

REM

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Nicole Miliza Aguiar Ferreira

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA
A Nossa Universidade
www.uma.pt

dezembro | 2019

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Nicole Miliza Aguiar Ferreira

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

ORIENTAÇÃO

Maria Fernanda Baptista Pestana Gouveia



Centro de Competências de Ciências Sociais

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

Ano letivo – 2019/2020

Nicole Miliza Aguiar Ferreira

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

Orientadora: Maria Fernanda Baptista Pestana Gouveia

Funchal e Uma, dezembro de 2019

Education is the most powerful weapon which you can use to change the world.

(Nelson Mandela)

Agradecimentos

Este é o fim de uma etapa marcada por muito esforço, dedicação, empenho para conseguir ultrapassar todos os obstáculos e desafios que foram surgindo ao longo destes anos.

Durante todo este processo foram muitas as noites mal dormidas, muito cansaço e dúvidas sobre se conseguiria aguentar até ao fim. No entanto, pude sempre contar com pessoas fantásticas que estiveram sempre do meu lado a incentivar-me e a animar-me com palavras confortantes e fazendo com que acreditasse em todas as minhas capacidades. Foi uma caminhada difícil, mas gratificante.

Em primeiro lugar quero agradecer ao meu pai que nunca me deixou desistir do meu sonho e que sempre me apoiou em todas as decisões que tomei ao longo da minha vida. Infelizmente, não esteve presente, de uma forma física, no momento em que consegui ingressar o curso de Educação Básica. Graças a ele não desisti e não estaria neste momento a agradecer ter acreditado em mim. Obrigada à minha mãe, irmãs, tios e primos pelo incentivo e por terem estado sempre do meu lado.

Depois, não posso deixar de agradecer ao meu marido Hugo por ter me apoiado ao longo destes cinco anos, nunca ter deixado de acreditar em mim e por cuidar tão bem do nosso filho Luís na minha ausência, além de toda a ajuda na construção de materiais. Obrigada pela paciência e compreensão.

Ao meu filho Luís que me deu ainda mais força para continuar e não desistir. Graças ao seu sorriso e energia contagiante ganhei mais força e vontade para continuar. Desculpa pelas vezes em que não pude estar contigo a brincar, ler uma história ou simplesmente estar a ver a Patrulha Pata.

À minha “miga” Mónica, obrigado por tudo e por teres partilhado comigo esta jornada. Obrigada pelo companheirismo, alegria, amizade e partilha de saberes. Agradeço igualmente a todas as colegas de curso que, de uma maneira ou de outra, contribuíram para me tornar uma pessoa mais forte e concluir esta jornada.

Não posso deixar de agradecer a todos os professores que participaram nesta caminhada: à minha orientadora científica, professora Fernanda Gouveia pela orientação deste relatório, às orientadoras, professora Isabel e professora Adérta por todas as palavras e ensinamentos transmitidos nos Seminários de Reflexão sobre a Prática Pedagógica.

Resumo

O presente relatório tem como objetivo dar a conhecer as três práticas pedagógicas desenvolvidas num contexto de Educação Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico. Desta forma, ao longo do mesmo irei enfatizar e refletir sobre algumas atividades realizadas no âmbito destas práticas realizando uma descrição dos acontecimentos. Além deste aspeto, este trabalho tem como intuito a aquisição do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Por outro lado, este visa promover um enquadramento teórico e metodológico que suporta todo o contexto prático, articulando assim a teoria com a prática, vertentes complementares e indissociáveis.

Neste relatório será possível ainda encontrar dois projetos de Investigação-ação, que resultaram da aplicação desta metodologia em contexto prático. Na Educação Pré-Escolar, o projeto tinha como objetivo desenvolver as competências da comunicação e por isso formulei a seguinte questão: *De que forma as crianças do grupo Pré-I podem desenvolver a comunicação oral?*. Já o projeto desenvolvido no 1.º Ciclo do Ensino Básico teve como intuito prevenir a indisciplina e os conflitos na sala de aula, desta forma emergiu a seguinte questão: *Que estratégias poderá utilizar o professor para a gestão de conflitos e indisciplina na turma do 3.ºB?*. Na última prática não foi desenvolvido um projeto de investigação-ação, mas sim atividades motivadoras e facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem, através da utilização de diferentes materiais.

Palavras-Chave: Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Investigação-Ação; Comunicação oral; Reflexão.

Abstract

This report aims to present the three pedagogical practices developed in a context of pre-school education and 1st cycle of basic education. Thus, throughout the same I will emphasize and reflect on some activities carried out in the framework of these practices, making a description of the events. In addition to this aspect, this work aims to acquire the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education. On the other hand, this aims to promote a theoretical and methodological framework that supports the whole practical context, thus articulating theory with practice, complementary and inseparable aspects.

In this report it will be possible to find two Action Research projects, which resulted from the application of this methodology in a practical context. In Pre-School Education, the project aimed to develop communication skills and I therefore asked the following question: *How can children in the Pre-I group develop oral communication?* Already the project developed in the 1st Cycle of Basic Education aimed to prevent indiscipline and conflicts in the classroom, thus emerged the following question: *What strategies can the teacher use for conflict management and indiscipline in the 3rd B class?* In the last practice, an action research project was not developed, but rather motivating and facilitating activities of the teaching-learning process through the use of different materials. At the end of each practice it is possible to find a reflection on the practices mentioned above.

Keywords: Pre-School Education; 1st Cycle of Basic Education; Research-Action; Oral communication; Reflection.

Sumário

Agradecimentos	IX
Resumo	X
Abstract	XII
Índice de figuras	XIX
Índice de gráficos	XXII
Índice de tabelas	XXIV
Índice de apêndices do CD-ROM	XXVI
Lista de siglas	XXVIII
Introdução	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
Capítulo I – Construção da Identidade Docente	4
1.1. Qual o papel do docente na escola do Século XXI?	4
1.1.1. Perfil do educador de infância	5
1.1.2. Perfil do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico	7
1.2. Planificação: documento orientador do docente	8
1.3. Avaliação como ferramenta essencial à docência.....	11
Capítulo II – Organização Curricular Portuguesa	13
2.2. Enquadramento teórico do currículo e do desenvolvimento curricular	15
2.3. A educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico.....	17
2.3.1. Orientações curriculares para a educação pré-escolar.....	18
2.3.2. Organização curricular para o 1.º ciclo do ensino básico.....	20
2.4. Articulação pedagógica entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB	21
Capítulo III – Princípios teóricos e pedagógicos do desenvolvimento e da aprendizagem	23
3.1. Questões do desenvolvimento e da aprendizagem.....	23

3.1.1. Educação transmissora ou participativa	23
3.1.2. Aprendizagem cooperativa.....	25
3.1.3. Aprendizagem ativa e significativa	27
3.1.4. O jogo e os materiais didáticos: importância na educação.....	29
3.1.5. A diferenciação pedagógica e educação inclusiva	30
3.2. Fundamentos pedagógicos	33
3.2.1. Aquisição e desenvolvimento da linguagem.....	33
3.2.2. A aprendizagem da linguagem escrita	35
PARTE II - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	38
Capítulo IV – Metodologia de Investigação-Ação	39
5.1. Conceito de Investigação-Ação	39
5.2. Modelos de Investigação-Ação.....	41
5.3. Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados	47
5.4. Limites e validade da investigação-ação	50
PARTE III – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	51
Capítulo V – Prática Pedagógica I - Contexto de Educação Pré-Escolar	52
6.1. Contextualização do ambiente educativo.....	52
6.1.1. Caracterização do meio envolvente.....	53
6.1.2. Caracterização do estabelecimento de ensino	54
6.1.3. Organização do ambiente educativo e rotinas diárias	55
6.1.4. Caracterização do grupo.....	61
6.2. Projeto de Investigação-ação	62
6.2.1. Enquadramento do problema	63
6.2.2. Questão desta Investigação-ação.....	63
6.2.3. Estratégias de intervenção	64

6.3. Intervenção pedagógica na sala da Pré-I.....	65
6.3.1. A Alimentação.....	65
6.3.2. Realização de uma espetada de fruta.....	67
6.3.3. Halloween.....	69
6.4. Intervenção com a comunidade educativa	71
6.5. Reflexão crítica	74
Capítulo VI – Prática Pedagógica II e III - Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico	76
Prática Pedagógica II – Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira – 3.º B	77
7.1. Contextualização do ambiente educativo.....	77
7.1.1. Caracterização do meio envolvente	77
7.1.2. Caracterização do estabelecimento de ensino	78
7.1.3. Organização do ambiente educativo e rotinas diárias	80
7.1.4. Caracterização da turma	81
7.2. Projeto de Investigação-ação	82
7.2.1. Enquadramento do problema	83
7.2.2. Questão desta investigação-ação	84
7.2.3. Estratégias de intervenção	85
7.3. Intervenção pedagógica na turma do 3.º B	85
7.3.1. Português	86
7.3.2. Português/Expressão Dramática.....	88
7.3.3. Estudo do meio.....	90
7.4. Intervenção com a comunidade educativa	92
7.5. Reflexão Final.....	96

Prática Pedagógica III - Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Areeiro e Lombada – Edifício da Lombada – 1.º B	97
7.6. Contextualização do ambiente educativo.....	97
7.6.1. Caracterização do meio envolvente.....	98
7.6.2. Caracterização do estabelecimento de ensino	98
7.6.3. Organização do ambiente educativo e rotinas diárias	100
7.6.4. Caracterização da turma	101
7.7. Intervenção pedagógica na turma do 1.º B	102
7.7.1. Matemática	103
7.7.2. Português	106
7.7.3. Matemática	110
7.8. Reflexão final.....	113
Considerações finais	116
Referências bibliográficas	120
Legislação consultada	129

Índice de figuras

Figura 1 - Questões fundamentais para a planificação	9
Figura 2 - Elementos inerentes à planificação.....	10
Figura 3 - Espiral de ciclos da Investigação-ação	42
Figura 4 - Modelo de Investigação-ação de Lewin	43
Figura 5 - Modelo de Investigação-ação de Kemmis.....	44
Figura 6 - Modelo de Investigação-ação de John Elliott.....	45
Figura 7 - Modelo de Investigação-ação de Whitehead	46
Figura 8 - Ciclo de "Ação-Reflexão"	46
Figura 9 - Concelho do Funchal.....	53
Figura 10 - EB1/PE de S. Filipe.....	54
Figura 11 - Área da casinha.....	58
Figura 12 - Área da garagem e jogos de tapete	58
Figura 13 - Área dos jogos de mesa	58
Figura 14 - Área da expressão plástica.....	58
Figura 15 - Corredor com casas de banho e quarto de arrumos	58
Figura 16 - Placard para exposição de trabalhos.....	58
Figura 17 - História "A lagartinha muito comilona"	65
Figura 18 - Atividades realizadas.....	66
Figura 19 - Atividades realizadas.....	67
Figura 20 - Realização da espetada de fruta.....	68
Figura 21 - História "A menina que não gostava de fruta"	69
Figura 22 - História "O escuro"	69
Figura 23 - Realização de uma atividade plástica	70
Figura 24 - Jogo da memória.....	70
Figura 25 - Realização da experiência - Pega-monstros	71
Figura 26 - Caderno de registo de livros explorados.....	72
Figura 27 - História "A menina dos livros"	72
Figura 28 - Realização da "Mala Viajante"	73
Figura 29 - Realização do monstro das letras.....	73
Figura 30 - Reconto da história.....	74
Figura 31 - Freguesia de Santo António.....	78
Figura 32 - EB1/PE da Ladeira	79
Figura 33 - Sala do 3.º B da EB1/PE da Ladeira.....	80
Figura 34 - Momento de leitura.....	86
Figura 35 - Conto da história "A que sabe o amor?" pelos alunos.....	87
Figura 36 - Dramatização da história "A que sabe o amor?"	88
Figura 37 - Realização do postal para o dia da mãe.....	89
Figura 38 - Organização dos meios de transporte	91
Figura 39 - Comunicação do enfermeiro Nicolau Pestana.....	94
Figura 40 - Realização do SBV pelos alunos	94
Figura 41 - Realização do trabalho de grupo	95
Figura 42 - Freguesia de São Martinho.....	98
Figura 43 - EB1/PE do Areiro e Lombada - Edifício da Lombada	98
Figura 44 - Imagens de crocodilos com representação dos sinais <, = e >	103

Figura 45 - Realização de exercícios no quadro.....	103
Figura 46 - Organização de números por ordem crescente	104
Figura 47 - Treino da letra "v" no saco Zip.....	107
Figura 48 - Introdução da família de sílabas da letra "v"	109
Figura 49 - Objetos para a realização da atividade matemática	110
Figura 50 - Realização da atividade de físico-motora.....	113

Índice de gráficos

Gráfico 1 - Idades das crianças	61
Gráfico 2 - Género das crianças	61
Gráfico 3 - Género dos alunos.....	82
Gráfico 4 - Género dos alunos.....	101

Índice de tabelas

Tabela 1 - Espaços físicos da EB1/PE de S. Filipe	54
Tabela 2 - Rotina diária da sala de Pré-I	59
Tabela 3 - Atividades extracurriculares	60
Tabela 4 - Espaços físicos da EB1/PE da Ladeira.....	79
Tabela 5 - Distribuição da carga horária semanal	81
Tabela 6 - Espaços físicos da EB1/PE do Areeiro e Lombada - Edifício da Lombada.....	99
Tabela 7 - Distribuição da carga horária semanal	101

Índice de apêndices do CD-ROM

Pasta 1 – Relatório de Estágio de Mestrado

Apêndice A: Relatório de Estágio – Versão Word

Apêndice B: Relatório de Estágio – Versão PDF

Pasta 2 – Intervenção Pedagógica em Educação Pré-Escolar

Apêndice A: Planificações

Apêndice B: Diários de Bordo

Apêndice C: Modelo de consentimento para recolha de imagens

Pasta 3 – Intervenção Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico (3.º ano)

Apêndice A – Planificações

Apêndice B – Diários de Bordo

Apêndice C – Modelo de consentimento para a recolha de imagens

Pasta 4 – Intervenção Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º ano)

Apêndice A – Planificações

Apêndice B – Diários de Bordo

Lista de siglas

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PEI - Programa Educativo Individual

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

EPE – Educação Pré-Escolar

UC – Unidade Curricular

PE – Projeto Educativo

SBV – Suporte Básico de Vida

Introdução

O presente relatório representa o culminar da minha formação académica, ou seja, a conclusão do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este tem como objetivo dar a conhecer todas as Práticas Pedagógicas desenvolvidas em contextos de Educação Pré-Escolar (EPE) e de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) resultantes da Unidade Curricular de Prática Pedagógica I, II e III. Estas três etapas da minha formação tiveram uma intenção formativa de desenvolvimento e construção de saberes profissionais, dando-me a oportunidade de assumir um grande compromisso e responsabilidade pela ação docente e pela aprendizagem dos alunos.

A minha prática foi desenvolvida através de uma ação reflexiva e investigativa tentando articular todos os saberes científicos, didáticos e pedagógicos fortalecidos ao longo da minha formação. Todas as planificações que realizei tiveram sempre como base o grupo de alunos com quem estava a trabalhar, as suas características e necessidades, assim como o que os professores cooperantes solicitavam que trabalhasse tendo em conta o programa e as metas curriculares referentes ao ano em questão e às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Todo este processo teve o acompanhamento de dois orientadores que, através da partilha dos seus saberes e com um espírito de partilha e ajuda, impulsionaram o meu desenvolvimento profissional.

Este relatório, realizado com o objetivo de obter o grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, encontra-se estruturado em três partes que se repartem em seis capítulos. Desta forma, a primeira parte destina-se ao enquadramento teórico, onde existem três capítulos que sustentam a ação educativa. Para iniciar este relatório achei pertinente abordar um pouco sobre construção da identidade docente, onde refiro qual o papel do docente na escola do século XXI e o perfil do educador de infância e do professor do 1.º CEB, de acordo com o Ministério da Educação. Ainda neste capítulo falarei um pouco sobre a importância da planificação e da avaliação.

No segundo capítulo, realizarei uma análise às orientações curriculares portuguesas fazendo um enquadramento teórico sobre o currículo e o desenvolvimento curricular numa primeira fase e, de seguida, focando as orientações para a educação pré-escolar e a organização curricular para o 1.º CEB. Salientarei ainda qual a importância na articulação entre a EPE e o 1.º CEB.

No terceiro capítulo abordarei alguns temas que foram importantes durante as minhas práticas pedagógicas tais como a educação transmissora ou participativa, mencionando ainda a relevância da aprendizagem cooperativa, ativa e significativa, a importância do jogo e dos materiais didáticos e da diferenciação pedagógica e educação inclusiva. Tendo em consideração que durante o meu projeto de investigação-ação, deparei-me com problemas ao nível da linguagem, foco igualmente este tema e abordo ainda a aprendizagem da linguagem escrita.

A segunda parte deste relatório refere-se ao enquadramento metodológico e é constituído pelo Capítulo IV onde abordo a metodologia de Investigação-ação que foi aplicada na Prática Pedagógica I e II. Ao longo deste capítulo falarei sobre o conceito de Investigação-ação, quais os modelos que existem, que técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados que foram utilizados, e quais os limites e validade da investigação-ação.

Por fim, a terceira e última parte deste relatório é composta por dois capítulos que dizem respeito às práticas pedagógicas realizadas na EB1/PE da Ladeira e na EB1/PE do Areeiro e Lombada – Edifício da Lombada. Desta forma, começo por realizar uma contextualização do ambiente educativo com uma caracterização do meio envolvente, do estabelecimento de ensino, da organização do ambiente educativo e das rotinas diárias do grupo ou da turma. Será possível verificar o projeto de investigação-ação realizado nas duas primeiras práticas, onde efetuo um enquadramento do problema, refiro qual a questão levantada e quais as estratégias utilizadas. Segue-se o projeto de intervenção com a comunidade educativa, executado nas duas primeiras práticas e a reflexão sobre a prática.

Para terminar o relatório será possível encontrar as considerações finais, nas quais reflito sobre as aprendizagens e vivências que contribuíram para a minha formação pessoal e profissional, as referências e legislação utilizadas para a construção deste relatório.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo I – Construção da Identidade Docente

1.1. Qual o papel do docente na escola do Século XXI?

O papel que o professor exerce na escola do Século XXI deverá ser muito mais do que apenas um transmissor de conhecimento, este deve assumir uma posição de mediador e organizador do conhecimento e da aprendizagem. Para isso, deve ser curioso e procurar novos desafios e metodologias para colocar e utilizar com os seus alunos.

Gadotti (2008) afirma que um professor do século XXI deve ter paixão pelo ensino, que esteja disposto a aprender e a conhecer novos métodos e instrumentos de trabalho, que tenha um bom domínio técnico e pedagógico, que consiga contar histórias de forma a que as crianças se envolvam na mesma. Um professor deve possuir o poder de pesquisa, de gerir uma sala de aula e ser capaz de proporcionar aprendizagens significativas aos seus alunos. Além disto, é esperado que seja capaz de gerir conflitos, que tenha uma boa capacidade de trabalho cooperativo e seja solidário. Mais importante que tudo isto é que tenha ética profissional e pessoal.

O professor do Século XXI deve ter a capacidade de formar jovens conscientes de aspetos como a desigualdade e a pobreza. Deve ter a consciência e a visão da importância da educação para a contribuição de um mundo melhor, fazendo com que os seus alunos conheçam esse mundo, o compreendam e façam parte dele.

Segundo Cardoso (2013), o professor deve desenvolver competências essenciais para conseguir responder às necessidades da educação e atuar com eficácia perante uma sociedade do conhecimento onde existe uma hiperestimulação. Desta forma, os professores devem ser sensatos na medida em que devem conseguir entender o que é necessário em cada momento, ter inteligência social para se relacionar com os outros e ter novas ideias. Mais uma competência assinalada por este autor é a transculturalidade, na medida em que deve conseguir trabalhar em cenários onde estão presentes diferentes culturas, ter pensamento computacional, possuir a capacidade de avaliar de uma forma crítica, utilizar novas formas de comunicação, usufruir da aptidão de interligar conhecimentos de diferentes áreas realizando interdisciplinaridade, deve ser persistente nos seus objetivos, gerir o conhecimento de forma a selecionar o que será necessário para os objetivos pretendidos e ainda conseguir trabalhar em equipas virtuais.

Para Cardoso (2013), “o professor deve ter a consciência de que o objetivo de ensino não é que os alunos saibam o conteúdo do ensino, mas antes que saibam, de forma consolidada, aplicar o que aprenderam” (p. 57), certificando-se, através de diferentes meios, que isto acontece. Todos os dias o professor deve tentar ser melhor e aperfeiçoar as suas competências, procurando ser um docente de excelência.

1.1.1. Perfil do educador de infância

A denominação de “educador de infância”, segundo Mesquita-Pires (2007), por vezes, ainda é alvo de algum estigma social por se considerar uma profissão pouco exigente e sem muita importância. Segundo este autor, a palavra “educador” surge do latim *educare* e significa aquele que cuida, o que associa ao perfil deste profissional algumas competências éticas e pedagógicas relacionadas com o jeito de lidar com crianças. No entanto, é necessário que exista uma valorização das funções do docente de educação de infância uma vez que, de acordo com a Lei-Quadro n.º 5/97 da Educação Pré-Escolar:

a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (p. 670).

De acordo com Oliveira-Formosinho (2000^a), citado por Mesquita Pires (2007), existe uma interligação entre educar e cuidar na educação de infância, pois há uma grande vulnerabilidade nesta etapa e este é o período de realização afetiva, socio-racional, intelectual e intercultural importante para o desenvolvimento da criança. Desta forma, o educador de infância tem aqui um papel preponderante no desenvolvimento da criança, respeitando-a, preservando a sua identidade e privacidade, atendendo às suas necessidades e promovendo a aprendizagem e a socialização.

Posto isto, de acordo com o Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, que determina o perfil geral deste profissional, um educador de infância deve conceber e desenvolver o currículo “através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas”.

Para a organização de um ambiente educativo que promova a aprendizagem e o bem-estar da criança é importante que o educador seja capaz de estruturar o espaço e os materiais, que devem ser diversificados e estimulantes, de modo a proporcionar experiências educativas ajustadas. O tempo deve ser organizado de uma forma flexível e diversificado, de forma a que as crianças adquiram referências temporais. Mobilizar e gerir recursos educativos, nomeadamente os que são relacionados com as tecnologias de informação e comunicação e criar condições de segurança, acompanhamento e bem-estar das crianças são responsabilidades do educador de infância e pelos quais deve ter atenção.

No que se refere à observação, planificação e avaliação, o educador de infância deve desenvolver a sua capacidade de observar uma criança individualmente, pequenos grupos e o grupo no geral, para planificar atividades e projetos que vão ao encontro dos interesses manifestados e aos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem, tendo em consideração as competências e conhecimentos que as crianças já possuem. Considerando a informação recolhida por meio da observação, da avaliação, das sugestões das crianças (implícitas ou explícitas) e situações decorrentes no processo educativo, o educador pode planificar de uma forma integrada e flexível a sua intervenção educativa, sendo que as atividades planeadas devem proporcionar aprendizagens nos vários domínios curriculares. Por fim, avalia, de uma forma formativa, a sua intervenção, o ambiente, as estratégias utilizadas e as aprendizagens das crianças.

O educador de infância possui também a tarefa de envolver as famílias e a comunidade em projetos educativos, de se relacionar com as crianças de forma a proporcionar segurança afetiva e promover a sua autonomia. Apoiar e fomentar o desenvolvimento afetivo emocional e social da criança e do grupo e “promover o desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspectiva de educação para a cidadania” (Decreto-Lei n.º 241/2001) é algo que o educador precisa ter em atenção. Além disso, deve mobilizar os seus conhecimentos e competências para desenvolver um currículo no âmbito da expressão, da comunicação e do conhecimento do mundo.

De acordo com Ludovico (2007) é necessário que um educador de infância mantenha uma constante reflexão sobre a sua prática, procurando novas estratégias para promover inovação educativa através da gestão criativa das Orientações Curriculares. Assim sendo, cabe a este profissional da educação promover estratégias que ajudem a criança a aprender e a pensar, proporcionando o desenvolvimento destas competências.

1.1.2. Perfil do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico

É necessário que o docente desenvolva uma série de características para desempenhar o seu papel de uma forma eficiente. Pérez (2009) menciona que, para isso, o professor deve saber ouvir, ter motivação, oferecer disponibilidade, ser competente, saber fazer o seu trabalho, possuir uma atitude mental positiva e uma metodologia definida. Além disso, deve conhecer-se a si próprio, conhecer algumas noções de psicologia e desenvolvimento pessoal e possuir boas competências sociais que o ajudem a se relacionar com a comunidade educativa.

O Decreto-Lei n.º 241/2001, que define o perfil do educador de infância, elucida ainda quais as características do professor do 1.º CEB. De acordo com este Decreto, é o docente que desenvolve o seu currículo, tendo em consideração a inclusão, formas de garantir aprendizagens significativas, valorizando os conhecimentos prévios dos alunos. É também importante que o professor tenha a capacidade de promover competências no âmbito da cidadania ativa e responsável.

No domínio da Língua Portuguesa o docente deve proporcionar atividades nas quais os alunos possam desenvolver as suas competências de compreensão e de expressão oral, competências de escrita e de leitura, que motivem a produção escrita, que utilizem diferentes estratégias de aprendizagem e de desenvolvimento da leitura e que fomentem os hábitos de reflexão, sobre os seus conhecimentos. No que se refere à Matemática, o professor deve promover o gosto por esta disciplina utilizando diferentes atividades de investigação, materiais e tecnologias desenvolvendo nos aprendizes autoconfiança e capacidade de raciocínio. Nas Ciências Sociais e da Natureza, o professor desenvolve nos seus alunos uma atitude científica adotando diferentes estratégias que proporcionem a aprendizagem integrada de conteúdos e de processos das ciências sociais e da natureza. Relativamente à Educação Física e à Educação Artística, cabe ao professor desenvolver atividades interdisciplinares que permitam a interiorização de conhecimentos relacionados com estas áreas do currículo e fomentar o gosto pelas mesmas através de atividades dinâmicas.

Importa ainda salientar que, de acordo com Peterson (2003) quando se fala no perfil do professor referimo-nos às qualidades que este irá desenvolver com a sua prática. Este autor refere que um professor adquire diversas capacidades ao longo da sua carreira, entre elas a capacidade de conhecimento e atitude onde procura conhecer os problemas sociais do meio onde se encontra e tem conhecimento sobre o que irá ensinar. A atitude

social é mais uma capacidade que o docente conquista e que nos refere que este adquire conhecimentos sobre os direitos das crianças além de promover o espírito de solidariedade, interajuda, afetividade e compaixão. Outra capacidade profissional indica-nos que é o docente que favorece o sucesso escolar através da adaptação de estratégias às condições da escola e estimula a cooperação e a tolerância pelas diferenças culturais, linguísticas e étnicas entre colegas. A última qualidade apontada diz respeito à capacidade de gestão de ensino onde o professor fortalece a sua aptidão para gerir recursos materiais e infraestruturas de forma a criar hábitos de trabalho, espírito de responsabilidade e autonomia sendo ainda capaz de superar situações imprevistas no decorrer do processo de ensino-aprendizagem.

Estas qualidades mencionadas por Peterson (2003) “não são inatas, mas podem ser adquiridas, constituídas, formadas, preparadas, graças a um processo formativo correctamente conduzido e aos factores (...) que têm incidência sobre elas” (p. 40).

1.2. Planificação: documento orientador do docente

De acordo com Arends (1995), a planificação que o professor realiza é o que determina o que será ensinado nas escolas e é através deste documento que o currículo é transformado e adaptado através de acréscimos, supressões e da sua interpretação, tendo sempre em consideração o ritmo, o interesse e a capacidade de aprendizagem dos seus alunos, o contexto em que se encontram, o currículo, a sequência e a ênfase e, além disso, aspetos como o plano da escola ou restrições de horários.

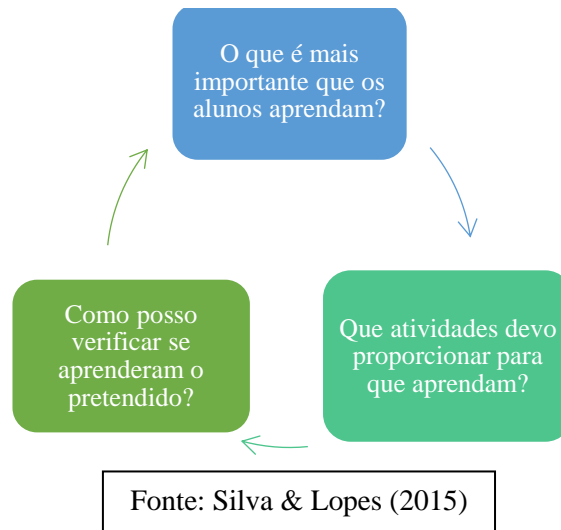
De acordo com Ribeiro e Ribeiro (1989), citados por Silva e Lopes (2015), existem diferentes tipos de planificação que estabelecem a relação entre a aprendizagem e o contexto da sala de aula:

- Planificação a longo prazo: o professor faz a divisão de conteúdos pelos três períodos, contabilizando todos os tempos reservados à avaliação e a outras atividades com o objetivo de cumprir o programa
- Planificação a médio prazo: planificação mais detalhado onde o professor considera o que é importante que decorra ao longo do processo de ensino-aprendizagem e onde discrimina os objetivos a atingir, os recursos que deve utilizar, quais as estratégias de aprendizagem e que tipo de avaliação irá empregar

- Planificação a curto prazo: corresponde ao plano para uma aula

Durante o processo de realização da planificação, o docente deve ter em consideração algumas questões importantes que podem ser verificadas na figura 1.

Figura 1 - Questões fundamentais para a planificação



Ao considerar estas questões o docente terá a capacidade de planificar atividades criativas e dinâmicas que motivem os alunos e despertem o seu interesse para a aprendizagem. De acordo com Arends (1995), alguns estudos demonstram que a planificação tem efeitos no comportamento dos alunos na sala de aula e que através desta é possível aumentar a motivação das crianças, ajudando-as na concentração. Além disso, ajuda a diminuir os problemas de gestão da sala de aula. No entanto, uma planificação rígida pode limitar a iniciativa e a participação dos alunos e tornar o professor indiferente às ideias dos seus aprendizes.

Posto isto, e tendo em consideração o que Silva e Lopes (2015) referem, planificar o ensino e a aprendizagem é um processo complexo, pois exige ao professor muito trabalho e reflexão. Assim sendo, para planificar é necessário ter em consideração os seguintes elementos:

Figura 2 - Elementos inerentes à planificação

Fonte: Silva & Lopes (2015).

Desta forma, no que respeita:

- Aos conteúdos, é necessário ter em consideração o que deve ser realizado e o que o programa beneficia;
- À avaliação, qual será a melhor forma, as técnicas e itens para avaliar os alunos;
- Às competências, quais as que devem ser ensinadas e se são as mais importantes;
- Aos objetivos, se são adequados aos conteúdos e se os alunos têm a capacidade de os alcançar;
- Aos alunos, verificar quais os conhecimentos que estes já possuem e qual o seu estilo de aprendizagem;
- À gestão de aula, criar um ambiente propício à aprendizagem gerindo a sala através desse método;
- Ao tempo, calcular o tempo a dispensar para cada atividade;

- À maneira de ensinar, pensar na forma como os alunos vão reagir à maneira do professor ensinar e como proceder para aprenderem;
- Aos métodos, se são os mais eficazes e mais apropriados para a aprendizagem deste grupo de alunos.

1.3. Avaliação como ferramenta essencial à docência

A avaliação é um instrumento importante para a regulação do trabalho do professor e dos alunos, que pode ser efetuada, utilizando diferentes ferramentas e processos. Este procedimento é essencial para que o docente tenha a oportunidade de promover momentos de aprendizagem de qualidade com o intuito de responder à diversidade dos seus alunos e promover mais oportunidades, a todos, de alcançarem sucesso escolar (Morgado, 2004).

Deste modo, a avaliação é um processo complexo que implica a formulação de objetivos, envolvendo a recolha e análise de informações com o objetivo de apreciação de dados. Serve ainda como um “indicador que permite determinar a eficácia e o grau de avanço do ensino-aprendizagem e a formação dos alunos, uma vez que permite ao professor julgar o seu próprio trabalho e refletir sobre ele para o redirecionar e corrigir” (Lopes e Silva, 2012, p. 1).

Além disso, de acordo com o Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, a avaliação das aprendizagens deve ser um processo regulador do ensino, que oriente e certifique quais os conhecimentos e as capacidades desenvolvidas pelos alunos, sendo que esta deve ter como objetivo melhorar o “ensino através da verificação do conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas nos alunos e da aferição do grau de cumprimento das metas curriculares globalmente fixadas para os níveis de ensino básico e secundário” (p. 3481).

Devido à importância de promover a autonomia nos alunos, é necessário que o professor, em termos de avaliação, desenvolva “procedimentos que lhes permitam reconhecer e identificar as suas dificuldades e apoiem no sentido de encontrarem a melhor forma de as ultrapassar, ou seja, que os alunos tanto quanto possível aprendam a aprender” (Morgado, 2004, p. 81). Estes dispositivos devem ser variados na sua forma e natureza, devem ser partilhados com os alunos com o intuito dos mesmos se tornarem mais autónomos e devem decorrer de práticas da sala de aula.

Morgado (2004) refere também que os dispositivos e procedimentos de avaliação devem resultar de objetivos identificados, que devem ser claros, para que se torne mais simples encontrar mecanismos adequados para esse processo. Os procedimentos que o professor adotar e os dispositivos para a avaliação devem ser ajustados aos diferentes objetivos.

Na avaliação, o professor usufrui também de alguma autonomia, na medida em que é este quem decide quais os critérios, instrumentos e procedimentos de correção que irá utilizar pois “por mais normas e procedimentos externos que possam ser prescritos, avaliar é uma decisão pedagógica que envolve subjetividade” (Pacheco, 2008, citado por Gouveia, 2012, p. 20).

Durante o processo de avaliação é importante que se evite a sobrevalorização dos aspetos negativos ou de atividades de natureza sumativa, a globalização dos resultados e o papel passivo de quem é avaliado, a concentração apenas em referências normativas e até ao peso que é concedido a aquisições cognitivas/académicas.

Através da análise ao Decreto-Lei n.º 55/2018, é possível constatar que a avaliação formativa assume um carácter contínuo e sistemático que deve decorrer de diversos procedimentos, instrumentos e técnicas de recolha de informação tendo em consideração os destinatários, as circunstâncias e a diversidade de aprendizagens. Esta avaliação deve ser então a principal modalidade de avaliação e permitir a aquisição de informação privilegiada nos vários domínios curriculares, possibilitando a definição de estratégias de diferenciação pedagógica.

A avaliação formativa consiste numa apreciação que decorre no momento de realização das atividades. Este tipo de avaliação tem o objetivo de melhorar o rendimento escolar dos alunos. Para que isso seja possível, Lopes e Silva (2012) referem que os alunos devem “ser partes integrantes do processo de ensino-aprendizagem e fontes de *feedback* interativo, permitindo os alunos repensar a sua aprendizagem, ajustá-la e reaprender” (p. 5). Além disso, a avaliação formativa fornece, também, ao professor e aos encarregados de educação os resultados imediatos da ação pedagógica, dando a oportunidade ao aluno de fazer uma autoavaliação das suas aprendizagens, de o professor conhecer os pontos fracos e fortes de cada aluno e dos encarregados de educação terem conhecimento sobre o desempenho escolar dos seus educandos, em tempo útil.

Capítulo II – Organização Curricular Portuguesa

A estrutura curricular portuguesa tem como referência a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) que determina quais os objetivos de cada nível de ensino, englobando ainda a organização curricular em termos de territorialidades administrativas (central, regional e local) e a organização dos percursos escolares e não escolares.

Importa ainda referir que, em 2018, o Conselho de Ministros aprovou o Decreto-Lei n.º 55/2018 que define os princípios de organização do currículo para o ensino básico e secundário. Este decreto estabelece um conjunto de orientações que têm como objetivo propiciar a igualdade de acesso à educação e de oportunidades, promovendo ainda o direito à aprendizagem e ao sucesso escolar. A escola deve ser inclusiva, onde todos os alunos, independentemente da sua situação social ou pessoal, tenham a oportunidade de adquirir um nível de formação que permita a sua integração social.

Desta forma, tendo em consideração que as escolas conseguem contrariar as principais razões para o insucesso escolar, através da adoção de medidas adequadas às necessidades dos alunos e ao contexto na qual estão inseridas, é necessário que todas tenham as mesmas oportunidades para o fazer, podendo desenvolver o seu próprio currículo, com autonomia para a organização do tempo, do espaço e forma de ensinar que considere ser a mais eficaz para potencializar a aprendizagem dos seus alunos. Assim, este decreto, define novas regras que dão mais autonomia às escolas para poderem tomar as medidas necessárias com o intuito de ajudar os alunos a adquirir as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

A autonomia e flexibilização curricular, permite que as escolas procurem soluções de inovação pedagógica para o desenvolvimento das aprendizagens de qualidade dos seus alunos e que estas sejam as respostas efetivas às suas necessidades. Tanto as escolas, os professores, mas também os alunos devem ter um papel ativo na construção do currículo.

Dada a importância do currículo na educação, neste capítulo farei um enquadramento teórico do mesmo e do desenvolvimento curricular, do currículo existente na educação pré-escolar e no primeiro ciclo assim como das orientações curriculares para a educação pré-escolar e da organização curricular do 1.º CEB. Ainda neste capítulo elucidarei para a importância do papel do educador e do professor enquanto construtores

e gestores do currículo e ainda da importância da articulação pedagógica entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB.

2.1. Necessidade de evolução do sistema educativo

A Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, alusiva à lei de bases do sistema educativo, menciona um conjunto de meios pelo quais se efetua o direito à educação. Estas medidas têm como objetivo assegurar uma ação formativa direcionada para o desenvolvimento da personalidade, da evolução social e a democratização da sociedade. É através de um conjunto de ações diferenciadas da responsabilidade de instituições públicas, particulares e cooperativas que o sistema educativo se desenvolve. Esta Lei refere ainda que todos os portugueses têm direito à educação e que é da responsabilidade do estado garantir que todos possuam os mesmos direitos e oportunidade de acesso ao ensino.

Uma das principais razões do desenvolvimento social e económico é a educação. Por este motivo, o sistema educativo está em constante modificação, pois deve acompanhar as exigências educativas da população. Tal como refere Cristo (2013), “as políticas evoluem, tal como as sociedades e as suas necessidades, e um bom sistema educativo é aquele que acompanha essa evolução, sempre capaz de responder às necessidades educativas da população” (p. 13).

No entanto, segundo o autor, em Portugal ainda não se reflete muito sobre as políticas públicas da educação, ainda assim refere que é importante contrariar esta tendência, pois é através do debate público que é possível averiguar o que deve ser alterado e verificar as necessidades e a conveniência das soluções propostas. É importante também olhar para o sistema educativo em Portugal e desmitificar a ideia de que não podemos aprender nada com os sistemas educativos de outros países. Pelo contrário, este autor refere que devemos conhecer outras ideologias para que possamos aprender com essas experiências e refletir sobre o nosso sistema.

O sistema educativo deve responder às exigências da realidade social na qual está inserida, contribuindo para a evolução da personalidade dos indivíduos e estimulando a formação de jovens livres, autónomos, responsáveis e solidários que valorizem a dimensão humana do trabalho. Desta forma, a educação, segundo a Lei n.º 49/2005, deve promover o desenvolvimento do espírito democrático aberto ao diálogo e à liberdade de

expressão, capaz de formar cidadãos aptos a julgar, com espírito crítico e criativo, o meio social na qual se encontram, empenhando-se para a sua gradual modificação.

2.2. Enquadramento teórico do currículo e do desenvolvimento curricular

O termo currículo, tal como refere Pacheco (1996), é proveniente do termo étimo latino *currere*, que significa jornada, caminho, percurso, trajetória a seguir e, por essa razão, possui duas principais ideias: a primeira de sequência ordenada e a segunda de totalidade de estudos manifestando assim “um conceito de currículo definido em termos de projeto, incorporado em programas/planos de interações que se justificam por experiências educativas, em geral, e por experiências de aprendizagem, em particular” (p. 16).

Foi na primeira metade do século XX que Bobbitt marcou o início de um período importante do desenvolvimento curricular que, mais tarde, foi reconhecido por Tyler que refere que a educação deveria estar direcionada para a prossecução de objetivos educacionais básicos. Posto isto, o termo currículo foi assumindo diversos significados que motivam uma ausência de consensos (Pacheco, 1999). De acordo com Schiro (1979), citado por Ribeiro (1990), não existe apenas um sentido para o termo “currículo”, mas sim uma panóplia de definições e conceitos tendo em conta as perspetivas que adotam.

Segundo Gaspar e Roldão (2007), inicialmente o currículo era compreendido como uma informação que era transmitida de geração em geração de conhecimento mais ou menos estruturado. Para uns, o currículo era entendido como “a acumulação dos saberes contidos nas matérias escolares”, para outros visto como “um modelo de pensamento e inquérito sobre os fenómenos do mundo” ou apenas “como um conjunto das experiências acumuladas pelas sociedades, sejam elas a nação, a etnia ou mesmo o grupo social” (p. 20).

Assim sendo, existem algumas definições mais usuais. Uma destas aceções identifica o currículo como “o elenco e sequência de matérias ou disciplinas propostas para todo o sistema escolar, um ciclo de estudos, um nível de escolaridade ou um curso” (Ribeiro, 1990, p. 11) com o objetivo de classificar os alunos. Outra definição comum, nomeia o currículo como sendo um programa de ensino que obedece a uma organização e sequência (por áreas ou disciplinas) onde inclui sugestões metodológicas para tratar os conteúdos programáticos selecionados. Mais uma perspetiva utilizada, identifica o

currículo como “um conjunto estruturado de matérias e de programas de ensino num determinado nível de escolaridade, ciclo ou domínio de estudos” (Ribeiro, 1990, p. 12).

Roldão (1999) define o currículo escolar como um “conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (p. 24) essas mesmas aprendizagens. Assim sendo, esta definição de currículo responsabiliza a escola pela organização das atividades que abrange e todas as decisões que toma, tanto ao nível político como das organizações de base do sistema educativo. O currículo é, então, um projeto que é reorganizado e adequado pelas escolas tendo em conta o seu meio envolvente, não esquecendo quais os objetivos definidos em termos nacionais, valorizando todos os seus intervenientes e considerando as suas experiências, saberes, atitudes e crenças.

Importa ainda salientar que o currículo, sendo definido como um conjunto de experiências vividas pelas crianças, por vezes podem não decorrer diretamente dos programas de estudo propostos pelo sistema escolar, sendo que podemos distinguir três tipos de currículo: formal, informal e oculto. A diferença entre o currículo formal e o informal está no facto de, no currículo formal existir já um conjunto de conteúdos planeados e organizados para promover a aprendizagem e no informal estas aprendizagens decorrem de experiências educativas que podem ocorrer através de práticas decorrentes de clubes escolares ou desportos que comportam uma série de atividades estruturadas ou não, e ainda o oculto que está para além dos programas (Ribeiro, 1990).

Apesar do currículo ser definido a nível nacional pelo Ministério da Educação e ser uniforme, é possível verificar que, já no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, é dada autonomia às escolas para a gestão das mesmas. Através da consulta deste Decreto-Lei, é possível verificar que a escola pode fazer uma “gestão flexível do currículo, com a possibilidade de inclusão de componentes regionais e locais, respeitando os núcleos essenciais definidos a nível nacional” (Artigo 58.º). Mais recentemente, com o Decreto-Lei 55/2018 a autonomia e flexibilidade curricular das escolas é uma vez mais mencionada e é definido, através do Artigo 12.º, que as escolas podem gerir o seu currículo até 25%, adaptando-o assim às necessidades dos alunos e do meio.

De acordo com os autores Tanner e Tanner (1980) o desenvolvimento curricular é um processo contínuo de estudo e aperfeiçoamento do currículo. Para Carrilho Ribeiro, citado por Gaspar e Roldão (2007) é um sistema dinâmico e contínuo que engloba várias fases sendo elas a justificação do currículo; a conceção-elaboração; e a avaliação. Ainda Pacheco (1996) afirma que:

o desenvolvimento curricular é utilizado para expressar uma prática, dinâmica e complexa, que se processa em diversos momentos e em diferentes fases, de modo a formar um conjunto estruturado, integrando quatro componentes principais: justificação teórica, elaboração/planeamento, operacionalização e avaliação (p. 25).

2.3. A educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico

A Educação Pré-Escolar (EPE), em Portugal, tal como está estabelecido através da Lei-Quadro n.º 5/97 de 10 de fevereiro, destina-se a crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, ou seja, até à entrada na escolaridade obrigatória. Esta etapa, embora de frequência facultativa, é considerada como a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida. Esta fase deve ter como objetivo desenvolver diversas competências na criança que serão necessárias durante toda a sua vida. Assim sendo, a EPE deve promover na criança um “desenvolvimento pessoal e social numa perspetiva de educação para a cidadania; o desenvolvimento global individualizado; a socialização e aprendizagem de atitudes através da relação e compreensão do mundo” (Marchão, 2012, p. 36).

Para isso, devem ser proporcionadas experiências que potenciem este desenvolvimento global na criança, tendo sempre em consideração as diferenças e as necessidades de cada uma através da utilização de diferentes linguagens e despertando a curiosidade e pensamento crítico. Nesta etapa, é importante proporcionar oportunidades onde elas possam desenvolver a sua autonomia, o seu sentido de integração social e ainda uma predisposição positiva para a entrada no 1.º CEB.

Depois da EPE segue-se a entrada para o 1.º CEB, já de frequência obrigatória, que se inicia aos 6 anos. Em Portugal, conforme Marchão (2012) refere, o Ensino Básico é constituído por três ciclos sendo que após o 1.º ciclo, com uma duração prevista de 4 anos, seguem-se o 2.º ciclo com o 5.º e 6.º ano e, de seguida, o 3.º ciclo com o 7.º, 8.º e

9.º ano. De salientar que, com a Lei n.º 85/2009, a escolaridade obrigatória passou a ser entre os 6 e os 18 anos de idade, passando de 9 para 12 anos obrigatórios.

Neste ciclo de ensino têm de ser criadas condições que possibilitem uma progressiva descoberta de interesses, capacidades e aptidões individuais e coletivas para a sua formação social e pessoal. O sentido moral, a sensibilidade estética, a capacidade de raciocínio, a memória e o espírito crítico são capacidades que têm de ser desenvolvidos nestes quatro anos de escolaridade obrigatória. Todos estes saberes, indispensáveis para a sua vida social e escolar, são também importantes para a formação de cidadãos cada vez mais conscientes.

2.3.1. Orientações curriculares para a educação pré-escolar

Em 1996 começaram a ser elaboradas as Orientações Curriculares com o objetivo de definir os conteúdos de aprendizagem para a educação pré-escolar, tendo também o intuito de “apoiar os educadores de infância a exercer as suas competências de uma forma mais adequada e criteriosa” (Ludovico, 2007, p. 34). Desta forma, em 1997, as OCEPE foram publicadas pela primeira vez, sendo que já foram revistas em 2016.

As OCEPE têm como objetivo apoiar a construção e a gestão do currículo, sendo este processo da responsabilidade do educador de infância, em cooperação com a equipa educativa do estabelecimento na qual está inserido. Este documento tornou-se um quadro de referência para todos os educadores para conseguirem situar a sua prática e o modelo a ela implícito.

As OCEPE estão organizadas em três partes fundamentais, sendo que a primeira está mais focada nos princípios gerais desta etapa, tais como os objetivos pedagógicos, a intencionalidade educativa e ainda na organização de todo o ambiente educativo. Já a segunda parte diz respeito às áreas de conteúdo que devem ser desenvolvidas. A última parte é destinada à continuidade educativa e transições.

Importa ainda referir que estas Orientações Curriculares não constituem um programa a ser rigorosamente cumprido, mas sim, uma referência para que o educador tenha a oportunidade de criar e gerir o seu currículo tendo em consideração todo o contexto envolvente, desde as características das crianças à comunidade envolvente.

Tendo como objetivo o desenvolvimento holístico da criança, o Ministério da Educação estabeleceu quatro fundamentos essenciais para esse fim. O primeiro clarifica o facto do desenvolvimento e aprendizagens serem encarados como aspetos indissociáveis. O segundo princípio assenta na necessidade de reconhecimento da criança como sujeito e agente do seu próprio processo educativo, valorizado os seus saberes e fomentando para novas aquisições. O terceiro fundamento salienta a exigência de resposta a todas as crianças e onde todas têm direito a uma educação de qualidade, que será possível através de uma pedagogia centrada na cooperação e colaboração. O último fundamento diz respeito à construção articulada do saber que se desenvolve de uma forma holística e que leva ao desenvolvimento de todas as áreas do saber de uma forma integrada (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

No momento da planificação das atividades os educadores devem ter em atenção as áreas de conteúdo determinadas pelas OCEPE, sendo elas: a Área de Formação Pessoal e Social que tem como objetivo desenvolver na criança um conjunto de valores, atitudes e disposições para uma aprendizagem de sucesso ao longo da vida, assim como de uma cidadania autónoma, consciente e solidária; a Área de Expressão e Comunicação que se encontra dividida em diferentes domínios como o da educação motora, da educação artística (que também se encontra subdividida em subdomínios sendo o das artes visuais, da dramatização, da música e da dança); o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita; e o da matemática, havendo uma relação entre todos estes domínios, pois constituem uma forma de linguagem importante para a interação com os outros, para exprimir sentimentos e emoções, para representar o mundo à sua maneira e ainda dar sentido a tudo o que a rodeia; e por fim temos a Área do Conhecimento do Mundo, que proporcionará à criança um conjunto de experiências para que esta tenha a oportunidade de aprofundar, relacionar e comunicar o que já adquiriu devido à sua curiosidade natural e desejo de aprender e compreender bem como de proporcionar a relação com a comunidade e valorização das tradições do meio em que está inserida (Silva, *et al.*, 2016).

Logo, um educador deve ter a capacidade de gestão de todas estas componentes e elaborar um currículo que vá, também, ao encontro do Projeto Educativo do estabelecimento de ensino na qual está inserido. Deve conseguir organizar todo um ambiente educativo tendo sempre o foco no bem-estar das crianças, nas suas necessidades e características, favorecendo um conjunto de experiências capazes de desenvolver competências em todas as áreas mencionadas.

2.3.2. Organização curricular para o 1.º ciclo do ensino básico

No 1.º CEB, contrariamente à EPE, existe um currículo formal, pelo qual os docentes se regem. No entanto, graças à autonomia e flexibilidade curricular, estes possuem alguma autonomia para gerir de uma forma flexível toda a componente curricular.

Recentemente, foram elaborados documentos orientadores, que integram o projeto de autonomia e flexibilidade curricular, que possuem uma visão objetiva do que se pretende que os alunos alcancem, possibilitando que os professores se concentrem no que realmente é importante, ajudando-os a delinear as melhores estratégias de ensino. Um deles é o “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” que estabelece os princípios fundamentais, valores e áreas de competência a que deve obedecer o desenvolvimento do currículo, o planeamento, a realização e a avaliação interna e externa do ensino e das aprendizagens. Este documento foi homologado em 2017 e passou a ser um documento de referência para os estabelecimentos de educação, tornando-se matriz comum para todas as escolas e ofertas formativas no âmbito da escolaridade obrigatória. Existem também as “Aprendizagens Essenciais”, homologadas em 2018, que oferecem ao docente uma orientação base na planificação, concretização e avaliação do ensino e da aprendizagem. Estas têm o objetivo de promover o desenvolvimento das áreas de competência do Perfil dos Alunos, apresentando três elementos essenciais ao longo da progressão curricular, sendo eles os conhecimentos, as capacidades e as atitudes, como é possível constatar através da análise ao Decreto-Lei n.º 55/2018 que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e ainda os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Ainda outro documento importante é a “Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania”, implementado nas escolas públicas e privadas no ano letivo de 2017/2018, cujo objetivo é ajudar para a formar cidadãos responsáveis, autónomos e solidários que conhecem os seus direitos e deveres e os exercem, através do diálogo e respeito por todos, com um espírito crítico, criativo, democrático e pluralista tendo como base os valores dos direitos humanos.

De acordo com a LBSE os objetivos para este ciclo de ensino são “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social e das expressões plástica, dramática, musical e motora”, de uma forma integrada, ou seja,

utilizando o conhecimento de todas as áreas. Além disso, deve também garantir que todos os portugueses têm acesso à educação e ao desenvolvimento de diversas aptidões e competências essenciais.

De salientar que, além destes documentos orientadores, existem ainda as “Metas Curriculares” e a “Organização Curricular e Programas” que ainda estão em vigor para os 3.º e 4.º anos.

Relativamente à matriz curricular do 1.º CEB, presente no Ofício Circular 101/2018 utilizado na Região Autónoma da Madeira que tem por base o Decreto-Lei 55/2018, esta integra os quatro anos de escolaridade obrigatória com componentes do currículo de frequência obrigatória e facultativa.

No que concerne às componentes do currículo obrigatório para os dois primeiros anos de escolaridade, são o Português e a Matemática com sete horas semanais cada, o Estudo do Meio com três horas semanais. Para a Educação Artística e Educação Física estão previstas cinco horas. Para o Apoio ao Estudo são três horas e Oferta Complementar (Inglês) tem uma hora semanal, totalizando 25 horas semanais. No 3.º e 4.º ano apenas é possível verificar uma diferença nas componentes do currículo sendo que já não existe oferta completar e o Inglês passa a ter uma carga horária de duas horas, no mínimo, por semana. Relativamente à Cidadania e Desenvolvimento e às TIC estão são disciplinas transversais a todas as outras e devem ser desenvolvidas em articulação com as restantes áreas do currículo.

Assim sendo, é importante que o docente aborde estas áreas de uma forma transversal e interdisciplinar, intencional e contextualizada. É necessário que os professores tenham um papel ativo na gestão deste currículo, gerindo-o com base nas necessidades e vivências do grupo de alunos que possui, com vista a proporcionar-lhes aprendizagens mais significativas.

2.4. Articulação pedagógica entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB

A entrada para o 1.º CEB pode ser um momento de grande ansiedade e nervosismo para muitas crianças, pois terão de se adaptar a um contexto diferente à qual estavam habituadas até então. Deste modo, sendo esta uma grande mudança para a criança, a transição deve ser facilitada através da articulação que deverá existir entre os dois níveis de ensino, o pré-escolar e o 1.º ciclo, através da cooperação entre docentes, pais e crianças.

A articulação entre os diferentes ciclos de ensino, obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada novo ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global do ensino básico (Lei de bases 49/2005).

Os educadores de infância e os professores do 1.º ciclo devem possuir uma atitude proativa na procura desta sequencialidade e continuidade, não descurando, porém, a especificidade de cada ciclo, mas criando condições para uma boa articulação entre eles. Desta forma, é importante estabelecer uma boa relação com os pais para facilitar a comunicação entre ambos e favorecer então uma boa adaptação da criança a essa nova etapa.

Para que haja sucesso nesta integração e adaptação à escolaridade obrigatória, é essencial que exista uma planificação conjunta entre o educador e o professor do 1.º ciclo. É necessário criar estratégias que passem pela valorização das aquisições feitas pela criança e pela familiarização das aprendizagens escolares formais (Circular 17/2007). Para que isto seja possível acontecer, tal como Serra (2004) refere, é necessário que exista uma boa comunicação entre estes profissionais e que exista um trabalho contínuo entre eles.

De entre diversas estratégias que podem ser adotadas para facilitar a articulação entre o EPE e o 1.º CEB, a Circular 17/2007 que define a gestão do currículo na educação pré-escolar, refere algumas tais como: a troca de informação entre os docentes, encarregado de educação e crianças através de reuniões; atividades/projetos que envolvam os dois ciclos e com a possibilidade de participação dos encarregados de educação; e também visitas de estudo à Escola do 1.º Ciclo e ao Jardim de Infância. Ainda no final do ano letivo, devem ser realizadas reuniões entre educadores e professores, organizadas visitas de estudo a escolas do 1.º ciclo para pais e crianças, deve existir uma troca de informação sobre o trabalho desenvolvido no Jardim de Infância para que o professor possa dar continuidade ao percurso escolar da criança e sobre o seu desenvolvimento e aprendizagens concretizadas.

É importante que exista esta sequencialidade e cooperação para que as crianças continuem desenvolvendo as suas competências. Serra (2004) refere que existe uma preocupação com a continuidade educativa que se fundamenta, sobretudo, “numa mesma concepção de criança que tem por referência um conjunto de teorias psicopedagógicas da

aprendizagem que se encontram subjacentes aos dois documentos legais” (p. 80), ou seja, às Orientações Curriculares e ao Programa do 1.º CEB.

Capítulo III – Princípios teóricos e pedagógicos do desenvolvimento e da aprendizagem

Todos os professores/educadores ao entrarem numa sala deparam-se com um grupo de alunos/crianças todos diferentes, com aptidões, saberes e experiências de vida diferentes. Assim sendo, é fulcral que o professor/educador proporcione ambientes de aprendizagem diferenciadas que potenciem as capacidades de todas estas crianças/alunos.

Desta forma, o capítulo que se segue tem como objetivo clarificar alguns princípios adotados que serviram e apoiaram a minha intervenção pedagógica em contexto de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Estes princípios foram essenciais para me lembrar e aprofundar alguns aspetos teóricos importantes para uma planificação adequada às necessidades e interesses das crianças e promover, assim, um processo de ensino-aprendizagem de qualidade.

Alguns tópicos que abordarei são transversais às três práticas pedagógicas, outros mais específicos a um estágio. Desta forma, algumas temáticas explanadas ao longo deste capítulo serão: educação transmissora ou participativa; aprendizagem cooperativa, ativa e significativa; o jogo e os materiais didáticos: importância na educação; a diferenciação pedagógica e educação inclusiva; aquisição e desenvolvimento da linguagem e a aprendizagem da linguagem escrita.

3.1. Questões do desenvolvimento e da aprendizagem

3.1.1. Educação transmissora ou participativa

Uma pedagogia por transmissão centra-se na “lógica dos saberes, no conhecimento que quer veicular, resolve a complexidade através da escolha unidireccional dos saberes a transmitir e da delimitação do modo e dos tempos para fazer essa transmissão” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 18). Esta metodologia é centrada no professor que é visto como um transmissor de saberes que são considerados importantes e que, muitas vezes, utiliza materiais estruturados já existentes no mercado como os

manuais, fichas e cadernos de exercícios. Os alunos são vistos como uma “tábua rasa”, uma “folha em branco” com o dever de “memorizar os conteúdos e reproduzi-los com fidelidade, discriminar estímulos exteriores, evitar os erros e corrigir os que não puder evitar” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 99). É uma metodologia centrada na aquisição de capacidades (pré)académicas, nos conteúdos, na aceleração, na compensação de défices de aprendizagens e nos resultados académicos ao invés de ter atenção às aprendizagens e processos de construção das mesmas.

Por outro lado, temos uma pedagogia participativa que tem outra visão do aluno e do professor e que vem desfazer a pedagogia transmissiva e singular. Formosinho (2018) afirma que para desenvolver uma pedagogia de participação é necessário romper com a metodologia que vem sendo a ser utilizada durante décadas. Este processo implicaria desenvolver, com os docentes, jornadas de aprendizagem participativa, respeitosa e inclusiva. Para este autor, a metodologia de educação participativa apela a uma “infância baseada na equidade que atende a todas as diferenças em presença, cumprindo os direitos de todas e cada uma das crianças a uma aprendizagem de qualidade” (p. 23). Desta forma, torna-se fundamental que todas as crianças sejam respeitadas nas suas diferenças e individualidade.

Na pedagogia participativa o aluno é visto como um ser competente e tem espaço para a participação “porque estes são pensados como ativos, competentes e com direito a co-definir o itinerário do projeto de apropriação da cultura a que chamamos educação” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 21). Nesta pedagogia os alunos adquirem conhecimentos através de uma aprendizagem pela descoberta com experiências interativas e contínuas, pela resolução de problemas e pela investigação, sendo que a sua motivação parte dos seus interesses e motivações intrínsecas. Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) referem que a função do professor é de organizar todo um ambiente educativo propício a uma aprendizagem duradoura, de escutar e observar para entender e ter a capacidade de responder adequadamente, além de promover o diálogo e a negociação. Para Paulo Freire (2012) o docente deve “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (p. 55) sendo que, este deve estar sempre aberto à curiosidade dos seus alunos, às perguntas e medos, disposto a ensinar ao invés de apenas transferir os seus conhecimentos aos aprendizes.

Posto isto, através da adoção de uma pedagogia participativa o professor deve ter atenção a todos os seus alunos, possibilitando que eles cresçam, falhem (valorizando os

seus erros), que se magoem e sujem, mas também que descubram os seus talentos, defeitos e limitações (Lima, 2017).

3.1.2. Aprendizagem cooperativa

Encontramo-nos numa sociedade multicultural onde, cada vez mais, se torna fundamental que os sujeitos possuam competências sociais para que consigam cooperar e se relacionar entre si. Desta forma, cada vez mais se defende uma aprendizagem cooperativa nas escolas, metodologia esta que, de acordo com Fontes e Freixo (2004) não é uma novidade, uma vez que na década de setenta já era utilizada nos Estados Unidos.

Para Johnson e Johnson (1999) a aprendizagem cooperativa consiste em trabalhar juntos para alcançar objetivos comuns. Neste tipo de metodologia “los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo” (p. 5), maximizando assim a sua aprendizagem e a dos colegas.

Ainda Lopes e Silva (2009) caracterizam a aprendizagem cooperativa como sendo uma metodologia onde os alunos se auxiliam no processo de aprendizagem, trabalhando entre si e com o professor com o objetivo de obter conhecimentos sobre algo. Para estes autores, a utilização desta metodologia na educação é essencial para que os alunos se preparem para situações futuras de trabalho e para obter sucesso no seu processo de ensino-aprendizagem.

Além de auxiliar os alunos a aprenderem a se relacionar em grupo, a aprendizagem cooperativa apresenta ainda outras características importantes para as crianças, nomeadamente os grupos serem compostos por alunos com diferentes capacidades com o objetivo de todos trabalharem em equipa para fazerem aprendizagens significativas. Esta cooperação entre os elementos do grupo também promove “o pensamento crítico, criativo e de valores que intensificam o sentido da aprendizagem e das relações humanas” (Fontes & Freixo, 2004, p. 60).

Apesar dos inúmeros benefícios e vantagens da aprendizagem cooperativa, Lopes e Silva (2009) apresentam algumas desvantagens ou riscos na utilização desta metodologia, que devem ser evitados. Se este método não for utilizado da forma adequada, pode beneficiar alunos que não colaborem nas tarefas para o sucesso do grupo e que obtêm a mesma avaliação que os restantes. Um outro risco poderá ser que os alunos

considerados mais fracos sejam ignorados pelos restantes membros do grupo. Desta forma, é necessário que exista um bom planeamento por parte do professor para que estas situações sejam evitadas.

Segundo Estanqueiro (2010) “Num clima de cooperação, de partilha de saberes e experiências, todos ganham, aprendendo juntos e construindo relações de tolerância, respeito, confiança e apoio mútuo” (p. 22). Esta metodologia deverá servir como motivação e o professor deverá utilizá-la para combater a indisciplina, a discriminação e a exclusão social.

Segundo Johnson & Johnson (1999), para que a metodologia de aprendizagem cooperativa funcione perfeitamente, é necessário que estejam presentes cinco elementos fundamentais que devem ser integrados na sala. Um destes elementos é a “interdependência positiva”, onde o professor lança um desafio claro e objetivo e os alunos devem ter a consciência que o esforço individual irá ser benéfico para si e para todo o grupo. Outro elemento importante é a “responsabilidad individual y grupal” através do qual o grupo deverá estabelecer responsabilidades e objetivos e cada elemento do grupo deve se responsabilizar por cumprir a sua parte do trabalho. O terceiro elemento é a “interacción estimuladora” de preferência cara a cara onde, na realização de uma tarefa todos partilham recursos e se ajudam mutuamente. O quarto elemento consiste “en enseñarles a los alumnos algunas prácticas interpersonales y grupales imprescindibles” para que consigam trabalhar em grupo eficazmente. O quinto e último elemento essencial para a aprendizagem cooperativa é a “evaluación grupal” em que os membros do grupo analisam se estão ou não atingindo os seus objetivos determinando as ações positivas e negativas e analisando os comportamentos que devem ser mantidos ou alterados (p. 9 - 10).

Ao consultar o Despacho n.º 6478/2017 que indica o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, é possível constatar que uma das diversas aptidões explícitas neste documento é a do relacionamento interpessoal, a qual implica que os alunos sejam capazes de interagir com ou outros em diferentes contextos sociais e emocionais. Neste sentido, devem ser capazes de adequar o seu comportamento em contextos de cooperação, de conseguirem comunicar para trabalhar em equipa, de conseguirem interagir com tolerância, empatia e responsabilidade.

3.1.3. Aprendizagem ativa e significativa

A aprendizagem ativa é definida por Hohmann e Weikart (2003) como a “aprendizagem na qual a criança, através da sua acção sobre os objetos e da sua interacção com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos” (p. 22). Através das relações que estabelecem com adultos e materiais as crianças, desde que nascem, aprendem, de uma forma ativa, a conhecer o mundo que as rodeia, ou seja, “como hão-de deslocar; como segurar e agir sobre objetos; e como comunicar e interagir com os pais, familiares, pares e educadores” (Post & Hohmann, 2003, p. 11). Elas têm a capacidade de segurar, observar e obter tudo o que lhes capta a atenção, escolhendo com o que brincar através de ações que iniciam e respondendo ao que acontece em seu redor.

Através desta metodologia, as crianças têm a oportunidade de vivenciar diferentes experiências diretas e imediatas das quais refletem e retiram o seu significado. Todas as crianças têm o desejo de aprender, são curiosas, colocam diversas questões sobre os mais variados temas e pretendem obter respostas às mesmas. Ao perseguirem as suas respostas, as crianças envolvem-se em experiências-chave que as levam, por exemplo a “fazer-de-conta” e onde criam “interacções positivas e permanentes com pessoas, materiais e ideias que promovem o crescimento intelectual, emocional, social e físico” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 5). Neste contexto, o adulto tem o importante papel de apoiar e ampliar as iniciativas e o desejo natural das crianças em aprender e explorar, através dos cinco sentidos, o mundo que as rodeia. Ao promover a aprendizagem ativa, o educador estará a aprender mais sobre os gostos, necessidades, competências e dificuldades de cada criança do que em atividades onde é o educador que dirige e escolhe todo o desenrolar da ação.

Para que a criança obtenha um bom desenvolvimento e aprendizagem deve ser-lhe proporcionado um ambiente favorável e um contexto social em que ela possua um papel dinâmico. Tal como pressupõem as OCEPE (2016), as crianças devem ser consideradas como sujeitos e agentes ativos no seu processo de aprendizagem na qual devem ser reconhecidas as suas capacidades de construir e desenvolver as suas aprendizagens. Neste processo, devem ser valorizados os “seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades” (p. 9). O papel ativo da criança é também reconhecido pela Convenção dos Direitos da Criança (1989) na qual esta tem o direito a ter a sua própria opinião e liberdade de expressão, deve ter acesso a informação apropriada, à educação, a ser consultada e ouvida. Quando a criança

exerce estes direitos é considerada o principal agente da sua aprendizagem, sendo que o educador deve garantir que estes direitos são aplicados.

Através da aprendizagem ativa, a criança tem a oportunidade de escolher e manusear diversos materiais de acordo com os seus interesses, de partilhar e comunicar com os seus colegas. Assim sendo, é provável que elas adquiram mais conhecimentos e permaneçam interessadas no que estão a fazer. Possibilita ainda que ganhem mais autoconfiança na medida em que descubrem que podem fazer planos e executá-los, não havendo maneiras certas ou erradas, mas sim problemas que devem ser resolvidos. Estes factos levam a que as crianças desenvolvam a sua independência através das decisões que têm de ser tomadas para a resolução desses mesmos problemas (Brickmann & Taylor, 1996).

Ao falarmos de aprendizagem ativa, surge também a metodologia de aprendizagem significativa, pois é através de uma aprendizagem ativa que a criança irá obter aprendizagens significativas. Para Moreira (2011), um bom ensino deve ser, como referido, centrado no aluno, deve facilitar uma mudança conceptual e promover uma aprendizagem significativa. Ainda que na *práxis* se verifique, muitas vezes, uma metodologia tradicionalista, já é possível verificar que a retórica está a mudar e que estamos no bom sentido para uma mudança conceptual. Valadares e Moreira (2009) afirmam que a aprendizagem significativa é uma teoria construtivista, pois de acordo com esta teoria “o conhecimento não é recebido passivamente nem pelos sentidos nem por meio de comunicação; o conhecimento é construído activamente pelo sujeito cognitivo” (p. 12).

Valadares e Moreira (2009), afirmam que a “aprendizagem significativa consiste na captação/aquisição/construção de significados” (p. 57) ao invés de memorizar conteúdos transmitidos pelos docentes que podem não significar nada para o aprendiz. Moreira (2011) diz também que a aprendizagem é significativa quando novos conhecimentos passam a ter significado para o aluno e quando este se torna capaz de explicar situações e resolver problemas diferentes, ou seja, quando compreende algo. É através da interação de novos conhecimentos com conhecimentos prévios que se dá a aprendizagem significativa tornando estes conhecimentos já existentes mais ricos, diferenciados e com mais sentido. Para que ocorra uma aprendizagem significativa é necessário que o aluno esteja predisposto a aprender e a relacionar novos significados à sua estrutura cognitiva.

3.1.4. O jogo e os materiais didáticos: importância na educação

Desde muito cedo que as crianças começam a se envolver em brincadeiras e jogos. No entanto, é deveras importante reconhecer que brincar é uma atividade que a criança faz naturalmente e que revela a sua forma holística de aprender. Assim sendo, é necessário que se altere a visão redutora de brincar como apenas uma forma da criança estar ocupada e que se olhe para o lúdico como uma atividade rica que promove o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Caracterizada pelo envolvimento da criança, ao brincar esta demonstra sinais de satisfação, concentração, empenho e persistência. Através das brincadeiras que realiza, expõe a sua personalidade e “desenvolve a sua curiosidade e criatividade, estabelece relações entre aprendizagens, melhora as suas capacidades relacionais e de iniciativa e assume responsabilidades” (Silva et al., 2016, p. 11).

O educador ao observar e envolver-se nas brincadeiras que a criança realiza, sem interferir nas mesmas, permite que esta possa conhecer quais os seus interesses, que consiga encorajar e propor desafios às suas explorações e descobertas. Partindo desta observação, devem ser planeadas propostas que vão ao encontro dos interesses manifestados pelas crianças.

Quando se fala na utilização do jogo, Jares (2007) refere que existem algumas distorções no que se refere à sua aplicação em função da idade, sendo que este é considerado importante apenas na infância. De acordo com este autor, muitas pessoas consideram que o jogo é importante nas primeiras idades, pois promovem um “desenvolvimento físico, emocional, intelectual e social” (p. 15). No entanto, consideram que esta atividade é somente importante e aplicável na infância uma vez que esta necessidade de jogar ou brincar termina nessa altura. De facto, é possível verificar que o jogo é bastante utilizado no Ensino Pré-Escolar e a partir do Ensino Básico, principalmente nos dois últimos anos, a sua utilização vai diminuindo, pois, este método é visto por muitos adultos com alguma indiferença e o caracterizam como perda de tempo. É importante referir que este jogo deverá ser utilizado enquanto estratégia de ensino e que precisará ser encarado como um jogo educativo tendo a função de lúdico e educativo.

De acordo com Wassermann (1994), é através do jogo, que as crianças desenvolvem a sua criatividade, capacidade de investigação além da sua confiança e aptidões individuais. Elas aprendem a pensar e desenvolvem o seu poder de iniciativa e

de invenção. Ao jogar, as crianças aumentam a sua capacidade de compreensão de conteúdos e conceitos contidos nos programas curriculares. Esta atividade permite ainda que as crianças acedam à aprendizagem de uma forma ativa e investigadora. Além disso, segundo este mesmo autor, o jogo, normalmente é realizado em grupos de aprendizagem, em que os alunos devem cooperar entre si para uma aprendizagem comum. Jares (2007) declara que esta cooperação entre os alunos durante os jogos trará mais benefícios para todos, pois irá possibilitar um desenvolvimento da comunicação, a construção de melhores relações sociais, promover uma maior empatia, mais alegria e ainda estimular a participação.

Inerentes aos jogos estão os materiais didáticos e pedagógicos que podem e devem ser utilizados uma vez que estes devem proporcionar momentos relevantes no processo de aprendizagem da criança. Tendo em conta o que Lima (2008) refere, as escolas devem proporcionar material adequado às crianças para que estas possam reter e desenvolver novos conhecimentos e comportamentos.

Desta forma, segundo as OCEPE (2016), ao escolher os materiais para serem utilizados é necessário atender aos critérios de qualidade e variedade, e ter em consideração as suas funcionalidades, durabilidade, segurança, versatilidade e valor estético. É também importante considerar a utilização de material reutilizável (tecidos, caixas de cartão, fios, etc) e natural (pedras, folhas, paus, sementes, etc) como meios para proporcionar diversas aprendizagens, estimular a criatividade e contribuir para a consciência ecológica.

É fundamental que o professor proporcione atividades e jogos lúdicos, oferecendo para o efeito materiais didáticos que estimulem as crianças e as auxiliem no seu processo de aprendizagem, possibilitando ainda uma aprendizagem ativa e significativa. Assim sendo, através do jogo “os conteúdos curriculares são aprendidos de uma forma inteligente e refletida, e, uma vez que o jogo envolve sempre desafios ao pensamento dos alunos, o pensamento torna-se o meio de aprendizagem” (Wassermann, 1994, p. 41).

3.1.5. A diferenciação pedagógica e educação inclusiva

Não existem alunos iguais tal como não existem professores iguais. Todos têm as suas especificidades. Uns gostam mais de escrita outros de leitura, uns são mais lógicos e outros mais criativos. Um professor competente deve respeitar essas diferenças e

diversificar a metodologia de trabalho, os recursos que utiliza e os instrumentos de avaliação das aprendizagens. Tal como Estanqueiro (2010) refere, não é justo que se obrigue todos os alunos a aprender da mesma forma, sendo importante efetuar diferenciação pedagógica.

Perrenoud (2000), afirma que diferenciar é “romper com a pedagogia frontal – a mesma lição, os mesmos exercícios para todos” através de uma “organização do trabalho e dos dispositivos didáticos” (p. 56) capacitando os alunos a otimizar o seu desempenho. Para Tomlinson e Allan (2002) diferenciar é “uma forma de resposta proactiva do professor face às necessidades de cada aluno” (p. 14).

Para que esta diferenciação aconteça, a criança ou jovem tem de sentir que se encontra num ambiente seguro e o professor precisa reconhecer que o aluno possui os seus próprios interesses, tem já um património sociocultural, tem as suas dificuldades, saberes, necessidades e experiências. Este deve considerar que a sua turma é um grupo de crianças heterogéneas, todas com as suas especificidades e deve criar condições para um ensino individualizado.

Perante esta heterogeneidade, o desafio que as escolas enfrentam é na promoção da igualdade de oportunidades para que todos os alunos tenham sucesso, estando atentas às diferenças de cada um. Esta diferenciação passa pela organização de atividades e interações onde os alunos sejam confrontados com atividades enriquecedoras, tendo sempre em consideração as necessidades e características para quem se dirigem (Cadima, 1997). Assim sendo, a diferenciação pedagógica, nada mais é do que prestar atenção às necessidades dos alunos e adequar as estratégias de ensino que o professor utiliza aos métodos de aprendizagem do aluno em vez de ensinar para todos como se possuíssem características idênticas.

Um outro conceito que está intimamente ligado à diferenciação pedagógica é o de inclusão. De facto, a diferenciação pode ser uma forma de inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) em escolas regulares. De acordo com as OCEPE (2016), o termo inclusão pode ser definido como “um processo que, atendendo à diversidade, promove a participação e o sentido de pertença dos intervenientes, independentemente das características individuais e sociais de cada um” (p. 107). Segundo o Decreto Lei n.º 33/2009, foi através de várias cimeiras, recomendações e declarações, como por exemplo a Declaração de Salamanca (1994) e A Convenção dos Direitos da Criança (1989), que se apelaram à colaboração de diferentes agentes

educativos, políticos e sociais para uma escola inclusiva, reconhecendo que este é um direito para todos, pois “o acesso à educação, à formação, (...), à participação na sociedade e à igualdade de oportunidades são direitos indubitáveis e irreversíveis de todos os seres humanos”.

Mais recentemente foi publicado o Decreto-Lei n.º 54/2018 que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Neste Decreto está explícito que a prioridade é que todos os alunos tenham acesso à educação, independentemente da sua situação pessoal ou social e a escola deve ser capaz de responder às potencialidades, expectativas e necessidades dos seus alunos. Também no Decreto-Lei n.º 55/2018, que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens, é possível verificar que um dos princípios orientadores foca este aspeto da inclusão, onde podemos verificar que os estabelecimentos de ensino devem assegurar uma escola inclusiva que responde à heterogeneidade de todos os seus alunos e promovem a igualdade, eliminando quaisquer obstáculos no acesso ao currículo e às aprendizagens.

De acordo com Rebocho, Saragoça e Candeias (2009) a ideia de educação inclusiva pressupõe que todos os alunos com NEE frequentem uma escola regular e, preferencialmente, a escola da sua área de residência. Desta forma, através da interação com crianças sem NEE ser-lhe-á proporcionando um bom ambiente de modo a maximizar o seu potencial. Algumas destas crianças possuem necessidades de carácter intelectual, físico, sensorial, emocional, dificuldades de aprendizagem específicas que fazem com que necessite de apoio especializado durante parte da sua vida académica ou durante todo o percurso. Desta forma, é importante que as escolas sejam capazes de “combater atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos” (Declaração de Salamanca, 1994, p. IX).

Tendo em conta a Declaração de Salamanca (1994) o sucesso das escolas inclusivas irá depender do esforço e participação de todos os professores, alunos, pais, pessoal não docente e voluntários. O princípio destas escolas deverá ser que todos aprendem juntos, independentemente das suas dificuldades ou diferenças sendo que os alunos com NEE devem receber apoio suplementar para assegurar uma aprendizagem significativa. Correia (2008) afirma que não basta inserir as crianças com NEE numa escola e numa turma regular, é necessário que esta esteja preparada para receber estas crianças e que proporcione condições para maximizar o seu potencial.

3.2. Fundamentos pedagógicos

3.2.1. Aquisição e desenvolvimento da linguagem

É através da sua linguagem que a criança vai ser capaz de interagir com os outros podendo, desta forma, manifestar as suas emoções, pensamentos, dar significado e representar o que a rodeia. Tendo em conta as OCEPE (2016), a linguagem oral vai sendo concebida através de um processo de apropriação que se inicia muito antes da aprendizagem formal devido aos contactos, vivências e interações da criança. Esta é uma competência essencial para a criança ser capaz de construir conhecimentos em todas as áreas do saber, pois através da linguagem ela é capaz de compreender e se apropriar de novos saberes. Embora esta seja uma competência importante para as outras áreas, estas também contribuem para que a criança desenvolva a sua linguagem.

Desta forma, e de acordo com Sim-Sim (1998), a linguagem “é um sistema complexo de símbolos e regras de organização e uso desses símbolos, utilizada por todos os seres humanos para comunicarem entre si” (p. 38). Esta autora declara que a linguagem é essencial no contexto humano, pois através dela podemos partilhar experiências, “facilitando as aprendizagens individuais e sociais” (p. 23). Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), afirmam também que a “linguagem é a capacidade que todo o ser humano possui para adquirir e usar a língua da sua comunidade. A aquisição tem lugar durante o período da infância e ocorre de forma natural e espontânea, bastando apenas que a criança esteja exposta e conviva com falantes dessa língua” (p. 9).

Por comunicação Sim-Sim (1998) afirma que é um “processo activo de troca de informação que envolve a codificação (ou formulação), a transmissão e a decodificação (ou compreensão) de uma mensagem entre dois, ou mais, intervenientes” (p. 21). É através da comunicação verbal que as crianças desenvolvem e adquirem a sua língua materna.

Assim sendo, é possível constatar que a que linguagem e comunicação não são sinónimos, embora a linguagem seja um instrumento primordial que o ser humano possui para comunicar.

Schirmer, Fontoura e Nunes (2004), referem que existem duas fases distintas no desenvolvimento da linguagem: o período pré-linguístico e o período linguístico. No período pré-linguístico, que decorre normalmente durante o primeiro ano de vida, as crianças iniciam as suas primeiras vocalizações, como o choro, o palreio, o riso e a lalação

que as vai permitir desenvolver, posteriormente, as suas capacidades de distinção entre os sons da fala. Segundo Rigolet (2006), citado por Sousa (2012) o primeiro ano de vida é “fundamental para todo o desenvolvimento socioafectivo do bebé; ele deverá criar autoconfiança nas suas competências comunicativas e fornecer-lhe bases sólidas para o seu desenvolvimento linguístico harmonioso” (p. 12 – 13). Relativamente ao período linguístico, Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), afirmam que este se inicia com o aparecimento das primeiras palavras da criança, estando este processo relacionado com a maturação biológica do aparelho fonador.

De acordo com Vieira (2014), o desenvolvimento da linguagem deve ser estimulado para promover “o desenvolvimento cognitivo, afetivo, as relações humanas e o bem-estar físico e mental não só do indivíduo como da comunidade em que está inserido” (p.17). Este desenvolvimento não depende apenas de condições biológicas do indivíduo, mas também de fatores ambientais do meio em que a criança está inserida. É dentro de um meio estimulante e facilitador que a linguagem da criança se vai desenvolvendo de uma forma natural e ao ritmo de cada uma.

Segundo as OCEPE (2016) o desenvolvimento da linguagem oral depende do interesse da criança em comunicar, o que implica que esta deve sentir que está a ser ouvida e de ter algo para transmitir. Desta forma, é fundamental que o educador tenha atenção, principalmente em situações de grande grupo, às crianças que têm mais dificuldade em se exprimir oralmente. Um dos objetivos do educador é proporcionar às crianças momentos de diálogo onde estas possam partilhar umas com as outras experiências comuns partindo de situações naturais, num ambiente onde as crianças se sintam motivadas na participação ativa. Partindo destes momentos de diálogo, a criança irá progressivamente dominar a linguagem, construindo frases mais complexas, alargando o seu vocabulário e adquirindo um maior domínio da comunicação como emissor e recetor.

Logo, “o desenvolvimento da linguagem oral tem uma importância fundamental na educação pré-escolar” (Silva, et al., 2016, p. 60), pois esta é o centro de toda a comunicação com os outros e permite à criança adquirir um conjunto de ferramentas para a construção da sua própria identidade. É igualmente importante a interação entre o educador e a criança, pois de acordo com Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), esta é “uma fonte inesgotável de estímulos para a criança” (p. 27).

3.2.2. A aprendizagem da linguagem escrita

Tal como referido anteriormente, é importante que a criança desenvolva de uma forma adequada a linguagem oral para que o seu processo de aprendizagem da escrita decorra normalmente. Embora a linguagem oral surja de uma forma natural, através do contacto com outros, sem ensino formal, existem outras competências que necessitam desse ensino, tal como a aprendizagem da escrita. Para que a criança consiga escrever ela tem de aprender a descodificar, produzir e compreender o código da escrita e as regras que estão associadas a ele.

Tradicionalmente, acreditava-se que o processo de ensino da escrita apenas devia ser iniciado quando as crianças possuíam um certo grau de maturidade em algumas aptidões tais como a motricidade fina, a lateralização, a estruturação espacial e temporal, que eram considerados pré-requisitos para a aprendizagem da escrita. Hoje em dia, considera-se que a aprendizagem da escrita se adquire através da prática, ou seja, aprende-se a escrever, escrevendo (Martins & Niza, 1998) e esta aprendizagem não deve ser confundida com a aquisição de outras habilidades motoras ou pré-requisitos. Silva et al. (2016), defende que a aprendizagem oral e da escrita deve ser desenvolvida através de um processo contínuo que se inicia antes do ensino formal.

De acordo com Goulão (2006), a aquisição da linguagem escrita inicia-se quando as crianças começam a ter contacto com materiais escritos em casa ou na rua. Martins e Niza (1998), referem que é através desta interação que as crianças, desde muito cedo, vão construindo conhecimentos e representações sobre a linguagem escrita. Desta forma, elas iniciam um processo de interrogação e colocação de hipóteses sobre tudo o que está escrito ao seu redor, suas características, funções e relação com a linguagem oral, à qual, estes autores, chamam conceções precoces sobre a linguagem escrita. O contacto com a linguagem escrita vai determinar o interesse da criança pela sua aprendizagem, ou seja, quanto mais cedo ela estiver em contacto com materiais escritos e tenha experiências positivas com a leitura, maior será o seu interesse em aprender a ler e escrever.

Existem algumas crianças que chegam à escola possuindo vivências que permitiram que elas interiorizassem qual o sentido da linguagem escrita, pois “os pais em casa costumam ler, interessam-se pelo que lêem, falam das suas leituras, lêem aos filhos histórias, frequentam espaços culturais, têm livros em casa, utilizam a escrita no seu quotidiano” (Martins & Niza, 1998, p. 51). Através destes momentos, o adulto está a desencadear o interesse na criança não só a aprender a ler como também a escrever. No

entanto, existem crianças que nunca tiveram estas experiências em casa e onde a leitura não é utilizada, não existem livros nem nunca ninguém lhes leu alguma história. Para estas crianças, não houve a oportunidade de interiorizar momentos relacionadas com a linguagem escrita e para elas, este tipo de linguagem “é qualquer coisa que ainda não faz parte do seu universo afectivo e cognitivo – não tem sentido” (p. 51). Desta forma, estas vivências irão afetar e influenciar o processo de aprendizagem da escrita. Ou seja, quanto maior for a distância entre o que as crianças pensam e o que realmente é, maior será a dificuldade na aprendizagem, quanto menor for essa distância melhor será o processo.

Partindo deste pressuposto, é no jardim de infância que se deve estimular a criança a descobrir o prazer da leitura. Para isso, é fundamental que ela tenha contacto com diferentes tipos de texto manuscrito ou impresso através de um instrumento essencial que é o livro. É através dele que as crianças vão desenvolver a sua sensibilidade estética, vão partilhar fantasias e emoções e vão ainda favorecer a emergência dos conhecimentos sobre o código escrito. Assim, “o gosto e interesse pelo livro e pela palavra escrita iniciam-se na educação de infância” (Silva et al., 2016, p. 66). É importante ainda que o educador se relacione e se envolva com a linguagem escrita de forma a despertar interesse por esta atividade nas crianças.

Goulão (2006) refere que para J. Downing (1984) o processo de aprendizagem da escrita envolve três fases: a fase cognitiva, a fase de domínio e a fase de automatização. A fase cognitiva é caracterizada pela pesquisa de uma representação global da tarefa, quais os seus objetivos, natureza e quais os meios para ser capaz de a realizar. Já na fase de domínio, devem ser treinadas operações básicas inerentes à tarefa. Por fim, a fase de automatização, exige uma prática recorrente até que a tarefa seja dominada sem que haja um esforço consciente.

É importante que a primeira fase não seja descurada, pois é nesta que as crianças irão construir as representações sobre as funções da leitura, da escrita e da natureza do sistema escrito e tudo o que este engloba (signos, símbolos, consciência metalinguística, linguagem técnica da leitura e da escrita).

Para aprender a escrever é necessário que as crianças conheçam letras que possuem características típicas, tais como: transcrevem os sons da fala; formam marcadores morfológicos (número e género, por exemplo); abrangem três tipos de fonemas (vogais, semivogais e consoantes); o nome das letras pode ou não corresponder a um/o fonema que representa; a relação fonema/grafema pode ser consistente ou não, ou

seja, cada uma das letras pode ou não corresponder o mesmo som; a cada som pode ou não corresponder sempre a mesma letra; os grafemas podem ser acessíveis (por exemplo: m, l) ou complexos (por exemplo: ch, lh); os sons das letras podem mudar em função das letras vizinhas; a pronúncia das letras nas palavras não segue sempre um padrão regular (Baptista, Viana & Barbeiro, 2011).

Escrever palavras corretamente, implica que os alunos adquiram algumas conquistas em termos de aprendizagem, como conseguir discriminar sons que integram a fala, saibam como esse sons podem ser transcritos e conseguir selecionar, de entre as diferentes formas possíveis para o som (por exemplo: <s> , <ss> ou <ç> para o som [s], o que está de acordo com a norma ortográfica.

Por outro lado, há fatores que constituem barreiras para a aprendizagem da ortografia tais como a complexidade das relações som-grafema, ou seja, um som pode ou não ser representado pelo mesmo grafema ou o mesmo grafema pode não representar sempre o mesmo som. Ainda outra causa é pelo facto de existir uma única forma ortográfica face à existência de várias formas de pronunciar, o que induz em erro, pois a forma como se pronuncia a palavra pode não ser a forma como se escreve. Por exemplo, na palavra *telefone* normalmente é pronunciada de uma forma diferente daquela que se escreve (pronuncia correspondente à forma gráfica *tlefon* em que são ocultados alguns sons) (Baptista, Viana & Barbeiro, 2011).

Para que consiga auxiliar os alunos a superar os problemas de ortografia da melhor forma e a solucionar derivações, é essencial que o professor seja capaz de analisar e avaliar com rigor onde reside a maior dificuldade ortográfica numa palavra e atender às dificuldades específicas de cada aluno, apresentando estratégias diferenciadas para que ultrapassem esse obstáculo.

PARTE II - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Capítulo IV – Metodologia de Investigação-Ação

Neste capítulo apresentarei a metodologia de Investigação-ação adotada no que se refere à investigação realizada, que fundamentaram a *práxis* nas duas valências, Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente na primeira e segunda prática pedagógica.

Assim sendo, ao longo deste capítulo explicarei em que consiste a Investigação-Ação, de seguida apresentarei alguns modelos existentes neste tipo de metodologia, quais as técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados e por fim, quais os limites e validade da Investigação-Ação.

5.1. Conceito de Investigação-Ação

Desde o início da humanidade que o homem procura conhecer o seu mundo e compreender tudo aquilo que o rodeia. Alguns dos meios utilizados pelo homem para procurar respostas às suas questões e alargar os seus conhecimentos são o raciocínio lógico, o ensaio-erro, as suas vivências e investigações e ainda a procura pelo desconhecido.

De acordo com Sousa (2005), o termo “investigação” surge do latim “investigatio” (in+vestigium) onde “in” indica uma ação de entrar e “vestigium” corresponde a um vestígio, marca ou sinal.

John Elliott (1991), citado por Máximo-Esteves (2008) refere que a investigação-ação é como “um estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela ocorre” (p. 18). Altrichter et al. (1996), citados por Máximo-Esteves (2008) afirmam que a investigação-ação tem a finalidade de auxiliar os professores nos diversos desafios e problemáticas que se deparam ao longo da sua prática. Esta investigação deverá ajudá-lo, quer na aquisição de mais competências profissionais, quer no seu conhecimento pessoal. Para James McKernan (1998), citado por Máximo-Esteves (2008), a investigação-ação corresponde a um processo reflexivo que descreve uma investigação numa determinada área problemática, cuja ação se pretende aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal. É um tipo de investigação conduzida pelo prático onde, num primeiro momento, é definido o problema e, num segundo momento, especificado o plano de ação. Grundy e Kemmis (1988), transmitem-nos que a

investigação-ação educacional é um termo utilizado para descrever um conjunto de atividades no desenvolvimento curricular, desenvolvimento profissional, programas de aperfeiçoamento da escola, de sistemas de planificação e desenvolvimento de políticas.

Para Coutinho et al. (2009), o mais importante na investigação-ação é a análise reflexiva que o professor faz da sua prática de forma a resolver os problemas que nomeou e de ajustar a sua planificação introduzindo as devidas alterações.

Por se tratar de uma metodologia de pesquisa, a investigação-ação, é basicamente prática e aplicada, destinada à resolução de problemas reais. Desta forma, segundo Coutinho et al. (2009), vários investigadores destacam algumas características à investigação-ação: é participativa e colaborativa, na medida em que envolve intervenientes no processo; é prática e interventiva, pois não fica apenas no campo teórico mas intervém na realidade do problema; é cíclica, pois envolve uma espiral de ciclos, sendo que as descobertas possibilitam mudanças, que posteriormente são implementadas e avaliadas proporcionando a introdução de um novo ciclo; é crítica pois os investigadores não investigam apenas para aperfeiçoar o seu trabalho mas, também, para serem agentes de mudança.

Latorre (2003), citado por Coutinho *et al.* (2009), afirma que a intenção da investigação-ação é interrogar as práticas sociais e seus valores, tendo como objetivo explicá-los. Desta forma, os principais objetivos da investigação-ação são: compreender, aperfeiçoar, e reformular práticas; intervir no funcionamento de entidades reais e analisar os resultados da sua intervenção.

Uma vez que o projeto de investigação-ação realizado foi no contexto educacional, foi utilizada a investigação qualitativa, pois é a mais adequada para perceber processos, fenómenos, produtos da problemática a investigar tendo em contas as representações e perceções dos sujeitos. Na investigação qualitativa o que é mais valorizado são as relações entre tudo o que existe. Para este tipo de investigação, a compreensão da experiência humana é mais importante do que as causas e efeitos.

De acordo com Bogdan e Blikem (1994), a investigação qualitativa privilegia “essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspetiva dos sujeitos da investigação” (p. 16), recolhendo dados através do contacto direto com os indivíduos, no seu meio natural. Por este motivo, a investigação qualitativa é frequentemente designada de naturalista, pois, através do contacto com as pessoas nos seus ambientes, o

investigador recolhe dados dos seus comportamentos naturais: “conversar, visitar, observar, comer, etc”.

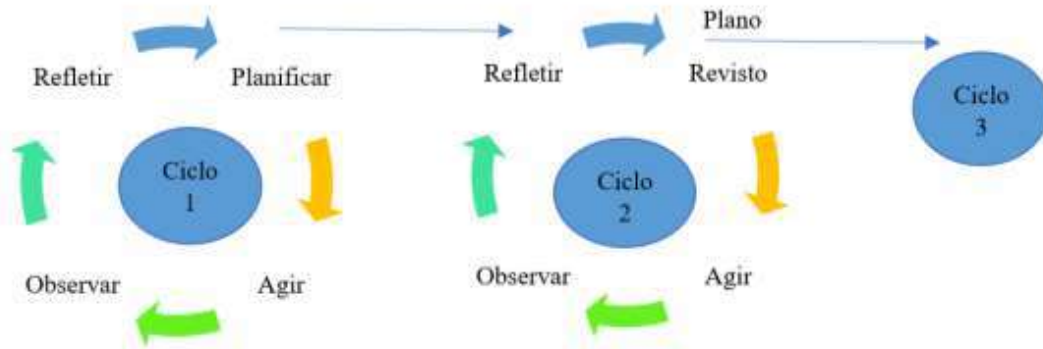
Bogdan e Blikem (1994) apresentam cinco características da investigação qualitativa. A primeira particularidade deve-se ao facto de os dados recolhidos serem reunidos no ambiente natural dos participantes, sendo que o investigador é o elemento fundamental. A seguinte está relacionada com o facto de a investigação ser descritiva e os dados serem com palavras e não números. Na terceira característica estes autores referem que, neste tipo de investigação, os investigadores focam-se mais no processo do que propriamente nos resultados. A característica seguinte é sobre o facto de os investigadores analisarem os seus dados de forma indutiva, ou seja, não recolhem dados para confirmar hipóteses previamente construídas, mas vão construindo-as à medida que vão recolhendo dados e os vão agrupando. A última característica dá importância ao significado, ou seja, na forma como diferentes pessoas dão significados às suas vidas.

5.2. Modelos de Investigação-Ação

A investigação-ação, sendo uma metodologia de investigação com diversos métodos e critérios, que dão origem a diferentes teorias sobre a atividade educativa, ela destaca-se de outras metodologias existentes devido ao facto de se impor como um “projeto de ação” carregando “estratégias de ação” que os professores adotam conforme a situação educativa com que se deparam (Latorre, 2003, citado por Coutinho et al., 2009).

Na investigação-ação existem diversas fases que se desenvolvem de forma contínua e com uma determinada sequência: planificação, ação, observação e reflexão. Após esta sequência, em movimento circular, emergem outros ciclos desencadeando novas espirais de experimentações e ação reflexiva.

Figura 3 - Espiral de ciclos da Investigação-ação



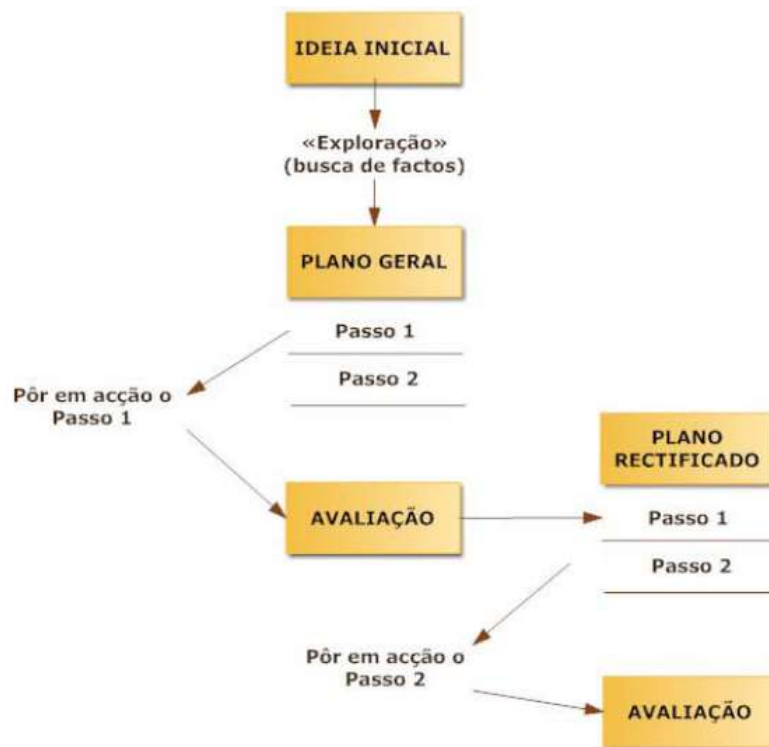
Fonte: Adaptado de Coutinho et al. (2009).

Através da observação da figura 2, verificamos que um processo de investigação-ação não possui apenas um ciclo. Esta metodologia de investigação, tem como objetivo atuar nas práticas com vista a obter melhores resultados e reajustar estratégias ao longo da sua investigação sobre o problema em causa (Coutinho et al., 2009). Existem quatro modelos diferentes, inspirados na estrutura de Kurt Lewin, que contribuíram para uma evolução gradual do processo de investigação-ação.

Modelo de Kurt Lewin

De acordo com Coutinho et al. (2009), Stephen Kemmis (1993) afirma que uma investigação parte de uma “ideia geral” sobre um determinado tema ou problema, e de onde é traçado um plano de ação, seguido de uma avaliação sobre o potencial e as limitações desse tema, seguindo-se da ação. Posteriormente é realizada uma avaliação dos resultados dessa ação, adequando o seu plano inicial, tendo por base as informações já recolhidas, planificando desta forma o segundo passo.

Figura 4 - Modelo de Investigação-ação de Lewin



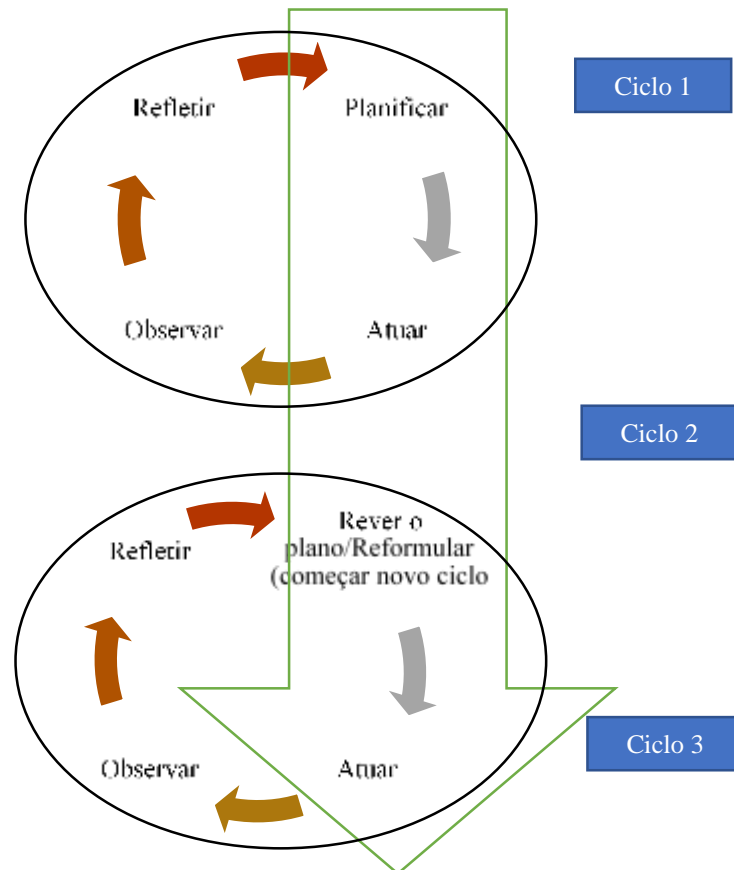
Fonte: Coutinho et al. (2009)

Modelo de Kemmis

Segundo Coutinho et al. (2009), Stephen Kemmis (1988), baseou-se no modelo de Lewin para conceber um novo esquema mais direcionado ao contexto educativo, apresentando duas vertentes: estratégica e organizativa. A primeira está mais direcionada à ação e reflexão, enquanto a segunda baseia-se mais em aspetos de planificação e observação.

Desta forma, este modelo apresenta quatro momentos: “planificação, acção, observação e reflexão, implicando cada um deles, simultaneamente, um olhar retrospectivo e prospectivo, gerando uma espiral auto-reflexiva de conhecimento e acção” (Coutinho et al., 2009, p. 368).

Figura 5 - Modelo de Investigação-ação de Kemmis

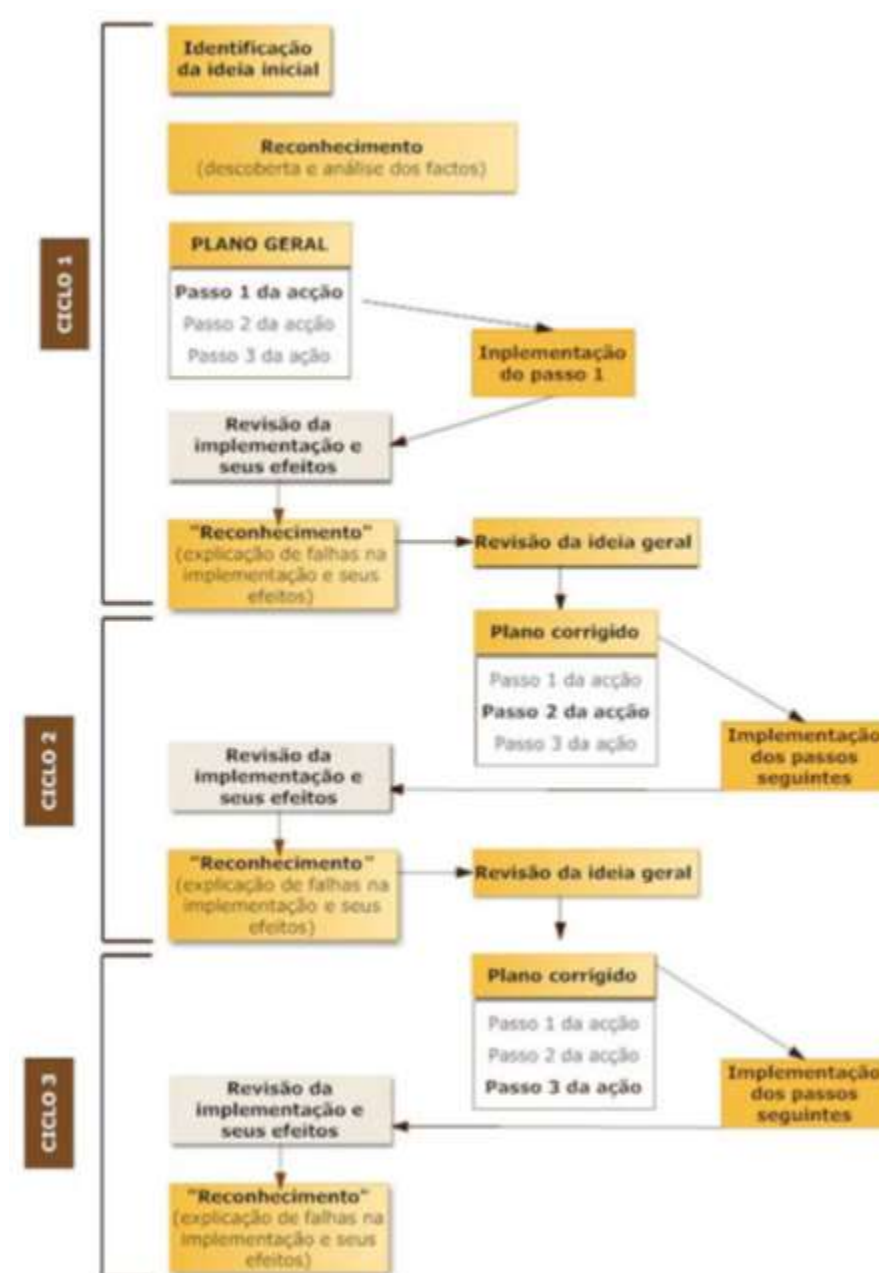


Fonte: Adaptado de Coutinho *et al.* (2009)

Modelo de Elliott

O professor John Elliott implementa algumas alterações ao modelo de Lewin, com o objetivo de destacar o método de revisão dos factos e identificação das falhas antes de iniciar qualquer sequência dos circuitos em espiral. Desta forma, neste modelo podemos identificar e descrever a problemática, de seguida apresentar as hipóteses de ação que potenciem mudanças de práticas. Por último, surge a elaboração de um plano de ação, que envolve primeiramente a revisão da problemática inicial, a análise dos meios para iniciar a ação e a planificação de instrumentos que visam o acesso à informação.

Figura 6 - Modelo de Investigação-ação de John Elliott



Fonte: Coutinho et al. (2009)

Modelo de Whitehead

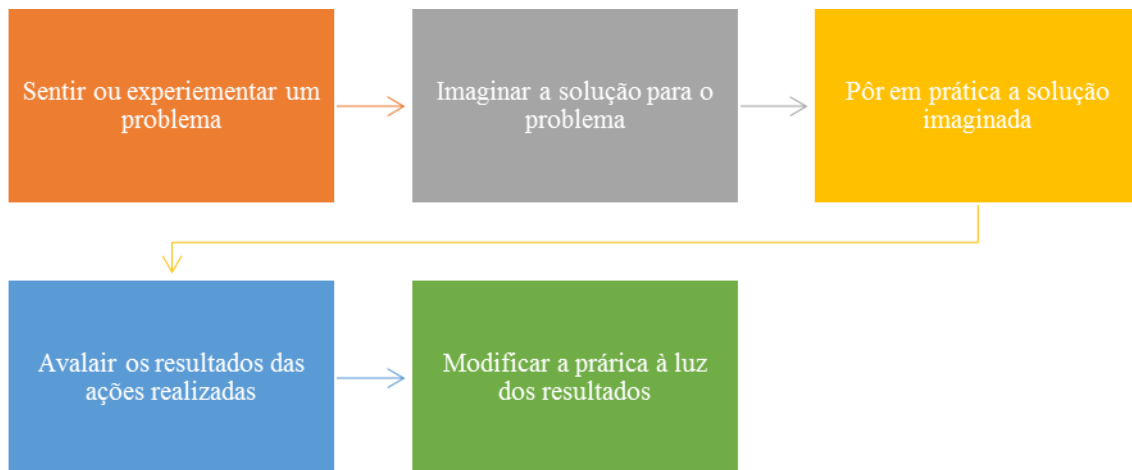
Whitehead propõe um esquema situado entre a teoria educativa e o desenvolvimento profissional, pois este teórico achou que Lewin e Kemmis se afastavam do que seria então a realidade educativa com os seus modelos académicos.

Desta forma, Whitehead juntamente com McNiff apresentam uma metodologia que dá a possibilidades aos professores de, em qualquer contexto, investigar e avaliar o

seu trabalho através de perguntas: "What am i doing?, What do i need to improve?, How do i improve it?" (Coutinho et al., 2009, p. 371).

Assim sendo, este autor apresenta, numa primeira fase, um modelo com características mais lineares, colocando o enfoque na necessidade de realizar mudanças na atividade educativa.

Figura 7 - Modelo de Investigação-ação de Whitehead



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

Posteriormente, Whitehead juntamente com McNiff, voltam a propor um esquema em espiral, ilustrando a investigação-ação, sendo este já uma modificação do modelo de McNiff, da qual chamam “ação-reflexão”.

Figura 8 - Ciclo de "Ação-Reflexão"



Fonte: Coutinho et al. (2009)

Desta forma, através da análise a todos os modelos de Investigação-Ação existentes, podemos verificar que em todos eles é necessário observar, refletir, agir, avaliar e modificar o que for necessário para melhorar a intervenção.

5.3. Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados

Para realizar uma investigação é necessário ponderar quais as formas que serão utilizadas para a recolha e análise de toda a informação.

Existem várias técnicas e instrumentos que podem ser utilizados para a recolha e registo de dados essenciais para a investigação. A elaboração destes instrumentos “requer um árduo e moroso trabalho de construção, para conseguir a sua garantia, para o validar, para o tornar fiável e para reduzir os seus erros de medida” (Sousa, 2005, p. 182).

Uma das técnicas mais utilizadas é a observação. Bogdan e Taylor (1975), citados por Fino (2008), referem que a observação participante é um tipo de investigação que se determina por um “período de interações sociais intensas entre o investigador e os sujeitos, no ambiente destes, sendo os dados recolhidos sistematicamente durante esse período de tempo, e mergulhando o observador pessoalmente na vida das pessoas, de modo a partilhar as suas experiências” (p. 108).

Lapassade (1991), afirma que a observação participante é um dispositivo de trabalho que é colocado em prática logo que se iniciam as negociações para a investigação, mesmo antes da mesma iniciar. Para este autor, a observação participante é essencial na pesquisa de qualquer problemática (citado por Fino, 2008).

Quanto aos diários de bordo, Máximo-Esteves (2008), refere que estes são uma compilação de vários registos escritos, na forma de notas ou memorandos, do que ocorre na sala, segundo as observações e registos. Estas notas podem ter várias naturezas, ou seja, podem ser teóricas (padrões, relações, etc), de natureza metodológica (o que falhou, o que pode ser melhorado, etc), ou de natureza prática (ideias que surgem para colocar em prática).

Os diários de bordo tendem a ser um pouco mais pessoais, uma vez que estes incluem sentimentos, reações a tudo o que está à sua volta, as suas emoções. Visto que estes registos são pessoais, a partir dos mesmos, o professor tem a possibilidade de analisar, avaliar, construir e reconstruir a sua prática e desenvolvimento pessoal.

Assim sendo “o diário é, pois, um dos recursos metodológicos mais recomendado, pela sua potencial riqueza descritiva, interpretativa e reflexiva” (Máximo-Esteves, 2008, p. 89).

A entrevista é também uma estratégia bastante utilizada na investigação em educação. Esta é utilizada quando o investigador pretende conhecer o ponto de vista do outro e, através da conversação intencional e orientada, são feitas perguntas pelo entrevistador e dadas respostas pelo entrevistado. De acordo com Máximo-Esteves (2008), existem diversos géneros de entrevistas que serão utilizados conforme a finalidade do estudo em causa. Assim sendo, existe a entrevista formal ou informal, a entrevista em profundidade, a entrevista de história de vida, a entrevista semiestruturada e a entrevista focalizada em grupo.

Os registos fotográficos são utilizados com alguma regularidade pelos professores. Uma vez que, cada vez mais, as novas tecnologias ajudam no recurso à fotografia, é possível verificar que os professores aproveitam este recurso com alguma regularidade, registando as suas observações através da imagem. Estas imagens não têm como objetivo serem artísticas, apenas documentos com informações visuais possíveis de aceder, sempre que necessário, para serem analisadas.

Através da fotografia, o educador pode “inventariar rapidamente os objetos da sala – os produtos artísticos das crianças, os painéis da parede, a estante dos livros, a organização da sala, o registo do que está escrito no quadro” (Bogdan & Biklen, 1994, citados por Máximo-Esteves, 2008, p. 91).

No que se refere ao método de análise de dados, Bogdan e Bliken (1994) referem que este é um procedimento de pesquisa e de organização constante de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que vão sendo acumulados, para aumentar a compreensão desses mesmos materiais, permitindo ao investigador a apresentação do que descobriu a terceiros.

Esta análise envolve “o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (Bogdan & Bliken, 1994, p. 205).

Após a recolha dos primeiros dados, o investigador deve questionar-se sobre o sentido dos mesmos, procurando significados conforme a sua interpretação dos

resultados. Máximo-Esteves (2008), afirma que a interpretação destes resultados deve ser feita à medida que estes vão sendo recolhidos.

As primeiras interpretações de resultados permitem uma progressiva compreensão de dados, uma reflexão sobre as formas que vão surgindo à volta da questão inicial, originando, desta forma, um movimento de oscilação entre os dados que vão sendo compilados e respetivas aceções. Assim sendo, estas permitem apurar se os dados se adequam às perguntas formuladas inicialmente, se os instrumentos e técnicas estão a ser devidamente utilizados e se são os mais apropriados à questão. Possibilitam ainda apurar se os dados recolhidos até então são suficientes, ou se ainda existe a necessidade de prosseguir com a observação.

Não só para averiguar o citado anteriormente, as interpretações iniciais, permitem efetuar as primeiras triangulações, ou seja, verificar a qualidade da investigação, averiguar a coerência das interpretações das diversas fontes de dados e ainda articular as primeiras reflexões. De salientar que, os resultados de determinada investigação são apenas válidos para aquele contexto no tempo em foi efetuada a investigação.

Para a realização da interpretação de dados Kvale (1996), citado por Máximo-Esteves (2008), apresenta alguns mecanismos analíticos: “a condensação, a categorização, a estruturação narrativa e outros dispositivos *ad hoc*” (p. 104). A condensação tem o objetivo de resumir os significados obtidos nas notas de campo, nas entrevistas ou nos diários. A categorização pretende codificar o texto em categorias, podendo estas serem reduzidas a tabelas ou quadros, ou serem interpretadas através de um texto narrativo. Relativamente à estruturação narrativa, esta pretende organizar os significados espalhados ao longo do texto ou das entrevistas. Kvale (1996), refere mais uma forma de análise – a construção de significados *ad hoc* – que tem como objetivo utilizar várias técnicas e abordagens indiferenciadamente.

Estes mecanismos necessitam que o investigador tenha imaginação, rigor e pensamento reflexivo para ser possível “fazer falar os dados, na procura das ligações internas das situações observadas e narradas, muitas vezes de forma desarticulada e meramente alusiva” (Máximo-Esteves, 2008, p. 105).

5.4. Limites e validade da investigação-ação

A investigação-ação é válida e importante num contexto educacional, pois permite diagnosticar um problema num determinado contexto e procurar soluções para resolver essas questões no próprio contexto. É também importante para o professor, pois permitirá que este procure conhecer novas metodologias e técnicas para a resolução de questões e desenvolver, desta forma, as suas capacidades analíticas.

A investigação-ação é um estudo situacional e, de acordo com Sousa (2005) apresenta diversas vantagens. Os objetivos deste tipo de investigação são específicos, abordando problemas do quotidiano, é participativa e motivadora e existe ainda uma constante avaliação da ação e dos seus resultados que permite uma correção imediata de ações mantendo um contante ambiente de aprendizagem. Ainda assim, este autor afirma que existem desvantagens na investigação-ação como a falta de rigor científico, apresentar uma amostra restrita, ter pouco controlo sobre variáveis independentes e os resultados serem restritos ao contexto na qual a investigação decorre.

No entanto, no seguimento de uma investigação-ação vão surgindo questões sobre a sua validade e limitações que deveram ser tidas em consideração. Existem limites éticos que obrigam os investigadores a informar previamente todos os participantes a finalidade da investigação e garantir que nada do que seja tratado durante o processo se torne público sem o consentimento dos participantes, garantido, desta forma, a sua confidencialidade. O anonimato e a privacidade dos participantes devem ser assegurados pelo investigador, recorrendo a denominações fictícias (Máximo-Esteves, 2008).

Uma outra limitação apontada deve-se à subjetividade dos dados recolhidos pelo investigador. Sousa (2005) refere que as observações e dados recolhidos pelo investigador, no decorrer de uma investigação-ação, “estão impregnados de opiniões pessoais, julgamentos subjetivos e conceitos indefinidos” (p. 102) que dificultaram o diagnóstico e verificação. É difícil controlar a variável “influência pessoal do professor” deixando sempre uma dúvida sobre se os resultados obtidos se devem ao tratamento ou à ação do professor.

PARTE III – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Capítulo V – Prática Pedagógica I - Contexto de Educação Pré-Escolar

O presente capítulo, tem como intuito dar a conhecer a intervenção pedagógica que decorreu no 1.º ano do mestrado, no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica I. Esta prática ocorreu em contexto de Educação Pré-Escolar, na Escola EB1/PE de São Filipe, com a duração de 120 horas, mais concretamente na sala de Pré-I.

Começarei por fazer uma contextualização do ambiente educativo e, de seguida, passarei a apresentar o projeto de Investigação-Ação, onde darei a conhecer a problemática levantada neste período de estágio e algumas estratégias e atividades implementadas para colmatar essa questão. Apresentarei ainda o projeto desenvolvido com a comunidade educativa e, por fim, uma reflexão final, onde será possível verificar o que considero ter sido positivo e negativo nesta Prática Pedagógica.

6.1. Contextualização do ambiente educativo

Para poder promover uma educação de qualidade e que seja significativa e integrada, é necessário que o educador tenha um conhecimento geral sobre o ambiente em que irá exercer a sua função. Desta forma, é essencial que este procure saber mais sobre o contexto em que a instituição está inserida, o meio socioeconómico e cultural das crianças e quais os serviços e instituições presentes no meio envolvente, pois “o ambiente educativo comporta diferentes níveis em interação: a organização do grupo, do espaço e o tempo; a organização do estabelecimento educativo; a relação com os pais e com outros parceiros educativos” (Ministério da Educação, 1997, p. 14).

O ambiente educativo deve ser organizado pelo educador de forma a permitir que as crianças consigam explorar todos os espaços da sala, os materiais e instrumentos que estão à sua disposição, permitindo interações diferenciadas com todo o grupo, pequenos grupos, entre pares ou até entre os adultos facilitando, assim, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

De seguida, apresento a caracterização do meio envolvente, do estabelecimento de ensino, da organização do ambiente educativo e das rotinas diárias do grupo da Pré-I.

devido à sua localização é possível verificar um número crescente de alunos oriundos de outras Freguesias e Conselhos recebendo ainda as crianças residentes na Fundação Lar de S. Filipe.

6.1.2. Caracterização do estabelecimento de ensino

Relativamente à Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de S. Filipe, esta pertence à rede pública escolar e é titulada pela Secretaria Regional de Educação e Recursos Humanos e possui duas valências: a Pré-Escolar e o 1.º CEB. No ano letivo 2015/2016 este Estabelecimento de Ensino foi alvo de fusão com a EB1/PE Aspirante Mota Freitas ficando a funcionar com três edifícios: dois na Rua de S. Filipe e o outro na Rua Aspirante Mota Freitas.

Figura 10 - EB1/PE de S. Filipe



Inicialmente, esta escola funcionou em dois edifícios, construídos na década de quarenta ou cinquenta, que formavam dois núcleos. Um deles era a escola masculina que ficava no atual edifício de S. Filipe e outro era a escola feminina, sediada no edifício da rua Aspirante Mota Freitas. Na altura a cantina funcionava na antiga escola na rua de Santa Maria. Atualmente, a cozinha, o refeitório e as duas salas de Pré-Escolar funcionam num edifício inaugurado posteriormente.

No que se refere aos recursos humanos, esta escola possui um total de 30 docentes e 21 não docentes. Relativamente aos espaços físicos deste estabelecimento, é possível verificar na tabela 1 como estes se encontram distribuídos.

Tabela 1 - Espaços físicos da EB1/PE de S. Filipe

S. Filipe	8 salas (TIC, biblioteca, Sala 1, 2 e 3, Pré III, Expressão Plástica e Expressão Musical e Dramática); 2 gabinetes; 2 arrecadações; WC; gabinete dos funcionários.
-----------	--

Anexo	Salas Pré I e II; 1 WC, cozinha, cantina; 1 anexo.
Edifício na rua Aspirante Mota Freitas	6 salas (TIC, Expressão Plástica, Sala 1, 2 e 3, Biblioteca e Expressão Musical e Dramática), 2 gabinetes administrativos; 1 sala de professores; 1 arrecadação; gabinete dos funcionários; WC; cozinha; cantina; 1 anexo.

Esta escola tem como lema *Encontrar Rumos e Construir Sentidos* e para assegurar que os seus alunos tenham sucesso no seu futuro investem na formação geral dos mesmos, garantindo um desenvolvimento global dos interesses, aptidões e capacidades para que sejam cidadãos responsáveis, autónomos e intervenientes na sociedade. Pretendem que as crianças e alunos que frequentam este estabelecimento adquiram conhecimentos basilares para prosseguir o seu caminho académico com sucesso através do desenvolvendo de métodos e instrumentos de trabalho pessoal e em grupo. Esta escola garante ainda todas as condições para o desenvolvimento adequado de crianças com necessidades educativas especiais, tendo em consideração a filosofia de inclusão em vigor.

6.1.3. Organização do ambiente educativo e rotinas diárias

A minha prática pedagógica foi realizada na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de S. Filipe, como referido, na sala de Pré-I.

De acordo com as OCEPE (2016) a organização do ambiente educativo da sala é importante para as crianças e é um suporte do desenvolvimento curricular, pois a forma de interação do grupo, os materiais disponibilizados assim como a sua organização, a divisão e utilização do tempo são determinantes para que a criança tenha oportunidade de escolher, aprender e fazer. A organização do espaço da sala é uma expressão da intencionalidade do educador e da dinâmica do grupo, sendo por isso importante que este reflita sobre “a sua função, finalidades e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização” (p. 26), ajustando-a de acordo com as necessidades e evolução do grupo.

O espaço da sala da Pré-I era amplo, possibilitando uma boa circulação pela sala e um bom funcionamento das atividades. Esta sala era arejada, com bastante iluminação natural, acolhedora, organizada e com diversas áreas, reunindo, deste modo, as condições necessárias para o seu bom funcionamento. Esta sala possui também duas casas de banho destinadas às crianças, bem como “um lava mãos” e uma pequena arrecadação onde era possível guardar os diversos materiais necessários à sala, nomeadamente os colchões para as crianças dormirem. A sala da Pré-I possui ainda uma televisão e um leitor de DVD.

Existiam dois placares na sala onde eram afixados os trabalhos realizados pelas crianças. Havia ainda um para colocar informações importantes para os pais e um para marcar as presenças. No entanto, o quadro das presenças julgo que estava um pouco alto sendo necessário ajudar algumas crianças a marcar a sua presença. Era possível verificar ainda um quadro de aniversários e um para marcar o tempo. As OCEPE (2016) referem a importância de como as paredes são utilizadas uma vez que “este espaço constitui uma forma de comunicação, que sendo representativa dos processos desenvolvidos, os torna visíveis tanto para as crianças como para adultos” (p. 26), e por isso deve haver uma preocupação estética para a organização das mesmas.

Os momentos em grande grupo eram efetuados no tapete e as atividades ou jogos nas três mesas redondas que a sala usufruía. Era visível um grande número de materiais e objetos que permitam que as crianças tivessem a oportunidade de escolher, explorar e realizar diversas brincadeiras conforme os seus interesses. A sala encontrava-se organizada por diversas áreas de aprendizagem, nomeadamente: a área da casinha, da garagem, da biblioteca, dos jogos de mesa, jogos de tapete, das atividades plásticas e a do acolhimento. Estas áreas estavam bem definidas e, algumas delas, estavam identificadas.

No que concerne à área da casinha, esta possuía uma cama, duas mesas (uma redonda e outra quadrada) com cadeiras, um espelho, um armário com um micro-ondas e utensílios de cozinha, um armário com fogão, além de bonecas e malas que permitiam que as crianças conseguissem se envolver em atividades de jogo simbólico. Esta área era bastante requisitada e era possível verificar que meninos e meninas se envolviam, todos juntos, em diversos jogos simbólicos.

A área da garagem, encontrava-se ao lado da casinha e possuía alguns meios de transporte de diferentes tamanhos. Esta área tinha apenas um pequeno móvel com estes transportes e as crianças brincavam no chão com eles. Nesta área as crianças podem desenvolver a sua imaginação e manifestar acontecimentos do seu quotidiano.

Relativamente à área da biblioteca, este espaço continha um móvel com diversos livros, um pequeno sofá e uma mesa onde as crianças podiam se sentar e disfrutar dos livros à vontade, num espaço tranquilo e relaxante. Nesta área as crianças tinham a oportunidade de desenvolver competências ao nível da imaginação, da criatividade, da expressão oral e também o gosto pela leitura e escrita.

No que concerne aos jogos de mesa, era possível encontrar diversos puzzles, dominós, encaixes, plasticina, entre outros que podiam ser explorados livremente. A realização destes jogos tinha de ser feita nas mesas de trabalho.

Os jogos de tapete estavam localizados ao lado da garagem e nele existiam legos e alguns animais que podiam ser utilizados em jogos simbólicos. Estes jogos eram efetuados no tapete onde também se realizava o acolhimento.

Na área de atividades plásticas as crianças tinham acesso a folhas e a cores. Quando queriam recortar ou colar tinham de pedir a um adulto que as auxiliasse. Este espaço ficava ao lado dos jogos de mesa e tinha de ser realizado nas mesas de trabalho. Tal como a área da casinha, este era um espaço bastante requisitado pelas crianças e notava-se que tinham gosto nas atividades plásticas.

A área do acolhimento possuía um tapete que permitia reunir todas as crianças sendo utilizado para o acolhimento diário, para partilha de saberes e experiências, mas, também, para a exploração dos jogos de tapete como referido anteriormente.

Estas áreas eram amplas, de fácil acesso e com bastante espaço entre elas permitindo que as crianças pudessem brincar livremente. Tal como Hohmann, Banet e Weikart (1995) referem, “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). Todos estes espaços eram fixos, no entanto, Oliveira-Formosinho (2011) refere que os espaços da sala devem ser flexíveis e não se manter da mesma forma durante todo o ano, permitindo que a criança possua um maior número de experiências.

Relativamente à arrumação, a sala possuía três armários onde eram guardadas as capas das crianças com os seus trabalhos, histórias e o material para a expressão plástica. Os colchões e cobertores estavam no pequeno quarto destinado à arrecadação. Os casacos e mochilas das crianças ficam em ganchos individuais que se encontravam no corredor onde estavam as casas de banho e o quarto de arrumos.

Figura 11 - Área da casinha*Figura 12 - Área da garagem e jogos de tapete**Figura 13 - Área dos jogos de mesa**Figura 14 - Área da expressão plástica**Figura 16 - Corredor com casas de banho e quarto de arrumos**Figura 15 - Placard para exposição de trabalhos*

Embora a organização do espaço da sala seja importante, as rotinas diárias são fundamentais na EPE, pois é através destas que as crianças vão desenvolver um sentimento de segurança e firmeza sendo, por isso, uma mais-valia para elas conhecer a sequência do seu dia-a-dia.

De acordo com as OCEPE (2016) esta organização é da responsabilidade do educador de infância e das crianças e deve ser estruturado e flexível, onde estas usufruam de tempo para as suas experiências de aprendizagem diversificadas e motivadoras, para

brincarem, para comerem, para descansarem e para participarem em atividades. O ritmo de aprendizagem e desenvolvimento de cada criança, o seu bem-estar e os interesses das mesmas devem ser considerados durante a organização da rotina diária. Para Portugal e Laevers (2010), as rotinas servem para inculcar a aprendizagem de “regras, limites e acordos que garantem o desenrolar fácil das atividades na sala e um máximo de liberdade para cada criança” (p. 16).

A sala de Pré-II, para onde me dirigia com as crianças que não dormiam após o almoço, era igualmente uma sala ampla e com boa iluminação natural, contudo era um pouco mais pequena e não possuía casa de banho na sala. Tinha também três mesas com várias cadeiras, uma televisão, um leitor de DVD e um computador com jogos. Tal como a primeira sala, existia a área da casinha, da biblioteca, os jogos de mesa e os legos. Esta sala tinha apenas um placar destinado aos trabalhos das crianças e um, mais pequeno, para informações ou recados.

Relativamente à rotina diária da sala da Pré-I esta encontrava-se organizada de forma a proporcionar experiências de aprendizagem motivadoras e diversificadas. A tabela 2 demonstra de que forma as rotinas da sala estavam estruturadas.

Tabela 2 - Rotina diária da sala de Pré-I

	Manhã	Tarde
Acolhimento	8h15 – 9h15	-
Tapete e atividades	9h15 – 9h45	-
Lanche	9h45 – 10h15	15h30 – 16h00
Recreio	10h15 – 10h30	16h00 – 17h00
Atividades orientadas	10h30 – 11h45	13h00 – 15h30
Almoço	11h45 – 12h30	-
Recreio	12h30 – 12h45 ou 12h30 – 13h00	-
Descanso	12h45 – 15h30	-
Encerramento da Instituição	-	18h15

Como é possível verificar através da observação da tabela 2, o acolhimento iniciava-se às 8h15 e até às 9h15 as crianças iam chegando e brincando nas áreas ou realizando alguma atividade orientada. Seguia-se um momento no tapete onde cantávamos os “Bons dias”, realizávamos alguma atividade em grande grupo, como o conto de uma história, seguiam para o lanche e depois para o recreio. Das 10h30 às 11h45 eram as atividades orientadas e de seguida o almoço, recreio e, para os mais pequenos, descanso.

De salientar que, durante os dias da minha prática (na parte da manhã) existiam as atividades extracurriculares, como é possível verificar na tabela 3, tornando-se um pouco mais complicado conseguir efetuar atividades orientadas. Estas atividades estavam a cargo de professores especializados nessas áreas sendo que a educadora e as ajudantes de ação socioeducativa acompanhavam e observavam o desempenho das crianças. Quando realizava a prática no turno da tarde possuía mais tempo para realizar atividades, no entanto, muitas crianças estavam a dormir. Ainda assim, quando era possível, fazia estas atividades na parte da manhã com as crianças que dormem ou ao fim da tarde quando íamos para a sala.

Tabela 3 - Atividades extracurriculares

Dia da semana	Atividade	Horário
Segunda-feira	Educação física	11h às 11h45
Terça-feira	Música	11h às 11h45
Quarta-feira	TIC	11h às 11h30

Desta forma, é importante que a organização do ambiente educativo e das rotinas sejam bem pensadas e adequadas às idades das crianças a que se destinam, assim como ao grupo que o educador possui na altura. Nem uma coisa nem outra devem ser simplesmente rígidas, mas sim possuir alguma flexibilidade para realizar ajustamentos na rotina e na disposição da sala sempre que as necessidades e interesses das crianças assim o exigirem.

6.1.4. Caracterização do grupo

A sala da Pré-I, inicialmente, era composta por 13 crianças. No entanto, entre os meses de outubro e novembro entraram mais cinco crianças perfazendo um total de 18.

Relativamente ao género, 7 eram do sexo feminino e 11 do sexo masculino. Desta forma, 39% do grupo era do sexo feminino e 61% do sexo masculino, conforme podemos confirmar no gráfico 1.

No que concerne às idades, era um grupo heterogéneo e possuía 2 crianças com 6 anos, 6 crianças com 5 anos, 2 com 4 anos e 8 crianças com 3 anos de idade, possível de verificar no gráfico 2.

Gráfico 1 - Género das crianças

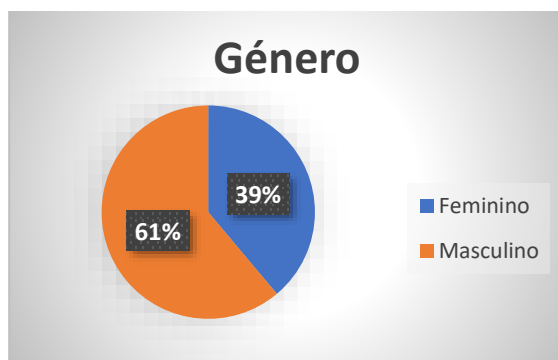
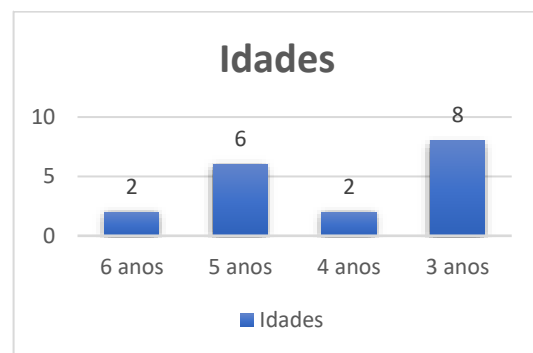


Gráfico 2 - Idades das crianças



Este grupo possuía características peculiares no que se refere ao ritmos, interesses e necessidades que ostentavam, exigindo que o adulto que tivesse abordagens e atenções diferenciadas. Algumas crianças ainda não possuíam autonomia suficiente para comerem sozinhas ou ir à casa de banho, sendo que o educador tinha de auxiliar e promover uma maior autonomia. Ao longo da prática fui verificando uma evolução positiva nestas crianças mais novas.

De uma forma geral, todas as crianças revelaram curiosidade, empenho e participavam nas atividades propostas e iam, até, sugerindo outras. No entanto, revelavam alguma falta de concentração nos momentos de reunião no tapete e dificuldade no cumprimento de regras básicas da sala. Uma outra particularidade deste grupo, de uma forma geral e em alguns casos de forma acentuada, era a dificuldade e fragilidade na linguagem expressiva.

Este grupo possuía ainda duas crianças com NEE's, sendo que uma delas, com 3 anos de idade, possuía paralisia cerebral e não falava nem andava necessitando do

acompanhamento permanente de um adulto. Esta criança era acompanhada pela professora de Educação Especial e, além disso, frequentava outras terapias fora da instituição. Todas as outras crianças acolhiam-na bem brincando, cantando e prestando atenção às suas necessidades. A outra criança que era acompanhada pela educação especial, tem 6 anos e teve um adiamento da matrícula devido ao atraso global que apresentava. Além da educação especial tinha ainda terapia da fala. Esta criança possuía uma boa relação com os restantes colegas, no entanto, por vezes criticavam a forma como falava e atuava.

Este grupo incluía duas meninas irmãs, sendo que uma tinha 5 anos e uma com 3 anos de idade. Estas meninas eram de origem estrangeira possuindo bastante dificuldade em compreender e falar português.

6.2. Projeto de Investigação-ação

Como referido anteriormente, a minha prática pedagógica desenvolveu-se na sala da Pré-I, entre os meses de outubro e dezembro, com um total de 9 semanas. Durante estas semanas estive com o grupo segundas, terças e quartas durante cinco horas, no turno da tarde ou da manhã, dependendo da educadora cooperante. Destas 9 semanas, a primeira semana foi reservada somente à observação participante do grupo. Tal como Bogdan e Biklen (1994) referem, a observação participante acontece quando o investigador se insere no quotidiano dos sujeitos que pretende estudar, tentando conhecê-los e ganhar a sua confiança. Através da sua observação elabora um registo com tudo o que acha pertinente para o seu estudo.

Considero que esta observação foi importante para conhecer, integrar-me, observar todo o ambiente e o grupo e assimilar algumas fragilidades existentes e o que poderia fazer, durante a prática, para tentar fazer a diferença naquele contexto, tendo em conta o desenvolvimento de um projeto de investigação-ação.

Desta forma, e tendo em consideração a observação realizada, a minha intervenção pedagógica teve em consideração as características e necessidades do grupo de crianças com que trabalhei com o intuito do desenvolvimento holístico das crianças.

Nesta prática evidenciou-se então uma problemática geral, no grupo, sendo que desenvolvi diversas atividades de forma a minimizar a mesma. Tal como Oliveira e Ferreira (2014) referem, um problema é a base para todo o processo de investigação.

6.2.1. Enquadramento do problema

A primeira semana da prática pedagógica foi reservada à observação, e nesta foi possível constatar a problemática presente na maioria do grupo que passava pela dificuldade na comunicação oral, mais precisamente a articulação das palavras. Neste grupo existiam crianças de nacionalidade estrangeira e que apresentavam algumas dificuldades na Língua Portuguesa. De acordo com as OCEPE (2016), respeitando a língua materna dessas crianças, estas deverão, contudo, ir progressivamente alargando o seu conhecimento, compreensão e produção linguística através da interação com as outras crianças do grupo, com o educador e outros adultos. Além destas crianças com óbvias dificuldades na articulação das palavras, verifiquei ainda que tinham alguma dificuldade na construção frásica.

Verifiquei também alguns problemas ao nível da concentração e de concretização das regras da sala. Ainda assim, através do diálogo com a educadora cooperante, pudemos confirmar que o maior problema seria então ao nível da linguagem.

Desta forma, tentei criar um clima propício e motivador ao diálogo, onde as crianças pudessem falar sobre as suas vivências e também sobre temas que estariam a ser tratados na sala, traçando também atividades enriquecedoras ao nível da linguagem. Assim sendo, a minha prática incidiu-se na área de Expressão e Comunicação, no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, mais concretamente na Comunicação oral.

6.2.2. Questão desta Investigação-ação

Após a observação do grupo e verificação do problema presente na maioria das crianças do mesmo, procedi a uma revisão de literatura a fim de adequar as atividades para promover o diálogo e desenvolver, desta forma, a oralidade das crianças.

É através do ambiente de comunicação criado pelo educador que a criança vai aprender a dominar a linguagem, vai alargar o seu vocabulário, construindo frases mais corretas e complexas, adquire um maior domínio da expressão e da comunicação que lhe permita formas mais elaboradas de representação (Silva, *et al.*, 2016,).

Posto isto formulei a questão:

De que forma as crianças do grupo Pré-I podem desenvolver a comunicação oral?

6.2.3. Estratégias de intervenção

Após detetada a problemática assim como a questão de investigação-ação procedi à revisão da literatura que achei pertinente para este estudo. Após esta fase foi necessário delinear que estratégias iria utilizar de modo a desenvolver a comunicação oral deste grupo.

De acordo com as OCEPE (2016), a aprendizagem da linguagem oral e da escrita deve ser desenvolvida através de um processo de apropriação contínuo que se inicia muito precocemente e não apenas quando existe uma aprendizagem formal. É através do contacto, interação e de diversas experiências da criança que estas competências comunicativas se vão desenvolvendo. “Estas competências são transversais e essenciais à construção do conhecimento nas diferentes áreas e domínios, já que são ferramentas essenciais para a troca, compreensão e apropriação da informação” (Silva et al., 2016, p. 60).

Assim, uma das estratégias que utilizei foi a exploração de histórias através do seu conto e análise das mesmas. Durante a exploração de histórias as crianças podiam falar sobre a mesma e recontá-la, sendo esta uma forma que utilizei para desenvolver a linguagem oral deste grupo.

A promoção de diálogos foi algo que também concretizei durante a minha prática pedagógica, através das quais as crianças eram questionadas e tinham sempre a oportunidade de falar. Além dos diálogos, durante atividades em grupo, também falava com elas individualmente e na maioria das vezes contavam o que faziam em casa. Nos momentos em grupo, após o fim de semana, existia sempre um período onde podiam falar sobre o que tinham feito durante o mesmo. Durante as temáticas que iam sendo trabalhadas, estas tinham também oportunidade para falar sobre a questão que estava a ser abordada.

Uma outra forma de trabalhar a linguagem e comunicação das crianças é através da exploração de músicas. Todos os dias cantávamos a canção dos “Bons dias”, no comboio para o refeitório ou para o recreio também cantávamos, para trabalhar temáticas desenvolvidas na sala, em jogos ou as próprias crianças pediam.

6.3. Intervenção pedagógica na sala da Pré-I

Tendo em consideração a questão levantada através do projeto de investigação-ação, a minha intervenção, e como já referido, teve por base a problemática apontada. Todas as atividades que planeei tinham o conhecimento da educadora cooperante e tentava conjugar sempre as temáticas a serem trabalhadas (solicitadas pela educadora) com o projeto, considerando ainda as características individuais das crianças.

Nos próximos subpontos apresento três atividades desenvolvidas com o grupo, com uma breve descrição das mesmas e como essas se desenrolaram.

6.3.1. A Alimentação

Tendo em consideração o tema que a educadora cooperante pediu para trabalhar com o grupo de crianças e, visto que, se aproximava o Dia Mundial da Alimentação, planeei uma série de atividades para que as crianças ficassem a saber qual a importância de uma alimentação saudável e que foram desenvolvidas pelos três dias da prática pedagógica.

Desta forma, para iniciar este tema reuni todas as crianças no tapete onde mostrei o saco das surpresas questionando sobre o seu conteúdo e, de seguida, retirei a história *A lagartinha muito comilona*, de Eric Carle.

Num momento seguinte, pedi para que fossem dizendo frases sobre as ilustrações que iam vendo para podermos construir uma história com base no que diziam e depois comparar com a original. Depois contei a história e a educadora cooperante já foi realizando uma comparação com o que tinham dito anteriormente.

Após a leitura da história fizemos um “jogo”. Dentro do saco das surpresas estavam frutas e as crianças, com os olhos vendados, tinham de tirar uma e adivinhar qual era através do olfato e do tato. Achei que no início estavam a gostar do jogo, mas que depois estavam a ficar cansadas. Julgo que este cansaço ocorreu devido ao tempo que estiveram sentadas no tapete. Já tínhamos falado sobre a história e as suas ilustrações,

Figura 17 - História "A lagartinha muito comilona"



contei a história e depois ainda fizemos o jogo, e estiveram sempre no tapete. Talvez se tivesse explorado primeiro a história e depois no dia seguinte realizasse o jogo as crianças estivessem com mais disposição de o realizar.

Ainda assim, muitas conseguiram adivinhar os frutos que tiraram. Havia uns frutos que não são tão conhecidos, que disseram que não conheciam, como o Dióspiro e, tive de dizer que era um fruto de outono. Utilizando os frutos, pedi que realizassem contagens, que formassem grupos de frutos e que contassem quantas peças de fruta tinha cada grupo.

Depois deste jogo, solicitei que realizassem um desenho sobre a história ou sobre os frutos que estiveram a ver. Os que terminaram mais cedo realizaram um pequeno puzzle. Para realizá-lo tinham de pintar, depois recortar pelo tracejado e posteriormente fazer o puzzle colando-o numa folha branca. Sempre que conseguia ou que eles pediam, realizava atividades que envolvessem a Expressão Plástica, pois além de ser uma atividade pela qual este grupo de crianças demonstra interesse esta é também “uma atitude pedagógica diferente, não centrada na produção de obras de arte, mas na criança, no desenvolvimento das suas capacidades e na satisfação das suas necessidades” (Sousa, 2003, p. 160).

Figura 18 - Atividades realizadas



Ainda tendo por base este tema, nos dois dias seguintes as crianças tiveram a oportunidade de explorar as frutas de outono pedindo que dissessem algumas características dos frutos como a textura, se era duro ou mole, a sua forma, entre outras particularidades. Fizeram ainda a carimbagem dos frutos, que correu muito bem e eles gostaram bastante. De acordo com Silva *et al.* (2016), “as crianças têm prazer em explorar e utilizar diferentes materiais que lhes são disponibilizados para desenhar ou pintar, cabendo ao/a educador/a alargar as suas experiências, de modo a desenvolver a imaginação e as possibilidades de criação”. Ensinei ainda uma canção sobre os frutos de

outono, seguindo a didática da música e ainda preenchemos um cartaz que tinha a letra da mesma e onde eles tinham de colocar a imagem dos frutos nas lacunas.

Uma outra atividade que realizaram consistiu no recorte de imagens de alimentos saudáveis e não saudáveis que depois foram separados por duas caixas, uma para os alimentos saudáveis e outra para os não saudáveis. Para isso sentámo-nos em roda e cada um ia colocando um alimento recortado pelas caixas. Antes de colocarem perguntava se era saudável ou não e porquê. Depois disto, colaram estes alimentos numa cartolina que estava dividida em duas partes: “O que devemos comer mais” e “O que devemos comer menos”. Uma última atividade consistiu em desenhar um prato saudável. Acabaram por desenhar alimentos saudáveis, como frutas, a carne ou o peixe e legumes.

Todas as atividades correram muito bem, eles estavam participativos e reagiram muito bem ao que ia propondo.

Figura 19 - Atividades realizadas



6.3.2. Realização de uma espetada de fruta

Dando continuidade ao tema da alimentação, continuei com esse tema uma vez que se comemorava também do dia Mundial da Alimentação durante essa mesma semana.

Normalmente, gostava de iniciar as atividades com uma história, pois devido à problemática presente na sala, o conto de histórias e exploração das mesmas era uma forma das crianças ouvirem e falarem mais. Tal como Veloso (2001) afirma, ler histórias no jardim-de-infância é fundamental, pois para estas aprenderem a falar têm de ouvir,

sendo por isso importante ouvir histórias. No entanto, devido a pequenos imprevistos como estarem entusiasmados na área da expressão plástica e outros estarem a terminar outras atividades, não consegui contar a história antes de realizar a espetada de fruta.

Após o intervalo, pedi às crianças que se sentassem nas cadeiras para podermos realizar uma espetada de fruta. Comecei a cortar as frutas e a colocá-las em pratos separados. Depois, cada criança construiu a sua espetada que ia comer ao almoço. Conforme ia cortando as frutas e eles construindo a sua própria espetada fomos falando, pois tal como Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) afirmam, “as trocas verbais com a criança, e na sua presença, ativam a capacidade inata para a linguagem e permitem que o aprendiz vá construindo o seu próprio conhecimento sobre a língua materna, o qual se torna estável no final da adolescência” (p. 12).

Através deste diálogo, as crianças foram dizendo quais as frutas que gostavam mais ou menos e eu ia explicando a importância de comer fruta e legumes também. Eles gostaram de construir a espetada e, notei que, no almoço, todos comeram a fruta toda e com vontade. Alguns tiveram mais dificuldade em espetar a fruta, mas, com o auxílio das ajudantes e da educadora cooperante todas conseguiram terminar a espetada.

Figura 20 - Realização da espetada de fruta



Ainda noutro dia da semana tive a oportunidade de contar a história que estava prevista – *A menina que não gostava de fruta*, de Cidália Fernandes. Para o conto da mesma recorri ao computador uma vez que não encontrei o livro e julgo que também é importante que as crianças tenham acesso às novas tecnologias, de uma forma moderada.

Para pousar o computador recorri a uma cadeira e coloquei-o por cima da mesma. Inicialmente, as crianças estavam a ficar impacientes pois afirmavam que não conseguiam ver bem o ecrã. Tive de ajustar bem o mesmo para que todas o vissem claramente, pois só assim conseguiria contar a história sem que estivessem a tentar passar umas para a frente das outras ou a se levantar.

Figura 21 - História "A menina que não gostava de fruta"



6.3.3. Halloween

O tema do Halloween foi também solicitado pela educadora cooperante visto que se aproximava esse dia e as crianças iam à Escola Aspirante Mota Freitas comemorá-lo. Desta forma, planifiquei algumas atividades que iam ao encontro desta temática e que se realizaram durante dois dias.

Inicialmente, sentamo-nos no tapete e estivemos a falar um pouco sobre o que tinham feito na parte da manhã e onde tinham ido. Estiveram também a dizer quais eram os seus disfarces. Com isto passaram 45 minutos, e ainda não tinha começado a fazer as atividades que tinha delineado. No entanto, não estava muito preocupada pois a planificação deve ser flexível e além disso estavam a trabalhar a sua comunicação oral, sendo esse um dos meus objetivos.

De seguida, contei a história, *O escuro*, de Lemony Snicket. Estavam atentos à história e quando perguntei de que se tratava a mesma, um menino disse logo que era de como o escuro tinha ajudado o menino a não ter medo da escuridão. É uma história muito interessante e que podemos trabalhar com as crianças a questão do medo e do receio do escuro. Depois ainda conversamos sobre o medo do escuro e alguns disseram que já não tinham medo ou que nunca tiveram.

Figura 22 - História "O escuro"



Aproveitando o escuro e a cor preta, perguntei quais os animais que conheciam que eram pretos. Desta forma, passei para a realização de uma atividade plástica que consistia na pintura de um prato de papelão e, posteriormente, das suas mãos, de preto, carimbando-as no prato para fazer uma aranha. De acordo com Silva et al. (2016), é imprescindível que o educador interligue as várias áreas, de uma forma globalizante e integrada. Depois disso tinham de fazer enfiamentos para formar uma teia de aranha. Nos enfiamentos notei que estavam com dificuldades e que seria bom realizar mais atividades onde trabalhassem a motricidade fina.

Todas estas atividades foram previamente planificadas e pensadas por mim, pois tinha sempre de apresentar a planificação à educadora cooperante e orientadora, sabendo, no entanto, que esta servia apenas como guia e nunca a seguia na íntegra.

Figura 23 - Realização de uma atividade plástica



A atividade correu bem embora nem todas as crianças tenham conseguido passar bem a lã pelos buracos para fazer a teia de aranha.

Estive com as que tinham mais dificuldade para que terminassem a atividade com sucesso e para que trabalhassem mais a sua motricidade, tentando que passassem a lã por mais buracos. Depois disto ainda realizaram um jogo da memória com imagens alusivas ao Halloween. Este jogo foi muito bem recebido pelas crianças que pediram várias vezes para o jogar outra vez, mesmo em dias diferentes.

Figura 24 - Jogo da memória



Tendo em consideração o tema da semana, realizei com eles uma experiência – Pega-Monstros. Para isso, pedi ao grupo de crianças que se sentassem à volta de uma

mesa e iniciei a experiência. À medida que ia fazendo dizia qual o ingrediente a colocar e pedia a colaboração das crianças nas tarefas que fossem possíveis elas realizarem. Para que todos tivessem o seu pega-monstros, dividi uma pequena quantidade da primeira mistura dentro de um copo de plástico. Depois, fui adicionando, em cada copo, uma pequena quantidade da mistura inicial – água e borato de sódio. Como cada um fez a mistura das duas soluções, uns ficaram melhores que outros.

Julgo que foi uma experiência enriquecedora e ficaram bastante entusiasmados, sendo que quando perguntei quais as atividades que tinham gostado mais, disseram que foi esta experiência. Algumas crianças disseram ainda que iam fazer partidas em casa com o seu pega-monstros. De acordo com Martins (2002), o ensino das ciências deve iniciar-se nos primeiros anos, concedendo bases duradouras e deve ser atrativo para cativar e envolver as crianças. Além disso, Sá (2002) afirma que o contacto precoce com as ciências promove a capacidade de pensar.

Figura 25 - Realização da experiência - Pega-monstros



6.4. Intervenção com a comunidade educativa

De acordo com a Lei-quadro 5/1997, a participação das famílias no processo educativo da criança deve ser incentivada bem como as relações de efetiva colaboração com a comunidade. As OCEPE (2016) defendem que os pais/famílias são os principais responsáveis pela educação dos seus filhos e têm todo o direito de participar no desenvolvimento do seu percurso pedagógico. Desta forma, é da responsabilidade do educador encontrar formas de comunicação e articulação adequadas para criar as condições necessárias a essa participação.

Posto isto, durante a prática pedagógica realizei uma atividade onde os pais foram diretamente envolvidos na mesma. Esta atividade teve também o intuito de promover a

comunicação oral e ampliar o vocabulário das crianças, fazendo também parte do projeto de investigação-ação.

Projeto “Mala Viajante”

Este projeto – “Mala Viajante” - consistia numa caixa com diversos livros e histórias, e cada criança levava-a a casa e com seus pais explorava os livros que a mesma continha. Após a exploração dos livros, a criança escolhia o/os que mais gostou, os pais liam a história ou exploravam o livro e, no fim, a criança tinha de fazer um registo (desenho) e recontar a mesma na sala. A “Mala” além dos livros e histórias continha ainda um caderno para realizar o respetivo registo.

Para que as crianças tivessem um papel ativo ao longo de toda a atividade e despertar o seu interesse para a mesma, levei uma caixa vazia e expliquei para o que iria ser utilizada sendo que deviam ser as mesmas a decorá-la.

Mas, antes de introduzir a “Mala Viajante”, contei uma história – *A menina dos livros*, de Sam Winston e Oliver Jeffers. Esta obra falava sobre livros e sobre a nossa imaginação, que é livre. Estivemos a falar um pouco sobre a imaginação e o que era para eles. Depois de esclarecer o que é então a imaginação, todos começaram a imaginar tantas coisas, que podiam voar, que estavam num parque com dinossauros, que os livros sabiam falar, que estávamos noutra planeta, que estávamos numa casa assombrada, e tantas outras coisas muito interessantes. De seguida, pediram para fazer um trabalho sobre o livro e começaram a dar algumas ideias de trabalhos que poderiam ser feitos. Algumas das ideias foram de fazer um livro sobre o livro, um monstro de letras (presente na história), um teatro de fantoches. Visto que demonstraram bastante interesse em realizar as atividades propostas, registei para depois fazermos.

Figura 26 - Caderno de registo de livros explorados



Figura 27 - História "A menina dos livros"



Posteriormente, perguntei como queriam decorar a caixa que iria servir para a “Mala Viajante”. Estiveram a dar algumas ideias e, no fim, decidimos que iríamos pintar a caixa e depois colar desenhos feitos por eles. Todos pintaram um pouco enquanto outros iam fazendo os desenhos (fizeram sobre a história) e recortando para colar na caixa. Após a caixa estar seca colei os desenhos e coloquei os livros dentro da mesma. Expliquei o que era pretendido e um menino já a levou para casa nesse mesmo dia.

Figura 28 - Realização da "Mala Viajante"



Posteriormente, e indo ao encontro do que tinham pedido, a educadora cooperante começou a cortar pedaços de cartolina para então desenharem e escrever uma história no verso. Surgiram histórias muito engraçadas e com muita criatividade. Além disso, eu e a educadora cooperante desenhámos o monstro das letras para colarem letras ou palavras recortadas de jornais ou revistas e ainda um cartaz onde perguntamos a cada criança o que era, para eles, a imaginação. Registamos o que disseram e colamos no cartaz. Por fim, os trabalhos foram todos afixados.

Figura 29 - Realização do monstro das letras



No dia seguinte, a criança que levou a “Mala Viajante” a casa já tinha feito a exploração e registo com os seus pais e queria então contar e mostrar os livros que mais gostou. Desta forma, fomos todos para o tapete e a criança em questão esteve a mostrar e a explicar a história aos seus colegas.

Figura 30 - Reconto da história

Durante a prática pedagógica tive ainda a oportunidade de ver alguns registos e recontos de histórias. Este projeto teve continuidade após ter terminado o meu estágio com a educadora cooperante. Julgo que esta atividade decorreu de uma forma positiva e foi uma mais valia não só para o desenvolvimento da oralidade deste grupo, mas também proporcionou uma interação entre a escola, os pais e as crianças.

Além disso, verifiquei que as crianças aderiram bem à atividade e ficavam entusiasmadas quando chegava o dia de levarem a “Mala” para casa. Todas as crianças que realizara o registo foram capazes de recontar a história que viram em casa demonstrando que ouve, efetivamente, uma exploração e conto da mesma em casa pelos familiares.

6.5. Reflexão crítica

Concluída a prática pedagógica em contexto de EPE, importa agora refletir, de uma forma geral, sobre tudo o que sucedeu ao longo das 120 horas e que considero serem importantes para a minha formação. Julgo que é fundamental existirem tempos de reflexão sobre as práticas, pois tal como Coutinho et al. (2009) referem a “prática e a reflexão assumem no âmbito educacional uma interdependência muito relevante, na medida em que a prática educativa traz à luz inúmeros problemas para resolver, inúmeras questões para responder, inúmeras incertezas, ou seja, inúmeras oportunidades para refletir” (p. 358).

No primeiro dia de estágio encontrava-me um pouco nervosa, pois não sabia como iria ser recebida, era tudo novo e, pela primeira vez no curso, estava a realizar um estágio sozinha. Todavia, fui muito bem-recebida pela educadora cooperante, por todas as

crianças e pelas duas educadoras, a educadora Isabel e a educadora Rita, e também pelas auxiliares de ação socioeducativa.

A primeira semana de estágio foi reservada à observação. Observar, registrar e documentar é uma tarefa essencial para o educador, sendo uma estratégia imprescindível na recolha de informação. Este deve observar o que as crianças fazem, a maneira como interagem e aprendem, quais os seus interesses, as suas opiniões e o que são capazes de fazer, pois desta forma, poderá adequar e organizar o ambiente educativo podendo proporcionar à criança um meio onde as suas aprendizagens sejam mais significativas (Silva, et al., 2016).

Na construção da planificação tentava sempre delinear atividades dinâmicas, procurando corresponder às exigências e necessidades das crianças. O meu objetivo foi criar um ambiente rico e estimulante que possibilitasse e promovesse o desenvolvimento global de todas as crianças. Tentei motivá-las, enriquecendo “os componentes no que se refere à variedade de estímulos, diversidade de situações, integração de níveis de desenvolvimento (o cognitivo, o fantástico, o motor, o social, etc) e complementação de linguagens e modos de relação” (Zabalza, 1992, p. 123). Procurei que as crianças tivessem uma aprendizagem ativa, envolvendo-as nas atividades propostas, podendo desta forma promover a sua autonomia.

Quando surgia o interesse em atividades que não estavam planificadas, tentava sempre adequar a planificação ao que elas queriam fazer, interligando com o tema que estivesse a trabalhar. Tal como sugere a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) “o interesse superior da criança deve ser o princípio directivo de quem tem a responsabilidade da sua educação e orientação”. O Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto refere também que o educador deve planificar a sua “intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo”.

Inicialmente tive algumas dificuldades na construção da planificação. Visto que este grupo tinha necessidades, ritmos e idades diferentes, tinha de conseguir programar atividades que todas estas crianças fossem capazes de realizar, tendo em consideração as suas idades. Contudo, à medida que fui fazendo as planificações e conhecendo o grupo, foi-se tornando mais fácil a construção da mesma.

Como é normal, nem tudo corre como é desejado e, por vezes, algumas atividades não despertavam tanto interesse nas crianças. Outras gostavam tanto que, por vezes, perdia a noção do tempo. Este foi um aspeto que a educadora cooperante disse que eu teria de ter em conta, a gestão do tempo. Penso que, por vezes, por estar tão envolvida nas atividades e no diálogo com as crianças não dava pelo tempo a passar. Houve ainda alguns dias em que não conseguia estar muito tempo com o grupo, pois tinham atividades extracurriculares na parte da manhã e, além disso, após o meu lanche já outra educadora tinha iniciado alguma atividade com o grupo.

Considero que a reflexão diária e semanal foi essencial para o meu crescimento como profissional e para a construção das planificações. Refletir e avaliar demonstraram ser ações muito importantes, pois foi através destas ferramentas que fui melhorando e adaptando as atividades às necessidades do grupo. Foi também importante perceber como é que nós, futuros educadores, podemos melhorar as nossas práticas através da investigação-ação. Esta é uma prática que se revelou bastante relevante, pois os educadores estão na sala para proporcionar as melhores experiências possíveis aos seus grupos de crianças, e desta forma, é necessário que investiguem e que procurem sempre fazer o melhor possível.

Capítulo VI – Prática Pedagógica II e III - Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

Este capítulo tem como objetivo dar a conhecer a Prática Pedagógica II e III que decorreram na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira numa turma de 3.º ano e na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Areeiro e Lombada – Edifício da Lombada com uma turma de 1.º ano, nomeadamente. Ambas as práticas tiveram a duração de 120 horas. A Prática Pedagógica II decorreu entre os meses de abril e maio e a Prática Pedagógica III entre os meses de outubro e dezembro.

A primeira semana da prática II foi reservada à observação da turma e já na prática III tivemos duas semanas destinadas à observação participante, sendo sem dúvida uma mais valia e uma forma de conhecer melhor os alunos, as rotinas e os hábitos que já haviam sido implementados pelos professores cooperantes.

Numa primeira fase irei realizar uma contextualização do ambiente educativo e depois apresentarei o projeto de investigação-ação assim como algumas estratégias e

atividades realizadas para minimizar a problemática levantada. A atividade com a comunidade educativa será também apresentada e, por fim, será possível verificar uma reflexão geral sobre toda esta experiência. De salientar que na Prática Pedagógica III não foi realizado qualquer projeto de investigação-ação nem projeto com a comunidade educativa.

Todas as atividades planificadas por mim tiveram sempre por base o que os professores cooperantes solicitavam e seguiam os Programas e Metas Curriculares do ano em questão.

Prática Pedagógica II – Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira – **3.º B**

7.1. Contextualização do ambiente educativo

Para intervir de uma forma adequada e desenvolver atividades que proporcionem aos alunos aprendizagens significativas e duradouras é necessário conhecer o ambiente educativo onde vamos desenvolver a nossa prática. Tal como Cardoso (2013) refere, conhecer os problemas sociais que existem em volta da escola é conhecer o ambiente educativo. Este conhecimento irá facilitar o processo de ensino aprendizagem que terá como base as necessidades dos alunos e se irá traduzir numa aprendizagem significativa.

Desta forma, apresento a caracterização do meio envolvente, do estabelecimento de ensino, da organização do ambiente educativo, das rotinas diárias e ainda da turma.

7.1.1. Caracterização do meio envolvente

“...o desenvolvimento intelectual da criança não é um relógio nem um aparelho mecânico, mas algo que responde às influências do meio [...]. O meio ambiente pode orientar o desenvolvimento da criança, facilitando-lhes oportunidades estimulantes e ricas que forjem o seu desenvolvimento futuro” (in “Aprender, o Desenvolvimento da Inteligência”, 1997, pág. 360).

A Escola Básica de 1.º Ciclo com Pré-escolar da Ladeira está situada no Concelho do Funchal, mais especificamente na Freguesia de Santo António. Devido à sua extensão, esta Freguesia apresenta dois ritmos de vida diferentes. A norte da Igreja Matriz existe um meio com características rurais e a Sul um meio urbano e citadino.

Santo António possui características orográficas montanhosas, com vales e ribeiros e o centro da Freguesia encontra-se a cerca de 4 km do centro do Funchal. De referir que esta é uma das Freguesias mais extensas da R.A.M com cerca de 221 hectares.

Existem também vários monumentos com interesse histórico e cultural nesta Freguesia tais como: A Igreja Paroquial construída em 1783; a Capela de Nossa Senhora do Amparo fundada no último quartel do séc. XV; entre outros. Além disso existem também outros pontos de interesse como a RTP, o mosteiro das Irmãs Clarissas, o antigo Cineteatro, entre outros.

A população desta localidade é heterogénea e existe um meio social económico baixo verificando-se ainda alguns focos de pobreza cultural, social, económica e moral verificando-se ainda situações de desintegração social.

Esta escola encontra-se numa área residencial onde existem bairros sociais, zonas habitacionais recentes e espaços de comércio e serviços tais como: restaurantes, supermercados, cabeleireiros, infantários, oficinais, padarias, entre outros.

7.1.2. Caracterização do estabelecimento de ensino

A Escola Básica com Pré-Escolar da Ladeira foi construída em 2005 e inaugurada a 17 de janeiro de 2007. A construção desta escola possibilitou a fusão de quatro escolas: a EB1/PE da Ladeira (antiga), a EB1/PE do Salão (Álamos), a EB1/PE do Laranjal e a EB1 de Santo António (Madalenas), e mais recentemente (no ano letivo 2015/2016) a EB1/PE do Lombo dos Aguiares.

Figura 31 - Freguesia de Santo António



A escola reúne todas as condições para o seu bom funcionamento possuindo espaços interiores e exteriores amplos.

Desde a sua inauguração, esta escola funciona em regime de Tempo Inteiro (E.T.I.) e oferece aos seus alunos, além das atividades de componente curricular, atividades de complemento curricular para uma melhor formação académica e pessoal de todos os seus alunos.

A Escola da Ladeira é constituída por cinco andares e cada um deles possui finalidades distintas.

Figura 32 - EBI/PE da Ladeira



Tabela 4 - Espaços físicos da EBI/PE da Ladeira

Piso -2	1 arrecadação; 1 polivalente; 2 salas (com alguns equipamentos eletrónicos); 1 casa de banho adaptada; 1 pátio coberto; 1 campo polidesportivo.
Piso -1	<u>Valência da Educação Pré-Escolar</u> ; 1 sala de Expressão Plástica; 3 salas de atividades; 1 gabinete de gestão; 1 sala de apoio; Arrecadações; Casas de banho para auxiliares da ação socioeducativa; 1 pátio descoberto; 1 parque infantil.
Rés-do-chão	1 sala de informática; Secretaria; 1 sala para atividades de enriquecimento curricular; 4 casas de banho para docentes, não docentes e alunos; 1 refeitório; 1 cozinha; 1 parque de estacionamento; 1 pátio descoberto.
1.º piso	<u>1.º CEB</u> ; 4 salas de aula; Gabinete da direção; 1 sala de professores; 1 sala de ensino especial (sala TEACCH); 2 casas de banho para docentes.
2.º piso	Biblioteca.

7.1.3. Organização do ambiente educativo e rotinas diárias

De acordo com Morgado (2004), a sala de aula deverá possuir um ambiente propício à qualidade do ensino. Desta forma, o professor deverá dar especial atenção à organização do ambiente, pois é neste espaço que os seus alunos integram e desenvolvem a sua aprendizagem.

A sala do 3.º B estava situada no 1.º piso do estabelecimento de ensino. Esta sala era partilhada com outra turma que a utilizava no turno da manhã. Os armários e os placards existentes na sala eram também divididos entre as duas turmas.

Morgado (2004) refere ainda que o espaço de uma sala deve ser amplo e de qualidade. A sala do 3.º B possuía estas características, pois era ampla, a organização das mesas permitia que o docente circulasse pela sala, embora estivessem dispostas da forma tradicional, existiam quatro armários de arrumação de materiais (livros, cadernos, colas, tesouras, entre outros), dois placards para afixar trabalhos e informações, dois quadros negros que permitiam uma excelente utilização dos mesmos, uma secretária grande para o docente e um computador. Pela sala era possível verificar ainda posters com informações como por exemplo sobre os acentos, com o alfabeto, com os meses do ano, entre outros. A sala possuía também boa luminosidade natural, pois tinha quatro janelas numa parede lateral.

Figura 33 - Sala do 3.º B da EBI/PE da Ladeira



A sala deve ter um ambiente acolhedor, para professores e alunos, harmonioso e confortável, sendo, no entanto, funcional, com espaço para arrumação e que permita o bom desenvolvimento de todas as atividades (Morgado, 2003). Considero que a sala na qual realizei a minha prática completava todos estes requisitos. Além desta sala os alunos frequentavam ainda a sala de TIC e o pátio da escola para as aulas de Expressão físico-motora. A aula de inglês e de Expressão musical eram realizadas na sala.

Esta turma tinha as suas aulas curriculares, nomeadamente Matemática, Português, Estudo do Meio e ainda as de complemento como a Expressão musical, Expressão físico-motora, Inglês, TIC e apoio ao estudo no turno da tarde, ou seja, das 13h15 às 18h15. No turno da manhã tinham as extracurriculares. A Expressão Físico-Motora, a Expressão Musical e o Inglês eram lecionados por professores especializados nessas áreas. As restantes áreas eram lecionadas pelo professor titular da turma.

Na tabela 5 é possível verificar a distribuição da carga horária e das disciplinas pela semana. De salientar que este horário era flexível, no entanto, o número de horas semanais de cada área tinha de ser cumprido.

Tabela 5 - Distribuição da carga horária semanal

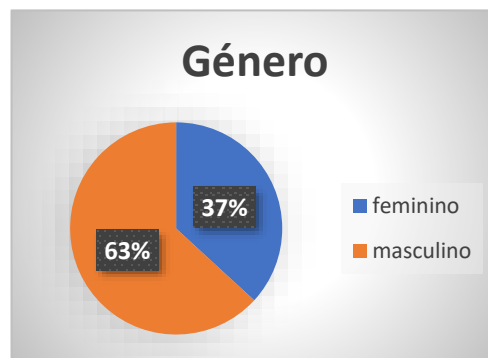
	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira
13h15 14h00	Português	Matemática	Português
14h00 15h00	Português	Matemática	Português
15h00 16h00	Inglês	Português	Educação Física
16h00 16h30	Intervalo	Intervalo	Intervalo
16h30 17h30	Matemática	Música	Matemática
17h30 18h15	Matemática	Estudo do Meio	Estudo do Meio

7.1.4. Caracterização da turma

Segundo Lopes e Silva (2011), é importante que o docente conheça não só os conteúdos que leciona e todos os processos de ensino-aprendizagem, mas, também, o seu grupo de alunos. Desta forma, a turma do 3.º B era constituída por 19 alunos, 12 do género masculino e 7 do género feminino com idades compreendidas entre os 7 e os 9 anos. Assim sendo, 63% da turma era do sexo masculino e 37% do sexo feminino, conforme podemos confirmar através do gráfico 3.

Existiam dois alunos repetentes e dois acompanhados pela professora de educação especial. Um destes alunos possuía o Síndrome do Espectro do Autismo e o outro tinha um programa educativo individual (PEI). O aluno com autismo era acompanhado pela professora de educação especial que lhe prestava um ensino mais individualizado e, na sala, havia uma professora de TEEACH que estava a maior parte das vezes presente e o auxiliava na execução das tarefas.

Gráfico 1 - Género dos alunos



A maior parte dos alunos eram portugueses, no entanto existiam dois alunos espanhóis e um inglês. Estes alunos já eram capazes de falar português, ainda que, ao nível da escrita, cometessem alguns erros.

Era uma turma heterogénea com ritmos de aprendizagem diferenciados e comportamentos diferentes. Era um grupo bastante participativo, de uma forma geral, e demonstravam interesse e curiosidade.

No que concerne ao comportamento, existia alguma indisciplina na sala de aula e no recreio havendo, por vezes, confrontos físicos entre colegas da mesma sala e de outras salas. Estes confrontos muitas vezes aconteciam porque tinham dificuldade em ouvir e respeitar a opinião de outros colegas ou simplesmente porque não queriam que olhassem para eles. Verifiquei ainda alguns alunos com dificuldades em cumprir regras dentro da sala de aula e outros com falta de atenção.

7.2. Projeto de Investigação-ação

Esta segunda prática pedagógica desenvolveu-se na sala do 3.º B, como referido, entre os meses de abril e maio, com um total de oito semanas. Tal como no primeiro

estágio, a prática foi desenvolvida às segundas, terças e quartas durante cinco horas, no entanto esta ocorreu apenas no turno da tarde.

Destas oito semanas, a primeira foi para a observação participante, tendo sido um processo fundamental para a restante prática. Esta observação deu-me a oportunidade de observar e conhecer os alunos e o professor cooperante e também de começar a verificar algumas problemáticas presentes naquela turma para depois elaborar o projeto de investigação-ação.

Tal como refere Altrichter et al. (1996), citado por Máximo-Esteves (2008) a investigação-ação tem a finalidade de auxiliar os professores nos diversos desafios e problemáticas que se deparam ao longo da sua prática. Esta investigação deverá ajudá-lo quer na aquisição de mais competências profissionais quer no seu conhecimento pessoal.

Durante a observação e nas primeiras semanas de intervenção, pude observar alguns momentos onde houveram conflitos físicos e verbais entre os alunos na sala de aula, evidenciando-se assim a problemática existente nesta turma.

7.2.1. Enquadramento do problema

Ao longo da semana de observação, que decorreu durante a primeira semana de prática, foi possível conhecer a turma do 3.º B e também o funcionamento da escola no geral. Durante este período, tentei conhecer a turma analisando e observando os seus comportamentos, que tipo de relação tinham uns com os outros e com os restantes professores e ainda as suas rotinas diárias. Tentei também estabelecer uma boa relação com os restantes professores do estabelecimento de ensino.

Inicialmente, o professor cooperante informou-me, de uma forma geral, as características deste grupo referindo ainda que, na turma existiam dois alunos que eram acompanhados pela Educação Especial. Ao longo da primeira semana de observação e durante as primeiras semanas de intervenção pude constatar que esta era uma turma um pouco conflituosa, não para os professores, mas entre pares, chegando a haver confrontos físicos dentro da sala de aula. Julgo que estes conflitos se iniciavam devido à dificuldade que alguns alunos tinham na gestão dos seus sentimentos. Além disso existia alguma indisciplina, que se revelava durante as aulas e tendo de por vezes interromper a mesma para chamar à razão alguns alunos.

Desta forma, através de conversas informais com o professor cooperante chegamos à conclusão que esta era questão recorrente, sendo que alguns alunos de outras salas também se queixavam de alunos do 3.º B por os terem agredido.

Para tentar que não houvesse conflitos entre pares tentei criar um ambiente calmo, motivador ao diálogo e que houvesse trabalho cooperativo, promovendo uma interação entre pares que os levaria a participar numa atividade conjunta, implicando um bom comportamento e um entendimento de todos os intervenientes (Schaffer, 1996). Através desta interação os alunos teriam de aprender a se relacionar uns com os outros.

7.2.2. Questão desta investigação-ação

Identificada a problemática desta turma prossegui para a fase seguinte da investigação que foi então a formulação da questão que, de acordo com Máximo-Esteves (2008) é o ponto de partida para orientar qualquer investigação. A questão levantada permite que nos foquemos nos tópicos essenciais e antever uma série de decisões relativamente ao caminho a percorrer.

O autor supracitado refere ainda que a “formulação adequada de questões de investigação deixa antever não só o conteúdo que se vai investigar, mas também o estilo de investigação em causa” (Máximo-Esteves, 2008, p. 80). Desta forma, de algumas questões levantadas selecionei uma para poder então prosseguir com a respetiva investigação.

Num momento seguinte, efetuei uma revisão de literatura para ser capaz de realizar e adequar atividades que promovessem um trabalho cooperativo entre os alunos para tentar minimizar os conflitos existentes entre os pares.

Por conseguinte, formulei a seguinte questão:

Que estratégias poderá utilizar o professor para a gestão de conflitos e indisciplina na turma do 3.º B?

7.2.3. Estratégias de intervenção

Após a colocação da questão orientadora para o projeto de Investigação-ação e revisão de literatura pertinente para a problemática, delineei algumas estratégias que achei úteis para tentar minimizar a problemática existente.

Desta forma, dialogava com os alunos sempre que exista alguma situação de conflito, dentro ou fora da sala, tentando entender as motivações para a existência do mesmo e mediando o diálogo para os pares se entendessem. As regras da sala eram também várias vezes lembradas. Cardoso (2013) afirma que um bom professor é aquele que antecipa os comportamentos dos seus alunos, estabelecendo, desde o início, regras claras, uma vez que as normas são uma constante no nosso dia-a-dia e sempre irão existir, pois vivemos numa sociedade organizada. O autor supracitado afirma ainda que se os alunos assimilarem as regras e as praticarem, os comportamentos inadequados e inesperados não irão ocorrer com tanta frequência. O trabalho cooperativo era também utilizado sempre que possível, para a realização de trabalhos de grupo ou a pares. Uma outra estratégia para evitar conflitos dentro da sala quando solicitava a ajuda de algum aluno para a realização de tarefas foi a nomeação dos ajudantes do dia. Todos os dias nomeava dois ajudantes que ficavam responsáveis pela distribuição dos materiais ou de outras tarefas que surgissem. Desta forma, conseguia evitar injustiças e conflitos, pois teriam a mesma oportunidade para ajudar.

7.3. Intervenção pedagógica na turma do 3.º B

Tal como na primeira prática pedagógica, após a colocação da pergunta de investigação-ação, tentei que as atividades realizadas pelos alunos pudessem ter algum impacto positivo para a minimização da problemática apontada e desenvolver todas as competências desejadas para a faixa etária em questão. As atividades foram sempre ao encontro do que o professor cooperante solicitava e tiveram sempre o seu conhecimento e aprovação.

Desta forma, nos três subpontos seguintes, apresentarei atividades realizadas pelos alunos da turma do 3.º B com uma descrição de como as mesmas se desenvolveram.

7.3.1. Português

Esta atividade surgiu devido ao texto que o professor cooperante pediu para trabalhar – *Um poema sobre a mãe* – presente no manual.

Desta forma, e para iniciar o tema, coloquei uma música sobre a mãe, de Alda Casqueira, intitulada *A minha mãe*. A utilização da música prende-se, não só ao facto de ser uma motivação inicial para a introdução de uma atividade, mas, também, porque a utilização de músicas nas aulas favorece o desenvolvimento global da criança (memória auditiva, vocabulário da língua materna, memória em geral, etc.) (Reis, 2012).

Numa primeira fase os alunos ouviram a música e depois perguntei qual o tema da mesma, sendo que os alunos responderam que era sobre a mãe. De seguida, pedi que dissessem o que era para eles a sua mãe, tal como a música nos dizia (uma flor, um beijinho, etc). Depois os ajudantes distribuíram pelos colegas a letra da música e cantamos em grupo. Todos os dias nomeava dois ajudantes para me auxiliar na distribuição dos materiais necessários ao longo da aula, uma vez que “a atribuição, de forma progressiva, a cada aluno ou grupo de alunos da responsabilidade pela «gestão» e manutenção de alguns espaços e materiais, pode revelar-se também um instrumento interessante de promoção de autonomia e cooperação” (Morgado, 1999, p. 60).

Num momento seguinte, fizemos a leitura e exploração do texto, presente no manual, a ficha de compreensão de leitura, uma vez que me era solicitado pelo professor cooperante e, no fim, como ainda nos sobrou algum tempo e, os alunos pediram, ouvimos a música mais uma vez e todos cantaram.

Já na quarta-feira, começamos por fazer um acróstico no quadro com a palavra Pai para os alunos entenderem como deveria ser feito. Depois, pedi que fizessem um com a palavra Mãe. Para isso solicitei ao ajudante do dia que distribuísse uma folha por cada colega. Após todos terem feito o acróstico pedi que realizassem, também, um poema para a mãe e que este contivesse rimas.

Posteriormente, devíamos nos ter dirigido à biblioteca, no entanto esta estava ocupada nesse momento. Então, afastamos umas mesas e os alunos sentaram-se

Figura 34 - Momento de leitura



no chão virados para mim. De seguida, mostrei o saco das surpresas que continha uma história – *A que sabe o amor?* – e perguntei aos alunos o que poderia estar dentro do mesmo. Depois de terem dito que era uma história retirei-a, mas o título estava tapado. Estivemos a explorar a capa e a imagem da mesma e perguntei um possível título para aquele livro.

Após desvendar o título disse que este era um livro em *pop-up* e que tinha sido construído por mim e por mais três colegas no âmbito da Unidade Curricular de Didática das Expressões, sendo uma adaptação da original. Logo de seguida, contei a história e estivemos a explorá-la um pouco, fazendo um paralelo com o amor que sentimos pelas nossas mães e vice-versa.

Num momento seguinte, pedi a um aluno que ficasse responsável pelo livro e outros 6 meninos que contassem a história, sendo que cada um deles era uma personagem. Apenas o aluno que estava responsável pelo livro podia pegar e passar as páginas uma vez que o livro era um pouco sensível e poderia se danificar. O primeiro grupo que contou correu bem, mas, o segundo já não correu tão bem. Os alunos que estavam a assistir já estavam a ficar cansados e os que estavam a ler por vezes perdiam-se na leitura das suas personagens. Penso que se tivesse realizado apenas uma leitura neste dia e uma outra no dia seguinte não tivesse sido tão exaustivo para os alunos.

Figura 35 - Conto da história "A que sabe o amor?" pelos alunos



7.3.2. Português/Expressão Dramática

No seguimento da atividade anterior, solicitei que os alunos realizassem uma dramatização da história que viram e ouviram, ou seja, *A que sabe o amor?*. Para a esta pequena encenação, tive de escolher cinco alunos para assumirem os papéis das personagens: o papel de filha, mãe, pai, avó e avô, levando-os a cooperar uns com os outros. De acordo com Fontes e Freixo (2004), “cooperar significa trabalhar em grupo para alcançar determinados objetivos” (p. 26). Desta forma, a aprendizagem cooperativa permite que os elementos do grupo trabalhem e se esforcem para o sucesso do grupo, sendo que todos deveriam se esforçar e trabalhar em equipa para que a encenação decorresse da melhor forma.

Figura 36 - Dramatização da história "A que sabe o amor?"



O meu objetivo com esta atividade era que os alunos se expressassem de uma forma mais clara, que utilizassem a voz de uma maneira mais perceptível e sem receios, que se respeitassem uns aos outros, uma vez que os colegas que estavam sentados deveriam estar atentos e em silêncio para que os outros conseguissem realizar bem a atividade proposta. Tal como Morgado (2003) afirma, “as crianças acedem à aprendizagem e ao pensamento através da linguagem” (p. 85). Desta forma, é fundamental que os alunos tenham oportunidades significativas de executar interações verbais com os seus colegas e de vivenciar diferentes experiências que promovam o desenvolvimento da sua linguagem.

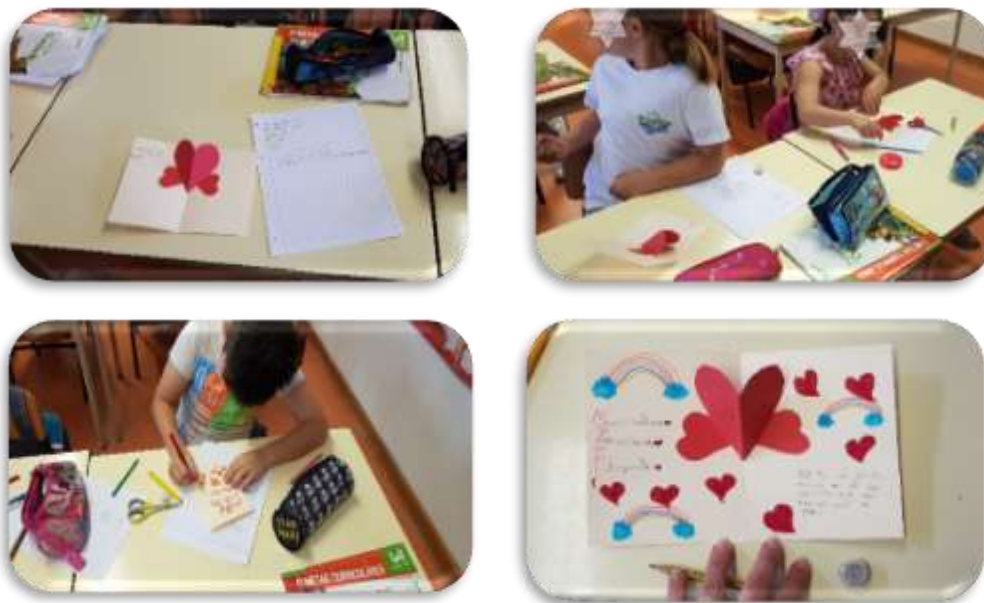
Uma vez que estes alunos têm, por vezes, alguns confrontos físicos julgo que este tipo de atividades também seria útil para conseguirem lidar uns com outros de uma forma mais amigável e se respeitarem. Tal como Bessa e Fontaine (2002) declaram, a escola enquanto espaço de aprendizagem e formação “tem um papel de particular responsabilidade na valorização dos aspectos sociais da aprendizagem, nomeadamente a aprendizagem para uma vivência democrática” (p. 47). Também Valadares e Moreira (2009), dizem que “a aprendizagem em cooperação exige o domínio de capacidades sociais por parte dos estudantes nela envolvidos, o que passa por uma socialização das crianças em fases precoces” (p. 99).

Além disso, queria também que melhorassem a sua capacidade de improvisação e a sua criatividade durante esta pequena encenação. Cunha (2008), diz-nos que “as atividades de expressão dramática permitem a manifestação da existência e da criatividade individuais e o desenvolvimento da comunicação com os outros” (p. 38), sendo que a sua base é constituída pela criatividade, ação e comunicação. Esta mesma autora diz-nos ainda que a expressão dramática leva o sujeito da ação a envolver-se, a implicar-se, a dar-se ao mesmo tempo que se desenvolve num nível social, cognitivo e pessoal.

Esta dramatização correu bem, os alunos pediram para fazer mais uma vez e, desta forma, acabamos por realizar esta atividade duas vezes, com alunos diferentes. Ainda assim, achei que estavam bastante tímidos e um pouco inibidos, utilizando as falas tal como estavam no livro, não havendo muita criatividade. Ao nível da representação, apenas os dois meninos que fizeram de avô ainda “fizeram de conta que eram velhinhos”, proporcionando um momento mais engraçado.

Para terminar, distribuí por cada aluno um molde de um coração para realizarem um postal em *pop-up* para a mãe. Para o postal solicitei que passassem o acróstico e o poema que tinham estado a realizar anteriormente. Depois puderam decorar a seu gosto e oferecer às suas mães.

Figura 37 - Realização do postal para o dia da mãe



7.3.3. Estudo do meio

Esta atividade foi realizada na sala de aula e já nos últimos 45 minutos da aula. Apenas tinha este tempo, pois de acordo com o Decreto-Lei n.º 139/2012 as áreas disciplinares e não disciplinares devem perfazer um total de 25 horas semanais, sendo que a área de Estudo do Meio tem um mínimo de 3 horas semanais. Desta forma, nos dias em que estagiava tinha, no total, 1h30m de Estudo do Meio, sendo que, o professor cooperante lecionava as restantes horas.

Uma vez que o tema que estava a ser trabalhado era “a mãe”, para introduzir o estudo do meio e haver interdisciplinaridade, comecei por perguntar qual o meio de transporte que as suas mães utilizavam mais no seu dia-à-dia e eles também. Desta pergunta obtive diversas respostas tais como a mota, o carro ou autocarro. De seguida, perguntei que tipo de transporte eram aqueles que estiveram a enumerar: terrestres, aquáticos ou aéreos. Todos os alunos responderam corretamente, afirmando que seriam então transportes terrestres. Durante toda a atividade fui realizando diversas perguntas ao invés de dizer logo as respostas, pois “o questionamento competente dos professores pode orientar os alunos para respostas ponderadas e refletidas e, assim, facilitar níveis mais elevados de desempenho escolar” (Lopes e Silva, 2010, p. 259).

Depois disso, coloquei várias imagens no quadro, todas baralhadas, de transportes terrestres, aquáticos e aéreos e dividi o quadro em três partes, por categorias. Recorri às imagens uma vez que, segundo Morgado (2004), é “necessário diversificar os materiais e recursos de apoio ao processo de ensino e aprendizagem, e introduzir níveis de diferenciação na sua utilização” (p. 96).

Estas imagens eram de diferentes transportes desde que surgiram até ao que conhecemos nos dias de hoje. De seguida, pedi a três alunos que viessem ao quadro e colocassem as respetivas imagens na coluna à qual pertenciam (terrestre, aquático ou terrestre). Quando terminavam ia perguntando aos alunos que estavam sentados se concordavam com aquela divisão, verificando também os conhecimentos dos restantes alunos. Os três alunos que vieram ao quadro conseguiram fazer bem esta distribuição. Nesta fase, tinha pedido, apenas, para dividirem os transportes, mas não solicitei que colocassem por ordem de evolução.

Numa segunda fase, para também verificar se existia já algum conhecimento prévio, solicitei a outros alunos que viessem ao quadro, um de cada vez, e que colocassem

por ordem de evolução as imagens do transporte que lhe coubera. De acordo com Silva (2014), “os conhecimentos prévios são construções pessoais que cada ser humano elabora e atribui o seu significado pessoal, isto é, são as concepções que cada um de nós já possui em relação a vários assuntos, conceitos, imagens, entre outros, através das suas vivências do dia-a-dia” (p. 24). Estes conhecimentos que as crianças já possuem são fundamentais para a sua aprendizagem, pois tornará possível que esta construa novos significados integrados numa constante aprendizagem.

Os alunos que estavam sentados teriam de ficar também atentos, pois, se houvesse alguma dúvida teriam de ajudar. De salientar que ainda não tinha feito nenhuma referência a nenhuma ordem e que os alunos que vieram fazer conseguiram ordenar as imagens relativamente bem, à exceção dos transportes aéreos que ainda houve uma imagem trocada, mas que, com a ajuda dos colegas, o aluno em questão, conseguiu ordenar corretamente.

Figura 38 - Organização dos meios de transporte



Após esta atividade, e como o professor cooperante solicitava que o manual fosse utilizado, fizemos uma leitura do manual de estudo do meio onde constava esta matéria. Desta forma, pudemos também confirmar se as imagens estavam ordenadas corretamente.

Seguidamente, pedi aos ajudantes do dia que distribuíssem pelos colegas umas folhas com as imagens dos transportes que tínhamos estado a trabalhar durante a aula. Os alunos teriam então de recortá-las e colá-las nos seus cadernos por ordem de evolução, ou seja, desde o mais antigo até ao mais recente.

Como só tinha 45 minutos de estudo do meio, os alunos não conseguiram recortar todas as imagens e colá-las nos seus cadernos. Desta forma, pedi que levassem os seus cadernos e as imagens e que acabassem na hora de estudo do dia seguinte. Na quarta feira estive a verificar se todos tinham colado corretamente conforme tinha solicitado, e, apenas um aluno não o fez corretamente.

Além de proporcionar uma aprendizagem ativa aos alunos e de estes poderem visualizar através de imagens reais o que estava a ser abordado, esta atividade permitiu-me ainda constatar os conhecimentos prévios que os alunos possuíam sobre o tema. Fiquei impressionada com o conhecimento dos alunos, até mesmo na organização das imagens por ordem de evolução, mesmo antes de termos aberto os manuais ou de eu ter falado sobre esse assunto.

Na minha perspetiva a atividade correu muito bem e julgo que os alunos tiveram a oportunidade de participar e aprender/consolidar conteúdos de uma forma mais dinâmica e ativa.

Através da colocação das imagens no caderno pude constatar que foi uma matéria que ficou bem assimilada e que todos os alunos já sabem quais os transportes de cada categoria, quais os que surgiram primeiro e de como foram evoluindo até como os conhecemos hoje. Considero assim que utilizei uma linguagem clara e que alcancei o objetivo da atividade. Tal como afirma Morgado (1999), “a forma como o professor comunica, organiza e gere a comunicação na sala de aula assume um papel nuclear na gestão eficaz da relação pedagógica” (p. 35 – 36).

7.4. Intervenção com a comunidade educativa

Cada vez mais a escola tem a preocupação de tentar envolver a comunidade educativa no seu dia-a-dia da, deixando de ser encarada como um sistema somente focado no professor-aluno, passando a ser um sistema de relações entre todos os agentes que fazem parte dela. A comunidade educativa é o conjunto de todos os indivíduos e também instituições que se relacionam entre si, tendo como objetivo contribuir para o sucesso da educação.

Assim sendo, durante esta segunda prática, desenvolvi um projeto com a comunidade, em parceria com a minha colega Mónica que se encontrava a realizar a sua prática no mesmo estabelecimento de ensino e também com um 3.º ano. Consideramos que seria uma mais valia para ambas as turmas realizar a atividade em conjunto para promover a interação entre as duas turmas.

O nosso projeto teve como base o PEE intitulado *Regras para a cidadania: uma construção a caminho do Futuro!* Tendo por base este tema e como se aproximava o dia do enfermeiro (12 de maio) achamos que trabalhar as profissões seria um tema apelativo

e que conseguiríamos desenvolver uma série de atividades capazes de despertar o interesse e motivação para a aprendizagem dos nossos alunos. Desta forma, achamos que seria deveras interessante convidar um enfermeiro à escola para que este lhes transmitisse alguma mensagem útil não só para a aprendizagem escolar, mas também para a sua vida pessoal e em sociedade.

No dia da atividade, dia 15 de maio, cada uma iniciou-a na sua sala somente com a sua turma. Numa primeira fase os alunos ouviram a música da Sónia Araújo – *Sónia e as Profissões – A Professora*. Após a escuta da música perguntei qual era a profissão que aquela música abordava (todos responderam corretamente) e de seguida, após a distribuição da letra, ouvimos e cantamos em conjunto.

Posteriormente, foi distribuído a cada aluno uma pequena folha onde deviam escrever qual a profissão dos seus sonhos e porquê, sendo este trabalho intitulado “Quando eu for grande quero ser...”. Antes de distribuir a folha alertei para o facto de não poderem partilhar com os colegas a profissão que escolheram, pois iria ser realizado um jogo de mímica, juntamente com a turma do 3.º A, onde teriam de adivinhar qual seria então essa profissão.

Após a conclusão deste trabalho seguimos para o polivalente onde nos encontramos então com a turma do 3.º A. Depois de estarem todos sentados, distribuímos a letra da canção *Profissões – Quando eu for grande*, de Alda Casqueira, colocamos a canção e cantamos todos em conjunto. Cantamos ainda por turmas, na qual cada uma tinha uma quantidade de versos para cantar. Nesta atividade os alunos demonstraram bastante interesse e motivação perante a sua realização.

De seguida os alunos apresentaram as suas frases. Numa fase inicial, como referido, tiveram de mimar a profissão que mais gostam e os colegas da turma oposta teriam de adivinhar qual seria. Quando acertavam liam então o que tinham escrito sobre essa profissão e o aluno que acertava vinha à frente realizar a atividade. Julgo que foi uma atividade muito interessante, tivemos uma variedade de profissões considerável tais como médica, pediatra, dentista, cabeleireira, futebolista, educadora de infância, professora, padreiro, entre outras.

Terminada a apresentação das profissões, eu e a colega Mónica, lemos uma história intitulada *As profissões de um bombeiro*, de Lara Xavier e Raquel Santos. Antes de proceder à leitura falamos um pouco sobre a capa, que título dariam àquele livro tendo

em consideração a ilustração. Após um diálogo retiramos o papel que tapava o título do livro e realizamos uma comparação com o que haviam dito.

A história foi lida por mim e pela Mónica, sendo que cada uma leu uma estrofe, uma vez que o texto se apresentava em versos com rima. Terminada a leitura ouve um momento para a exploração da mesma onde perguntamos se algum aluno queria recontá-la pelas suas palavras.

Seguidamente, catamos mais uma vez a música *Sónia e as Profissões – A Professora* e realizamos adivinhas sobre as profissões. Na realização das adivinhas fizemos um jogo em que cada adivinha era direcionada a uma turma e quem acertasse mais ganhava. As duas turmas acabaram com o mesmo número de pontos.

Num momento seguinte, e já após o intervalo, tivemos a oportunidade de receber o enfermeiro Nicolau Pestana que explicou o que era então o Suporte Básico de Vida (SBV) demonstrando a técnica através da utilização de um manequim. No final, alguns alunos tiveram a oportunidade de realizar o SBV utilizando o manequim.

Figura 39 - Comunicação do enfermeiro Nicolau Pestana



Figura 40 - Realização do SBV pelos alunos



Já no dia seguinte e para terminar este projeto, os alunos tiveram a oportunidade de partilhar o que mais gostaram e o que menos gostaram durante aquele dia. Depois, realizaram um trabalho em grupo onde, numa primeira fase, tiveram de escrever, numa folha com uma tabela de planificação do texto que se encontrava dividida em três partes (introdução – quem; desenvolvimento – o quê; e conclusão – atividades que mais gostaram). Após esta planificação, numa folha de linhas, deviam escrever um texto, tendo por base o que tinham escrito na planificação, relativamente às atividades realizadas no dia anterior. O texto foi depois transcrito para uma cartolina onde puderam colar uma fotografia relativa a algum momento do dia anterior, desenhar e decorá-la a seu gosto.

Finalizados todos os trabalhos, estes foram afixados nas paredes junto às salas, dando a conhecer a toda a comunidade o projeto desenvolvido nas duas turmas, 3.º A e 3.º B, assim como as aprendizagens adquiridas por estes alunos.

Figura 41 - Realização do trabalho de grupo



7.5. Reflexão Final

Após o fim desta prática pedagógica, houve um tempo de reflexão sobre tudo o que foi desenvolvido durante a mesma. Este ato de reflexão permite pensar e verificar quais os aspetos positivos e negativos e quais as estratégias e atividades que poderiam ser melhoradas, assim como algumas dificuldades sentidas durante este período. Julgo que todos os docentes devem possuir um tempo no final de cada dia de trabalho para analisar a sua intervenção e as aprendizagens do grupo e, se necessário, mudar a sua abordagem. Tal como Peterson (2003) afirma, não existem pessoas que já nascem professores, com capacidades pedagógicas inatas. Desta forma, a formação do professor é algo que se vai construído, dia após dia com os alunos, implicando reflexões diárias sobre toda a ação pedagógica e que efeitos esta tem na aprendizagem dos seus alunos e no seu bem-estar.

No dia em que fui conhecer o professor cooperante e a turma, estava bastante apreensiva, no entanto tanto o professor como os alunos acolheram-me bem e fizeram com que me sentisse mais confiante. No entanto, o meu maior receio recaía sobre a minha insegurança quanto ao facto de estar a intervir sozinha e não ter a capacidade de encontrar as melhores estratégias para que os alunos desenvolvessem as aprendizagens pretendidas.

Durante as primeiras intervenções, já depois da semana de observação participante, não sabia muito bem que postura adotar e como deveria iniciar a aula. Durante este tempo tive sempre o apoio do professor cooperante que me colocou sempre à vontade e me incentivou a melhorar. Os alunos desta turma, apesar de desafiantes, eram participativos o que facilitou a interação entre ambos e ajudou a conhecê-los melhor.

Ao longo de toda a prática pedagógica na EB1/PE da Ladeira realizei diversas aprendizagens tanto a nível prático, social e teórico. Nesta escola tive a oportunidade de desenvolver diversas competências e colocar em prática alguns conhecimentos teóricos apreendidos ao longo dos anos de licenciatura e mestrado em educação.

Nas diversas atividades que sugeri e realizei ao longo de todo o estágio, houve sempre uma preocupação em pedir a colaboração dos alunos, em verificar se estavam a compreender e em tentar passar a mensagem pretendida da melhor forma possível. Tentei seleccionar estratégias e atividades que fugissem ao manual, apesar de ser um recurso que o professor cooperante pedia para utilizar.

Foi sempre uma preocupação comunicar de uma forma clara e tentar estabelecer um clima de confiança para contribuir para uma qualidade na ação educativa. Em todas

as atividades tentei sempre dar um feedback aos alunos para que estes desenvolvessem mais e melhores competências.

Porém, também me deparei com algumas dificuldades, nomeadamente a gestão do tempo. Por vezes estava tão envolvida na atividade, a ajudar individualmente ou na explicação da mesma, que perdia um pouco esta noção. No entanto, tal como afirma Formosinho, Machado e Mesquita (2015), a prática profissional deve ser “percecionada como uma ação de renovação constante” (p. 35), onde todos os erros cometidos se refletem em oportunidades de reflexão, de aprendizagem e de pesquisa de novos métodos de aprendizagem, com o objetivo de práticas pedagógicas mais inclusivas e significativas.

Prática Pedagógica III - Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Areeiro e Lombada – Edifício da Lombada – 1.º B

7.6. Contextualização do ambiente educativo

Existem diversos fatores que influenciam o processo de aprendizagem dos alunos, nomeadamente o meio social e cultural na qual estão inseridos, a organização da escola, do tempo e do espaço e ainda o ambiente familiar do aluno. Para que o professor consiga criar ambientes de aprendizagem de qualidade, é necessário que tenha em atenção todos estes aspetos e que respeite todos os seus alunos como seres únicos que são.

Desta forma, considero fundamental apresentar uma caracterização do meio envolvente e do estabelecimento de ensino na qual realizei esta prática, assim como da organização do ambiente educativo e das rotinas diárias desta turma.

7.6.1. Caracterização do meio envolvente

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Areeiro e Lombada – Edifício da Lombada está situada na Freguesia de São Martinho, no sítio da Lombada.

Figura 42 - Freguesia de São Martinho



A Freguesia de São Martinho possui diversos estabelecimentos de educação e ensino de diversos níveis desde a creche ao ensino secundário e ainda a Escola Profissional de Hotelaria e Turismo.

Esta freguesia possui uma grande área destinada à exploração agrícola, nomeadamente à cultura da banana. Por esta razão, uma grande parte da população residente na Freguesia de São Martinho depende da atividade agrícola, ainda que, a indústria hoteleira é a que tem mais influência na economia local.

Além destas duas atividades, distingue-se ainda a Cimenteira, a Central Hidroelétrica, o Laboratório Regional de Engenharia Civil, o Laboratório de Veterinária, a dos Laticínios, da Panificação, da Confeção de Vestuário, da Pré-Fabricação de materiais de Construção Civil, Indústria de Alimentos e Bebidas e a Escola Hoteleira. No que respeita ao sector dos serviços, existem Sapatarias, Pastelarias, Perfumarias, Papelarias, Correios, entre outros.

7.6.2. Caracterização do estabelecimento de ensino

A EB1/PE do Areeiro e Lombada – Edifício da Lombada, está localizada no caminho da Lombada, na Freguesia de São Martinho no Funchal. Esta funciona em Regime de Escola a Tempo Inteiro, abrindo às 8h30 e fechando às 18h30.

Figura 43 - EB1/PE do Areeiro e Lombada - Edifício da Lombada



De salientar que, no ano letivo, 2018/2019, a escola da Lombada foi alvo de fusão com a Escola do Areeiro, sendo agora denominada Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Areeiro e Lombada.

Esta escola, da Lombada, foi construída no século XX, década de sessenta e começou a funcionar no ano letivo 1966/1967. Em 1994/1995 foi adaptada uma sala de 1.º Ciclo para iniciar o ensino pré-escolar. No ano letivo de 2001/2002 a escola foi desativada e os alunos passaram a frequentar a escola das Quebradas, sendo que este edifício foi ocupado pelo Arquivo Intermédio da Secretaria Regional da Educação e Cultura.

Foi apenas no ano letivo de 2008/2009 que a Escola da Lombada sofreu uma remodelação que a dotou com uma sala de pré-escolar, duas salas de atividades curriculares e três salas de atividades não curriculares. Ainda foram ampliadas a cozinha e o refeitório e construídas instalações sanitárias que tinham em conta também as pessoas com mobilidade reduzida. A escola possui também um polidesportivo descoberto e balneários.

No que concerne aos espaços físicos, a escola possuía espaços amplos e onde os alunos podiam circular sem constrangimentos. Na tabela a seguir é possível verificar todos os espaços que a escola possui em cada um dos seus pisos e no exterior.

Tabela 6 - Espaços físicos da EBI/PE do Areeiro e Lombada - Edifício da Lombada

Exterior	1 recreio coberto; 1 parque infantil; 1 sala polivalente; 2 arrecadações; 1 polidesportivo; 3 balneários/vestiários; 3 instalações sanitárias.
Piso 0	1 sala de pré-escolar; 1 sala do pessoal docente; 1 sala do pessoal não docente; 1 sala de atividade curricular; 1 cozinha; 1 refeitório + dispensa; 6 instalações sanitárias; 2 arrecadações.
Piso 1	1 gabinete de direção; 1 gabinete administrativo; 2 salas de atividades curriculares; 1 sala de expressão musical/inglês; 1 sala de expressão plástica; 1 sala de informática; 1 sala de biblioteca.

Relativamente aos recursos materiais, a escola encontrava-se bem equipada, possuindo material informático, impressora, meios multimédia e audiovisuais, livros, entre outros recursos igualmente importantes.

7.6.3. Organização do ambiente educativo e rotinas diárias

A sala do 1.º B localizava-se no piso 1 mesmo em frente à sala de TIC. Esta sala, no turno da tarde, era utilizada como sala de biblioteca.

Era ampla, permitindo uma boa circulação pelos alunos e pelos docentes e com bastante luz natural. Inicialmente a sala encontrava-se organizada em “u”, no entanto, após uma atividade de grupo, levada a cabo pelas professoras de Inglês e Expressão Musical, onde foram juntadas mesas e formados grupos desta forma, a professora cooperante optou por deixar dessa forma a disposição da sala o que facilitou ainda mais a circulação pela sala. Tal como Gregório (1997) refere, o ambiente educativo da sala de aula deve ser organizado com o objetivo de facilitar a movimentação dos alunos e de estes terem acesso aos materiais de trabalho.

No que se refere à arrumação, a sala possuía cinco armários de arrumação, sendo que três deles possuíam histórias, uma vez que a sala era utilizada como biblioteca também. Um estava destinado ao material desta turma (livros, cadernos, colas, entre outros materiais) e o outro era do professor de biblioteca. Detinha ainda dois placards de dimensões consideráveis para afixar os trabalhos realizados nas aulas e dois quadros grandes.

De salientar que esta sala possuía o canto da biblioteca onde, quando os alunos terminavam as suas tarefas podiam se dirigir a esse espaço e ver as histórias presentes no mesmo.

No que se refere à rotina desta turma, a componente curricular ocorria no turno manhã, ou seja, das 8h15 às 13h15, havendo um intervalo de 30 minutos para o lanche e recreio às 10h15. No turno da tarde, os alunos frequentavam as atividades de enriquecimento curricular. O horário que me foi disponibilizado pela professora cooperante era flexível, como é possível verificar na tabela 7, no entanto, as horas semanais para cada área curricular tinham de ser cumpridas.

Tabela 7 - Distribuição da carga horária semanal

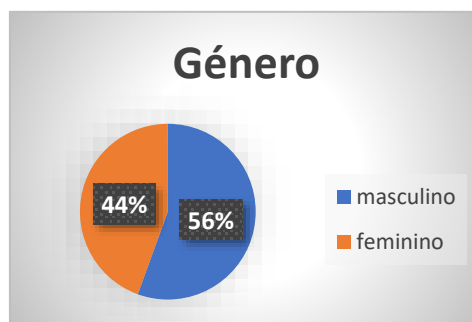
	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira
8h15 às 9h15	Curricular	Curricular	Curricular
9h15 às 10h15	Inglês	Curricular	Curricular
10h15 às 10h45	Intervalo	Intervalo	Intervalo
10h45 às 11h45	Curricular	Curricular	Expressão Musical e Dramática (Flexibilidade)
11h45 às 12h15	Curricular	Curricular	Expressão Físico-Motora
12h15 às 13h15	TIC	Curricular	Curricular

7.6.4. Caracterização da turma

Todas as turmas são diferentes, com características diferentes, necessidades e interesses distintos. Desta forma, em todas as práticas foi reservado um tempo para a observação, para tentar conhecer a turma antes da intervenção, sendo ainda necessário realizar uma caracterização da mesma.

A turma do 1.º B era heterogénea, no que diz respeito aos seus interesses, necessidades, potencialidades e fragilidades. Era constituída por 18 alunos, sendo 10 do género masculino e 8 do género feminino com idades entre os 6 e os 7 anos. Desta forma, a turma era composta por 44% de alunos do género feminino e 56% do género masculino, como é possível constatar através do gráfico 4.

Gráfico 2 - Género dos alunos



Este grupo acolhia um aluno que pertencia à Escola do Areeiro a uma turma de 2.º ano, no entanto, encontra-se nesta turma a fazer o programa de 1.º ano. Não existia nenhum aluno acompanhado pela educação especial.

No que concerne à aprendizagem, estes encontram-se quase todos no mesmo nível. No que concerne ao comportamento da turma, a maior parte dos alunos não sabia respeitar as regras da sala de aula, nomeadamente levantar a mão para falar e esperar pela sua vez. É uma turma com grandes dificuldades em termos de concentração, de saber estar e estavam constantemente a conversar uns com os outros. Existe uma grande dificuldade em realizar atividades em grande grupo devido à falta de concentração e de maturidade apresentada pela maioria dos alunos.

7.7. Intervenção pedagógica na turma do 1.º B

A minha prática pedagógica com a turma do 1.º B foi sempre organizada e planeada tendo em consideração os conteúdos programáticos solicitados pela professora cooperante e as metas curriculares. Visto que se tratava de um 1.º ano de escolaridade, todas as semanas introduzia conteúdos novos. De realçar que, tal como no estágio anterior, a utilização do manual e do livro de fichas foram recursos sempre impostos pela docente. Ainda assim, tentei introduzir os conteúdos recorrendo a diferentes materiais, sempre que possível, e realizar jogos com materiais construídos por mim para consolidação de matéria.

Ao longo que toda a intervenção procurei realizar atividades diferenciadas para tentar motivar aquele grupo de alunos e articular todas as áreas para proporcionar um desenvolvimento pleno e harmonioso.

De seguida, apresento três atividades desenvolvidas ao longo da minha intervenção. Estas atividades dizem respeito a diferentes momentos e conteúdos de aprendizagem.

7.7.1. Matemática

Para a introdução dos símbolos $<$, $=$ e $>$ utilizei duas imagens de um crocodilo com a boca aberta e uma com a boca fechada, imitando os sinais de *maior do que*, *menor do que* e *igual a*. As imagens foram expostas no quadro e foi feita uma pequena exploração das mesmas. De seguida, coloquei imagens de peixes (em grupos) também no quadro, com espaço entre elas para, posteriormente, colocar os crocodilos. Realizei um diálogo com os alunos onde afirmei que aqueles crocodilos estavam cheios de fome, mas que apenas poderiam comer um daqueles grupos de peixes e qual achavam que iam comer.

O que pretendia era que contassem os peixes e, como só podiam eleger um dos grupos, escolhessem o que tinha uma maior quantidade de peixes e dissessem qual das imagens deveria colocar no espaço. Para isso, perguntei se a boca aberta devia ficar para o lado que tem maior ou menor quantidade de peixes e a maioria dos alunos respondeu corretamente. Realizei o mesmo exercício para as três imagens.

Figura 44 - Imagens de crocodilos com representação dos sinais $<$, $=$ e $>$



Figura 45 - Realização de exercícios no quadro



Num momento seguinte, coloquei os sinais $<$, $=$ e $>$ por baixo das imagens e expliquei que aqueles sinais tinham o nome de *maior do que*, *menor do que* e *igual a*. Concretizei alguns exercícios no quadro para que entendessem qual dos sinais deveriam colocar tendo em conta a posição dos números expressos no exercício. Pedi ainda a alguns alunos para irem ao quadro realizar uns exercícios. Quando solicitei a um aluno para ir ao quadro notei que quase todos queriam se dirigir ao mesmo para realizar exercícios, e notava que conseguiam fazer um pouco de silêncio nessa altura.

De seguida, pedi ao chefe do dia para distribuir uma ficha de trabalho pelos colegas onde tinham de preencher com os sinais $<$, $=$ ou $>$ e colar no caderno. Todos os dias nomeava um chefe que me auxiliava na distribuição dos materiais e no que fosse necessário e estivesse dentro das suas capacidades, pois como já foi referido, desta forma promovia o desenvolvimento da autonomia e cooperação. Já para colar as fichas nos cadernos, normalmente, era eu ou a professora cooperante que colávamos, pois ao longo da observação que realizei os alunos nunca tinham acesso à cola. Ainda assim, quando era possível, distribuía cola batom e faziam as colagens necessárias. Ao passar pelos alunos para verificar se os exercícios estavam corretos, notei que praticamente todos tinham realizado bem, até os alunos que possuíam mais dificuldades e os que estavam mais distraídos.

Figura 46 - Organização de números por ordem crescente



Depois de verificar e corrigir os exercícios, coloquei no quadro uma folha quadriculada onde cada quadrado correspondia a uma barra branca, ou seja, correspondia a um. Primeiro coloquei-as por ordem crescente e depois por ordem decrescente, perguntando sempre a opinião dos alunos antes de afirmar em que ordem estava. Quando ia colocando as barras perguntava a que quantidade a barra correspondia, ou seja, a barra branca correspondia a um, a barra vermelha ao dois e assim sucessivamente. Ainda coloquei no quadro os números por ordem crescente e decrescente e os respetivos sinais $>$ e $<$ para passarem junto às barras que desenharem posteriormente.

Após realizar este exercício em conjunto, embora não fosse fácil obter a atenção dos alunos por muito tempo, distribuí as barras cuisenaire para representarem o que tínhamos realizado no quadro, ou seja, colocarem-nas por ordem crescente e decrescente. Depois disso, desenharam as barras nos seus cadernos pelas duas ordens. Para desenharem as barras no caderno solicitei que utilizassem as quadrículas para ser mais fácil sendo que um quadradinho correspondia a um.

Uma das grandes dificuldades desta turma, no geral, era a falta de concentração. Alguns alunos não estavam atentos à aula e por isso, quando solicitei que desenhassem no caderno as barras alguns contornaram as barras em vez de desenhar. De acordo com Vosniadou (2001), “a aprendizagem nas escolas requer que os alunos prestem atenção,

observem, memorizem, compreendam, estabeleçam objetivos e assumam responsabilidades pela sua própria aprendizagem” (p. 7), não sendo visível esta responsabilidade ainda nesta turma. Julgo que se tivesse realizado alguns jogos com música para se movimentarem um pouco, feito algumas técnicas de relaxamento com uma música mais calma a meio da aula e não apenas após o intervalo, dado algum tempo para fazerem um desenho ou alguma coisa que gostassem mais aos poucos iriam conseguir estar mais tempo concentrados.

Ainda tinha mais uma ficha de trabalho para colocarem os números por ordem crescente e decrescente e para realizarem os exercícios do manual, mas já não consegui realizar neste dia, pois tinha de estar constantemente a pedir atenção e perdia um pouco de tempo devido a isso.

Depois tivemos a aula de TIC e como tal, coloquei uns vídeos que explicavam as relações de ordem e ainda realizamos alguns exercícios em conjunto, embora com muita dificuldade, pois nestas aulas faziam muito barulho. Devido a isso, por vezes, não permitia que jogassem, uma vez que, uma das causas deste constante burburinho era porque só queriam ir para a aula de TIC jogar. Ainda conseguimos visualizar alguns vídeos sobre as contagens progressivas e regressivas. A aula de TIC (de expressões e cidadania), segundo o Decreto-Lei n.º 55/2018 “é uma aula de integração curricular transversal, potenciadas pela dimensão globalizante do ensino neste ciclo” neste sentido, utilizada para potenciar uma aprendizagem mais dinâmica.

Penso que a atividade estava bem delineada e que as imagens dos crocodilos foram uma mais valia uma vez que, os alunos puderam visualizar que a “boca aberta” fica sempre para o número que representa uma maior quantidade. Tal como Morgado (2004) afirma, os materiais e os recursos de suporte têm um papel fundamental no processo de aprendizagem do aluno e na qualidade desse mesmo processo. Este autor refere ainda que “tal como as actividades que são propostas aos alunos, as escolhas relativas a materiais de apoio devem ocorrer de forma estreitamente associada aos objectivos estabelecidos” (p. 96).

Após uma reflexão sobre as atividades desenvolvidas, julgo que poderia ainda ter feito mais alguns exercícios no quadro pois nem todos tiveram a oportunidade de lá ir. Essa era uma das minhas expectativas quando preparei a aula, mas depois, devido à falta de tempo, só alguns tiveram a oportunidade ir ao quadro.

Em todas as atividades, a avaliação realizada foi do tipo formativa pois esta “visa melhorar a aprendizagem dos alunos e não quantificar essa aprendizagem” (Lopes & Silva, 2011, p. 1). Ao recorrer a este tipo de avaliação, o professor tem a possibilidade de adequar a sua forma de ensinar tendo em conta as dificuldades que os seus alunos apresentam. Tal como refere Santos (2010), citado por Correia (2014), a avaliação não deve terminar com a recolha da informação, mas com a interpretação da mesma para um “agir em conformidade” (p. 13).

7.7.2. Português

Primeiramente, antes de iniciar a aula propriamente dita, após o intervalo realizava sempre alguns exercícios de relaxamento, executando alguns movimentos com o corpo e respiração ou pedia para pousarem as cabeças nas mesas, ouvirem a música e descansarem um pouco. Neste dia, pedi para descansarem um pouco, deitando as cabeças nas mesas e fechando os olhos. Era uma forma dos alunos acalmarem depois da agitação do intervalo e também de obterem uma “descontração muscular e psíquica, por meio de exercícios apropriados” (Geissmann & Bousingen, 1987 citados por Silva, 1998, p. 34).

A sociedade em que nos encontramos está repleta de agitação que é transferida para a vida das crianças pelos pais que, por vezes, se encontram insatisfeitos ou infelizes. De acordo com Silva (1998) é na escola que estes problemas das crianças se manifestam sendo que, cada vez mais nos deparamos com crianças “mais agitadas, intranquilas, agressivas, desconcentradas, desatentas e com baixa resistência à frustração” (p. 6). Assim sendo, segundo o mesmo autor, “o relaxamento tem condições de reconciliar o indivíduo com o seu próprio corpo, levando-o a uma revalorização narcísica muito tranquilizante e reconfortante” (p. 7). Uma das formas de relaxamento poderá ser feita com as crianças sentadas e pés no chão, com os braços em círculo e a cabeça sobre os braços pousados na mesa e com os olhos fechados.

Visto estar a dar aulas a uma turma de 1.º ano, o português nesta altura ainda se baseava bastante em aprender letras, palavras, aprender a ler algumas frases simples e a ordenar frases, passar frases da letra à máquina para a manuscrita, sendo que já aprenderam também o que é a frase e quais as características da mesma.

Desta forma, todas as semanas tinha de lhes ensinar uma letra nova. No início do estágio fiquei um pouco apreensiva e assustada, pois não sabia qual seria a melhor forma

para ensinar alunos nesta fase e se iria ser capaz. Tinha algum receio de não ser clara e de os alunos não aprenderem, pois tal como Morgado (1999) nos afirma “a forma como o professor comunica, organiza e gere a comunicação na sala de aula assume um papel nuclear na gestão eficaz da relação pedagógica” (p. 35 – 36). No final gostei bastante e é um trabalho bastante gratificante.

Assim sendo, nesta semana tive de introduzir a letra “v” e, para isso, mostrei uma imagem de uma vaca com um chapéu de pai natal e algumas prendas, visto ser a época festiva que se aproximava, e perguntei o que é que aquela imagem sugeria. Após um diálogo com os alunos em que me disseram que a vaca estava a aprender a andar de bicicleta, que tinha recebido prendas, legendei a imagem – “É uma vaca”.

Depois, como motivação apresentei o livro *Contos de Natal*, de Maria Moneru, que possui vários contos e disse que iria contar um intitulado *A vaca Nata faz de Pai Natal*. Era uma história que nos fala sobre sentimentos e de como não devemos julgar ninguém. Fizemos uma exploração do conto e vimos a moral do mesmo.

Segundo Machado e Alves (2013), é importante que os alunos “estejam motivados para regularem efetivamente a sua aprendizagem, ativarem estratégias eficazes e, desencadearem esforço” (p. 73). Desta forma, a motivação assume um papel importantíssimo no processo de aprendizagem, pois esta deve impulsionar os alunos para querer aprender tomando iniciativa para tal. Assim sendo, tentei apresentar atividades e histórias que achei interessantes e que pudessem suscitar algum interesse nos alunos. Veríssimo (2013) afirma ainda que alunos motivados “aprendem mais, de forma mais profunda, fazendo um percurso escolar mais longo” (p. 74).

De seguida, passei para a imagem da vaca que estava exposta no quadro e para a legenda da mesma e decompus a palavra “vaca” até chegar apenas à letra “v”. Quando realizava este exercício os alunos já sabiam que iríamos aprender uma letra nova e, normalmente, já sabiam qual era. Depois exemplifiquei o movimento correto para fazer esta letra e distribuí um saco zip para treinarem a mesma. Enquanto uns treinavam no saco, pedi a dois alunos, de cada vez,

Figura 47 - Treino da letra "v" no saco Zip



para irem ao quadro fazer a letra. Assim, conseguia visualizar se estavam a realizar o movimento correto dando já um feedback.

Durante a minha prática pedagógica tentei sempre dar um feedback aos alunos e ouvir o que tinham para me dizer, pois tal como Wiliam (2007) citado por Correia (2014) afirma, para que o feedback seja eficaz, é necessário que ocorra de forma intencional, contínua e sistemática. Acho que este é um aspeto que não pode faltar durante todo o processo de ensino-aprendizagem, seja entre professor/aluno ou aluno/professor pois este feedback vai fornecer “informações específicas relativas à tarefa ou ao processo de aprendizagem que preencham a lacuna entre o que é compreendido e o que necessita de ser aprendido” (Lopes & Silva, 2011, p. 47).

Depois disso coloquei algumas imagens no quadro para introduzir a família de sílabas da letra “v”. Primeiro coloquei todas as imagens e pedi para que dissessem o que eram aquelas imagens. À medida que iam dizendo ia legendando as mesmas. De seguida, realizei a divisão silábica das palavras onde eram os alunos que diziam quantas sílabas a palavra tinha. O meu objetivo era que a primeira sílaba de cada palavra fosse “va”, “ve”, “vi”, “vo” ou “vu”, embora numa das palavras não tenha acontecido, uma vez que possuía uma letra a mais na primeira sílaba. Com este lapso, fiquei com receio que os alunos fossem levados em erro, mas, como já era uma prática comum perceberam que era para conhecerem a família de sílabas da letra que estávamos a aprender e não se enganaram.

Posteriormente, preenchemos o quadro silábico presente na sala e os alunos completaram o deles. Ainda antes de preencherem o deles, coloquei algumas sílabas no quadro (que retirei do quadro silábico) formando palavras e pedi que lessem. Alguns alunos já iam conseguindo ler, embora outros ficassem à espera que alguém dissesse o que lá estava escrito.

De seguida, realizaram uma ficha de trabalho em que tinham de treinar a letra, transcrever algumas frases, ilustrá-las e ordenar frases. Nestes exercícios notei que ainda tinham um pouco de dificuldade.

Figura 48 - Introdução da família de sílabas da letra "v"



Por fim, os alunos fizeram os exercícios presentes no manual. Para a realização dos mesmos tentava sempre que todos estivessem a ouvir a leitura da pergunta ao mesmo tempo e, de seguida, os realizassem individualmente, pois de acordo com Morgado (2003), o trabalho individual permite “ao aluno proceder a reajustamentos nas suas competências” (p. 89) e permite assimilar conceitos ou procedimentos e adquirir automatismos (Lopes & Silva, 2011).

As atividades referentes a outras áreas foram também interligadas com este tema havendo assim uma interdisciplinaridade, pois tal como Morgado (2004) afirma, todas as atividades que são desenvolvidas dentro da sala de aula devem articular conceitos e conhecimentos de outras áreas.

O mais complicado de alcançar com esta turma era conseguir ter momentos em que podia conversar com eles, em grande grupo, e explicar apenas o que tinham de fazer, pois havia sempre quem já estivesse mais à frente nos exercícios, não conseguindo esperar pelo resto da turma. Era algo que não estavam habituados a fazer (trabalho em grande grupo) e que foi bastante complicado conseguir momentos de atenção para haver um diálogo. Para os alunos que tinham mais facilidade em realizar os exercícios e que acabavam por terminar mais cedo, tinha sempre alguma atividade âncora (como algum desenho para colorirem, exercícios de correspondências, ou operações, cujo resultado permitia fazer alguma descoberta). Aos alunos que não conseguiam acompanhar dava “explicações detalhadas e redundantes para os pontos mais difíceis” (Lopes & Silva, 2011, p. 38) assegurando que todos compreendiam e conseguiam fazer o que era suposto. Esta escola possuía ainda uma professora de apoio às salas que, por vezes, estava na sala a dar apoio aos alunos com mais necessidade.

Tal como em todas as aulas e todas as atividades, esta turma era bastante desafiante tornando-se complicado realizar qualquer tipo de atividades, mas nunca desisti e tentei sempre fazer o meu melhor. Na minha opinião, deveria ter existido mais trabalho em grande grupo, desde o início do ano letivo, e apoio individual aos alunos com mais dificuldade. Acho que é bom os alunos serem autónomos e terem a capacidade de realizar as atividades de uma forma autónoma, mas também acho que é importante que o professor consiga falar com a turma e que todos os alunos tenham a capacidade de ouvir. Desde que iniciei a minha prática pedagógica tentei ainda que cumprissem regras fundamentais da sala de aula, como por exemplo: levantar a mão para falar e esperar que a professora dê a palavra.

Tentei sempre criar um bom ambiente, embora por vezes não fosse fácil. De acordo com Morgado (1999), o clima afetivo da sala de aula é bastante importante para o sucesso do trabalho educativo. Desta forma, “tornasse extremamente importante que a forma de gestão do grupo turma contribua para criar um clima relacional facilitador desse trabalho” (p. 40).

7.7.3. Matemática

Para dar início à atividade, coloquei em cima de uma mesa vários objetos que levei de casa, como uma caixa de perfume, uma coluna, um dado, etc, e os sólidos geométricos que existiam na sala. Depois, perguntei se sabiam o que eram aqueles objetos e que forma tinham. Alguns alunos diziam o nome das figuras geométricas e outros diziam mesmo o nome do sólido. De seguida, questionei se sabiam o nome dos sólidos geométricos expostos, sendo que tinha colocado um cubo, um paralelepípedo, um cone e uma esfera. Tal como nos objetos, uns diziam o nome da figura em vez do sólido. Posto isto, esclareci que o quadrado era uma figura geométrica e o sólido é algo que ocupa um espaço, que podemos tocar e que se chama cubo.



Figura 49 - Objetos para a realização da atividade matemática

Durante o estágio, ao efetuar perguntas aos alunos sobre algum assunto, neste caso sobre sólidos geométricos, tinha também como objetivo verificar os conhecimentos

prévios dos alunos. Silva (2014) afirma que, “os conhecimentos prévios são construções pessoais que cada ser humano elabora e atribui o seu significado pessoal, isto é, são as concepções que cada um de nós já possui em relação a vários assuntos, conceitos, imagens, entre outros, através das suas vivências do dia-a-dia” (p. 24).

Posteriormente, expliquei qual o exercício que se seguia. Desta forma, cada grupo iria ter um sólido geométrico e o objetivo era que explorassem as suas propriedades, ou seja, se rola ou não, se desliza ou não, se faz ambos e se tem partes planas ou não planas. Realizei esta atividade em grupo uma vez que, a sala estava disposta por grupos de trabalhos, sendo esta uma forma de aprenderem a trabalhar em cooperação e a se ajudar entre si para o sucesso de todos. A aprendizagem cooperativa permite que os elementos do grupo trabalhem e se esforcem para o sucesso do grupo, sendo que todos devem se encorajar e trabalhar em equipa.

Inicialmente, o objetivo era que todos os grupos explorarem todos os sólidos e depois apresentassem o que descobriram sobre um deles à turma, contudo não foi possível uma vez que começaram a fazer imenso barulho e, entre o próprio grupo, estavam a discutir. Posto isto, cada grupo apenas explorou um ou dois sólidos e depois disseram as propriedades do sólido que possuíam no momento.

Acho importante que, desde cedo, os alunos tenham oportunidade de realizar pequenas apresentações para a turma, pois na minha opinião, esta é uma forma de aprender a se socializar melhor e, de acordo com Morgado (2003), aceder à aprendizagem e ao pensamento através da linguagem. Desta forma, torna-se fundamental que os alunos tenham oportunidades para executar interações verbais com os seus colegas e de vivenciar diferentes experiências que promovam o desenvolvimento da sua linguagem.

Num momento seguinte, distribuí uma folha A4 a cada aluno e pedi que contornassem um sólido geométrico e observassem que figura obtinham a partir do mesmo. Como muitos alunos estavam distraídos, quando pedi que contornassem apenas um sólido (podendo obter diferentes figuras a partir do mesmo), contornaram vários sólidos. De seguida, perguntei a cada um que figura tinham alcançado e notei que alguns ainda estavam a confundir a figura geométrica com o sólido geométrico. Perguntei ainda quantos lados e vértices os sólidos geométricos possuíam.

De seguida, passamos para a resolução dos exercícios presentes no manual, embora não conseguíssemos acabar todos os que estavam previstos, pois era necessário

pedir para se concentrarem e não fazerem tanto barulho, perdendo algum tempo com estas chamadas de atenção.

Posteriormente, passamos para a sala de informática onde foi possível visualizarem vídeos sobre os sólidos e sobre as figuras geométricas. Realizamos também os exercícios propostos na aula digital e ouvimos uma canção sobre os sólidos geométricos.

Julgo que a atividade estava bem delineada e que foi uma forma mais dinâmica dos alunos observarem que os sólidos têm partes planas ou curvas, que deslizam ou não, que têm vértices ou não, etc, ao invés de estar apenas a debitar a matéria toda.

Realizei esta atividade pois acho que seria uma mais valia para os alunos explorarem e manipularem os objetos e os sólidos e descobrirem por si só as suas propriedades. Desta forma, julgo que houve uma aprendizagem mais significativa. Tendo por base Lopes e Silva (2011), “as estratégias de aprendizagem e de estudo são um conjunto integrado de tarefas e recursos cujo principal objetivo é capacitar os alunos para aprenderem de forma significativa e autónoma os diferentes conteúdos curriculares” (p. 155).

Ainda tive a oportunidade de realizar (noutro dia) um jogo envolvendo a expressão e educação físico-motora que incluía objetos e figuras geométricas. Os alunos foram colocados em filas, duas equipas de cada vez, tiveram de pegar em um objeto, correr e colocá-lo por cima da figura geométrica correspondente. A atividade acabou por ser um pouco desgastante para mim, pois os alunos estavam já à espera da professora de físico-motora e estiveram irrequietos. No entanto, aderiram bem ao jogo. Morgado (1999) afirma ainda que, para potenciar as aprendizagens dos alunos, é necessário que sejam desenvolvidas atividades ativas e que promovam situações de manipulação, experimentação e descoberta de materiais tornando-as significativas. As atividades devem ser diversificadas, integrar as experiências dos alunos e aumentar a sua adesão e motivação visto que devem envolver diversas estratégias de execução e diferentes materiais.

Figura 50 - Realização da atividade de físico-motora



7.8. Reflexão final

A par do que já foi realizado nos estágios anteriores, importa agora refletir sobre toda a experiência ao longo das duas semanas de observação participante e das sete de intervenção educativa com o grupo em questão.

De salientar que esta prática pedagógica foi realizada na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Areeiro e Lombada – Edifício da Lombada onde tive, uma vez mais, a possibilidade de aplicar em contexto real os saberes adquiridos durante a minha formação e melhorar aspetos que considere que podiam ser aperfeiçoados após reflexões sobre as práticas anteriores. Neste estágio, particularmente, tive realmente a perceção da importância que algumas Unidades Curriculares (UC) tiveram para conseguir ser bem-sucedida na prática. Uma das UC que me ajudaram muito foi a de Didática do Português onde tivemos acesso a diversas estratégias para ensinar as letras.

Durante as semanas de observação pude constatar a dinâmica do grupo e da professora cooperante, nomeadamente a forma como introduzia letras e números sendo esse o meu receio, não conseguir que os alunos aprendessem as letras e a ler. Através desta observação consegui ver quais as estratégias que a docente utilizava e adaptá-las ao que gostaria de fazer com o grupo. No entanto, gostaria de ter realizado mais atividades diferentes com estes alunos, mas a professora cooperante solicitava que utilizasse o manual e o livro de fichas.

Este estágio foi, sem dúvida, o mais desafiante, pois uma turma de 1.º ano requer que o professor esteja sempre atento a todos os alunos e porque era uma turma que ao nível do comportamento não era fácil. Numa fase inicial houve muitos receios e dúvidas relativamente a esta intervenção devido ao nível de ensino. Contudo, foi, talvez, um dos

mais gratificantes, pois contribuí para que estes alunos dessem os seus primeiros passos no longo processo de aprendizagem que ainda terão de ultrapassar.

Ao longo das várias atividades realizadas durante esta prática pedagógica, tive sempre a preocupação em pedir a colaboração dos alunos, em verificar se todos tinham realizado os exercícios corretamente, em tentar que melhorassem o comportamento e que cumprissem as regras da sala de aula. Tentei realizar as atividades com calma e respeitar o ritmo de aprendizagem de cada um. Devido a isso, algumas vezes não conseguia realizar tudo o que tinha previsto. Ainda assim, para mim o que era mais importante era que todos conseguissem fazer as coisas no seu ritmo e que entendessem o que estavam a fazer.

A par da gestão do tempo, a maior dificuldade para mim neste estágio foi a gestão do comportamento do grupo. Foi complicado realizar uma atividade sem interrompê-la diversas vezes para advertir os alunos. Para tentar colmatar esta falta de atenção, tentei diferentes estratégias tais como técnicas de relaxamento para que se focassem durante um período de tempo mais longo. Ainda assim, deveria ter tentado outras abordagens, pois apenas estas técnicas não estavam a ser suficientes. Poderia ter feito mais jogos e até mais momentos de relaxamento.

Esta prática pedagógica foi, sem dúvida, uma constante aprendizagem e com mais ou menos dificuldade cumpri os objetivos e adquiri várias ferramentas que com certeza serão úteis para uma vida profissional futura. Através dela ganhei mais confiança nas minhas capacidades bem como a consciencialização das responsabilidades de um docente.

Considerações finais

A conclusão deste relatório representa o culminar de uma caminhada com alguns altos e baixos, com algumas lágrimas e muito sacrifício. No entanto, através desta jornada fiz um conjunto de aprendizagens que serão sem dúvida essenciais para a minha vida profissional. Foi toda uma caminhada em busca de conhecimentos e vontade de melhorar e crescer, não só a nível académico, como também a nível pessoal. Este é também o fim de um percurso há muito desejado e que, por circunstâncias da vida, foi sempre adiado.

Este relatório representa todo o trabalho desenvolvido ao longo de dois anos de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico que envolveu toda uma componente teórica e prática. Todas as práticas pedagógicas foram um grande desafio e colocaram à prova todas as minhas capacidades e conhecimentos adquiridos ao longo da licenciatura e mestrado. Deparei-me com diversos desafios e inseguranças que foram sendo vencidos e ultrapassados em cada etapa e fazendo com que crescesse enquanto futura docente. De salientar que todas as Unidades Curriculares de Seminário sobre a Prática Pedagógica I, II e III foram essenciais para melhorar a minha intervenção, assim como para esclarecer dúvidas inerentes à prática.

Durante todo o meu percurso procurei desenvolver atividades que despertassem o interesse dos alunos, a curiosidade e gosto em aprender. Tive a oportunidade de desenvolver atividades diversificadas, sempre que possível, pois tinha sempre de utilizar os manuais e livros de fichas a pedido dos professores cooperantes. Tentei sempre criar ambientes de qualidade e saudáveis, onde fosse possível dialogar em grande grupo, partilhar vivências, estabelecendo uma relação de amizade e de respeito mútuo. Julgo que através de um ambiente calmo e harmonioso conseguimos criar momentos propícios a aprendizagens duradouras.

De salientar que as duas primeiras práticas pedagógicas foram realizadas tendo por base a metodologia de investigação-ação o que me proporcionou uma maior capacidade de observação e reflexão ao longo destes estágios. Graças a esta metodologia consegui ficar mais alerta para possíveis questões e problemáticas e ainda para a dinamização de atividades que fossem ao encontro das necessidades e interesses dos alunos.

Julgo que a investigação-ação é uma metodologia importante e que permite identificar e resolver problemáticas existentes no contexto em que o docente está inserido.

Além disto, permite que o professor adquira excelentes capacidades de reflexão, observação e investigação, refletindo e ajustando as suas atividades às necessidades dos seus alunos. No entanto, devido ao reduzido tempo de estágio não foi possível obter os resultados e alcançar os objetivos pretendidos. Porém, ficamos com a ideia do que é a investigação-ação, de como deve ser desenvolvida e o que esta proporciona aos alunos e ao professor.

Ao longo desta jornada tive ainda a oportunidade de lidar com várias crianças e adultos, todos diferentes e que me proporcionaram momentos de aprendizagem e possibilitaram que desenvolvesse diversas capacidades.

Findo este relatório com um sentimento de satisfação e de dever cumprido. Todos os obstáculos encontrados durante este trajeto foram encarados como desafios e agarreiros de forma a que se transformassem em aprendizagens. Como sabemos, este é um caminho que nunca está completo, já que existe ainda um longo trajeto de formação pessoal e profissional, pois “um bom professor é aquele que faz sempre o seu melhor para ser melhor” (Elizabeth Cohen, s.d., citado por Silva & Lopes, 2015, p. 191).

Referências bibliográficas

- Aires, L. (2010). *Disciplina na sala de aulas: Um guia de boas práticas para professores do 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário*. (2.ªed) Lisboa: Edições Sílabo.
- Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. (7.ª ed). São Paulo: Cortez Editora
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- Baptista, A., Viana, F. & Barbeiro, L. (2011). *O ensino da escrita: Dimensões gráfica e ortográfica*. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento curricular.
- Bessa, N., & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender: uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Asa Editores.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Brickmann, N. & Taylor, L. (1996). *Aprendizagem activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cadima, A., et al. (1997). *Diferenciação pedagógica no ensino básico: alguns itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Cardoso, J. (2013). *O professor do futuro*. Lisboa: Guerra e Paz, Edições.
- Carita, A. & Fernandes, G. (1999). *Indisciplina na sala de aula: Como prevenir? Como remediar?* (2.ª ed) Lisboa: Editorial Presença.
- Correia, L. (2008). *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE: Considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Correia, M. (2014). *Trabalho autónomo e diferenciação: Potencialidades e problemas*. Instituto Politécnico de Setúbal. Escola Superior de Educação.
- Coutinho, C. et al. (2009). *Investigação-ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. Psicologia, Educação e Cultura, XII, pp.455-479.

- Cristo, A. (2013). *Liberdade e autonomia na educação: Escolas para o século XXI*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos. Retirado de <https://fronteirasxxi.pt/wp-content/uploads/2017/09/escolas-para-o-seculo-xxi.pdf>
- Cunha, M. (2008). *Expressão dramática na Educação*. Braga: Edições APPACDM
- Davies, D. (2003). A colaboração escola-família-comunidade: uma perspectiva americana. In C. Teixeira (Org.) *Pais e escola: parceria para o sucesso*. Porto: Edições ISET.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação: O papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Fernandes, P. (2011). *O currículo do ensino básico em Portugal: Políticas, perspectivas e desafios*. Porto: Porto Editora
- Fino, C. (2008). *A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Formosinho, J. (2018). A Educação em Creche: Os desafios das pedagogias com nome. In J. Oliveira-Formosinho & S. Araújo (Org.) *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (2012). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Gadotti, M. (2008). Reinventando Paulo Freire na escola do século XXI. In C. Torres, F. Gutiérrez, J. Romão, M. Gadotti, W. Garcia. *Reinventando Paulo Freire no Século 21*, (p. 91-107). São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire.
- Gaspar, M. & Roldão, M. (2007). *Elementos do desenvolvimento curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Goulão, F. (2006). Entrar na linguagem escrita brincando: português língua materna e não materna. In F. Azevedo (org.) *Língua materna e literatura infantil: Elementos nucleares para professores do ensino básico* (pp- 93 – 107). Lisboa: Lidel – edições técnicas.

- Gouveia, M. (2012). *Gestão flexível do currículo rumo à diferenciação pedagógica. Contributos para a promoção de aprendizagens significativas*. (tese de doutoramento). Funchal: Faculdade de Ciências Sociais, Departamento de Ciências da educação da Universidade da Madeira. Retirado de <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/568/1/DoutoramentoFernandaGouveia.pdf>
- Gregório, C. (1997). Relato de Experiências no 1.º Ciclo. In A. Cadima, C. Gregório, T. Pires, C. Ortega & N. Horta. *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico* (pp. 23- 40). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. P. (1995). *A Criança em Ação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2003). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jares, X. (2007). *Técnicas e jogos cooperativos para todas as idades*. Porto: ASA Editores.
- Johnson, D., Johnson, R. & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Retirado de <https://www.guao.org/sites/default/files/biblioteca/El%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf>.
- Lima, J. (2008). *O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional*. Retirado de: <https://sigaa.ufrn.br/sigaa/verProducao?idProducao=1626189&key=2f81e2fb82e9ab11f93e07ce3af64c51>
- Lima, R. (2017). *A escola que temos e a escola que queremos*. Lisboa: Manuscrito Editora.
- Lopes, A. (2003). *Projecto de Gestão Flexível do Currículo*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Lopes, J. & Silva, H. (2012). *50 técnicas de avaliação formativa*. Lisboa: LIDEL.
- Lopes, J. & Silva, H. (2011). *O professor faz a diferença*. Lisboa: LIDEL.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *Aprendizagem cooperativa na sala de aula: Um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel – Edições técnicas, lda.

- Ludovico, O. (2007). *Educação Pré-Escolar: Currículo e Supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Machado, J. & Alves, J. (2013). *Melhorar a Escola: sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e de políticas educativas*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade católica Portuguesa & Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas.
- Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do ensino básico: Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.
- Martins, I. P. (2002). Problemas e perspetivas sobre a integração CTS no Sistema Educativo Português. In *Educação e Educação em Ciências – Colectânea de textos*, (pp.71-94).
- Martins, M. & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Mesquita, E., Formosinho, J. & Machado, J. (2015). Docência e integração na educação básica em Portugal. In J. Formosinho, J. Machado & E. Mesquita (2015). *Formação, Trabalho e Aprendizagem – Tradição e Inovação nas Práticas Docentes* (pp. 56 – 81). Lisboa: Edições Sílabo.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância: Teorias e práticas*. Porto: Profedições, Lda.
- Moreira, M. (2011). *Aprendizagem significativa: um conceito subjacente*. Retirado de http://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo_ID16/v1_n3_a2011.pdf
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação: Um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa: ISPA.
- Morgado, J. (1999). *A Relação pedagógica: Diferenciação e inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.

- Oliveira, E. & Ferreira, P. (2014). *Métodos de Investigação-Da Interrogação à Descoberta Científica*. Porto: Vida Económica.
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia – em Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, D. Lino & S. Niza (Org.) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). Pedagogia-em-Participação: a perspetiva da Associação Criança. In J. Oliveira-Formosinho (Org.) *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (1999). *Componentes do processo de desenvolvimento do currículo*. Braga: Livraria Minho.
- Pacheco, J. (1996). *Currículo: Teoria e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, B. (2008). *Para uma escola sem violência: Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. (2.^a ed) Fundação Calouste Gulbenkian.
- Perrenoud, P. (2000). *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Pérez, J. (2009). *Coaching para docentes: Motivar para o sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Peterson, P. (2003). *O professor do ensino básico: Perfil e formação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar*. Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2003). *Educação de bebés em infantário: Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rebocho, M., Saragoça, M. & Candeias, A. (2009). Fundamentos para a educação inclusiva em Portugal. In A. Candeias (coord.). *Educação Inclusiva: Concepções e práticas*. Évora: CIEP – Centro de Investigação em Educação e Psicologia.
- Reis, C. (2012). *A importância da Educação Artística no 1.º Ciclo do Ensino Básico*:

Conceção, implementação e avaliação do Projeto Tum Tum. Dissertação de Mestrado, Departamento de Educação e Ensino à Distância – Universidade Aberta, Portugal.

Ribeiro, A. (1990). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.

Rief, S. & Heimburge, J. (2000). *Como ensinar todos os alunos na sala de aula inclusiva. Estratégias prontas a usar, lições e actividades concebidas para ensinar alunos com necessidades de aprendizagem diversas*. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, M. (2012). *Os desafios da política de educação no século XXI*. Retirado de <http://www.scielo.mec.pt/pdf/spp/n68/n68a08.pdf>

Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Sá, J. (2002). *Renovar as práticas no 1º ciclo pela via das Ciências da Natureza*. Porto: Porto Editora.

Scopel, R., Souza, V., & Lemos, S. (2012). *A influência do ambiente familiar e escolar na aquisição e no desenvolvimento da linguagem*. Retirado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-18462012000400018&script=sci_abstract&tlng=pt

Schaffer, H. (1996). *Desenvolvimento social da criança*. Instituto Piaget: Epigénese e Desenvolvimento.

Schirmer, C., Fontoura, D., & Nunes, M. (2004). *Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem*. Retirado de http://www.appda-norte.org.pt/docs/autismo/disturbios_da_aquisicao_de_linguagem_e_da_aprendizagem.pdf

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

Silva, C. (2014). *O contributo dos conhecimentos prévios para a construção do conhecimento*. Minho: Instituto de educação.

Silva, D. (1998). *A influência do relaxamento na ansiedade infantil*. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Disponível em

http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/251041/1/Silva_DorisAlvesda_M.pdf.

- Silva, M. & Neves, I. (2004). O que leva os alunos a serem (in)disciplinados? Uma análise sociológica centrada em contextos diferenciados de interacção pedagógica. *Revista de Educação*, XII (2), pp. 37-57. Retirado de http://essa.ie.ulisboa.pt/ficheiros/artigos/revistas_com_revisao_cientifica/2004_o_quelevaosalunosaserem.pdf.
- Silva, H. & Lopes, J. (2015). *Eu, professor, pergunto: 20 respostas sobre planificação do Ensino-Aprendizagem, estratégias de ensino e avaliação*. Lisboa: PACTOR – Edições de Ciências Sociais, Forense e da Educação.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I.; Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sousa, A. (2012). *A linguagem oral na educação pré-escolar – uma ferramenta para crescer, comunicando*. (Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Portalegre, Portalegre, Portugal).
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação: Drama e Dança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Stake, R., (2009). *A arte da investigação com estudos de caso*. (2.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tomlinson, C. & Allan, S. (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. Porto: Edições Asa.
- Unesco (2010). *Um Tesouro a Descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Brasília: Unesco.
- UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação - na área das necessidades educativas especiais. *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade*. Salamanca: 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/media/1206/0-convencao_direitos_crianca2004.pdf
- Unicef (1959). *Declaração dos direitos da criança*. Assembleia Geral das Nações Unidas. Retirado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf
- Valadares, J. & Moreira, M. (2009). *A teoria da aprendizagem significativa: Sua fundamentação e implementação*. Coimbra: Edições Almedina.
- Vasconcelos, T. & Assis, A. (2008). Documentos curriculares para a Educação de Infância: um olhar sobre o passado, questões para o futuro. In J. Pacheco (Org) *Organização Curricular Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Veiga, F. (1999). *Indisciplina e violência na escola: Práticas comunicacionais para professores e pais*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Veloso, R. (2001). *Curtir Literatura Infantil no Jardim de Infância. Leitura, Literatura Infantil e Ilustração. Investigação e Prática Docente 2*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Veríssimo, L. (2013) Motivar os alunos, motivar os professores: Faces de uma mesma moeda. In J. Machado & J. Alves. *Melhorar a escola: Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas*. Faculdade de Educação e Psicologia. Universidade Católica Portuguesa. Cap. 4, p. 73 – 90.
- Vieira, A. (2014). *Desenvolvendo a oralidade no jardim de infância*. (Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa, Portugal).
- Vieira, C. (2003). Relação escola-família: uma educação participada. In C. Teixeira (Org.) *Pais e escola: parceria para o sucesso*. Porto: Edições ISET.
- 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.
- Zabalza, M. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto. Asa.

Legislação consultada

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

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho (Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens).

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho (Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva) <https://dre.pt/application/conteudo/115652961>

Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho (Aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário) <https://dre.pt/application/conteudo/178527>

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho (Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário) <https://dre.pt/application/conteudo/178548>

Decreto Lei n.º 33/2009 de (Regime jurídico da educação especial). Retirado de <https://dre.pt/application/conteudo/482392>

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril (Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário). Retirado de <https://dre.pt/application/conteudo/249866>

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto (Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico) <https://dre.pt/application/conteudo/631843>

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de setembro (Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória). Retirado de <https://dre.pt/application/conteudo/107752620>

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto (Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade).

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto (Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo). Retirado de <https://dre.pt/application/conteudo/245336>

Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo) Retirado de <https://dre.pt/application/conteudo/222418>

Lei-Quadro n.º 5/1997 de 10 de fevereiro (Lei-quadro da educação pré-escolar).

<https://dre.pt/application/conteudo/561219>

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

Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a*

Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação e da Cultura/ Direção-

Geral da Educação (DGE). Retirado de

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/ocepe_abril2016.pdf