REM

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Sílvia Maria Vieira Spínola
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

UNIVERSIDADE da MADEIRA
A Nossa Universidade
www.uma.pt

janeiro | 2018

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Sílvia Maria Vieira Spínola
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

ORIENTADORA
Maria José de Jesus Camacho

UNIVERSIDADE da MADEIRA

Faculdade de Ciências Sociais

Departamento de Ciências da Educação

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

Ano letivo: 2017-2018

Sílvia Maria Vieira Spínola

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

Orientadora: Mestre Maria José de Jesus Camacho

Funchal, janeiro de 2018

"Se os jovens não aprendem da forma como lhes ensinamos, talvez seja o momento de os ensinarmos da forma como eles aprendem."

(Estrada, citado por Oliveira & Ferreira, 2014, p. 19)

Agradecimentos

O meu percurso académico, marcado por muito trabalho, empenho e dedicação, culmina com este relatório de estágio. A sua elaboração e conclusão possibilita a conquista de um sonho há muito pretendido e desejado. Afinal desde muito nova ser professora sempre foi a minha resposta quando me perguntavam "o que queres ser quando fores grande?". Tenho consciência que todo o trajeto realizado até ao alcance deste sonho não seria possível sem a colaboração e o apoio de várias pessoas a quem pretendo expressar a minha gratidão. Neste sentido, agradeço:

★Aos meus pais e irmã, que acompanharam todo o meu percurso académico e estiveram presentes em todos os momentos, incentivando e apoiando incondicionalmente.

★À professora Maria José Camacho, orientadora do presente relatório, pela orientação científica, disponibilidade, conhecimentos transmitidos e, ainda, pelas suas palavras de incentivo que foram fundamentais durante a realização deste relatório.

★Aos docentes cooperantes, nomeadamente à educadora Carina Luís da Sala dos Cristais, à professora Clara Escoval da turma do 1.º ano e aos professores Lídia Barros e Carlos Alves da turma do 4.º ano. Pela forma como me receberam nas suas salas durante os meses de estágio, pela cooperação, partilha de conhecimentos e por todo o seu profissionalismo.

★A todas as crianças com quem tive o privilégio de contactar ao longo das três práticas pedagógicas, pela aceitação, acolhimento e por tudo aquilo que me ensinaram.

★Aos orientadores dos estágios, designadamente à professora Doutora Gorete Pereira, à professora Doutora Fernanda Gouveia e ao professor Doutor Fernando Correia. Pela orientação, disponibilidade em todos os momentos de estágio e pela partilha de conhecimentos e experiências que muito contribuíram na realização das práticas pedagógicas.

★Às minha colegas e companheiras de curso, Nina, Lília, Manuela e Sónia, pela amizade, companheirismo e partilha de experiências. Permanecemos juntas nos bons e nos maus momentos.

★À Carolina, parceira das práticas pedagógicas da licenciatura, pela ajuda durante a realização deste trabalho, pelos momentos de desabafo e por todas as mensagens trocadas. A distância que nos separou durante estes dois últimos anos de curso, não foi um entrave à nossa amizade.

★Ao Leonardo, por todo o amor, compreensão e paciência e por me ter ajudado nos momentos em que mais precisei. A sua presença e incentivo foi essencial ao longo deste percurso.

Resumo

O presente relatório espelha o percurso e as experiências das três práticas pedagógicas desenvolvidas no decurso do 2.º ciclo de estudos do curso de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O mesmo exibe os pressupostos teóricos e metodológicos que orientaram a intervenção educativa, bem como a componente prática dos estágios, evidenciada nos relatos oriundos da observação, da planificação e da avaliação, enquanto competências inerentes ao desempenho docente. A reflexão, acerca de todo o processo vivido, complementa todas estas circunstâncias. A base metodológica adotada neste relatório alicerça-se na Investigação-Ação, a partir da qual, através da pesquisa e implementação de diversas estratégias durante os estágios, procurou-se responder às questões delineadas: "Como promover o desenvolvimento de boas relações intra e interpessoais nas crianças da Sala dos Cristais?" e "Como estimular o gosto e o prazer pela leitura e pela escrita nos alunos do 1.º ano da EB1/PE/Creche de Água de Pena?". Pretende-se, deste modo, sistematizar e enfatizar as práticas pedagógicas que foram dinamizadas, através de múltiplas atividades e princípios metodológicos, no sentido de promover aprendizagens ativas e significativas que respondessem adequadamente às capacidades e necessidades das crianças.

Palavras-Chave: Educação; Reflexão; Crianças; Ativas; Significativas.

Abstract

This report mirrors the journey and the experiences of the three pedagogic practices developed on the second cycle of studies of the course of Pre-School Education and Teaching of the First Cycle of Basic Education. The same shows the theoretical and methodologic assumptions that guided the educational intervention, as well as the practical component of the internships, evidenced on the reports coming from observation, planification and evaluation as competences inherent to the teaching performance. The reflection about the whole process complements all of these circumstances. The methodologic base adopted in this report grounds itself on Action-Investigation, from which, through research and implementation of different strategies during the internships, were provided answers to the questions: "How to promote the development of good intra and interpersonal relations of the kids of Sala dos Cristais?" and "How to stimulate the pleasure and taste for reading and writing of the students from the first grade of EB1/PE/Creche of Água de Pena?". It is intended to systemize and enhance the pedagogic practices that were developed, through multiples activities and methodological principles, in the way of promoting active and significative learnings that appropriately answered the capabilities and needs of the kids.

Keywords: Education; Reflection; Kids; Active; Significative.

Sumário

Agradecimentos ..... **V**

Resumo ..... **VII**

Abstract ..... **IX**

Sumário ..... **XI**

Índice de Figuras ..... **XV**

Índice de Quadros ..... **XIX**

Lista de Siglas ..... **XXI**

Índice de Apêndices – Conteúdo do CD-ROM ..... **XXIII**

Introdução **1**

Parte I - Enquadramento Teórico e Metodológico **3**

Capítulo I - O Sistema Educativo: Um Direito à Educação **5**

1.1. O Currículo ao alcance da Escola 5

1.2. Organização Curricular na Educação Pré-Escolar 7

1.3. Organização Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico 8

1.4. Articulação Curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico 9

Capítulo II – A Profissão Docente **13**

2.1. Qualidade na Prática Docente 13

2.2. O Docente Reflexivo e Investigador 15

2.3. Formação Inicial e Contínua: Alicerces do Percurso Docente 17

Capítulo III – Pressupostos Teóricos Inerentes à Prática Pedagógica **21**

3.1. A Planificação e a Avaliação como Instrumentos de Trabalho 21

3.2. A Criança enquanto centro da Ação Pedagógica 23

3.3. A Aprendizagem Cooperativa 25

3.4. A Educação Inclusiva: Como lidar com a Diversidade 26

3.5. O Contributo do Material Didático e do Jogo na Aprendizagem 28

Capítulo IV – A Investigação-Ação como Metodologia Orientadora da Prática Educativa 31

4.1. Metodologia de Investigação-Ação 31

4.1.1. Fases da Investigação-Ação 32

4.1.2. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados 33

4.1.3. Métodos de Análise de Dados 35

Parte II – Enquadramento das Práticas Pedagógicas 37

Capítulo V – Estágio Pedagógico na Educação Pré-Escolar 39

5.1. Caraterização do Meio Envolvente: Freguesia de São Roque 39

5.2. Caraterização da Escola: EB1/PE da Achada 40

5.3. A Sala dos Cristais - As Crianças e a Equipa Pedagógica 42

5.3.1. Organização do Espaço Educativo 45

5.3.2. Rotina Diária 48

5.3.3. Caraterização das Famílias 50

5.4. Projeto de Investigação - Ação 53

5.4.1. Revisão Preliminar sobre o estudo 54

5.4.2. Estratégias de Intervenção 56

5.5. Intervenção Pedagógica na Sala dos Cristais 60

5.5.1. As Formas Geométricas 61

5.5.2. O Valor da Amizade 65

5.5.3. A Diversidade de Emoções 67

5.6. Atividade Desenvolvida com a Comunidade Educativa 70

5.7. Avaliação das Crianças 72

5.8. Reflexão sobre a Prática Pedagógica 74

Capítulo VI – Estágios Pedagógicos no 1.º Ciclo do Ensino Básico 77

6.1. Componentes do Currículo abordadas no decurso dos Estágios Pedagógicos 77

6.2. Caraterização do Meio Envolvente: Freguesia de Água de Pena 79

6.3. Caraterização da Escola: EB1/PE/Creche de Água de Pena 80
6.4. Organização do Espaço Educativo 81
Capítulo VII – A Turma do 1.º Ano da EB1/PE/Creche de Água de Pena 83
7.1. Organização do Tempo Pedagógico 85
7.2. Caraterização das Famílias 86
7.3. Projeto de Investigação - Ação 88
7.3.1. Revisão Preliminar sobre o estudo 89
7.3.2. Estratégias de Intervenção 90
7.4. Intervenção Pedagógica na Turma do 1.º Ano 94
7.4.1. Português 95
7.4.2. Matemática 100
7.4.3. Estudo do Meio 104
7.5. Atividade Desenvolvida com a Comunidade Educativa 108
7.6. Avaliação dos Alunos 110
7.7. Reflexão sobre a Prática Pedagógica 112
Capítulo VIII – A Turma do 4.º Ano da EB1/PE/Creche de Água de Pena 115
8.1. Organização do Tempo Pedagógico 117
8.2. Caraterização das Famílias 118
8.3. Intervenção Pedagógica na Turma do 4.º Ano 120
8.3.1. Português 120
8.3.2. Matemática 125
8.3.3. Estudo do Meio 129
8.4. Avaliação dos Alunos 132
8.5. Reflexão sobre a Prática Pedagógica 135
Considerações Finais 137
Referências 139
Referências Legislativas 147

Índice de Figuras

Figura 1: Comparação entre as áreas de conteúdo das OCEPE e do Programa do 1.º ano do 1.º CEB. 11
Figura 2: Classificação dos materiais didáticos. 29
Figura 3: Ciclo em espiral da Metodologia de I-A. 33
Figura 4: Freguesia de São Roque no concelho do Funchal. 40
Figura 5: EB1/PE da Achada. 42
Figuras 6 e 7: Género e idades das crianças da Sala dos Cristais. 42
Figura 8: Planta da Sala dos Cristais em 2D. 45
Figura 9: Planta da Sala dos Cristais em 3D. 46
Figura 10: Áreas da Sala dos Cristais. 48
Figura 11: Habilitações académicas dos progenitores da Sala dos Cristais. 51
Figura 12: Situação profissional dos progenitores da Sala dos Cristais. 52
Figura 13: Quadro das boas atitudes. 57
Figura 14: Boneco dos valores e das emoções. 59
Figura 15: Apresentação das formas geométricas. 61
Figura 16: Jogo das formas geométricas. 62
Figura 17: Desenho a pares sobre as formas geométricas 63
Figura 18: Apresentação dos desenhos. 64
Figura 19: Recorte e colagem de formas geométricas. 64
Figura 20: Fotografias com diferentes valores. 65
Figura 21: Jogo da teia da amizade. 66
Figura 22: Cartaz da teia da amizade e respetivos desenhos. 67
Figura 23: Jogo das emoções. 69
Figura 24: Desenho das emoções. 69
Figura 25: Confeção do boneco dos valores e das emoções. 70
Figura 26: Confeção do bolo de laranja. 71
Figura 27: Musical de Natal. 72
Figura 28: Avaliação dos níveis gerais de bem-estar e de implicação nas primeiras quatro semanas. 73
Figura 29: Avaliação dos níveis gerais de bem-estar e de implicação nas últimas quatro semanas. 73

Figura 30: Freguesia de Água de Pena. 80
Figura 31: EB1/PE/Creche de Água de Pena. 81
Figura 32: Planta da sala da turma do 1.º ano. 82
Figura 33: Planta da sala da turma do 4.º ano. 82
Figuras 34 e 35: Género e idades dos alunos do 1.º ano. 83
Figura 36: Habilitações académicas dos progenitores dos alunos do 1.º ano. 87
Figura 37: Situação profissional dos progenitores da Sala dos Cristais 88
Figura 38: Caixa Mágica. 91
Figura 39: Intercâmbio de comunicação. 92
Figura 40: Atividade de escrita criativa. 93
Figura 41: Participação de uma mãe na leitura e dramatização de uma história. 94
Figura 42: Cartões com imagens. 96
Figura 43: Jogo das palavras. 97
Figura 44: Jogo de formar frases. 98
Figura 45: Jogo dramático. 99
Figura 46: Atividade experimental. 100
Figura 47: Organização de conjuntos. 101
Figura 48: Ficha de exercícios sobre os números ordinais. 103
Figura 49: Jogo dos números ordinais. 103
Figura 50: Dramatização de profissões. 104
Figura 51: Leitura das entrevistas. 106
Figura 52: Modelo didático. 107
Figura 53: Imagem do morangueiro. 107
Figura 54: Pintura de uma planta. 108
Figura 55: Aula de zumba. 109
Figuras 56 e 57: Género e idades dos alunos do 4.º ano. 115
Figura 58: Habilitações académicas dos progenitores dos alunos do 4.º ano. 118
Figura 59: Situação Profissional dos progenitores dos alunos do 4.º ano. 119
Figura 60: Cartaz dos verbos. 121
Figura 61: Jogo do bingo. 122
Figura 62: Jogo do bingo para o aluno com Síndrome de Down. 122
Figura 63: Apresentação do texto dramático. 124
Figura 64: Ficha de exercícios sobre os divisores. 126
Figura 65: Jogo dos múltiplos e dos divisores. 126

Figura 66: Exercícios sobre as frações decimais 127
Figura 67: Correção do resultado representado nos gráficos circulares. 128
Figura 68: Atividade adaptada para aluno com Síndrome de Down. 129
Figura 69: Questões sobre os Romanos. 130
Figura 70: Inclusão do aluno com Síndrome de Down. 132

Índice de Quadros

Quadro 1: Recursos físicos da EB1/PE da Achada. 41

Quadro 2: Rotina Diária da Sala dos Cristais. 49

Quadro 3: Atividades de Enriquecimento Curricular. 50

Quadro 4: Recursos físicos da EB1/PE/Creche de Água de Pena. 80

Quadro 5: Horário da turma do 1.º ano. 86

Quadro 6: Avaliação da turma do 1.º ano (Português). 110

Quadro 7: Avaliação da turma do 1.º ano (Matemática). 111

Quadro 8: Avaliação da turma do 1.º ano (Estudo do Meio). 112

Quadro 9: Horário da turma do 4.º ano. 117

Quadro 10: Avaliação da turma do 4.º ano (Português). 133

Quadro 11: Avaliação da turma do 4.º ano (Matemática). 134

Quadro 12: Avaliação da turma do 4.º ano (Estudo do Meio). 134

Lista de Siglas

1.º CEB - 1.º Ciclo do Ensino Básico

DB - Diário de Bordo

EB1/PE da Achada - Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Achada

EB1/PE/Creche de Água de Pena - Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche de Água de Pena

EPE - Educação Pré-Escolar

I-A - Investigação-Ação

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

ME - Ministério da Educação

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

NEE - Necessidades Educativas Especiais

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAG - Projeto Anual de Grupo

PAT - Projeto Anual de Turma

PEE - Projeto Educativo de Escola

PEI - Programa Educativo Individual

PPT - *PowerPoint*

SAC - Sistema de Acompanhamento das Crianças

Índice de Apêndices – Conteúdo do CD-ROM

Pasta 1 – Relatório de Estágio de Mestrado

Relatório de Estágio de Mestrado em formato Word

Relatório de Estágio de Mestrado em formato PDF

Pasta 2 – Apêndices da Prática Pedagógica I.

Apêndice A – Planificações

Apêndice B – Diários de Bordo

Apêndice C – Tabelas de Avaliação do Grupo da Sala dos Cristais

Apêndice D – Fichas 1g do SAC

Pasta 3 – Apêndices da Prática Pedagógica II.

Apêndice E – Planificações

Apêndice F – Diários de Bordo

Apêndice G – Tabelas de Avaliação da Turma do 1.º A

Pasta 4 – Apêndices da Prática Pedagógica III.

Apêndice H – Planificações

Apêndice I – Diários de Bordo

Apêndice J – Tabelas de Avaliação da Turma do 4.º C

Apêndice K – Avaliação do Aluno com Síndrome de Down

Introdução

A redação deste relatório tem como principal finalidade integrar as observações e vivências que ocorreram durante a realização dos estágios pedagógicos desenvolvidos nas valências de Educação Pré-Escolar (EPE) e de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (MEPEE1CEB). Além disso, com a elaboração deste relatório pretende-se a conclusão do referido curso e consequente certificação profissional.

No que concerne à sua estrutura, o presente relatório encontra-se dividido em duas partes: a primeira referente ao enquadramento teórico e metodológico que fundamenta as intervenções pedagógicas e a segunda diz respeito à descrição das práticas educativas realizadas na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Achada (EB1/PE da Achada) e na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-escolar e Creche de Água de Pena (EB1/PE/Creche de Água de Pena). Assim sendo, a organização deste relatório pretende proporcionar uma visão alargada dos acontecimentos e conhecimentos obtidos ao longo deste percurso formativo.

A primeira parte do trabalho é composta por quatro capítulos: O Sistema Educativo: Um Direito à Educação; A Profissão Docente; Pressupostos Teóricos Inerentes à Prática Pedagógica e a Investigação-Ação como Metodologia Orientadora da Prática Educativa. O primeiro capítulo aborda a gestão, organização e articulação do currículo escolar na EPE e no 1.º CEB. O segundo evidencia o papel do docente, bem como a importância da reflexão, investigação e formação profissional na promoção de uma educação de qualidade. O terceiro diz respeito aos princípios pedagógicos utilizados ao longo da *praxis*, que foram organizados de modo a proporcionar um papel ativo e construtivo na criança. Por fim, o quarto capítulo está relacionado com a metodologia adotada no decurso dos estágios educativos, onde são abordadas as suas fases e alguns dispositivos de recolha e análise de dados.

A segunda parte do relatório está dividida em quatro capítulos: Estágio Pedagógico na Educação Pré-Escolar; Estágios Pedagógicos no 1.º Ciclo do Ensino Básico; A Turma do 1.º Ano da EB1/PE/Creche de Água de Pena e a Turma do 4.º Ano da EB1/PE/Creche de Água de Pena. Relativamente ao quinto capítulo, neste é ilustrada a intervenção prática realizada na valência de EPE na EB1/PE da Achada no ano de 2015, onde é apresentada a caraterização do ambiente educativo, do grupo pedagógico, do espaço da sala, do tempo pedagógico e do contexto familiar. Enfatiza-se ainda a questão orientadora e a revisão preliminar do Projeto de Investigação-Ação (I-A), as estratégias inerentes ao mesmo, algumas das atividades realizadas

em contexto de estágio, a atividade com a comunidade educativa, bem como a avaliação das aprendizagens das crianças e a reflexão sobre a prática pedagógica.

Posteriormente, no sexto capítulo é realizada uma contextualização de alguns aspetos comuns aos dois estágios educativos desenvolvidos no 1.º CEB na EB1/PE/Creche de Água de Pena no ano de 2016. Como tal, o mesmo expõe a contextualização do ambiente educativo, a organização curricular das disciplinas de Português, Matemática e Estudo do Meio, sendo que estas foram abordadas maioritariamente em contexto de estágio e, ainda, a caraterização do espaço educativo.

No sétimo capítulo é exposta a intervenção pedagógica desenvolvida na turma do 1.º ano da EB1/PE/Creche de Água de Pena, sendo que a sua organização segue a mesma estrutura que o quinto capítulo. Seguidamente, encontra-se o oitavo capítulo que diz respeito à prática pedagógica realizada na turma do 4.º ano da escola referida anteriormente. Este está organizado segundo a mesma lógica do capítulo anterior, no entanto não contém o Projeto de I-A e a atividade com a comunidade, focando-se principalmente nas estratégias pedagógicas.

Este relatório finaliza com as considerações finais, que denotam uma síntese reflexiva sobre os aspetos mais significativos dos estágios pedagógicos. Além disso, apresentam-se as referências de diversos livros, revistas, documentos e decretos, de modo a sustentar cientificamente o que foi mencionado e vivenciado. Importa ainda referir que o presente relatório inclui apêndices que se encontram em CD-ROM, onde é possível ter acesso às planificações, aos diários de bordo (DB) e às avaliações das aprendizagens das crianças.

É de salientar que, de modo a garantir o anonimato das crianças, no decurso do relatório e dos apêndices, optou-se por tapar o seu rosto nas fotografias e utilizar siglas para identificar o seu nome. As fotografias utilizadas neste relatório tiveram a devida autorização, sendo que no caso da EPE esta foi assinada por cada um dos encarregados de educação, e no 1.º CEB esta foi permitida diretamente pelos professores cooperantes, uma vez que os mesmos possuíam consentimento parental para fins educativos, incluindo a presença de alunas estagiárias na sala.

Parte I - Enquadramento Teórico e Metodológico

Capítulo I - O Sistema Educativo: Um Direito à Educação

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo Português (Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto), o Sistema Educativo corresponde ao conjunto de elementos diversificados que contribuem para garantir o direito à educação. Este direito é assegurado a todos os cidadãos, através da igualdade de oportunidades relativamente ao acesso e ao sucesso escolar.

No que diz respeito à organização, o Sistema Educativo encontra-se estruturado por níveis de ensino que compreendem a EPE e os ensinos Básico, Secundário e Superior. Todos eles encontram no normativo supracitado os princípios gerais da organização curricular e pressupostos normativos.

Deste modo, neste capítulo pretende-se abordar aspetos relativos à dimensão curricular, nomeadamente o currículo escolar, a organização curricular na EPE e no 1.º CEB e a articulação que deverá existir entre estas duas etapas educativas.

1.1. O Currículo ao alcance da Escola

Ao longo dos anos, o currículo foi adquirindo uma relevância crescente ao nível da educação. Neste sentido, importa dar ênfase à questão curricular que muito tem sido abordada por diversos investigadores.

De acordo com Morgado (2000), o lexema "currículo", tem origem no latim, na palavra *curriculum* e deriva do verbo *currere*, que remete para percurso, caminho ou trajeto. O seu conceito é polissémico o que faz com que não exista uma base consensual relativamente à sua definição, uma vez que esta varia de acordo com os estudos que são feitos no campo da educação. Porém, durante muito tempo, vigorou a ideia de que o currículo estava relacionado com uma organização de estudos ou com um conjunto de disciplinas de um dado curso (Morgado, 2000).

Na perspetiva de Kerr (citado por Morgado, 2000), o currículo é visto "(…) como o conjunto de aprendizagens planeadas e guiadas pela escola, sejam elas ministradas em grupos ou individualmente, dentro ou fora desta" (p. 24). Por outro lado, D' Hainaut (citado por Morgado, 2000), apresenta um significado mais abrangente, indicando que:

> Um currículo é um plano de acção pedagógica muito mais largo que um programa de ensino (…): compreende, em geral, não somente programas, para as diferentes matérias, mas também uma definição das finalidades da educação pretendida, uma

> especificação das actividades de ensino e de aprendizagem, o que implica os conteúdos do programa e, finalmente, indicações precisas sobre as maneiras como o ensino ou o aluno serão avaliados (p. 24).

Com o passar dos anos e com as várias reformas educativas, as conceções relativas ao currículo foram alterando, desconstruindo a ideia de um currículo uniforme de "tamanho único", totalmente independente da aprendizagem real. Assim, com a necessidade de concretizar o princípio "uma escola para todos" e, neste sentido, intervir do ponto de vista curricular, surge a emergência da descentralização da administração educativa e, como tal, torna-se urgente pensar na ideia de um currículo ao alcance da escola, ou seja, um currículo gerido pela escola. Esta gestão curricular diz respeito à "(…) possibilidade que cada escola tem (dentro dos limites do currículo nacional) em organizar e gerir com autonomia todo o processo de ensino-aprendizagem, de acordo com as suas necessidades específicas" (Robalo, 2004, p. 22). Nesta perspetiva, gerir o currículo é articular o que é realmente necessário e encontrar soluções adequadas para que todos aprendam.

Deste modo e, partindo das ideias anteriores, a escola tem autonomia para construir um projeto curricular, sendo que este define processos e estratégias de aprendizagem e tem como finalidade o desenvolvimento global do aluno. Assim, Pacheco (1996) refere que "Enquanto sujeitos, os alunos são parte integrante do processo de desenvolvimento de um projecto curricular que lhes pertence totalmente em termos de finalidades" (p. 255).

Devido aos princípios de inovação curricular, um dos objetivos do currículo escolar é melhorar a eficácia e a qualidade da resposta educativa tendo em conta a variedade das populações escolares. Logo, este não deve ser independente das caraterísticas e das necessidades de cada aluno. Nesta linha de ideias, Leite (2003) sublinha que a escola e os próprios professores devem optar por um modelo curricular que reconheça a relevância do envolvimento dos alunos na construção do saber e que assegure aos alunos o desenvolvimento de competências, atitudes e valores que lhes permitam aprender. Neste sentido, um currículo adequado à diversidade de alunos deve ser organizado, em parte, na escola pelo professor, opcional, flexível e com objetivos (Formosinho, 2007).

A este propósito, Leite (2003) menciona que se as escolas querem alcançar a máxima "uma escola para todos" devem "(…) prever e conceber diferentes processos e meios de ensinar, para que se criem condições onde todos se sintam reconhecidos, respeitados e dispostos a aprender, conhecendo e reconhecendo outros de si diferentes" (p. 23). Para tal, compete às escolas não serem executoras passivas das diretrizes curriculares centrais, mas

terem uma atitude de abertura e flexibilidade de forma a organizarem e desenvolverem um currículo pensando no aluno heterogéneo.

1.2. Organização Curricular na Educação Pré-Escolar

A Lei-Quadro da EPE (Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro), refere que a EPE, ainda que de frequência facultativa, consiste na educação de crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de entrada no 1.º CEB. Indica, também, que esta fase educativa "(…) é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida (…)" (p. 670). Neste sentido, a EPE não pretende, unicamente, preparar a criança para a entrada no 1.º Ciclo, mas também proporcionar um ambiente rico e estimulante onde a mesma pode desenvolver competências fundamentais para a vida em sociedade.

Ao nível do desenvolvimento curricular, a Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, menciona que o educador, responsável pela prática educativa, deve orientar a sua ação de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Estas diretrizes, estabelecidas a nível nacional, não constituem um programa, mas sim um "quadro de referência" pois consistem num conjunto de princípios que permitem todos os educadores de infância construir e gerir o currículo na EPE (Ministério da Educação (ME), 1998).

As OCEPE foram criadas em 1997 com o intuito de melhorar a "(…) qualidade dos serviços prestados pelos estabelecimentos para a infância" (ME, 1998, p. 190). Importa salientar que em 2016, através do Despacho n.º 9180/2016, foram publicadas as novas OCEPE que reformulam as orientações mencionadas anteriormente.

De modo a organizar as aprendizagens que são proporcionadas às crianças, os educadores de infância devem ter em conta as áreas de conteúdo presentes nas OCEPE. Estas denominam-se por: Área de Formação Pessoal e Social; Área de Expressão e Comunicação e Área de Conhecimento do Mundo. Todas as áreas mencionadas devem ser valorizadas pelo educador, de modo a proporcionar experiências ricas e diversificadas que contribuam para o desenvolvimento global das crianças. Neste sentido, o ME (1997) salienta que:

> As áreas de conteúdo supõem a realização de actividades, dado que a criança aprende a partir da exploração do mundo que a rodeia. Se a criança aprende a partir da acção, as áreas de conteúdo são mais do que áreas de actividades pois implicam que a acção seja ocasião de descobrir relações consigo própria, com os outros e com os objectos, o que significa pensar e compreender (pp. 47-48).

Em conclusão, as OCEPE constituem uma referência educativa que deve ser utilizada por todos os educadores de infância. Estes, enquanto responsáveis pelo desenvolvimento do currículo, devem organizá-lo baseando-se no contexto social, nas características das crianças e respetivas famílias e, ainda, no desenvolvimento das aprendizagens das crianças (ME, 2016).

1.3. Organização Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), "No 1.º ciclo, o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas" (Lei n.º 49/2005, artigo 8.º, ponto 1, alínea a). Além disso, este nível de ensino é obrigatório e compreende quatro anos de escolaridade (1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos).

Ainda na LBSE podemos encontrar no artigo 8.º (ponto 3, alínea a) os objetivos gerais para este ciclo de ensino que consistem no "(…) 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". Este objetivo pretende, essencialmente, integrar conhecimentos de diferentes áreas e, neste sentido, contribuir para um desenvolvimento integral dos alunos.

Ao contrário da EPE, no 1.º CEB existe um currículo formal que deve ser seguido pelos docentes, embora estes tenham uma certa autonomia pedagógica que lhes possibilita realizar uma gestão flexível da componente curricular. Assim, para orientar a sua ação, o professor deverá basear-se no documento "Organização Curricular e Programas" e nos programas de Português e de Matemática. Além disso, deverá ter em conta as Metas Curriculares sendo que este referencial "(…) organiza e facilita o ensino, pois fornece uma visão o mais objetiva possível daquilo que se pretende alcançar, permite que os professores se concentrem no que é essencial e ajuda a delinear as melhores estratégias de ensino" (Despacho n.º 5306/2012).

No que concerne à matriz curricular do 1.º CEB presente no Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro, este nível de ensino é constituído por componentes do currículo de frequência obrigatória e facultativa. Importa salientar que a organização curricular apresenta algumas diferenças entre os 1.º e 2.º anos e os 3.º e 4.º anos ao nível das áreas do currículo e da carga horária semanal.

Neste sentido, os primeiros dois anos de escolaridade são compostos pelas componentes do currículo de caráter obrigatório de Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões Artísticas e Físico-Motoras, Apoio ao Estudo e Oferta Complementar (atividades que

promovam a educação para a cidadania e componentes de trabalho com as tecnologias de informação e de comunicação), e pelas componentes curriculares de frequência facultativa, nomeadamente, as Atividades de Enriquecimento Curricular e a Educação Moral e Religiosa. No que diz respeito aos 3.º e 4.º anos, estes apresentam as mesmas áreas curriculares dos anos anteriores, à exceção da Língua Inglesa que está inserida nas componentes do currículo de caráter obrigatório.

Relativamente aos tempos destinados às áreas curriculares de frequência obrigatória é de referir que as disciplinas de Português e de Matemática possuem uma carga horária semanal mínima de sete horas, o Estudo do Meio e as Expressões Artísticas e Físico-Motoras dispõem de um tempo mínimo de três horas semanais, o Apoio ao Estudo assume, no mínimo, uma hora e trinta minutos por semana e a Oferta Complementar dispõe, semanalmente, de uma hora. No que concerne às componentes curriculares de frequência facultativa é de salientar que para as Atividades de Enriquecimento Curricular são atribuídas, semanalmente, entre cinco a sete horas e trinta minutos e para a Educação Moral e Religiosa é destinado o total de uma hora por semana. Nos 3.º e 4.º anos, o Inglês assume uma carga horária semanal mínima de duas horas e as Atividades de Enriquecimento Curricular dispõem, por semana, entre três a cinco horas e meia.

Por fim e, de acordo com Leite (2003), é necessário que os professores assumam um papel ativo na configuração curricular e, deste modo, adaptem o currículo ao contexto educativo. Assim, o currículo no 1.º CEB deverá ser gerido tendo por base as caraterísticas, vivências e necessidades dos alunos, de modo a proporcionar-lhes aprendizagens significativas.

1.4. Articulação Curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico

A entrada no ensino obrigatório constitui para a maioria das crianças um momento de grande ansiedade e nervosismo, uma vez que estas terão que se adaptar a um novo contexto. Neste sentido, a passagem da EPE para o 1.º CEB é uma mudança marcante na vida das crianças, sendo que esta transição pode ser facilitada através da articulação que deverá existir entre estes dois níveis de ensino.

Para Vasconcelos (2009), é fundamental assegurar às crianças uma transição com sucesso, uma vez que contribui significativamente para o bem-estar social e emocional e possibilita um melhor desempenho cognitivo. Deste modo, para contribuir positivamente para o desenvolvimento das crianças torna-se importante proceder a uma articulação curricular que

consiste, essencialmente, em "(…) mecanismos encontrados pelos docentes, para promover a transição entre ciclos diferentes" (Serra, 2004, p. 75). Assim, a articulação curricular é um processo que implica cooperação entre os docentes da EPE e do 1.º CEB, de modo a adequarem o currículo tendo em conta os conhecimentos, as experiências, os interesses e as necessidades das crianças. Esta gestão curricular torna mais fácil a adaptação das crianças a um ciclo diferente, mas principalmente respeita o processo evolutivo das mesmas.

Para Serra (2004), a comunicação entre os profissionais de educação dos dois níveis educativos poderá facilitar a articulação curricular. Neste sentido, é necessário que os docentes reconheçam as similaridades entre a EPE e o 1.º CEB adotando uma atitude proactiva que proporcione as condições necessárias para que as crianças ao passarem para a fase seguinte tenham uma aprendizagem com sucesso. Esta articulação é possível através do diálogo e do trabalho contínuo entre os docentes que, possibilita, por exemplo, a planificação de atividades integradas comuns aos dois ciclos de ensino.

Além dos profissionais de educação, as famílias também têm um papel fundamental no processo de continuidade pedagógica, sendo que deverão estar sempre presentes no percurso educativo das crianças, potenciando o enriquecimento das suas aprendizagens. Como tal, para que o processo de transição não tenha consequências nefastas para as crianças, os docentes não deverão limitar a participação das famílias nas diversas propostas educativas, organizando a sua ação pedagógica em estreita articulação com as famílias. Deste modo, o desenvolvimento positivo da criança "(…) depende da consistência do seu mesossistema, isto é, da quantidade e qualidade dos vínculos entre os contextos de vida simultâneos" (Ribeiro, 2002, p. 12).

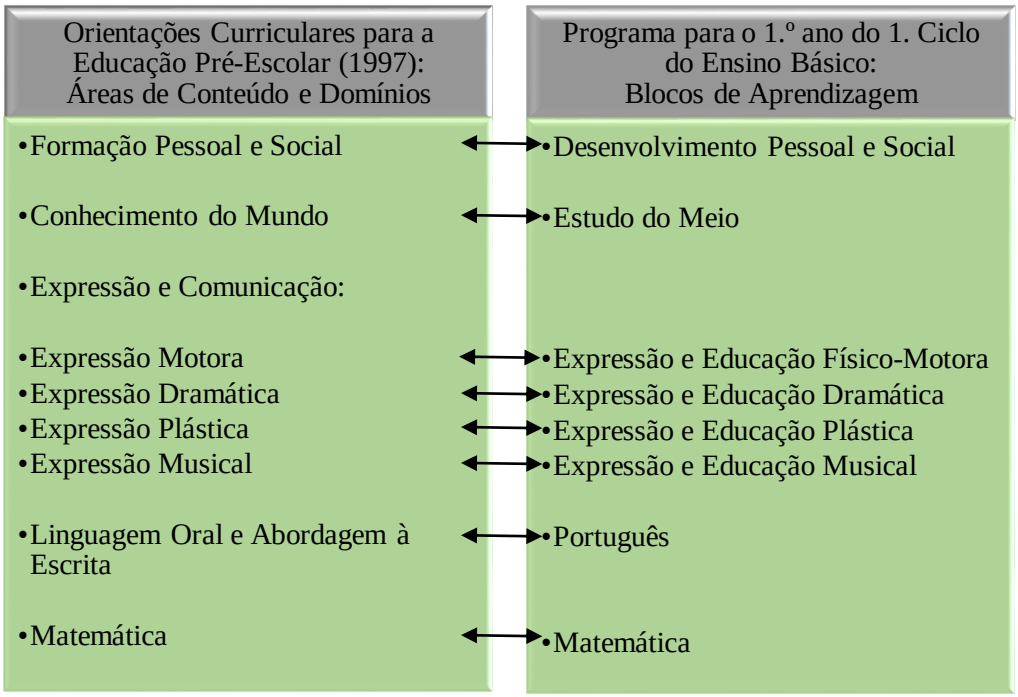
De entre as muitas estratégias facilitadoras de articulação entre a EPE e o 1.º CEB, a Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, sugere que deverá haver entre estes dois níveis de ensino reuniões periódicas com troca de informações entre docentes, famílias e crianças; atividades conjuntas que permitam a participação de docentes e educandos e organização de visitas de estudo aos dois estabelecimentos de ensino. Todas estas estratégias possibilitam a complementaridade entre as duas etapas educativas e proporcionam às crianças uma adaptação positiva aos diferentes contextos.

A LBSE menciona que "A Articulação entre os ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico" (Lei n.º 49/2005, artigo 8.º, alínea 2). Neste sentido, de modo a evitar percursos descontínuos, é importante que o 1.º Ciclo continue a desenvolver as competências construídas pelas crianças no Pré-Escolar, existindo, assim, uma maior continuidade entre estes dois ciclos. Esta sequencialidade pode ser observada

quando analisamos as OCEPE e o Programa de 1.º CEB pois ambos os documentos manifestam "(…) a preocupação de construir o saber de forma articulada, o que implica a não existência de áreas estanques, mas antes de uma abordagem globalizante e integrada (…)" (Serra, 2004, p. 80).

No que diz respeito às aprendizagens proporcionadas às crianças, podemos verificar que estas encontram-se articuladas quando comparamos as áreas de conteúdo das OCEPE e as componentes do currículo do programa do 1.º CEB. Deste modo, Vasconcelos (2009) salienta que estas linhas curriculares orientadoras apresentam uma organização paralela ao nível dos conteúdos e, para que haja um trabalho de continuidade entre os dois ciclos de ensino, é necessário que ambos os profissionais de educação conheçam os conteúdos presentes nos documentos supracitados.

Figura 1: Comparação entre as áreas de conteúdo das OCEPE e do Programa do 1.º ano do 1.º CEB.



Fonte: adaptado de Serra (2004) e de Viveiros (2016).

Tendo por base a tabela apresentada, Serra (2004) refere que quando comparamos as áreas curriculares da EPE e do 1.º CEB observamos que a sua denominação é superficialmente diferente, mas ao nível dos conteúdos "(…) há uma correspondência que poderá ser facilitadora

da articulação curricular (…)" (p. 84). Neste sentido, as áreas de conteúdo presentes nas OCEPE possuem continuidade e aprofundamento nos conteúdos programáticos do 1.º CEB.

Em síntese, para que o processo de transição seja algo natural e pacífico para as crianças, é necessário que ocorra articulação entre a EPE e o 1.º CEB. Essa articulação, que pretende promover o desenvolvimento da aprendizagem e a formação ao longo da vida, encontra-se presente nos documentos legais destes dois níveis educativos, ao nível dos objetivos gerais e das áreas de conteúdo. Compete, então, aos profissionais de educação contribuírem para que não existam barreiras entre os dois ciclos de ensino e terem uma atitude de colaboração, de modo a partilharem informações e a elaborarem atividades conjuntas. Além disso, esta conexão passa pela relação de parceria entre a escola e a família que, ao ser assegurada ao longo da EPE irá desempenhar um papel essencial na transmissão de segurança na passagem das crianças para a escolaridade obrigatória (ME, 2016).

Capítulo II – A Profissão Docente

O reconhecimento e o desenvolvimento da profissão docente manifestaram-se após o Estado substituir a igreja no papel de tutoria do ensino (Nóvoa, 1997). Esta organização começou logo a repensar nas condições para a profissionalização dos docentes, uma vez que estes "(…) são os protagonistas no terreno da grande operação histórica da escolarização (…)" (Vieira & Relvas, 2003, p. 22).

Segundo Estrela (citada por Mesquita, 2013) a profissão docente é "(…) uma atividade remunerada e socialmente reconhecida, assente num conjunto articulado de saberes, saberes-fazer e atitudes que exigem uma formação profissional longa e certificada, legitimando o monopólio do exercício profissional e autorizando uma relativa autonomia do seu desempenho" (p. 21). Este exercício profissional está relacionado com o percurso do docente que é complexo e irregular e vai sendo moldado pelo próprio contexto educativo. Neste sentido, o profissional de educação terá que se adaptar às diversas situações da sua prática e encontrar, constantemente, novas soluções (Mesquita, 2013).

Assim sendo, neste capítulo pretende-se refletir sobre aspetos relacionados com a profissão docente, mais precisamente sobre elementos que contribuem para o desenvolvimento da competência profissional.

2.1. Qualidade na Prática Docente

Os docentes assumem uma posição nuclear no processo educativo e, de acordo com Zabalza (1998), "São profissionais que sabem fazer aquilo que é próprio da sua profissão: profissão vinculada a potencializar, reforçar e multiplicar o desenvolvimento equilibrado de cada criança" (p. 40). Para que este desenvolvimento ocorra é necessário que o trabalho educativo praticado pelo profissional de educação seja consciente e de qualidade.

O termo "qualidade" tem muitas interpretações e, por esta razão, o seu sentido é subjetivo e varia de acordo com os diferentes pontos de vista. Como tal, Pinto (1992), nomeia quatro utilizações diversas deste vocábulo, sendo estas: "atributos ou essência; grau de excelência ou valor relativo; bom ou excelente e característica ou juízos não cifrados" (p.42). Embora existam diferentes leituras inerentes a esta palavra, importa refletir sobre os eixos básicos que contribuem para o bom desempenho docente e que tornam um profissional competente para o

exercício da sua profissão, visto que todas estas caraterísticas, relacionadas com a prática docente, procuram proporcionar uma educação de qualidade.

Segundo Morgado (2003), devido à universalidade e obrigatoriedade da educação e à progressiva autonomia escolar, as comunidades educativas assumiram como principal objetivo o desenvolvimento de uma educação de qualidade. Este aperfeiçoamento da resposta educativa implica uma preocupação pelo bem-estar docente, uma vez que estes profissionais ao sentirem a sua profissão reconhecida ficam mais motivados e satisfeitos e, consequentemente, desenvolvem um trabalho mais eficiente. Neste sentido, o autor supracitado apresenta alguns princípios que deverão ser tidos em conta pelo grupo docente para enriquecer a qualidade da sua prática. Assim, os profissionais de educação devem diferenciar e diversificar metodologias e situações de aprendizagem; demonstrar expectativas positivas; promover a autonomia; regular o processo de ensino-aprendizagem; estabelecer um clima positivo em sala de aula; organizar o trabalho de modo consciente; valorizar os sucessos e os esforços dos alunos e, por fim, estimular os discentes para o trabalho cooperativo (Morgado, 2003).

Dada a questão da eficácia e da qualidade do desempenho profissional, a nível legislativo foi traçado um conjunto de competências e funções educativas que deverão ser tidas em consideração pelos profissionais de educação durante a sua prática. Deste modo, foi definido o perfil geral do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário pelo Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Neste decreto é possível verificar referenciais relacionados com as competências dos educadores e dos professores dos ensinos básico e secundário no que concerne à dimensão profissional, social e ética, à dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, à dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e à dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida. Além disso, foi determinado o perfil específico do educador de infância e do professor do 1.º CEB com o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Através deste decreto é percetível que o perfil específico destes dois profissionais de educação é o mesmo que o perfil geral do educador e do professor dos ensinos básico e secundário, embora apresente algumas especificações relativas à dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Como tal, cabe a ambos os profissionais de educação terem por base as diretrizes relacionadas com a conceção, desenvolvimento e integração do currículo.

A atuação do docente é determinante para o progresso da relação pedagógica professor-aluno, uma vez que o profissional ao ter um bom desempenho conseguirá mais facilmente conquistar a atenção e a motivação dos seus alunos para o processo pedagógico. Neste sentido, Ellington e Ross; Helms e Key; Stringer e Irving e Horsburgh (citados por Cardoso, 2013),

apresentam-nos algumas qualidades que estes profissionais devem ter para contribuírem positivamente para a disposição dos alunos para a aprendizagem, nomeadamente, preparar materiais didáticos e atrativos; ter nitidez nas explicações; ser pontual; ter entusiasmo em tudo o que faz; conceber uma aula dinâmica com diferentes momentos; encorajar os alunos a participar; estar sempre disponível para atender os alunos; dialogar sobre o trabalho realizado; ser credível e fiável nas avaliações permitindo que os alunos tenham sempre conhecimento das mesmas; promover a autonomia, a autoestima e uma aprendizagem ativa; ser justo com todos os alunos e, ainda, estar consciente do seu papel educativo.

Os profissionais de educação têm uma grande influência no percurso escolar dos alunos, uma vez que "(…) desempenham um papel essencial na criação das futuras gerações" (Fullan & Hargreaves, 2003, p. 34). Deste modo, a qualidade de um professor faz toda a diferença na aprendizagem dos educandos pois como nos referem Lopes e Silva (2011) "Ter maus professores pode resultar num efeito devastador e irrecuperável para a aprendizagem" (p. 268). Como tal, para que um professor seja para os seus alunos uma referência marcante ao longo da vida deve, no seu quotidiano, procurar melhorar a sua prática para que esta seja realizada com mais eficácia e qualidade.

Concluindo, é de salientar que a qualidade não é uma caraterística inata, mas vai sendo adquirida e construída ao longo da atividade profissional (Peterson, 2003). Este aperfeiçoamento constante deverá ter por base todos os princípios relativos à ação pedagógica que foram mencionados anteriormente. Além disso, existem múltiplos fatores que poderão contribuir para a qualidade da prática docente, entre os quais a reflexão, a investigação e a formação, que serão desenvolvidos ulteriormente.

2.2. O Docente Reflexivo e Investigador

Um profissional de educação não deverá limitar-se a ser um reprodutor de ideias e normas pré-estabelecidas exteriores ao seu ambiente educativo, mas deverá assumir-se como um profissional ativo na educação (Alarcão, 1996). Deste modo, é necessário que no decorrer da sua prática, o docente seja reflexivo e investigador de forma a repensar e a melhorar a sua intervenção no processo pedagógico.

De acordo com Alarcão e Roldão (2010), através da reflexão o docente evidencia uma atitude de análise e questionamento contínuo, o que lhe permite regular o seu desempenho

educativo com a finalidade de melhorar a qualidade de ensino. Além disso, estas autoras consideram que o ato de pensar, ou seja, a reflexividade, é fundamental, uma vez que:

> (…) motiva para uma maior exigência e auto-exigência; consciencializa para a complexidade da acção docente e para a necessidade de procurar e produzir conhecimento teórico para nela agir; contribui para a percepção da relação teoria-prática como um processo de produção de saber e não como uma dicotomia servida por uma lógica de aplicação; promove uma atitude analítica da acção e da prática profissional; desenvolve o autoconhecimento e a autonomia; proporciona maior segurança na acção de ensinar e confere maior interesse e capacidade de experimentar novas abordagens (Alarcão & Roldão, 2010, p. 30).

No que diz respeito a esta abordagem reflexiva é fundamental distinguirmos dois conceitos: a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação. Relativamente à reflexão na ação esta implica que o docente, no decurso da sua ação, preste atenção ao ambiente educativo e ao se confrontar com determinadas situações, reflita sobre elas e proceda, se necessário, a reformulações de forma a readequar a sua intervenção (Shon, citado por Jacinto, 2003). Assim, de acordo com Alarcão (2010) "A reflexão na ação acompanha a ação em curso e pressupõe uma conversa com ela" (p. 54). Por outro lado, a reflexão sobre a ação permite que o docente, após a aula, reconstrua mentalmente os momentos que ocorreram durante a sua ação e reflita sobre eles para encontrar alternativas a eventuais dificuldades (Shon, citado por Jacinto, 2003). Neste sentido, este conceito "(…) pressupõe um distanciamento da ação" (Alarcão, 2010, p. 54).

Para Gómez (1997), "Quando o professor reflecte na e sobre a acção converte-se num investigador na sala de aula (…)" (p. 106). Como tal, a ação reflexiva promove as capacidades de investigação, o que implica, por parte do docente, a pesquisa de procedimentos lógicos e racionais adequados à situação peculiar do ambiente educativo. Além disso, através da reflexão e da investigação o docente procura compreender a sua função no contexto educativo e melhorar as estratégias a utilizar no processo de aprendizagem.

Foi através do pedagogo Lawrence Stenhouse que surgiu a ideia de introduzir a investigação no trabalho dos docentes pois este defendia que, para construir e adequar o currículo, o docente tinha que ter uma atitude investigativa (Pacheco, 1996). Este comportamento de profissional investigador passa por pesquisar sobre os problemas identificados no seu exercício profissional, de modo a encontrar soluções para resolvê-los. Para

a resolução das problemáticas detetadas, Jacinto (2003) menciona que o docente deve elaborar "(…) estratégias de actuação, que funcionarão como hipóteses a comprovar na prática" (p. 68).

Em suma, durante a prática educativa surgem diversas questões e o envolvimento do docente é crucial para resolvê-las. Neste sentido, é fundamental que a reflexão e a investigação estejam presentes ao longo do percurso profissional do docente de modo a que este compreenda melhor os problemas que surgem na sua prática, pense e pesquise sobre eles com o intuito de desenvolver uma solução pertinente.

2.3. Formação Inicial e Contínua: Alicerces do Percurso Docente

Como sabemos, o mundo encontra-se em contante mudança, o que exige, da parte do docente, a necessidade de um desenvolvimento profissional progressivo para acompanhar e se adaptar às reformas sistemáticas. Este processo contínuo traduz-se na formação que surge como um fator substancial para a aquisição e para o aperfeiçoamento da competência profissional. Deste modo, "A profissão docente para ser exercida com sucesso deve estar em diálogo com a formação, pensada e concebida em diferentes momentos na vida de um professor" (Mesquita, 2013, p. 19).

Através da formação, os profissionais de educação melhoram os seus conhecimentos e as suas competências, sendo que estes são aspetos fundamentais para o trabalho pedagógico. Este desenvolvimento pessoal e profissional é demarcado por duas fases importantes no processo de formação permanente, nomeadamente, a formação inicial e a formação contínua. Ambos os momentos devem preparar os docentes para adquirirem uma atitude crítico-reflexiva sobre a prática desenvolvida (Nóvoa, 2002). Esta ação crítica e reflexiva permite aos profissionais realizarem uma análise retrospetiva do seu percurso pessoal e profissional e terem consciência dos melhores modelos de trabalho pedagógico.

No que concerne à formação inicial esta é considerada a primeira etapa do processo construtivo da profissão docente e, de acordo com o artigo 34.º da LBSE, que diz respeito à formação inicial dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, estes profissionais "(…) adquirem a qualificação profissional através de cursos superiores organizados de acordo com as necessidades do desempenho profissional no respectivo nível de educação e ensino" (Lei n.º 49/2005, artigo 34.º, alínea 1). Como tal, o relatório técnico que aborda a formação inicial de educadores e professores e acesso à profissão docente menciona que o modelo atual de formação inicial que habilita para a docência resulta do processo de

Bolonha e determina que todos os docentes devem realizar uma formação de nível superior, mais concretamente, o 2.º Ciclo de estudos que corresponde ao grau de mestre (Comissão Parlamentar de Educação e Ciência, 2016).

A formação inicial tem o objetivo de proporcionar aos formandos as estratégias e os métodos adequados ao exercício profissional. Esta preparação é fundamental para auxiliar os futuros docentes a responderem adequadamente às múltiplas situações da prática educativa (Mesquita, 2013). Além disso, este tipo de formação deve permitir a construção de competências essenciais ao desempenho profissional, sendo que os docentes devem:

> (…) possuir conhecimentos gerais e específicos das matérias que irão lecionar; adquirir um domínio cultural, social e institucional que lhes permita um desconstruir das representações prévias, implicando idas e voltas entre a realidade e a reflexão, entre a teoria e a prática; saber agir na complexidade, na singularidade do ato educativo (Mesquita, 2013, p. 59).

Como refere Garcia (1997), "(…) não se deve pretender que a formação inicial ofereça «produtos acabados», encarando-a antes como a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional" (p. 55). Neste sentido, a formação inicial deve ser encarada como o primeiro, mas não o último momento de preparação para o exercício da profissão docente pois é necessário que os docentes sejam participantes ativos e estejam em contante construção e renovação de saberes e práticas, de modo a melhorar o seu trabalho (Lopes & Silva, 2011). Assim, o profissional de educação deve estar em constante processo de preparação e de desenvolvimento através de uma formação constante.

Em relação à formação contínua, esta define-se como a fase de aperfeiçoamento das aptidões, competências e conhecimentos profissionais com o fim de melhorar a qualidade do ensino proporcionado aos alunos (Ribeiro, 1993). De acordo com a LBSE "A formação contínua deve ser suficientemente diversificada, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e actualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como a possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira" (Lei n.º 49/2005, artigo 38.º, alínea 2). Este tipo de formação deve, principalmente, contribuir para a mudança educativa e para a "(…) redefinição da profissão docente" (Nóvoa, 2002, p. 38).

Em suma, a formação de docentes deve ser concebida como uma construção permanente de uma identidade pessoal e profissional que começa na etapa de formação inicial e é complementada através da formação contínua. Neste sentido, Cachapuz (2009) salienta que a

formação inicial e a formação contínua "(…) devem ser articuladas como um todo coerente e na lógica de aprendizagem ao longo da vida" (pp. 79-80).

Capítulo III – Pressupostos Teóricos Inerentes à Prática Pedagógica

Ao longo do processo de ensino-aprendizagem, o docente deve procurar utilizar as estratégias que considera mais adequadas para promover e desenvolver diversas competências nos seus alunos. Assim, no decorrer da intervenção educativa na EPE e no 1.º CEB, foram utilizadas algumas estratégias e metodologias pedagógicas que proporcionaram uma aprendizagem mais diversificada e significativa.

Deste modo, pretende-se teorizar neste capítulo algumas das estratégias e metodologias utilizadas durante a prática pedagógica, especificamente algumas ferramentas de trabalho utilizadas no contexto de aprendizagem e procedimentos pedagógicos que salvaguardam a imagem da criança como participante ativa e competente.

3.1. A Planificação e a Avaliação como Instrumentos de Trabalho

De modo a que o processo de ensino-aprendizagem ocorra com sucesso é importante que o docente considere a planificação e a avaliação como ferramentas imprescindíveis para o trabalho educativo. Estes dois instrumentos, necessários na prática pedagógica, exigem uma reflexão constante por parte do profissional de educação, uma vez que a sua ação é determinante para a aprendizagem dos alunos.

De acordo com Zabalza (1994), o processo de planificação é entendido como "(…) um propósito, fim ou meta a alcançar que nos indica a direcção a seguir" (p. 48). Além disso, Pacheco (1994) menciona que a planificação é utilizada pelo docente para operacionalizar os elementos básicos do currículo e para realizar uma gestão adequada do tempo da aula. Deste modo, dado que a planificação é concretizada para orientar o trabalho em sala de aula, é necessário conhecer o grupo de crianças com quem vamos trabalhar, de modo a potencializar as suas capacidades e a respeitar o seu ritmo de desenvolvimento.

Segundo Porter e Stone (citados por Morgado, 2003), no processo de planificação é necessário definir os conceitos e os conhecimentos que devem ser alcançados pelos alunos; determinar como são apresentadas essas conceções e competências; estabelecer a forma como os alunos praticam e aperfeiçoam esses conceitos e essas competências e por fim, definir os métodos de avaliação e regulação. Em geral, Peterson (2003) refere que um plano de aula deve responder às perguntas "para quê? para quem? o quê? como? com quê? quanto tempo?" (p. 79) e o seu conteúdo deve ser coerente, adequado, flexível, preciso e claro.

Contudo, é fundamental compreender que uma aula é um momento pedagógico complexo e multifacetado (Pacheco, 1994). Neste sentido, a planificação deve apresentar um caráter aberto e ajustável, uma vez que poderá sofrer alterações, tendo em conta o grupo de crianças, o desenrolar da aula e outras situações que possam surgir.

No que diz respeito à avaliação, esta integra uma variedade de significados e, por este motivo, é um termo complexo que está dependente das diferentes vertentes em que é abordado. Na perspetiva de Peterson (2003), a avaliação é um processo contínuo e sistemático que acompanha e melhora a ação educativa. Por outro lado, Lopes e Silva (2012), salientam que:

> A avaliação tem a função de regular o processo de ensino-aprendizagem. Ajuda a averiguar se os alunos estão a realizar os progressos pretendidos e a encontrar os caminhos necessários para que consigam atingir as metas estabelecidas para o nível de ensino que frequentam (p. 2).

O processo de avaliação das aprendizagens dos alunos compreende três modalidades: a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa. Tendo por base o Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril, a primeira modalidade realiza-se, geralmente, no princípio de um processo ou segmento de ensino e possibilita a compreensão dos conhecimentos dos alunos com o intuito de adequar as estratégias de ensino e, principalmente, facilitar a sua integração escolar. O segundo momento de avaliação ocorre em todo o processo educativo e permite averiguar o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos com o objetivo de realizar ajustamentos nos procedimentos pedagógicos, sempre que necessário. Por último, a terceira modalidade é utilizada no final de um período ou segmento de ensino e executa um balanço do trabalho educativo dos alunos e, consequentemente, determina o seu percurso escolar.

Embora todas as modalidades de avaliação sejam importantes para o processo educativo, o Despacho normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril, relata que a avaliação formativa constitui o principal modelo de avaliação. Este tipo de avaliação dinâmica "(…) consiste no acompanhamento permanente da natureza e qualidade da aprendizagem de cada aluno, orientando a intervenção do professor de modo a dar-lhe a possibilidade de tomar decisões adequadas às capacidades e necessidades dos alunos" (Hapetian, 1993, p. 27).

A avaliação formativa, designada por Lopes e Silva (2012) de "avaliação para a aprendizagem", promove a melhoria do rendimento escolar dos aprendizes. Neste sentido, de modo a aumentar o desempenho dos alunos nas aprendizagens, Lopes e Silva (2012) mencionam que os docentes devem explicitar os objetivos pretendidos nas aprendizagens; auxiliar os discentes a compreenderem e a atingirem esses objetivos; transmitir feedback

durante as atividades para que os alunos melhorem o seu trabalho; acreditar que os seus alunos são capazes de progredir no processo de ensino; propor que os discentes se autoavaliem de forma a terem noção das suas áreas fortes e fracas e, ainda, assegurar métodos de avaliação eficientes para aumentar a motivação e a autoestima dos alunos.

Segundo Lopes e Silva (2011), a avaliação formativa pretende melhorar de forma qualitativa, e não quantitativa, a aprendizagem dos alunos. Neste sentido, este tipo de avaliação não consiste na atribuição de uma classificação, mas traduz-se na observação do trabalho diário dos alunos com o propósito de qualificar e descrever o processo de ensino e aprendizagem de modo a melhorá-lo. Assim, Pacheco (1994), salienta que "A atribuição de um nível à avaliação formativa modificar-lhe-ia a sua natureza de formação, equivalendo a um juízo de valor quantificado que traduziria o aproveitamento do aluno num dado momento do processo, ou seja, determinaria níveis de rendimento" (p. 98).

Em suma, a planificação e a avaliação são dois métodos do processo educativo que se encontram interligados. Neste contexto, são parte integrante de uma ação sucessiva, uma vez que através da avaliação o docente conhece o desenvolvimento dos alunos, em termos da aprendizagem, e utiliza essa informação para planificar a prática pedagógica. Assim, de acordo com as OCEPE "(…) a planificação é significativa se for baseada numa avaliação sistemática e a avaliação é últil se influenciar a planificação da ação e a sua concretização" (ME, 2016, p. 14).

3.2. A Criança enquanto centro da Ação Pedagógica

Ao longo dos anos a conceção de "ser criança" foi sofrendo alterações. Durante muito tempo, a criança era vista como *infans*, sendo que este termo estava relacionado com um ser ingénuo, frágil, dependente e sem qualquer conhecimento e raciocínio (Pinazza & Kishimoto, 2008). Com o passar do tempo, esta perceção foi perdendo credibilidade e progressivamente foi sendo desenvolvido um conceito em que a criança é um sujeito complexo com competências a nível cognitivo, racional, social, moral e emocional (Oliveira-Formosinho, citada por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008).

No que concerne à educação, a imagem da criança também foi sendo alvo de transformações. Neste sentido, Oliveira-Formosinho (citada por Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011), refere que existem dois procedimentos pedagógicos: o de transmissão e o de participação. Relativamente à pedagogia transmissiva, esta está ligada a uma escolha

pedagógica tradicional que está centrada no professor, sendo que este tem o papel de transmitir os conteúdos aos aprendizes que, por sua vez, têm o dever de memorizá-los e reproduzi-los. Nesta opção pedagógica, os materiais são estandardizados, o processo avaliativo é centrado nos produtos e a criança é vista como "tábua rasa" e como "papel em branco" (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011). Em oposição, existe a pedagogia da participação que possibilita outra visão do processo de ensino-aprendizagem. Esta escolha educativa permite uma maior interação entre o professor e o aluno e é centrada na aprendizagem pela descoberta em que os alunos participam na construção do seu conhecimento. Com esta pedagogia, os materiais são variados e flexíveis, a avaliação é centrada nos processos e a criança é vista como um ser competente e participativo (Oliveira-Formosinho, 2007).

Dos dois modos pedagógicos supracitados, os docentes deverão optar pela pedagogia da participação uma vez que nesta opção pedagógica os principais atores são as crianças e as crenças defendidas por esta pedagogia sustentam-se em princípios de natureza construtivista, interativa e colaborativa (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011). Estes ideais estão relacionados com o construtivismo e com o socio-construtivismo. O primeiro, com influência em Piaget, defende que a aprendizagem deve ser autodirigida e o segundo, com referência em Vygotsky, reconhece a construção do conhecimento como um processo social. Cole e Cole (2004) salientam que ambos os movimentos atribuem à criança um papel ativo na moldagem do seu desenvolvimento.

De acordo com Hohmann, Banet e Weikart (1995) a aprendizagem realizada torna-se eficaz e definitiva se for ativa e direta. Como tal, a aprendizagem ativa ou aprendizagem pela ação está relacionada com a pedagogia da participação e é entendida como "(…) a aprendizagem na qual a criança, através da sua acção sobre os objectos e da sua interação com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos" (Hohmann & Weikart, 2003, p. 22). Neste tipo de aprendizagem, a vivência de experiências e a construção de conhecimentos são realizados pelo aprendiz e o professor tem a função de observador-participante, dando oportunidade à criança de desenvolver a sua própria compreensão do mundo (Hohmann & Weikart, 2003). Além disso, a aprendizagem ativa possibilita a evolução da noção de determinado conceito ou objeto como concreto para abstrato, o desenvolvimento de ações simples para ações mais complexas e a capacidade de agir sobre as coisas e os objetos que não estão espacial e temporalmente presentes (Hohmann, Banet & Weikart, 1995).

Deste modo, a criança não deve continuar a ser encarada como um sujeito passivo no processo de aprendizagem, mas deve ser considerada uma participante ativamente envolvida, com iniciativa e construtora dos seus próprios saberes. O papel desempenhado pelo adulto deve

ser o de orientador, que reconhece e encoraja as atitudes, os esforços e os sucessos dos aprendizes, permitindo que a aprendizagem dos mesmos seja essencialmente ativa, significativa, socializadora, integrada e diversificada (Morgado, citado por Morgado, 2003).

3.3. A Aprendizagem Cooperativa

Torna-se cada vez mais importante que os docentes possibilitem o desenvolvimento das competências sociais nos seus alunos de modo a que estes, no seu quotidiano, consigam tornar-se cidadãos mais responsáveis, participativos, cooperantes e solidários. Estas competências, também denominadas de competências de colaboração, de comunicação, pró-sociais e interpessoais, podem ser postas em prática através de atividades de aprendizagem cooperativa (Lopes e Silva, 2008).

Segundo Johnson, Johnson e Holubec (citados por Lopes & Silva, 2011), a aprendizagem cooperativa é "(…) um método de ensino que consiste na utilização de pequenos grupos estruturados de tal forma que os alunos trabalhem em conjunto para maximizarem a sua própria aprendizagem e a dos seus colegas" (p. 142). Morgado (2003) refere que esta estratégia de ensino, que envolve uma participação ativa e direta, constitui um fator de motivação para a aprendizagem e contribui para aumentar a autoestima e o rendimento escolar dos alunos.

A diversidade de alunos existentes numa sala de aula é um aspeto positivo para a formação das equipas de trabalho cooperativo. Como tal, os grupos organizados devem ser heterogéneos para que haja uma maior partilha e intercâmbio de conhecimentos e de pontos de vista diferentes. Através deste processo de cooperação, os alunos têm a oportunidade de interagir, estabelecer relações, auxiliar o outro, desenvolver ideias e refletir sobre as mesmas.

Embora sejam reconhecidas as potencialidades educativas do trabalho cooperativo, alguns professores optam exclusivamente pelo trabalho individual. Segundo Morgado (2003), este método de trabalho tradicional, ao contrário do trabalho cooperado, promove a longo prazo o individualismo, a competição e a exclusão. Deste modo, os professores não devem organizar a sala de aula unicamente em trabalho individual, mas devem proporcionar aos alunos outras experiências de aprendizagem como o trabalho a pares e em pequenos e grandes grupos.

Morgado (2003) refere que é necessário compreender que a aprendizagem cooperativa não é somente organizar os alunos em grupo. Para o funcionamento deste modo de trabalho pedagógico, Lopes e Silva (2008) apresentam-nos alguns critérios, entre os quais: a interdependência positiva, em que todos os elementos trabalham juntos para o sucesso do

grupo; a responsabilidade individual e coletiva, em que cada membro é responsável e contribui para o desempenho dos restantes colegas da equipa; as competências sociais e cognitivas, pois com a cooperação os alunos desenvolvem tanto competências interpessoais como de raciocínio; o *feedback* sobre a atividade, pois é fundamental que os grupos tenham consciência das suas aprendizagens de forma a melhorar o seu trabalho e, por último, o processo de avaliação, de modo a que o grupo saiba se as suas ações foram positivas ou negativas.

De acordo com Lopes e Silva (2011), durante as atividades de aprendizagem cooperativa "(…) o professor é tido como a principal fonte de assistência, reforço e apoio" (p. 149). Deste modo, este deve ajudar os grupos a trabalharem em conjunto, assumindo o papel de orientador e facilitador do processo de ensino-aprendizagem. Para assegurar o bom funcionamento da equipa de trabalho, o docente deverá conceder oportunidade aos alunos de desempenharem diversas tarefas dentro do grupo. Assim, Lopes e Silva (2011) salientam que cada elemento deve desempenhar um papel, que é igualmente importante aos restantes papéis atribuídos, sendo que estes serão rotativos e todos os membros do grupo terão a possibilidade de desempenhá-los a todos. Com a atribuição de tarefas dentro de um grupo, as crianças têm a oportunidade de serem os principais atores das suas aprendizagens.

Em suma, através da aprendizagem cooperativa, os alunos trabalham em conjunto para conseguirem atingir um objetivo comum. Para que os resultados sejam alcançados, os membros do grupo devem entreajudar-se e contribuir para o desempenho do grupo de trabalho pois a ação de cada um depende da ação de todos. Além disso, as competências sociais desenvolvidas com este método de trabalho são fundamentais pois permitem que os alunos estejam aptos para trabalhar colaborativamente, tanto na escola como fora dela.

3.4. A Educação Inclusiva: Como lidar com a Diversidade

De acordo com a Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 1989), ratificada por Portugal a 20 de novembro de 1990, todas as crianças têm o direito à educação. Esta garantia encontra-se reafirmada em vários documentos, inclusive na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que estando relacionada com os princípios "inclusão" e "uma escola para todos" menciona que cada criança, incluindo as portadoras de Necessidades Educativas Especiais (NEE), deve ser parte integrante do sistema educativo.

Assim, o direito de assegurar uma educação para todos os indivíduos está associado ao conceito de "educação inclusiva" que reconhece uma escola "(…) que tenha atenção a criança-

todo, não só a criança-aluno, e, por conseguinte, que respeite três níveis de desenvolvimento essenciais – *académico, socioemocional e pessoal* -, por forma a proporcionar-lhe uma educação apropriada, orientada para a maximização do seu potencial" (Correia, 2008, pp. 12-13). Para que esta escola funcione da melhor maneira e para que seja assegurada a qualidade educativa e o bom rendimento escolar dos alunos é necessário que sejam realizadas adaptações em diversos setores educativos, nomeadamente, no currículo, nas estratégias pedagógicas e na avaliação.

A gestão e a adequação do processo de aprendizagem estão relacionadas com a pedagogia diferenciada sendo que esta diz respeito a uma variedade de procedimentos que visam dar resposta aos diferentes ritmos de aprendizagem existentes numa sala de aula. Segundo Grave-Resendes e Soares (2002), diferenciar não consiste em individualizar o ensino, mas sim, em adaptar e adequar os percursos de aprendizagem, num contexto de cooperação, de modo a ir ao encontro dos interesses, necessidades e saberes individuais de cada aluno. De acordo com o Parecer n.º 3/1999, de 15 de janeiro, referente às crianças e alunos com NEE, é necessário que os docentes desenvolvam estratégias pedagógicas significativas para cada um dos seus alunos, de modo a que estes consigam progredir e ter sucesso escolar.

Segundo a Inspeção-Geral da Educação e Ciência (2016), após terem sido efetuadas várias adaptações metodológicas e de terem sido desenvolvidas diversas estratégias relacionadas com a diferenciação pedagógica e, ainda se verificar que algum aluno continua a revelar dificuldade e incapacidade no processo de aprendizagem, deve ser realizada a referenciação desse aluno. Esta deve ser efetuada pelo próprio docente, através do preenchimento de um formulário disponibilizado pela escola, sempre que exista qualquer suspeita de que uma criança necessita de uma resposta educativa no âmbito da educação especial. Depois de realizado o processo de avaliação da referenciação e este indicar que o aluno necessita de apoio especializado é então elaborado o seu Programa Educativo Individual (PEI) que estabelece os critérios educativos específicos para o seu progresso escolar.

Uma escola inclusiva reconhece a premência de responder às caraterísticas e necessidades de cada criança e, consequentemente, respeitar as suas diferenças individuais. Este apoio deve ser fornecido nas escolas regulares, uma vez que são "(…) os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência (…)" (UNESCO, 1994, p. IX). Deste modo, todas as crianças devem permanecer no ensino regular, incluindo aquelas com NEE. Estas últimas, quando colocadas numa classe regular devem

receber ajuda dos serviços educativos especializados, ou seja, deve existir uma cooperação entre os serviços de educação especial e do ensino regular de modo a oferecerem resposta às necessidades destes alunos (Correia, 2013). Neste sentido, Correia (2008) refere que os alunos com NEE só devem sair das classes regulares e serem colocados em escolas ou classes especiais, quando o seu sucesso educativo e social não está a ser assegurado no sistema regular de ensino, mesmo com o apoio de serviços adequados.

Ao longo dos anos, mais precisamente na fase da inclusão que ocorreu a partir da década de1980, foram sendo publicados alguns normativos que tinham o intuito de garantir os direitos e os deveres dos alunos com NEE e promover a integração destes alunos nas escolas regulares. Uma dessas publicações foi o Decreto-Lei n.º 319/1991, de 23 de agosto, que diz respeito ao regime de apoio dos alunos com NEE que frequentam os ensinos básico e secundário. Outro dos normativos foi o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, que revogou o decreto anterior e que estabelece os apoios especializados para as crianças e jovens com NEE nos ensinos básico e secundário nos setores público, privado e cooperativo. Além destes regulamentos, a Região Autónoma da Madeira publicou o Decreto Legislativo Regional n.º 33/2009, de 31 de dezembro, que determina o regime jurídico da educação especial, mudança para a vida adulta e reabilitação de indivíduos com deficiência ou incapacidades.

Posto isto, é fundamental que todos contribuam para uma sociedade mais justa e inclusiva, em que sejam desenvolvidas atitudes positivas relativamente às diferenças de cada criança. Neste sentido, todas as escolas devem ser pautadas pelo modelo de educação inclusiva em que as diferenças existentes numa sala de aula sejam aceites para que não se tornem desigualdades e, consequentemente, não contribuam para o fracasso escolar. Como tal, deve existir uma articulação entre a escola, a família e a comunidade para que consigam lidar de forma adequada com a diversidade existente.

3.5. O Contributo do Material Didático e do Jogo na Aprendizagem

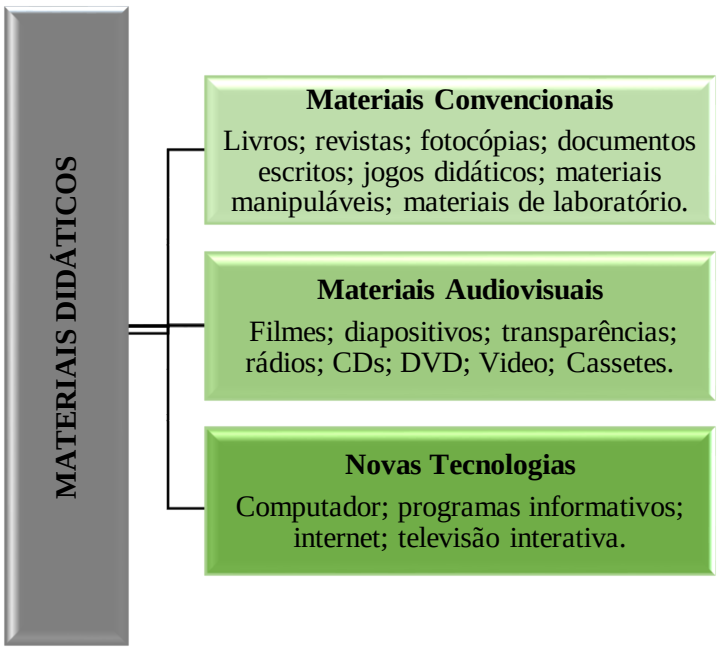
Com o intuito de motivar os educandos para a aprendizagem é necessário que o docente planifique a sua prática pedagógica de modo a que esta seja estimulante, dinâmica e diversificada. Como tal, a ação pedagógica pode ser enriquecida pelo material didático e pelo jogo que, quando utilizados de forma contextualizada e significativa, contribuem positivamente para a aquisição e desenvolvimento de diversas competências.

Como sabemos, "(…) o aluno retém sempre mais daquilo que vê do que daquilo que ouve" (Cardoso, 2013, p. 170). Assim, o docente não deverá optar, unicamente, por transmitir os conteúdos curriculares, mas deverá utilizar e fornecer diversos recursos e materiais de modo a que as crianças aprendam determinado conteúdo. Morgado (2003), sublinha que estes recursos e materiais de apoio devem ser adequados e adaptados às caraterísticas e necessidades das diferentes crianças.

De acordo com Botas e Moreira (2013), os materiais didáticos são utilizados para proporcionar experiências de aprendizagem enriquecedoras. Neste sentido, estes materiais auxiliam o docente no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que complementam a explicação sobre determinado assunto do currículo. Por outro lado, envolvem as crianças na aprendizagem pois através do manuseamento e exploração dos materiais didáticos os educandos ficam mais predispostos para as atividades desenvolvidas e, consequentemente, compreendem melhor o que estão a realizar (Botas & Moreira, 2013).

Graells (citado por Botas & Moreira, 2013), refere que os materiais didáticos têm determinadas funções, entre elas: motivar a criança e conquistar o seu interesse; atribuir informação; orientar a aprendizagem; permitir a prática de capacidades; avaliar as habilidades e os conhecimentos e, também, conceber ambientes ricos de observação, experimentação e interação. Além disso, este autor classifica os materiais didáticos em materiais convencionais, materiais audiovisuais e novas tecnologias, como é possível observar na figura seguinte.

Figura 2: Classificação dos materiais didáticos.



Fonte: adaptado de Graells (citado por Botas & Moreira, 2013).

No que diz respeito ao jogo, Kamii (1996), define-o como um conjunto de atividades que oferecem prazer ao próprio jogador. Este mesmo autor salienta que o jogo tem uma função biológica, uma vez que ao jogar todos os órgãos estão a ser exercitados. Além disso, esta atividade lúdica contribui para o desenvolvimento da criança, mais especificamente, a nível social, moral, físico e intelectual (Leite & Rodrigues, 2001).

Embora o jogo seja visto como uma atividade de prazer, Vygotsky (citado por Negrine, 1994) refere que este também está associado ao desprazer pois muitas vezes o discente apresenta dificuldade ou falta de interesse em concretizar os objetivos propostos e esta situação está relacionada com o tipo de jogo que lhe é facultado. Neste sentido, existe uma panóplia de jogos que podem ser proporcionados às crianças, "(…) como faz-de-conta, simbólicos, motores, sensório-motores, intelectuais ou cognitivos, de exterior, de interior, individuais ou coletivos, metafóricos, verbais, de palavras, políticos, de adultos, de animais, de salão e inúmeros outros" (Kishimoto, 1994, p. 1).

Quando o jogo está associado à área da educação denomina-se de jogo educativo, sendo que este conceito e os trabalhos inerentes ao mesmo surgiram no século XVI (Kishimoto, 1994). Assim sendo, o jogo educativo é considerado uma ferramenta de ensino de natureza lúdica e didática que promove situações de ensino-aprendizagem e ajuda na construção de competências e conhecimentos essenciais ao ser humano (Fialho, 2008).

Kishimoto (1994), menciona que o jogo com caráter educativo apresenta dois sentidos: o sentido amplo e o sentido restrito. O primeiro diz respeito aos materiais ou situações de aprendizagem que possibilitam a exploração livre em espaços pré organizados pelo docente, com vista ao desenvolvimento global dos discentes. O segundo corresponde aos materiais ou situações de aprendizagem que pressupõem orientação, com a finalidade de aquisição ou prática de determinados conteúdos ou capacidades cognitivas. Além do jogo educativo apresentar estes dois sentidos, também manifesta duas funções: a função lúdica em que o jogo proporciona diversão e prazer e a função educativa, ensinando e auxiliando na aquisição de várias competências (Kishimoto, 1994).

Em síntese, "O jogo é o meio através do qual os conteúdos curriculares são aprendidos de uma forma inteligente e reflectida, e, uma vez que o jogo envolve sempre desafios ao pensamento dos alunos, o pensamento torna-se o meio de aprendizagem" (Wassermann, 1994, p. 41). Neste mesmo contexto podemos inserir o material didático que, da mesma forma que o jogo, é uma ferramenta de ensino que, ao ser utilizada nas aulas, garante às crianças uma aprendizagem mais ativa e atrativa.

Capítulo IV – A Investigação-Ação como Metodologia Orientadora da Prática Educativa

A metodologia de I-A é utilizada no âmbito educacional com o intuito de tentar encontrar respostas a problemáticas concretas encontradas ao longo do contexto pedagógico. Neste sentido, esta metodologia pressupõe uma organização em que o investigador deverá "(…) formular as questões a estudar, elaborar os objectivos a prosseguir e as metodologias para os abordar e monitorizar e definir formatos para avaliar os resultados" (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008, p. 11).

Relativamente à investigação efetuada, esta tem como principais objetivos a formulação explícita e operacional de uma problemática de estudo e a execução de estratégias de intervenção para tentar encontrar soluções para o problema encontrado. A problemática é formulada através da recolha de dados, da sistematização de conhecimentos e da realização de diversas pesquisas.

Desta forma, com este capítulo procura-se desenvolver a metodologia de I-A, bem como as suas fases, as técnicas e instrumentos de recolha de dados e os métodos de análise de dados.

4.1. Metodologia de Investigação-Ação

O termo *investigação* deriva do latim *investigatio* (in + vestigium) em que *in* corresponde a ação e *vestigium* significa vestígio, marca ou sinal. Segundo Filipe (2004) uma investigação é uma ação sobre a qual o investigador intervém e participa num determinado contexto social. Contudo, existem vários tipos de investigação, entre eles a I-A que darei a conhecer de seguida.

A I-A teve origem nos Estados Unidos e estes tiveram grande influência no modo de realizar investigação no resto do Mundo (Máximo-Esteves, 2008). Esta investigação é descrita como qualitativa, uma vez que pretende "(…) descobrir, explorar, descrever fenómenos e compreender a sua essência" (Fortin, 2009, p. 32).

Este tipo de investigação implica a articulação simultânea entre a teoria, a prática e a reflexão e tem um papel indispensável, em contexto educativo, na formação do docente reflexivo, em que sendo um investigador, envolve-se ativamente no motivo da sua investigação. Esta auxilia, ainda, os docentes a enfrentarem os desafios e os problemas que encontram durante a sua prática educativa (Altrichter et al., citado por Afonso, 2005). Deste modo, Máximo-Esteves (2008) refere que a I-A pressupõe que "(…) o profissional é competente e capacitado para formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para

identificar objectivos a prosseguir e escolher as estratégias e metodologias apropriadas, para monitorizar tanto os processos como os resultados" (pp. 9-10).

Ao longo dos anos foram surgindo vários estudiosos que utilizaram diferentes definições para a Metodologia de I-A. Entre estes encontram-se Cohen e Manion (citados por Bell, 2004) que referem que esta é:

> Um procedimento essencialmente *in loco*, com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata. Isto significa que o processo é constantemente controlado passo a passo (isto é, numa situação ideal), durante períodos variáveis, através de diversos mecanismos (questionários, diários, entrevistas e estudos de casos, por exemplo), de modo que os resultados subsequentes possam ser traduzidos em modificações, ajustamentos, mudanças de direcção, redefinições, de acordo com as necessidades, de modo a trazer vantagens duradouras ao próprio processo em curso (p.20).

Por fim, a I-A carateriza-se por ser situacional, participativa, interventiva e autoavaliativa (Elliott et al., citados por Coutinho, 2011). Esta é situacional porque procura a solução de um determinado problema encontrado num contexto social; é interventiva, na medida em que não se limita apenas ao campo teórico mas dá grande importância à ação; é participativa pois todos os intervenientes estão implicados na investigação e, por fim, é autoavaliativa, no sentido em que as alterações na investigação estão em constante avaliação, com o objetivo de adquirir novos conhecimentos e realizar alterações na prática.

4.1.1. Fases da Investigação-Ação

São diversos os autores que estudaram as fases da I-A e as colocaram sob a forma de um ciclo em espiral. Para Lessard-Hébert (1996):

> O termo ciclo é utilizado no sentido de um conjunto ordenado de fases que, uma vez completadas, podem ser retomadas para servirem de estrutura à planificação, à realização e à avaliação de um segundo projecto, e assim sucessivamente. O ciclo em espiral não é um ciclo vicioso, porque cada novo ciclo é enriquecido pelo anterior, de que é a continuação (p. 15).

Goyette et al. (citado por Lessard-Hébert, 1996) apresenta seis fases da I-A em ciclo espiral. Estas fases encontram-se pela seguinte ordem: Exploração e análise da experiência que representa a fase preparatória para a definição da problemática de estudo; Enunciado de um

problema de investigação em que é formulado e redigido o problema de investigação; Planificação de um Projeto que consiste na clarificação da metodologia do projeto, ou seja, é a fase de organização do projeto; Realização do projeto que incide na execução do projeto no terreno; Apresentação e análise dos resultados onde são apresentados, analisados e organizados os dados recolhidos ao longo da intervenção e por fim, a Interpretação - conclusão e tomada de decisão que consiste em avaliar, refletir, tomar decisões e tirar conclusões acerca do desenvolvimento do projeto. De acordo com Lessard-Hébert (1996), as fases apresentadas englobam três momentos distintos: a planificação (pré-intervenção), a execução (intervenção) e a avaliação (pós-intervenção).

Figura 3: Ciclo em espiral da Metodologia de I-A.

Fonte: Adaptado de Goyette et al. (citado por Lessard-Hébert, 1996).

4.1.2. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Para o desenvolvimento de um projeto de I-A é necessário recolher a informação que a investigação vai proporcionando. Deste modo, para esse levantamento existem algumas técnicas e instrumentos de recolha de dados como a observação, as notas de campo, os DB, as entrevistas, os documentos e as imagens (fotos e vídeos) que segundo Máximo-Esteves (2008) são os mais utilizados pelos professores-investigadores. Durante a investigação deste trabalho recorreu-se à observação participante e sistemática, notas de campo, DB, documentos, registo

fotográfico e entrevista semiestruturada. De seguida, serão apresentadas cada uma destas técnicas e instrumentos de recolha de dados.

De acordo com Máximo-Esteves (2008), "A observação ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interacções" (p. 87). Neste sentido, no que diz respeito à observação participante, esta é uma técnica em que o observador torna-se participante para melhor compreender um determinado meio social. Esta observação carateriza-se por "(…) um período de interações sociais intensas entre o pesquisador e os sujeitos (…)" (Bogdan & Taylor, citados por Lapassade, 2005, p.69). Relativamente à observação sistemática esta corresponde a uma técnica em que o observador determina os comportamentos e os acontecimentos que vai observar. Utiliza, por exemplo, grelhas de observação que permitem registar e verificar ocorrências.

No que concerne às notas de campo, estas dizem respeito aos registos pormenorizados, descritivos e focalizados retirados do contexto de investigação (Máximo-Esteves, 2008). Em geral, estas notas compreendem o que o investigador observa, escuta, vivencia e reflete num determinado momento (Bogdan & Biklen, 1994).

Igualmente importante, temos o DB que serve para registar dados referentes ao desenvolvimento da intervenção. Este também é utilizado para conter reflexões, interpretações e explicações que permitem o investigador melhorar a sua prática. Para Spradley (citado por Máximo-Esteves, 2008) o diário de campo patenteia o lado mais pessoal de um trabalho de pesquisa pois envolve as emoções, ações e comportamentos que ocorrem no local da investigação. O DB, realizado ao longo das práticas pedagógicas, contém as notas de campo recolhidas, assim como, as informações acima mencionadas.

Em relação aos documentos, estes são instrumentos de grande importância, na medida em que constituem uma fonte de informação favorável para compreender o contexto de investigação. Foram vários os documentos utilizados para, posteriormente, realizar a análise de dados, entre eles: o Projeto Educativo de Escola (PEE), o Projeto Anual de Grupo (PAG) e o Projeto Anual de Turma (PAT).

No que diz respeito ao registo fotográfico, este consiste num instrumento de registo de momentos importantes do trabalho desenvolvido no campo de investigação. Este registo permite, posteriormente, recordar e (re)experienciar esses momentos. Ao longo da intervenção registou-se, através da fotografia, várias situações que poderiam ser esquecidas com o tempo.

Segundo Oliveira e Ferreira (2014), "A realização de entrevistas constitui uma das técnicas de recolha de dados mais frequentes na investigação científica, e consiste numa interação verbal entre o entrevistador e o respondente (…)" (p. 122). Como tal, no que concerne

à entrevista semiestruturada esta é entendida como um tipo de entrevista em que "(…) as questões e a ordem de apresentação são pré-determinadas, seguindo a sequência do guião e as questões são abertas" (Bento, 2013, p.54). Além disso, consoante as respostas obtidas pelo entrevistado, podem ser improvisadas novas perguntas. Foram, portanto, realizadas entrevistas semiestruturadas aos docentes cooperantes com o objetivo de registar informações sobre o grupo envolvido na investigação, assim como, adquirir mais conhecimentos em relação ao contexto de observação.

Em suma, a recolha destas técnicas e instrumentos possibilitam a obtenção de dados empíricos que permitem responder às questões investigativas. As informações recolhidas são, posteriormente, analisadas através dos métodos de análise de dados para serem transformadas em resultados e em conclusões.

4.1.3. Métodos de Análise de Dados

A análise de dados é entendida como um procedimento de pesquisa e de organização sistemático de registo de diversos materiais que foram recolhidos no local de investigação (Bogdan & Biklen, 1994). Esta análise permite interpretar e tornar compreensível todo o material acumulado. Este processo de interpretação permite "(…) uma compreensão gradual, uma reflexão progressiva sobre as configurações que vão emergindo em torno das questões de partida, o que origina um movimento de vaivém entre os novos dados que vão sendo coligidos e as posteriores interpretações dos mesmos" (Máximo-Esteves, 2008, p. 103).

Para Kvale (citado por Máximo-Esteves, 2008) existem alguns dispositivos analíticos que são utilizados para analisar a informação recolhida durante uma investigação, como a condensação, a categorização, a estrutura narrativa e a construção de significados *ad hoc*. De seguida, serão apresentados cada um destes procedimentos tendo por base a explicação deste autor.

No que diz respeito à condensação, este é um processo através do qual são sintetizados os significados presentes nos diversos documentos recolhidos, como as notas de campo, DB ou em entrevistas. São feitas análises a estes documentos com o propósito de identificar, esclarecer e relacionar os temas que neles surgem.

Relativamente à categorização, esta diz respeito à identificação e interpretação de um determinado texto em categorias. Estas podem ser decifradas de forma narrativa ou até em gráficos e tabelas. Existem várias operações subjacentes a este processo, entre as quais:

> 1. Fragmentação do texto em unidades de sentido idêntico; 2. codificação (…) dessas unidades de sentido (…); 3. identificação de padrões (...); 4. identificação da quebra de padrões (…); 5. identificação das saliências (…); 6. identificação do fio relacional entre os elementos que o investigador entrelaça e que devem responder coerentemente às questões inicialmente formuladas (Kvale, citado por Máximo-Esteves, 2008, pp. 104-105).

No que concerne à estruturação narrativa este é um método analítico que consiste na ordenação temporal e social dos dados presentes ao longo de uma entrevista. Além disso, a informação analisada é estruturada como uma narrativa formal.

Por fim, existe a construção de significados *ad hoc*, que se aplica, geralmente, à análise de entrevistas. Este processo eclético engloba alguns ou até todos os dispositivos que foram anteriormente apresentados.

Todos os dispositivos mencionados são úteis para realizar a análise dos dados recolhidos. Esta interpretação tem como intuito contribuir e procurar respostas para a investigação realizada ao longo da prática pedagógica. Além da averiguação dos diversos dados levantados no contexto educativo, a análise documental foi fundamental pois permitiu compreender vários aspetos relacionados com o contexto de investigação, como por exemplo informações sobre os grupos de crianças observados. Este método foi utilizado para analisar documentos como o PEE, as fichas diagnósticas e os processos individuais das crianças.

Parte II – Enquadramento das Práticas Pedagógicas

Capítulo V – Estágio Pedagógico na Educação Pré-Escolar

O presente capítulo evidencia a intervenção pedagógica que decorreu no 1.º ano de mestrado no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica I. Esta ocorreu na EB1/PE da Achada, mais precisamente na Sala dos Cristais, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os três e os sete anos. O estágio pedagógico realizou-se no ano letivo 2015-2016 entre os meses de outubro e dezembro, três vezes por semana, das 08h15m às 13h15m, com a duração de 150 horas, sendo que dessas horas, 30 foram dedicadas à observação participante e 120 corresponderam à intervenção prática.

A experiência com o grupo de criança, com a educadora cooperante e com a restante comunidade educativa foi enriquecedora, na medida em que foram observados e vivenciados vários aspetos que possibilitaram o desenvolvimento deste capítulo. Deste modo, através do mesmo, é possível conhecer o meio envolvente, o estabelecimento de ensino, o grupo pedagógico, o espaço educativo, a rotina diária e ainda aspetos relativos às famílias das crianças. Posteriormente, é apresentado o projeto de I-A, as estratégias relacionadas com o mesmo e algumas atividades realizadas na prática pedagógica e com a comunidade educativa. Por fim, é exposta a avaliação das crianças e a reflexão critica sobre a prática educativa realizada na EPE.

5.1. Caraterização do Meio Envolvente: Freguesia de São Roque

Tendo por base a página *online* da Câmara Municipal do Funchal, a EB1/PE da Achada situa-se na freguesia de São Roque. Esta freguesia localiza-se no concelho do Funchal, tem uma área de 7,52 km² e situa-se a uma altitude de 370 metros. Desta freguesia fazem parte os sítios da Achada, Conceição, Alegria, Fundoa, Muro da Coelha, Igreja Nova, Igreja Velha, Calhau, Bugiaria, Lombo de São João, Lombo Segundo e Santana.

Entre 2001 e 2011 a população residente na freguesia de São Roque registou um aumento de 1,2% e, de acordo com os censos realizados no ano de 2011, nesta freguesia residem 9385 habitantes, sendo que 4455 são do sexo masculino e 4930 do sexo feminino.

No que diz respeito às infraestruturas e serviços e, de acordo com o PEE da EB1/PE da Achada (2013-2016), a freguesia de São Roque está equipada de organismos de saúde (Centro de Saúde e Farmácia), de segurança social (Centros de Convívio, Centros de Dia e Lar de Idosos), de ensino (EB1/PE do Lombo Segundo, EB1/PE Da Achada, EB1/PE do Galeão,

EB2/3 de São Roque e Centro Socioeducativo de São Roque), de comércio (Mercado da Penteada e Zona da Penteada) de desporto (Clube Desportivo de São Roque), de cultura (Recreio Musical, Tuna de Bandolins e Associação Recreativa do Galeão) e de lazer (miradouros). É ainda de referir que nesta freguesia realiza-se a festa da Vera Cruz, no 1.º domingo do mês de maio, o arraial de São Roque, no mês de agosto e a festa de Nossa Senhora da Conceição, no dia 8 de dezembro.

Figura 4: Freguesia de São Roque no concelho do Funchal.

Fonte: Retirado da página *online* da Câmara Municipal do Funchal: http://wwwarq.cm-funchal.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=613&Itemid=223

5.2. Caraterização da Escola: EB1/PE da Achada

Tendo por base o PEE, a EB1/PE da Achada é uma escola pública que se situa numa zona urbana da freguesia de São Roque, na cidade do Funchal. Esta escola foi inaugurada no dia 21 de setembro de 2009 e localiza-se na estrada Dr. João Abel de Freitas. O seu edifício fica situado a cerca de 3 km do centro da cidade do Funchal e, como tal, torna-se fácil o acesso aos demais organismos públicos.

O edifício desta escola possui piso inferior, rés-do-chão e 1.º piso (quadro 1). Sendo um edifício recente, está equipado com utensílios próprios para auxiliar as pessoas cuja sua mobilidade esteja afetada, como por exemplo, rampas e casas de banho adequadas.

Quadro 1: Recursos físicos da EB1/PE da Achada.

1.º Piso	1 sala de professores; 4 salas de atividades curriculares; 1 sala de estudo; 1 sala de informática; 1 sala de apoio pedagógico; 1 sala de música; 1 sala de expressão plástica; 1 biblioteca; 2 casas de banho adaptadas para alunos com NEE; 2 casas de banho para alunos; 2 casas de banho para professores; 2 balneários; 4 arrecadações; 1 campo polidesportivo; 1 recreio coberto.
Rés-do-chão	1 hall de entrada; 1 secretaria; 1 gabinete da direção; 1 sala de unidade especializada; 3 salas de EPE; 1 gabinete de apoio à unidade especializada; 1 cantina; 1 área com lavatórios de apoio à cantina; 1 cozinha; 1 lavandaria; 1 casa do lixo; 1 área de vestiário e convívio do pessoal não docente; 1 casa de banho com chuveiro adaptada de apoio à unidade especializada; 1 casa de banho adaptada para alunos com NEE; 2 casas de banho para os alunos; 6 casas de banho para pessoal docente e não docente; 1 casa de banho com chuveiro para as crianças da EPE; 1 pátio coberto; 1 recreio com parque infantil.
Piso Inferior	2 arrecadações; 2 escadas de acesso direto à escola; 1 área de estacionamento.

Fonte: Adaptado do PEE da EB1/PE da Achada.

Ao nível da estrutura curricular, a EB1/PE da Achada comporta três grupos de EPE com idades compreendidas entre os três e os seis anos. Além disso, possui duas turmas de 1.º ano, três de 2.º ano, duas de 3.º ano e duas de 4.º ano que se situam numa faixa etária entre os seis e os treze anos. Existem, ainda, duas turmas de Ensino recorrente que, ao contrário dos grupos e das turmas mencionadas anteriormente, funcionam em turno noturno.

Relativamente ao nível socioeconómico, esta instituição educativa é frequentada por alunos de famílias estruturadas pertencentes a um nível médio de vida. No entanto, existem alguns casos mais graves que possuem acompanhamento da Segurança Social, Tribunal de Menores e Comissão de Proteção de Menores.

Os alunos desta escola derivam, maioritariamente, das freguesias de São Pedro, Sé, São Roque e Santo António, embora frequentem, também, alunos de outras freguesias, como por exemplo, da freguesia do Caniço, devido ao posicionamento do trabalho dos seus progenitores.

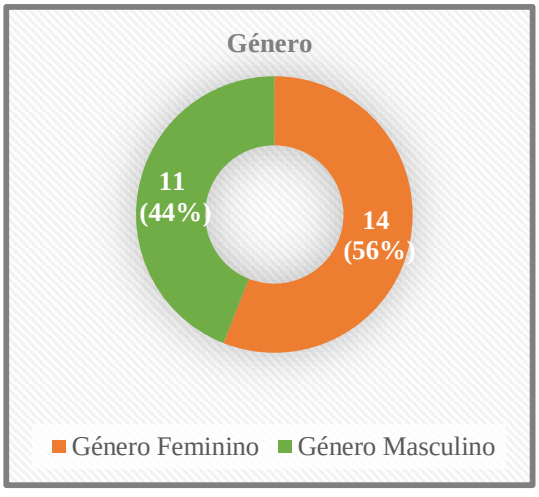
Figura 5: EB1/PE da Achada.

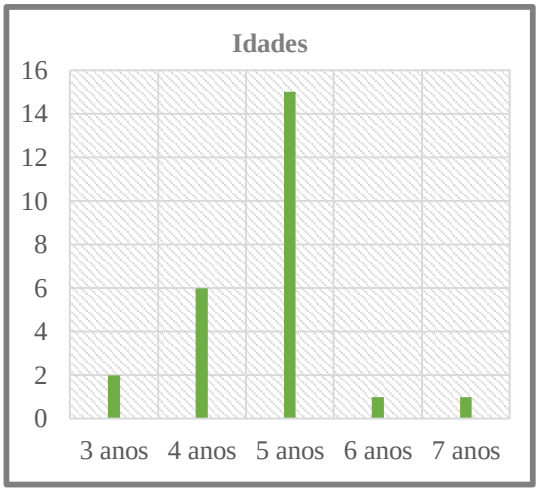
Fonte: Retirado da página *online* da EB1/PE da Achada: http://escolas.madeira-edu.pt/eb1peachada/Home/AnossaEscola/tabid/2347/Default.aspx

5.3. A Sala dos Cristais - As Crianças e a Equipa Pedagógica

Como já foi referido anteriormente, o estágio pedagógico foi realizado na Sala dos Cristais. O grupo desta sala era composto por 25 crianças de faixa etária entre os três e os sete anos, sendo que 14 eram do sexo feminino e 11 do sexo masculino (figuras 6 e 7).

Figuras 6 e 7: Género e idades das crianças da Sala dos Cristais.





Uma das crianças desta sala estava referenciada com NEE e era acompanhada pelos serviços de educação especial. Esta estava diagnosticada com Síndrome Alcoólica Fetal e usufruía de uma completa adaptação curricular, de acordo com o estabelecido no Decreto

Legislativo Regional n.º 33/2009, não acompanhando o desenvolvimento e a aprendizagem da turma. Contudo, embora apresentasse bastantes dificuldades, participava várias vezes nas atividades realizadas sempre com o auxílio de profissionais do serviço supracitado.

Destas crianças, dez pertenciam ao grupo do ano transato e 15 ingressaram pela primeira vez nesta sala de Pré, sendo que duas destas 15 crianças foram transferidas de outra sala de EPE. No final do ano letivo estava previsto que 17 crianças transitassem para o 1.º Ciclo pois as restantes ainda não tinham idade para realizar essa transição. Além disso, todos os elementos do grupo eram de nacionalidade portuguesa e residiam, maioritariamente, na cidade do Funchal. Porém, existiam crianças que habitavam noutras cidades, nomeadamente, Ribeira Brava, Câmara de Lobos e Caniço.

De acordo com os estádios cognitivos de Piaget, o grupo de crianças da Sala dos Cristais encontrava-se no estádio Pré-Operatório que se verifica entre os dois e os sete anos. De acordo com Papalia, Olds e Feldman (2004), nesta fase, as crianças utilizam o pensamento simbólico, atribuindo símbolos ou representações mentais às pessoas, aos lugares e até aos acontecimentos. Esta capacidade de utilizar símbolos para representar alguma coisa está relacionada com a função simbólica, sendo que esta é evidenciada pelas crianças através da linguagem, da imitação e do jogo simbólico. Assim, "Ter símbolos para as coisas ajuda a criança a pensar acerca delas e das suas qualidades, a recordá-las e a falar sobre elas, sem que estejam fisicamente presentes" (Papalia, Olds & Feldman, 2004, pp. 312-313). As crianças pré-operatórias apresentam ainda centração e egocentrismo. A centração ocorre quando as crianças centram o seu pensamento apenas numa referência e não conseguem pensar em vários aspetos ao mesmo tempo. O egocentrismo é exibido quando as crianças estão centradas apenas no seu ponto de vista e não são capazes de considerar as ideias dos outros.

No que concerne às caraterísticas acima mencionadas, a maioria das crianças deste grupo exibia o jogo simbólico através da representação de diversos papéis, quer nas áreas que selecionavam para brincar, quer nos momentos de recreio. Nesta representação simbólica, a linguagem estava sempre presente, uma vez que no jogo do faz-de-conta as crianças estabeleciam diálogos, mesmo aquelas que ainda apresentavam algumas dificuldades na articulação de palavras. O egocentrismo, sendo uma condição característica desta idade, foi visível nas crianças quando estas, por vezes, só pensavam em si próprias e demonstravam alguma dificuldade na partilha de brinquedos e de outros materiais.

No geral, as crianças da Sala dos Cristais eram curiosas, comunicativas e dinâmicas. Revelavam, também, interesse e vontade em desempenhar as atividades relativas a todas as áreas de conteúdo. Contudo, era na área de Expressão e Comunicação que as mesmas

demonstravam um maior desenvolvimento. Ao nível desta área do currículo era nos domínios da Expressão Motora, Expressão Plástica, Expressão Dramática, Matemática e Linguagem Oral e Abordagem à Escrita que apresentavam uma maior criatividade, imaginação e perspicácia para concretizar as atividades e, por este motivo, revelavam uma significativa evolução nestes cinco domínios. Por outro lado, a área de Formação Pessoal e Social era aquela em que os elementos do grupo demonstravam mais dificuldades pois algumas crianças, devido à falta de autoconfiança e incapacidade de aceitar uma ideia contrária à sua, manifestavam algum bloqueio em resolver os conflitos de forma pacífica.

Neste grupo existiam crianças que apresentavam mais autonomia do que outras, sendo que algumas necessitavam de uma maior atenção por parte dos adultos da sala. Na generalidade, o grupo era observador e manifestava bastante interesse pelo mundo que o rodeava. Também, algumas das crianças expressavam facilmente os seus sentimentos e demonstravam carinho e afeto por toda a equipa da sala. No entanto, existiam alguns elementos que manifestavam dificuldade em cumprir as regras de convivência e em se concentrar nos momentos em grande grupo.

Como refere Portugal (1998), em todas as idades os indivíduos apresentam diferenças notáveis que os faz distinguir do resto da população. Neste sentido, podemos mencionar que este grupo de crianças era heterogéneo, não só ao nível das idades, mas também no que se refere às necessidades e ao próprio ritmo de aprendizagem. Deste modo, para dar resposta aos interesses e necessidades de cada criança era necessário a realização de um trabalho mais individualizado. Para que este trabalho ocorresse, na hora das atividades orientadas, as crianças ficavam a brincar nas áreas e deslocava-se um grupo de cada vez para as mesas de trabalho, não concretizando as mesmas tarefas ao mesmo tempo. Assim, a educadora e as auxiliares conseguiam dedicar mais atenção às aprendizagens e ao desenvolvimento de cada um dos elementos do grupo da Sala dos Cristais.

Relativamente à equipa educativa da sala, esta era composta por duas educadoras, uma do turno da manhã e outra do turno da tarde, uma professora de educação especial, uma técnica de educação especial e duas assistentes operacionais. Além disso, também faziam parte da equipa os docentes que lecionavam as atividades de oferta educativa, nomeadamente, os professores de Expressão Musical, Expressão Motora e Inglês.

5.3.1. Organização do Espaço Educativo

Segundo Oliveira-Formosinho (2011), o espaço educativo deve ser aberto aos interesses e necessidades das crianças e deve proporcionar-lhes alegria, bem-estar e prazer. Neste sentido, o modo como está organizada a sala de atividades é importante pois vai afetar positivamente ou negativamente as opções e as relações de cada uma das crianças.

Quanto ao espaço propriamente dito, este era amplo, bem diferenciado e possibilitava uma agradável circulação (figuras 8 e 9). A sua organização permitia que as crianças se movimentassem pelo espaço e experimentassem ao máximo o ambiente que as rodeava A sala encontrava-se bem iluminada pois usufruía de algumas janelas e portas envidraçadas, sendo que estas últimas possibilitavam o acesso ao espaço exterior, onde as crianças podiam brincar na hora do recreio.

As conversas ou tarefas em grande grupo eram concretizadas no tapete e os trabalhos ou jogos de sala eram efetuados nas três grandes mesas que se situavam no centro da sala. Além disso, esta estava equipada com um grande número de materiais e objetos que possibilitavam às crianças oportunidades para explorar, transformar, combinar e realizar uma variedade de brincadeiras, dependendo dos seus interesses. Estes encontravam-se espalhados pelas áreas de aprendizagem ou então arrumados nos armários da sala.

Figura 8: Planta da Sala dos Cristais em 2D.

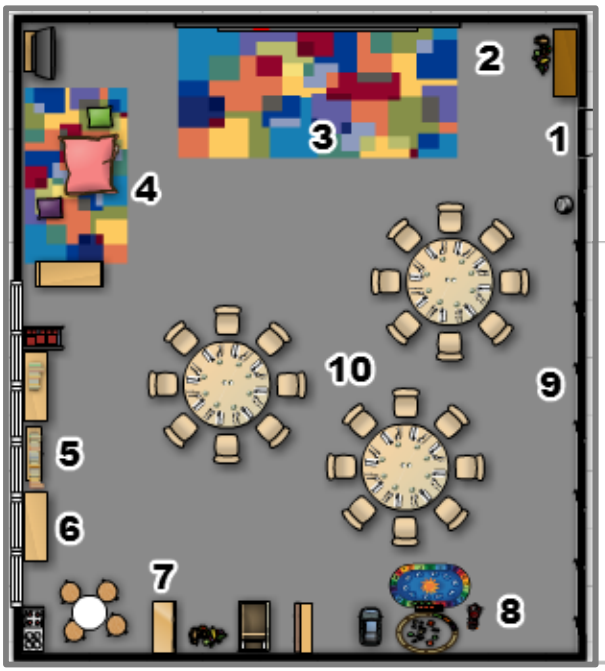
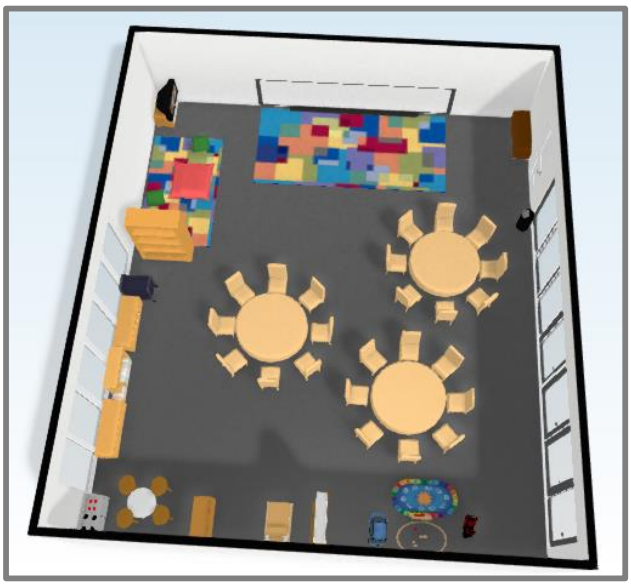


Figura 9: Planta da Sala dos Cristais em 3D.



A Sala dos Cristais encontrava-se organizada em áreas de aprendizagem bem definidas e, na sua maioria, identificadas com o número máximo de elementos que podiam desfrutar das mesmas. Isto facilitava a escolha das crianças, uma vez que eram elas próprias a selecionar as áreas que gostavam de brincar.

Estas áreas estavam localizadas em locais de fácil acesso e, por não estarem muito próximas umas das outras, permitiam a livre criatividade e imaginação das crianças. Assim, para Hohmann, Banet e Weikart (1995) "O espaço da sala de actividades funciona melhor com crianças que fazem as suas próprias opções quando dividido em áreas de trabalho distintas" (p. 51). As áreas de aprendizagem existentes na sala dos Cristais eram: a área dos jogos de tapete, a área do cantinho da leitura, a área do cantinho da matemática e da leitura e escrita, a área dos jogos de mesa, a área da casinha das bonecas, a área da garagem e a área dos jogos de armário (figura 10).

A área dos jogos de tapete era um espaço bastante requisitado pelo grupo de crianças e abrangia a capacidade máxima de cinco crianças. Esta área estava situada perto da porta de entrada da sala e incluía uma grande estante com várias caixas de arrumação que continham legos e outros materiais de encaixe, permitindo que as crianças enriquecessem a sua criatividade e desenvolvessem variadas representações. Os jogos de tapete eram concretizados no tapete onde ocorriam as conversas em grande grupo, uma vez que os jogos se encontravam localizados junto a este espaço.

Quanto à área do cantinho da leitura, esta tinha o número máximo de quatro participantes, sendo esta utilizada por um pequeno grupo de crianças. Curiosamente, esta era a área preferida

da criança com NEE. Situava-se perto do espaço das conversas conjuntas e usufruía de um tapete, almofadas e uma estante com alguns livros. Neste espaço era possível o desenvolvimento de competências como a imaginação, a criatividade, a expressão oral e o gosto pela leitura e pela escrita. Tratava-se de uma área confortável onde as crianças podiam explorar os livros de modo tranquilo e relaxante.

Relativamente à área do cantinho da matemática e da leitura e escrita, não existia número máximo de participantes e era constituída por várias fichas de exercícios pertencentes aos domínios da Matemática e da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Este espaço situava-se próximo à área dos jogos de mesa e era requisitado por poucas crianças.

No que concerne à área dos jogos de mesa, esta era procurada por um grande grupo de crianças sendo que não poderiam estar mais que cinco a utilizar estes jogos. Este espaço estava localizado entre a área do cantinho da matemática e da leitura e escrita e a área da casinha das bonecas e encontrava-se apetrechado com vários jogos, nomeadamente puzzles, dominós, encaixes, sequências, entre outros. As crianças que desejassem experimentar esta área tinham que utilizar estes jogos nas mesas de trabalho.

Em relação à área da casinha das bonecas, esta tinha a lotação de cinco participantes e era considerada uma área muito requisitada pelo grupo. Continha uma cozinha que estava equipada com uma mesa, quatro cadeiras, um fogão e um armário de arrumação de pratos, panelas, talheres e chávenas. Nesta área existia, ainda, um quarto com uma cama, uma mesa de cabeceira, uma comoda, um espelho, bonecas e outros materiais que permitiam que as crianças estivessem envolvidas em atividades de jogo simbólico. A área da casinha das bonecas encontrava-se situada entre a área dos jogos de mesa e a área da garagem.

Quanto à área da garagem, esta estava junto à área da casinha das bonecas, tinha o número máximo de permanência de quatro crianças e era um espaço maioritariamente utilizado pelo grupo de meninos. Nesta área existiam transportes de vários tamanhos e feitios, um tapete com uma cidade desenhada e uma estrutura de madeira que constituía um percurso para os automóveis. Esta área também era propícia ao jogo do faz-de-conta pois o grupo experimentava o que vivenciava no seu quotidiano.

Por fim, a área dos jogos de armário não continha a capacidade máxima de participantes e estava situada num dos armários grandes da sala. Nesta área, igualmente como a área dos jogos de mesa, existiam diversos jogos, nomeadamente, puzzles, dominós, loto, tangram, blocos lógicos e outros que deveriam ser utilizados nas mesas de trabalho.

Figura 10: Áreas da Sala dos Cristais.

Legenda:

1- Área dos jogos de tapete; **2**- Área do cantinho da leitura; **3**- Área do cantinho da matemática e da leitura e escrita; **4**- Área dos jogos de mesa; **5**-Área da casinha das bonecas; **6**- Área da garagem; **7**- Área dos jogos de armário.

O espaço da Sala dos Cristais era ainda composto por alguns placares, que estavam espalhados pelas paredes da sala, onde eram afixados os trabalhos realizados pelas crianças. Existiam, também, alguns instrumentos utilizados diariamente pelo grupo, nomeadamente o quadro das presenças, o quadro do comportamento, o quadro do tempo e o calendário. Estas ferramentas encontravam-se bem localizadas de modo a que fossem manuseadas exclusivamente pelas crianças, tendo sempre que necessário o auxílio da educadora e das assistentes operacionais.

Assim, o espaço pedagógico deve ser organizado de modo a proporcionar um ambiente acolhedor para toda a equipa da sala. Esta organização deve proporcionar oportunidades de aprendizagem ativa que desenvolvam nas crianças diversas competências.

5.3.2. Rotina Diária

O tempo pedagógico na Educação de Infância está organizado de modo a que exista uma rotina diária consistente que permita que as crianças tenham tempos específicos para participarem em atividades, para brincarem, para comerem e para descansarem. Esta rotina

deve ser planeada pelo próprio educador tendo por base alguns parâmetros importantes, designadamente o bem-estar, os ritmos de aprendizagem e de desenvolvimento e os interesses das crianças.

No que concerne ao grupo de crianças da sala dos Cristais, a rotina diária foi organizada de modo a proporcionar-lhes experiências de aprendizagem motivadoras e diversificadas. Neste sentido, a sequencialidade de acontecimentos possibilita um leque variado de atividades e de interações que permitem, diariamente, a realização de uma transição tranquila de casa para o contexto educativo.

A rotina da Sala dos Cristais iniciava-se às 8h15m, aquando da chegada das crianças à instituição educativa, e terminava às 18h15m, com a sua saída (quadro 2). O período de tempo em que as crianças permaneciam na sala, incluía momentos destinados ao acolhimento, ao diálogo em grande grupo, às atividades livres ou orientadas pelo adulto e às brincadeiras espontâneas na sala e no recreio. Além disso, também integrava períodos destinados à alimentação, à higiene e ao repouso.

Quadro 2: Rotina diária da Sala dos Cristais.

Horário	Momentos da Rotina Diária
8h15m – 9h15m	Acolhimento e realização de atividades livres e orientadas
9h15m – 9h30m	Diálogo no tapete
9h30m – 10h	Lanche da manhã e cuidados de higiene
10h – 10h30m	Diálogo no tapete e atividades livres e orientadas
10h30m – 11h	Recreio
11h – 12h	Atividades livres e orientadas
12h – 13h	Almoço e cuidados de higiene
13h – 14h30m	Repouso
14h30m – 15h15m	Lanche da tarde e cuidados de higiene
15h15m – 15h30m	Concentração em grande grupo
15h30m – 16h	Recreio
16h – 18h15m	Atividades livres e orientadas e saída das crianças

Ainda em relação à rotina, o grupo tinha noção de todos os momentos que ocorriam ao longo do dia e em todos eles tinham a oportunidade de expandir os seus conhecimentos. Esta

perceção da sequência de acontecimentos possibilita que as crianças se tornem mais ativas e autónomas nas suas ações. É de salientar que em toda a rotina das crianças a educadora era flexível, dando tempo e espaço para as crianças crescerem autonomamente e conseguirem realizar um bom processo de aprendizagem.

O grupo da Sala dos Cristais usufruía ainda de atividades de enriquecimento curricular de Inglês, Expressão Musical e de Expressão Motora (quadro 3). Estas atividades ocorriam durante três dias semanais, ficando a cargo de professores especializados em cada uma dessas áreas curriculares. Estas atividades eram acompanhadas pela educadora e pelas assistentes operacionais que verificavam todos os momentos e observam o desempenho das crianças. É ainda de referir que para ser concretizada a atividade de enriquecimento curricular de Expressão Motora era efetuada uma adaptação na rotina diária do grupo. Nesse dia, excecionalmente, a hora do recreio era reduzida e o lanche era servido dentro da sala, após a atividade.

Quadro 3: Atividades de enriquecimento curricular.

Dias da Semana	Atividades	Horário
2.ª Feira	Inglês	11h15m – 12h
3.ª Feira	Expressão Musical	11h15m – 12h
5.ª Feira	Expressão Motora	14h45m – 15h45m

A educadora cooperante realizava o atendimento aos pais às terças-feiras das 14h às 15h e a sua componente não letiva ocorria às terças-feiras das 15h às 16h. Já as reuniões de conselho escolar eram concretizadas às segundas-feiras das 18h45m às 20h45m.

Em suma, é necessário que existam rotinas sólidas e adequadas desde a mais tenra idade que proporcionem às crianças um ambiente seguro, contudo flexível. Esta flexibilidade deverá existir ao longo do dia pois o educador poderá realizar ajustamentos na rotina diária de forma a responder às necessidades e interesses do grupo.

5.3.3. Caraterização das Famílias

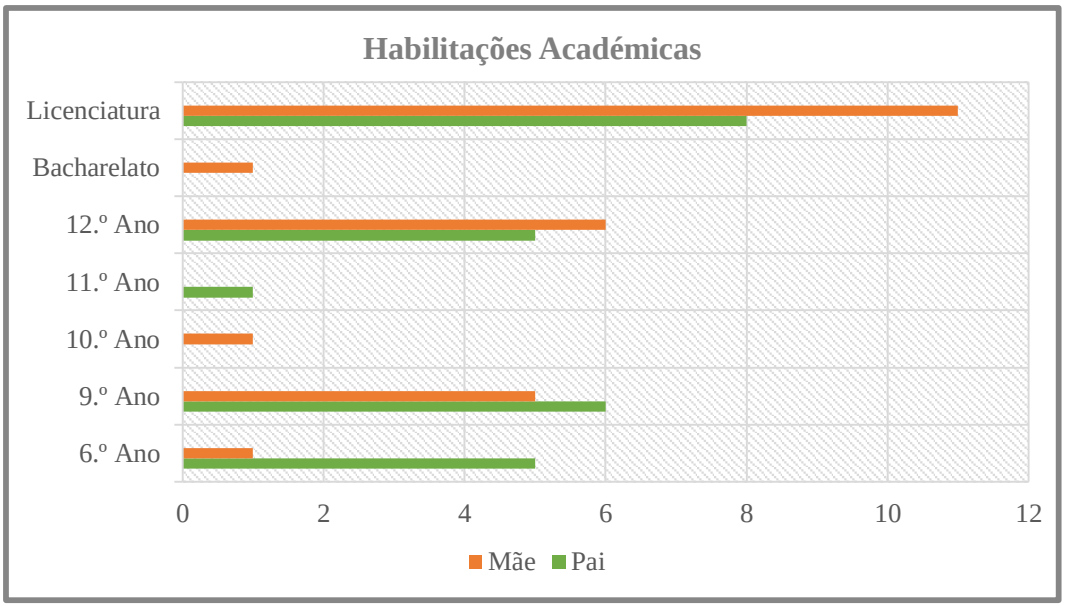
A família é considerada o primeiro espaço de convivência das crianças e, por este motivo, é uma referência fundamental no seu desenvolvimento. Nesta perspetiva, é importante que a família participe e esteja envolvida no percurso educativo das crianças fomentando, assim, uma

interligação entre a escola e a família. Esta vinculação é a base para uma educação de qualidade, pois possibilita um maior conhecimento e acompanhamento do contexto social e familiar da criança. Assim, de modo a compreender o contexto de vida das crianças, é importante conhecer algumas caraterísticas das suas famílias. Neste sentido, tendo por base o PAG foi possível analisar as habilitações académicas e a situação profissional dos progenitores das crianças da Sala dos Cristais.

Ao analisar as habilitações académicas (figura 11), verifica-se que as mães das crianças situam-se maioritariamente no 12.º ano e na licenciatura. No que diz respeito aos dados dos pais das crianças verifica-se uma maior incidência no 9.º ano e também na licenciatura. É então possível constatar que as mães possuem um grau de escolaridade superior ao dos pais, uma vez que contêm maiores valores a partir do 12.º ano (18 mães), em relação aos pais (13 pais).

A partir deste estudo posso concluir que mais do que metade dos pais e das mães das crianças possuem o ensino secundário e o ensino superior e, por esta razão, são progenitores instruídos que têm competências para auxiliar os filhos ao longo do seu percurso pedagógico. Neste sentido, um acompanhamento parental regular é fundamental para as crianças terem um bom desempenho em termos de desenvolvimento das aprendizagens e, consequentemente, um maior rendimento escolar.

Figura 11: Habilitações académicas dos progenitores da Sala dos Cristais.

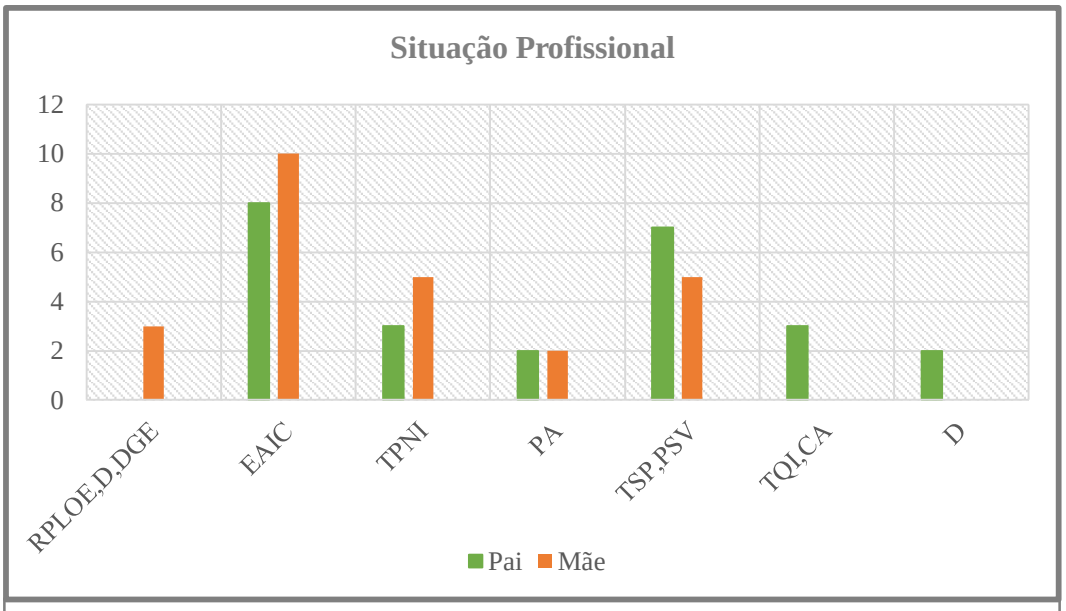


Para realizar a análise da situação profissional dos progenitores das crianças da Sala dos Cristais foi necessário recorrer aos grupos de trabalho da Classificação Portuguesa das

Profissões (2011). A partir desta classificação é possível verificar em que grupos se inserem as profissões dos pais e das mães destas crianças. Assim, ao observar a figura 12, verificamos que a maioria das mães das crianças estão inseridas nos grupos EAIC, TPNI e TSP,PSV. No que concerne aos pais das crianças estes apresentam uma maior empregabilidade na categoria EAIC e TPS,PSV. Além disso, existiam dois pais que se encontravam desempregados.

Através desta pesquisa e análise pude verificar que, no geral, as crianças da Sala dos Cristais estão inseridas num ambiente socioprofissional estável a nível económico, uma vez que a maioria dos progenitores, exceto dois pais, encontravam-se empregados. Esta estabilidade poderá garantir que estas crianças consigam ter apoio financeiro para uma vida com mais qualidade.

Figura 12: Situação profissional dos progenitores da Sala dos Cristais.



Legenda:

RPLOE,D,DGE - Representantes do Poder Legislativo e de Órgãos Executivos, Dirigentes, Diretores e Gestores Executivos;

EAIC - Especialistas das Atividades Intelectuais e Científicas;

TPNI - Técnicos e Profissões de Nível Intermédio;

PA - Pessoal Administrativo;

TSP,PSV - Trabalhadores dos Serviços Pessoais, de Proteção e Segurança e Vendedores;

TQI,CA - Trabalhadores Qualificados da Indústria, Construção e Artífices;

D - Desempregado.

5.4. Projeto de Investigação - Ação

Como salientam Oliveira e Ferreira (2014), um problema é o suporte de todo o processo de investigação. Como tal, ao longo das primeiras semanas de observação tentou-se identificar uma problemática de estudo para desenvolver este projeto de I-A. Logo nas primeiras semanas da prática pedagógica observou-se a relação entre as crianças da Sala dos Cristais e percecionou-se que a maioria realizava poucas tarefas em conjunto e, algumas, geravam, facilmente, conflitos verbais e físicos. Também se notou que estas crianças tinham dificuldades em resolver os problemas autonomamente, estando muito dependentes da educadora e das auxiliares, e que detinham algumas atitudes menos positivas, como por exemplo, não partilhavam os brinquedos existentes na sala ou os que traziam de casa, não ajudavam os colegas quando estes tinham alguma dificuldade e, por vezes, excluíam algumas crianças do grupo de brincadeira.

Assim, a partir da verificação destes comportamentos e após compreender as dificuldades, necessidades, pontos fortes e fracos do grupo tentou-se encontrar uma problemática que englobasse todas as situações indicadas e que permitisse o desenvolvimento integral das crianças. Depois de alguma pesquisa e do diálogo com a educadora cooperante e com a docente da unidade curricular de Prática Pedagógica I, foi desenvolvido este projeto, a fim de que as crianças da sala supracitada se tornassem capazes de desenvolver boas relações intra e interpessoais. Deste modo, foi formulada a seguinte questão de investigação:

"Como promover o desenvolvimento de boas relações intra e interpessoais nas crianças da Sala dos Cristais?"

Esta questão foi formulada tendo em conta a formação pessoal e social das crianças, no sentido em que esta é uma área transversal e integradora que está presente nas OCEPE. As crianças necessitam de se desenvolver pessoalmente e também em sociedade e, por esse motivo, devem desenvolver as relações intrapessoais e também as interpessoais.

Para compreender melhor esta questão de investigação foi realizada uma revisão bibliográfica sobre a mesma e que será apresentada de seguida. Esta incidiu em alguns aspetos considerados mais importantes para desenvolver esta investigação, nomeadamente as próprias relações intra e interpessoais, o desenvolvimento pessoal e social e as emoções.

5.4.1. Revisão Preliminar sobre o estudo

As crianças, enquanto seres sociais, têm a capacidade de se relacionar consigo próprias e com os outros. Diversas experiências de vida das crianças com as pessoas que as rodeiam têm influência na forma como estas desenvolvem a sua relação intrapessoal e como interagem com as outras pessoas, ou seja, como fortalecem a relação interpessoal. Assim, segundo Hohmann e Weikart (2003), é através das interações que as crianças experienciam o comportamento humano e, através dessa convivência, constroem uma noção de si próprias e dos que as rodeiam.

O termo "relação intrapessoal" diz respeito à relação que é estabelecida com o próprio ser. É a capacidade de entender, controlar e autorregular os próprios comportamentos, sentimentos e emoções. Relativamente ao conceito "relação interpessoal" este refere-se à relação que é estabelecida com o próximo. É uma competência que implica um conjunto de comportamentos que orientam as interações que surgem entre os indivíduos. Estes dois tipos de relação encontram-se interligados. Por um lado, a sociedade ao ter noção de si própria e ao controlar as suas ações consegue, mais facilmente, relacionar-se, positivamente, com outros membros da sociedade. Por outro lado, as pessoas ao usufruírem de relações sociais positivas desenvolvem diversas competências pessoais.

As relações intra e interpessoais estão relacionadas com o desenvolvimento pessoal e social, na medida em que Portugal e Laevers (2010) defendem que esta é uma área integradora do processo educativo em que "(…) a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo, num processo que implica o desenvolvimento de atitudes e valores, atravessando a áreas de expressão e comunicação e de conhecimento do mundo" (p. 15).

Em contexto educativo, mais precisamente na EPE o desenvolvimento pessoal e social está presente nas OCEPE, particularmente, na área da Formação pessoal e Social. Esta área, sendo transversal, promove nas crianças atitudes e valores que lhes possibilitam tornarem-se seres conscientes e solidários, ajudando-as a enfrentar e resolver os problemas do quotidiano. É uma área extremamente importante pois é através do desenvolvimento pessoal e social que as crianças adquirem conhecimentos e competências que lhes permitem entender os deveres que têm para consigo e para com os outros, o que está correto e errado e o que podem ou não fazer, facilitando, desse modo, a convivência em sociedade (ME, 1997).

Além disso, o desenvolvimento pessoal e social ajuda as crianças a fortalecerem as relações intra e interpessoais, uma vez que, contribui para o desenvolvimento da identidade pessoal e para aquisição de várias competências sociais. Em relação ao desenvolvimento da

identidade pessoal, as crianças adquirem, várias aptidões como a auto-estima, autoconsciência e autorregulação. No que concerne à obtenção de competências sociais, as crianças aprendem a respeitar o outro, partilhar, ajudar, expressar corretamente o seu desacordo, resolver conflitos, entre outras competências.

É essencial que em contexto educativo os docentes promovam o bem-estar emocional. Para tal, devem estimular o desenvolvimento emocional nas crianças, ajudando-as a lidar com as suas emoções pois só assim estas conseguirão fortalecer as boas relações intra e interpessoais. A capacidade das crianças identificarem as próprias emoções, bem como a dos outros, auxilia na decisão de quando e como poderão abordar as outras crianças presentes no mesmo grupo (Hohmann & Weikart, 2003). De acordo com Goleman (1995) esta consciência emocional faz com que as mesmas tenham mais certezas dos seus sentimentos, consigam ter uma maior noção das decisões que tomam e enfrentem a vida de um modo mais positivo, libertando-se facilmente dos estados de espirito negativos.

Quando são abordadas as emoções nas relações intra e interpessoais é necessário falar da inteligência emocional que segundo Salovey e Sluyter (1999):

> (…) envolve a capacidade de perceber acuradamente, de avaliar e de expressar emoções; a capacidade de perceber e/ou gerar sentimentos quando eles facilitam o pensamento; a capacidade de compreender a emoção e o conhecimento emocional; e a capacidade de controlar emoções para promover o crescimento emocional e intelectual (p.23).

Este tipo de inteligência começa a ser desenvolvido desde tenra idade, na medida em que os pais ajudam as crianças a compreender, respeitar e controlar as suas emoções e os seus sentimentos e a utilizá-los em situações sociais. Quando as crianças adquirem estas habilidades emocionais conseguem identificar e entender as emoções e os sentimentos das outras crianças e, consequentemente, conseguem interagir e relacionar-se de uma forma saudável e, acima de tudo, positiva. Deste modo, as nossas emoções influenciam as nossas relações e estas, por sua vez, influenciam as nossas emoções (Salovey & Sluyter, 1999).

Em suma, é fundamental que o ser humano seja capaz de pensar e refletir nos seus comportamentos e no modo como estes podem influenciar os indivíduos com quem se relacionam (Schaffer, 1999). Em contexto educativo, é igualmente importante que as crianças ponderem os comportamentos que exibem junto de outros membros do grupo, tornando-se necessário que estas tenham atitudes que não prejudiquem nem magoem as outras crianças presentes nesse mesmo contexto.

5.4.2. Estratégias de Intervenção

A partir da terceira semana de prática pedagógica na Sala dos Cristais utilizou-se algumas estratégias que tiveram como objetivo o desenvolvimento de boas relações intra e interpessoais nas crianças. É de salientar que a educadora cooperante se disponibilizou em continuar a implementar as estratégias, tanto durante o estágio, como depois deste, de modo a que as crianças continuassem a desenvolver as boas relações intra e interpessoais.

Uma das estratégias implementadas foi a aprendizagem cooperativa. Com a mesma as crianças tiveram a oportunidade de aprender e trabalhar em pequenos e grandes grupos com o objetivo de desenvolverem diversas competências sociais, como por exemplo ouvir, ajudar o outro e partilhar ideias e materiais. Segundo Lopes e Silva (2009), através desta metodologia as crianças aprendem a trabalhar cooperativamente, a partilhar responsabilidades e a desenvolver relações positivas com os restantes elementos do grupo. Fontes e Freixo (2004) mencionam, ainda, que a aprendizagem cooperativa também possibilita a aquisição de uma interdependência positiva quando cada criança toma consciência de que o seu comportamento tem influência nas aprendizagens de cada um dos membros do grupo. Assim, todas as crianças que fazem parte de um grupo trabalham em conjunto para que todos consigam atingir as aprendizagens estipuladas.

Outra estratégia utilizada foi o elogio e o reforço das boas atitudes. A implementação desta estratégia possibilitou o aumento da autoestima e permitiu que as crianças realizassem, regularmente, boas atitudes para com os outros. Morissette e Gingras (1994) acrescentam que a repetição dos comportamentos positivos está relacionada com a atenção, confiança e valorização que a criança recebe por parte do adulto da sala, permitindo assim que esta sinta necessidade de praticar essas ações de novo. Deste modo, cada vez mais, os docentes "(…) deveriam tentar fortalecer mais os comportamentos apropriados em vez de reprimir os inapropriados" (Gil, 2015, p. 160).

Para pôr em prática esta estratégia foi introduzido na sala o quadro das boas atitudes (figura 13) que surgiu com a necessidade de incutir mais no grupo a prática e o desenvolvimento dos valores e das boas atitudes e, também, fazer com que o grupo tivesse noção do que é realmente realizar uma boa atitude. O quadro das boas atitudes tinha um caderno intitulado "caderno das boas atitudes", um saco transparente e um envelope com várias bolinhas de cor. Sempre que era posta em prática uma atitude positiva (ajudar, partilhar, emprestar, etc…), eu, a educadora cooperante ou outro adulto pertencente à sala, elogiávamos essa boa atitude, individualmente e em grande grupo. De seguida, era registada essa boa atitude

no caderno e introduzida, no saco, uma bolinha colorida como recompensa. Importa realçar que poderia ser o adulto a verificar essa boa atitude ou as próprias crianças podiam comunicá-la. Além disso, no início de cada semana eram contadas quantas bolinhas estavam no saco e apresentadas quais as boas atitudes registadas no caderno.

Figura 13: Quadro das boas atitudes.

Educar para os valores e para as emoções foi também uma estratégia implementada para colmatar a problemática encontrada. Esta surgiu da necessidade das crianças reconhecerem os diferentes valores e emoções para que consigam, mais facilmente, lidar consigo próprios e com os outros. Outro motivo prende-se com o facto do PAG ter como tema fulcral os valores e as emoções na infância. Algumas das formas de implementar esta estratégia passaram por criar momentos de diálogo, de comunicação não verbal, de exploração de histórias e vídeos, de jogos e, por fim, de introspeção através do boneco dos valores e das emoções.

Em relação ao diálogo, este foi utilizado ao longo de toda a prática pedagógica para ajudar as crianças a construírem boas relações intra e interpessoais. Os diálogos são importantes para transmitir e partilhar ideias, sentimentos, pensamentos e valores e, além disso, são fundamentais para que o adulto compreenda o ponto de vista das crianças e para que as mesmas escutem e percebam as ideias dos adultos. Assim, segundo Sim-Sim (1998), "Conversar é uma forma extremamente cooperativa de interagir, na qual ambos os interlocutores devem respeitar um conjunto de princípios que favorecem a eficácia e o sucesso do diálogo" (p. 183). Nos momentos em grande grupo, o diálogo era utilizado para abordar diferentes valores, como por exemplo a amizade, a partilha, o respeito, a boa educação e a generosidade e para salientar as emoções que existem, assim como, as diferentes ocasiões que as fazem despertar. Alguns dos diálogos realizados em grande grupo eram acompanhados de

ilustrações que demonstravam e comprovavam as diferentes situações, para que as crianças visualizassem e, principalmente, compreendessem o que estava a ser abordado.

No que concerne à realização de exercícios de comunicação não verbal, estes passaram pela concretização de desenhos em que as crianças registavam graficamente situações relacionadas com alguns valores e com emoções positivas e negativas. Estes desenhos foram fundamentais para compreender se as crianças entenderam quais os valores e emoções que existem. Como refere Gonçalves (1991), todas as criações infantis devem ser respeitadas e encaradas com seriedade pois é através delas que as crianças expressam de forma livre e criativa diferentes sentimentos e necessidades.

Outro momento utilizado para promover a estratégia acima referida foi a exploração de histórias e de vídeos. Esta estratégia permitiu enfatizar os valores e as emoções, possibilitando a aquisição de conhecimentos sobre boas atitudes e sobre o reconhecimento e gestão das emoções. Nesta estratégia foi utilizada a história *O que me faz feliz* para abordar a emoção da felicidade e fazer referência a outros tipos de emoções e, ainda, foi usado o conto *O Sorriso do Boneco de Neve* para enfatizar a importância de construirmos e preservarmos as relações de amizade. Além disso, as crianças visualizaram o vídeo *A Rena de Nariz Encarnado* sendo que este meio audiovisual foi útil para destacar diferentes comportamentos que as crianças devem ter para com os outros. Assim sendo, tanto a leitura de histórias como a visualização de vídeos são estímulos lúdicos que transmitem diferentes ideias e conhecimentos.

A realização de jogos foi outro momento que permitiu que as crianças interagissem umas com as outras possibilitando, assim, o desenvolvimento de relações positivas. De acordo com Wiertsema (1993), os jogos praticados em grupo ajudam as crianças a depositar confiança nos outros, a serem recetivas às ideias partilhadas pelos colegas e a refletirem sobre as suas atitudes e a dos outros jogadores. Neste sentido, os jogos são "(…) adequados ao desenvolvimento de comportamentos sociais" (Wiertsema, 1993, p.13). De entre os jogos realizados na prática educativa, concretizou-se o jogo da teia da amizade que serviu, principalmente, para enfatizar o valor da amizade e o jogo das emoções que surgiu com a necessidade das crianças reconhecerem, expressarem e gerirem as suas emoções para conseguirem regulá-las e, consequentemente, adquirirem um melhor comportamento. A explicação pormenorizada destes dois jogos encontra-se nas atividades realizadas durante a intervenção pedagógica na Sala dos Cristais.

Relativamente ao momento de introspeção através do boneco dos valores, este foi importante na medida em que ajudou as crianças a lidarem e a expressarem as suas emoções. A criação deste boneco foi baseada na pedagogia Waldolf, sendo esta uma abordagem

pedagógica, introduzida em Portugal no ano de 1984, baseada na filosofia de educação do filósofo Rudolf Steiner. Esta pedagogia ajuda no autoconhecimento e procura estimular o raciocínio, o equilíbrio emocional e a expressão de sentimentos. Como tal, o boneco dos valores e das emoções não tinha nome, rosto e roupa e foi confecionado através da imaginação e da criatividade das crianças. Este possibilitou o desenvolvimento de várias competências, entre as quais: aprender a conhecer a si próprio, desenvolver os seus relacionamentos sociais, cuidar do próximo, etc. Deste modo, o boneco tornou-se um companheiro e confidente pois possibilitou que cada criança conversasse e desabafasse sobre os seus anseios interiores.

Este boneco, representado na figura 14, foi confecionado com algodão e tecido macio e agradável de tocar e, por sua vez, Andrea e Alves (2001) referem que a sua textura aconchegante desperta nas crianças uma vontade de mexer, abraçar e fazer caricias, tornando-se assim um refúgio afetivo. Estas mesmas autoras mencionam que, para as crianças, principalmente as mais pequenas, um boneco torna-se um companheiro indispensável que transmite confiança e ajuda na expressão e libertação de sentimentos mais íntimos.

Figura 14: Boneco dos valores e das emoções.

Por fim, ao longo das intervenções e da rotina diária das crianças foi utilizada a estratégia de resolução e gestão de conflitos. Esta foi realizada, principalmente, através do pensamento e da reflexão, incentivando as crianças a pensarem nos seus comportamentos e a refletirem sobre os mesmos. Após esta reflexão, era solicitado às crianças envolvidas nesse conflito para conversarem e resolverem esse desentendimento. Deste modo, as conversas e o pensamento possibilitam que as crianças consigam perceber as razões dos conflitos, o que poderão fazer para resolvê-los da melhor forma e também fazê-las entender que não devem ter conflitos

verbais e físicos entre elas. É então importante que as crianças sejam participantes ativas na resolução dos seus problemas pois "Ao resolver as disputas com os colegas as crianças começam por perceber como respeitar as necessidades dos outros, ao mesmo tempo que resolvem as suas" (Hohmann & Weikart, 2003, p. 615). Além disso, Post e Hohmann (2011) mencionam que o papel do educador é fundamental para ajudar as crianças a desenvolverem e a praticarem a capacidade de resolver os seus próprios conflitos pois, através dessa atitude, as crianças treinam competências de reflexão e de comunicação, são mais intencionais nas suas ações e adquirem consciência das consequências dos seus comportamentos.

5.5. Intervenção Pedagógica na Sala dos Cristais

A prática pedagógica desenvolvida na Sala dos Cristais ocorreu durante 8 semanas e contou, no total, com 21 planificações (apêndice A). Além disso, foram elaborados DB (apêndice B) que evidenciam as observações, ocorrências e reflexões relativas ao estágio realizado.

Neste capítulo encontram-se descritas algumas experiências de aprendizagem desenvolvidas com o grupo de crianças da sala supracitada. Todos os momentos e atividades realizados ao longo da prática pedagógica foram planificados semanalmente, com o apoio da educadora cooperante, tendo por base os temas do plano mensal elaborado por ambas as educadoras da sala. Além disso, para o desenvolvimento das planificações foram sempre tidas em conta as áreas de conteúdo explanadas nas OCEPE e, principalmente, as capacidades, interesses e necessidades do grupo, de modo a proporcionar-lhes uma resposta educativa de qualidade.

De acordo com as OCEPE as áreas de conteúdo devem ser apresentadas "(…) de forma integrada e globalizante" (ME, 2016, p. 10). Neste sentido, para a realização das seguintes atividades foram tidas em consideração as diversas áreas de conteúdo, sendo que foram planeadas de forma interligada, de modo a possibilitar a transversalidade curricular. O documento acima mencionado defende ainda que quando são privilegiadas todas as áreas de desenvolvimento e de aprendizagem nas planificações da EPE, as crianças constroem competências que ser-lhes-ão úteis no decorrer do seu percurso pedagógico e, essencialmente, ao longo da sua vida.

Durante a análise e explanação dos diferentes momentos de aprendizagem estão incluídas reflexões, pressupostos teóricos, informações subjacentes nos DB e registos fotográficos das

diversas experiências e atividades. É de salientar que no decurso das atividades estão referidas algumas das estratégias de intervenção referentes ao Projeto de I-A.

5.5.1. As Formas Geométricas

A temática das formas geométricas ocorreu na segunda semana de intervenção pedagógica, ao longo de três dias consecutivos. Assim, nos dias 2, 3 e 4 de novembro de 2015 foram realizadas diversas atividades com o intuito das crianças adquirirem conhecimentos sobre as formas geométricas, mais concretamente, o círculo, o quadrado, o triângulo e o retângulo. De um modo geral, as atividades planeadas para explorar esta temática ajudaram a conhecer, diferenciar e explorar as formas geométricas, a estimular a comunicação, a saber trabalhar em grupo, a fomentar a imaginação e a criatividade, a promover a autonomia e a desenvolver a motricidade fina.

Com as crianças reunidas no tapete foram utilizados os fantoches das quatro formas geométricas para que, através de uma apresentação e de um diálogo, o grupo conhecesse algumas das suas caraterísticas, nomeadamente o nome, a cor e a forma, como é possível verificar na figura 15. De seguida, de modo a tornar a aprendizagem mais significativa, as crianças foram questionadas sobre os nomes dos fantoches e sobre os objetos do quotidiano que se assemelhavam às formas geométricas. No decorrer desta conversa foi possível observar crianças que já conheciam as formas geométrica e outras que já não se lembravam ou que estavam a aprender esta temática pela primeira vez. Estas diferentes evidências verificaram-se uma vez que a faixa etária do grupo é heterógena e, também, porque enquanto algumas crianças já frequentavam a EPE pelo segundo ano consecutivo, outras estavam a frequentá-la pela primeira vez.

Figura 15: Apresentação das formas geométricas.

Num segundo momento, de modo a se verificar algumas das caraterísticas que anteriormente foram mencionadas sobre as quatro formas geométricas, o grupo visualizou, através de equipamento audiovisual, o vídeo intitulado *O quadrado*. Segundo Amante (2005), as tecnologias fazem parte do quotidiano das crianças e, por este motivo, é importante que a escola se consciencialize dessa realidade e inclua esses meios na aprendizagem das crianças. Aquando desta apresentação as crianças permaneceram em silêncio, observando e escutando o vídeo com curiosidade e atenção. Inclusive, tiveram oportunidade de cantar a música das formas geométricas pois o audiovisual foi colocado mais do que uma vez.

Após a exploração dos detalhes que surgiram durante o vídeo foi distribuída a cada uma das crianças uma forma geométrica realizada em cartolina. Assim, de modo a consolidar os conhecimentos adquiridos, foi executado um jogo, em que quando as crianças ouviam a apresentação da sua forma geométrica no decorrer do vídeo, deviam levantá-la (figura 16). É de referir que, no decurso destas atividades, a criança com NEE permaneceu sentada no tapete juntamente com as outras crianças e observou a apresentação e o jogo das formas geométricas.

> DB, 2/11/2015:
> Ao longo desta atividade foi possível notar que, no geral, com o audiovisual, as crianças conseguiam associar as formas geométricas, mas quando lhes era perguntado sem utilizar a música, estas já tinham algumas dificuldades (…). Posso ainda mencionar que poderia ter trabalhado mais as caraterísticas de cada forma geométrica, mas devido ao tempo programado para a atividade não consegui abordar tudo o que tinha planeado.

Figura 16: Jogo das formas geométricas.

No dia seguinte, após um diálogo sobre as atividades executadas no dia anterior, as crianças realizaram um desenho em que tinham de utilizar formas geométricas, desenhando-as ou colando-as diretamente no trabalho (figura 17). Esta representação gráfica deveria ser realizada a pares, através do trabalho cooperativo, em que os mesmos deveriam dividir tarefas e conversar sobre o que pretendiam executa. Neste momento de aprendizagem, foi visível que

algumas crianças tiveram dificuldades em cooperar e em aceitar as ideias dos colegas e, por esta razão, a intervenção dos adultos da sala foi necessária muitas vezes. No que diz respeito à criança com NEE, esta foi inserida num dos grupos de trabalho e, no decorrer da atividade, ajudou o seu grupo na realização de algumas tarefas, nomeadamente, na escolha das cores e das formas geométricas para a concretização do desenho.

DB, 3/11/2015:
Foi notório que algumas crianças, como não estão habituadas a trabalho cooperativo, queriam a folha só para si e não queriam falar com o colega sobre o que estavam a pensar fazer. Após uma conversa em que expliquei como deveriam proceder e que tinham que ajudar-se uns aos outros, estes logo começaram a cooperar.

Figura 17: Desenho a pares sobre as formas geométricas.

No último dia, cada par, dirigindo-se à frente dos colegas, exibiu e apresentou o seu desenho ao grupo, explicando o que pensaram executar, o que realizaram concretamente, como o fizeram e, principalmente, se gostaram de trabalhar a pares (figura 18). Inicialmente, a maioria das crianças mostrou-se receosa e com algumas dificuldades na expressão oral, mas rapidamente, depois de estarem à vontade, conseguiram concretizar a apresentação do seu trabalho. Este momento através do qual as crianças se expressaram para os restantes colegas permitiu que as mesmas adquirissem capacidade de iniciativa, autonomia, confiança, empatia e autoestima, sendo que estas são consideradas elementos-base da personalidade de cada criança (Brickman & Taylor, 1991).

Figura 18: Apresentação dos desenhos.

Num momento seguinte, foi mostrado às crianças, em cartolina numa escala maior, as quatro formas geométricas abordadas. Após uma pequena apresentação, as crianças nas mesas de trabalho, recortaram de revistas, sempre com ajuda dos adultos da sala, objetos semelhantes às quatro formas geométricas para, posteriormente, colarem nas cartolinas correspondentes (figura 19).

Nesta atividade, foi possível verificar que a maioria das crianças do grupo já era capaz de recortar sozinha, mas que algumas, principalmente as mais novas, ainda necessitavam de auxílio no recorte das figuras circulares e triangulares. Depois de concretizado este momento de aprendizagem, as quatro cartolinas foram afixadas num dos placares da sala. Neste dia, a criança com NEE observou a apresentação dos desenhos dos seus colegas e, ainda, no decorrer da tarefa de recorte e colagem, ajudou a colar algumas das figuras nas respetivas formas geométricas.

Figura 19: Recorte e colagem de formas geométricas.

5.5.2. O Valor da Amizade

Na terceira semana de intervenção educativa, os valores foram o tema estabelecido para ser abordado nos dias 9 e 10 de novembro de 2015. Deste modo, durante estes dois dias, embora tivessem sido explorados diversos valores, a temática incidiu sobretudo no valor da amizade. A abordagem a esta temática possibilitou, principalmente, o reconhecimento de diversas atitudes, o desenvolvimento da habilidade motora, a promoção da oralidade e a estimulação da imaginação e da criatividade.

De acordo com Oliveira-Formosinho (1991), "O professor é concebido como «facilitador», pois o seu principal trabalho é o de criar condições para que o aluno evolua no processo de valorização, isto é, no processo de aquisição dos valores" (p. 57). Assim, numa tentativa de incutir nas crianças a prática de atitudes positivas, foram mencionados, através de um diálogo, alguns valores, entre os quais a amizade, o respeito, a partilha, a generosidade e a boa educação.

No decurso desta conversa, as crianças tiveram oportunidade de observar algumas fotografias, que foram anteriormente tiradas na sala, para demonstrar concretamente o que significava os valores abordados (figura 20). Quando eram exibidas as fotografias, as crianças refletiam sobre essa atitude e inclusive falavam e opinavam sobre a mesma. Além disso, fizeram diversas questões acerca do que estava a ser explorado, revelando assim um grande interesse nesta atividade.

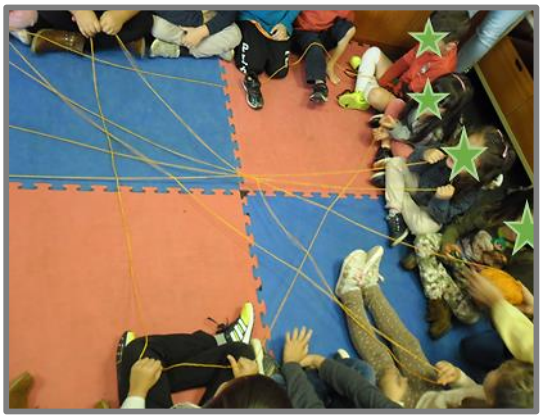
Figura 20: Fotografias com diferentes valores.

Seguidamente, o valor da amizade foi explorado e compreendido através do jogo da teia da amizade. Assim, após a explicação das regras do jogo, as crianças sentaram-se em roda no tapete e concretizaram o jogo (figura 21). Este consistia em que a criança que tivesse nas mãos

o novelo de lã explicasse o que para si era um amigo (ser amigo é…?) e de seguida, lançasse o novelo para um colega à sua escolha. Durante este jogo, ao mesmo tempo que as crianças referiam o que consideravam ser um amigo, as suas ideias eram registadas.

No final do jogo, após estar formada a teia da amizade com o novelo de lã, as crianças foram questionadas sobre o que estavam a observar, o que pensavam que significava a teia e o que poderia ocorrer se alguém soltasse o seu fio de lã. Deste modo, o grupo chegou à conclusão de que necessitavam todos uns dos outros e que deviam preservar a sua amizade. Importa mencionar que, durante a concretização do jogo, a criança com NEE ficou sentada na roda, junto aos colegas, e observou atentamente o desenrolar do jogo.

Figura 21: Jogo da teia da amizade.



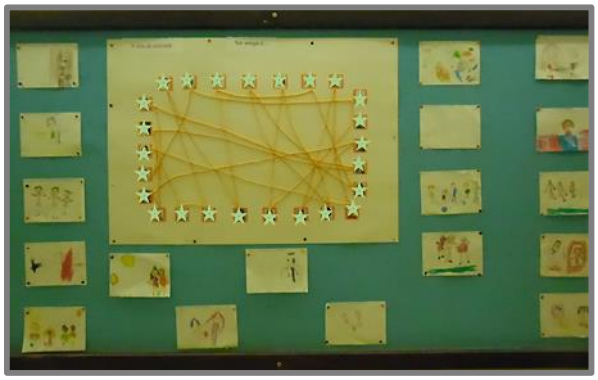
No segundo dia, cada criança realizou numa folha A4 um desenho sobre o que referiram ser um amigo no jogo da teia da amizade. Realço que os apontamentos realizados durante o jogo foram uma mais-valia nesta atividade pois se no momento do jogo não fossem registadas as ideias das crianças, depois poderia ser mais complicado relembrá-las. No decorrer desta atividade uma das crianças não reagiu bem à frase que havia sido mencionada durante o jogo e, nesta situação, foi-lhe explicado que essa frase era apenas um exemplo do que para ela significava ser um amigo, mas que com certeza esta teria diversas interpretações sobre o que é ser um amigo.

DB, 10/11/2015:

Quando a LM chegou à sala entreguei-lhe a sua folha para pintar e nesta dizia: "ser amigo é jogar à bola com a mãe". Mais tarde, verifiquei que esta estava a chorar. Perguntei-lhe porque estava assim e esta respondeu que também queria jogar à bola com o pai. Disse-lhe que ela podia também desenhar o pai e então acrescentei na folha "e com o pai". Passado algum tempo, observei que esta ainda continuava triste e referiu-me que gostava de jogar à bola com todos.

Após o lanche, foram terminados os desenhos que ainda não tinham sido concluídos e o grupo ajudou na construção do cartaz da teia da amizade que foi posteriormente afixado, juntamente com os desenhos das crianças, num dos placares da sala (figura 22). No decurso desta construção as crianças, muito entusiasmadas, ligaram e colaram os fios de lã. É importante salientar que as fotografias tiradas durante o jogo foram fundamentais para efetuar a ligação dos fios de lã no cartaz, uma vez que estas exibiam claramente para quem cada criança lançou o novelo de lã.

Figura 22: Cartaz da teia da amizade e respetivos desenhos.



5.5.3. A Diversidade de Emoções

Esta temática foi programada para a quarta semana de estágio e decorreu nos dias 16, 17 e 18 de novembro de 2015. Deste modo, ao longo de três dias consecutivos foram desenvolvidas várias atividades em torno do tema das emoções. Posto isto, a componente emocional está presente ao longo da vida e, neste sentido, é fundamental que, desde tenra idade, se criem situações de aprendizagem que permitam que as crianças aprendam a lidar com as suas emoções nas mais variadas situações. As atividades propostas para trabalhar esta temática tiveram como objetivos principais: reconhecer diferentes emoções, contactar com o livro e com a leitura, promover a imaginação e a criatividade, possuir controlo motor, estimular a comunicação e explorar diversos materiais.

Segundo as OCEPE o contacto com os livros permite que as crianças descubram o prazer da leitura e da escrita (ME, 2016). Assim, num primeiro momento, foi apresentado o título de uma história e explorado, com o grupo, os vários elementos paratextuais do livro. É de referir que, durante este momento inicial, algumas crianças começaram a formar uma ideia do que seria o assunto do texto e sentiram necessidade de questionar sobre o desenrolar da

história. De seguida, tendo atenção e cuidado com a entoação, procedeu-se à leitura da história intitulada *O que me faz feliz*, da autoria de Joana Cabral, solicitando que o grupo permanecesse em silêncio e com atenção pois iriam ser realizadas perguntas sobre o texto lido.

Quando terminada a leitura, o grupo foi questionado sobre os diversos acontecimentos ocorridos ao longo da história e, através deste momento, as crianças foram mencionando as ideias principais, possibilitando, assim, que se concretizasse o reconto da história. A maioria das crianças mostrou-se participativa e revelou interesse e motivação em referir aspetos escutados durante a leitura. Além disso, estando a história relacionada com situações que permitiam a personagem da história ficar feliz, foi perguntado ao grupo se todos os momentos nos fazem felizes e que outras emoções existem além da alegria. No decurso desta conversa algumas crianças quiseram participar e revelaram diversas situações que permitiam o despoletar das diferentes emoções.

> DB, 16/11/2016:
> Alguns meninos quiseram participar na conversa, entre os quais o DP que mencionou que ficava triste quando a mãe ralhava com ele e a BF que referiu que ficava zangada quando o pai não a levava ao parque.

O dia seguinte começou com a realização do reconto da história do dia anterior, permitindo que o grupo trabalhasse o pensamento e a memória e, acima de tudo, tomasse consciência da estrutura organizativa da história.

Depois deste momento, foi realizado o *jogo das emoções* (figura 23) que consistia em que cada elemento do grupo atirasse o dado, reproduzisse a emoção exibida na face superior e referisse uma situação que fazia despertar essa mesma emoção. O referido dado exibia nas suas seis faces imagens de emoções, nomeadamente, a alegria, a tristeza, a raiva, o espanto, o medo e a repulsa.

É de realçar que este jogo foi realizado com as crianças sentadas em círculo e apenas quem lançava o dado deslocava-se ao centro da roda. Esta organização fez com que muitas crianças não conseguissem visualizar a imagem que saiu no dado e, por esta razão, levantavam-se várias vezes para observar a face exibida. Considero que, de modo a que as crianças conseguissem ver as imagens do dado, o jogo poderia ser concretizado com o grupo, tanto em círculo como em fila, mas desta vez estando levantados. Importa mencionar que a criança com NEE ficou sentada na roda com as restantes crianças, observou a concretização do jogo e ajudou a entregar o dado aos colegas.

Figura 23: Jogo das emoções.

Posteriormente, como as crianças não tiveram a atividade curricular de Expressão Musical, por sugestão da educadora cooperante, realizaram um desenho, sendo que deveriam representar numa metade da folha uma emoção positiva e na outra uma emoção negativa (figura 24). Deste modo, cada criança desenhou aquilo que as deixava felizes, tristes, com medo ou até zangadas. Este momento possibilitou que o grupo conseguisse ter consciência de que "Cada emoção representa uma diferente predisposição para a ação (…)" (Goleman, 1995, p. 26).

Figura 24: Desenho das emoções.

No dia seguinte foi apresentado ao grupo o boneco dos valores e das emoções que, através de um diálogo e de uma dramatização, mencionou que não tinha nome e que precisava da ajuda das crianças para lhe escolherem um nome. Para que esta escolha não se tornasse complicada, foram selecionados três nomes, nomeadamente, Senhor Honesto, Senhor Junto e Senhor Sincero. Assim, atendendo ao seu nome preferido, as crianças deveriam colocar o dedo no ar e, deste modo, era escolhido o nome que ganhasse com a maioria dos votos. Após realizada a

votação, o nome escolhido para o boneco foi "Senhor Sincero" que explicou aos meninos que iria ser um grande companheiro e confidente pois acompanharia as crianças ao longo das suas mudanças emocionais.

Depois do intervalo, as crianças terminaram a confeção do boneco pois este não tinha rosto, cabelo nem roupa (Figura 25). Deste modo, foi chamado um grupo de cada vez que ajudou na colagem de materiais que serviram para a construção do cabelo e do rosto do boneco. Para esta atividade, foram colocados em cima da mesa de trabalho diferentes materiais com diversas texturas, como lãs, botões e missangas para que as crianças escolhessem quais os materiais que gostavam de colocar no Senhor Sincero. Além disso, para a roupa do boneco, foram concebidas previamente umas calças e uma camisa, sendo que nesta última peça de roupa foram cozidos pedaços de tecido com diferentes valores apontados pelas crianças. Estas deveriam indicar valores diferentes e, por esta razão, sempre que as crianças mencionavam valores repetidos eram ajudadas na descrição de um outro valor.

Figura 25: Confeção do boneco dos valores e das emoções.

Após a preparação do boneco, foi referido que cada criança poderia levar este boneco a casa e partilhar com ele todas as suas vivências e as suas emoções. Assim, todos os dias uma criança diferente ficava com o boneco, devendo partilhá-lo no dia seguinte com outra criança.

5.6. Atividade Desenvolvida com a Comunidade Educativa

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica I foi proposta a elaboração de um projeto que envolvesse a participação da comunidade educativa, sendo que este deveria ser concretizado no decorrer do estágio pedagógico desenvolvido na Sala dos Cristais. Deste modo, juntamente com as alunas estagiárias presentes no mesmo núcleo de estágio, foram

concretizadas três atividades com a comunidade educativa alusivas às temáticas do Pão-Por-Deus, de São Martinho e do Natal. Como tal, darei a conhecer a atividade relativa à temática do Natal, sendo que esta foi a última atividade com a comunidade desenvolvida no estágio pedagógico.

Assim, de modo a celebrar a época natalícia, decidiu-se organizar no dia 14 de dezembro de 2015, último dia de prática pedagógica, um espetáculo de Natal e um pequeno lanche para ser partilhado pelas crianças da EPE e pelas turmas do 3.º e 4.º anos, uma vez que estas duas últimas turmas estariam a ter aulas na parte da tarde, turno em que foi concretizada a atividade.

Neste dia, na parte da manhã, cada aluna estagiária preparou, juntamente com o seu grupo, uma receita para ser utilizada no lanche da tarde. É de referir que na Sala dos Cristais, como é possível visualizar na figura 26, foi confecionado um bolo de laranja, em que através da preparação da sua receita as crianças desenvolveram algumas competências matemáticas, entre as quais, as noções de medida e de capacidade.

Figura 26: Confeção do bolo de laranja.

No turno da tarde, contou-se com a colaboração de algumas colegas da turma do 1.º ano do MEPEE1CEB e apresentou-se um musical de Natal intitulado "À procura de um pinheiro" (figura 27). Este foi exibido no refeitório da escola, uma vez que apresentava um espaço fechado e não havia probabilidade de chover nesse recinto.

Durante este momento, as crianças sentaram-se no tapete que fora colocado previamente no chão da cantina, escutaram atentamente a atuação e, inclusive, cantaram as canções apresentadas no musical visto que algumas já lhes eram conhecidas. Após a atuação foi realizado um convívio em que as crianças e os adultos presentes no espetáculo tiveram a oportunidade de provar alguns doces que foram confecionados na parte da manhã em cada sala da Pré.

Figura 27: Musical de Natal.

5.7. Avaliação das Crianças

Como já foi mencionado no enquadramento teórico e metodológico a avaliação é um processo que contribui para orientar e regular toda a prática educativa. Como tal, através desta ferramenta pedagógica é possível recolher sistematicamente informações sobre o percurso de cada criança e, conforme os resultados, reajustar os objetivos e as estratégias de modo a torná-los eficazes para reduzir o insucesso e melhorar o rendimento escolar.

Deste modo, além de terem sido realizadas tabelas de avaliação tendo por base os objetivos e as competências propostas para cada área de conteúdo presente nas OCEPE (apêndice C), foi utilizado o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) de modo a determinar os níveis de bem-estar e de implicação no decorrer do processo de aprendizagem (apêndice D). Esta abordagem avaliativa é considerada um instrumento de apoio à prática pedagógica em contexto de Educação de Infância que "(…) orienta o educador no delineamento de um trajecto de iniciativas que levem à resolução de problemas e maximização da qualidade educativa (…)" (Portugal & Laevers, 2010, p.74). De um modo geral, através do SAC, o educador consegue ter noção do desempenho do grupo, das crianças que apresentam mais dificuldades e, por esse motivo, necessitam de atenção e apoio extra e, ainda, das circunstâncias que carecem de uma intervenção individual e adequada (Portugal & Laevers, 2010).

A avaliação através do SAC comporta três fases sendo que em cada uma delas devem ser preenchidas fichas gerais e individuais relativas ao contexto e ao grupo de crianças. Devido a questões de tempo, foi realizada apenas a ficha 1g, sendo que esta foi preenchida duas vezes: uma para avaliar a prestação das crianças nas primeiras quatro semanas de intervenção pedagógica e outra para avaliar o desenvolvimento das crianças nas últimas quatro semanas.

Através desta ficha foi possível observar e refletir sobre o bem-emocional e sobre a implicação das crianças nos diversos momentos de aprendizagem. Neste sentido, com base em Portugal e Laevers (2010) o bem-estar emocional diz respeito ao modo como as crianças se sentem consigo próprias e com os outros num determinado contexto. Em geral, esta dimensão está relacionada com a forma como as crianças conseguem lidar com as suas emoções. No que concerne à implicação, os mesmos autores mencionam que esta corresponde ao interesse, motivação e satisfação que as crianças sentem no desenvolvimento de uma atividade. Através deste indicador é possível compreender quais as atividades que oferecem mais estímulo às crianças.

Nas figuras 28 e 29 é possível observar e comparar o resultado da avaliação realizada nas primeiras e nas últimas quatro semanas de intervenção prática através do preenchimento da ficha 1g. Esta ficha comporta cinco níveis avaliativos, que vão desde o nível muito baixo (nível 1) até ao nível muito alto (nível 5).

Figura 28: Avaliação dos níveis gerais de bem-estar e de implicação nas primeiras quatro semanas.

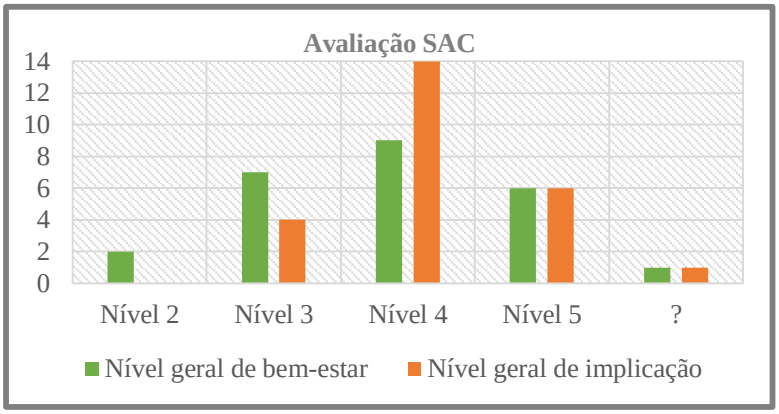
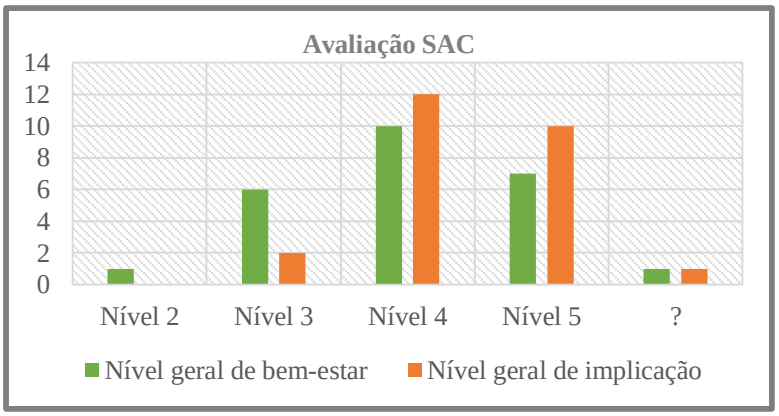


Figura 29: Avaliação dos níveis gerais de bem-estar e de implicação nas últimas quatro semanas.



A partir da análise dos gráficos averigua-se que ao nível do bem-estar existiam nas primeiras semanas duas crianças no nível 2, sendo que uma delas nas últimas semanas progrediu e passou para o nível 3. Em relação aos níveis 3, 4 e 5 verifica-se que o gráfico não variou muito no número de crianças nas primeiras e nas últimas quatro semanas. Em relação ao nível de implicação este teve algumas alterações durante as primeiras e as últimas semanas, verificando-se que nas quatro últimas semanas ocorreu uma diminuição do número de crianças nos níveis 3 e 4 e um aumento no nível 5. Embora nos gráficos anteriores não se verifique grandes alterações, ao observar as fichas 1g em apêndices, averiguamos que algumas crianças progrediram e outras regrediram no seu nível de bem-estar e de implicação ao longo das primeiras e das últimas quatro semanas.

No que concerne ao caso interrogado (?) este diz respeito à criança com NEE, sendo que, devido a constantes alterações no seu comportamento, foi colocada entre os níveis 4 e 5. Esta era uma criança que ao nível do bem-estar evidenciava momentos de satisfação e outros momentos de desconforto e infelicidade e ao nível da implicação oscilava entre momentos de envolvimento e entre ocasiões de desmotivação e de baixa concentração.

5.8. Reflexão sobre a Prática Pedagógica

No decorrer da prática pedagógica em contexto de EPE foi possível experienciar diversas situações sobre as quais refleti e que me permitiram ampliar os meus conhecimentos sobre a Educação de Infância. Esta capacidade de refletir é fundamental no perfil do docente, na medida em que este ao pensar constantemente sobre a sua prática, repensa nos seus sucessos e fracassos e ajusta estratégias de modo a melhora o processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, como refere Alarcão (2010) os professores devem ser "(…) seres pensantes, intelectuais, capazes de gerir a sua ação profissional" (p. 50).

Ao longo do estágio educativo realizado na Sala dos Cristais foi sempre notório a existência de um ambiente positivo e acolhedor que envolvia as crianças com quem tive o privilégio de trabalhar. De modo a complementar este ambiente de bem-estar observado, posso referir que desde o primeiro dia fui bem-recebida pela equipa da sala e pelo grupo de crianças. Foi logo estabelecida uma relação de confiança e cooperação que permitiu uma maior segurança na realização das atividades e em toda a intervenção prática. Acredito que este ambiente de apoio tem influência no grupo pois ao presenciarem um clima de sala de aula

positivo conseguem mais facilmente sentir-se integrados e estabelecer relações baseadas na afetividade, na compreensão, na honestidade e no respeito mútuo.

Sendo este o meu primeiro contacto com o grupo, procurei desde logo estabelecer relações com as crianças e conhecer os seus interesses e necessidades, o que permitiu que as mesmas se mostrassem recetivas à minha presença. A segurança que eu lhes tentava transmitir possibilitou a aproximação e o afeto por parte delas pois uma criança sente-se segura com alguém que transmite empatia e, ao mesmo tempo, confiança. Além disso, esta aceitação fez com que o grupo estivesse implicado em toda a minha intervenção e conseguisse desenvolver diversas aprendizagens.

No que concerne às atividades desenvolvidas tive sempre o apoio da educadora e restante equipa educativa para realizar tudo o que tinha planeado. Em todas elas procurei responder aos interesses e curiosidades das crianças e criar momentos de partilha de saberes, de participação ativa, de cooperação e de autonomia. Além disso, tentei que em todos os momentos de aprendizagem fossem trabalhadas as diversas áreas de conteúdo de modo a proporcionar na criança um desenvolvimento holístico. Saliento que o mais importante no decurso das atividades eram as aprendizagens que as crianças construíam e não o seu resultado final.

Um dos aspetos que para mim foi mais complicado no início da prática pedagógica foi o controlo do grupo. Ao longo da intervenção educativa e à medida que fui adquirindo mais confiança considero que melhorei este aspeto pois conseguia manter a atenção do grupo por muito mais tempo. De modo a ultrapassar esta dificuldade fui adquirindo várias técnicas como a caixa do silêncio, exercícios de mímica e até canções, conseguindo, assim, captar a atenção das crianças. Contudo, saliento que de modo a melhorar esta situação deveria ter mais confiança na projeção da voz como a educadora tinha, mas considero que, por vezes, não me sentia muito à vontade para fazê-lo, talvez por ser um elemento novo na sala.

Em relação ao Projeto de I-A, pretendia que, através das estratégias implementadas, as crianças desenvolvessem a sua relação consigo próprias, gerindo e autorregulando as suas emoções. Desta forma, conseguiriam ter um comportamento assertivo para com as outras crianças, realizando ações de amizade, recorrendo à partilha, ajuda, cooperação, respeito e aceitação. Além disso, queria que o grupo tivesse a capacidade de pensar e refletir sobre as suas ações de modo a que as suas interações fossem positivas promovendo, assim, um clima de bem-estar.

Apesar do pouco tempo de estágio para responder adequadamente à problemática encontrada, foi possível verificar resultados positivos em relação às estratégias utilizadas. Contudo, a estratégia do elogio e reforço das boas atitudes, através do quadro das boas atitudes,

foi aquela que despoletou mais resultados positivos, talvez por ter sido implementada diariamente na Sala dos Cristais. Foi possível então verificar que a introdução deste quadro fez com que as próprias crianças tivessem noção do que significava realizar realmente uma boa atitude e proporcionou-lhes um maior desejo de as identificar e executar. Assim, ao longo da rotina diária, sempre que as crianças tinham uma boa atitude informavam um membro da equipa da sala para que o seu comportamento fosse elogiado, valorizado e registado no quadro das boas atitudes.

Considero que a presença de outras colegas estagiárias na mesma instituição educativa foi uma mais-valia, uma vez que partilhamos ideias e experiências que contribuíram eficazmente para o trabalho desenvolvido com as crianças. Através da interação e colaboração que existiu, desenvolvemos em conjunto algumas atividades com as diferentes salas da EPE. Deste modo, através de um trabalho em equipa, conseguimos dinamizar os diferentes momentos de aprendizagem, promovendo o convívio entre as crianças, o bom ambiente de trabalho, a partilha de conhecimentos e o progresso individual e coletivo.

Por fim, acredito que a minha presença na Sala dos Cristais contribuiu para a aquisição de boas aprendizagens nas crianças. Estou muito grata à educadora cooperante que, no decorrer de todo o estágio, esteve sempre pronta para conversar sobre a minha prestação, o que fez com que este diálogo contínuo me ajudasse a refletir sobre os aspetos que tinham corrido bem e os que poderia melhorar.

Capítulo VI – Estágios Pedagógicos no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Este capítulo relata os estágios pedagógicos realizados no 1.º CEB no decorrer das unidades Curriculares de Prática Pedagógica II e III. Estes ocorreram na EB1/PE/Creche de Água de Pena, mais precisamente numa turma de 1.º ano e numa turma de 4.º ano. A intervenção pedagógica na turma de 1.º ano desenvolveu-se no ano letivo 2015-2016, três vezes por semana, entre os meses de abril e junho, das 8h30m às 13h30m, perfazendo um total de 135 horas, sendo que dessas horas, 30 foram para a observação participante e 105 corresponderam à ação pedagógica. No que concerne ao estágio pedagógico desenvolvido na turma de 4.º ano, este ocorreu no ano letivo 2016-2017, entre os meses de outubro e dezembro, três vezes por semana, das 13h30m às 18h30m, com a duração de 115 horas, com 15 dessas horas dedicadas à observação participante e 100 para a intervenção educativa.

Sendo assim, neste capítulo contextualiza-se o meio envolvente, o estabelecimento de ensino e o espaço educativo alusivo às duas turmas, visto que ambos os estágios decorreram na mesma escola e no mesmo espaço pedagógico. Nos dois capítulos seguintes apresenta-se aspetos relativos às duas turmas, primeiro sobre a turma de 1.º ano e, posteriormente, sobre a turma de 4.º ano. Importa referir que na intervenção prática desenvolvida na turma do 4.º ano não foi desenvolvido Projeto de I-A nem atividade com a comunidade educativa pois este estágio centrou-se principalmente nas estratégias pedagógicas.

6.1. Componentes do Currículo abordadas no decurso dos Estágios Pedagógicos

Nas práticas pedagógicas realizadas no 1.º CEB foram desenvolvidas experiências de aprendizagem ao nível das diversas áreas do saber, tentando sempre que possível integrá-las numa perspetiva interdisciplinar. Contudo, são as áreas disciplinares de Português, Matemática e Estudo do Meio aquelas que foram abordadas, maioritariamente, em contexto de sala de aula devido ao seu caráter obrigatório e também à maior carga horária que deve ser dedicada a estas componentes curriculares. Além disso, estando a estagiar sob orientação dos professores cooperantes, as atividades realizadas incidiram principalmente nestas três áreas, uma vez que as restantes componentes do currículo estão a cargo de outros docentes responsáveis pela aprendizagem dos alunos nessas componentes.

Deste modo, nos capítulos seguintes serão apresentadas algumas atividades realizadas com as turmas do 1.º e do 4.º ano que abordam temáticas referentes às três componentes

curriculares supracitadas. Nesta perspetiva, importa realizar uma breve abordagem sobre a sua organização curricular.

De acordo com o Programa e as Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, a disciplina de português encontra-se estruturada em quatro domínios de referência, designadamente Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática (ME, 2015). Assim, de acordo com o referido programa é fundamental que neste ciclo de ensino se aprofunde a compreensão e o domínio da linguagem oral, assim como o desenvolvimento da consciência fonológica e ortográfica. Neste sentido, "Nos primeiros anos do Ensino Básico, assume uma grande importância a ligação entre a oralidade e o ensino dos conteúdos do domínio da Leitura e Escrita" (ME, 2015, p. 7).

Por outro lado, nos diferentes anos de escolaridade as crianças devem contactar com obras literárias de géneros diferentes, a fim de desenvolverem o vocabulário e a comunicação e adquirirem o gosto pela leitura. Além do mais, no 1.º CEB a seleção de textos literários para leitura conjunta e autónoma constitui-se uma mais-valia para a formação de leitores. Por fim, como salienta ME (2015), os conteúdos do domínio gramatical devem ser executados em concordância com os objetivos dos demais domínios de modo a que os aprendizes consigam utilizar as regras e procedimentos gramaticais tanto na oralidade, como na leitura e na ortografia.

No Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico os conteúdos programáticos desta disciplina estão organizados em três domínios: Números e Operações, Geometria e Medida e Organização e Tratamento de Dados. No 1.º Ciclo foram estabelecidos quatro desempenhos que servem de base aos descritores enumerados nas Metas Curriculares, nomeadamente identificar/designar, estender, reconhecer e saber (ME, 2013).

De acordo com o ME (2013), "É fundamental que os alunos adquiram durante estes anos fluência de cálculo e destreza na aplicação dos quatro algoritmos, próprios do sistema decimal (…)" (p. 6). Neste sentido, para que ocorra essa aprendizagem é importante trabalhar as quatro operações e o cálculo mental. Também, no 1.º CEB, os alunos desenvolvem diversas noções geométricas referentes à localização e orientação no espaço, às figuras geométricas e às diferentes unidades de medida (ME, 2013). Além disso, o referido programa menciona que os alunos, neste ciclo de ensino, aprendem como interpretar e organizar dados de diferentes conjuntos.

No que diz respeito à disciplina de Estudo do Meio esta apresenta-se organizada em seis blocos de conteúdos (Bloco 1 – À Descoberta de Si Mesmo; Bloco 2 – À Descoberta dos Outros e das Instituições; Bloco 3 – À Descoberta do Ambiente Natural; Bloco 4- À Descoberta das

Inter-Relações entre Espaços; Bloco 5- À Descoberta dos Materiais e Objetos e Bloco 6- À Descoberta das Inter-Relações entre a Natureza e a Sociedade) (ME, 2004). Segundo o Programa de Estudo do Meio os blocos referidos anteriormente apresentam uma estrutura flexível e por essa razão não necessitam ser abordados pela ordem apresentada. Neste sentido, "Os professores deverão recriar o programa, de modo a atender aos diversificados pontos de partida e ritmos de aprendizagem dos alunos, aos seus interesses e necessidades e às características do meio local" (ME, 2004, p. 102).

Assim, de acordo com o Programa de Estudo do Meio, através da abordagem aos diversos blocos de conteúdo, os alunos desenvolvem aprendizagens relativas a diversas áreas científicas, entre as quais, a Geografia, as Ciências e a História. De modo a complementar este processo de aprendizagem os professores devem proporcionar aos seus alunos a oportunidade de experimentarem diversos materiais e realizarem atividades experimentais, momentos de investigação e saídas em grupo com o intuito de estarem mais próximos do meio envolvente (ME, 2004).

6.2. Caraterização do Meio Envolvente: Freguesia de Água de Pena

O concelho de Machico é composto por cinco freguesias: Machico, Caniçal, Porto da Cruz, Santo António da Serra e Água de Pena. Esta última foi criada no ano de 1560, tem uma área de 5,08 km2 e localiza-se a 122 metros de altitude. Desta freguesia fazem parte os sítios da Bemposta, Lombo, Lugarinho, Igreja e Queimada.

De acordo com os censos de 2011, nesta freguesia residem 2437 habitantes. Em relação aos censos anteriores, realizados em 2001, a freguesia de Água de Pena apresenta atualmente mais 675 residentes.

Nesta freguesia existem alguns organismos religiosos, nomeadamente a Igreja Matriz de Santa Beatriz (padroeira desta freguesia) e as capelas do Sagrado Coração de Jesus e de Nossa Senhora do Perpetuo Socorro. Mais recentemente, no ano de 2008, a freguesia de Água de Pena foi engrandecida com um Complexo Desportivo por baixo da pista do Aeroporto da Madeira. Este ficou designado como Parque Desportivo de Água de Pena.

Figura 30: Freguesia de Água de Pena.

Fonte: Retirado da página *online* da EB1/PE/Creche de Água de Pena.

6.3. Caraterização da Escola: EB1/PE/Creche de Água de Pena

A EB1/PE/Creche de Água de Pena é um estabelecimento público que se situa na freguesia de Água de Pena, no concelho de Machico. Esta instituição educativa, inaugurada no dia 24 de setembro de 1985, funciona das 08h30 às 18h30 e abrange três valências: a Creche, a EPE e o 1.º CEB.

Relativamente à Creche, esta está localizada noutro edifício junto à escola principal e é composta por três salas de atividades que acolhem crianças com idades compreendidas entre os três meses e os três anos de idade. No que concerne à EPE esta apresenta duas salas de atividades que contêm crianças com idades entre os três e os seis anos. Por fim, no que diz respeito ao 1.º CEB este dispõe de uma turma para cada ano de escolaridade e as crianças situam-se numa faixa etária entre seis e os 11 anos.

Em relação aos recursos físicos, o estabelecimento principal onde funciona a EPE e o 1.º CEB contém 2.º piso, 1.º piso, espaço exterior e um anexo (quadro 4).

Quadro 4: Recursos físicos da EB1/PE/Creche de Água de Pena.

1.º Piso	2.º Piso	Exterior	Anexo
1 pátio coberto; 1 cozinha; 1 cantina; 1 sala da EPE; 2 casas de banho para os alunos; 1 arrecadação; 1 pequena sala para auxiliares.	1 sala dos professores; 1 gabinete de gestão/administração; 1 sala TIC/biblioteca; 2 salas de aula do 1.º CEB; 1 sala da EPE; 2 casas de banho para alunos; 1 casa de banho para o pessoal docente e não docente; 1 arrecadação.	1 campo de jogos; 1 parque infantil.	1 sala de Expressão Plástica/Inglês; 1 sala de Educação Musical; 1 sala de apoio pedagógico; 1 sala de Educação Especial; 1 arrecadação; 1 lavandaria; 1 casa de banho; 1 arrecadação.

Fonte: Adaptado da página *online* da EB1/PE/Creche de Água de Pena: http://escolas.madeira-edu.pt/eb1peapena/In%C3%ADcio/tabid/4366/Default.aspx

Figura 31: EB1/PE/Creche de Água de Pena.

Fonte: Retirado da página *online* da EB1/PE/Creche de Água de Pena: http://escolas.madeira-edu.pt/eb1peapena/In%C3%ADcio/tabid/4366/Default.aspx

6.4. Organização do Espaço Educativo

A intervenção pedagógica realizada no 1.º e no 4.º ano decorreu na mesma sala. Esta sofreu algumas alterações de um ano letivo para o outro no que concerne à organização dos armários de arrumação e na disposição das mesas de trabalho (figuras 32 e 33). É de salientar que a organização dos equipamentos existentes na sala de aula foi gerida pelos docentes da componente curricular de modo a contribuir para a boa funcionalidade das aulas. Esta sala era partilhada por duas turmas, uma do turno da manhã e outra do turno da tarde e, por esta razão, os armários e os placares continham materiais e trabalhos de ambas as turmas.

Neste sentido, a sala apresentava um espaço amplo, o que permitia uma boa circulação. Era passível de ser reorganizada pois no decorrer de algumas atividades em grande ou pequenos grupos, as mesas de trabalho podiam ser afastadas ou agrupadas sempre que necessário. Junto às paredes existiam armários de diferentes tamanhos que possibilitavam a arrumação de diversos materiais escolares e alguns placares que permitiam a exposição de conteúdos abordados nas aulas e de trabalhos realizados pelos alunos. Esta sala tinha ainda três janelas pequenas, mas a quantidade de luz solar absorvida por vezes era suficiente para iluminar o espaço de aula. Além disso, no fundo da sala existia uma mesa com um computador que por

vezes era utilizado por alguns alunos para praticar a leitura e a escrita, principalmente aqueles diagnosticados com NEE.

Assim, "O professor, na sala de aula, deve procurar criar um ambiente sadio à aprendizagem" (Cardoso, 2013, p. 191). Neste sentido, a sala de aula deve ser organizada de forma a que os alunos se sintam confortáveis para participarem nas diversas atividades e conseguirem construir os seus conhecimentos. Esta organização deve surgir após o conhecimento da dinâmica do grupo para que o espaço vá ao encontro das suas necessidades e do seu desenvolvimento.

Figura 32: Planta da sala da turma do 1.º ano.

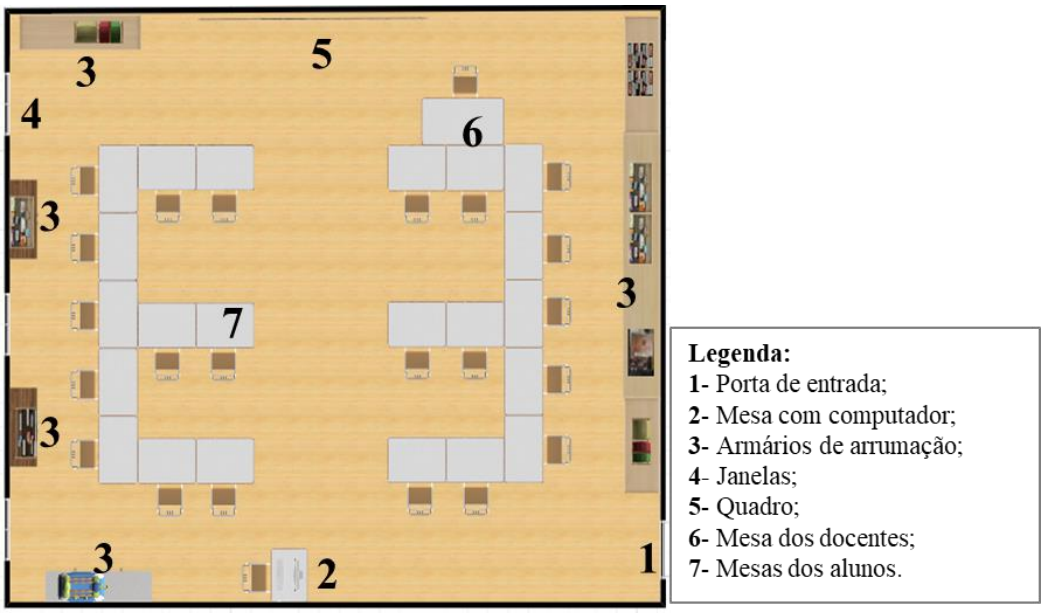
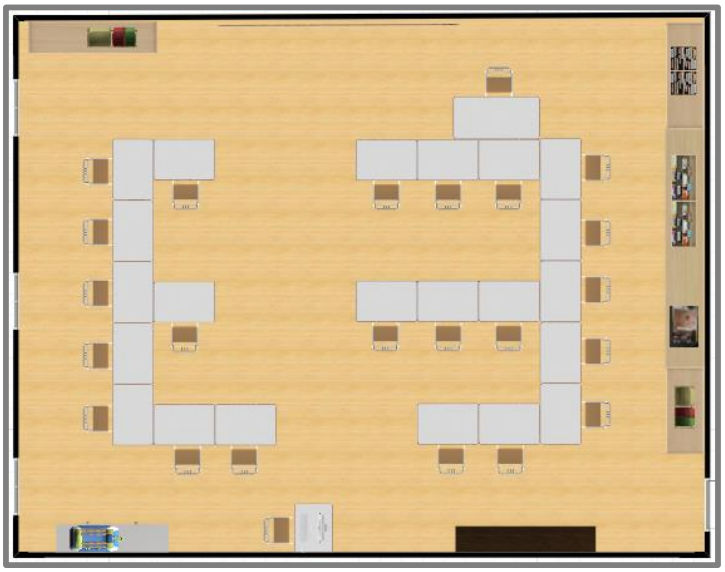


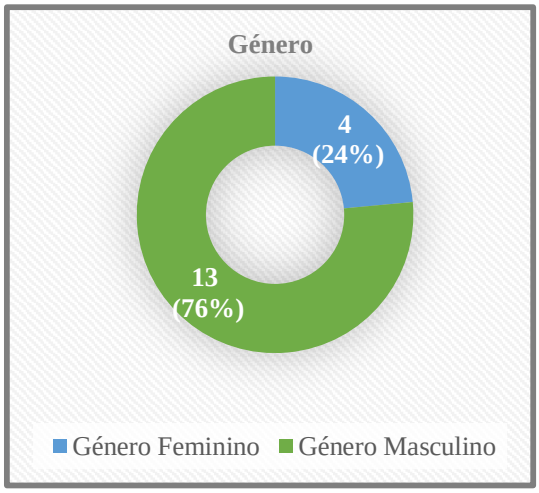
Figura 33: Planta da sala da turma do 4.º ano.

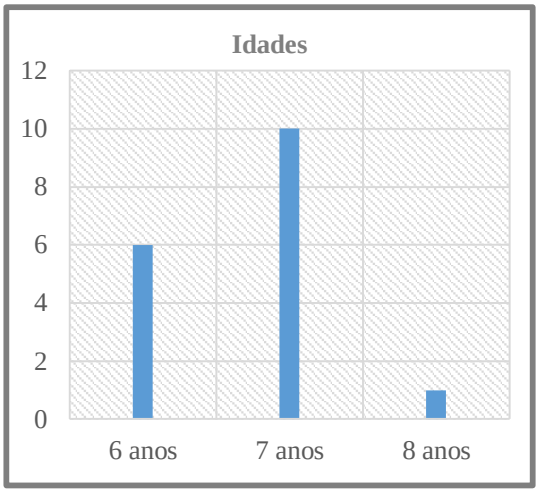


Capítulo VII – A Turma do 1.º Ano da EB1/PE/Creche de Água de Pena

A turma do 1.º A era constituída por 17 alunos que se situavam numa faixa etária entre os seis e os oito anos. Destes 17 alunos, 13 eram do sexo masculino e quatro do sexo feminino (figuras 34 e 35). Um dos elementos do grupo, diagnosticado com NEE, embora estivesse inscrito nesta turma, frequentava a EPE devido às suas grandes limitações. Como tal, não acompanhava a turma nas suas aprendizagens.

Figuras 34 e 35: Género e idades dos alunos do 1.º ano.





Dos alunos que frequentavam a turma, cinco beneficiam de apoio pedagógico acrescido, sendo que as suas necessidades eram na maioria comuns e ao nível da interpretação escrita, ortografia, cálculo mental e resolução de problemas. Desses alunos, um estava referenciado com NEE e acompanhava a turma em termos curriculares, embora fosse seguido em sala de aula pela professora de Educação Especial.

Todos os alunos da turma eram de nacionalidade portuguesa e a maioria residia na freguesia de Água de Pena, em locais próximos à instituição educativa, sendo que apenas três habitavam no concelho de Santa Cruz. Além disso, todos os elementos da turma frequentaram anteriormente a EPE.

Uma vez que as crianças desta turma tinham idades compreendidas entre os seis e os oito anos estas, de acordo com a teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget, encontravam-se situadas no estádio Pré-Operatório que se verifica entre os dois e os sete anos, estádio este que fora fundamentado na caraterização das crianças da Prática Pedagógica anterior. Além disso, também estavam posicionadas no estádio das Operações Concretas que ocorre entre os sete e

os 12 anos. As crianças que se situam neste último estádio demonstram uma maior capacidade de distinguir o real e a fantasia e conseguem pensar logicamente para resolverem um determinado assunto. Segundo Papalia, Olds & Feldman (2004), o pensamento abstrato só se desenvolverá na fase seguinte, quando as crianças entrarem na adolescência. Ainda nesta fase das Operações Concretas as crianças dão mais valor à opinião dos outros e, consequentemente, gostam de se dar com os colegas e formar novas amizades.

Deste modo, ao longo do estágio pedagógico foi possível notar que as crianças desta turma possuíam atitudes referentes aos dois estádios supracitados. A maioria das crianças já não pensava de modo egocêntrico (caraterística do estádio Pré-Operatório) pois não estavam tão centradas no seu próprio ponto de vista e já eram capazes de considerar as ideias dos outros. Além disso, notou-se que, de um modo geral, detinham uma maior compreensão relativamente ao mundo real e ao imaginário. No entanto, o jogo simbólico era ainda percetível em algumas crianças, principalmente na hora do recreio, onde as brincadeiras ocorriam em maior número.

Através da observação realizada ao longo da intervenção pedagógica foi possível verificar algumas das particularidades dos alunos, nomeadamente, as suas caraterísticas, interesses, necessidades e motivações. Pôde-se assim constatar que a turma integrava alunos com diferentes níveis e ritmos de aprendizagem que, no geral, se caraterizavam por serem motivados e participativos. Mostravam, também, bastante curiosidade pelos conteúdos abordados em sala de aula e que lhes eram desconhecidos, fazendo bastantes perguntas sobre os mesmos. Além disso, demonstravam particular interesse pela área do Estudo do Meio, principalmente em relação a atividades de natureza experimental em que o grupo tinha a oportunidade de compreender os fenómenos através da experimentação e da descoberta.

As componentes curriculares de Português e de Matemática eram aquelas em que a maioria dos alunos apresentava dificuldades, no que concerne à interpretação de textos, aos erros ortográficos e à resolução de situações problemáticas. Ainda assim, é importante salientar que os alunos demonstravam interesse pela concretização de atividades que envolvessem a expressão corporal. Aquando destes momentos mais práticos, era notório o empenho e a satisfação dos mesmos na exploração e manipulação do espaço e de materiais e na expressão livre do corpo. Como estas atividades motivavam os alunos, a turma, na sua generalidade, apreciava as áreas relacionadas com as expressões artísticas.

No geral, a turma era interessada e empenhada, no entanto, alguns alunos distraiam-se com facilidade e, por esta razão, era necessária uma maior atenção a estas crianças para que não destabilizassem o resto da turma e se concentrassem nos diferentes momentos de

aprendizagem. Ao nível das relações interpessoais, embora existissem alguns conflitos durante a hora do recreio, a turma apresentava comportamentos de entreajuda, partilha e empatia.

No que concerne à equipa pedagógica do 1.º ano, esta era constituída por uma professora titular de turma e por uma professora de educação especial. Além disso, também faziam parte os professores que lecionavam as áreas curriculares, designadamente, a professora de Expressão e Educação Musical, a professora de Inglês, o professor de Expressão e Educação Físico-Motora e o professor de TIC.

7.1. Organização do Tempo Pedagógico

A turma do 1.º ano frequentava a componente curricular no turno da manhã, das 8h30m às 13h30m, e tinha atividades de enriquecimento do currículo na parte da tarde, das 14h30m às 18h30m (quadro 5). Durante o tempo da componente curricular, além das áreas curriculares de Português, Estudo do Meio e Matemática lecionadas pela professora titular de turma, os alunos usufruíam ainda de áreas curriculares de frequência obrigatória, como a Expressão e Educação Musical, a Expressão e Educação Físico- Motora, o Inglês, e as TIC, sendo que estas atividades ficavam a cargo de professores especializados em cada uma dessas áreas.

Importa referir que, na rotina diária, os alunos tinham dois intervalos de trinta minutos, um no turno da manhã e o outro no turno da tarde, para lancharem e brincarem no recreio e, ainda, usufruíam de uma pausa de uma hora para o almoço. Além das áreas curriculares e de enriquecimento curricular, alguns alunos frequentavam atividades extraescolares, nomeadamente andebol, futebol, natação e badminton.

O horário da componente curricular era flexível, pois era passível de ajustamentos, caso a docente necessitasse de adequar o horário às caraterísticas individuais e gerais do grupo. Esta situação poderia ocorrer se a turma apresentasse mais dificuldades em compreender um determinado conteúdo de alguma componente curricular. Como tal, dependendo das necessidades do grupo, poderia ser despendido uma maior carga horária para trabalharem essa área e ultrapassarem as dificuldades. Assim, "(…) a rotina é flexível na forma como os adultos compreendem que nunca podem prever com exactidão aquilo que as crianças farão ou dirão, ou como as decisões que as crianças tomam irão moldar cada experiência" (Hohmann & weikart, 2003, p. 227).

Quadro 5: Horário da turma do 1.º ano.

Atividades Curriculares					
Horas	**Segunda**	**Terça**	**Quarta**	**Quinta**	**Sexta**
8h30m 9h	Ler, mostrar (tpc) e contar…	Ler, mostrar (tpc) e contar…	Ler, mostrar (tpc) e contar…	Ler, mostrar (tpc) e contar…	Ler, mostrar (tpc) e contar…
9h 10h	Expressão e Educação Musical	Português	Português	Expressão e Educação Físico Motora	Português
10h 10h30m	INTERVALO				
10h30m 11h30m	Português	Matemática	Matemática	Português	Matemática
11h30m 12h30m	Matemática	Expressão e Educação Musical	Matemática	Matemática	Matemática
12h30m 13h30m	TIC	Estudo do Meio	Inglês	Estudo do Meio	Estudo do Meio
13h30m 14h30m	ALMOÇO				
Atividades de Enriquecimento Curricular					
14h30m 15h30m	Inglês/ TIC	Estudo	Estudo	Estudo	Clube "Baú da Leitura"
15h30m 16h	INTERVALO				
16h 17h	Biblioteca/ Inglês	Expressão Plástica	Expressão e Educação Físico Motora	TIC	Clube de Inglês
17h 18h	Clube "ler com amor"	Clube TIC	Clube "Cresço Aprendendo"	Expressão e Educação Plástica	Ludoteca
18h 18h30m	OTL	OTL	OTL	OTL	OTL

7.2. Caraterização das Famílias

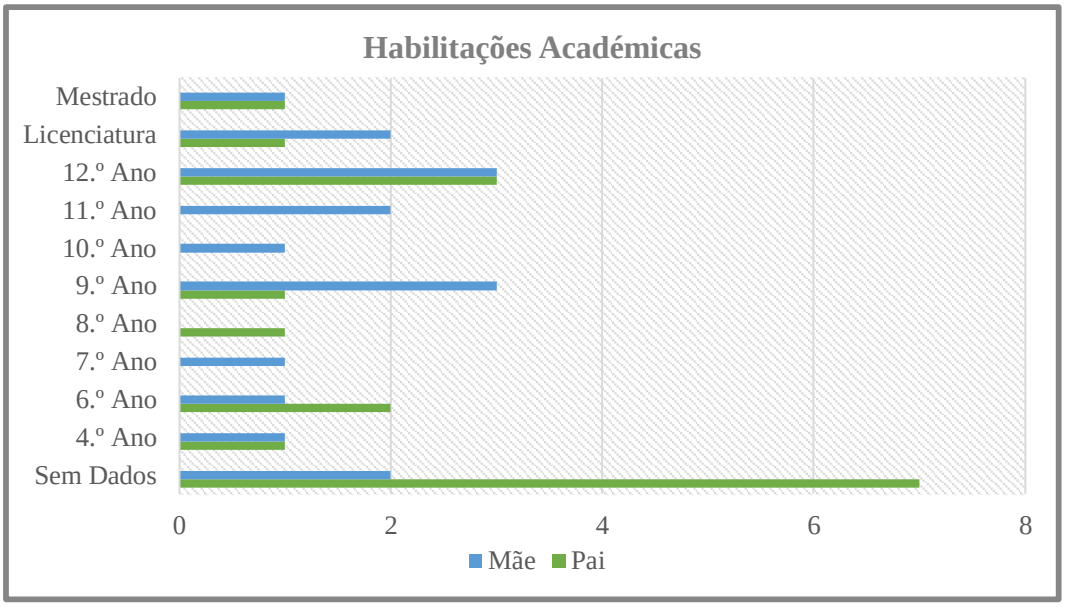
Como referem Vieira e Relvas (2003) as escolas não são capazes de substituir o papel das famílias. Neste sentido, a família desempenha uma função importante na educação dos filhos, tendo o papel de motivar, auxiliar e orientar as atividades escolares. Como tal, é fundamental o envolvimento parental e familiar ao longo da escolaridade dos alunos de modo a que a escola seja sempre vista como um prolongamento da ação familiar.

Relativamente às habilitações académicas dos progenitores da turma do 1.º ano, não foi possível apresentar os dados de sete pais e de duas mães, uma vez que o PAT não apresentava

informações sobre a sua escolaridade. Assim, através dos dados apresentados na figura 36, verificou-se que a maioria das mães frequentou a escola até ao 9.º e ao 12.º ano. É ainda possível verificar que os pais se agrupam, maioritariamente, no 6.º e no 12.º ano.

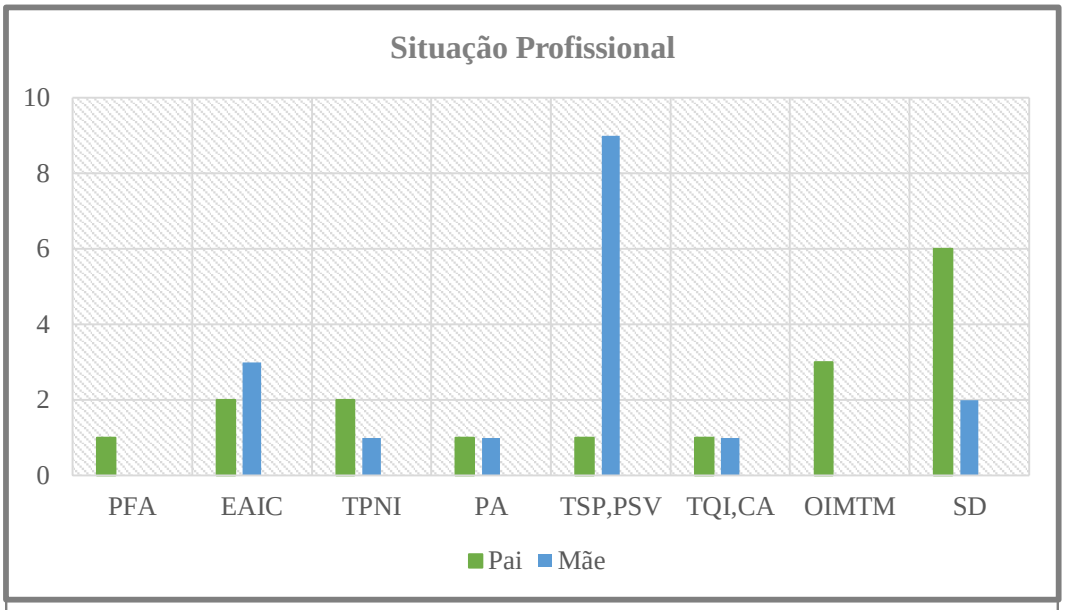
Embora sete pais estejam situados na barra "Sem Dados", atendendo aos dados facultados, é de mencionar que a maioria das mães possuem maiores habilitações académicas que os pais, uma vez que estas detêm maiores dados a partir do 12.º ano. Posso então concluir que, no geral, estes progenitores possuem habilitações para auxiliar os seus filhos ao longo das suas aprendizagens.

Figura 36: Habilitações académicas dos progenitores dos alunos do 1.º ano.



Ao analisar a figura 37 que contém as profissões dos progenitores dos alunos do 1.º ano, tendo por base os grupos de trabalho da Classificação Portuguesa das Profissões (2011), podemos verificar que, de entre os progenitores dos alunos, não existem dados de seis pais e duas mães. Porém, analisando os restantes dados, é possível constatar que um maior número de mães encontram-se nas categorias EAIC e TSP,PSV e os pais estão inseridos, maioritariamente, nas categorias EAIC, TPNI e OIMTM. Assim, através desta análise foi possível constatar que a maior parte dos progenitores desempenhava funções pertencentes ao setor terciário pois apresentavam profissões ligadas à segurança pública, educação, administração, transporte e limpeza.

Figura 37: Situação profissional dos progenitores da Sala dos Cristais.



Legenda:

PFA - Profissões das Forças Armadas**;**

EAIC - Especialistas das Atividades Intelectuais e Científicas;

TPNI - Técnicos e Profissões de Nível Intermédio;

PA - Pessoal Administrativo;

TSP,PSV - Trabalhadores dos Serviços Pessoais, de Proteção e Segurança e Vendedores;

TQI,CA - Trabalhadores Qualificados da Indústria, Construção e Artífices;

OIMTM - Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem;

SD - Sem Dados.

7.3. Projeto de Investigação - Ação

Um dos objetivos da prática pedagógica é realizar um projeto de I-A adequado à realidade da turma onde estamos inseridos. Assim sendo, logo nas primeiras semanas de observação começou-se a verificar se existia alguma questão pertinente a desenvolver com a turma do 1.º ano. Contudo, encontrar uma problemática para desenvolver o projeto de investigação tornou-se complicado pois durante a observação realizada não foram encontrados problemas ou dificuldades que estivessem relacionados com a maior parte do grupo ou com o grupo em geral. Todavia, após algumas anotações, pesquisas e conversas com a professora cooperante optou-se por escolher uma questão para desenvolver com toda a turma, não sendo esta considerada uma dificuldade sentida pelos alunos, mas sim algo benéfico a desenvolver com os mesmos.

Chegou-se então à conclusão que uma temática adequada à turma, era algo relacionado com a leitura e com a escrita, uma vez que são competências fundamentais e que estão em desenvolvimento no 1.º ano de escolaridade. Neste sentido, decidiu-se desenvolver o projeto de I-A de modo a estimular o gosto e o prazer pela leitura e pela escrita.

Embora as crianças do 1.º ano da EB1/PE/Creche de Água de Pena gostassem de ler e de escrever é importante começar desde cedo a fomentar estratégias que desenvolvam esse gosto para que, à medida que estas vão crescendo, sintam prazer e satisfação na prática destas duas habilidades linguísticas. Assim, a questão orientadora da I-A foi a seguinte:

Como estimular o gosto e o prazer pela leitura e pela escrita nos alunos do 1.º ano da EB1/PE/Creche de Água de Pena?

7.3.1. Revisão Preliminar sobre o estudo

De acordo com Rebelo (1993), "A leitura e a escrita fazem parte do sistema de comunicação humana e (…) ambas estão ligadas quer à aprendizagem quer à utilização da linguagem" (p. 39). Estas duas formas de expressão essenciais a qualquer ser humano encontram-se relacionadas, uma vez que a prática de uma ajuda a desenvolver a outra, ou seja, através do ato de escrever os indivíduos aumentam as suas habilidades relativas à leitura e vice-versa.

Através da prática da leitura, as crianças tornam-se mais conscientes dos diversos elementos e funções da linguagem escrita e, além disso, enriquecem o seu vocabulário e adquirem competências de imaginação, criatividade e concentração (Fernandes, 2007). É então fundamental que, desde pequenas, as crianças sejam estimuladas para a leitura, para que esta competência se torne uma prática regular e contínua. Deste modo, o contacto com os livros deve ser influenciado, principalmente, no contexto familiar através da existência de múltiplos livros em casa, de momentos destinados ao conto e à partilha de histórias e, ainda, do prazer em explorar as palavras e as ilustrações presentes nos livros. Neste sentido e segundo Santos (2000), as crianças ao serem expostas a variados materiais impressos na sua própria casa tendem mais facilmente a manuseá-los com agrado e satisfação e não com descontentamento e obrigação, como muitas vezes se verifica quando as crianças têm contato com os textos apenas na escola.

Como é notório, a aptidão para ler e escrever não resulta de um processo de desenvolvimento biológico mas sim educativo (Santos, 2000). Deste modo, Monteiro e Mata

(2001) referem que "Em contexto educativo, em especial em fases iniciais de aprendizagem, no ensino formal, a aprendizagem da leitura e da escrita assume um peso importante, e por vezes mesmo determinante, no maior ou menor sucesso das crianças" (p. 50). Assim, é fundamental que ao longo do processo sistemático e prolongado do ensino da leitura e da escrita, o docente tenha o papel de motivar os seus alunos para que estes sintam gosto e prazer na aprendizagem destas duas habilidades linguísticas. Para estas autoras, a motivação em contexto educativo é determinante do sucesso escolar atingido pelos aprendizes.

Nesta linha de ideias, quando as crianças encontram ou realizam algum exercício monótono e demasiado formal ao nível da leitura e da escrita não desenvolvem o gosto por estas duas competências. Para fomentar o interesse nas crianças é importante que o docente as rodeie de ações que sejam estimulantes e significativas para as mesmas, de modo a que a sua relação com as atividades que envolvam a leitura e a escrita seja afetiva e prazerosa (Santos, 2000).

Pode-se então mencionar que ler e escrever são processos complexos cuja sua aprendizagem depende de diversos fatores, tais como, o ambiente físico e social, o contexto familiar, a organização escolar, o currículo, os professores, os materiais didáticos, o desenvolvimento cognitivo e motor, a motivação, os próprios interesses, entre outros. É então função da família, da escola e dos professores proporcionar aos educandos "(…) o desenvolvimento pleno quer das capacidades inerentes ao acto da leitura e da escrita quer dos hábitos e valores que as promovem e transformam em práticas culturais afectivas" (Amor, 1993, p. 82).

7.3.2. Estratégias de Intervenção

No decorrer da prática pedagógica realizada, mais concretamente, a partir da primeira semana de intervenção educativa, foram implementadas, de acordo com as necessidades do grupo, algumas estratégias que ajudaram a fomentar o gosto e ao prazer pela prática da leitura e da escrita. Assim, após alguma pesquisa, foram criadas estratégias de intervenção que tiveram como principal objetivo, gerar momentos de aprendizagem significativa para todos os alunos.

Uma das estratégias consistiu em partilhar a leitura e a escrita. Esta foi concretizada através de momentos em que as crianças liam em voz alta alguns textos do manual ou até os que eram escritos pelas mesmas nas composições. Esta partilha tornava-se positiva e contribuía para aumentar a autoestima e a confiança dos alunos pois, após estes momentos, o seu desempenho era elogiado e valorizado. Durante esta partilha, quando algum aluno tinha mais

dificuldades a ler ou a escrever um determinado texto, apenas era extraído e incentivado o que os alunos tinham de melhor. Depois, individualmente, eram-lhes transmitidos quais os erros e as dificuldades que tiveram durante essa partilha para que compreendessem quais os aspetos que eram necessários melhorar. Seguidamente, eram encorajados a continuar a desenvolver as suas habilidades ao nível da leitura e da escrita, evitando sempre que estes ficassem desmotivados, uma vez que, de acordo com Rebelo (1993) a falta de ânimo e de motivação pode levar ao insucesso na aprendizagem.

Além disso, para pôr em prática a estratégia anterior foi ainda concretizada a caixa mágica (figura 38), sendo que esta, desde a primeira semana de intervenção, foi colocada na sala de aula num espaço de fácil acesso às crianças. Assim, os alunos tinham oportunidade de escrever numa folha tudo o que quisessem (textos, frases, recados, entre outros…), quer na escola, quer fora desta, e diariamente, colocá-la dentro da caixa. No início de todas as semanas a caixa era aberta e os alunos poderiam ler para os restantes colegas tudo aquilo que colocaram lá dentro. Foi então possível perceber que o grupo sentiu gosto e prazer em escrever e ler os textos que colocou dentro da caixa, pois se algum dia o momento da caixa mágica fosse esquecido, os alunos lembravam-se logo de o realizar. Assim, o momento da caixa mágica foi uma mais-valia para todos os alunos, principalmente para aqueles com mais dificuldades na leitura e na escrita, pois através deste momento podiam praticar estas duas competências. Neste sentido, o progresso pessoal só é possível com "(…) o envolvimento e comprometimento activo do aprendente" (Vosniadou, 2001, p. 7).

Figura 38: Caixa Mágica.

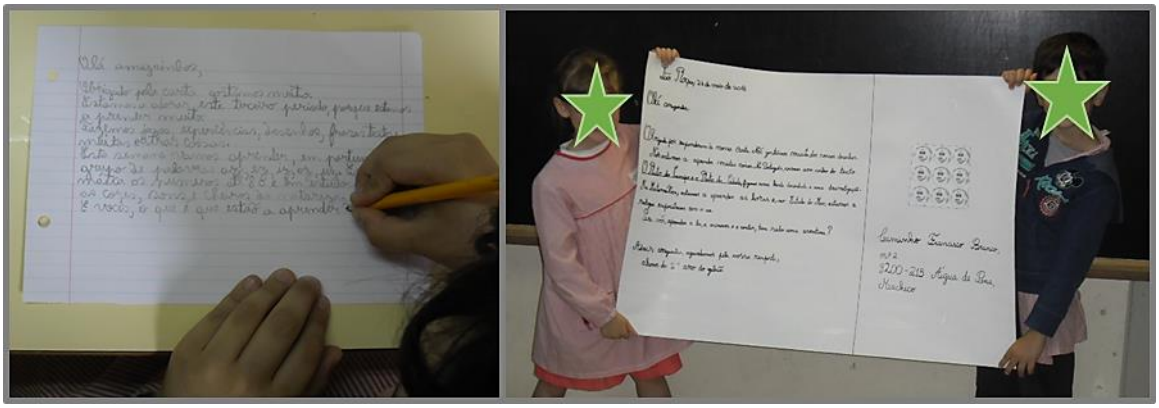
Alguns registos da caixa mágica
19/4/2016: Novidades do fim de semana (sem erros) - AO; 20/4/2016: Cópia (sem erros) - SV; 3/5/2016: Frases/novidades do fim de semana (alguns erros) - CC; 11/5/2016: Cópia (2 erros) - MF; 24/5/2016: Letras alfabeto - RV.

Promover atividades e experiências estimulantes e motivadoras foi outra das estratégias utilizadas para incutir o gosto e o prazer pela leitura e pela escrita nas crianças do 1.º ano. Para desenvolver esta estratégia foram concretizados alguns jogos, intercâmbio de comunicação e uma atividade relacionada com a escrita criativa.

Os jogos foram utilizados para explorar alguns grupos de palavras, sendo que estes ajudam a promover o gosto e o prazer pela leitura e pela escrita, na medida em que, através do lúdico as crianças estão mais motivadas para a aprendizagem. Na opinião de Wassermann (1994), "Quanto mais rico for o jogo, maior é a sua contribuição potencial para o desenvolvimento conceptual, para a existência de oportunidades criativas e de investigação, e para a observação de assuntos importantes" (p. 40). Foram então desenvolvidos alguns jogos, sendo estes: o jogo do bingo para praticar o grupo de palavras ça, ço e çu; o jogo das palavras com o intuito de treinar o grupo de palavras al, el, il, ol e ul e o jogo de formar frases com atividades do grupo de palavras ar, er, ir, or, ur, ra, re, ri, ro e ru. Alguns destes jogos encontram-se descritos nas atividades concretizadas com os alunos do 1.º ano.

No que diz respeito ao intercâmbio de comunicação este surgiu no seguimento do projeto "Expressa-te!" desenvolvido na unidade curricular de Didática das Expressões. Este projeto tinha como principal objetivo permitir a expressão, a imaginação e a criatividade das crianças através de atividades relacionadas com a expressão plástica e dramática. Assim, o intercâmbio de comunicação através da troca de correspondência foi realizado ao longo do desenvolvimento deste projeto e envolveu quatro turmas, duas da EB1/PE/Creche de Água de Pena e duas da EB1/PE do Galeão. O intercâmbio de cartas e de outros materiais da turma do 1.º ano foi realizado com a turma do 2.º ano da EB1/PE do Galeão, em que através desta partilha os alunos deram a conhecer a sua turma e descreveram diferentes experiências e momentos que foram sendo realizados no decorrer da prática pedagógica (figura 39). Deste modo, estando os alunos incluídos num projeto que envolvia outra turma, este momento contribuiu para aumentar a sua motivação para a redação e para a leitura de mensagens.

Figura 39: Intercâmbio de comunicação.



Em relação à atividade de escrita criativa esta foi concretizada com o principal objetivo de motivar os alunos para a redação de textos. Leitão (2008) refere que através da escrita criativa cada aluno poderá utilizar a sua imaginação e criatividade para criar uma realidade diferente e alternativa. Este autor refere ainda que cada exercício de escrita com cariz criativo constitui-se um desafio em que os alunos pensam criativamente nas palavras e nas frases que são utilizadas em todo o processo de escrita. Através deste momento, foi criada em grande grupo uma história intitulada *Os príncipes encantados* a partir de vários cartões com imagens que foram distribuídos aos alunos, sendo que estes encontravam-se organizados em pequenos grupos (figura 40). Estes cartões estavam organizados em nove envelopes que exibiam, respetivamente, o início da história, os heróis, o lugar onde vivem, a missão que têm que cumprir, o lugar da missão, os maus, os bons, as recompensas e o final da história. Deste modo, cada grupo ficou com um envelope e teve que selecionar de entre os seus cartões aqueles que no seu entender contribuíam para a construção de um texto coerente com o tema escolhido. A história desenvolvida pelos alunos tinha que estar estruturada com uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão.

Figura 40: Atividade de escrita criativa.

Além disso, possibilitar a leitura de histórias foi outra estratégia realizada com o intuito de incentivar e desenvolver o gosto pelo ato de ler e escrever. Para esta estratégia foi promovida a articulação entre a escola e a família pois estas duas entidades "(…) têm, na educação da criança, um lugar de encontro, de acção e de relação coordenadas" (Diez, 1989, p. 10). Deste modo, foi solicitada a participação da mãe de um aluno da turma para vir à sala contar e dramatizar uma história com o objetivo de cativar os alunos e, consequentemente, despertar o seu interesse para a leitura (figura 41). A história narrada intitulava-se *obrigada por não me*

empurrares, da escritora Christy Barge, e retratava o valor de todos os pais proporcionarem aos seus filhos os meios para que estes se sintam seguros e confiantes no seu quotidiano. Esta segurança e confiança está relacionada com a autoestima que temos que ter em nós próprios. Além do mais, esta história transmite uma mensagem positiva a todos os alunos para que estes acreditem mais nas suas capacidades.

Figura 41: Participação de uma mãe na leitura e dramatização de uma história.

7.4. Intervenção Pedagógica na Turma do 1.º Ano

No decorrer da ação pedagógica realizada na turma do 1.º ano foram desenvolvidas variadas atividades que proporcionaram oportunidades de aprendizagem nas diferentes áreas disciplinares, sendo que estas foram planificadas tendo em conta as competências, interesses e necessidades dos alunos. É importante destacar que ao longo da intervenção pedagógica tentou-se abordar os conteúdos das diversas áreas do currículo de forma integrada e articulada.

Assim, de modo a promover experiências diversificadas, estimulantes e significativas foram elaboradas, durante 8 semanas de estágio pedagógico, 21 planificações (apêndice E) estruturadas de acordo com os planos semanais da professora cooperante. Além do mais, os DB (apêndice F) também foram fundamentais no decurso da intervenção pedagógica pois nestes instrumentos foram tecidas observações e comentários reflexivos sobre a prática realizada.

Neste capítulo serão expostos alguns momentos de aprendizagem desenvolvidos nas componentes curriculares de Português, Matemática e Estudo do Meio de modo a ilustrar algum do trabalho realizado com os alunos durante a prática pedagógica. Deste modo, as atividades patenteadas são alvo de referências teóricas, partilha de opiniões, alusões dos DB e, ainda, de alguns registos fotográficos. Importa mencionar que as atividades realizadas na

componente curricular de Português, incorporam exemplos concretos de algumas estratégias desenvolvidas para responder à questão de I-A.

7.4.1. Português

Grupo de palavras al, el, il, ol, ul

Nos dias 2, 3 e 4 de maio de 2016 foram realizadas atividades com o objetivo dos alunos aprenderem e praticarem o grupo de palavras al, el, il, ol e ul. Estas atividades promoveram, principalmente, o desenvolvimento das habilidades da leitura e da escrita, a aquisição de conhecimentos sobre o grupo de palavras e o aumento e adequação do vocabulário.

Na primeira aula foi lido e abordado o texto *Caracol, caracol* que foi entregue aos alunos uma vez que contemplava palavras relativas ao grupo supracitado. Começou-se por contar aos alunos a história de um caracol que ficava triste quando estava mau tempo porque o que ele mais gostava era de andar ao sol. Posteriormente, os alunos leram o texto em silêncio, enquanto este era copiado para o quadro para que todos conseguissem seguir a leitura e verificar a correção dos exercícios solicitados. Após a leitura silenciosa, leram o texto em voz alta e depois cada um aluno, à vez, leu uma frase do texto. No que toca a esta leitura individual, enquanto cada aluno lia uma frase do respetivo texto os restantes alunos acompanhavam a leitura das frases com o dedo para que não perdessem a orientação do texto. É de realçar que, tal como defende Duarte (2005), estes momentos de leitura silenciosa e em voz alta contribuem para desenvolver a fluência de leitura nos alunos.

De seguida, os alunos sublinharam no texto as palavras com as sílabas al, el, il, ol e ul e, após este momento, foi pedido a um aluno para se dirigir ao quadro e realizar o exercício para que os restantes colegas o pudessem corrigir. Nesta fase foi possível verificar que a maior parte dos alunos não demonstrou dificuldades neste exercício porque, como tinham compreendido o texto, conseguiram identificar facilmente as palavras compostas por esse grupo de palavras. Além disso, outro aspeto que contribuiu para que os alunos não manifestassem muitas dificuldades na procura das palavras foi o texto não ser muito extenso.

Ainda como forma de trabalhar o texto foi realizado um momento de aprendizagem intitulado "caça ao erro", em que foram apagadas e acrescentadas diversas letras a algumas palavras do texto registado no quadro para que os alunos descobrissem onde estavam os erros. Neste exercício, procurou-se observar se os alunos estiveram atentos ao texto para conseguirem desvendar as palavras a quem foram retiradas ou acrescentadas letras. Como tal, alguns alunos,

principalmente aqueles que apresentavam mais dificuldades na concentração e interpretação de texto necessitaram de ajuda aquando da sua vinda ao quadro. Inclusive, um destes alunos perguntou se podia levar a folha do texto com ele para conseguir resolver corretamente a atividade.

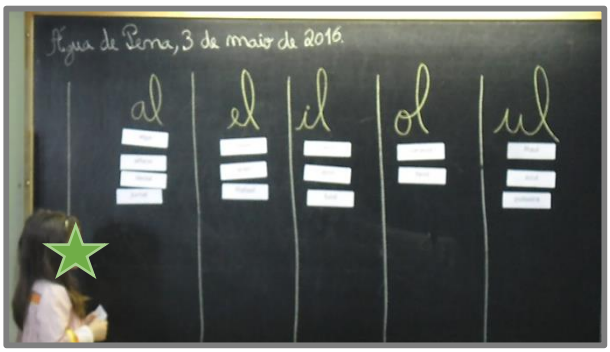
Posteriormente, como é visível na figura 42, foram colocados no quadro diferentes cartões com imagens para que os alunos desvendassem os seus nomes e completassem as seguintes frases: "O caracol come alface; O funil é azul; O soldado vai para o quartel." Assim, os alunos copiaram o exercício para o caderno diário de português, desenhando as imagens presentes no quadro e completando as frases mencionadas.

DB, 2/5/2016:
Neste exercício, as crianças que se dirigiram ao quadro para completar as frases conseguiram adivinhar as palavras representadas nas imagens e principalmente, conseguiram registá-las sem exibir erros de escrita. No meu ver, esta situação verificou-se porque algumas das imagens revelavam palavras que haviam sido lidas e trabalhadas no texto *caracol, caracol*.

Figura 42: Cartões com imagens.

No dia seguinte, procedeu-se à realização de um jogo intitulado *jogo das palavras.* Como exibe a figura 43 este consistiu em dividir o quadro em cinco colunas, cada uma delas contendo os grupos al, el, il, ol e ul para que, após os alunos retirarem do saco um cartão redigido com uma palavra composta por este grupo, leiam-na e, de seguida, dirijam-se ao quadro e coloquem o cartão na coluna correta.

Figura 43: Jogo das palavras.



Seguidamente, foi distribuída uma tabela igual à que fora desenhada no quadro para que os alunos colassem no seu caderno diário e a completassem corretamente com as palavras anteriormente apresentadas. Por fim, cada aluno após selecionar cinco palavras da tabela e de criar frases com as mesmas, leu as suas frases em voz alta e, caso tenha sido solicitado, registou a sua frase no quadro. É de realçar que este jogo foi bem-sucedido uma vez que, no geral, os alunos conseguiram identificar corretamente as palavras dos cartões e, consequentemente, colocá-las nas colunas pretendidas. No que concerne à criação de frases, alguns alunos tiveram dificuldades neste aspeto, necessitando de auxílio para iniciar ou até completar as frases.

Como forma de dar continuidade à aprendizagem e consolidação do grupo de palavras supracitado, no último dia, os alunos abordaram o texto do manual intitulado *Girassol* e resolveram exercícios de interpretação do texto.

Grupo de palavras ar, er, ir, or e ur

As atividades realizadas para abordar o grupo de palavras ar, er, ir, or e ur foram planeadas para três aulas, designadamente, para os dias 9, 10 e 11 de novembro de 2016. Estas atividades ajudaram os alunos a desenvolver, principalmente, as competências relativas à leitura e à escrita, os conhecimentos sobre o grupo de palavras, a criatividade e a imaginação, o espírito de iniciativa e ainda as competências pessoais como a autoestima e a autoconfiança.

DB, 9/5/2016:

"Era uma vez um menino chamado Eduardo que gostava muito de cantar fado. Quando o Eduardo cantava ficava sempre com fome e por isso ia sempre à cozinha comer alguma coisa. Certo dia, quando o Eduardo estava a cantar a mãe perguntou-lhe se gostaria de ir ao circo, uma vez que nunca tinha visitado nenhum. O Eduardo e a mãe chegaram ao circo, pagaram o bilhete e esperaram pelo início do espetáculo. Enquanto estavam à espera, o Eduardo viu uma linda borboleta que tinha o corpo coberto de imensas cores. Já durante o espetáculo, o Eduardo gostou muito do urso gigante que era brincalhão e muito bonito."

No primeiro dia, começou-se por contar a história acima apresentada sobre um menino chamado Eduardo. De seguida, registou-se no quadro algumas palavras desta história que continham o grupo de palavras ar, er, ir, or e ur (Eduardo, cantar, comer, circo, borboleta e urso), perguntando-se aos alunos o que as palavras tinham em comum para que se chegasse à descoberta do grupo de palavras. Neste exercício, alguns alunos, inicialmente, tiveram dificuldades em identificar o grupo de palavras, mas após ter sido descoberto o grupo na primeira palavra estes conseguiram mais facilmente desvendá-lo nas restantes palavras.

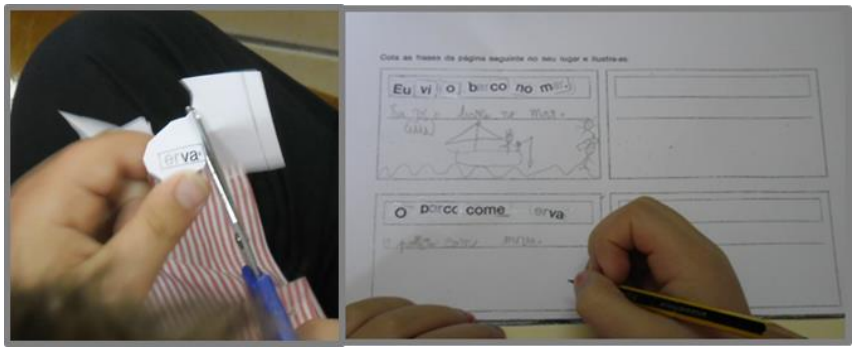
Num momento seguinte, após os alunos copiaram as palavras para o caderno diário de português, redigiram algumas frases, leram-nas em voz alta e no fim, ilustraram-nas. No que concerne à redação de frases, muitos alunos apresentaram dificuldades em criar frases para as palavras apresentadas, necessitando de ajuda para a realização desse exercício. No que diz respeito à leitura de frases, foi notório algumas dificuldades por parte de um menor número de alunos, sendo que neste caso, foi realizada uma leitura individual com estes alunos, passando o lápis pelas palavras e ajudando na soletração correta das palavras.

No dia seguinte, os alunos concretizaram *o jogo de formar frases*. Para a realização deste jogo foi entregue a cada aluno uma folha com quatro retângulos para estes recortarem as palavras, colarem-nas corretamente nos retângulos de forma a criar frases com sentido, transcrevê-las e, por fim, ilustrá-las (figura 44). Nesta atividade, os alunos recortaram palavras referentes ao grupo de palavras ar, er, ir, or, ur e também ao grupo ra, re, ri, ro, ru, sendo que este último tinha já sido abordado com os alunos em aulas anteriores. É de realçar que esta atividade foi enriquecedora para o grupo pois através de um momento de Expressão Plástica os alunos tiveram oportunidade de aprender mais sobre estes grupos de palavras.

DB, 10/5/2016:

Durante o recorte das palavras, alguns alunos não tiveram muito cuidado com as palavras que cortaram e inclusive AO, MF e SV perderam algumas palavras. Como eu tinha mais fotocópias do exercício pedi para recortarem novamente as palavras mas desta vez que tivessem mais cuidado, organizando-as em cima da mesa pela ordem pela qual as vão colar.

Figura 44: Jogo de formar frases.



No último dia, como forma de consolidação do grupo de palavras, os alunos abordaram o texto do manual intitulado *As coisas melhores*. Como tal, realizaram a leitura do texto, circundaram as palavras que continham o grupo ar, er, ir, or e ur, e, posteriormente, resolveram os exercícios sobre o conteúdo do texto.

Como forma de promover a interdisciplinaridade foi realizado um jogo dramático sendo que através do mesmo os alunos puderam "(…) expressar os seus mais íntimos sentimentos, dar ampla vazão à sua imaginação criativa, desenvolver o seu raciocínio prático, desempenhar no faz-de-conta os mais diversos papéis sociais e usar o seu corpo nas mais diferentes qualidades de movimento" (Sousa, 2003, pp. 31-32). Assim, após os alunos completarem as frases do exercício 4, escolheram uma das frases presentes no exercício para dramatizar, sendo que aquando de cada dramatização, os restantes colegas tinham o papel de adivinhar qual das cinco frases estava a ser representada (figura 45). As frases eram as seguintes: "A Estrela semeia na horta. Ela está a semear."; "O Dorin varre o chão. Ele está a varrer."; "A Ana lava o cobertor. Ela está a lavar."; "O Ulisses cozinha a carne. Ele está a cozinhar."; "O João rega a árvore. Ele está a regar.".

Figura 45: Jogo dramático.

Em geral, esta atividade relacionada com o jogo dramático correu como era esperado, de uma forma motivadora, interessante e potencializadora de novas aprendizagens, uma vez que os alunos ao dramatizarem as frases conseguiram adquirir novo vocabulário, reconhecer o significado das palavras e representá-las. Também foi notório que na passagem da resolução dos exercícios de interpretação do manual para os momentos de dramatização ocorreu uma

mudança de comportamento, sendo que o grupo exibiu um maior interesse e motivação aquando da realização da atividade relacionada com a Expressão Dramática.

7.4.2. Matemática

Representação de Conjuntos

O conteúdo da representação de conjuntos foi concretizado no dia 20 de abril de 2016. As atividades relacionadas com este conteúdo tiveram como principais objetivos: identificar objetos através do tato; agrupar objetos segundo diferentes caraterísticas; adquirir conhecimentos sobre as ordens crescente e decrescente e participar ativamente nas atividades.

Inicialmente, foi realizada uma atividade experimental com diferentes materiais de uso corrente referenciada no programa de Estudo do Meio, mais precisamente no Bloco 5 – À Descoberta dos Materiais e Objetos. Segundo Woodley (2009) a aprendizagem experimental permite que as crianças testem as suas ideias e conhecimentos, desenvolvam a sua capacidade de resolver problemas, ganhem responsabilidade e sejam autónomas na construção do seu conhecimento. Como tal, começou-se por apresentar aos alunos uma caixa e referiu-se que dentro da mesma estavam alguns materiais utilizados frequentemente no quotidiano. Assim, foi realizado um momento de aprendizagem em que a caixa passou por todos os alunos e, sem olharem para dentro da mesma, cada um através do tato tentou adivinhar de que objeto se tratava (figura 46).

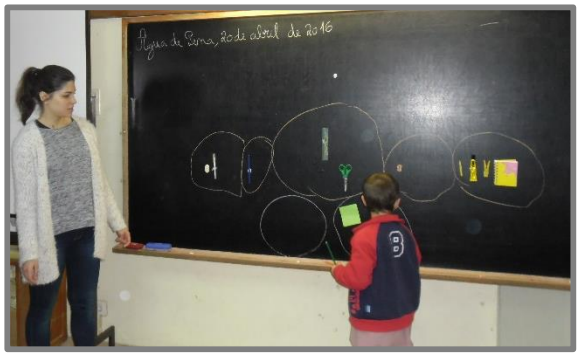
Figura 46: Atividade experimental.

Dentro da caixa estavam materiais como canetas, lápis, réguas, folhas, borrachas, afia-lápis e tesouras que, na generalidade, os alunos conseguiram adivinhar bem. É de mencionar

que durante este momento experimental um dos alunos tentou espreitar para dentro da caixa, fazendo "batota". Perante esta situação, este aluno foi chamado à atenção e foi-lhe comunicado que deveria respeitar as regras da atividade como fizera os restantes colegas. Depois desta chamada de atenção este aluno respeitou as normas da atividade. Assim, este momento em que os alunos utilizaram e experienciaram um órgão de sentido foi fundamental, uma vez que é através dos sentidos que as crianças exploram e compreendem o meio envolvente.

Seguidamente, procedeu-se à articulação de conteúdos e, deste modo, passou-se para a componente curricular de Matemática, onde, primeiramente, foram realizadas diversas questões acerca dos materiais retirados da caixa, como por exemplo, quantos materiais foram retirados pelas meninas? e pelos meninos? e no total?. De seguida, como se encontra ilustrado na figura 47, foram solicitados a alguns alunos para se dirigirem ao quadro e contar, agrupar e ordenar alguns objetos da caixa em conjuntos com a mesma cor, mesma utilidade, objetos iguais e por ordem crescente e decrescente.

Figura 47: Organização de conjuntos.



É de salientar que o conteúdo da ordem crescente e decrescente já tinha sido abordado pelos alunos, mas, neste dia, antes de ordenarem os materiais, foi feita uma revisão deste conteúdo como forma de relembrar algumas das suas regras. Contudo, os alunos que se deslocaram ao quadro para concretizar o exercício, demonstraram dificuldades na organização dos conjuntos porque ainda tinham dúvidas no significado das duas ordens e, consequentemente, não conseguiam selecionar o sinal correto a colocar entre os objetos.

Num último momento, foi distribuída aos alunos uma folha quadriculada em que estes, como forma de consolidar e praticar conteúdos, representaram os materiais por ordem crescente e decrescente como havia sido demonstrado anteriormente no quadro. Neste sentido, desenharam na folha os objetos do quadro e ordenaram-nos por ordem crescente e decrescente colocando corretamente os sinais «< menor que» e «> maior que».

DB, 20/4/2016:
Embora este exercício tenha sido explicado e demonstrado no quadro, alguns alunos registaram-no incorretamente na folha, tendo sido necessário um esclarecimento mais individualizado.

Números Ordinais

As atividades relacionadas com o conteúdo dos números ordinais foram concretizadas no dia 11 de maio de 2016. Embora no Programa e Metas Curriculares de Matemática do 1.º CEB este conteúdo apenas surja no 2.º ano de escolaridade, este foi abordado neste ano letivo como forma de trabalhar, principalmente, a organização e contagem de números ordinais e a cooperação e a entreajuda num grupo de trabalho. Assim, após uma conversa com a professora cooperante, decidiu-se organizar atividades com os números ordinais, que outrora tinham sido explorados em sala de aula e, por esta razão, o grupo já se encontrava familiarizado com este conteúdo.

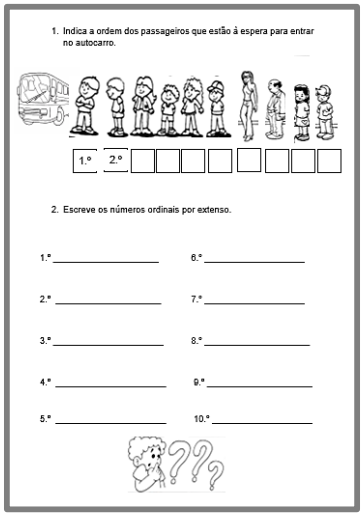
Num primeiro momento, à medida que os alunos iam fechando os livros de Estudo do Meio (disciplina abordada anteriormente) ia sendo mencionado quem era o primeiro, segundo, terceiro, e assim sucessivamente, a fechar o livro, como por exemplo: "O JS foi o primeiro a fechar o livro; "a ND foi a segunda"; "o RM foi o terceiro". Com estas afirmações, os alunos questionaram-se sobre o porquê de estarem a ser ditas aquelas frases e, após algum tempo sem encontrarem a resposta à sua questão, foi-lhes explicado que as frases estavam a ser referidas porque iria ser abordado o conteúdo dos números ordinais. Além disso, foi esclarecido que os números que estavam a ser referidos nas afirmações (primeiro, segundo, terceiro…) representavam números ordinais. Posteriormente, em grande grupo, foi feita uma revisão sobre este conteúdo curricular, sobretudo, sobre a sua representação escrita e respetiva leitura.

De seguida, foi distribuída a cada um dos alunos uma ficha de exercícios (figura 48). Para ajudar na concretização do primeiro exercício foram colocadas no quadro as imagens ilustradas na ficha de trabalho. Este material didático estava representado em grande escala para que, ao serem organizadas as imagens no quadro, os alunos conseguissem observar, entender e corrigir o exercício.

No geral, os alunos responderam corretamente aos exercícios da ficha, mas ao nível do registo escrito, embora tivesse sido registado um exemplo no quadro, foi visível que alguns alunos escreviam incorretamente os numerais ordinais. Aquando desta situação foram

corrigidas as palavras e escreveu-se novamente no quadro os numerais ordinais apresentados na ficha de exercícios.

Figura 48: Ficha de exercícios sobre os números ordinais.


1. Indica a ordem dos passageiros que estão à espera para entrar no autocarro.

1.º 2º

2. Escreve os números ordinais por extenso.

1.º _____ 6.º _____

2.º _____ 7.º _____

3.º _____ 8.º _____

4.º _____ 9.º _____

5.º _____ 10.º _____

Por fim, foi concretizado o jogo *A corrida dos números ordinais* (figura 49) que consistiu em dividir a turma em duas equipas para que cada uma delas, dependendo da casa do jogo que calhasse, lesse o número ordinal representado. Cada equipa ficou com um dado que jogou à vez, selecionou a cor do seu pino para percorrer as casas e escolheu a ordem de jogada, de modo a que todos os elementos das equipas tivessem oportunidade de jogar. Antes da concretização do jogo foram discutidas as suas regras em grande grupo.

Figura 49: Jogo dos números ordinais.

Em geral, este jogo decorreu de forma positiva em que os alunos organizados em duas equipas cooperaram uns com os outros, respeitando as opiniões e respostas de cada elemento.

Embora tivesse sido esclarecido que a primeira equipa que chegasse ao fim do tabuleiro ganhava o jogo, foi visível uma competição saudável em que os grupos não realizavam um trabalho individualista, mas tomavam iniciativa, não só para ajudar os colegas da própria equipa, como os da equipa contrária.

7.4.3. Estudo do Meio

As Profissões

A temática das profissões foi abordada nos dias 26 e 27 de abril de 2016 e, de acordo com o programa de Estudo do Meio, inseriu-se no Bloco 1 - À descoberta de si mesmo. A realização das atividades relacionadas com este tema possibilitou, principalmente, a participação em situações de jogo dramático, o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, a atribuição de significados aos objetos, o desenvolvimento da comunicação, e ainda, a promoção das habilidades de leitura e de escrita.

No primeiro dia, foi desenvolvido um momento de aprendizagem em que foram trabalhadas algumas profissões através do jogo dramático (figura 50). Esta atividade lúdica consistiu em que, à vez, cada aluno retirasse um cartão do saco e dramatizasse para os colegas a profissão exposta nesse mesmo cartão. Os restantes elementos teriam de estar com atenção para conseguirem adivinhar a profissão que estava sendo dramatizada. Além disso, para ajudar na representação das profissões, os alunos poderiam recorrer à utilização de alguns materiais relacionados com as mesmas, como por exemplo, um copo, um rolo da massa, uma carta e até um bocado de madeira.

Figura 50: Dramatização de profissões.

Depois dos alunos adivinharem as profissões dramatizadas foram efetuadas algumas questões sobre as mesmas para apelar à participação e comunicação e verificar os conhecimentos que os alunos possuíam sobre essa temática. Algumas das questões realizadas foram: "o que sabem sobre essa profissão?"; "o que fazem essas pessoas?" e "conhecem alguém que tenha essa profissão?".

Após a realização da atividade, pôde-se aferir que os alunos aderiram positivamente à mesma, participando e mostrando interesse e empenho no seu decorrer. Como tal, interligando a disciplina de Estudo do Meio à componente curricular de Expressão Dramática foi possível desenvolver uma atividade lúdica e estimulante para os alunos que lhes permitiu adquirir novos conhecimentos acerca da temática das profissões.

No dia seguinte, os alunos foram organizados em quatro grupos com o intuito de prepararem uma entrevista a uma profissão que existisse na escola. Assim, após um diálogo em grande grupo como forma de escolher as questões a realizar, estas foram registadas no quadro: Como é o seu nome? Qual é a sua profissão? Gosta do seu trabalho? O que é que tem de fazer todos os dias?. Posteriormente, foi distribuída a cada grupo uma folha onde os mesmos registaram as perguntas do quadro para que fossem realizadas às pessoas seguintes: assistente operacional, assistente técnica, professora e cozinheira. De seguida, foi decidido o papel que cada criança iria desempenhar no grupo, uma vez que segundo Lopes e Silva (2008) "O facto de atribuir a cada criança uma tarefa ou um papel claro e preciso dá-lhe a sensação de que a sua contribuição é importante para o grupo." (p. 17).

DB, 27/4/2016:

Na realização da entrevista a algumas profissões existentes na escola (…) foi visível o empenho e a participação dos alunos pois demonstraram interesse em realizá-las. Para a realização das entrevistas cada grupo atribuiu tarefas a cada um dos seus elementos. Como os grupos foram formados por quatro elementos, dois deles ficaram com o papel de ler e dirigir as perguntas, um deles de registar as respostas e um outro de ajudar a ditar as respostas e verificar se estão a ser registadas de forma correta.

É de referir que as entrevistas foram realizadas na hora do intervalo uma vez que os entrevistados estavam disponíveis nesse momento do dia. Quando os alunos regressaram à sala, responderam a algumas perguntas sobre o momento da realização das entrevistas e, seguidamente, como é visível na figura 51, cada grupo dirigiu-se ao quadro de modo a ler as respostas às questões realizadas.

Figura 51: Leitura das entrevistas.

Tendo por base a transversalidade de áreas, é de salientar que em ambos os dias, após a realização destas atividades de Estudo do Meio, os alunos continuaram a trabalhar a temática das profissões na disciplina de Matemática. Assim, no dia 26 de abril de 2016, as profissões foram abordadas através da realização de um pictograma, em que cada aluno mencionou qual a profissão que desejariam ter quando fosse adulto e, no dia 27 de abril de 2016, os alunos efetuaram diversos problemas matemáticos relacionados com as profissões, como por exemplo: "Numa oficina estavam 44 mecânicos a arranjar carros e chegaram mais 15 para ajudar no trabalho. Quantos mecânicos ficaram na oficina?".

<u>As Plantas</u>

Nos dias 30 e 31 de maio de 2016 foram concretizadas atividades relacionadas com a temática das plantas. Estas atividades foram desenvolvidas com base no Bloco 3 - À Descoberta do Ambiente Natural do programa de Estudo do Meio e permitiram, sobretudo, a exploração livre de materiais, o desenvolvimento da motricidade fina e a estimulação da criatividade e da imaginação.

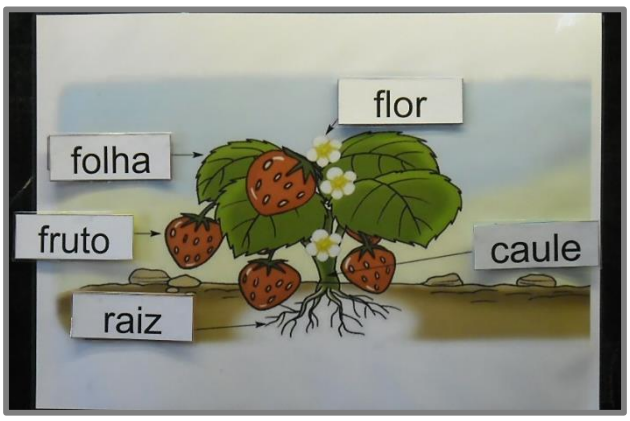
Numa primeira fase foi realizado um diálogo em que os alunos desenvolveram aprendizagens sobre os seres vivos, especificamente sobre as plantas. Assim, após ser abordado o significado de ser vivo, foram desenvolvidos diversos temas entre os quais, a importância das plantas, os cuidados a ter com as mesmas, os seus constituintes e a função de cada um deles. No desenrolar desta conversa, quando foram abordados os constituintes das plantas e as suas funções, foi exibido um modelo didático de um morangueiro.

Deste modo, através do modelo didático visível na figura 52, os alunos puderam observar e manusear as diferentes partes da planta, nomeadamente a raiz, o caule, a folha, a flor e o fruto. Este modelo foi criado para que os alunos conseguissem montar e desmontar as diferentes partes da planta, percebendo a ordem em que estas se encontram dispostas e, consequentemente, a função de cada uma delas.

Figura 52: Modelo didático.

Após a exibição e explicação do modelo didático da planta, foi afixado no quadro uma imagem de um morangueiro para que os alunos legendassem os constituintes desta planta, conforme o que aprenderam anteriormente (figura 53). Deste modo, dos cinco alunos que foram solicitados a dirigirem-se ao quadro para efetuarem a legenda, apenas dois tiveram dificuldade na colocação correta dos nomes dos constituintes. Depois deste momento, foi distribuída a cada aluno uma imagem em escala menor do morangueiro apresentado no quadro para que os mesmos a colassem no caderno diário, a legendassem e, por fim, a colorissem.

Figura 53: Imagem do morangueiro.



DB, 30/5/2016:
O facto de ter sido apresentado e explicado em grande grupo os constituintes da planta ajudou a que os alunos conseguissem mais facilmente legendar individualmente a imagem do morangueiro em pequena escala.

No dia seguinte, após uma conversa sobre as plantas como forma de rever os conteúdos abordados na aula anterior, foi colocado novamente a imagem do morangueiro no quadro para que, através de adivinhas sobre os constituintes das plantas, os alunos conseguissem legendar corretamente a imagem.

Depois deste momento agradável, mas ao mesmo tempo pedagógico, os alunos realizaram a pintura de uma planta (figura 54). No decorrer da concretização desta atividade foi possível verificar que os alunos se encontravam entusiasmados e bem-dispostos com a utilização das tintas, visto que não é muito frequente a sua utilização em sala de aula. Desta forma, observou-se que a turma deu uso à sua imaginação e criatividade e desenvolveu pinturas repletas de alegria, originalidade e cor.

Figura 54: Pintura de uma planta.

7.5. Atividade Desenvolvida com a Comunidade Educativa

No estabelecimento educativo EB1/PE/Creche de Água de Pena foram recebidas para realizar estágio pedagógico duas alunas estagiárias, uma para a turma do 1.º ano e outra para a turma do 3.º ano. Assim, através de um diálogo estabelecido com a colega estagiária da turma do 3.º ano surgiu a ideia de realizarmos uma aula de zumba aberta a toda a comunidade da instituição educativa. A ideia desta aula surgiu porque ambas gostamos de dançar e concordou-

se que um momento de dança seria uma mais-valia porque, sendo considerada uma modalidade que cativa todas as idades, poderia ser perfeitamente praticada tanto pelas crianças como pelos adultos.

Após o surgimento desta ideia, conversou-se com as professoras cooperantes e com a diretora da escola que logo concordaram com a aula e se prontificaram a ajudar na divulgação e na organização da atividade. Como forma de preparar a aula de zumba, eu e a colega estagiária reunimo-nos algumas vezes para ensaiarmos as diversas músicas que foram executadas no dia da atividade.

Como tal, esta aula, onde se promoveu o desenvolvimento físico e motor, ocorreu no dia 1 de junho de 2016 como forma de comemorar o dia Mundial da Criança e teve a duração de aproximadamente 30 minutos. Conforme evidenciado na figura 55, no dia da atividade, as crianças e a restante comunidade escolar que estavam na escola no horário da tarde, reuniram-se no campo para concretizarem a aula de zumba organizada pelas duas alunas estagiárias. No decurso da modalidade contou-se ainda com a colaboração do professor de Expressão e Educação Físico-Motora que ajudou com o sistema de som e da Técnica Administrativa que se disponibilizou para efetuar o registo fotográfico.

No geral, a aula de zumba agradou tanto as crianças como os adultos que a praticaram e, no final das danças, ainda recebemos elogios em relação ao nosso desempenho. É de referir que, inicialmente, algumas crianças mostraram-se reticentes em participar na atividade, mas depois de observarem os colegas, professores e auxiliares a executarem a aula, demonstraram curiosidade e vontade em envolver-se.

Figura 55: Aula de zumba.

7.6. Avaliação dos Alunos

Para avaliar as aprendizagens dos alunos da turma do 1.º ano foram efetuadas grelhas de avaliação tendo por base os conteúdos, objetivos e descritores de desempenho das disciplinas de Português, Estudo do Meio e Matemática (apêndice G). Estes pressupostos constam respetivamente no Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (2015), no Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico (2013) e na Organização Curricular e Programas do Ensino Básico - 1.º Ciclo (2004). Para o preenchimento destas grelhas foi necessário recorrer à observação participante, às anotações nos DB, aos registos fotográficos e à análise dos trabalhos dos alunos.

De seguida, encontra-se estruturada nos quadros 6, 7 e 8 a avaliação das componentes curriculares de Português, Matemática e Estudo do Meio, tendo por base os dados apresentados nas grelhas de avaliação que se encontram em apêndices. De acordo com as atividades desenvolvidas ao longo do estágio pedagógico, a avaliação ao nível do Português centrou-se nos domínios Oralidade, Leitura e Escrita, Iniciação à Educação Literária e Gramática. Ao nível da Matemática baseou-se nos domínios Números e Operações, Geometria e Medida e Organização e Tratamento de Dados. Por fim, a avaliação na componente de Estudo do Meio apoiou-se no Bloco 1 - À Descoberta de Si Mesmo, no Bloco 3 - À Descoberta do Ambiente Natural e no Bloco 5 - À Descoberta dos Materiais e Objetos.

Quadro 6: Avaliação da turma do 1.º ano (Português).

Português
Oralidade
- Escutavam atentamente o que os colegas diziam, respeitando a sua opinião; - A maioria dos alunos intervinha de forma pertinente; - Três alunos demonstravam dificuldades em se expressar num tom de voz audível e coerente; - À exceção de quatro alunos, os restantes não apresentavam dificuldades em produzir um discurso claro e objetivo; - Expressavam oralmente os seus desejos, sentimentos, pensamentos e ideias, sendo que três alunos tinham mais dificuldades; - Onze alunos conseguiam facilmente utilizar vocabulário diversificado e adequado.
Leitura e Escrita
- Três alunos demonstravam dificuldades em dividir silabicamente as palavras; - Apenas um aluno não conhecia na totalidade as letras do alfabeto; - Sabiam escrever as letras do alfabeto com maiúsculas e minúsculas, embora um aluno manifestasse mais dificuldades; - Alguns alunos tinham dificuldades em identificar, distinguir e completar corretamente palavras com os grupos ge, gi; gue, gui; ça, ço, çu; ar, er, ir, or, ur; al, el, il, ol, ul; as, es, is, os, us; az, ez, iz, oz, uz; an, en, in, on, un; am, em, im, om, um; br, cr, dr, fr, gr, pr, tr, vr;

- Liam um texto com articulação e entoação correta, à exceção de oito alunos pois manifestavam mais dificuldades; - Seis alunos apresentavam dificuldades na interpretação da leitura de um texto; - Três alunos demonstram dificuldades na construção de frases; - Apenas um aluno não conseguia escrever facilmente textos coerentes com o tema enunciado; - Utilizavam corretamente os sinais de pontuação, embora quatro alunos exibissem mais dificuldades.
Iniciação à Educação Literária
- Conseguiam compreender um texto e responder a questões sobre o mesmo, à exceção de um aluno que tinha dificuldades; - Treze alunos conseguiam facilmente recontar um texto ouvido; - À exceção de três alunos, os restantes conseguiam expressar facilmente a sua opinião sobre o texto.
Gramática
- Três alunos não conseguiam formar facilmente o singular e o plural dos nomes e dos adjetivos; - À exceção de cinco alunos, os restantes conseguiam formar facilmente o masculino e o feminino dos nomes e dos adjetivos.

Quadro 7: Avaliação da turma do 1.º ano (Matemática).

Matemática
Números e Operações
- Três alunos manifestavam dificuldades em reconhecer que dez unidades correspondiam a uma dezena; - A maioria dos alunos diferenciava dezenas de unidades; - Comparavam números naturais até 100, utilizando corretamente os símbolos "<" e ">", à exceção de sete alunos que demonstravam mais dificuldades; - Alguns alunos apresentavam dificuldades em adicionar qualquer número natural cuja sua soma fosse inferior a 100; - Sete dos alunos efetuavam facilmente a subtração de dois números naturais até 100; - Utilizavam corretamente os símbolos "-", "+" e "="; - Realizavam contagens progressivas e regressivas até 100, embora seis alunos demonstrassem mais dificuldades; - Alguns alunos manifestavam dificuldades na resolução de problemas que envolvessem a adição e subtração; - Reconheciam que o sucessor de um número natural é igual a esse número mais 1; - Dois alunos apresentavam dificuldade na leitura e representação de qualquer número natural até 100; - Nove alunos identificavam facilmente o valor posicional dos algarismos dos números até 100; - Oito alunos exibiam mais dificuldades em decompor um número natural inferior a 100; - Efetuavam a contagem de números ordinais até 20, sendo que alguns dos alunos demonstravam mais dificuldades.
Geometria e Medida
- Dois alunos não reconheciam facilmente as moedas e notas do sistema monetário da Área do Euro; - A maioria dos alunos sabia que um euro corresponde a cem cêntimos; - Dez alunos liam facilmente dinheiro em euros e em cêntimos, envolvendo números até 100; - Seis alunos efetuavam corretamente contagens de dinheiro de números até 100; - Ordenavam as moedas e notas segundo o seu valor, embora quatro alunos apresentassem mais dificuldades.

Organização e Tratamento de Dados
- Representavam corretamente diferentes conjuntos, à exceção de seis alunos que manifestavam mais dificuldades; - Treze alunos registavam corretamente dados num pictograma; - Metade dos alunos demonstrava dificuldades na leitura de dados de um pictograma; - Dois alunos não conseguiam registar facilmente os dados num gráfico de pontos; - Quatro alunos mostravam dificuldades na leitura de dados de um gráfico de pontos; - Representavam diferentes elementos em diagramas de venn, sendo que alguns alunos tinham mais dificuldades.

Quadro 8: Avaliação da turma do 1.º ano (Estudo do Meio).

Estudo do Meio
Bloco 1 - À Descoberta de Si Mesmo
- Reconheciam diferentes profissões; - Um aluno apresentava dificuldades em identificar as caraterísticas de cada profissão. - Sabiam descrever o que fizeram ao longo do dia; - Tinham perceção temporal de simultaneidade, anterioridade e posterioridade, à exceção de um aluno que manifestava mais dificuldades; - Nomeavam ordenadamente os dias da semana; - Reconheciam os dias da semana que tinham aulas e os que não tinham.
Bloco 3 - À Descoberta do Ambiente Natural
- Reconheciam os diferentes estados de tempo; - Quatro alunos tinham dificuldades na descrição dos estados de tempo; - Apenas um aluno não conseguia identificar corretamente as quatro estações do ano; - Quinze alunos caraterizavam facilmente cada uma das estações do ano; - Sabiam os meses correspondentes a cada uma das estações do ano, embora três alunos demonstrassem mais dificuldades; - Identificavam as diferentes cores presentes na natureza; - Diferenciavam os cheiros agradáveis dos desagradáveis; - Reconheciam quais os materiais que emitem som e os que não o fazem; - A maioria dos alunos sabe o significado de "ser vivo"; - Treze alunos identificavam facilmente os constituintes das plantas; - Reconheciam a função de cada um dos constituintes das plantas, sendo que cinco alunos tinham mais dificuldades.
Bloco 5 - À Descoberta dos Materiais e Objetos
- À exceção de cinco alunos, os restantes não demonstravam dificuldades em reconhecer os materiais que se dissolvem e os que não se dissolvem na água; - Cinco alunos tinham dificuldades na comparação de materiais segundo diferentes propriedades; - Identificavam materiais do seu quotidiano; - Alguns alunos não sabiam que a água que não tem cheiro diz-se inodora.

7.7. Reflexão sobre a Prática Pedagógica

Após a conclusão da intervenção pedagógica na turma do 1.º ano, é necessário realizar uma retrospetiva sobre alguns aspetos vivenciados ao longo do estágio. Deste modo, considero

que, inicialmente, estava com algum receio pois estava inserida numa turma que não era minha, mas depois de me ambientar ao grupo tudo se desenrolou normalmente. Os alunos cooperaram ao longo das minhas aulas, possibilitando, assim, que todo o processo de aprendizagem fosse transformado num procedimento cada vez mais estimulante e significativo.

No decurso da minha intervenção prática tentei seguir alguns métodos utilizados pela professora cooperante, para que a aprendizagem continuasse em equilíbrio e os alunos não sentissem diferenças significativas no processo de ensino. Alguns desses métodos consistiam em apelar à participação dos alunos, principalmente daqueles mais tímidos; relacionar os conteúdos abordados com situações concretas do quotidiano das crianças e, ainda, fornecer atividades mais práticas para trabalhar os conteúdos. Desta forma, notei que os alunos conseguiram ganhar logo a confiança e segurança necessárias e ficaram à vontade com a minha presença. Assim, foi criado um ambiente saudável e enriquecedor que auxiliou na orientação de todo o trabalho desenvolvido com os alunos.

No que concerne às atividades realizadas, procurei que fossem ao encontro dos interesses e do ritmo de aprendizagem dos alunos, de modo a permitir um maior envolvimento e produtividade dos mesmos. Além disso, no desenvolvimento das atividades tentei realizar a interligação curricular entre diferentes componentes do currículo e utilizar diferentes recursos didáticos, designadamente, os jogos e materiais diversificados.

Considero que, por vezes, tinha dificuldades em cumprir o tempo planeado para as atividades. Embora tivesse sempre em conta os tempos semanais, diários e de cada situação de trabalho, por vezes, devido aos alunos que apresentavam mais dificuldades, dedicava mais tempo à concretização de alguns exercícios, para que os conseguissem compreender melhor. Esta situação fez com que o tempo dedicado à realização de uma atividade fosse maior do que estava planeado. Dito isto, cada aluno apresentava o seu próprio ritmo de aprendizagem e, sempre que possível, tentava dar resposta à heterogeneidade dos alunos. Contudo, com o decorrer do estágio e com a experiência que fui adquirindo julgo que consegui gerir melhor o tempo.

Relativamente ao Projeto de I-A, que foi implementado com o intuito de estimular o gosto e o prazer pela leitura e a escrita, posso mencionar que as estratégias e atividades desenvolvidas apelaram à motivação e participação de todos os alunos. Embora o projeto tenha sido implementado num curto espaço de tempo foi possível observar resultados positivos em relação às estratégias desenvolvidas. Contudo, aquela que mais proporcionou efeitos ao projeto foi a partilha da leitura e da escrita através da caixa mágica, uma vez que foi utilizada ao longo de toda a intervenção pedagógica na sala do 1.º ano. Através da mesma foi possível observar

que os alunos gostavam de escrever as novidades do fim de semana, os textos lidos nas aulas e as vivências do dia-a-dia. Ainda assim, sentiam felicidade em ver a sua carta dentro da caixa e gostavam de a ler em voz alta para os colegas.

Como já foi referido, na turma existia um aluno com NEE que tinha apoio pedagógico acrescido em sala de aula pela professora de ensino especial, uma vez que manifestava mais dificuldades, nomeadamente a nível da leitura e da escrita. Voluntariamente, este aluno dedicava algum do seu tempo fora da escola à escrita de cartas para colocar dentro da caixa mágica. Embora revelasse dificuldades na ortografia, fazia cópias de textos e de frases existentes no caderno diário de português ou no manual. Assim, com a redação destas cartas, este aluno praticava a escrita e a leitura, o que permitia o seu desenvolvimento nestas duas habilidades.

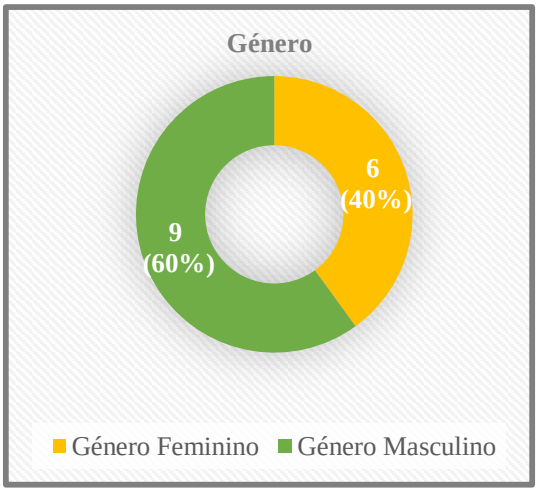
De acordo com Vieira e Relvas (2003) a escola e a família devem estar em constante envolvimento e interação. Neste sentido, e tendo noção que é extremamente importante que o docente comunique regularmente com os pais, tentei sempre que possível estabelecer uma relação com os progenitores ou com outros elementos da família de cada aluno. Esta situação era possível porque como as aulas ocorriam no turno da manhã as famílias aguardavam no polivalente com os alunos até a chegada das professoras. Durante o espaço de contacto entre docente e famílias, este tornava-se um momento agradável de convivência onde era possível comunicar sobre diversos assuntos, entre os quais, o trabalho desenvolvido pelos alunos, o seu comportamento dentro e fora da sala, os trabalhos de casa ou outros assuntos relacionados com o contexto escolar. Considero que através deste tempo de confraternização consegui que as famílias me conhecessem e me considerassem não apenas uma aluna estagiária, mas uma docente que trabalha diariamente para o pleno desenvolvimento de cada um dos alunos.

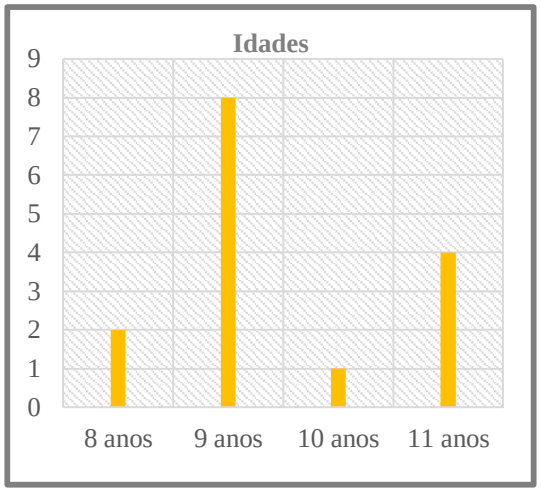
Para finalizar, e tendo consciência daquilo que foi desenvolvido ao longo da minha intervenção prática, considero que esta teve um balanço positivo. Assim, o contacto direto com a realidade constituiu-se uma mais-valia pois permitiu uma maior aquisição de experiências, aprendizagens e competências que me acompanharão ao longo da minha prática docente.

Capítulo VIII – A Turma do 4.º Ano da EB1/PE/Creche de Água de Pena

A turma do 4.º C era composta por 15 alunos, dos quais nove eram do sexo masculino e seis do sexo feminino, que se situavam numa faixa etária entre os nove e os 11 anos (figuras 56 e 57).

Figuras 56 e 57: Género e idades dos alunos do 4.º ano.





Nesta turma, sete alunos beneficiavam de apoio pedagógico acrescido, dos quais três estavam sinalizados com NEE. Destes três elementos, apenas um não acompanhava a turma em termos curriculares e tinha um maior apoio da professora de educação especial, em sala de aula. Porém, embora este aluno apresentasse Síndrome de Down, era visível o grande espírito de ajuda e cooperação dos restantes colegas para com esta criança.

Os alunos que necessitavam de apoio pedagógico acrescido tinham maiores dificuldades nas componentes curriculares de Português e de Matemática. A nível do Português estes manifestavam dificuldades na Expressão oral, Expressão escrita, Leitura e Interpretação de textos. No que concerne à Matemática estes necessitavam de apoio no Cálculo mental, Raciocínio e situações problemáticas.

Relativamente à área de residência dos alunos da turma do 4.º ano, todos eram provenientes do meio envolvente, a freguesia de Água de Pena. A maioria dos alunos era de nacionalidade portuguesa e já se conheciam do ano anterior, à exceção de um aluno luso-descendente que frequentou a turma apenas nesse ano letivo e pouco dominava a Língua Portuguesa, apresentando algumas dificuldades ao nível da oralidade e da escrita. Além disso,

cinco dos elementos da turma repetiram o 2.º ano, sendo que destes elementos dois repetiram uma vez e três perderam duas vezes esse ano de escolaridade.

Os alunos desta turma demonstravam maior preferência pelas áreas de Expressão e Educação Plástica, Expressão e Educação Físico-Motora, Expressão e Educação Musical, Expressão e Educação Dramática e TIC. Deste modo, é possível concluir que apresentavam uma maior motivação pelas atividades de caráter prático e tecnológico ao invés das atividades de natureza maioritariamente teórica, como a Matemática, o Português e o Estudo do Meio. As áreas em que estes apresentavam maiores dificuldades eram o Português e a Matemática. O Estudo do Meio era a componente que despertava o interesse das crianças em aprender assuntos novos, principalmente os relacionados com a História de Portugal.

Em geral, a turma era heterogénea, não apenas ao nível das idades, mas no que concerne a outros aspetos, como as suas necessidades e interesses. Deste modo, nem todas as crianças estavam no mesmo nível de desenvolvimento e, como tal, houve a necessidade de realizar um trabalho mais individualizado com algumas delas. Os alunos que necessitavam de mais apoio executavam as tarefas de aprendizagem de forma mais lenta e apresentavam dificuldades ao nível da concentração e interpretação.

Maioritariamente, demonstravam interesse e entusiasmo em participar nas diferentes atividades propostas, manifestando sempre vontade em aprender conteúdos novos. Esta turma revelava mais motivação em realizar atividades que envolvessem uma maior interação, como por exemplo atividades de trabalho cooperativo. Assim, quando se juntavam em grupos, alguns elementos tinham mais dificuldades do que outros e, aquando destas atividades, era notório que estes alunos se ajudavam uns aos outros na concretização das diferentes tarefas propostas ao grupo. Era então visível o grande espírito de interação e cooperação.

De acordo com Papalia, Olds e Feldman (2004), o grupo de crianças do 4.º ano encontrava-se no terceiro estádio de desenvolvimento cognitivo de Piaget, a fase das Operações Concretas, que ocorre entre os sete e os 12 anos de idade. Corroborando o pensamento de Piaget e ao observar esta turma, foi notário "(…) uma compreensão maior das diferenças entre fantasia e realidade, classificação, relações lógicas, causa e efeito, conceitos espaciais e conservação, e são mais competentes com os números" (Papalia, Olds & Feldman, 2004, p. 420). Esta capacidade de perceção sobre vários assuntos está relacionada com o pensamento lógico, sendo que este é fundamental para resolver problemas, tomar decisões e justificar pontos de vista. Ademais, os alunos aceitavam as opiniões dos outros, o que possibilitava uma boa compreensão e comunicação na turma.

Relativamente à equipa pedagógica do 4.º ano, desta faziam parte os professores cooperantes, a docente de educação especial e, ainda, os professores que lecionavam as áreas curriculares de Expressão e Educação Musical, Expressão e Educação Físico-Motora, Inglês e TIC.

8.1. Organização do Tempo Pedagógico

Os horários são a base de toda a organização escolar e, neste sentido, é fundamental que apresentem um caráter flexível e passível de ajustamentos. Esta gestão do tempo educativo deve, principalmente, respeitar os ritmos e os hábitos de trabalho de cada um dos alunos da turma.

A componente letiva da turma do 4.º ano ocorria no turno da tarde, com um horário escolar das 14h30m até às 18h30m. Na parte da manhã, das 8h30m às 13h30m, os alunos frequentavam as atividades de enriquecimento curricular. Além disso, existiam dois intervalos de 30 minutos, um na parte da manhã e outro na parte da tarde e, ainda, uma hora para o almoço (quadro 9).

Na componente curricular os alunos usufruíam de algumas atividades de frequência obrigatória, nomeadamente, Inglês, Expressão e Educação Musical, Expressão e Educação Físico-Motora e TIC. Ao nível das atividades extraescolares, apenas dois alunos frequentavam a natação e a patinagem.

Quadro 9: Horário da turma do 4.º ano.

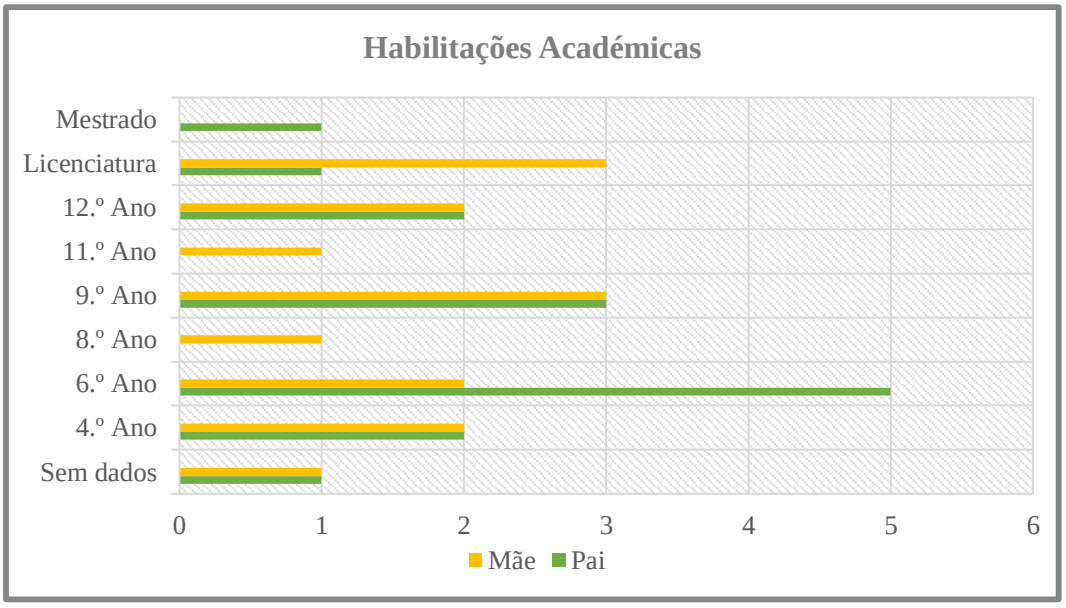
Atividades de Enriquecimento Curricular					
Horas	**Segunda**	**Terça**	**Quarta**	**Quinta**	**Sexta**
8h30m 9h	OTL	OTL	OTL	OTL	OTL
9h 10h	Estudo	Expressão e Educação Musical	Estudo	Inglês	Estudo
10h 10h30m	INTERVALO				
10h30m 11h30m	TIC	Expressão e Educação Musical	Clube de Matemática	Clube de Golfe	TIC
11h30m 12h30m	Natação	Expressão e Educação Físico-Motora	Biblioteca	Clube PRER	Expressão e Educação Plástica

12h30m 13h30m	ALMOÇO				
Atividades Curriculares					
13h30m 14h30m	Expressão e Educação Musical	Inglês	Inglês	Matemática	Matemática
14h30m 15h30m	Apoio ao Estudo	Matemática	Matemática	Expressão e Educação Físico-Motora	Matemática
15h30m 16h	INTERVALO				
16h 17h	Português	Matemática	Matemática	TIC/Português	Português
17h 18h	Estudo do Meio	Português	Português	Estudo do Meio	Expressão e Educação Plástica
18h 18h30m					

8.2. Caraterização das Famílias

Como refere Cordeiro (2015), o conhecimento de diversos dados relacionados com as famílias "(…) tem uma importância fundamental, dada a influência deste ecossistema no bem-estar e na qualidade de vida das crianças, a nível orgânico, psicológico, moral, social e cultural, e a sua função como «primeira célula» social" (p. 23).

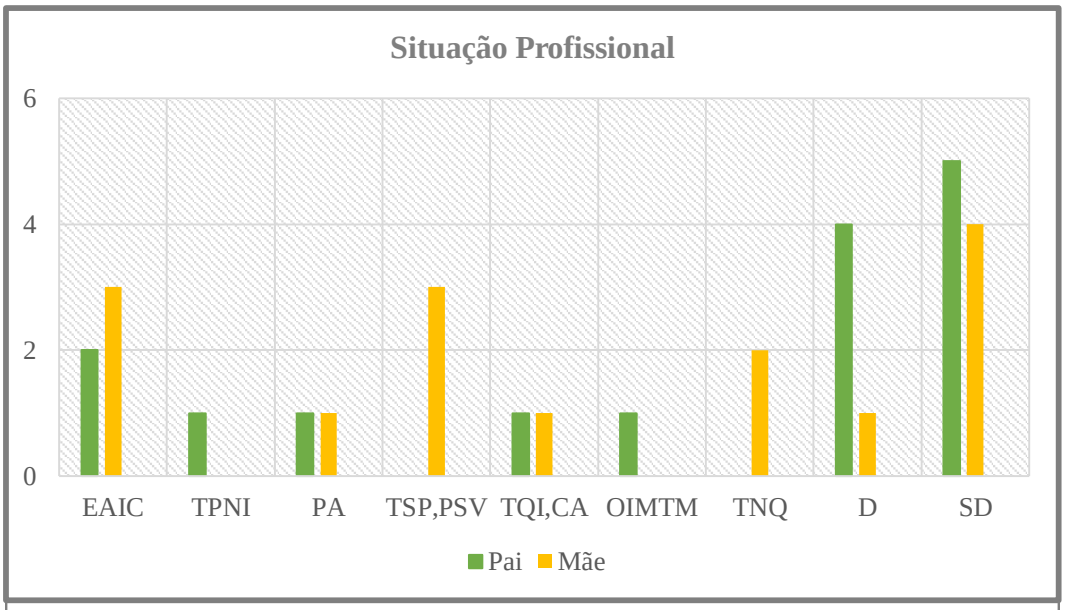
Figura 58: Habilitações académicas dos progenitores dos alunos do 4.º ano.



Assim, no que se refere às habilitações académicas dos progenitores das crianças (figura 58), podemos referir que as mães apresentam, maioritariamente, o 9.º ano e a licenciatura. No que concerne aos pais estes possuem, na sua generalidade, o 6.º e o 9.º ano de escolaridade.

É importante salientar que um dos alunos não continha informações sobre as habilitações académicas dos seus progenitores. Neste sentido, tendo em conta os dados apresentados, existem progenitores com competências suficientes para apoiar os seus filhos em termos escolares.

Figura 59: Situação Profissional dos progenitores dos alunos do 4.º ano.



Legenda:

EAIC - Especialistas das Atividades Intelectuais e Científicas;

TPNI - Técnicos e Profissões de Nível Intermédio;

PA - Pessoal Administrativo;

TSP,PSV - Trabalhadores dos Serviços Pessoais, de Proteção e Segurança e Vendedores;

TQI,CA - Trabalhadores Qualificados da Indústria, Construção e Artífices;

OIMTM - Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem;

TQN - Trabalhadores não Qualificados;

D - Desempregados;

SD - Sem Dados.

Atendendo à figura 59 e, segundo os dados fornecidos pela Classificação Portuguesa das Profissões (2011), a situação profissional das mães dos alunos distribui-se, na sua maioria, pelas categorias EAIC e TSP,PSV. Em relação aos pais dos alunos, as categorias que

prevalecem são EAIC e TNQ. Importa, ainda, referir que uma mãe e quatro pais encontravam-se desempregados e quatro progenitores não forneceram informações sobre a sua situação profissional. Contudo, face aos dados dos progenitores empregados, podemos verificar uma situação profissional associada aos setores secundário e terciário.

8.3. Intervenção Pedagógica na Turma do 4.º Ano

A intervenção desenvolvida com os alunos da turma do 4.º ano foi organizada tendo por base os conteúdos programáticos definidos previamente pelos professores cooperantes. Esta era planeada semanalmente e tinha como objetivo abordar novos conteúdos ou dar continuidade ao trabalho que vinha a ser desenvolvido nos dias em que não estava a estagiar.

Assim sendo, ao longo de 8 semanas de intervenção educativa, foi desenvolvido um leque variado de experiências de aprendizagem que tentaram integrar e articular diferentes áreas de conteúdo, de modo a promover o desenvolvimento pleno e harmonioso de cada um dos alunos. Como tal, no decurso da prática pedagógica foram realizadas planificações (apêndice H) de forma a proporcionar momentos de ensino-aprendizagem que tivessem um impacto positivo ao nível do envolvimento, interesse e motivação dos alunos. Além disso, foram ainda elaborados DB (apêndice I) que contêm observações e reflexões relativas ao procedimento educativo dos alunos no decurso das experiências de aprendizagem.

Seguidamente, serão descritas algumas atividades realizadas em tempo de estágio nas componentes curriculares de Português, Matemática e Estudo do Meio. Estas atividades recorrem a diversos momentos, estratégias pedagógicas e materiais didáticos.

8.3.1. Português

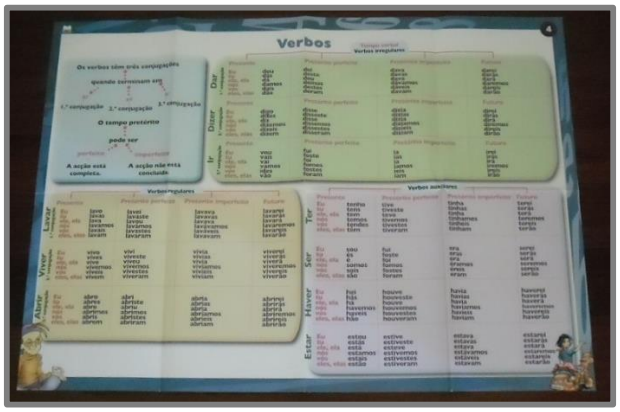
Os Verbos

As seguintes atividades decorreram nos dias 21 e 30 de novembro de 2016, com o objetivo de rever e consolidar o conteúdo dos verbos que havia já sido trabalhado pelos alunos. Nestes dois dias foi promovido, sobretudo, o reconhecimento e a compreensão dos tempos verbais, a conjugação de verbos e a capacidade de concentração.

Após ser feita uma breve abordagem sobre os verbos, os alunos leram e preencheram uma folha com diversas informações sobre este conteúdo, nomeadamente sobre a variação dos

verbos em pessoa e em número e sobre os quatro tempos verbais no modo indicativo (presente, pretérito perfeito, pretérito imperfeito e futuro). Através deste exercício foi notório que alguns alunos demonstraram conhecimentos em relação a este conteúdo gramatical e outros apresentaram dificuldades. Perante esta última evidência, foi necessário relembrar novamente algumas das regras relativas aos quatro tempos verbais e, para tal, foi exibido um cartaz que continha a conjugação de diferentes verbos (figura 60).

Figura 60: Cartaz dos verbos.



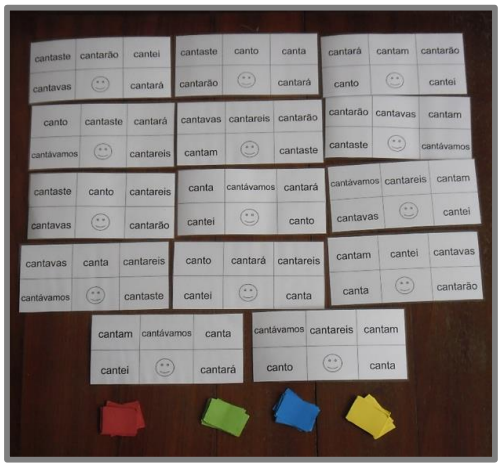
De seguida, os alunos realizaram uma tabela no caderno diário de modo a conjugarem o verbo regular "lavar" nos quatro tempos verbais abordados anteriormente. Esta tabela foi concretizada no quadro e, primeiramente, questionando à vez os alunos, foi preenchida a conjugação do verbo no presente e no pretérito perfeito. Depois, os alunos realizaram individualmente a conjugação do verbo nos restantes tempos verbais. Nesta atividade muitos alunos já se tinham esquecido de como conjugar o verbo tendo em conta a 1.ª, 2.ª e 3.ª pessoa do singular e do plural e, por esta razão, necessitaram de ajuda para concretizar os exercícios. No geral, a conjugação do verbo no pretérito perfeito e no pretérito imperfeito foi a que mais dúvidas suscitou no grupo.

Posteriormente, como forma de consolidar o que aprenderam sobre os verbos, os alunos realizaram o *jogo do bingo* sendo que cada um dos seus cartões continha diferentes conjugações do verbo "cantar" (figura 61). Deste modo, no decorrer no jogo, os alunos permaneceram com atenção com o intuito de verificar se tinham no seu cartão o verbo conjugado na pessoa (1.ª, 2.ª ou 3.ª), número (singular ou plural) e tempo verbal (presente, pretérito perfeito, pretérito imperfeito ou futuro) indicado pelos pequenos cartões que foram sendo retirados à vez do saco.

Aquando da concretização do jogo, foi verificado que a maioria dos alunos apresentava dificuldades na identificação dos verbos na pessoa e no número. Como forma de auxiliar os

alunos, esta informação foi redigida no quadro (singular: 1.ª eu, 2.ª tu, 3.ª ele; plural: 1.ª nós, 2.ª vós, 3.ª eles). É de salientar que no decurso do jogo foi registado no quadro a informação dos cartões que iam sendo retirados do saco para que, à medida que os alunos terminassem o jogo, copiassem a informação para o seu caderno diário. Esta estratégia foi útil pois permitiu que os alunos permanecessem ativos enquanto esperavam que os restantes colegas finalizassem o jogo.

Figura 61: Jogo do bingo.



De modo a incluir o aluno com Síndrome de Down na aprendizagem sobre os verbos este concretizou o *jogo do bingo* mas com diversas adaptações. Assim, quando fosse retirado do saco um cartão para a restante turma, era retirado ao mesmo tempo de outro saco um cartão com um verbo para o aluno com NEE. Como é visível na figura 62, este aluno jogou com um cartão que continha várias imagens de diferentes ações, sendo que o objetivo do seu jogo consistia em associar o verbo retirado do saco, que se encontrava no infinitivo, à respetiva imagem.

Figura 62: Jogo do bingo para o aluno com Síndrome de Down.

Deste modo, tendo por base a pedagogia diferenciada, foi possível adaptar uma atividade de modo a responder às dificuldades deste aluno pois como refere Tomlinson (2008) "(…) uma sala de aula com ensino diferenciado proporciona diferentes formas de apreender conteúdos, processar ou entender diferentes ideias e desenvolver soluções de modo que cada aluno possa ter uma aprendizagem eficaz" (p. 13).

No último dia, os alunos organizados a pares, resolveram exercícios do caderno de fichas, como forma de praticar este conteúdo. A ficha de trabalho foi corrigida em grande grupo, após ter sido dado tempo para os alunos resolverem os exercícios. É de mencionar que, depois de terem sido organizados os pares, foi necessário chamar alguns à atenção pois verificou-se que, inicialmente, em vez de realizarem o trabalho estavam a conversar. Inclusive, um dos pares foi alterado, uma vez que não respeitou as chamadas de atenção constantes.

DB, 30/11/2016:

Para facilitar o trabalho, cada aluno organizou-se a pares com o colega do lado para realizar a ficha. Durante a resolução dos exercícios, notei que IS e MC estavam constantemente a conversar sobre assuntos fora do contexto escolar. (…) Depois de algumas chamadas de atenção sem efeito, foi necessário alterar este par, trocando um dos seus elementos por um aluno pertencente a outro par.

O Texto Dramático

As experiências de aprendizagem realizadas para abordar o texto dramático foram planeadas para duas aulas, nomeadamente, para os dias 7 e 8 de novembro de 2016. Estas atividades desenvolveram, principalmente, as competências relativas à leitura e à escrita, a transmissão oral, as competências pessoais como a autoconfiança e a autoestima, a cooperação e outras habilidades sociais.

Após serem relembradas as caraterísticas do texto dramático, foi lido e interpretado o texto do manual de português intitulado *Serafim e Malacueco na corte do Rei Escama*. Seguidamente, depois de realizada a interpretação do texto e de terem sido identificadas no texto as caraterísticas do texto dramático, foram organizados grupos de trabalho de cinco elementos. Estes deveriam ler o texto dramático em conjunto, escolher os representantes das personagens (Rei, Serafim, Pirada e Malacueco) e das didascálias, praticar a leitura, ensaiar a dramatização de algumas situações do texto e, por fim, apresentar esse texto à turma.

Durante a realização deste trabalho foi necessário circular pela sala e prestar auxílio aos diversos grupos, orientando os alunos com mais dificuldades, explicando o significado de

algumas palavras que desconheciam e ajudando na leitura do texto dramático. No que concerne ao critério de organização dos grupos foi considerado o agrupamento por competência que segundo Morgado (2003) privilegia os grupos heterogéneos, agrupando alunos que evidenciavam mais dificuldades juntamente com os alunos com mais capacidades.

Embora o aluno com Síndrome de Down não realizasse a leitura dramatizada, este foi incluído num dos grupos de trabalho. Durante o trabalho em grupo foi visível que este permaneceu com atenção às leituras dos restantes elementos do grupo e, aquando da apresentação à turma, os seus colegas tiveram o cuidado de demonstrar com o dedo em que parte da leitura estavam para que este aluno conseguisse visualizar que frases estavam a ser lidas.

Figura 63: Apresentação do texto dramático.

Como é visível na figura 63 alguns alunos não estavam muito à vontade e, devido à sua timidez e à falta de confiança, não dramatizaram muitas das situações do texto, ficando muito presos à leitura das falas das personagens e das didascálias. Embora a realização de gestos e de movimentos não tenha sido muito visível, foi verificado que, ao nível da leitura, alguns alunos variavam na entoação de voz para proferir algumas das palavras e frases do texto.

DB, 7/11/2016:
Aquando da apresentação dos grupos foi visível que, alguns alunos, sobretudo os que apresentavam mais dificuldades na leitura, colocavam o livro à frente da cara para ler o texto dramático.

No dia seguinte, como forma de continuar a praticar o texto dramático, os alunos organizaram-se novamente nos mesmos grupos e redigiram um texto dramático tendo por base todas as caraterísticas aprendidas no dia anterior. É de mencionar que, como os alunos na disciplina de Estudo do Meio estavam a abordar o conteúdo de História de Portugal "Os povos

na Península Ibérica", o texto dramático deveria estar relacionado com este conteúdo, devendo a turma interligar o Estudo do Meio com a disciplina de Português. Assim, como executado no dia anterior, após os alunos escreverem o texto em conjunto, deveriam ler o texto, ensaiar as falas e as ações das personagens e, por fim, apresentar o texto à turma.

8.3.2. Matemática

Múltiplos e divisores

Nos dias 7 e 8 de novembro de 2016 trabalhou-se os múltiplos e os divisores. As atividades desenvolvidas com estes conteúdos matemáticos ajudaram os alunos a reconhecer e a determinar os múltiplos e os divisores dos números naturais, a desenvolver a motricidade fina e a promover as habilidades relacionais num grupo de trabalho.

De modo a abordar os números múltiplos foi solicitado a um aluno que registasse no quadro uma tabuada à sua escolha, multiplicando o número que escolheu de 0 até 10. Após este registo, os alunos foram questionados sobre os resultados obtidos da tabuada registada, ou seja, foi-lhes perguntado o que representavam os resultados dessa tabuada em relação ao número que fora escolhido inicialmente. Depois de algumas tentativas, um dos alunos conseguiu transmitir uma resposta correta, mencionando que eram números múltiplos.

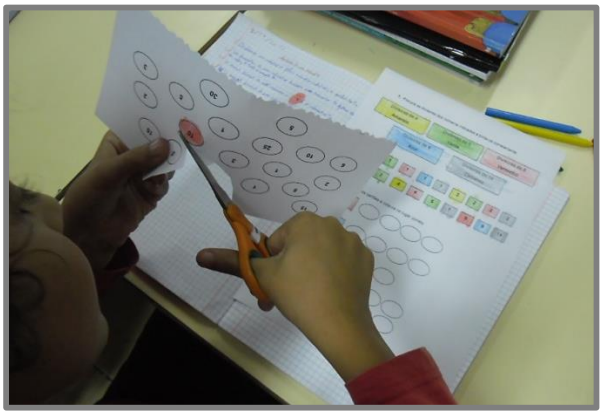
É de realçar que este conteúdo já tinha sido abordado no ano passado e em aulas anteriores e, por essa razão, muitos dos alunos ainda se lembravam da abordagem a este tema. Contudo, alguns dos alunos já não se lembravam deste conteúdo e, como tal, foi realizada uma explicação sobre o tema, registando algumas informações no quadro para serem registadas no caderno diário. Depois desta revisão, foram citadas algumas adivinhas sobre os números múltiplos para os alunos adivinharem de que números se tratavam.

A aula foi finalizada com a realização de uma ficha de trabalho, em que através deste momento foi possível interligar a Matemática à Expressão Plástica pois os alunos concretizaram exercícios sobre os múltiplos com recurso à pintura e ao recorte. Durante esta atividade foi observado que os alunos que iam terminando a ficha de trabalho, levantavam-se e dirigiam-se para junto dos colegas com mais dificuldades para ajudá-los. Neste sentido, foi visível o espirito de entreajuda, pois sem serem solicitados para tal, sentiram necessidade de ajudar os restantes colegas.

No dia seguinte, foi abordado o conteúdo dos divisores através de um diálogo, da visualização de um vídeo e, posteriormente, de uma explicação que foi registada no quadro

para que os alunos a copiassem para o caderno diário. Posteriormente, como ilustrado na figura 64, os alunos resolveram uma ficha de trabalho sobre os divisores, também esta com exercícios de pintura e recorte. Mais uma vez foi visível a vontade de ajudar os colegas, sendo que à medida que os alunos iam terminando a sua ficha, ajudavam os alunos com mais dificuldades.

Figura 64: Ficha de exercícios sobre os divisores.



Para terminar esta aula, como forma de consolidar o conteúdo dos múltiplos e dos divisores os alunos, organizados em pequenos grupos, realizaram um jogo de tabuleiro (figura 65). Assim, cada grupo tinha um dado e cada elemento um peão de uma cor diferente, sendo que os alunos, à vez, tinham que jogar o dado e, dependendo do número de casas que saísse, deveriam responder à questão correspondente a essa casa. Torna-se importante referir que um dos elementos do grupo foi escolhido para ficar com as respostas do jogo, ficando com a função de comunicar se as respostas estavam corretas ou não, assim como, ajudar em algumas questões mais complicadas.

Figura 65: Jogo dos múltiplos e dos divisores.

De acordo com Lopes e Silva (2011), é necessário ajustar as estratégias de aprendizagem às necessidades e ao ritmo de aprendizagem dos alunos. Deste modo, um dos grupos foi organizado com os alunos que apresentavam mais dificuldades nestes conteúdos, tendo estes ficado com um jogo de tabuleiro com perguntas mais simples de modo a conseguirem concretizar o jogo. No entanto, este grupo, mesmo com perguntas mais acessíveis sobre os múltiplos e os divisores, necessitou de auxílio no decurso do jogo.

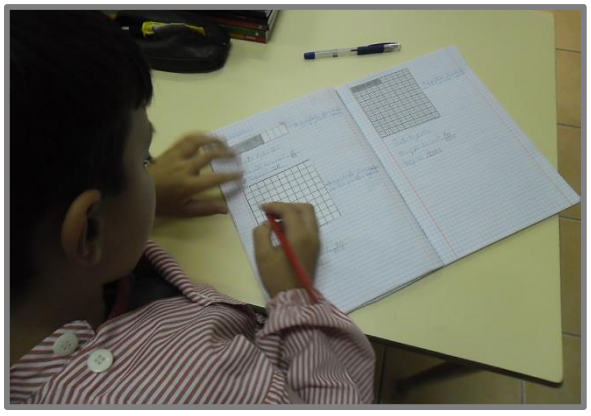
Frações decimais

A abordagem às frações decimais ocorreu em dois dias, nomeadamente nos dias 15 e 21 de novembro de 2016. Através dos diversos momentos de aprendizagem os alunos aprenderam, sobretudo, a realizar representações fracionárias e decimais, a calcular frações e dízimas e, ainda, a efetuar a leitura de frações decimais e de números representados sob a forma decimal.

No primeiro dia, após terem sido exibidos no quadro alguns exemplos de frações decimais, foi registada a definição deste conteúdo. Posteriormente, foi representada e realizada a leitura dessas frações em números decimais, seguindo-se do registo do significado de dízima. Estas informações foram registadas pelos alunos no caderno diário, logo após de serem esclarecidas algumas dúvidas sobre o conteúdo "número racionais não negativos" exibido no Programa de Matemática.

Num momento seguinte, foram distribuídas a cada aluno unidades divididas em 10, 100 e 1000 partes, de modo a serem resolvidos alguns exercícios (figura 66). Como tal, os alunos colaram, à vez, no caderno diário cada uma das unidades e realizaram alguns exercícios que foram registados no quadro. Estes consistiam em pintar em cada uma das unidades as partes indicadas e representar a parte colorida sob a forma de fração decimal e de dízima.

Figura 66: Exercícios sobre as frações decimais.



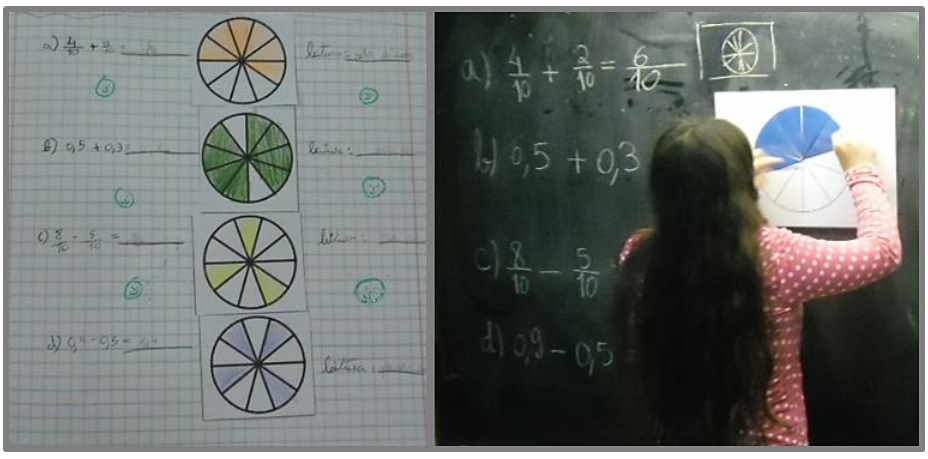
No decurso desta atividade foi curioso observar o interesse e o entusiasmo que cada aluno manifestou em pintar os quadrados de cada uma das unidades, sendo que alguns até utilizaram cores diferentes para colorir cada quadrado. É de realçar que esta situação exibiu a vontade e a satisfação dos alunos por atividades relacionadas com a pintura, ou seja, alusivas à Expressão Plástica.

Ainda neste dia, os alunos registaram alguns exercícios no caderno diário e, de modo a consolidar este conteúdo, resolveram exercícios do manual.

No dia 21 de novembro, começou-se por rever o conteúdo abordado na semana anterior e, de seguida, registou-se no quadro adições e subtrações com frações decimais e dízimas com o mesmo denominador. Deste modo, os alunos deveriam resolver essas operações, representar o resultado em gráficos circulares que lhes foram distribuídos para colarem no caderno e, ainda, realizar a leitura da fração decimal ou da dízima. É de salientar que as adições e as subtrações com frações decimais e com dízimas com o mesmo denominador já haviam sido abordadas em aulas anteriores e, por esta razão, este conteúdo não era novidade para as crianças.

A correção deste momento de aprendizagem foi realizada no quadro à medida que os alunos iam terminando os exercícios. Como é visível na figura 67, para corrigir o resultado representado nos gráficos circulares foi afixado no quadro um gráfico circular em grande escala para os alunos colarem com *bostique* as partes quantitativas que representavam o resultado. Neste momento, inicialmente, alguns alunos demonstraram dificuldades em associar o resultado das operações com a representação no gráfico circular, mas após terem sido exibidos alguns exemplos, os alunos conseguiram compreender e, consequentemente, resolver os exercícios.

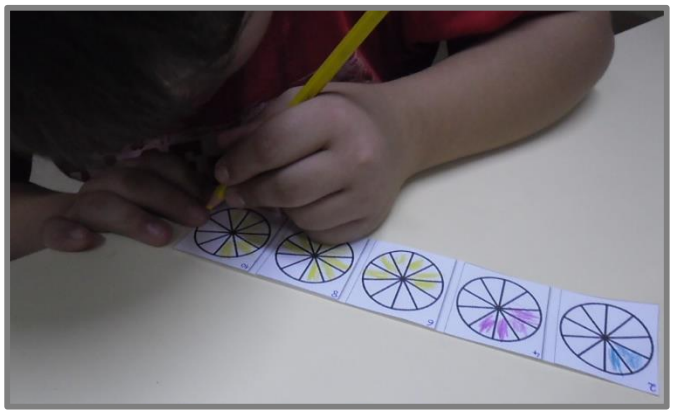
Figura 67: Correção do resultado representado nos gráficos circulares.



DB, 21/11/2016:
A utilização do gráfico circular em grande escala facilitou o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que através deste material didático os alunos conseguiam encaixar e retirar peças até conseguirem compreender como representar corretamente o resultado.

De modo a adaptar esta atividade tendo em conta as dificuldades do aluno com Síndrome de Down foi-lhe entregue gráficos circulares semelhantes aos dos colegas para que este colorisse a quantidade assinalada em cada um dos seus gráficos (figura 68). Embora este aluno não conseguisse acompanhar a aprendizagem do conteúdo das frações, realizou uma atividade adequada às suas capacidades utilizando o mesmo material didático dos seus colegas, não se sentindo excluído da aprendizagem. Assim, "(…) para que o ensino se torne eficaz para estes alunos, há que considerar uma gama diversificada de métodos e estratégias que possam responder à variedade de características que eles apresentam (…)" (Correia, 2017, p. 72).

Figura 68: Atividade adaptada para aluno com Síndrome de Down.



8.3.3. Estudo do Meio

<u>Os Povos da Península Ibérica</u>

No dia 7 de novembro de 2016 foram desenvolvidos diversos momentos de aprendizagem referentes aos povos da Península Ibérica que, de acordo com o programa de Estudo do Meio, insere-se no Bloco 2 - À Descoberta dos Outros e das Instituições. Através desta abordagem à História de Portugal os alunos adquiriram conhecimentos sobre os diferentes povos que surgiram na Península Ibérica e reconheceram locais no mapa *mundi*.

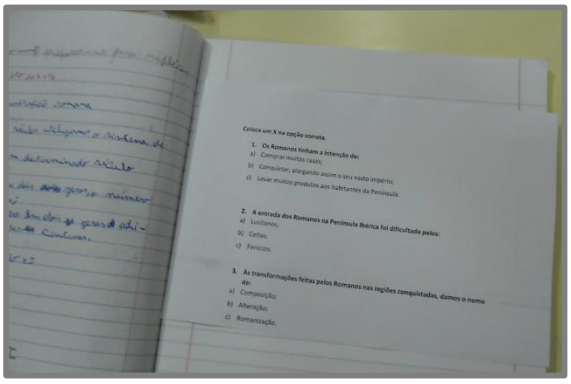
Inicialmente, a turma visualizou uma apresentação *PowerPoint* (PPT) sobre diversos povos e os seus vestígios na Península Ibérica, nomeadamente, os Fenícios, Gregos, Cartagineses e Romanos. No decurso desta apresentação os alunos colocaram questões, esclareceram dúvidas e opinaram sobre vários acontecimentos.

De seguida, de modo a conhecer melhor o povo Romano, a turma observou um vídeo intitulado *Os Romanos na Península Ibérica* de modo a compreenderem quem foi este povo e o que deixaram construído durante a sua permanência no nosso país. Posteriormente, foram exibidos na apresentação PPT alguns vestígios da romanização em Portugal, entre eles, as ruínas de Conímbriga, a antiga cidade romana Miróbriga, os Tanques de Salga de Peixe e a estrada romana. É de destacar que, no geral, os alunos desta turma interessavam-se pelos conteúdos da História de Portugal e, por este motivo, permaneceram com atenção durante a apresentação, tanto do vídeo como do PPT.

DB, 7/11/2016:
Após serem exibidos os vestígios da Romanização no nosso país, um dos alunos mencionou que já tinha ouvido falar das ruinas de Conímbriga e foi interessante e vantajoso ouvir a sua partilha sobre esta marca local.

Seguidamente, foi distribuída a cada um dos alunos uma folha com algumas questões sobre os Romanos para os alunos colarem no caderno e selecionarem a alínea correta (figura 69). Estas perguntas estavam relacionadas com a apresentação anterior sobre este povo e, através das respostas dadas pelos alunos, foi possível observar quem tinha ou não prestado atenção. É importante salientar que a correção a estas questões foi realizada com recurso à apresentação PPT, em que os alunos mencionavam a resposta que tinham selecionado e através do recurso visual verificavam se esta estava correta.

Figura 69: Questões sobre os Romanos.



Por fim, com o intuito da turma adquirir mais conhecimentos sobre esta temática, foi distribuído a cada aluno um mapa *mundi* para identificarem e colorirem com duas cores diferentes a Península Ibérica e o mar mediterrâneo.

O Passado Nacional

Na última semana de intervenção pedagógica, mais precisamente no dia 13 de dezembro de 2016, com o intuito de fazer revisões sobre o conteúdo de Estudo do Meio "O Passado Nacional" do Bloco 2 - À Descoberta dos Outros e das Instituições, os alunos realizaram um jogo de modo a responder a diversas perguntas. Através do mesmo, a turma compreendeu personagens e factos da história nacional e desenvolveu competências de cooperação.

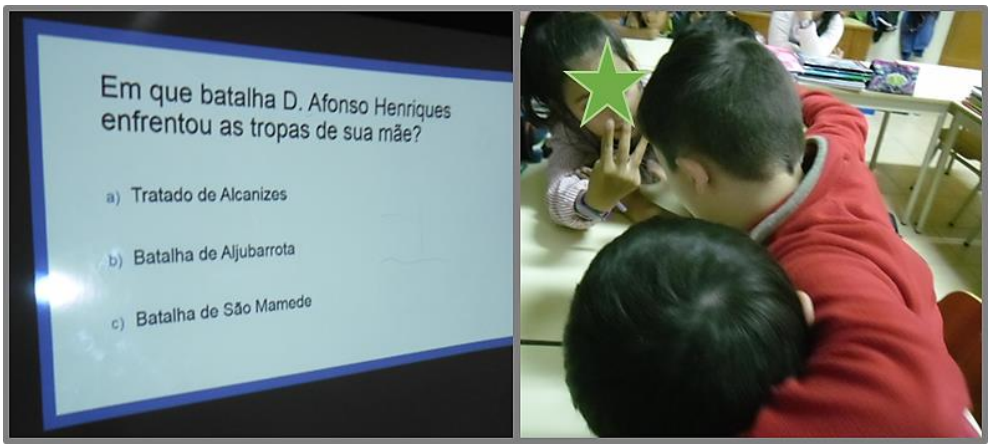
Num primeiro momento, foi solicitado aos alunos que através do manual, do caderno e da ficha de avaliação de Estudo do Meio, estes revissem alguma da matéria sobre o conteúdo de História de Portugal "O Passado Nacional" abordada em aulas anteriores. As temáticas a estudar e que estariam representadas no jogo seriam: o século, os primeiros povos, os Romanos, os Bárbaros e os Muçulmanos na Península Ibérica, a reconquista cristã, a 2.ª, 3.ª e 4.ª dinastia e a expansão marítima.

Após este momento de revisão dos conteúdos, foram organizadas equipas, cada uma com quatro elementos, sendo que um deles ficou com o papel de "porta voz" para que, depois de conversar com os restantes elementos, mencionar a resposta que o grupo considerou a correta. Depois desta organização e de serem mencionadas as regras do jogo foi reproduzido em PPT o jogo intitulado *O Passado Nacional*.

Na realização do jogo, cada equipa, à vez, respondia a uma questão, sendo que por cada resposta correta os grupos ganhavam dois pontos. Durante o jogo, foi visível que as equipas respeitaram as regras, conversando com todos os elementos sobre as respostas apresentadas e respeitando a vez das restantes equipas.

É importante referir que o aluno com Síndrome de Down, embora não compreendesse as perguntas apresentadas no jogo, ficou inserido numa das equipas com o papel de "porta voz", em que depois da sua equipa lhe indicar que resposta considerava a correta, este mencionava ou exibia através dos dedos a alínea escolhida (figura 70). Assim, através desta estratégia, este aluno participou igualmente na atividade e sentiu-se parte integrante do grupo. Ademais, como referem Lopes e Silva (2008), quando a criança está inserida num grupo e desempenha um determinado papel torna-se e considera-se num elemento importante do seu grupo.

Figura 70: Inclusão do aluno com Síndrome de Down.



8.4. Avaliação dos Alunos

Igualmente como no estágio anterior, foram efetuadas grelhas de avaliação de modo a avaliar as aprendizagens dos alunos nas disciplinas de Português, Matemática e Estudo do Meio (apêndice J). Para a concretização destas grelhas foram tidos em conta os conteúdos, objetivos e descritores de desempenho delineados nos programas das respetivas disciplinas. Além disso, a avaliação efetuada baseou-se na observação participante, nas produções dos alunos, nos registos fotográficos e nas reflexões dos DB.

Em relação à componente curricular de Português, os alunos desenvolveram conhecimentos dos domínios Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática. Na componente de Matemática adquiriram competências dos domínios Números e Operações e Geometria e Medida. Por fim, no Estudo do Meio realizaram aprendizagens apenas do Bloco 2 - À Descoberta dos Outros e das Instituições.

Tendo por base os registos efetuados nas grelhas de avaliação em apêndice, foram realizados os quadros 10, 11 e 12 que exibem diversas observações sobre a avaliação efetuada nas três disciplinas. É de salientar que os quadros expostos não contemplam a avaliação do aluno com Síndrome de Down, uma vez que, ao nível da sua aprendizagem, este possuía adaptações curriculares individuais que se encontravam expostas no seu PEI. Como tal, conforme o que foi observado no decurso da intervenção pedagógica, encontra-se no apêndice K as competências e dificuldades evidenciadas por este aluno.

Quadro 10: Avaliação da turma do 4.º ano (Português).

Português
Oralidade
- Reconheciam a informação essencial de um texto ouvido; - Quatro alunos demonstravam dificuldades em resumir a informação de um texto ouvido; - Dois alunos tinham dificuldades em dialogar num tom de voz audível, articulado e com ritmo adequado; - Adquiriam vocabulário variado e adequado, à exceção de dois alunos que apresentavam mais dificuldades; - A maioria dos alunos manifestava facilidade em adaptar o discurso às diferentes situações de comunicação; - À exceção de um aluno, os restantes sabiam opinar facilmente sobre determinadas ideias e justificar a sua opinião, atitude ou opção.
Leitura e Escrita
- Liam um texto com facilidade, embora quatro alunos apresentassem mais dificuldades; - Cinco alunos manifestavam dificuldade em ler um texto com articulação e entoação correta; - Alguns alunos tinham dificuldade em reconhecer o significado de diversas palavras inseridas num texto; - Identificavam facilmente o tema ou o assunto do texto; - Sete alunos exibiam dificuldades na interpretação da leitura de um texto; - Um aluno manifestava dificuldades em verbalizar os segmentos do texto que não compreendeu; - A maioria dos alunos utilizava adequadamente os sinais de pontuação; - Onze alunos apresentavam uma caligrafia mais legível; - Seis alunos manifestavam facilidade em escrever frases e textos de acordo com as regras da ortografia; - Cinco alunos demonstravam mais dificuldades em escrever textos respeitando a introdução, desenvolvimento e conclusão; - Sabiam escrever diálogos; - Escreviam descrições de pessoas, lugares e objetos, referindo caraterísticas essenciais, à exceção de dois alunos que tinham mais dificuldades.
Educação Literária
- Doze alunos conseguiam facilmente recontar um texto ouvido; - Conseguiam identificar os momentos de ação de um texto (fase inicial, desenvolvimento e fase final); - À exceção de três alunos, os restantes sugeriam facilmente alternativas ao texto lido; - Cinco alunos exibiam dificuldades em responder corretamente a questões sobre o texto; - Manifestavam opiniões e pontos de vista sobre o texto, sendo que dois alunos apresentavam mais dificuldades.
Gramática
- Três alunos não conseguiam formar facilmente o singular e o plural dos nomes e dos adjetivos; - À exceção de três alunos, os restantes conseguiam formar facilmente o masculino e o feminino dos nomes e dos adjetivos; - Sete alunos apresentavam dificuldades em identificar o sujeito e o predicado; - Alguns alunos exibiam dificuldades em conjugar os verbos regulares no Pretérito Perfeito, Pretérito Imperfeito, Presente e Futuro, do modo indicativo; - Oito alunos não apresentavam dificuldades em completar corretamente os adjetivos qualificativos e numerais; - A maioria dos alunos conhecia os advérbios de negação e de afirmação; - Três alunos não empregavam corretamente os pronomes pessoais; - Diferenciavam palavras simples de complexas, embora quatro alunos demonstrassem mais dificuldades; - Onze alunos sabiam variar facilmente os nomes no grau aumentativo e diminutivo; - Distinguiam os nomes próprios, comuns e coletivos, à exceção de seis alunos que demonstravam dificuldades.

Quadro 11: Avaliação da turma do 4.º ano (Matemática).

Matemática
Números e Operações
- Cinco alunos demonstravam dificuldades em efetuar divisões inteiras com dividendos de dois algarismos e divisores de um algarismo; - Alguns alunos tinham dificuldades em efetuar divisões inteiras com dividendos de três algarismos e divisores de dois algarismos; - Efetuavam divisões inteiras recorrendo ao algoritmo, sendo que três alunos exibiam mais dificuldades; - Sete alunos resolviam facilmente problemas de vários passos envolvendo números naturais e as quatro operações; - Sete alunos demonstravam dificuldades em resolver problemas de vários passos envolvendo números racionais em diferentes representações e as quatro operações; - Sabiam como obter uma fração equivalente, embora cinco alunos exibissem mais dificuldades; - À exceção de quatro alunos, os restantes simplificavam facilmente as frações; - Seis dos alunos manifestavam dificuldades em representar uma fração decimal em forma de dízima; - Dois dos alunos não conseguiam realizar facilmente a leitura da fração decimal e da dízima; - Alguns alunos apresentavam dificuldades em identificar os múltiplos e os divisores de um número natural; - Cinco alunos demonstravam dificuldades em representar os números em numeração romana; - Multiplicavam e dividiam números racionais por naturais e por racionais na forma de fração unitária, sendo que quatro alunos apresentavam dificuldades; - Onze alunos determinavam facilmente o produto e o quociente de um número representado por uma dízima por 10, 100, 1000 e por 0,1, 0,01, 0,001; - Ordenavam e comparavam números racionais na forma de dízima; - Dois alunos manifestavam dificuldades em representar números racionais na reta numérica; - Metade dos alunos demonstravam dificuldades em adicionar, subtrair, multiplicar e dividir números racionais não negativos.
Geometria e Medida
- Doze alunos comparavam facilmente a amplitude dos ângulos; - Reconheciam os ângulos retos, agudos, rasos e obtusos, à exceção de quatro alunos que exibiam mais dificuldades; - Identificavam corretamente as retas paralelas e perpendiculares; - Reconheciam as retas não paralelas que não se intersetam.

Quadro 12: Avaliação da turma do 4.º ano (Estudo do Meio).

Estudo do Meio
Bloco 2 - À Descoberta dos Outros e das Instituições
- Seis dos alunos apresentavam dificuldades em identificar a unidade de tempo: o século; - Cinco alunos exibiam dificuldades em localizar factos e datas estudadas no friso cronológico; - Demonstravam conhecimentos sobre os primeiros povos da Península Ibérica; - Alguns alunos manifestavam dificuldades em adquirir conhecimentos sobre os Romanos, Bárbaros e Muçulmanos; - Reconheciam como ocorreu a reconquista cristã, embora seis alunos apresentassem mais dificuldades; - Metade dos alunos sabia o que significava o regime monárquico que ocorreu entre 1143 e 1910; - À exceção de três alunos, os restantes diferenciavam facilmente as diferentes classes sociais (nobreza, clero e povo); - Cinco alunos tinham poucos conhecimentos sobre a Expansão Marítima; - Alguns alunos manifestavam dificuldades em adquirir conhecimentos sobre os reis da 1.ª, 2.ª, 3.ª e 4.ª dinastia.

8.5. Reflexão sobre a Prática Pedagógica

À semelhança do que foi realizado nas práticas pedagógicas anteriores, importa refletir sobre a experiência vivenciada durante a minha intervenção educativa na turma do 4.º ano, realçando os aspetos positivos e algumas limitações que senti ao longo da prática efetuada.

Saliento que, como o estágio anterior foi realizado também na EB1/PE/Creche de Água de Pena, já conhecia alguns elementos da turma em questão. Deste modo, no primeiro contacto com o grupo, estava à vontade porque a turma já me conhecia do ano anterior, mas ao mesmo tempo encontrava-me receosa pois ia conhecer pela primeira vez a dinâmica da turma numa sala de aula. Assim, através da observação e da interação tive a possibilidade de conhecer a realidade educativa da turma, diagnosticando precocemente as diferenças individuais, interesses, necessidades e, ainda, algumas condicionantes da aprendizagem. Este conhecimento foi fundamental pois para planificar as atividades e estratégias de ensino é necessário ter em conta as caraterísticas particulares de cada aluno.

Como já foi referido, a ação educativa na turma do 4.º ano centrou-se, maioritariamente, na implementação de estratégias pedagógicas de modo a promover o processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, no decurso da minha intervenção prática dinamizei, principalmente, a aprendizagem cooperativa, a diferenciação pedagógica, os jogos, os materiais didáticos e as tecnologias. Estas estratégias foram planificadas e utilizadas tendo em conta as caraterísticas do grupo e de cada criança, de modo a assegurar uma aprendizagem significativa, contextualizada, diversificada e dinâmica.

Durante a fase de observação tive a oportunidade de presenciar que os alunos já estavam habituados a algumas estratégias anteriormente referidas, como a aprendizagem cooperativa, os materiais didáticos e as TIC. Deste modo, aquando da implementação destas e das outras estratégias os alunos reagiram normalmente e, cada vez mais, foram melhorando as competências de trabalhar em grupo, de concentração, de interpretação, de manuseamento e de utilização de materiais diversificados.

Como refere Perrenoud (2000) torna-se fundamental não dissociar a evidente heterogeneidade existente numa sala de aula pois os alunos têm interesses e necessidades diferentes e possuem o seu próprio ritmo de aprendizagem. Neste sentido, de modo a responder às caraterísticas individuais dos alunos, foi necessário muitas vezes adequar a planificação, os materiais, o tempo e o espaço tendo por base uma pedagogia diferenciada. Como tal, “Praticar

uma pedagogia diferenciada é fazer com que, quando necessário, cada aluno seja recolocado ou reorientado para uma atividade fecunda para ele" (Perrenoud, 2000, p. 73).

Assim, em relação aos alunos que manifestavam dificuldades de aprendizagem específicas, tentava muitas vezes adaptar as diferentes atividades de modo a que estes conseguissem realizar as mesmas tarefas mas, principalmente, conseguissem adquirir conhecimentos sobre determinado conteúdo. Esta reorganização era mais frequente aquando da concretização de atividades mais práticas, nomeadamente de jogos didáticos.

O facto de na turma existir um aluno com Síndrome de Down permitiu-me desenvolver os meus conhecimentos sobre as crianças que apresentam esta necessidade educativa especial. Além disso, embora me tivesse sido comunicado que durante o estágio não necessitava de planear atividades para este aluno porque este estaria ao cargo dos professores cooperantes ou da docente de educação especial, foi de livre vontade que organizei atividades para este aluno, tentando inclui-lo, sempre que possível, na dinâmica do grupo. Admito que, por vezes, esta decisão tornou-se complicada pois devido às limitações deste aluno nem sempre era fácil integrá-lo nos diferentes momentos de aprendizagem.

Embora existissem na turma sete alunos que beneficiavam de apoio pedagógico específico foi sempre visível a existência de interajuda e cooperação dos restantes colegas para com estes alunos. Deste modo, quando algum aluno terminava as tarefas mais depressa perguntava se poderia auxiliar um destes colegas com mais dificuldades, verificando-se, assim, que a turma não era egocêntrica, mas sim capaz de respeitar as necessidades dos outros, ajudando-os sempre que possível. Neste sentido, esta turma era unida e tinha sempre presente os valores sociais, sendo estes fundamentais ao longo da sua vida para uma boa convivência em sociedade.

Para finalizar, a intervenção pedagógica na turma do 4.º ano foi bastante produtiva no sentido em que as aprendizagens adquiridas ao longo de toda a ação foram de extrema importância para o enriquecimento dos meus conhecimentos sobre o processo educativo no 1.º CEB. Além disso, todo o trabalho realizado com os alunos foi desenvolvido com dedicação e empenho de modo a contribuir positivamente para a sua evolução e produtividade.

Considerações Finais

Tendo finalizado o meu percurso académico, considero que os conhecimentos teóricos e práticos que fui adquirindo ao longo destes cinco anos foram fundamentais para a concretização das intervenções pedagógicas e deste relatório de estágio de mestrado. Contudo, apesar do enriquecimento pessoal e profissional que adquiri ao longo deste percurso universitário, reconheço que é necessário atualizar constantemente os conhecimentos, obter novas competências e melhorar o desempenho profissional. Deste modo, além da experiência prática numa instituição educativa, a formação contínua constitui-se uma referência fundamental, tanto para o progresso da carreira docente, como para o desenvolvimento de uma educação de qualidade.

As intervenções pedagógicas realizadas na EPE e no 1.º CEB possibilitaram a vivência de diversas experiências com crianças diferentes ao nível dos seus interesses, necessidades, capacidades e ritmos de aprendizagem. Assim, através da reflexão e da investigação, sendo estas duas capacidades essenciais num profissional de educação, foram organizadas, nestes dois contextos, atividades e estratégias de aprendizagem de modo a atender às especificidades individuais de cada criança e dos grupos em geral. Além disso, estas duas capacidades, juntamente com a minha atitude crítica, ajudaram-me a ultrapassar dificuldades, a lidar com determinadas situações e a encontrar soluções para os problemas existentes na prática.

Através do contacto direto com a realidade educativa tive a oportunidade de conhecer e experienciar vivências concretas da profissão docente que me fizeram compreender o quão exigente e desafiante é o trabalho de um educador/professor. Deste modo, experienciando o contexto real tive a possibilidade de compreender quais as responsabilidades inerentes à carreira de um docente, como podem ser geridas as orientações e o currículo escolar, que itens são fundamentais para a realização de uma planificação, como pode ser feito o processo de avaliação das crianças e até como pode ser realizada a interação com os diferentes elementos da comunidade educativa. Como tal, posso afirmar que embora os estágios pedagógicos tenham ocorrido num tempo limitado, considero que foram suficientes para observar os aspetos mais relevantes e as limitações referentes a esta profissão.

Das práticas pedagógicas realizadas, destaco a colaboração e o apoio dos docentes cooperantes no fornecimento de todas as informações e documentos relativos aos dados das turmas, na orientação durante os estágios, na partilha de ideias e sugestões e ainda na planificação e desenvolvimento dos vários momentos de aprendizagem. Este trabalho de

cooperação tornou-se fundamental, quer no meu desempenho prático no decurso das intervenções, quer nas relações existentes com as crianças e restante equipa educativa. Neste sentido, os docentes cooperantes, além de terem sido bons orientadores das práticas pedagógicas, também tiveram um papel decisivo no meu desenvolvimento enquanto aluna estagiária e futura profissional de educação.

Concluo este relatório mencionando que toda a experiência na Sala dos Cristais e nas turmas do 1.º e do 4.º ano foram uma mais-valia na minha formação pois através da mesma consegui adquirir diversos conhecimentos e competências que são fundamentais para a construção da minha identidade docente. Destaco que durante a minha carreira profissional irei reconhecer o direito da criança em participar ativamente no seu processo pedagógico, valorizando e escutando as suas iniciativas, crenças, ideias e diferenças. Principalmente, pretendo dar o meu melhor de modo a contribuir eficazmente para o desenvolvimento pleno das crianças que terei a oportunidade de conhecer, pois como preconiza Alexandre Lemos:

"Crianças são como borboletas ao vento,
algumas voam rápido, algumas voam pausadamente, mas todas voam do seu melhor jeito…
Cada uma é diferente, cada uma é linda e cada uma é especial."

(Alexandre Lemos, citado por Fernandes, 2014)

Referências

Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. Porto: Asa editores.

Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2010). *Supervisão. Um Contexto de Desenvolvimento Profissional de Professores.* Viseu: Edições Pedago.

Alarcão, I. (1996). Ser Professor Reflexivo. Em I. Alarcão (Org.). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão* (pp. 171-188). Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.

Amante, L. (2005). As Tecnologias da Informação e da Comunicação na Educação Pré-Escolar: Excertos de Um Percurso. *Escola Moderna*, *25*, 5-36.

Amor, E. (1993). *Didáctica do Português-Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.

Andrea, I. & Alves, L. (2001). *Brinquedos – Criatividade Pedagogia Ambiente*. Lisboa: Ed. dos autores.

Bell, J. (2004). *Como Realizar um Projecto de Investigação: Um Guia para a Pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Lisboa: Gradiva.

Bento, A.V. (2013). *10 Tópicos (e dicas) sobre a Investigação.* Funchal: António V. Bento.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos.* Porto: Porto Editora.

Botas, D. & Moreira, D. (2013). A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática – Um estudo no 1º Ciclo. *Revista Portuguesa de Educação*, 26 (1), 253-286. Retirado de http://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3259/2633

Brickman, N. A. & Taylor, L. S. (1991). *Aprendizagem Activa. Ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Cachapuz. A. F. (2009). Ensino, Qualidade e Formação de Professores: Necessidades Actuais. Em J. Bonito (Org.). *Ensino, Qualidade e Formação de Professores* (pp. 77-87). Universidade de Évora: Departamento de Pedagogia e Educação.

Cardoso, J. R. (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Guerra e Paz.

Cole, M. & Cole, S. R. (2004). *O Desenvolvimento da Criança e do Adolescente.* Porto Alegre: Artmed.

Comissão Parlamentar de Educação e Ciência. (2016). *Relatório Técnico: Formação Inicial de Educadores e Professores e Acesso à Profissão*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Cordeiro, M. (2015). *Crianças e Famílias num Portugal em Mudança*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Correia, L. M. (2008). *A Escola Contemporânea e a inclusão de alunos com NEE: Considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2013). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: um guia para educadores e professores.* Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2017). *Fundamentos da Educação Especial*. Braga: Flora Editora.

Coutinho, C.P. (2011). *Metodologia da Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.

Diez, J. J. (1989). *Família-Escola, uma relação vital* (D. Marinha, Trad.). Porto: Porto Editora.

Duarte, I. (2005). Ler: um mistério para desvendar, um problema para resolver. In *No Branco do Sul As Cores dos Livros*: 5.º Encontro sobre Literatura para Crianças e Jovens – Beja, 20 e 21 de fevereiro de 2003 (pp. 149-171). Lisboa: Editorial Caminho.

Fernandes, M.S.Q.O. (2014). *Relatório de Estágio para Obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra. Retirado de http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/MESTRADOS_ESEC/MAFALDA_FERNANDES.pdf

Fernandes, P. F. P. (2007). Livros, leitura e literacia emergente: Algumas pistas acerca do espaço e do tempo dos livros na promoção da linguagem e literacia emergente em contexto de jardim-de-infância. Em F. Azevedo (Coord.). *Formar Leitores das Teorias às Práticas* (pp. 19-33). Lisboa: LIDEL-edições Técnicas.

Fialho, N. N. (2008). Os Jogos Pedagógicos como Ferramentas de Ensino. *Congresso Nacional de Educação,* 6, 12298-12306.

Filipe, B. (2004). A investigação-acção enquanto possibilidade e prática de mudança. Em L. Oliveira, A. Pereira, & R. Santiago (org.). *Investigação em Educação. Abordagens Conceptuais e Práticas* (pp. 107-120). Porto: Porto Editora.

Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa. Uma forma de Aprender Melhor*. Lisboa: Livros Horizonte.

Formosinho, J. (2007). O Currículo Pronto-a-Vestir de Tamanho Único. Em J. Formosinho. *O Currículo Uniforme Pronto-a-vestir de Tamanho Único* (pp. 19-26). Lisboa: Edições Pedago.

Fortin, M. F. (2009). *Fundamentos e Etapas do processo de Investigação.* Lisboa: Lusodidática.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (2003). *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade* (R. Garcez, Trad.). Porto Alegre: Artmed.

Garcia, C.M. (1997). A Formação de Professores: Novas Perspectivas Baseadas na Investigação sobre o Pensamento do Professor. Em A. Nóvoa (Coord.). *Os Professores e a sua formação* (pp. 51-76). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Gil, J.M.N. (2015). *O professor em stress*. Lisboa: Bookout.

Goleman, D. (1995). *Inteligência Emocional.* Lisboa: Círculo de Litores.

Gómez, A.P. (1997). O Pensamento Prático do Professor: A Formação do Professor como Profissional Reflexivo. Em A. Nóvoa (Coord.). *Os Professores e a sua formação* (pp. 93-114). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Gonçalves, E. (1991). *A Arte Descobre a Criança*. Lisboa: Raiz Editoria.

Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

Hapetian, I. (Coord.). (1993). *A Nova Avaliação da Aprendizagem.* Lisboa: Texto Editora.

Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2003). *Educar a Criança.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. P. (1995). *A Criança em Ação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Inspeção-Geral da Educação e Ciência. (2016). *A Escola Inclusiva: Desafios*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Instituto Nacional de Estatística. (2011). *Classificação Portuguesa das Profissões 2010*. Lisboa: INE.

Jacinto, M. (2003). *Formação de Professores: Concepções e Práticas de Orientação*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Kamii, C. (1996). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Instituto PIAGET.

Kishimoto, T. M. (1994). *O Jogo e a Educação Infantil.* São Paulo: Pioneira Editora.

Lapassade, G. (2005). *As microssociologias.* Brasília: Líber Livro.

Leitão, N. (2008). As palavras também saem das mãos. *Noesis*, 72, 30-33.

Leite, C. & Rodrigues, M. L. (2001). *Jogos e Contos numa Educação para a Cidadania*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto. Edições Asa.

Lessard-Hébert, M. (1996). *Pesquisa em Educação.* Lisboa: Instituto Piaget.

Lopes, J. & Silva, H. S. (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim-de-Infância*. Porto: Areal Editores.

Lopes, J. & Silva, H. S. (2011). *O Professor faz a Diferença: na aprendizagem dos alunos, na realização escolar dos alunos, no sucesso dos alunos.* Lisboa: LIDEL.

Lopes, J. & Silva, H. S. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: LIDEL.

Lopes, J. & Silva, H.S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula.* Lisboa: LIDEL.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

Mesquita, E. (2013). *Competências do Professor*. Lisboa: Edições Sílabo.

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2013). *Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico.* Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação. (1998). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Monteiro, V. & Mata, L. (2001). Motivação para a Leitura em Crianças do 1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos de Escolaridade. *Infância e Educação: Investigação e Práticas, 3*, 49-68.

Morgado, J. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Edições Asa.

Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa: ISPA.

Morissette, D. & Gingras, M. (1994). *Como Ensinar Atitudes: Planificar, Intervir, Valorizar*. Porto: Edições Asa.

Negrine, A. (1994). *Aprendizagem & Desenvolvimento Infantil: 1- Simbolismo e Jogo.* Porto Alegre: PRODIL.

Nóvoa, A. (1997). Formação de Professores e Profissão Docente. Em A. Nóvoa (Coord.). *Os Professores e a sua formação* (pp. 15-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Nóvoa, A. (2002). *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. Lisboa: Educa.

Oliveira, E. & Ferreira, P. (2014). *Métodos de Investigação-Da Interrogação à Descoberta Científica*. Porto: Vida Económica.

Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re) construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. Em J. Oliveira-Formosinho (Org.). *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 11-29). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2008). A investigação-ação e a construção de conhecimentos profissionais relevantes. Em L. Máximo-Esteves. *Visão Panorâmica da Investigação-Ação* (pp. 7-14). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). Pedagogia-em-Participação: a perpetiva da Associação Criança. Em J. Oliveira-Formosinho (Coord.). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 97-117). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (1991). A Clarificação de Valores: Estratégias Pedagógicas. *Educação, 3,* 56-59.

Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma Práxis de Participação. Em J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (pp. 13-42). Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A. (1994). *A Avaliação dos Alunos na Perspectiva da Reforma*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.

Papalia, D. E., Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2004). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill.

Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia Diferenciada: das Intenções à Ação*. Porto Alegre: Artmed.

Peterson, P.D. (2003). *O Professor do Ensino Básico*. Lisboa: Instituto Piaget.

Pinazza, M. A. & Kishimoto, T. M. (2008). Prefácio. Em J. Oliveira-Formosinho (Org.). *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 7-10). Porto: Porto Editora.

Pinto, M.J.F. (1992). *As Escolas e a Qualidade*. Rio Tinto: Edições Asa.

Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches – Uma Abordagem Ecológica da Adaptação do Bebé à creche.* Porto: Porto Editora.

Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.

Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Abordagens* (S. Baía, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Rebelo, J. A. S. (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico*. Rio Tinto: Edições Asa.

Ribeiro, A. (2002). *A Escola Pode Esperar*. Porto: Edições ASA.

Ribeiro, A.C. (1993). *Formar Professores - Elementos para uma Teoria e Prática da Formação*. Lisboa: Texto Editora.

Robalo, F. (2004). *Do Projecto Curricular de Escola ao Projecto Curricular de Turma*. Lisboa: Texto Editores.

Salovey, P. & Sluyter, D.J. (org.). (1999). *Inteligência emocional da criança: aplicações na educação e no dia-a-dia.* Rio de Janeiro: Campus.

Santos, E. (2000). *Hábitos de Leitura em Crianças e Adolescentes: Um estudo em escolas secundárias.* Coimbra: Quarteto Editora.

Schaffer, H. R. (1999). *Desenvolvimento Social da Criança*. Lisboa: Instituto Piaget.

Serra, C. M. A. M. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto editora.

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação: Drama e Dança*. Lisboa: Instituto Piaget.

Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Espanha: UNESCO. Retirado de http://redeinclusao.pt/media/fl_9.pdf

UNICEF. (1989). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Assembleia Geral das Nações Unidas. Retirado de https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf

Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.

Vieira, C.R. & Relvas, A.P. (2003). *A(s) Vida(s) do Professor. Escola e Família*. Coimbra: Quarteto Editora.

Viveiros, T. R. C. (2016). *Relatório de Estágio para Obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.* Madeira: Universidade

da Madeira. Retirado de http://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/1238/1/MestradoT%C3%A2niaViveiros.pdf

Vosniadou, S. (2001). *Como aprendem as crianças* (J. Lopes, Trad.). International Academy of Education: UNESCO.

Wassermann, S. (1994). *Brincadeiras Sérias na Escola Primária*. Lisboa: Instituto PIAGET.

Wiertsema, H. (1993). *100 Jogos de Movimento: Actividades Práticas na Escola*. Rio Tinto: Edições Asa.

Woodley, E. (2009). Practical work in school science – why is it important?. *School Science Review, ASE, 91*(335), 49-52. Retirado de http://www.gettingpractical.org.uk/documents/EmmaWoodleyarticle.pdf

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Zabalza, M. A. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto: Edições Asa.

Referências Legislativas

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

Decreto Legislativo Regional n.º 33/2009, de 31 de dezembro (Estabelece o regime jurídico da educação especial, transição para a vida adulta e reabilitação das pessoas com deficiência ou incapacidade na Região Autónoma da Madeira).

Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril (Princípios orientadores da avaliação das aprendizagens nos ensinos básico e secundário).

Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro (Determina a introdução da disciplina de Inglês no currículo, como disciplina obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade).

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

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

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro (Apoios especializados a prestar na Educação Pré-Escolar e nos Ensinos Básico e Secundário nos setores público, particular e cooperativo).

Decreto-Lei n.º 319/1991, de 23 de agosto (Aprova o regime de apoio a alunos com necessidades educativas especiais que frequentem estabelecimentos dos ensinos básico e secundário).

Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril (Prevê a realização de Metas Curriculares para as diferentes disciplinas dos ensinos básico e secundário).

Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho (Homologa as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar).

Despacho normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril (Regulamenta o regime de avaliação e certificação das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos do ensino básico).

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto (Lei de Bases do Sistema Educativo).

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

Parecer n.º 3/1999, de 15 de janeiro (Relativo às crianças e alunos com Necessidades Educativas Especiais).