anos. Em termos globais, este era um grupo heterogéneo, pois cada criança tinha a sua própria personalidade e diferentes caraterísticas. Deste modo, torna-se fundamental

que o educador conheça bem o grupo de crianças com quem trabalha, pois qualquer que seja a composição do grupo “ a relação que o educador estabelece com as crianças e o modo como incentiva a sua participação facilita as relações entre as crianças do grupo e a cooperação entre elas” (Silva et al., 2016, p. 28).

Gráfico 3-*Freguesias de Residência do Grupo*



Todas as crianças da Sala da Magia tinham nacionalidade portuguesa e residiam, maioritariamente, nas freguesias de São Martinho e São Pedro (Gráfico 3).

No decorrer do processo de observação e de intervenção pedagógica, pude verificar que as crianças que compunham o grupo da sala da Magia eram autónomas, afetuosas, curiosas e demonstravam imensa vontade de aprender, estando sempre recetivas e interessadas em realizar novas atividades. Este grupo adorava ouvir histórias, contar as suas experiências e participar nas situações de jogo dramático.

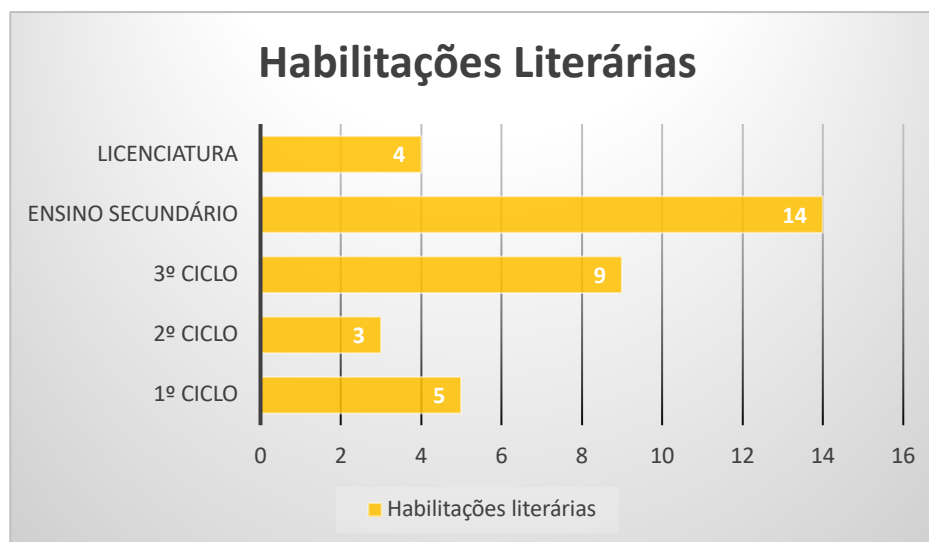
No que concerne à área da formação pessoal e social, o grupo mostrou-se muito afável e extrovertido, conseguiam verbalizar as suas necessidades, os seus gostos e as suas preferências. No entanto, neste grupo foi possível constatar que algumas crianças tinham alguns problemas de comportamento, além disso, no âmbito das interações com o outro, havia algumas relações de discórdia e agressão, principalmente, quando tinham de partilhar algum objeto. Por isso, desenvolvi várias atividades relacionadas com esta problemática, as quais foram muito úteis para melhorar esta questão

5.1.2.3. Contexto Familiar das Crianças

De acordo com Silva et al. (2016), “a relação que o educador estabelece com cada família centra-se na criança e tem em conta que são coeducadores da mesma criança” assim sendo, é crucial que haja uma boa relação entre ambos (p.28). A família tem um papel vital no desenvolvimento pessoal e social das crianças, visto que é no ambiente familiar que as mesmas despertam “para a vida como pessoa, onde interioriza valores, atitudes e papéis e onde se desenvolve, de forma espontânea, o processo fundamental de transmissão de conhecimentos, de costumes e de tradições que constituem o seu património cultural” (Homem, 2002, p. 36).

Por este motivo, considerei pertinente efetuar a recolha de informação referente ao nível de escolaridade dos pais das crianças, bem como da sua atividade profissional (Gráficos 4 e 5), dado que “É óbvio que o impacto da vida familiar – em toda a sua complexidade – afeta todos e cada um dos aspetos do desenvolvimento da criança.” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 100).

Gráfico 4-Habilitações Literárias dos Pais das Crianças



No que diz respeito à escolaridade dos pais do grupo de crianças da Sala da Magia, a maior parte possuía o Ensino Secundário, porém havia quatro tinham o grau de Licenciado e cinco que apenas tinham finalizado o 1º ciclo. Desta forma, existia uma grande desigualdade relativamente às habilitações literárias dos pais das crianças da Sala da Magia.

Gráfico 5- Profissão dos Pais das Crianças

No que concerne à atividade profissional dos pais das crianças, destacava-se a situação de desemprego, havendo uma grande heterogeneidade em relação à atividade profissional dos pais.

5.1.2.4. Equipa Pedagógica

O trabalho de equipa envolve vários intervenientes que se apoiam e respeitam-se mutuamente. Segundo Hohmann e Weikart (2011), “os adultos são aprendizes ativos que permanentemente constroem uma nova compreensão acerca da melhor forma de apoiar o desenvolvimento da criança” (p. 130).

Assim sendo, a equipa pedagógica da Sala da Magia era constituída por três educadoras e por duas assistentes operacionais.

Em relação ao horário das educadoras, duas delas tinham um horário rotativo, semanalmente, a outra educadora tinha sempre o mesmo horário (11h00 às 16h00) durante a semana. É importante referir que, entre as 13h00 e as 13h30, as educadoras reuniam-se, todos os dias, para trocar informações acerca das crianças, ou seja, partilhavam os principais acontecimentos dos seus turnos (Quadro 4).

Do mesmo modo, as assistentes operacionais, também, tinham um horário rotativo que mudava semanalmente (Quadro 4).

Quadro 4-Horário da Equipa Pedagógica

Horário da Equipa Pedagógica	
Horário Rotativo das Educadoras	
Turno da Manhã	Turno da Tarde
08h00 – 13h00	13h30 -18h30
Horário da Educadora que não era rotativo	
11h00 – 16h00	
Horário Rotativo das Assistentes Operacionais	
08h30- 13h00	14h30 – 17h00
09h30 -13h30	15h00 -18h00

5.2. Intervenção Pedagógica na Sala da Magia

Importa destacar que toda a intervenção pedagógica foi adaptada ao grupo de crianças da sala da Magia, ou seja, teve em conta as características individuais das mesmas.

Durante a ação pedagógica, sempre que se verificava a existência de uma problemática, eram desenvolvidas atividades e estratégias para a colmatar.

5.2.1. Enquadramento do Problema

Durante a intervenção pedagógica realizada em Contexto Pré-Escolar, foi possível constatar que o grupo tinha algumas dificuldades em cumprir regras, bem como partilhar objetos. Assim sendo, “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).

Em conversa com a equipa pedagógica da sala, verificamos que esta era uma problemática comum a todo grupo. Assim sendo, “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).

Esta problemática era visível em vários momentos, designadamente: no acolhimento, nas atividades orientadas, nas refeições, na fila e nas atividades do exterior.

5.2.1.1. A questão de Investigação-Ação

A Educação Pré-Escolar desempenha um papel essencial no progresso da criança, concretamente: na obtenção de regras, de comportamentos e de atitudes de partilha apropriados de um bom cidadão. A questão da IA apresentou-se da seguinte maneira:

De que forma as crianças da Sala da Magia podem ser educadas para a cidadania relativamente à adoção regras e atitudes de partilha?

A problemática desta investigação baseia-se na área da Formação Pessoal e Social, que contribui para o “desenvolvimento de atitudes, disposições e valores, que permitam às crianças continuar a aprender com sucesso” (Silva et al., 2016, p. 6). Esta é uma área transversal, pois “embora tenha uma intencionalidade e conteúdos próprios, está presente em todo o trabalho educativo realizado no jardim de infância” (Silva et al., 2016, p. 33).

5.2.1.2. As Estratégias de Intervenção

As estratégias são vistas como um caminho escolhido ou criado pelo docente para direcionar a criança. Desta forma, Masetto (2003) alarga o conceito de estratégia quando afirma que este é um dos meios utilizados pelo educador para facilitar o processo de aprendizagem das crianças.

A primeira estratégia utilizada para trabalhar a problemática da partilha foi a exploração do livro “Uma prenda de Natal” de M. Christina Butler. A leitura do livro foi realizada pela Estagiária, na área do tapete onde todas as crianças estavam sentadas no mesmo (Figura 16). O “reconto” da história foi concretizado através de desenhos efetuados pelas crianças, para que fossem assimilando o conceito defendido no livro, ou seja, a partilha.

Figura 16-Crianças a ouvir a história “Uma Prenda de Natal”

Através da exploração deste livro, as crianças conseguiram reconhecer a importância da partilha e, além disso, compreenderam que se temos algo que não usamos, por não caber ou pelo simples facto de não gostarmos, podemos dar a outra pessoa. Esta história foi fundamental para as crianças perceberem que através de pequenos gestos de partilha podemos fazer os outros muito felizes.

Num momento de reflexão sobre a história, as crianças foram questionadas sobre o que sentiam quando partilhavam (ou não) os seus brinquedos e, naturalmente, o que sentiam quando as outras crianças não partilhavam os seus brinquedos com elas.

Após o diálogo, foi interessante verificar que a maioria das crianças não gostava de partilhar os seus brinquedos, mas, queriam que os outros partilhassem consigo, aliás, quando isso acontecia ficavam muito felizes. Partindo desse pressuposto, procurei fazer com que as crianças percebessem que o ato de negar a partilha dos seus brinquedos causava tristeza nos outros meninos. Desta forma, começaram a interiorizar a importância da partilha tornando-se mais empáticos para com os outros. Efetivamente, muitas crianças afirmaram que doravante dariam os brinquedos que já não utilizavam ou as roupas que já não lhes serviam aos amigos ou aos primos. Referiram, também, que na escola ou quando frequentassem um parque, partilhariam sempre os brinquedos/objetos com outras crianças.

A segunda estratégia foi implementada através de uma árvore de Natal, que simbolizava o calendário do advento (Figura 17). Este calendário permaneceu na Sala da Magia até o Natal. Inicialmente, expliquei às crianças o significado daquele objeto, ou seja, que servia para ajudar na contagem dos dias que faltavam para o Dia de Natal e que cada janela que era aberta significava que o Dia de Natal estava cada vez mais próximo. Adverti que só poderiam abrir as janelas quando cumprissem as regras da sala. Para além disso, sempre que uma criança abrisse a janela teria que partilhar os objetos encontrados com os colegas.

Figura 17-*Calendário do Advento*



Foi muito engraçado implementar esta estratégia! No primeiro dia as crianças puderam abrir seis janelas. Com a ajuda da Educadora-Cooperante, selecionámos as crianças mais cumpridoras das regras da sala. A criança que abriu a primeira janela encontrou, no seu interior, um adereço para a sua árvore de natal e três reбуçados. Após isso, solicitei à criança que mostrasse ao grupo o que estava dentro da janela que abriu, e lembrei-lhe que teria de partilhar dois dos seus reбуçados, o mesmo repetiu-se com as outras cinco crianças. Esta estratégia foi muito gratificante, pois notei que as crianças se encontravam empenhadas em cumprir as regras, para poderem abrir uma janela. Relativamente à partilha, acho que as crianças aderiram muito bem e quiseram dar os

rebuçados aos amigos. Até houve crianças que queriam partilhar comigo e com a equipa pedagógica da sala, todavia, explicamos que deveriam dar aos amiguinhos, e que os mesmos ficariam muito felizes com aquele gesto de bondade.

Outra estratégia desenvolvida foi a exploração do livro: “O Pequeno Livro das Boas Maneiras à Mesa” de Christine Coirault (Figura 18). Com a leitura desta história foi possível mencionar diversas regras, tais como: “Não te esqueças de lavar as mãos antes de comeres,” “Não fales com a boca cheia” e “Mastiga com a boca fechada.”

Figura 18- Capa da história “O Pequeno Livro das Boas Maneiras à Mesa”



Através da leitura da história e do reconto da mesma, muitas crianças conseguiram enumerar alguns exemplos do que faziam erradamente quando estavam à mesa. Acabou por ser uma conversa muito agradável! A atividade obteve resultados positivos, uma vez que as crianças conseguiram dizer um conjunto de regras essenciais à mesa, mas também, no dia-a-dia.

Dando continuidade a este tema, resolvi realizar um lanche com momentos de partilha e de convivência, no qual as crianças poderiam aplicar as regras, o que acabou por resultar na perfeição (Figura 17). Sobre isto, kamii & Devries citados por Zabalza (1987) afirmam que a escola deve “estimular as crianças para que se relacionem e resolvam entre si os seus conflitos” (p. 114).

Em suma, posso referir que o período de intervenção pedagógica foi muito curto, não permitindo aprofundar esta problemática como pretendido, contudo, consegui verificar algumas melhorias, sendo que os comportamentos foram-se alterando, surgindo espontaneamente alguns momentos de partilha.

5.2.2. Atividades Desenvolvidas

Seguidamente, são apresentadas três das atividades concretizadas no contexto do Pré-Escolar, com o grupo de crianças da Sala da Magia. As mesmas são descritas e refletidas, considerando os resultados alcançados ao longo de cada uma das atividades.

Importa referir que toda a prática pedagógica teve uma intencionalidade educativa, baseada nos interesses e necessidades das crianças “permitindo a tomada de decisões conscientes sobre a prática, adequando a mesma ao grupo de crianças (Silva et al., 2016, p. 5).

5.2.2.1. Exploração dos Frutos de Outono

A primeira atividade está relacionada com a temática do Pão Por Deus, neste sentido, comecei por abordar os frutos de outono efetuando uma exploração das frutas típicas dessa época. Para aferir os conhecimentos prévios do grupo, comecei por perguntar quais eram as frutas típicas do outono, após isto, pude constatar que a maior parte do grupo apenas conhecia a castanha e a noz.

Figura 20- Frutos típicos de Outono



Segundo Angotti (1994) “o conhecimento da criança é garantia para proporcionar-lhe um processo educativo paulatino, gradual, realizando os seus interesses e necessidades interiores num processo de crescimento, onde cada etapa, cada período de desenvolvimento esteja diretamente integrado ao anterior e ao posterior” (p.8).

Dando continuidade a esta temática, retirei de uma caixa diversas frutas que, posteriormente, mostrei às crianças, sendo elas: castanha, noz, pera, maçã, uva, figos, laranja, romã, diospiro e goiaba. Foi notório que a maioria das crianças não conheciam a romã, a goiaba e o dióspiro, aliás, muitos afirmaram que a romã parecia uma rainha, porque tinha uma coroa. Depois de averiguarmos os nomes das frutas, entreguei a cada criança uma fruta pedindo-lhe que dissesse o nome da fruta e uma característica, nomeadamente: se era mole ou dura, se cheirava bem ou mal, etc.

O grupo demonstrou curiosidade em conhecer o sabor daquelas frutas, por isso, realizamos uma salada de fruta. Inicialmente distribuí as frutas pelas crianças e solicitei que fossem lavá-las na taça com água que se encontrava na mesa. Pude constatar que as crianças se sentiram muito felizes, porque estavam a ajudar na concretização da salada de fruta. No momento de retirar a casca e cortar as frutas, por precaução, as crianças apenas assistiram, visto que havia a possibilidade de se cortarem e magoarem-se gravemente.

Sempre que colocava a fruta cortada na taça perguntava, aleatoriamente, a uma criança, o nome da fruta cortada, para que memorizassem o nome daquelas diversas frutas. Quando chegou o momento de colocar o sumo na salada de fruta, solicitei a algumas crianças que me ajudassem, posteriormente, pedi a outras para misturar a salada de fruta.

Figura 21- *Degustação dos Frutos de Outono*



No momento de provar os frutos (Figura 21), receava que as crianças não quisessem experimentar os frutos que não conheciam, todavia, todas revelaram imensa vontade de saborear e até pediram para repetir. Com esta atividade, foi possível verificar as preferências dos alunos em relação à fruta, sendo que na altura de recolher as taças onde tinha sido servida a sala de fruta, foi possível constatar que a maioria não comeu a romã nem a goiaba. Do meu ponto de vista, isto deveu-se ao facto da maioria das crianças não conhecerem estas frutas, nem estarem habituadas ao seu sabor.

“Não gosto muito da romã.” (Menina S, 2017)

“O dióspiro é muito doce.” (Menino J, 2017)

“A goiaba tem muitas pevides”. (Menina G, 2017)

“Eu continuo a preferir a banana.” (Menino R, 2017)

Diário de Bordo, 30 e 31 de outubro 2017

Neste seguimento, entreguei, a cada criança um fruto para pintarem, consoante a cor original dessa fruta. A Expressão Plástica é fundamental na vida das crianças, já que é “uma atitude pedagógica diferente, não centrada na produção de obras de arte, mas na criança, no desenvolvimento das suas capacidades e na satisfação das suas necessidades” (Sousa, 2003, p. 160).

Esta atividade foi utilizada como estratégia para a problemática de investigação, pois possibilitou às crianças a partilha dos lápis de cor, visto que em cada recipiente continha poucas cores repetidas, sendo necessário partilhar e pedir aos outros colegas.

Figura 22- *Colorir os Frutos de Outono*



Os desenhos dos frutos, serviram para um móbile, sendo que este é indispensável para o desenvolvimento sensorial da criança, promovendo a atenção, a concentração, bem como o senso estético. Desta forma, os materiais e os brinquedos que disponibilizamos às crianças são fundamentais, para estimular as mesmas, neste caso, o móbile permitiu uma percepção visual de todos os frutos típicos do outono.

Figura 23- *Móbile dos frutos típicos de outono*



Considero ter alcançado os objetivos estipulados, pois proporcionei primeiro um momento de degustação das frutas e, posteriormente um momento expressão plástica que resultou no desenvolvimento aptidões e competências essenciais à formação integral de todas as crianças.

5.2.2.2. Experiências Relacionadas com as Cores

As duas experiências que são descritas, seguidamente, surgiram no âmbito da temática das cores e decorreu na quinta semana de intervenção pedagógica.

Primeiramente, importa evidenciar que estas experiências foram contextualizadas, pois comecei a atividade com a exploração de uma história intitulada “Uma História de Cores”, de Maria João Carvalho. De referir que a análise da história foi concretizada em grande grupo. Desta forma, Silva et al. (2016) afirmam que as histórias lidas ou contadas pelo educador suscitam desejo de aprender a ler, e desenvolvem “o gosto e interesse pelo livro e pela palavra escrita” (p.66).

Em seguida, promovi um pequeno diálogo através do qual questionei as crianças sobre as suas cores preferidas, procurando perceber os seus gostos e preferências. Para além disso, estas “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, & Nunes, 2008, p. 12). Evidencio que, durante o diálogo, deparei-me com algumas crianças que, inicialmente, não estavam a conseguir aguardar pela sua vez, impedindo as outras crianças de falar. Perante isto, de imediato, solicitei às crianças que respeitassem o colega que estava a falar.

Neste seguimento, foi dito às crianças que realizaria uma sessão de magia relacionada com as cores. O grupo revelou perplexidade e questionaram como é que tal seria possível. Comecei por apresentar os diversos materiais que iríamos utilizar para a primeira magia, nomeadamente: copos de plástico, cinco paus para misturar, chá de couve roxa, sumo de limão, pasta de dentes, vinagre, bicarbonato de sódio, sabão da loiça. Seguidamente, solicitei às crianças que me ajudassem a realizar a magia, seguindo os vários passos (Quadro 6).

Quadro 6-*Passos a seguir para realizar a experiência da Couve Roxa*

<i>Experiência da Couve Roxa</i>			
			Resultado
1º Copo	Chá de Couve Roxa	Sumo de Limão	Rosa
2º Copo	Chá de Couve Roxa	Pasta de Dentes	Verde
3º Copo	Chá de Couve Roxa	Vinagre	Rosa
4º Copo	Chá de Couve Roxa	Água +Bicarbonato de Sódio	Azul
5º Copo	Chá de Couve Roxa	Sabão da Loiça	Azul

Figura 24- *Experiência da Couve Roxa*

Durante a realização desta experiência, pude verificar que o grupo da Sala da Magia apresentava uma postura adequada, ou seja, estava atento e colocava várias questões, tal como podemos verificar pelo diário de bordo:

“Como é que isso é possível?” (Menina M, 2017).

“A professora é uma bruxa?” (Menino J, 2017).

“Também quero ser uma bruxa, para fazer coisas dessas” (Menina G, 2017).

Diário de Bordo de, 6,7 e 8 de novembro 2017

Dando continuidade a estas experiências, revelei quais os materiais necessários para a última magia, designadamente: dois copos de plástico, dois paus para misturar, uma taça, bicarbonato de sódio, corante de alimentar, vinagre, sabão da loiça, colheres. Posteriormente, pedi às crianças que me ajudassem a realizar a magia. Primeiro, foi solicitado a duas crianças que colocassem vinagre nos dois copos (meio copo), em seguida, pedi que colocassem o corante azul num dos copos e corante vermelho noutra e, por fim, tinham que mexer o líquido de ambos os copos com o auxílio de colheres. Após isto, solicitei que colocassem o sabão da loiça e, finalmente, o bicarbonato de sódio. Com isto, puderam observar uma erupção de cores, conforme ilustrado na Figura 25.

Figura 25- *Experiência da Erupção da Colorida*

Destaco que, no decorrer destas experiências, as crianças mostraram-se sempre muito interessadas e empenhadas em participar, de uma forma ativa. Além disto, foram várias as afirmações feitas pelas crianças:

“Está cheio de espuma” (Menina L, 2017).

“Os líquidos saíram dos copos” (Menino R, 2017).

“A água ficou vermelha e azul” (Menino J, 2017).

“Só pode ser magia” (Menina S, 2017).

Diário de Bordo de, 6,7 e 8 de novembro 2017

De um modo geral, as crianças adoraram verificar aquelas mudanças de cores. De referir que algumas crianças não conheciam as cores, pelo que esta experiência se revelou uma forma proactiva de aprenderem o nome de algumas cores. Eminentemente, esta atividade permitiu às crianças perceberem que conseguem trabalhar de forma harmoniosa, mesmo quando têm de partilhar os materiais, desde que haja uma boa cooperação.

5.2.2.3. Concretização dos Postais de Natal

A terceira atividade estava relacionada com a temática do Natal e teve início com um pequeno diálogo sobre essa época do ano. Através desse diálogo pude verificar a importância que as crianças atribuíam à quadra natalícia, para além disso, a conversa é crucial para “desenvolver a capacidade de comunicação e linguagem, clarificar o

significado de determinados termos, introduzir novo vocabulário e ideias alternativas e mais científicas” (Mata, Bettencourt, Lino, & Paiva, 2004, p. 171).

Neste seguimento, informei o grupo que realizaríamos Postais de Natal (Figura 26 e Figura 27), mostrei, também, os materiais que utilizaríamos para a concretização dos mesmos, concretamente: cartolina, cola branca, pinceis, rolhas de cortiça, folha branca e caneta.

Depois solicitei às crianças que fossem para as mesas, pois seria lá que a atividade se iria desenrolar. Após as crianças estarem sentadas, comecei por distribuir os postais que havia recortado previamente. Foi então que expliquei ao grupo que iriam utilizar as rolhas de cortiça para formar uma árvore de natal na capa do postal. Devo mencionar que na respetiva capa já estava desenhada uma árvore, pelo que as crianças, apenas, tinham de preencher o interior com as rolhas.

A atividade estava dividida em duas partes, na primeira parte o grupo teria de preencher as árvores de natal com rolhas de cortiça, sendo que durante este processo auxiliei as crianças na colagem. Já na segunda parte, as crianças deveriam expor o seu desejo para o Natal, deste modo, as crianças diziam qual era o desejo e eu escrevia no postal, desta forma um “mediador entre as ideias das crianças e as ideias que se pretende que elas construam” (Pereira, 2002, p. 77).

Figura 26- *Realização dos Postais de Natal*



Importa, ainda, mencionar que no momento da colagem, algumas crianças apresentaram algumas dificuldades, tanto em colocar a cola branca com um pincel na rolha, como em pressionar a rolha para colar, e muitas afirmaram que eram inaptas para a realização daquela atividade:

“Não sei colar isto no postal” (Menino G, 2017).
“Não sou capaz de fazer este “desenho” com rolhas” (Menina C, 2017).
“Isto não fica preso na folha (Menina, G, 2017).

Diário de Bordo, 5 e 6 de dezembro de 2017

Figura 27- *Postais de Natal*



Neste sentido, “a educação pela arte é parte integrante dos currículos em diferentes níveis de ensino”, sendo vista “ como componente essencial ao processo educacional” das crianças (Kot-Kotecki, 2014, p.72).

Em geral, considero ter alcançado os objetivos estabelecidos, uma vez que foi perceptível o entusiasmo e a motivação das crianças durante a realização desta atividade, e a mesma traduziu-se num momento extremamente prazeroso para todos, culminando num momento de partilha sobre o que era o Natal para cada uma delas.

5.2.3. Projeto com a Comunidade Educativa

A Intervenção Pedagógica realizada com as crianças da Sala da Magia possibilitou, ainda, a concretização de um projeto que resultou na participação de alguns membros da comunidade educativa.

Segundo a *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar* (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), um dos objetivos da Educação Pré-Escolar é “incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade” (p. 671).

Numa conversa com duas colegas de mestrado, decidimos realizar uma feira solidária para colmatar as dificuldades financeiras da escola. Para prosseguir com esta ideia, antes de mais, conferenciámos com a nossa orientadora científica da UMa e com as nossas Educadoras Cooperantes, sendo que todas concordaram com a ideia proposta. Deliberámos assim tornar a feira no nosso projeto com a comunidade.

Inicialmente sentimos alguma dificuldade em escolher o tema da feira, porém, como estávamos perto do Natal, determinámos que a nossa feira teria essa temática. Depois, foi necessário indagar o que cada sala poderia fazer para colocar à venda na feira. Assim, ficou decidido que a Sala da Magia iria elaborar molduras e enfeites para o pinheiro, a Sala das Bolinhas de Sabão realizaria broas e a Sala Arco-íris concretizaria outras decorações de Natal. Neste sentido, com o apoio das Educadoras Cooperantes, cada sala fez os artigos para vender na feira.

As crianças tiveram um papel crucial na feira, pois ficaram responsáveis por realizar os objetos/alimentos que, posteriormente, foram vendidos na feira. A associação de pais, bem como o conselho diretivo da escola, também, tiveram um papel fundamental tendo revelado, desde logo, empenho em ajudar em tudo que necessitássemos, para além disto, disponibilizaram-se a encontrar um espaço para a realização da feira e ofereceram os seus préstimos para as vendas.

Posto isto, foi necessário preparar toda a feira, tanto a nível de espaço, data, como em termos de convites. Optamos por colar os cartazes (Figura 28) pelos arredores da comunidade envolvente. Para além disto, conversámos com os pais das crianças, de cada uma das salas, para esclarecer o objetivo da feira, referindo quando é que esta seria realizada e, além disso, pedimos aos pais que pudessem e quisessem, que trouxessem bolos, doçarias e sumos. Em geral, os progenitores foram muito bondosos nas suas contribuições, trazendo broas, doces, bolos, sumos, entre outras coisas.

Figura 28- *Cartaz da Feira dos Pequeninos*



Assim, a feira realizou-se durante os dias 28 e 29 de novembro, das 16:30h às 18:30h. Durante a feira tivemos o apoio das crianças (duas de cada vez), que ficaram connosco na feira e participaram na mesma. Usufruímos da visita de muitos pais e familiares, bem como da restante comunidade educativa (Figura 26).

Figura 29- *Apoio das crianças da Sala da Magia durante a Feira dos Pequeninos*



Em geral, posso constatar que a feira correu muito bem e conseguimos adquirir alguns fundos para ajudar a escola a proporcionar uma experiência mais rica e variada às crianças.

Isto só foi possível devido à cooperação e participação das nossas Educadoras Cooperantes e da restante equipa pedagógica, da direção da escola, assim como da compreensão e envolvimento dos pais e familiares no projeto da comunidade educativa.

As crianças adoraram participar na feira, tanto a vender os diversos produtos, como a dialogar com os diversos pais e familiares de outras crianças, assim, posso afirmar que foi uma experiência muito rica e significativa para o grupo da Sala da Magia.

No final da feira, entregamos à associação de pais e ao conselho diretivo da escola todo o dinheiro angariado, sendo que estes, desde logo, se mostraram disponíveis para comprar alguns materiais que a instituição necessitava, colmatando assim algumas carências daquela escola.

5.3. A reflexão global da intervenção pedagógica na Sala da Magia

A Prática Pedagógica realizada em contexto de EPE decorreu durante nove semanas, na Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-escolar e Creche da Nazaré, nomeadamente, no edifício Girassol, totalizando 130 horas divididas por turnos semanais alternados.

Segundo a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro), “A Educação Pré-Escolar é a primeira etapa da Educação Básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (p.670).

A presente reflexão crítica resulta de um processo dinâmico de reflexão semanal que decorreu ao longo da observação e, conseqüentemente, da intervenção na Sala da Magia. Conforme Coutinho, et al., (2009)

Prática e reflexão assumem no âmbito educacional uma interdependência muito relevante, na medida em que a prática educativa traz à luz inúmeros problemas para resolver, inúmeras questões para responder, inúmeras incertezas, ou seja, inúmeras oportunidades para refletir (p. 358).

Seguindo esta linha de pensamento, verifica-se que o docente possui o privilégio de “planificar, agir, analisar, observar e “de acordo com as necessidades das crianças. (Coutinho, et al., 2009 p.358). Deste modo, ao longo da Prática Pedagógica procurei refletir sobre a minha intervenção, de modo a planificar de forma adequada minimizando algumas problemáticas existentes.

Relativamente ao estabelecimento educativo, este deve estar estruturado de forma a proporcionar o desenvolvimento e a aprendizagem às crianças, mas, também deve assegurar a interação entre os diversos intervenientes e a administração adequada de recursos materiais e humanos (Silva et al., 2016). Nesta perspetiva, pude constatar que o Edifício Girassol estava organizado de acordo com as particularidades das crianças, procurando desenvolver nas mesmas uma aprendizagem plena, integrada e contextualizada.

Quanto à organização da Sala da Magia, esta patenteava as intenções do educador e da dinâmica do grupo (Silva et al., 2016). Torna-se essencial que a criança conheça e compreenda o modo como o espaço está organizado, bem como as suas possibilidades para o desenvolvimento da sua autonomia. Assim, a Sala da Magia estava organizada de acordo com o *Movimento High Scope* e, segundo Lima (2004), “o currículo do modelo High Scope para a educação infantil é um sistema aberto de ideias e práticas educacionais, baseado no desenvolvimento espontâneo das crianças” (p.227). Nesta lógica, a sala de atividades encontrava-se dividida por áreas muito bem organizadas: a área da biblioteca, da garagem, do tapete, da pintura, dos jogos e da casinha. Todas as áreas usufruíam de materiais didáticos e diversificados e, além disto, todos os materiais estavam localizados de forma acessível para que as crianças possam alcançá-los.

Neste seguimento, quero realçar a importância da primeira semana de Prática Pedagógica, a qual foi destinada à observação participante. Na minha perspetiva, isso foi fundamental para identificar as características, comportamentos, atitudes e rotinas das crianças, bem como a gestão do espaço e do tempo. Assim sendo, posso referir que um bom educador/professor é um bom observador, dado que ao “observar e envolver-se no brincar das crianças, sem interferir nas suas iniciativas, permite ao educador conhecer melhor os seus interesses, encorajar e colocar desafios às suas explorações e descobertas.” (Silva et al., 2016, p. 11).

Logo após a semana de observação participante, seguiu-se o período de intervenção, assim sendo, durante as oito semanas de intervenção, foi crucial planear semanalmente. Nessas planificações delineei as estratégias que iria desenvolver para

atingir os objetivos ambicionados, tendo em conta as carências do grupo e os propósitos a alcançar para proporcionar diferentes experiências de aprendizagem, promovendo, assim, atividades diversificadas e apelativas. Efetivamente, todas as minhas planificações apresentavam: uma pequena contextualização, a área de conteúdo, as competências, os momentos de aprendizagem/ estratégias, os recursos, a avaliação e as atividades âncora.

Posso afirmar que, inicialmente, senti algumas dificuldades em planificar as atividades, pois receava que as atividades fossem muito acessíveis ou demasiado complexas, mas, através da cooperação com Educadora Cooperante, na seleção de atividades e da elaboração da planificação, a situação tornou-se mais simples. Outra dificuldade sentida foi em exercer a autoridade, nomeadamente, quando as crianças não estavam a prestar atenção.

Relativamente às atividades planeadas, pretendi diversificar propondo atividades de expressão plástica, de dramatização, de música e de experimentação, tendo sempre em conta a intencionalidade educativa, bem como as necessidades das crianças.

No decorrer da prática pedagógica, apercebi-me que era essencial planificar as atividades antecipadamente, verificando assim, o que deve ser feito e os conteúdos a serem trabalhados, em prol do progresso e do bem-estar das crianças. Nesta perspetiva, Zabalza (2001) afirma que o papel da EPE “não é a de construir novas aprendizagens, mas, a de enriquecer os âmbitos de experiência das crianças” (p.20). Portanto, o educador deve basear-se nas vivências e nos conhecimentos prévios das crianças, proporcionando, assim, um conjunto de experiências amplas, ricas e diversificadas.

Durante a minha intervenção pedagógica consegui verificar que as educadoras e auxiliares tinham uma relação agradável, e mostravam sempre uma boa postura profissional. Na sala predominava um ambiente descontraído e harmonioso, que se revelou ideal para o desenvolvimento das crianças. Ao longo desta intervenção tentei não só comunicar com as crianças “dando-lhe feedback construtivo, centrado no seu empenho e na procura de resolução das dificuldades que se lhe colocam”, mas também ouvir suas ideias e opiniões, melhorando a minha intervenção pedagógica (Silva et al., 2016, p. 19).

No que concerne ao projeto de IA, julgo que a partilha foi um valor difícil de ser adquirido por parte de algumas crianças, porém, através das atividades desenvolvidas para colmatar esta problemática, acabei por vislumbrar melhorias. Isto porque pude observar algumas crianças a partilharem e outras a solucionarem autonomamente os conflitos oriundos da falta de partilha, encontrando uma solução amigável para partilhar o mesmo objeto/brinquedo.

Em relação à intervenção com a comunidade, esta teve como temática o Natal e foi organizada conjuntamente com outras duas colegas e com a cooperação dos pais das crianças, assim como com alguns membros da instituição educativa. De um modo geral, esta atividade com a comunidade educativa consistiu numa feira solidária que tinha como intuito colmatar algumas dificuldades da instituição educativa. Durante a feira solidária as crianças tiveram a possibilidade de contactar com as crianças de outras salas, mas também com alguns pais/encarregados de educação. Assim sendo, considero que é através do convívio que a criança se desenvolve e aprende a relacionar-se com o outro. Em geral, a atividade aconteceu como planeado e os objetivos foram alcançados com sucesso.

Em termos gerais, posso afirmar que esta experiência foi gratificante e bastante enriquecedora, tanto a nível pessoal, como profissional, pois contactar com a realidade é totalmente diferente da teoria, isto é, na prática conseguimos viver situações únicas e inesperadas. Deste modo, considero que alcancei todos os meus objetivos, e superei todos os medos e dificuldades.

Capítulo VI -Prática Pedagógica II - 1º Ciclo do Ensino Básico

O capítulo VI evidencia a Prática Pedagógica efetuada na EB1/PE da Achada, designadamente, no 3º ano de escolaridade. Esta Intervenção Pedagógica realizou-se com a turma do 3ºB, cujos alunos tinham idades compreendidas entre os oito e os doze anos.

Esta prática iniciou-se no dia 9 de abril de 2018 e terminou no dia 5 de junho do mesmo ano. De referir que a primeira semana foi, basicamente, de observação participante. A intervenção pedagógica decorreu durante nove semanas, no turno da tarde, perfazendo 130 horas.

Assim sendo, a intenção deste capítulo é contextualizar toda a Prática Pedagógica desenvolvida na turma do 3ºB. Inicialmente, é exposta uma breve caracterização do meio envolvente da instituição e da instituição educativa, bem como da sala do 3ºB. Sucessivamente, faz-se uma alusão ao grupo de alunos, assim como ao contexto familiar dos mesmos. O capítulo continua com algumas das atividades desenvolvidas durante a intervenção pedagógica, bem como o projeto realizado com a comunidade educativa. Por último, o capítulo VI finda com uma breve reflexão referente a toda intervenção pedagógica realizada na turma do 3ºB.

6.1. Contextualização do ambiente educativo

O ambiente educativo influencia, diretamente e simbolicamente, o processo de ensino/aprendizagem. As influências diretas desvelam-se quando o meio dificulta ou facilita um determinado comportamento. No entanto, as influências simbólicas dependem da interpretação que o ser humano expressa do ambiente (Zabalza, 2001).

Deste modo, é essencial conhecer o ambiente educativo, pois este deve determinar o modo como as atividades são operacionalizadas, já que é indispensável no processo de aprendizagem. Nesta perspetiva, é necessário garantir a qualidade do ambiente educativo, para que este seja estruturado, considerando as particularidades de cada aluno e as carências e competências dos mesmos.

6.1.1. Caraterização do Meio

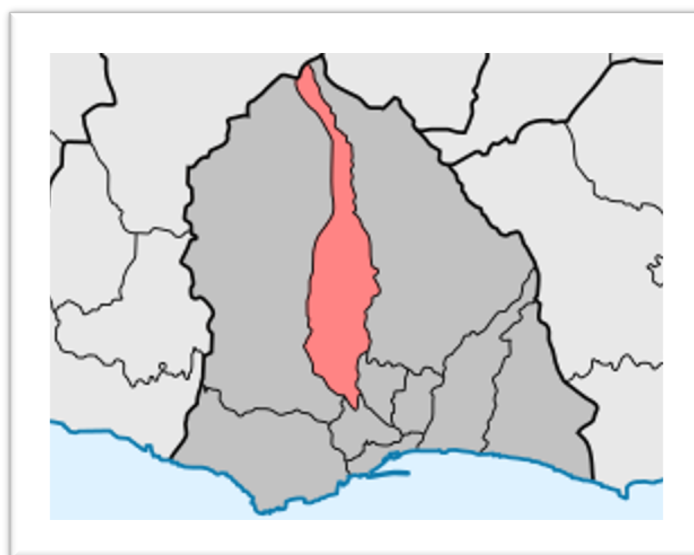
Conforme Canário (1992), a escola não é um mundo isolado da comunidade local e, enquanto sistema de comportamentos, “(...) não é redutível nem a um espaço físico,

nem a um agregado biológico.” Conclui o autor que “(...) os alunos são a comunidade dentro da Escola.” (p.57-85).

Neste sentido, é primordial conhecer o meio circundante da instituição educativa, pois isso permite “ter consciência dos vários problemas sociais, sobretudo dos que gravitam em volta da escola” (Cardoso, 2013, p. 364). Deste modo, o docente poderá adequar as suas estratégias e perceber as distintas dificuldades dos alunos, tendo em consideração o meio que os rodeia.

A Escola Básica do 1º Ciclo com Pré da Achada localiza-se na estrada Dr. João Abel de Freitas, da freguesia de São Roque, no Funchal, todavia, recebe alunos oriundos de outras freguesias e de outros concelhos. A freguesia de S. Roque detém uma área de 7,52 km² e abrange uma população de cerca de 9 385 habitantes (Figura 27).

Figura 30- *Freguesia de São Martinho*



Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/São_Roque_\(Funchal\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A3o_Roque_(Funchal))

A freguesia de São Roque usufrui de um Centro Cívico onde funcionam os serviços autárquicos, nomeadamente, a Junta de Freguesia e a Casa do Povo. Para além disto, existem outras entidades e instituições, designadamente: a nível da saúde, da cultura, do desporto, do comércio e serviços de solidariedade social, que satisfazem as carências da população residente (PEE da escola da Achada, 2016-2020).

No que concerne à educação, a freguesia de São Roque é dotada de infantários e escolas da rede pública e privada (PEE da escola da Achada, 2016-2020).

Por fim, esta freguesia engloba os seguintes locais: Achada, Lombo Segundo, Fundoa, Alegria, Lombo de São João, Santana, entre outros.

6.1.2 Caracterização da Escola

A Escola Básica do 1º Ciclo com Pré da Achada foi inaugurada a 21 de setembro de 2009, é uma escola muito procurada devido à sua localização, dado que é próxima do centro da cidade do Funchal, local onde a maior parte dos pais trabalha e, por essa razão, acabam por matricular os filhos nesta escola.

Figura 31- *Frente da EBI/PE da Achada*



Fonte: Projeto Educativo da Escola (2016-2020)

Esta escola funciona num edifício moderno que foi construído de raiz, em 2009, é composta por dois pisos e circundada por pátios e zonas verdes (Quadro 7, apresentado na página seguinte). No piso inferior existem as salas de Pré-Escolar e uma sala do 1º Ciclo, bem como todos os órgãos fundamentais de uma escola, como por exemplo: a secretaria e o gabinete da diretora. No piso superior, apenas, existem salas do 1º Ciclo, assim como as casas de banho. É importante salientar que esta instituição educativa possui adaptações para mobilidades reduzidas, tais como: rampas e casas de banho adaptadas; para além disso, tem um sistema de energias renováveis, sendo disso exemplo os painéis solares.

Quadro 7- Recursos Físicos da EB1/PE da Achada

Rés-do-Chão	1.º Piso	Piso Inferior
<ul style="list-style-type: none"> • Hall de entrada • Recepção • Gabinete da Direção • Gabinete de apoio à unidade especializada; • Sala de unidade especializada; • Salas de EPE; • Uma sala de 1CEB; • Cantina; • Área de lavatório de apoio à cozinha; • Casas de banho adaptadas; • Casas de banho para as crianças das EPE; • Casas de banho para professores; • Lavandaria; • Espaço polivalente; • Recreio com parque infantil; • Casa do lixo; • Área da recepção das descargas; • Área do vestiário e de convívio do pessoal não docente; • Pátio coberto; 	<ul style="list-style-type: none"> • Salas do 1CEB; • Biblioteca; • Sala de Estudo; • Sala de T.I.C; • Sala de Música; • Sala de apoio pedagógico acrescido; • Sala de Expressão Plástica; • Sala de convívio dos professores; • Casas de banho adaptadas; • Casas de banho dos alunos; • Casas de banho dos professores; • Recreio coberto; • Campo desportivo; • Balneários; • Arrecadações; 	<ul style="list-style-type: none"> • Parque de estacionamento; • Local das descargas; • Arrecadações;

Fonte: Adaptado do PEE da Achada, 2016-2020.

De acordo com o Projeto Educativo de Escola (2016-2020), denominado *Crescer em harmonia*, esta escola, de carácter público, ambiciona proporcionar a “todas as crianças a alegria de crescer em harmonia e de aprender naturalmente através de estratégias adequadas às suas necessidades” (PEE, 2016-2020, p.1). Neste seguimento, a EB1/ PE da Achada tem como objetivo “contribuir para a melhoria contínua da qualidade das aprendizagens, gerando uma identidade harmoniosa que promova o sucesso escolar

numa perspectiva inclusiva, permitindo aos alunos serem críticos, responsáveis, tolerantes e autônomos” (p.1).

Relativamente aos recursos humanos, a instituição possui docentes de Educação de Infância, docentes do 1º CEB, docentes especializadas, técnicas superiores, uma coordenadora administrativa, assistentes operacionais, assistentes técnicas, ajudantes de ação Educativa do Pré-Escolar, e uma psicóloga.

No que concerne ao contexto familiar, a maior parte dos alunos que frequentavam a escola eram provenientes de famílias estruturadas, de nível socioeconómico médio. Ainda assim, existiam alguns casos que revelavam problemas graves, cujas famílias eram acompanhadas pelos serviços competentes, isto é, a Segurança Social, Comissão de Proteção de Menores e Tribunal de Menores.

Destaco, ainda, que durante o período da Prática Pedagógica, a Instituição Educativa tinha 350 alunos, sendo que este total de alunos estava distribuído entre o Pré-Escolar e o 1º Ciclo. No que diz respeito ao horário, a EB1/ PE da Achada abria às 8h15 da manhã e encerrava às 18h15 da tarde.

6.1.3. Caracterização da Sala do 3ºB

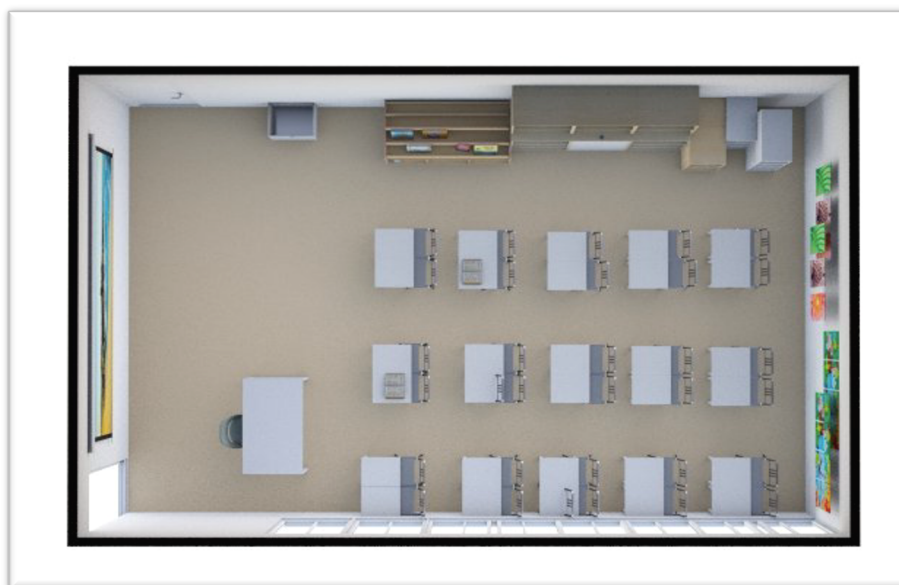
A organização do ambiente educativo da sala representa um fator essencial para o desenvolvimento das aprendizagens. Nesta sequência, Zabalza (2001) afirma que “o espaço é também um contexto de significações. A distribuição e o equipamento do espaço escolar acabam por ser o cenário em que atuam as figuras das mensagens educativas” (p.121).

Assim sendo, a organização de uma sala de aula relaciona-se, inerentemente, com: a metodologia pedagógica definida pelo professor, os propósitos curriculares, bem como as rotinas, porém, é necessário realizar reflexões contínuas das ações educativas exercidas na sala de aula (Morgado, 2003). Neste sentido, o espaço caracteriza-se por uma elaboração coletiva, baseada na intencionalidade do professor, atendendo às necessidades, interesses e características individuais dos alunos.

A sala do 3ºB era partilhada por duas turmas, nomeadamente: o 1ºA no turno da manhã e o 3ºB no turno da tarde. No que concerne ao espaço, esta era uma sala consideravelmente iluminada, possuía quatro janelas e, além disso, era ampla, possibilitando a livre circulação e interação dos diferentes intervenientes educativos. As mesas estavam organizadas segundo o modelo tradicional, direcionadas para o quadro, e eram agrupadas aos pares. Sempre que necessário, eram efetuadas alterações do espaço e

organização das mesas, consoante a dinâmica e a reflexão do docente sobre a funcionalidade e adequação do ambiente.

Figura 32- *Planta em 3D da Sala do 3ºB*



Fonte: *Criação própria através do programa Floorplanner*

A sala usufruía de três armários pertencentes à turma 3ºB, onde arrumavam-se capas, manuais escolares, blocos de folhas, cores, tesouras, colas, entre outros materiais imprescindíveis ao desenrolamento das atividades. Para além disto, possuía um pequeno espaço dedicado à leitura, em relação à exposição de trabalhos, apenas havia um placar para as ambas turmas, sendo difícil afixar todos os trabalhos realizados.

Relativamente ao tempo, a turma tinha algumas atividades durante as tardes intervenção pedagógica, nomeadamente, *Inglês* às segundas-feiras, *TIC* às terças-feiras e *Expressão Artística*, assim como *Expressão Físico-Motora* às quartas-feiras, cada uma com a durabilidade de uma hora.

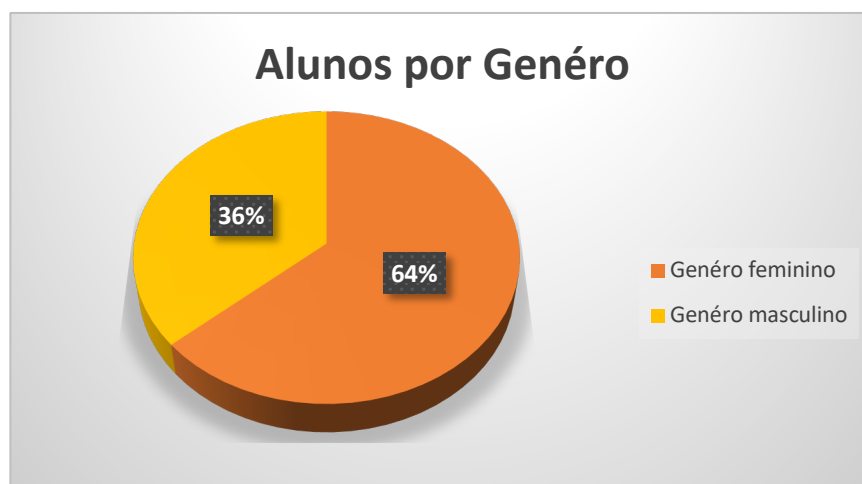
6.1.3.1. Caracterização da turma do 3ºB

No decorrer da prática pedagógica, foi possível caracterizar a turma B do 3º ano, através da intervenção e reflexão da mesma.

A turma do 3ºB era composta por vinte e dois alunos, mas, apenas vinte e um frequentam a mesma, porque uma aluna optou pelo Ensino Doméstico. Os alunos tinham

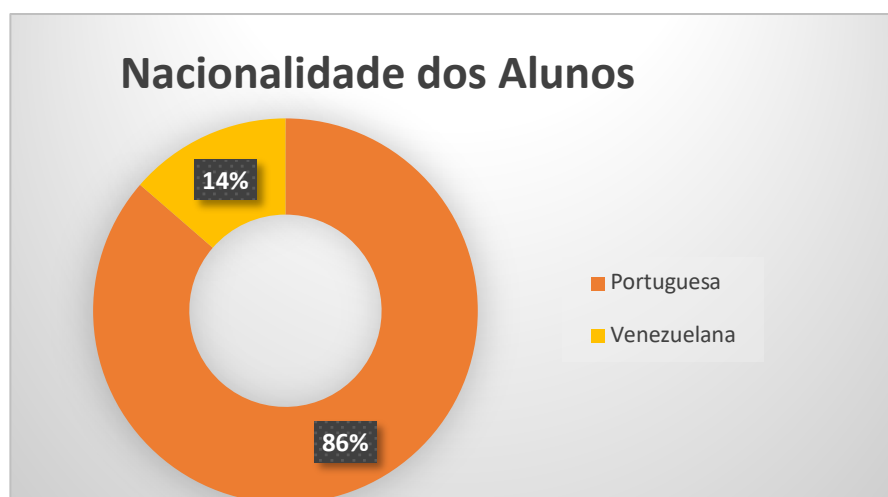
idades compreendidas entre os oito e os doze anos, sendo oito do género masculino e catorze do género feminino (Gráfico 6).

Gráfico 6-Distribuição dos alunos do 3ºB por género



Relativamente à nacionalidade dos alunos, dezanove tinham nacionalidade Portuguesa e três eram venezuelanos (Gráfico 7).

Gráfico 7-Nacionalidade dos alunos do 3ºB



No decorrer do processo de observação e intervenção pedagógica, verificou-se que a maioria dos alunos se encontrava em semelhante nível de aprendizagem, à exceção de um aluno que estava inscrito na Educação Especial, pois apresentava dificuldades no funcionamento intelectual, necessitando de um acompanhamento personalizado por uma professora especializada.

No que diz respeito à aprendizagem, de um modo geral, todos os alunos demonstravam interesse e vontade de aprender, mostrando bastante entusiasmo na aprendizagem de matérias novas. Era uma turma bastante heterogénea, com diferentes ritmos de trabalho e de aprendizagem.

No que concerne às suas dificuldades, estas centravam-se essencialmente na atenção/concentração. Ao nível do comportamento, uma minoria revelava, pontualmente, comportamentos desadequados fora da sala de aula, isto é, no recreio e no refeitório.

Eminentemente, era uma turma que demonstrava interesse, dedicação e gosto pela aprendizagem, assim sendo, a estratégia global para a mesma foi definida tendo em conta os conhecimentos prévios, a observação do comportamento e as relações afetivas, para além disto, foi tido em conta as opiniões dos alunos, nomeadamente, sobre os seus interesses e atividades que pretendiam realizar.

O horário de funcionamento das aulas curriculares da turma 3ºB era das 13h15 às 18h15, sendo que se encontra distribuído conforme esquematizado no Quadro 8.

Quadro 8- Horário da Turma 3ºB

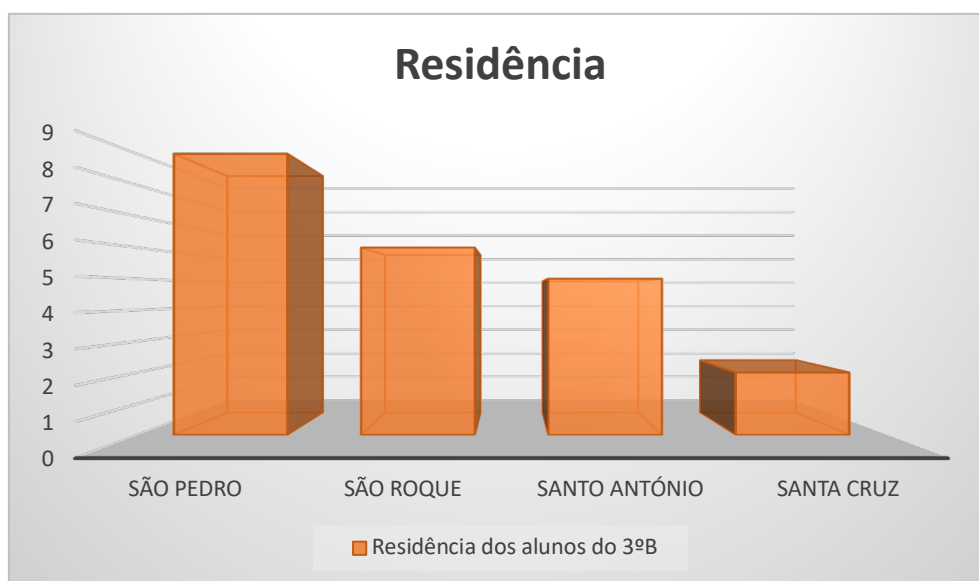
Horário das Atividades Curriculares				
SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
Clube da Alegria 08h30-09h30	Exp. Musical 08h30-09h30	Clube 08h30-09h30	Expressão Plástica 08h30-09h30	Estudo 08h30-09h30
T.I.C. 09h30-10h30	Exp. Físico Motora 09h30-10h30	Inglês 09h30-10h30	Exp. Musical 09h30-10h30	C. Prep. Futuro 09h30-10h30
Intervalo (10h30 – 11h00)				
Estudo 11h00-12:00	Biblioteca 11h00 – 12h00	Estudo 11h00 – 12h00	Exp. Física Motora 11h00 – 12h00	T.I.C. 11h00 – 12h00
Almoço (12h00 – 13h15)				
E. Cidadania Matemática	E. Cidadania Português	E. Cidadania Matemática	E. Cidadania/Inglês 13h15– 14h15	E. Cidadania Estudo do Meio
Estudo do Meio	T.I.C 14h30 – 15h30	Expressão Artística 14h30 – 15h30	Português	Matemática
Intervalo (15h30 – 16h00)				
Inglês 16h00 – 17h00	Apoio Estudo Matemática	Exp. Físico-Motora 16h00 – 17h00	Matemática	Matemática
Português E. Cidadania	Português/Filosofia para crianças/E. Cidadania	Português E. Cidadania	Português E. Cidadania	Português E. Cidadania

6.1.3.2. Contexto familiar dos alunos

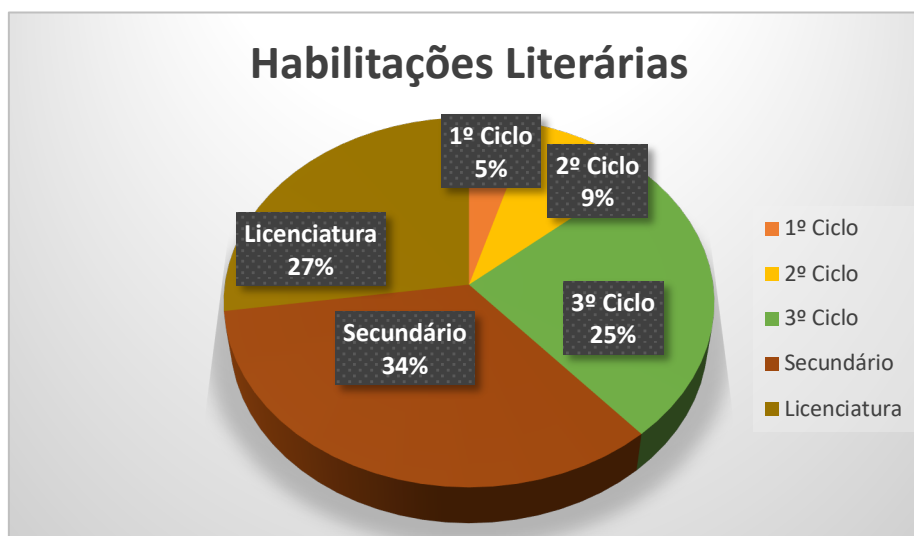
O docente deve ter como ponto de partida, o meio envolvente dos alunos, visto que estes possuem um conjunto de experiências e vivências. Perrenoud (2001) afirma que o professor deve ser capaz de identificar os pré-conhecimentos dos alunos, de modo a desenvolver momentos de aprendizagens significativas e adequadas.

Neste sentido, “a família e a escola, embora diferentes na sua natureza, têm interesses, objetivos e preocupações comuns relativamente aos seus educandos. Por este motivo, estas duas instituições são complementares uma da outra” (Matos & Pires, 1994, p. 25). Assim sendo, é primordial que o professor conheça e entenda os contextos familiares dos alunos.

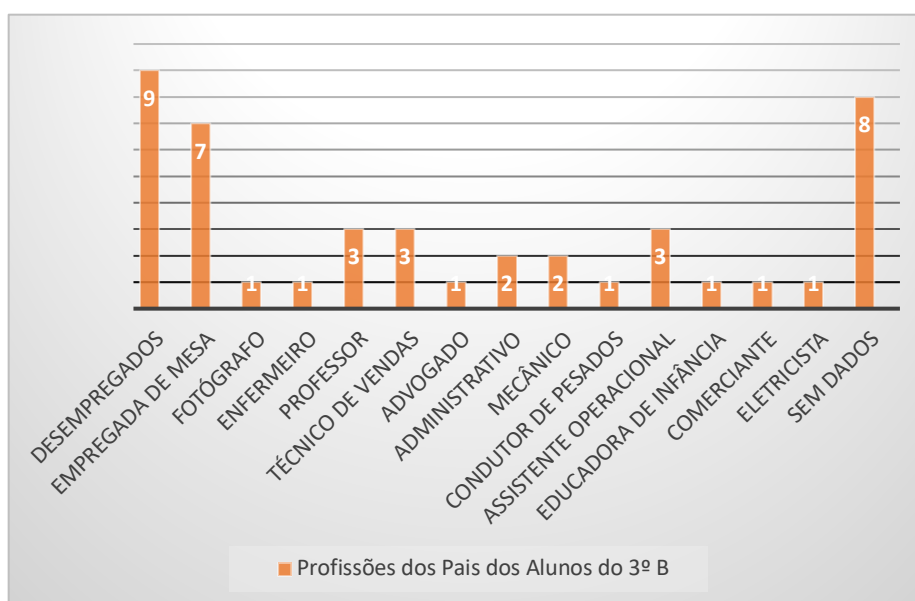
Gráfico 8-Residência dos Alunos do 3ºB



No que concerne à residência dos alunos (Gráfico 8), a maioria vivia no Funchal, nomeadamente, nas freguesias de São Roque, São Pedro e Santo António, porém, dois alunos residiam no concelho de Santa Cruz.

Gráfico 9-Habilitações Literárias dos Pais dos Alunos do 3ºB

Relativamente às Habilitações Literárias dos Pais dos alunos, estas eram muito diversificadas e variavam entre o 1ºciclo e a Licenciatura. (Gráfico 9).

Gráfico 10-Profissão dos pais dos alunos do 3ºB

No que diz respeito às profissões, a maioria dos pais trabalhava por conta de outrem, mas, também havia alguns pais desempregados (Gráfico 10). De um modo geral, eram pais muito interessados e que acompanhavam regularmente o processo escolar dos seus educandos.

6.2. Intervenção Pedagógica na turma do 3ºB

É fundamental que o docente reflita sobre quais as melhores estratégias a adotar, permitindo “que os alunos alcancem os objetivos de aprendizagem previamente definidos” (Ribeiro & Ribeiro cit. por (Silva & Lopes, 2015, p. 53). Desta forma, convém que o docente diversifique as estratégias oferecendo, assim, diversos tipos de aprendizagem e, posteriormente, deverá ponderar sobre elas, quando aplicadas, avaliando o seu impacto, adequando as suas metodologias, continuamente, tendo em conta os resultados obtidos (Silva & Lopes, 2015).

No decorrer da Prática Pedagógica procurei planificar atividades que fossem dinâmicas, concretamente, aplicando situações de manipulação, experimentação e descoberta. Além disto, planeei, de forma flexível, de acordo com os interesses e necessidades dos alunos. Ao longo da intervenção pedagógica, procurei ter uma postura crítica e reflexiva, conseguindo constatar que a maior parte da turma tinha grandes dificuldades de concentração. Assim, foquei a minha intervenção no desenvolvimento da concentração, tendo sempre em consideração que é primordial proporcionar, aos alunos, momentos estimulantes e transversais às suas necessidades, para que estes sejam capazes de construir o conhecimento num sentido global.

Ao longo da intervenção pedagógica foram desenvolvidas diversas atividades, conforme os interesses, potencialidades e fragilidades dos alunos. Estas particularidades dos alunos consistiram numa ferramenta fundamental para a escolha das diferentes metodologias, estratégias e atividades propostas (Joyce, Weil & Calhoun citados por Silva & Lopes (2015).

Seguidamente, serão apresentadas três das atividades realizadas com a turma do 3º B, as mesmas serão descritas e será efetuada uma reflexão atendendo aos resultados obtidos ao longo de cada uma das atividades.

6.2.1. Atividades desenvolvidas no 3ºB

6.2.1.1. Experiências com a Luz

A atividade que irei apresentar refere-se à área de Estudo do Meio e insere-se no Bloco 5 — À Descoberta dos Materiais e Objetos. Uma das atividades planeadas, tendo em consideração a questão da concentração atrás mencionada, foram as experiências.

Assim sendo, num momento inicial, coloquei a seguinte questão aos alunos “*Acham que todos os objetos deixam passar a luz?*”, alguns responderam que sim, outros que não, deixando assim a incerteza no ar. Posteriormente, entreguei uma tabela a cada aluno, onde teriam de realizar uma previsão dos objetos que deixariam a passar luz. Mas, antes dos alunos realizarem a tabela das previsões, teriam de estar atentos/concentrados, pois eu prometi revelar, antecipadamente, todos os objetos que seriam testados. Após a demonstração de todos os objetos, os alunos teriam de prever o que iria acontecer, ou seja, se deixavam ou não a luz passar, preenchendo a tabela com essa informação. Com a conclusão da tabela das previsões, por todos os alunos, distribuí uma nova tabela para que os alunos registassem as observações no decorrer da experiência.

Do meu ponto de vista, esta foi uma atividade muito interessante, pois os alunos estavam entusiasmados e curiosos, porque não tinham a certeza de quais os objetos que deixariam a passar luz. Quando finalizamos esta experiência, os alunos afirmavam que, através das visualização e experimentação, é mais fácil compreender e perceber alguns factos, dado que alguns objetos que estes acreditavam que deixavam passar a luz, afinal, impediam a luz de atravessá-los.

Dando continuidade às experiências, a próxima experiência que será abordada relaciona-se com a sombra. Tratou-se de uma experiência muito aliciante, dado que os alunos puderam experimentar e verificar que, na ausência de luz, não é possível realizar sombras (Figura 30). Assim, foi possível estabelecer uma relação com o dia-a-dia dos alunos, mormente, utilizando as suas próprias sombras.

Preliminarmente, foi dito aos alunos que estes deveriam estar concentrados, pois teriam de fazer comentário individual sobre o que observaram, assim sendo, ao longo da experiência foi visível uma grande concentração por parte dos alunos, até porque estes estavam ansiosos por testar a experiência. Após o momento de experimentação, abri um espaço para o diálogo sobre a experiência, a fim de verificar quais as conclusões a que os alunos tinham chegado.

Figura 33- *Experiência da Sombra com um Cubo e com um Peluche*

Relativamente à experiência do arco-íris (Figura 33), tratou-se de uma experiência deveras elogiada por todos os alunos, pois estes nunca perspetivaram ser possível realizar uma experiência como essa. Aliás, isso ficou patente nas expressões faciais e orais dos alunos.

“Parece o arco-íris!” (Aluno S, 2018).

“Adoro realizar experiências!” (Aluna C, 2018).

“Amanhã podemos repetir?” (Aluno D, 2018).

(Diário de bordo, 21 de maio de 2018)

É fundamental “desenvolver nos alunos uma atitude de permanente experimentação com tudo o que isso implica: observação, introdução de modificações, apreciação dos efeitos e resultados, conclusões” (ME, 2006, p. 123).

Figura 34- *Experiência do arco-íris*

Ao ponderar sobre esta atividade, pude constatar que inicialmente deveriam ter sido os alunos a colocar os objetos na janela, em vez de ter sido a professora estagiária, dado que os alunos aprendem melhor ao realizar a atividade, todavia, para colmatar esse lapso, na experiência seguinte, dei a oportunidade, a todos os alunos, de a executarem. Isto revelou-se muito proficuo pois foi perceptível um maior entusiasmo e concentração, na verdade, eles sentiam que estavam a apresentar algo aos colegas e queriam ser bem-sucedidos. É importante salientar que os alunos adoram concretizar as experiências e ficaram estupefactos com os resultados, apesar de muitas das vezes serem contraditórios no que se refere aos seus pontos de vista.

Assim, constatei que “para atingir o domínio dos conceitos não é necessário que todos os alunos tenham de percorrer os mesmos caminhos. No entanto, pretende-se que todos se vão tornando observadores ativos com capacidade para descobrir, investigar, experimentar e aprender” (ME, 2006, p. 102).

6.2.1.2. Ida ao supermercado

Esta atividade adveio da abordagem a um conteúdo matemático, relativo à contagem de dinheiro, referente ao domínio da Geometria e Medida. Prosseguindo a questão da concentração, esta atividade consistia numa ida ao supermercado (Figura 35), sendo que alguns alunos seriam os vendedores e outros seriam os compradores. Assim sendo, só poderiam comprar caso tivessem dinheiro suficiente e isso implicava a realização de cálculos. Considero que estas atividades são apelativas e cativantes para os alunos e, além disso, permitem e aprofundar novos conceitos e competências.

Para o desenvolvimento desta atividade foi solicitado, inicialmente, aos alunos que realizassem uma lista de compras com três secções (alimentos, eletrodomésticos e produtos de beleza), com os seus respetivos preços.

Assim, na sala foram criadas estas três secções e, em cada uma delas, havia dois vendedores e um comprador. Em seguida, dividi a turma em dois grupos, o primeiro grupo era composto por nove elementos que ficaram na atividade do supermercado. Na atividade do supermercado, os vendedores tinham uma caixa registadora com dinheiro para poderem realizar o troco dos clientes, sendo que para tal, teriam que escrever numa folha todos os produtos que o cliente queria comprar para, posteriormente, realizarem cálculos e verificarem se o dinheiro que o cliente estava a dar era suficiente ou não. Neste sentido, se o cliente desse dinheiro a mais ou a menos, o vendedor teria de confirmar e

realizar os ajustes. Em relação aos compradores, estes tinham apenas 120€ e deveriam escolher alguns produtos para comprar, porém, também teriam de realizar cálculos para verificar se o seu dinheiro era suficiente para aqueles produtos. Na hora do pagamento, caso o cliente tivesse realizado mal as contas e o dinheiro não fosse suficiente, tinha que devolver alguns produtos e concretizar, novamente, os cálculos para verificar se o dinheiro já chegava.

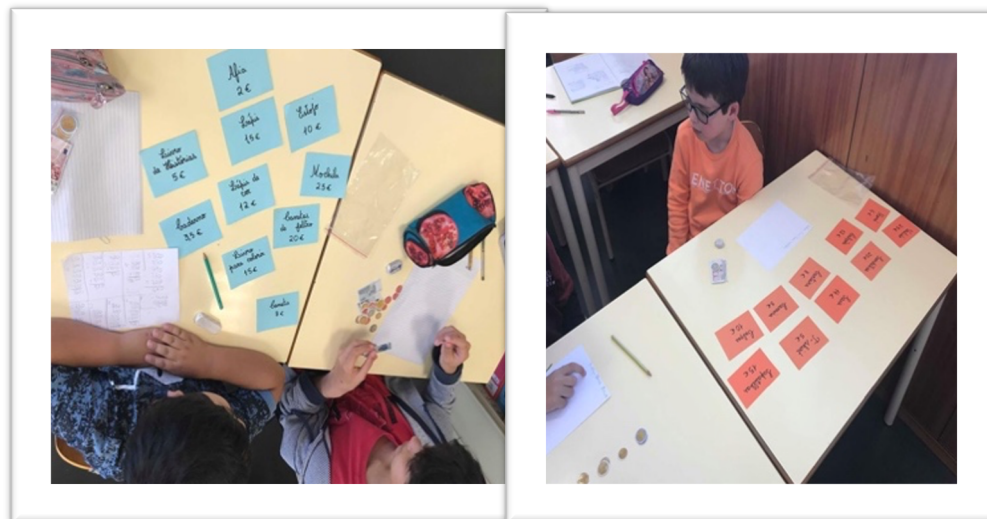
Figura 35- *Atividade da Ida ao supermercado*



Relativamente aos outros 12 alunos, ficaram a realizar uma atividade aos pares. Para tal, foram entregues 10 cartões a cada um dos pares. Nos cartões estavam escritos nomes de alguns produtos e os seus respetivos preços. A três grupos foi entregue uma quantia de 40€ e, aos restantes três, foi dada uma quantia de 50€. O objetivo desta atividade era que os pares fossem capazes de realizar todas as combinações possíveis de produtos com o dinheiro que lhes foi atribuído. Nesta atividade das combinações (Figura 33) existia, igualmente, um vendedor e um comprador. Portanto, três grupos possuíam cartões relacionados com produtos de papelaria e os outros três relativos a roupa,

consoante os grupos realizam o maior número de combinações possível, os cartões eram trocados, bem como o vendedor e o comprador trocavam de papel.

Figura 36- *Atividade das combinações*



Para todos os alunos poderem experienciar as diferentes atividades, bem como as diferentes tarefas (vendedor/comprador), passado algum tempo, pedi aos alunos para mudarem de atividade, isto é, os alunos que estavam no supermercado trocavam com os grupos das combinações. No decorrer desta atividade, foi muito gratificante verificar o nível de concentração e empenho dos alunos e, além disto, foi muito engraçado constatar que alunos encararam muito bem o papel de vendedor e de comprador.

Ainda assim, considero que havia alguns aspetos a melhorar nesta atividade, concretamente, na lista de compras deveriam constar outros produtos, pois algumas das secções continham poucos produtos. De igual modo, alteraria o preço dos produtos, pois deveriam conter mais números decimais, para aumentar o grau de dificuldade da atividade.

Torna-se imprescindível inculcar, nos alunos, “o gosto pela Matemática e pela redescoberta das relações e dos factos matemáticos que muitas vezes é apresentada como uma finalidade isolada constitui um propósito que pode e deve ser alcançado através do progresso da compreensão matemática e da resolução de problemas” (ME, 2013, p. 2).

6.2.1.3. Concurso Matemático

Esta atividade sucedeu após uma atividade com conteúdo matemático, referente ao domínio da Geometria e Medida, nomeadamente, a contagem de dinheiro. De igual modo, relaciona-se com a problemática inicialmente identificada de falta de concentração. Assim, realizei um concurso matemático com perguntas sobre a temática do dinheiro.

Inicialmente, expliquei todas as regras do concurso aos alunos, reforçando a necessidade de estes estarem concentrados porque cada pergunta só seria lida uma vez e, no final, o grupo vencedor teria direito a um prémio. Preliminarmente, afixei no quadro uma cartolina com os respetivos nomes dos elementos de cada grupo, que eu previamente selecionei. Ao todo, existiam cinco grupos de quatro elementos (Figura 37).

De seguida, solicitei aos alunos que se reunissem conforme os grupos e que procedessem à eleição de um porta-voz, ou seja, que escolhessem um elemento do grupo responsável para dar a resposta. Portanto, nenhum dos outros elementos do grupo poderia falar, caso contrário, a resposta seria considerada inválida. Ademais, a resposta só poderia ser dada após os elementos conversarem em grupo, caso contrário a resposta, também, não seria válida.

Figura 37- Registo dos pontos de cada grupo no Concurso Matemático

CONCURSO MATEMÁTICO				
SANTIAGO H SANTIAGO A CLARA SOFIA	CRISTIANO DUARTE GABRIEL ANA M SARAH	M-BEATRIZ LUANA F DIOGO ANA <small>Luana</small> SIDONIO	SARA INÊS MAFALDA I RODRIGO	BEATRIZ.L LUANA ANA MARIA FÁTIMA
①	②	③	④	⑤*
—	1	1	1/1	1/1
1	1	1	1/1	1/1
1	1	1	1/1	1/1
1	—	1	1/	1/1
1	1	—	1	1

No momento inicial, coloquei num saco preto todas as perguntas e, posteriormente, o porta-voz do primeiro grupo retirava uma pergunta e, depois,

entregava-me o papel para que eu pudesse ler a questão em voz alta. Após essa leitura, o grupo possuía alguns segundos para conferenciar. Se esse grupo não soubesse a resposta, a pergunta passaria ao grupo seguinte, neste sentido, era essencial que os elementos dos outros grupos estivessem concentrados, até porque a questão só podia ser lida uma vez. Pude averiguar que os alunos estiveram extremamente atentos e, somente, um grupo errou uma resposta e outros dois grupos foram desclassificados por desobediência às regras do jogo.

No final do concurso matemático, entreguei, a cada aluno, um certificado de participação (Figura 38) e, ao grupo vencedor, entreguei um certificado de primeiro lugar (Figura 39). No final, pude constatar que os alunos adoraram e queriam que eu realizasse mais jogos daquele género.

Figura 38- *Certificado de participação*



Figura 39- *Certificado de primeiro lugar*



Considero que existem alguns aspetos a melhorar nesta atividade, concretamente, procuraria complexificar um pouco mais as perguntas, pois os alunos não apresentaram grande dificuldade em responder às questões colocadas, e seria interessante pô-los a pensar mais um pouco. Contudo, ressalvo que a minha opção pelo nível de dificuldade nas questões teve por base a constatação de que os alunos tinham alguma dificuldade naquele conteúdo de matemática.

Durante, e após a atividade, foi possível verificar a envolvimento e a felicidade dos alunos ao participarem neste concurso, sobretudo através de algumas expressões proferidas pelos mesmos, conforme o diário de bordo:

“Estou a adorar participar neste concurso!” (Aluno F, 2018).

“Gosto muito de aprender assim!” (Aluno S, 2018).

“Devíamos fazer isto todos os dias!” (Aluna G, 2018)

“Amanhã podemos repetir?” (Aluno A, 2018).

(Diário de bordo, 28 de maio de 2018)

Esta atividade foi muito proveitosa, na medida em que os alunos se sentiram motivados e interessados e, além disso, foi possível constatar que os alunos, quando estão a competir, revelam maior empenho e dedicação.

6.2.2. Projeto com a Comunidade Educativa

A última atividade que descrevo concerne ao projeto desenvolvido com a comunidade educativa (Figura 37). Este projeto foi idealizado e concretizado em conjunto com as minhas colegas de mestrado que se encontravam a estagiar na mesma escola. Saliente-se que o projeto surgiu da necessidade de haver uma boa relação entre pais e filhos para que as aprendizagens sejam significativas e satisfatórias.

Assim sendo, a atividade incidiu sobre a “partilha de afetos”. Para esta atividade, convidamos os pais/familiares a participar. Esta atividade foi orientada pela Sr^a Helena Fagundes, que é uma excelente profissional e que pensou em todos os pormenores, para garantir vários momentos de amor e partilha entre pais e filhos. Inicialmente, foi realizado um pequeno aquecimento com todos os alunos, professores e pais. De seguida, dividimos os alunos em dois grupos, ou seja, as turmas de 3º ano e as turmas de 4º ano, e todas as atividades realizadas tinham como principal foco a ligação pais/filhos.

Figura 40- *Atividade com a Comunidade Educativa*

Na minha perspectiva, todas as atividades realizadas foram fulcrais para o fortalecimento dos laços entre pais e filhos. Após este momento de ligação entre pais e filhos, as estagiárias, e algumas professoras, decidiram realizar uma coreografia de dança, onde os pais e os alunos deveriam tentar seguir os nossos passos. Após este momento de descontração, foi realizado um lanche partilhado, no qual foi possível socializar com os familiares dos alunos.

Julgo que todo este projeto foi bem-sucedido, mas, para mim, o mais satisfatório nesta atividade com a comunidade foi, sem dúvida, o acompanhamento e interesse dos pais. Os pais tiveram um papel marcante na realização desta atividade, pois sem eles a atividade não teria a mesma importância para os alunos, aliás, era perceptível a alegria dos mesmos ao realizarem esta atividade com alguém tão importante para eles. No que concerne à turma do 3ºB, foi observável, ao longo deste estágio, que os pais têm um papel muito ativo na vida dos seus filhos, pois encontravam-se sempre receptivos aos meus pedidos de colaboração.

Em suma, o projeto com comunidade aconteceu de forma positiva. Considero que todos os objetivos foram atingidos e, principalmente, tanto os alunos como os familiares demonstraram ter gostado muito da atividade.

6.3. A reflexão global da intervenção pedagógica na Turma do 3ºB

Segundo Estrela (2001) “o acto pedagógico se constrói e reconstrói continuamente a partir da análise do real partindo-se da observação do real e da sua problematização para o desenho da intervenção e verificação dos seus efeitos” (p.56).

Nesta reflexão pretende-se examinar, com um olhar crítico, a intervenção pedagógica no 1CEB, nomeadamente, na turma do 3ºB. Esta Prática Pedagógica decorreu de outubro a dezembro, na primeira semana de estágio ficou estipulado que seria uma fase de observação e a partir da segunda semana passaria a intervir ativamente com a turma.

No momento em que iniciei esta segunda intervenção, foram vários os meus medos e expectativas em torno desta experiência no 1CEB. No que concerne aos meus receios, temia não conseguir corresponder às expectativas da Professora Cooperante, assim como temia uma possível rejeição por parte dos alunos. Com o passar do tempo, pude averiguar que os receios sentidos deram lugar a uma atitude de determinação e confiança.

Relativamente à semana de observação, optei por solicitar à professora cooperante para começar a participar de forma ativa nas aulas, assim como em algumas situações de rotina diária, designadamente, encaminhar os alunos para a cantina e para a sala. Esta fase de observação permitiu-me entender e compreender a metodologia e as estratégias utilizadas pela professora e a sua dinâmica com o grupo. Para Freire (2012), a observação do que acontece dentro da sala de aula deve constituir um instrumento de autoavaliação, pois é através de uma postura de reflexiva que o professor é levado a adequar a sua intervenção ao grupo e ao desenvolvimento de cada aluno.

Nesta linha de pensamento, Pinto, Lapo, Guedes, & Trindade (2011) afirmam que as observações e as conclusões retiradas através do contato diário com os alunos facilitam a recolha de alguns dados que são essenciais para assegurar uma intervenção pedagógica contextualizada e significativa. Considero que esta foi uma estratégia que acabou por proporcionar uma intervenção adequada a todos os alunos, pois todas as informações recolhidas, durante a observação e intervenção, acerca da instituição, da sala, da professora cooperante e da turma, revelaram-se indispensáveis para realizar a ação pedagógica da melhor forma possível.

Saliento que, no decorrer da ação pedagógica, a professora cooperante orientou-me em relação aos conteúdos a serem abordados, sendo que todas as semanas nos reuníamos para falar acerca dos conteúdos que deviam ser desenvolvidos na semana

seguinte. Além disto, a professora cooperante esteve sempre disponível para me apoiar em qualquer momento. Todas as semanas eram realizadas planificações, pois, segundo Arends (1995, p. 59), “os planos esquematizam o conteúdo a ser ensinado, as técnicas motivacionais a serem exploradas, os passos e atividades específicas preconizadas para os alunos, os materiais necessários e os processos de avaliação.”

Para colocar estas planificações em prática é necessário que, primeiramente, o docente reflita sobre quais as melhores estratégias a adotar, criando um “conjunto de meios para possibilitar que os alunos alcancem os objetivos de aprendizagem previamente definidos” (Ribeiro & Ribeiro citados por Silva & Lopes (2015, p. 53). Ao diversificarmos essas estratégias, oferecemos diferentes tipos de aprendizagem e, ao ponderarmos sobre as mesmas, quando aplicadas, é possível avaliar o seu impacto e fazer as necessárias adaptações tendo em conta os resultados (Silva & Lopes, 2015).

À semelhança do que sucedeu na prática pedagógica anterior, as atividades desenvolvidas foram planeadas com base na observação dos interesses, vontades, características e necessidades da turma. Neste sentido, ao longo da intervenção pedagógica, procurei planificar atividades que fossem dinâmicas, utilizando situações de manipulação, experimentação e descoberta. Outro fator que tive em conta consistiu no planeamento flexível, prevendo sempre situações e experiências de desenvolvimento e aprendizagem. Inicialmente senti alguma dificuldade, sobretudo, quando tive de aplicar as planificações, sendo que, ao chegar ao contexto real, estas sofreram modificações a nível do espaço e tendo em conta as reações diárias dos alunos.

Além disto, senti imensa dificuldade em gerir o tempo. Nas primeiras semanas planeava imensas atividades para cada área curricular e, muitas vezes, não era possível terminá-las no mesmo dia. Por isso Dean citado por Morgado (1999) assevera que para gerir bem do tempo é necessário identificar as diferenças entre os alunos, nomeadamente no que se refere a estilos cognitivos e de aprendizagem.

Ao longo da ação pedagógica, esta situação foi superada, pois comecei a ter em conta o ritmo da turma e consegui gerir melhor o tempo. A partir destes constrangimentos melhorei a minha capacidade de adaptação, ou seja, fui capaz de conseguir ajustar a prática às várias situações que surgiram, e apercebi-me que tudo é muito mais significativo quando colocado em ação.

No decorrer da ação pedagógica delineei vários objetivos e um deles consistia no trabalho cooperativo, dado que verifiquei que esta turma não desenvolvia muitas atividades em grupo. Posto isto, percebi que, pelo menos uma vez por semana, deveria

haver um trabalho de pares/grupo nas diferentes atividades. Outra estratégia utilizada foram os jogos matemáticos, porque os alunos sentiam algumas dificuldades nesta área e, através do lúdico, aprendem mais significativamente. Tal como afirma Condessa (2009), a presença de ambientes lúdicos em contextos de aprendizagem escolar permite que o aluno consiga obter mais facilidade em assimilar conceitos.

Ao analisar toda a intervenção pedagógica, reconheço que a “qualidade das interações entre professor e alunos” é um aspeto fundamental para um clima positivo na sala de aula e, além disso, devemos conhecer as características e necessidades dos alunos que nos rodeiam diariamente, pois estes necessitam da nossa orientação para que consigam atingir determinadas metas (Wang et al. citados por Morgado, 1999, p. 99). Posso assegurar que, através prática pedagógica, adquiri um sentido de responsabilidade mais aprofundado, pois a “responsabilidade implica assumir um compromisso connosco próprios, com as nossas ações e comportamentos, reconhecer que somos donos dos nossos atos” (Bou Pérez, 2009, p. 101).

No que se refere ao projeto com a comunidade intitulado “Partilha de Afetos”, este possibilitou um envolvimento ativo das famílias das crianças. Em consonância com o Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de janeiro, artigo 9º, “O direito à colaboração das famílias e dos demais membros da comunidade educativa compreende o direito a receber o seu apoio e cooperação ativa, no quadro da partilha entre todos da responsabilidade pelo desenvolvimento e pelos resultados da aprendizagem dos alunos.”

Em termos gerais, concluo que esta foi uma experiência que me possibilitou crescer imenso, tanto a nível pessoal, como a nível profissional. Acima de tudo, foi uma excelente oportunidade de executar o papel de uma verdadeira docente, sinto-me extremamente orgulhosa por ter conseguido desenvolver um conjunto de atividades que considero terem resultado na aquisição de diversas competências e aprendizagens para aqueles alunos.

Capítulo VII -Prática Pedagógica II - 1º Ciclo do Ensino Básico

O capítulo VII, demonstra toda a Prática Pedagógica II efetuada na EB1/PE da Achada, nomeadamente, no 2º ano de escolaridade. Esta Intervenção Pedagógica realizou-se com a turma do 2ºC, e os alunos tinham idades compreendidas entre os sete e os oito anos.

Esta prática iniciou-se em outubro e terminou em dezembro, as duas primeiras semanas foram, basicamente, de observação participante. A intervenção pedagógica decorreu durante nove semanas, no turno da manhã, perfazendo 135 horas.

Este capítulo tem como objetivo contextualizar toda a Prática Pedagógica realizada na turma do 2ºC. Inicialmente, é exposta uma breve caracterização da sala do 2ºC. Sucessivamente, faz-se uma alusão ao grupo de alunos, bem como ao contexto familiar dos mesmos. O capítulo continua com algumas das atividades desenvolvidas durante a intervenção pedagógica, por último, o capítulo VII finda com uma breve reflexão referente a toda a intervenção pedagógica realizada na turma do 3ºB.

Importa, ainda, referir que a descrição da freguesia, do meio e da instituição não estão presentes neste capítulo, uma vez que a escola é a mesma que foi descrita no capítulo VI, por essa razão não irei descrevê-la, pois tornar-se-ia repetitivo.

7.1. Caracterização da Sala do 2ºC

A turma do 2ºC desenvolvia as suas atividades curriculares numa sala localizada no rés do chão da escola. A sala destacava-se pela sua dimensão, sendo ampla, o que permitia uma boa organização, quer ao nível das mesas de trabalho, quer ao nível de disposição espacial.

Em relação às mesas de trabalho dos alunos, estas encontravam-se organizadas em “U” (Figura 41). Salienta-se que a maior parte das mesas se encontravam dispostas em um grande “U”, e no seu interior era possível verificar uma outra organização igualmente em forma de “U”. Este formato da sala possibilitava uma melhor visualização dos alunos e, por ser espaçosa, facilitava um constante acompanhamento das tarefas, já que era possível circular livremente entre as mesas.

Figura 41- *Planta em 3D da Sala do 2ºC*

Fonte: *Criação própria através do programa Floorplanner*

O quadro da sala apresentava grandes dimensões e isso revelava-se vantajoso, pois permitia a utilização por vários alunos em simultâneo. Esta sala tinha, também, um pequeno cantinho de biblioteca, que era pouco usado pelo grupo, porém, a docente permitia que os alunos levassem as histórias para casa, a fim de as lerem com os pais e, posteriormente, partilharem com os colegas aquilo que leram ou ouviram.

Para além disto, a sala, também, possuía, no seu interior, uma casa de banho, que era pouco usada pelos alunos, contudo, este era um aspeto positivo, por exemplo, quando os alunos realizassem trabalhos manuais que envolvessem alguma sujidade, pois poderiam recorrer, prontamente, à casa de banho para se limparem. Esta sala, também, era muito arejada, pois continha grandes portas de correr que davam acesso a uma pequena varanda.

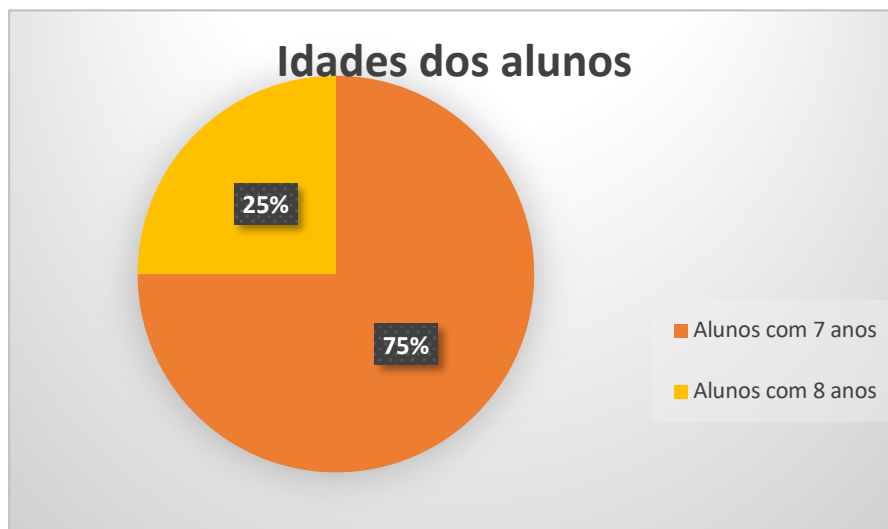
No que concerne ao tempo, durante a minha intervenção, esta turma tinha algumas atividades, nomeadamente: aula de Expressão Físico Motora às segundas e TIC às quartas-feiras. No Quadro 9 é possível verificar, com maior exatidão, o tempo que os alunos usufruíam desta sala.

Quadro 9-Rotina diária do 2ºC

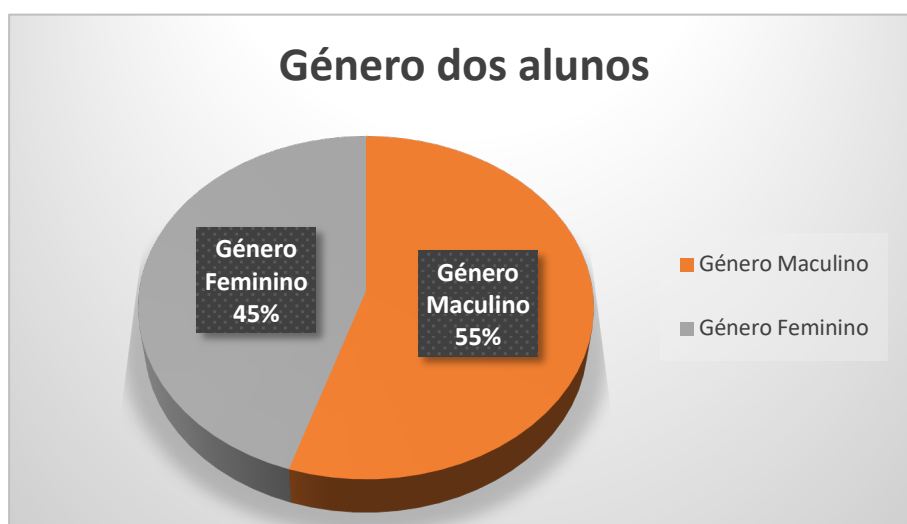
Horas	Dias da Semana				
	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
8h15 – 9h30	Curricular	Curricular	Curricular	Curricular	Curricular
9h30-10h30					
10h30-11h00	Intervalo				
11h00-12h00	Curricular	Curricular	Curricular	Curricular	Inglês
12h00-13h15	Ed. Expressão Físico Motora		T.I.C		Ed. Expressão Musical
13h15-14h30	Almoço				
14h30-15h30	Exp. Plástica	Ed. Expressão Musical	Estudo Acompanhado	Inglês	Estudo Acompanhado
15h30-16h00	Intervalo				
16h00-17h00	Exp. Plástica	Estudo Acompanhado	Biblioteca	Ed. Expressão Físico Motora	T.I.C
17h00-18h15	OTL	OTL	OTL	OTL	OTL

7.1.2. Caracterização da Turma do 2ºC

A turma do 2ºC era constituída por vinte alunos, com idades compreendidas entre os sete e os oito anos, sendo nove do género feminino e onze do género masculino (Gráfico 11 e Gráfico 12).

Gráfico 11-Idades dos alunos do 2ºC

No gráfico 11 é possível verificar que existiam mais alunos com sete anos do que com oito anos. Este era um grupo heterogéneo, pois cada aluno tinha a sua própria personalidade e diferentes características.

Gráfico 12-Género dos alunos do 2ºC

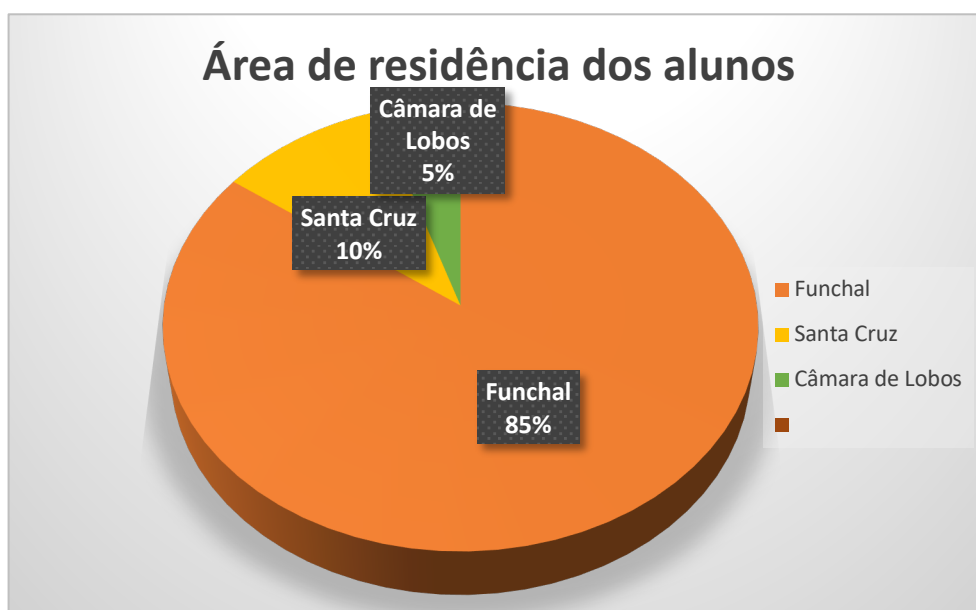
Através do gráfico 12 é possível constatar que havia mais meninos do que meninas. Para Piaget, as crianças com esta idade encontram-se no estágio das operações concretas (dos 7 aos 11 anos), ou seja, possuem aptidão para estabelecer ligações e coordenar pontos de vista diferentes e de integrá-los de modo lógico e coerente (Terra, s.d.). Outro aspeto essencial neste estágio foi o surgimento da capacidade de o aluno

interiorizar as ações, ou seja, começar a realizar operações mentalmente, e não apenas através de ações físicas típicas da inteligência sensório-motor (Terra, s.d.).

A presente turma era composta, maioritariamente, por alunos que tinham frequentado o Pré- Escolar nesta instituição. Para além disto, a maioria dos alunos tinha nacionalidade Portuguesa, porém, existiam dois alunos luso-descentes, nomeadamente, um natural da África do Sul e outro nativo de Angola. Importa referir que ambos os alunos já falavam português, porém, um deles mostrava grande dificuldade na escrita, pois não conseguia identificar as letras.

Em relação a este grupo, havia um aluno diagnosticado com uma pequena Perturbação do Espectro do Autismo, sendo que o mesmo apresentava grandes dificuldades de integração e interação com professores e colegas. Nestes meses de intervenção pedagógica assisti a várias alterações comportamentais, já que, por vezes, esse aluno revelava-se divertido, carinhoso e atento, mas também, agressivo, revoltado e sem vontade de realizar qualquer tarefa. Muitas das vezes escondia-se debaixo de mesas, tapava muitas vezes os ouvidos e, sempre que o grau de complexidade aumentava, este tendia a desistir das atividades. Mas, com o tempo e através da observação, prática e experimentação, pude aprender a lidar com ele e consegui incentivá-lo a participar em todas as tarefas propostas.

Gráfico 13-Área de residência dos alunos do 2ºC



Em relação à área de residência, a maioria dos alunos habitava no Funchal, sobretudo, na freguesia de São Pedro, de Santo António e de São Roque. Todavia, existia uma pequena percentagem que residia no concelho de camara de Lobos e no concelho de Santa Cruz (Gráfico 13).

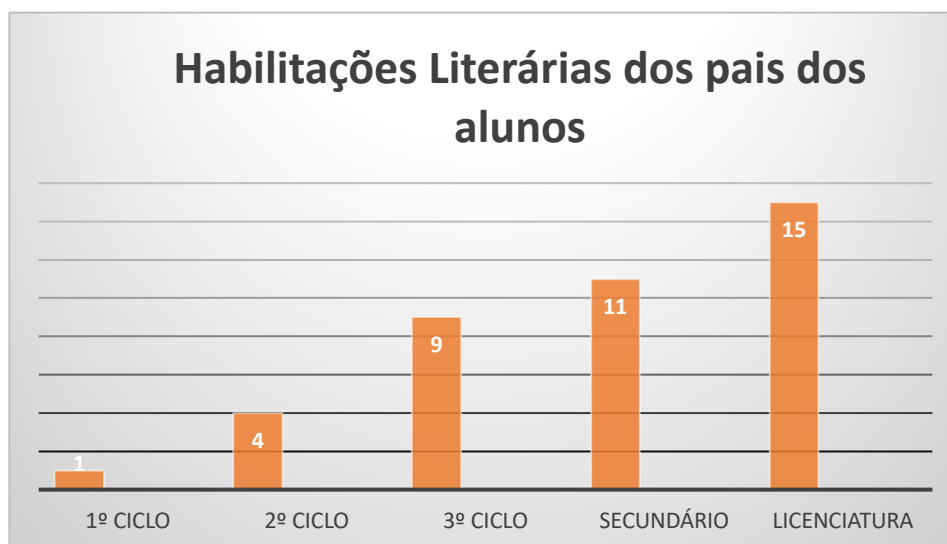
No que concerne às dificuldades, neste grupo, estas centravam-se, sobretudo, na atenção/concentração. No que diz respeito à aprendizagem, de um modo geral, todos os alunos demonstraram interesse e vontade de aprender, revelando muito entusiasmo na aprendizagem de conteúdos novos. Era uma turma bastante heterogénea, com desiguais ritmos de trabalho e de aprendizagem.

7.1.1. Contexto Familiar dos alunos

Cardoso (2013) salienta a importância de conhecer minimamente o contexto familiar dos alunos, e estabelecer uma relação positiva e próxima com as suas famílias.

Neste sentido, procedi à elaboração de três gráficos que permitem verificar as habilitações literárias (Gráfico 14), a situação de trabalho dos pais/encarregados de educação dos alunos (Gráfico 15), assim como o estado civil dos mesmos (Gráfico 16).

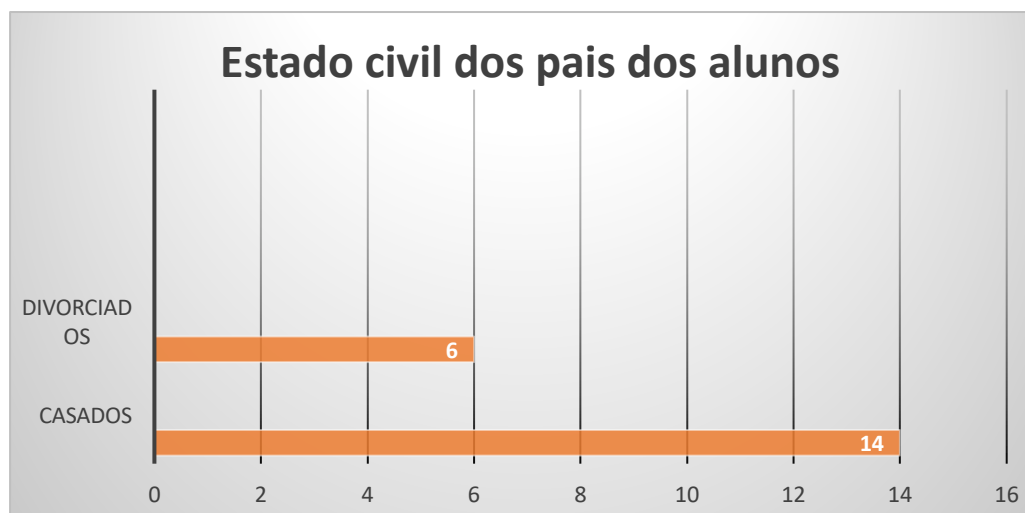
Gráfico 14-*Habilitações Literárias dos pais dos alunos do 2ºC*



No que concerne às habilitações literárias dos pais dos alunos, a maior parte possuía a licenciatura, onze tinha o secundário, nove o 3º ciclo, quatro o 2º ciclo e apenas 1 tinha somente, o 1º ciclo. Desta forma, existia alguma desigualdade relativamente à escolaridade dos pais.

Gráfico 15-Situação de Trabalho dos pais dos alunos do 2ºC

Através deste gráfico é possível verificar que havia alguns pais que eram professores e quatro pais estavam desempregados. De um modo geral, a maioria dos pais trabalhava por conta de outrem (Gráfico 15). Eram pais muito interessados e acompanham regularmente o processo escolar dos seus filhos.

Gráfico 16-Estado Civil dos pais dos alunos do 2ºC

Relativamente ao estado civil dos pais dos alunos (Gráfico 16) a maioria dos pais eram casados, porém já havia seis que estavam separados. Todos os dados presentes nos

gráficos anteriores foram fulcrais para compreender algumas das atitudes e comportamentos dos alunos, bem como o contexto familiar dos mesmos.

7.2. Intervenção Pedagógica na turma do 2ºC

A presente Prática Pedagógica decorreu com a turma do 2ºC, entre os meses de outubro e dezembro. Todas as atividades desenvolvidas incidiram, essencialmente, nos interesses, necessidades, fragilidades e potencialidades dos alunos.

Importa evidenciar que as atividades planeadas pretenderam promover a interdisciplinaridade, com o propósito de interligar os diversos conteúdos, tornando o processo de aprendizagem mais amplo e harmonioso.

De seguida, serão apresentadas três das atividades realizadas com a turma do 2ºC, as mesmas serão expostas e alvo de reflexão, considerando os resultados alcançados no decorrer de cada uma das atividades.

7.2.1. Atividades desenvolvidas

7.2.1.1. Jogo da Mimica sobre sinónimos

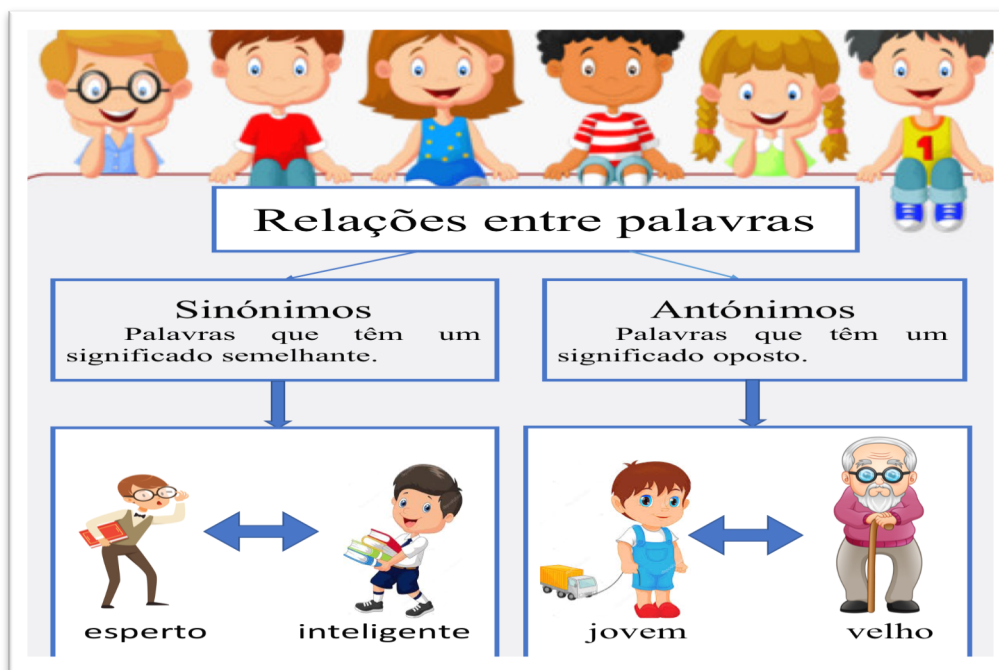
A primeira atividade que decidi abordar neste relatório relaciona-se com a disciplina de Português e insere-se no conteúdo da Gramática (Lexicologia), mais concretamente: sinónimos e antónimos.

Num momento inicial, coloquei a canção dos “Significantes semelhantes e opostos” (Figura 42) de Luísa Ducla Soares, e todos juntos cantamo-la. É importante referir que esta turma tinha imenso jeito para decorar letras e cantar canções e rapidamente aprenderam a melodia da mesma. As atividades de Expressão Musical permitem um desenvolvimento cognitivo e sócio afetivo, assim como potencia a criatividade e a exploração do mundo imaginário.

Figura 42- *Canção dos Significantes semelhantes e opostos*

De seguida, dispus no quadro um cartaz (Figura 43) relacionado com sinónimos e antónimos, e lembrei as suas definições. No momento seguinte, solicitei que dessem um exemplo de sinónimos e antónimos. De um modo geral, acredito que os alunos conseguiram perceber bem o que eram sinónimos e antónimos, tanto com a canção como com o cartaz, todavia, se tivesse a oportunidade de regredir no tempo, talvez realizasse o cartaz com letra de maior tamanho, pois os alunos que se encontravam no fundo da sala não o conseguiam visualizar bem, nem o ler. Mas como a intenção inicial era afixar o cartaz no placar da sala, quando cheguei a casa retifiquei os aspetos que achava negativos e, no dia seguinte, levei um cartaz melhorado e coloquei-o no placar. Considero que melhorei o meu desempenho, mas, acima de tudo quis aperfeiçoá-lo para que os alunos pudessem vê-lo sempre que estivessem com dúvidas.

Figura 43- Cartaz dos sinónimos e antónimos



Para verificar se os alunos tinham compreendido realmente o que são sinónimos e antónimos, realizei o jogo da mímica com os alunos. Inicialmente, informei aos alunos que tinha preparado dez pares de palavras (Figura 44) e que iria distribuir uma por cada aluno.

Posteriormente, expliquei o jogo da mímica aos alunos, concretamente: cada aluno deveria ir para a frente mimicar a sua palavra, e quem tivesse o seu par deveria informar. De salientar que os alunos não sabiam que os pares eram sinónimos ou antónimos, aliás, sabiam apenas que eram palavras que tinham um par. Na minha opinião, foi uma atividade muito divertida, e os alunos empenharam-se ao máximo e mimicaram as palavras de forma muito original.

Além disto, achei muito gratificante porque a maior parte dos alunos perceberam, logo nas primeiras palavras, que estavam a mimicar sinónimos e antónimos. Apesar de ter planificado que os alunos poderiam dar pistas quando os colegas não percebessem o que estavam a mimicar (dizer qual a letra com que começa a palavra ou quantas letras tem), verificou-se que não era necessário, pois conseguiram descobrir todos os pares de palavras sem grandes dificuldades.

Figura 44- *Conjunto de palavras utilizadas no jogo da mimica*

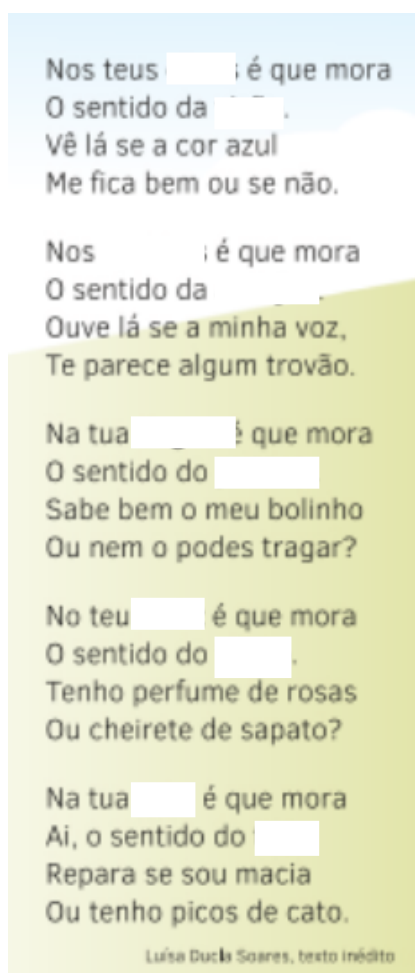
Para resumir este conteúdo da gramática, redigi todos os pares de sinónimos e antónimos no quadro e, posteriormente, pedi aos alunos que dessem um sinónimo ou um antónimo para cada par de palavras. Pude constatar que a maioria dos alunos foi capaz de dar, de imediato, um exemplo de palavra, mas, houve um pequeno grupo de alunos que apresentou alguma dificuldade em responder à pergunta. De facto, e tal como já foi referido, nesta turma existem desiguais ritmos de trabalho e de aprendizagem, todavia todos têm grande vontade em aprender. Para que estas atividades sejam bem-sucedidas, é preciso que os alunos prestem “atenção, observem, memorizem, compreendam, estabeleçam objetivos e assumam responsabilidades pela sua própria aprendizagem” (Vosniadou, 2001, p. 7).

7.2.1.2. Jogos dos cinco sentidos

A atividade que será descrita está associada à disciplina de Estudo do Meio e insere-se no Bloco 1 — À descoberta de si mesmo, relacionado com conteúdo “O seu corpo”. Neste descritor, os alunos devem ser capazes de localizar, no corpo, os órgãos dos sentidos, e têm de saber distinguir objetos pelo cheiro, sabor, textura, forma.

Para introduzir este conteúdo, utilizei a canção dos Órgãos dos sentidos, de Luísa Ducla Soares. Posteriormente, entreguei a canção com lacunas (Figura 42), ou seja, faltavam duas palavras em cada quadra, sendo que a primeira palavra estava ligada ao órgão do sentido, enquanto a segunda era o sentido associado a esse órgão.

Figura 45- *Canção dos Órgãos dos Sentidos com lacunas*



Achei pertinente começar por esta canção, pois, na minha opinião, é melhor proceder a uma explicação sobre quais são os órgãos dos sentidos. Só se deve falar sobre os cinco sentidos depois dessa parte estar bem esclarecida. Do meu ponto de vista, esta opção revelou ser a melhor, dado que foi importante os alunos localizarem os órgãos dos sentidos, tocando neles e, posteriormente, fazer a relação e verificar que esse órgão nos oferece esse sentido.

Depois, no quadro, redigi os órgãos dos sentidos e pedi, aleatoriamente, a cinco alunos, que dissessem o sentido associado a cada órgão. Foi então que entreguei a cada

aluno uma definição de cada um dos sentidos, para estes colarem no caderno diário de Estudo do Meio.

Para verificar se os alunos tinham percebido bem cada um dos sentidos, realizei um jogo (Figura 43): chamei, aleatoriamente, todos os alunos, coloquei-lhes uma venda e, através dos seus sentidos, cada um deles teria de identificar os objetos, alimentos, etc.

Figura 46- *Jogo utilizando os cinco Sentidos*



Neste caso concreto, coloquei numa caixa várias frutas e, através dos cinco sentidos, os alunos teriam de adivinhar o seu nome. Para o paladar havia, em copos: água com sal, água com açúcar, água com café e água com sumo de limão, sendo que teriam de dizer se era salgado, doce, amargo ou ácido. Na atividade do paladar foi interessante verificar que havia alunos que não sabiam identificar o sabor amargo nem o sabor ácido, isto porque houve uma criança que afirmou que a água com sal era má, mas não era amargo, e que o limão era azedo, mas, que não era ácido. Em seguida, expliquei cada uma destas palavras e todos os alunos ficaram a perceber os seus significados.

Também levei cebola, alho, pasta de dentes, limão e café e, através do olfato, ou de outro órgão, os alunos teriam de adivinhar o que era. Na minha opinião, esta atividade foi muito gratificante e atrativa para os alunos, pois o principal objetivo destas atividades

“é capacitar os alunos para aprenderem de forma significativa e autónoma os diferentes conteúdos curriculares” (Silva & Lopes, 2015, p. 55).

Considero que esta atividade marcou cada um dos alunos, devido ao *feedback* dos mesmos, durante e após a atividade, passando assim a citar algumas expressões:

“Gosto muito de usar os meus sentidos para descobrir as coisas.” (Aluna R, 2018).

“Gostei muito desde jogo!” (Aluno J, 2018).

“Podemos voltar a repetir?” (Aluna M, 2018)

“Amanhã podemos fazer novamente?” (Aluno D, 2018).

(Diário de bordo, 30 de outubro de 2018)

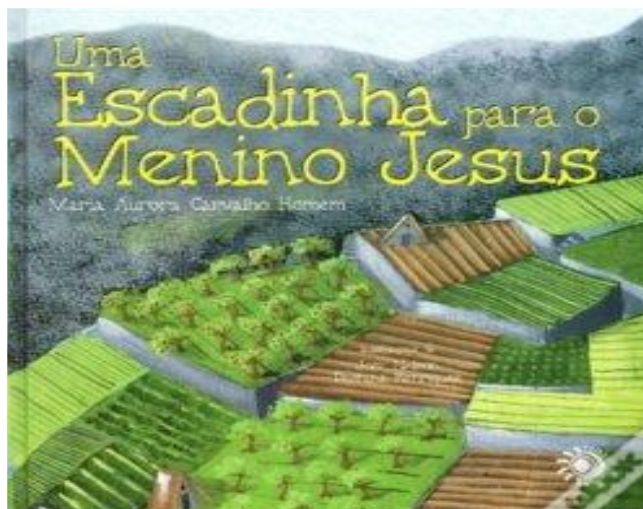
No decorrer desta atividade, foi muito gratificante verificar o nível de concentração e empenho dos alunos, para além disto, acredito que foi um conteúdo que ficou muito claro e que dificilmente se irão esquecer. Para planearmos bem, e de acordo com as carências dos alunos, é necessário “observar a criança, sondar as suas intenções para incorporá-la” em todas as atividades (Pinazza & Kishimoto, 2009).

7.2.1.3. Postal de Natal

A última atividade apresentada neste relatório relaciona-se com a disciplina de Português, no conteúdo de Leitura e Escrita (LE2). De acordo com o Programa referencial de Português a “língua materna que o indivíduo se estrutura como pessoa e se constrói como ser social e cultural, as grandes finalidades do programa de Português centram-se, a este nível, no desenvolvimento da capacidade de comunicar.”

Inicialmente li a história “Uma escadinha para o Menino Jesus” (Figura 44) de Maria Aurora Carvalho Homem. Fazendo um levantamento das palavras desconhecidas pelos alunos, tais como: colmo, boganga, café de cevada, cacau, romagens e brindeiros. Em seguida, os alunos fizeram um resumo da história e partilharam, com os colegas, alguns dados pessoais, por exemplo: se os pais em casa faziam presépio e se era em escadinha ou não, uma vez que é indispensável que os alunos tenham oportunidade de efetuar interações verbais com os seus colegas e de vivenciar diferentes experiências que fomentem o desenvolvimento da sua linguagem (Morgado, 2003). Na minha opinião, esta história é crucial nesta época natalícia, visto que aborda o Natal Madeirense.

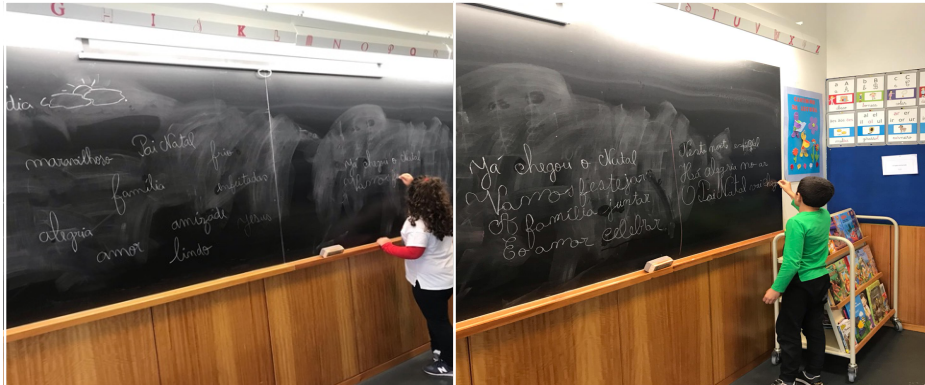
Figura 47- Capa da história “Uma escadinha para o Menino Jesus”



Para dar continuidade ao Natal Madeirense, os alunos visualizaram o vídeo “A Festa cores, sons e sabores do Natal Madeirense,” na minha opinião, estes vídeos eram um pouco aborrecidos para os alunos. Assim, se realizasse a atividade novamente, escolheria outro vídeo mais apropriado à idade dos alunos.

Para finalizar a atividade de natal, propus aos alunos que realizassem um postal de Natal, para isso, levei alguns postais (que recortei previamente) que continham as mesmas medidas e, no seu interior, possuíam um desenho para os alunos colorirem e algumas linhas para escreverem duas quadras de natal. Inicialmente, tinha previsto que os alunos realizariam individualmente a quadra, contudo, perdemos imenso tempo com a visualização do vídeo, pelo que optei pela realização de uma quadra coletivamente. Deste modo, solicitei a uma aluna que fosse ao quadro escrever a primeira quadra (Figura 45). De referir que, na minha opinião, é um pouco difícil realizar este tipo de atividades coletivamente, pois surgem imensas ideias e temos que saber restringi-las e seleccioná-las sem ferir os sentimentos dos alunos. Ademais, denotei que havia insegurança, timidez e medo por parte de alguns alunos, por isso tentei encorajá-los a envolverem-se na atividade, pois só assim “aprendem mais, de forma mais profunda” (Morgado, 2003).

Na segunda quadra, utilizamos o mesmo método, a única diferença é que veio outro aluno escrevê-la (Figura 45). Quando finalizamos as duas quadras, os alunos copiaram-na para os seus postais e, posteriormente, coloriram o desenho.

Figura 48- Construção das quadras de Natal para o postal

Consoante os alunos finalizavam o postal (Figura 46) dirigiam-se até à professora, pois esta tinha uma surpresa para os alunos, ou seja, iria colar chocolates na capa do postal, com o intuito de parecerem velas. Foi muito gratificante ver a alegria na cara das crianças, e nesse momento, consegui ter a certeza do sucesso, algo patente nas afirmações dos alunos:

“Gosto muito de usar as minhas cores de pau”. (Aluna R, 2018).

“A minha mãe vai gostar do meu postal” (Aluna S, 2018).

“Será que o Pai Natal vai gostar?” (Aluno D, 2018).

“Depois posso comer os chocolates?” (Aluno S, 2018).

“Estou muito feliz.” (Aluna J, 2018).

(Diário de bordo, 5 de dezembro de 2018)

Figura 49- Escrever o Postal de Natal

Em termos globais, a atividade decorreu de forma positiva. Através da mesma consegui que todos os alunos participassem na construção das quadras, de forma ativa,

participativa e interventiva e, além disto, demonstravam prazer em concretizá-la. No final, foi muito satisfatório verificar que os alunos tinham muito orgulho nos seus postais.

7.3. A reflexão global da intervenção pedagógica na Turma do 2ºC

A prática pedagógica realizada em contexto de 1.º Ciclo de Ensino Básico decorreu durante nove semanas, na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré da Achada, no ano letivo de 2018/2019, totalizando 135 horas divididas por turnos semanais, durante os meses de outubro e dezembro. Desta forma, o presente relatório baseia-se nos propósitos pedagógicos experimentados e aplicados, na primeira pessoa, numa sala de 2.º ano, do 1.º ciclo do Ensino Básico.

Assim sendo, posso afirmar que esta Prática Pedagógica foi muito importante e enriquecedora para mim, visto que me proporcionou uma magnífica experiência a nível profissional, bem como um grande progresso a nível pessoal. No decorrer da Prática aprendi imenso, tanto a observar a Professora Cooperante durante as duas primeiras semanas, como através dos exemplos e conselhos dados pela mesma durante a minha intervenção e reflexão. Sendo assim, acredito que esta Prática Pedagógica teve um resultado muito positivo, devido à total autonomia que possuía para desenvolver a minha intervenção, mas, principalmente, por a Professora Cooperante ter acreditado na minha capacidade e ter-me apoiado e auxiliado sempre que eu necessitei.

Num momento inicial, admito que estava um pouco nervosa, porque iria me defrontar com outra realidade, uma vez que tinha estagiado com um 3.º ano e agora iria estagiar com um 2.º ano, desafio que ainda não tinha vivenciado. Durante a primeira e segunda semana de observação fui conhecendo os alunos, o que, sem dúvida, facilitou a minha intervenção, sendo que na terceira semana todo o nervosismo já tinha passado, e apenas sentia alegria e paixão por estar ali presente e por ter, cada vez mais, a certeza que tinha escolhido a profissão certa, pois a dar aulas sinto-me feliz. Outro fator primordial, para a minha intervenção ter corrido bem, foi a aceitação dos alunos bem como a rápida predisposição da professora cooperante em ajudar.

Tal como afirmam Silva e Lopes (2015), as:

“emoções positivas envolvidas na relação professor-aluno influenciam de várias formas o ambiente de aprendizagem”, esta boa relação é que proporciona os “melhores níveis de competências sociais, níveis mais elevados de satisfação,” além disso “menos problemas de comportamento

e melhores atitudes em relação” à realização das atividades sugeridas pelo professor (p. 23).

Quanto às duas primeiras semanas de prática pedagógica, estas tiveram um carácter de observação, porém, participante, dado que poderia auxiliar os alunos sempre que necessário, nomeadamente, circulando pela sala para averiguar as suas dificuldades e necessidades. Isto também permitiu que eu reconhecesse algumas das características dos alunos, já que a observação participante possibilita-nos examinar os movimentos das pessoas, as particularidades físicas da situação do ponto de vista social, fazendo-nos sentir parte envolvente daquela realidade (Spradley, 1980). É importante, referir que todas as informações reunidas nestas semanas de observação foram tidas em conta no momento da planificação, uma vez que é essencial fazer uma análise do grupo e, posteriormente, refletir sobre as particularidades dos mesmos. Desta forma, a observação participante, também, pode ser perspectivada como uma investigação que se caracteriza por um período de interações sociais fortes entre o investigador e os sujeitos, no meio destes, durante o qual os dados são reunidos de forma contínua (Bogdan & Taylor citados por Fino, 2008, p.4). Assim sendo, “a observação participante é uma tentativa de colocar o observador e o observado do mesmo lado, tornando-se o observador um membro do grupo de modo a vivenciar o que eles vivenciam e trabalhar dentro do sistema de referência deles” (Mann citado por Sousa, 2005, p.113).

Durante a intervenção Pedagógica, a professora cooperante orientou-me em relação aos conteúdos a serem abordados, sendo que todas as semanas nos reuníamos para conversar sobre os conteúdos a serem lecionados na semana seguinte. Ao longo do estágio foram realizadas sete planificações, tendo sido concretizada uma por semana. Estes planos projetam o conteúdo a ser instruído, as técnicas motivacionais a serem exploradas, os passos e atividades, os materiais necessários e os processos de avaliação,” assim como a participação das crianças e o tempo e espaço onde são executadas.(Arends, 1995, p.59).

No decorrer da intervenção pedagógica, procurei planificar e refletir sobre quais as melhores estratégias a adotar, tendo sempre em conta a intencionalidade educativa daquelas atividades, mas também, os conhecimentos prévios dos alunos, visto que “os conhecimentos prévios são construções pessoais que cada ser humano elabora e atribui o seu significado pessoal, isto é, são as conceções que cada um de nós já possui em relação a vários assuntos, conceitos, imagens, entre outros, através das suas vivências do dia-a-dia” (Silva, 2014, p. 24), tornando, assim, as aulas dinâmicas e atrativas.

Além disso, considero que a diversificação dos materiais/ instrumentos utilizados torna as aulas mais agradáveis e permite que os educandos adquiram os objetivos de aprendizagem anteriormente definidos (Ribeiro & Ribeiro citados por Silva & Lopes, 2015). Ao variarmos as estratégias, oferecemos diversos tipos de aprendizagem e oportunidades de reflexão sobre as mesmas. Depois de aplicadas as referidas estratégias, é necessário avaliar o seu impacto, para poder fazer reajustes em função dos resultados (Silva & Lopes, 2015).

Quando estava a planificar, procurava preparar momentos/atividades que fossem dinâmicos, prevendo situações de manuseamento, experimentação e descoberta, visto que é fundamental “desenvolver nos alunos uma atitude de permanente experimentação com tudo o que isso implica: observação, introdução de modificações, apreciação dos efeitos e resultados, conclusões” (Ministério da Educação, 2004, p.123).

Para além disso, planeei de forma flexível, isto é, todas as planificações estavam sujeitas a alterações, de acordo com as necessidades e os interesses os alunos. A interdisciplinaridade foi, de igual modo, uma das minhas preocupações, visto que é fundamental relacionar conteúdos de várias disciplinas, de uma forma integrada. Porém, quando estamos a planificar, tudo parece perfeito, mas, no momento de concretização, a verdade é que tudo parece ser mais complexo e muitas situações acontecem de forma diferentes que o previsto. Na sala de aula as planificações sofrem modificações, quer ao nível do espaço, quer ao nível das reações diárias dos alunos, dependendo muito da predisposição dos alunos para a aprendizagem.

À semelhança da prática pedagógica anterior, tive alguns problemas em gerir o tempo, isto é, nas primeiras semanas planeava imensas atividades para cada área curricular e, frequentemente, não era possível terminá-las no mesmo dia. Porém, com o passar do tempo e através da reflexão sobre a prática consegui superar esta situação.

Nestas nove semanas de prática pedagógica tenho noção de que nem tudo foi fácil e que senti algumas dificuldades, porém, trabalhei arduamente e posso afirmar que consegui superar todos os desafios. Posso assegurar que nutro uma grande satisfação pela forma como terminei o meu estágio no ICEB, e tenho a certeza de que as aprendizagens retiradas desta prática pedagógica serão fundamentais para o meu futuro profissional. Mas também tenho a humildade para assumir que existem alguns aspetos que devem e necessitam de ser aperfeiçoados numa futura ação pedagógica. Além disto, a presente prática pedagógica permitiu colocar em prática o conhecimento adquirido ao longo de todo o processo de formação, adequando-o aos contextos envolvente.

Considerações finais

O presente Relatório de Estágio de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico representa o culminar de um percurso académico, repleto de desafios, aventuras e sacrifícios constantes, mas também cheio de aprendizagens essenciais para a minha futura profissão, bem como para o meu crescimento pessoal.

Considero que as práticas pedagógicas realizadas tanto na EPE, como no 1CEB, foram cruciais para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, mas também, ajudaram a entender que a profissão de educador e professor é um “compromisso de cada indivíduo, consigo próprio e com um projeto claro de vida (...)” (Carneiro, 2003, p. 109). Neste sentido, Roldão (2005) afirma que o perfil do docente atual é o de um profissional preparado com os elementos técnicos, teóricos e práticos. Em consonância, Day (2006) refere que os docentes que estão felizes com a sua profissão têm:

consciência dos desafios que enfrentam nos amplos contextos sociais em que ensinam, têm um sentido de identidade claro e acreditam que podem fazer a diferença na aprendizagem e no aproveitamento escolar de todos os seus alunos (p.36).

Atualmente, é primordial que um docente adote uma postura crítica e reflexiva, que proceda com responsabilidade e autonomia, tendo em consideração uma educação holística possibilitando a plena inserção dos alunos na sociedade. Segundo Clark e Peterson (1986), o processo de reflexão no qual o professor se envolve antes da ação na sala de aula, bem como o processo de reflexão que tem lugar a seguir à ação, guia as suas ações futuras na sala de aula.

Além disso, um professor é mais do que um simples transmissor de conteúdos, surge como o mediador que conduz os alunos na aquisição de diversas competências e conhecimentos, para tal, Libâneo (1994) evidencia que “a relação entre ensino e aprendizagem não é mecânica, não é uma simples transmissão do professor que ensina para um aluno que aprende,” atualmente, aluno possui um papel ativo, de forma a obter autonomia pessoal na construção dos seus conhecimentos. (p.90).

Importa, ainda, salientar que as intervenções pedagógicas em contexto real da aprendizagem, proporcionam experiências únicas e marcantes, que possibilitam um progresso profissional considerável. Efetivamente, durante a ação pedagógica tive a oportunidade de refletir, investigar, intervir e deliberar sobre quais as melhores atividades a realizar. Reconheço que ao longo das práticas pedagógicas houve algumas deliberações

pedagógicas e metodológicas que foram bem-sucedidas, enquanto outras não foram tão bem-sucedidas, porém, todas elas contribuíram sobejamente para a minha formação, pois foram alvo de um processo de reflexão cuidadoso. Segundo Freire, (1996) refletir sobre o que fizemos é relevante, visto que “É pensando criticamente na prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (p.43).

No que concerne às semanas de observação de todas as Práticas Pedagógicas, julgo que estas foram fundamentais, pois permitiram conhecer as crianças, o que, sem dúvida, facilitou a minha intervenção. Desta forma, todas as atividades eram planeadas com base na observação dos interesses, vontades, características e necessidades do grupo. Assim, procurei planificar atividades que fossem dinâmicas, utilizando situações de manipulação, experimentação e descoberta.

Posso afirmar que no decorrer das intervenções pedagógicas sentia-me verdadeiramente como uma educadora/professora e tive, a certeza que tinha escolhido a profissão certa, pois a dar aulas sentia-me feliz. Outro aspeto fulcral, para a minha intervenção ter corrido bem, foi a aceitação de todos os grupos de crianças, bem como a rápida predisposição da educadora e das professoras Cooperantes em ajudar, conseguindo assim proporcionar um ensino-aprendizagem de maior qualidade.

Durante as intervenções pedagógica realizadas na Educação Pré-escolar e no Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico desenvolvi um conjunto de competências que ajudaram na formação enquanto futura educadora/docente e que serão fundamentais nas minhas páticas futuras.

Em suma, todo este percurso foi gratificante e compensador, pois esta trajetória foi o ponto de partida para a construção do meu percurso profissional como educadora/professora.

Referências

- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schon e os programas de formação de professores. In I. A. (org.) (Ed.), *Formação reflexiva de professores - estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- Almeida, A. (2014). *A importância do lúdico para o desenvolvimento da criança*. Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-importancia-ludico-na-educacao-infantil.htm>
- Angotti, M. (1994). *O trabalho docente na Pré-Escola - Revisando Teorias, descobrindo Práticas*. São Paulo: Pioneira Educação.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Ausubel, D. P. (1982). *A Aprendizagem Significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bento, A. (2012). Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade. *Revista JA*(64).
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1999). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bohn, H. (1988). Avaliação de materiais. In H. I. Bohn & P. Vandresen (Eds.), *Tópicos de Linguística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Editora da UFSC.
- Bou Pérez, J. F. (2009). *Coaching Para Docentes: Motivar para o Sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Braga, F. (2001). *Formação de professores e identidade profissional*. Coimbra: Quarteto.
- Braga, F. (1998). *Formação inicial e práticas curriculares de professores principiantes - Um estudo de caso*. (Dissertação de Mestrado), Universidade do Minho.
- Braga, F. (2004). *Planificação: Novos papéis, novos modelos: Dos projectos de planificação à planificação em projecto*. Porto: Edições ASA.
- Brazão, P. (2007). O Diário do Diário Etnográfico. In J. Sousa & C. Fino (Eds.), *A Escola sob Suspeita*. Porto: Asa Editores.
- Brazelton, T. B., & Greenspan, S. I. (2002). *A criança e o seu mundo*. Lisboa: Presença.

- Breda, A., Serrazina, L., Menezes, L., Sousa, H., & Oliveira, P. (2011). *Geometria e medida no ensino básico* D.-G. d. I. e. D. Curricular (Ed.). Disponível em: http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/1150/4/070_Brochura_Geometria.pdf
- Canário, R. (1992). *O Estabelecimento de Ensino no Contexto Local, Inovação e Projeto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa.
- Cardoso, J. R. (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Guerra e Paz, Editores.
- Carneiro, R. (2003). Do Sentido e da Aprendizagem: a descoberta do tesouro. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*(2).
- Clark, C., & Peterson, P. (1986). Teachers' thought processes. In M. W. (edit.) (Ed.), *Handbook of Research of Teaching*. New York: Macmillan.
- Condessa, I. (2009). A Educação Física. A+render: a Brincar e a Praticar. In I. Condessa (Ed.), *(Re)Aprender a brincar - Da especificidade à diversidade*. Ponta Delgada: Nova Gráfica.
- Correia, F. (2014). Formar Professores no Presente para uma Escola do Passado - Gestão de Contradições. In F. Correia (Ed.), *Estado Mínimo - Escola Mínima*. Funchal: Centro de Investigação em Educação. CIE UMA.
- Correia, L, E, M., (2014). *Intervenção social em contexto escolar: práticas e desafios*. Universidade do Minho: Minho. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/33781/1/Lélia%20Elisabete%20Macedo%20Correia.pdf>
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação- Acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, XIII(2), 355-379.
- Craveiro, C., & Ferreira, I. (2007). A educação pré-escolar face aos desafios da sociedade do futuro. *Cadernos de Estudo*(6), 15-21.
- Davies, D. (2003). A Colaboração escola-família-comunidade: uma perspectiva americana. In C. Alves-Pinto & M. Teixeira (Eds.), *Pais e Escola parceria para o sucesso*. Porto: ISET.
- Day, C. (2006). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.
- Deshaies, B. (1992). *Metodologia da investigação em ciências humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Dohme, V. (2003). *Atividades Lúdicas na educação: o caminho de tijolos amarelo*. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes.
- Esteban, M. T. (1993). Jogos de encaixe: educar ou formatar desde a pré-escola? In R. L. Garcia (Ed.), *Revisitando a pré-escola*. São Paulo: Cortez.
- Estrela, M. (2001). Questões de profissionalidade e profissionalismo docente. In M. Teixeira (Ed.), *Ser professor no limiar do séc. XXI*. Braga: ISET.
- Ferreira, M. S., & Santos, M. R. (1994). *Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender*. Porto: Edições Afrontamento.
- Fino, C. N. (2008). A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais. In C. Escallier & N. Veríssimo (Eds.), *Educação e cultura* (pp. 43-53). Funchal: DCE - Universidade da Madeira.
- Fonseca, A. (2012). *Potencialidades da atividade lúdica na educação pré-escolar e no ensino básico*. (Relatório de Estágio para obtenção do grau de Mestre em educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico), Universidade dos Açores, Ponta Delgada. Disponível em: <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/2076/1/DissertMestradoAnaLuisaCarreiroLuzFonseca2013.pdf>
- Formosinho, J. (2013). Prefácio. In Oliveira-Formosinho (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: conruindo uma praxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Fortin, M. (2003). *O processo de investigação: Da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Freire, P. (2012). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à Prática Educativa*. Mangualde: Pedagogo.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, L., & Freitas, C. (2002). *Aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Gouveia, M. (2005). *Projecto Curricular de Escola um desafio à organização curricular da Escola*. (Mestrado em Educação - Área de Supervisão Pedagógica), Universidade da Madeira, Funchal. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/62477461.pdf>
- Hohmann, M., B., & Weikart, D. (1995). *A Criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, M. (2002). *O Jardim de Infância e a família: As fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Infante, M., Silva, M., & Alarcão, I. (1996). Descrição e análise interpretativa de episódios de ensino - os casos como estratégia de supervisão reflexiva. In I. Kamii, C. (1996). *A criança e o conceito de número*. São Paulo: Papyrus.
- Kishimoto, T., M. (1996). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez.
- Kot-Kotecki, A. M. F. (2014). *Contributos da Expressão Dramática na Formação do Educador Reflexivo e Crítico*: CIE-UMA: Universidade da Madeira.
- Leitão, F. (2006). *Aprendizagem cooperativa e inclusão*. Cacém: Ramos Leitão.
- Leite, C. (2005). A territorialização das políticas e das práticas educativas. In C. Leite (Ed.), *Mudanças Curriculares em Portugal. Transição para o sec. XXI*. Porto: Porto Editora.
- Libâneo, J. C. (1994). *O processo de ensino na escola*. São Paulo: Cortez.
- Lima, A. (2004). Aprendizagem ativa: idéias para o apoio às primeiras aprendizagens. *Revista Contrapontos*, 4(1).
- Lima, J. (2008). *O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista.
- Lobo, A. (2012). A educação infantil, a criança e o ensino fundamental de nove anos: ampliando o debate. In M. Barbosa & A. Delgado (Eds.), *A infância no ensino fundamental de 9 anos*. São Paulo: Penso Editora.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2010). *O Professor Faz a Diferença. Na Aprendizagem dos Alunos. Na Realização Escolar dos Alunos. No Sucesso dos Alunos*. Lisboa: Lidel.
- Ludovico, O. (2007). *Educação Pré-Escolar: Currículo e Supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Luz, S. (2016). *O papel da atividade lúdica no processo de ensino aprendizagem no 1.º ciclo do ensino básico. Perceções dos docentes sobre o uso das atividades lúdicas em sala de aula para a aquisição das aprendizagens*. Instituto superior de educação e ciências. . (Grau de Mestre para a qualificação para a docência em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico), Instituto Superior de Educação e Ciências. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/20586/1/Susana%20Luz%20-%20TESE%20FINAL.pdf>

- Machado, M. (2006). *O papel do professor na construção do currículo: um estudo exploratório*. (Mestrado em Educação. Especialidade em Desenvolvimento Curricular), Universidade do Minho, Braga. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6156/1/Disserta%25C3%25A7%25C3%25A3o%2520-%2520volume%25201.pdf>
- Maluf, A. (2008). *Atividades lúdicas para Educação Infantil: conceitos, orientações e práticas*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1º ciclo do ensino básico. Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.
- Marques, R. (1997). *A escola e os pais: como colaborar?* Lisboa: Texto.
- Masetto, M. (2003). *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Sammus.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: DGIDC.
- Mata, P., Bettencourt, C., Lino, M. J., & Paiva, M. S. (2004). Cientistas de palmo e meio: Uma brincadeira muito séria. *Análise Psicológica*, 22.
- Matos, A., & Pires, J. (1994). *Escola, Pais e Comunidade: Construção de Comunidades de Interesses*. Porto: Publicações Politeama.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Miguéns, M. (2004). *Atas do Seminário Educação e Família*. Lisboa.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: DEB.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico- 1.º Ciclo*. Lisboa: Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2006). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico - 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2013). *Programas e Metas Curriculares - Matemática - Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Miranda, M. (1998). Artigo. Cadernos de Educação de Infância. Publicações Trimestrais. Edições da A.P.E.I.
- Mesquita-Pires, C. (2010). A Investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *Eduser - Revista de Educação*, 2(2).

- Mesquita, E. (2011). *Competências do Professor. Representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Silabo.
- Moreira, M. A. (2005). *A investigação-acção na formação em supervisão no ensino do inglês: processos de (co-)construção de conhecimento profissional*. Universidade do Minho, Braga.
- Moresi, E. (2003). *Metodologia de Pesquisa*. Universidade Católica de Brasília. Brasília.
- Morgado, J. (1999). *A relação pedagógica: diferenciação e inclusão*. Lisboa: Presença.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa: ISPA Lisboa.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação: Um desafio para professores*. Lisboa: Presença.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002c). *A avaliação alternativa na educação de infância*. In J. Oliveira-Formosino (Org.), *A supervisão na formação de professores I. Da sala à escola*, Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). *A perspectiva pedagógica da Associação Criança: a pedagogia-em-participação*. Porto: Porto editora
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2015). *A Pedagogia-em-Participação: a perspetiva educativa da Associação Criança: Associação Criança*. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/283500319_PEDAGOGIA_EM_PARTICIPACAO
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (1999). *Componentes do processo de desenvolvimento do currículo*. Braga: Livraria Minho.
- Parente, C. (2002). *Observação: um percurso de formação, prática e reflexão*. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *A Supervisão na Formação de Professores I - Da Sala à Escola* (pp. 166-210). Porto: Porto Editora.
- Pato, M. H. (1995). *Trabalho de grupo no Ensino Básico: Guia prático para professores*. Lisboa: Texto Editora.
- Pereira, A. (2002). *Educação para a Ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Perrenoud, P. (1995). *O Go-between entre a família e a escola: a criança mensageira e mensagem* *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2001). *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Editora Artmed.

- Pessanha, A. (2001). *Atividade lúdica associada à literacia*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Pinazza, M., & Kishimoto, T. (2009). Prefácio. In J. O.-F. (coord.) (Ed.), *A escola vista pelas crianças* (pp. 7-10). Porto: Porto Editora.
- Pinto, C. L., & Tavares, H. M. (2010). O Lúdico na Aprendizagem: Aprender a Aprender. *Revista da Católica*, 2(3).
- Pinto, M. C., Lapo, M. J., Guedes, A. M., & Trindade, P. (2011). *Avaliação Docente: Eu, Tu e Nós*. Alcochete: Alfarroba.
- Ponte, J. (2002). Investigar a nossa própria prática. In G. (Org.) (Ed.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (Vol. APM): Lisboa.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches: Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários* (4a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Projeto Educativo da escola básica 1.º ciclo com Pre-escolar e creche da Nazaré (2016-2020). *Escola em valores: saber mais, ser melhor e viver feliz*. Disponível em: <http://escolas.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=HS5984UDjNs%3D&tabid=1569>
- Rogers, C. R. (2001). *Tornar-se pessoa*: Ed São Paulo.
- Roldão, M.C. (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M.C. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo: perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2005). Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação? In L. Alonso & M. Roldão (Eds.), *Ser professor do 1º ciclo: construindo a profissão*. Coimbra: Edições Almedina.
- Roldão, M. C. (2004). *Estudo do meio no 1.º Ciclo- Fundamentos e estratégias*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. C. (2007). *Colaborar é preciso - Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC
- Roldão, M. (1999). *Os professores e a gestão do currículo: perspectivas e práticas em análise* (Vol. 9). Porto: Porto Editora.

- Salomão, H., & Martini, M. (2007). A importância do lúdico na educação infantil: enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0358.pdf>
- Salvador, V. (2013). *Participação e envolvimento das famílias no jardim de infância*. (Relatório de prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar para obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar), Universidade do Algarve, Faro. Disponível em: <https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/6916/1/Participa%C3%A7%C3%A3o%20e%20Envolvimento%20das%20fam%C3%ADlias%20no%20jardim%20de%20inf%C3%A2ncia.pdf>
- Silva, C. (2014). *O contributo dos conhecimentos prévios para a construção do conhecimento*. (Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico), Universidade do Minho. Disponível em: <file:///C:/Users/Asus/Downloads/Carolina%20Joana%20Sousa%20Silva.pdf.pdf>
- Silva, G., & Silva, C. (2017). A importância da aprendizagem significativa nos anos iniciais. *Revista Científica Semana Acadêmica*(000117).
- Silva, H. S., & 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, L. M. (1983). *Planificação e metodologia: O sucesso escolar em debate*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sneyders, G. (1996). *Alunos Felizes*. São Paulo: Paz e terra.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação: Bases Psicopedagógicas* (Vol. 1). Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, J. (2012). *A formação contínua de Professores- Modelos, Políticas e Percursos*. Fafe: Labirinto.
- Spodek, B. S. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed.

- Spradley, J. P. (1980). *Participant Observation*. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Terra, M. (s.d.). O desenvolvimento humano na teoria de Piaget. Disponível em: <https://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/d00005.htm>
- Terradas, R. (2011). A importância da interdisciplinaridade na educação matemática. *Revista da Faculdade de Educação*(16).
- Ticli, D., & Calvetti, F. (2007). *Faz o teu jogo!* Lisboa: Paulus Editora.
- Trindade, R. (2002). *Experiências educativas e situações de aprendizagem*. Porto: Asa.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande - a prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Velho, G. (2006). Ciências sociais e biografia individual. *Estudos Históricos*(38).
- Vitorasso, M. (2010). *Conhecimentos prévios: concepções de dois professores de uma escola particular da cidade de São Paulo*. (Licenciatura em Ciências Biológicas), Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo. Disponível em: https://www.mackenzie.br/fileadmin/OLD/47/Graduacao/CCBS/Cursos/Ciencias_Biologicas/1o_2012/Biblioteca_TCC_Lic/2010/2o_2010/MARIA_EDUARD A.pdf
- Vosniadou, S. (2001). *How children learn*. Bruxelas: Academia Internacional de Educação.
- Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Zabalza, M. (1987). *Didática da Educação Infantil*. Madrid: Edições Asa.
- Zabalza, M. (2001). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.
- Zeichner, K. M., & Teixeira, A. J. C. (1993). *A formação reflexiva de professores* (Vol. 3). Lisboa: Educa.

Referências Normativas

- Decreto-Lei nº 46/86 de 14 de outubro. (Lei de Bases do sistema Educativo). *Diário da República nº 237/86 - I Série*. Lisboa: Assembleia da República. Disponível em: http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=1744&tabela=leis
- Decreto-Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro. (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar). *Diário da República nº 34/97 - I Série*. Lisboa: Assembleia da República. Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/561219/details/maximized>
- 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). *Diário da República nº 201/01 - I Série A*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: http://www.spm-ram.org/conteudo/ficheiros/legislacao/ecd/DL204-2001_30Ago.pdf
- Decreto-lei nº 15/2007 de 19 de janeiro. (Estatuto da Carreira Docente). *Diário da República nº 14 - I Série*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: https://www.dgaep.gov.pt/upload/Legis/2007_dl_15_19_01.pdf
- Despacho Normativo n.º 7/2013 de 11 de junho de 2013 (*Organização Do Ano Letivo*) *Diário da República nº 111 - II Série*. Lisboa: Assembleia da República. Disponível em <https://dre.pt/application/conteudo/1170202>
- Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 (Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar). Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/circular17_dsdc_depeb_2007.pdf