

# REM

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE Mestrado

**Carla Filipa Gonçalves**

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

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

julho | 2018

# RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Carla Filipa Gonçalves**

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

ORIENTADORA  
Ana Maria França Freitas Kot-Kotecki



Faculdade de Ciências Sociais

Departamento de Ciências de Educação

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

Ano Letivo – 2017/2018

**Carla Filipa Gonçalves**

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

**Orientadora: Professora Doutora Ana Maria França Freitas Kot Kotecki**

Funchal, julho de 2018



## Agradecimentos

A vida sempre me proporcionou momentos muito felizes e, também por isso, sou uma eterna agradecida. Este é, sem sombra de dúvidas, mais um momento digno de agradecimento e de muito orgulho. Esta circunstância de alegria não teria sido possível sem a ajuda de muitas pessoas especiais; pessoas que contribuíram para o meu crescimento e desenvolvimento pessoal. Quero agradecer à pessoa que mais me apoiou neste percurso, à minha irmã Paula Gonçalves, devendo-lhe um pedido de desculpas e um muito obrigada. Desculpa por muitas vezes, estar ausente e não ter estado ao teu lado fisicamente (mentalmente estava sempre contigo) em momentos menos fáceis e um obrigado por me teres incentivado a embarcar nesta aventura. Quero agradecer aos meus Pais por terem aturado o meu mau feitio mesmo, muitas vezes, não compreendendo o porquê. Agradeço, ainda, ao meu irmão por se rir e gozar comigo, dizendo que devia ter estudado na altura certa e que, agora, tinha que me despachar.

Para além da minha base familiar, quero agradecer aos professores da Universidade da Madeira, pois todos eles contribuíram para a pessoa que sou hoje, de maneira direta ou indireta.

Um especial agradecimento a todas as minhas colegas, que sempre me apoiaram e motivaram para os desafios que o curso foi proporcionando, pelas palavras de força e pelas gargalhadas que fomos dando em conjunto. Sobretudo, mostraram-me que o percurso académico se fortifica com a amizade, companheirismo, partilha de saberes e cooperação.

Um muito obrigado às minhas amigas por respeitarem a minha falta de presença/tempo e que me recebem sempre com um grande sorriso na cara e me elogiam pela minha força de vontade e perseverança neste meu novo projeto de vida.

Às escolas e às educadoras e professoras cooperantes que me acolheram de braços abertos, sempre com uma palavra de incentivo, cooperação, partilha de conhecimentos e que enriqueceram este meu percurso académico, o meu muito obrigada.

E, por fim, às pessoas mais especiais; estes, sim, os verdadeiros impulsionadores do meu gosto pela docência: às crianças e alunos com quem tive oportunidade de estagiar. Foi no sorriso deles, nas conversas e no amor que me deram, que o meu coração se alimentou. Neste momento, encontra-se cheio de boas recordações e não me acanho em dizer que foram vocês que me animaram e me deram força. Por isso, um muito obrigada do fundo do coração.

A todas as pessoas que me “deram a mão” e direcionaram para o caminho certo, de modo a chegar a este momento.

Obrigada a todos!



## Resumo

O presente Relatório incide sobre a Prática Pedagógica, que decorreu em três Instituições de Ensino Público, nomeadamente, EB1/PE de São Martinho (sala dos 4/5 anos); EB1/PE da Ladeira, (1.º ano de escolaridade); e EB1/PE com Creche da Nazaré (3.º ano de escolaridade), durante os anos letivos 2016/2017 (pré-escolar e 1.º ano) e 2017/2018 (3.º ano).

Este trabalho tem como principal objetivo a explanação de toda a Prática Pedagógica, focando aspetos relacionados com a caracterização dos contextos educativos e procurando compreender a natureza da função docente, a partir da análise das Orientações Curriculares para o Pré-Escolar, dos Programas e Metas Curriculares para o 1.º Ciclo do Ensino Básico e da revisão da literatura dos principais contributos pedagógicos.

Na Prática Educativa em contexto de Pré-Escolar, a metodologia de investigação-ação foi utilizada, uma vez que representa a possibilidade de granjear uma aprendizagem significativa de cada criança. Para isso, reflete-se sobre a questão: “Como é que o “brincar” pode influenciar a aprendizagem no grupo de crianças da Pré III?”. Assim, para responder a esta questão-problema, utilizaram-se estratégias de intervenção pedagógica promotoras do brincar, nomeadamente o respeitar o tempo das crianças, para que elas pudessem usufruir de momentos de brincadeira livre, com a sua participação intencional e espontânea e, ainda, orientando a atenção da criança com o objetivo de promover uma maior aprendizagem. Em todas estas circunstâncias, privilegiou-se o estímulo para a brincadeira, com o recurso a materiais diversos e apoiando as crianças nas suas escolhas, explorações e descobertas. O fundamental era, sobretudo, incentivar a curiosidade natural de cada criança, criando condições para que “aprendesse a aprender”. Neste contexto, as diferentes áreas foram abordadas de forma globalizante e integrada, aliando momentos de brincadeira espontânea a aprendizagens significativas.

Na Prática Educativa em Contexto de 1.º Ciclo, procurou-se proporcionar atividades que contribuíssem significativamente para a obtenção e aprofundamento dos conhecimentos dos alunos, não sendo seguida a metodologia anteriormente referida, pois centrou-se, fundamentalmente, em questões didáticas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Desenvolvimento Curricular, Brincar.



## Abstract

This Report focuses on Educational Practice, which took place in three Public Education Institutions: EB1/PE of São Martinho (4/5 years classroom); EB1/PE of Ladeira (1st year of schooling); and EB1/PE with Nursery of Nazaré (3rd year of schooling), during the academic year 2016/2017 (pre-school and 1st year) and 2017/2018 (3rd year).

This work has as main objective the explanation of the whole Pedagogical Practice, focusing aspects related to the characterization of the educational contexts and trying to understand the nature of the teaching function, from the analysis of the Curricular Orientations for the Pre-School, Programs and Curricular Goals for the 1st Cycle of Basic Education and the literature review of the main pedagogical contributions.

In Educational Practice in Pre-School Context, the action-research methodology was used, since it represents the possibility of achieving meaningful learning for each child. For that, we reflected about the question: "How can" play "influence learning in the Pre III children group?". In order to respond to this problem question, pedagogical intervention strategies were used to promote play, namely the respect of children's time, so that they could enjoy moments of free play, with their intentional and spontaneous participation, and still orienting the attention of child with the aim of promoting greater learning. In all these circumstances, encouragement was given to play, using various materials and supporting children in their choices, explorations and discoveries. The key was, above all, to encourage the natural curiosity of each child, creating conditions for them to "learn to learn". In this context, the different areas were approached globally and integrated, combining moments of spontaneous play with significant learning.

In 1st Cycle Supervised Educational Practice Context, it was sought to provide activities that contributed significantly to the attainment and deepening of students' knowledge, not following the methodology previously mentioned, since it focused mainly on didactic issues.

**KEY WORDS:** Pre-School Education, 1st Cycle of Basic Education, Curricular Development, Play.



## Sumário

|  |           |
|--|-----------|
| Agradecimentos .....   | iii       |
| Resumo .....   | vi        |
| Abstract .....   | viii      |
| Sumário .....  | x         |
| Lista de Siglas .....  | xiv       |
| Índice de Gráficos .....   | xv        |
| Índice de Quadros .....  | xvi       |
| Índice de Figuras .....  | xvii      |
| Índice de Imagens.....   | xviii     |
| Índice de Apêndices – Conteúdo do CD-R.....  | xix       |
| Introdução.....  | 1         |
| <b>PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLOGIA.....</b>  | <b>4</b>  |
| <b>CAPÍTULO I – Processo Construtivo da Identidade Docente.....</b>  | <b>6</b>  |
| <b>1.1. Identidade Docente.....</b>  | <b>6</b>  |
| <b>1.2. O perfil do educador de Infância e do professor do 1.º Ciclo do ensino Básico.....</b>                     | <b>8</b>  |
| <b>1.2.1. A Urgência de uma Prática Pedagógica Reflexiva .....</b>   | <b>9</b>  |
| <b>1.3. A organização curricular.....</b>  | <b>11</b> |
| <b>1.3.1. Organização curricular na Educação Pré-Escolar.....</b>  | <b>13</b> |
| <b>1.3.2. Organização curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico .....</b>   | <b>16</b> |
| <b>CAPÍTULO II – Desafios da Ação Educativa .....</b>  | <b>19</b> |
| <b>2.1. Planificação: um elemento regulador da intervenção pedagógica.....</b>                                     | <b>19</b> |
| <b>2.2. Avaliação: um instrumento de regulação de boas práticas educativas e de aprendizagem.....</b>              | <b>22</b> |
| <b>2.3. Relação entre Família e o Contexto Educativo: potencializadora de um bom ambiente de aprendizagem.....</b> | <b>24</b> |
| <b>CAPÍTULO III – Pressupostos teóricos inerentes à Intervenção Pedagógica.....</b>                                | <b>27</b> |
| <b>3.1. Aprendizagem cooperativa.....</b>  | <b>27</b> |
| <b>3.2. Conhecimentos Prévios: promotor de uma Aprendizagem Significativa.....</b>                                 | <b>29</b> |
| <b>3.2.3. Materiais Didáticos Facilitadores de Concentração e de Motivação .....</b>                               | <b>31</b> |
| <b>3.2.4. O Papel das Expressões Artísticas na Aprendizagem .....</b>  | <b>32</b> |
| <b>3.2.5. O Brincar: como fomentar a aprendizagem? .....</b>   | <b>34</b> |
| <b>3.3. Contributos da Literatura para a Infância .....</b>  | <b>36</b> |
| <b>3.4. Potencialidades do uso da robótica no âmbito da sala de aula.....</b>                                      | <b>38</b> |
| <b>CAPÍTULO IV – A Investigação-Ação como Metodologia da Prática Pedagógica .....</b>                              | <b>41</b> |
| <b>4.1. Conceito de Investigação-Ação .....</b>  | <b>41</b> |

|   |            |
|---|------------|
| 4.2. Fases da Investigação-Ação .....   | 42         |
| 4.3. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados .....                                  | 44         |
| 4.4. Métodos de Análise de Dados .....  | 46         |
| 4.5. Possibilidades e Limites da Investigação-Ação .....                                | 47         |
| <b>PARTE II – ESTÁGIO PEDAGÓGICO .....</b>  | <b>48</b>  |
| <b>Capítulo V – Prática Pedagógica em Contexto de Educação Pré-Escolar .....</b>        | <b>50</b>  |
| 5.1. Contextualização do Ambiente Educativo .....                                       | 50         |
| 5.1.1. Meio Envolvente: freguesia de São Martinho .....                                 | 50         |
| 5.1.2. Escola EB1/PE de São Martinho .....  | 51         |
| 5.1.3. Sala de Educação Pré-Escolar - Pré III .....                                     | 52         |
| 5.1.4. Grupo de Crianças da Sala dos 4/5 Anos .....                                     | 60         |
| 5.2. Questão orientadora da investigação-Ação .....                                     | 62         |
| 5.3. Intervenção Pedagógica com o Grupo da Sala dos 4/5 anos: algumas atividades ....   | 63         |
| 5.3.1. Festividades .....   | 65         |
| 5.3.2. Temática: Reciclagem .....   | 75         |
| 5.4. Estratégias desenvolvidas no âmbito da Investigação-Ação .....                     | 80         |
| 5.5. Intervenção com a Comunidade .....   | 82         |
| 5.6. Avaliação do Grupo de Crianças da Sala dos 4/5 Anos .....                          | 84         |
| 5.7. Reflexão Final – Contexto de Educação Pré-Escolar .....                            | 87         |
| <b>CAPÍTULO VI – Prática Pedagógica em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico .....</b> | <b>90</b>  |
| <b>Intervenção Pedagógica com o 1.º Ano da EB1/PE da Ladeira .....</b>                  | <b>90</b>  |
| 6.1. Contextualização do Ambiente Educativo .....                                       | 90         |
| 6.1.1. Meio Envolvente: freguesia de Santo António .....                                | 91         |
| 6.1.2. A EB1/PE da Ladeira .....  | 91         |
| 6.1.3. Sala da Turma do 1º Ano .....  | 92         |
| 6.1.4. Turma .....  | 95         |
| 6.2. Intervenção Pedagógica com os Alunos do 1.º Ano: algumas atividades .....          | 99         |
| 6.2.1. Português .....  | 99         |
| 6.2.2. Matemática .....   | 103        |
| 6.2.3. Estudo do Meio .....   | 106        |
| 6.3. Intervenção com a Comunidade .....   | 109        |
| 6.4. Avaliação das aprendizagens da Turma do 1.º Ano .....                              | 111        |
| 6.5. Reflexão Final – Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico .....                      | 113        |
| <b>Intervenção Pedagógica com o 3.º Ano da EB1/PE com Creche da Nazaré .....</b>        | <b>114</b> |
| 7.1. Contextualização do Ambiente Educativo .....                                       | 114        |
| 7.1.1. Meio Envolvente: freguesia da Nazaré .....                                       | 114        |

|   |            |
|---|------------|
| <b>7.1.2. A EB1/PE com Creche da Nazaré.....</b>                                      | <b>115</b> |
| <b>7.1.3. Sala da Turma do 3º Ano.....</b>  | <b>116</b> |
| <b>7.1.4. Turma.....</b>  | <b>118</b> |
| <b>7.2. Intervenção Pedagógica com os Alunos do 3.º Ano: algumas atividades .....</b> | <b>120</b> |
| <b>7.2.1. Português.....</b>  | <b>120</b> |
| <b>7.2.2. Matemática .....</b>  | <b>123</b> |
| <b>7.3. Avaliação das aprendizagens da Turma do 3.º Ano.....</b>                      | <b>129</b> |
| <b>7.4. Reflexão Final – Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico .....</b>             | <b>131</b> |
| <b>Conclusão.....</b>   | <b>134</b> |
| <b>Referências.....</b>   | <b>137</b> |



## Lista de Siglas

**EB1/PE:** Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-escolar

**EI:** Educador de Infância

**CEB:** Ciclo do Ensino Básico

**EPE:** Educação Pré-Escolar

**OCEPE:** Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

**I-A:** Investigação-Ação

**PEE:** Projeto Educativo de Escola

**PCG:** Projeto Curricular de Grupo

## Índice de Gráficos

|  |     |
|--|-----|
| Gráfico 1 – Habilitações Literárias dos pais do grupo de crianças. ....  | 61  |
| Gráfico 2 - Habilitações Literárias dos pais das crianças do 1º ano..... | 98  |
| Gráfico 3 - Habilitações Literárias dos pais das crianças do 3º ano..... | 119 |

## Índice de Quadros

|   |     |
|---|-----|
| Quadro 1 - Rotina diária da sala dos 4/5 anos .....         | 58  |
| Quadro 2 - Horário da equipa da sala.....                   | 59  |
| Quadro 3 - Profissões dos Pais. ....                        | 62  |
| Quadro 4 – Horário Semanal do 1º ano.....                   | 94  |
| Quadro 5 – Ocupações profissionais dos pais e das mães..... | 98  |
| Quadro 6 - Horário da turma do 3º ano. ....                 | 117 |
| Quadro 7- Profissões dos Pais dos alunos do 3º Ano.....     | 119 |

## Índice de Figuras

|  |    |
|--|----|
| Figura 1 - Operacionalização do currículo através das OCEPE.....             | 15 |
| Figura 2 - Matriz curricular para o 1.º CEB .....                            | 17 |
| Figura 3 - Como planificar de forma eficaz?.....                             | 21 |
| Figura 4 – Questões orientadoras em cada etapa de trabalho.....              | 21 |
| Figura 5 - Procedimentos adotados pelo investigador no processo de I-A. .... | 43 |

## Índice de Imagens

|  |     |
|--|-----|
| Imagem 1 – Quadro das Presenças, o Quadro de Informações aos Pais, o Calendário Mensal e o Quadro das Regra..... | 53  |
| Imagem 2 – Cartão de Identificação, Calendário do Tempo e Quadro das Áreas. ....                                 | 54  |
| Imagem 4 - Área da Casinha .....   | 55  |
| Imagem 3 - Área do Tapete .....  | 55  |
| Imagem 5 - Área da Garagem.....  | 55  |
| Imagem 6 - Área do Teatro.....   | 56  |
| Imagem 7 - Área da Biblioteca.....   | 56  |
| Imagem 8 - Área dos Jogos .....  | 56  |
| Imagem 9 - Cacifes.....  | 56  |
| Imagem 10 - Balcão de Apoio.....   | 57  |
| Imagem 11 - Saco do Pão-por-Deus.....  | 66  |
| Imagem 12 - Atividade com os frutos .....  | 67  |
| Imagem 13 - Senhor Outono .....  | 68  |
| Imagem 14 - Peça de teatro da lenda de São Martinho, usando a técnica das sombras chinesas.....                  | 70  |
| Imagem 15 - Visita à Paróquia de São Martinho e desenho de uma criança sobre a visita. ....                      | 70  |
| Imagem 16 - Dramatização da peça “O Burrinho de Natal. ....  | 72  |
| Imagem 17 - Árvore de Natal e Presépio .....   | 74  |
| Imagem 18 - Construção dos Ecopontos. ....   | 76  |
| Imagem 19 - Jogo da Reciclagem.....  | 77  |
| Imagem 20 - Tenda para as Crianças dormirem no Dia Nacional do Pijama .....                                      | 78  |
| Imagem 21 - Realização do contorno do brinquedo.....   | 79  |
| Imagem 22 - Atividade de desenho. ....   | 80  |
| Imagem 23 - Ação para Pais/Mães.....   | 84  |
| Imagem 24 - Disposição da sala de aula.....  | 93  |
| Imagem 25 - Disposição da sala de aula.....  | 93  |
| Imagem 26 - Disposição da sala de aula.....  | 94  |
| Imagem 27 - Teatro de Fantoques .....  | 101 |
| Imagem 28 - Bilhete de Entrada e Registos das crianças. ....   | 102 |
| Imagem 29 - Realização do cartaz sobre a visita de estudo e história “A Baleia Azul”. ....                       | 103 |
| Imagem 30 - Atividades com Robôs .....   | 104 |
| Imagem 31 - – Ficha de Trabalho sobre os Robôs. ....   | 105 |
| Imagem 32 - Programação dos Robôs.....   | 106 |
| Imagem 33 - Elaboração das Árvores das Estações. ....  | 108 |
| Imagem 34 - – Exposição do Puzzle “ARTE”. ....   | 110 |
| Imagem 35 - Paredes .....  | 117 |
| Imagem 36 - Disposição da sala de aula.....  | 117 |
| Imagem 37 - Relógios para explorar as unidades de tempo .....  | 125 |
| Imagem 38 - Adicionar e subtrair medidas de tempos expressas em horas e minutos. ....                            | 126 |
| Imagem 39 - Construção de Sólidos Geométricos .....  | 128 |

## **Índice de Apêndices – Conteúdo do CD-R**

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

Relatório de Estágio de Mestrado em Word

Relatório de Estágio de Mestrado em PDF

### **Pasta B – Prática Pedagógica no Pré-Escolar**

Apêndice 1 – Planificações

Apêndice 2 – Diários de Bordo

### **Pasta C – Prática Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Prática no 1.º ano

Apêndice 1 – Planificações

Apêndice 2 – Diários de Bordo

Prática no 3.º ano

Apêndice 1 – Planificações

Apêndice 2 – Diários de Bordo



## Introdução

A realização deste relatório significa o cumular de um caminho calcorreado através da Investigação-ação na Prática Pedagógica I. A Prática Pedagógica decorreu em três Instituições de Ensino Público, a ver: EB1/PE de São Martinho, cuja intervenção pedagógica foi desenvolvida na sala da Pré III com um grupo de crianças dos 4/5 anos; EB1/PE da Ladeira, com intervenção no 1.º ano de escolaridade; e EB1/PE com Creche da Nazaré, em que o 3.º ano foi o palco de estágio.

Este trabalho encontra-se estruturado em duas partes. Na primeira, fiz um enquadramento teórico e abordei a metodologia, nomeadamente no que concerne ao processo construtivo da identidade docente, aos desafios da ação educativa e a relação entre família e o contexto educativo, enquanto potencializadora de um bom ambiente de aprendizagem. Descrevi, ainda, os pressupostos teóricos inerentes à Intervenção Pedagógica, mormente ao que respeita à aprendizagem cooperativa e aprendizagem significativa. Refleti sobre os contributos da Literatura para a Infância e sobre as potencialidades do uso da robótica no âmbito da sala de aulas. Aqui, analisei, também, a Investigação-Ação como metodologia da prática pedagógica.

Numa segunda parte, incidi sobre o Estágio Pedagógicos, começando pela Prática Pedagógica em Contexto de Educação Pré-Escolar, seguindo-se a Prática Pedagógica em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, com as turmas de 1.º e 3.º ano. Nos três capítulos referentes a cada contexto, houve uma contextualização do ambiente educativo, a descrição da intervenção pedagógica com os grupos de crianças e alunos e a avaliação. No contexto do Pré-Escolar acresce uma abordagem ao desenvolvimento da questão orientadora da investigação-ação e às estratégias desenvolvidas no seu âmbito. No final de cada capítulo, é apresentada uma reflexão sobre a prática, referindo os aspetos importantes da nossa intervenção, com algumas considerações finais.

Assim sendo, em relação ao Pré-Escolar, ao longo da jornada, o objetivo primordial foi desenvolver uma ação educativa organizada e equilibrada, em que as atividades propostas às crianças fossem sustentadas pelos princípios educativos defendidos na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro.

Na Pré III, onde decorreu a Investigação-ação, o grupo de crianças era heterogêneo, com interesses, motivações e necessidades diferentes. Houve, assim sendo, o cuidado de aplicar uma prática pedagógica,

(...) com articulação plena das aprendizagens, em que os espaços são geridos de forma flexível, em que as crianças são chamadas a participar ativamente na planificação das suas aprendizagens, em que o método de projeto e outras metodologias ativas são usados rotineiramente, em que se pode circular no espaço de aprendizagem livremente (OCEPE, 2016, p. 1).

Este grupo de crianças revelou um grande interesse em brincar, demonstrando-se, sempre, divertido e extremamente concentrado enquanto decorriam momentos de brincadeira. Mediante a observação e alguma reflexão, cheguei à conclusão que o brincar seria um tema relevante a ser estudado. Por isso, tendo como principal foco as suas potencialidades, achei pertinente desenvolver a questão: “Como é que o “brincar” pode influenciar a aprendizagem no grupo de crianças da Pré III?”. Vale (2013) refere que brincar não é algo supérfluo ou sem sentido, mas um meio de adquirir competências que irão ser necessárias ao longo da vida. Assim sendo, o fundamental está em proporcionar às crianças momentos prazerosos de brincadeiras, que as beneficiem em valores.

Para responder à questão-problema, utilizaram-se cinco estratégias de intervenção pedagógica promotoras do brincar. Em primeiro lugar, respeitou-se o tempo que as crianças necessitavam para brincar livremente, com participação intencional nas brincadeiras e orientando a atenção da criança com o objetivo de promover maior aprendizagem. Tentou-se estimular o brincar, através de materiais diversificados, apoiando as escolhas, explorações e descobertas da criança. O foco incidiu no estímulo da curiosidade da criança, criando condições para que “aprendesse a aprender”. Abordei as diferentes áreas de forma globalizante e integrada, propícias à aprendizagem das crianças, permitindo que estas pudessem brincar de forma espontânea e significativa, planeando situações de aprendizagens com um grau de interesse capaz de estimular cada criança, tendo sempre o cuidado de realizar atividades com um grau de exigência adequado ao grupo, de modo a não levar ao desencorajamento e à diminuição da autoestima.

Relativamente aos 1.º e 3.º anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, buscou-se propiciar atividades que contribuíssem expressivamente para a obtenção e aprofundamento dos conhecimentos dos alunos. Assim, as atividades propostas tinham por base uma manifestação lúdica, significando um papel ativo dos alunos na construção

do seu conhecimento. Antes de introduzir qualquer conteúdo programático, houve sempre a atenção de indagar os conhecimentos prévios dos alunos. Quis-se, sobretudo, proporcionar uma educação escolar,

(...) em que os alunos desta geração global constroem e sedimentam uma cultura científica e artística de base humanista. Para tal, mobilizam valores e competências que lhes permitem intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável (M.E/DGE, 2017, p. 10).

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



## **CAPÍTULO I – Processo Construtivo da Identidade Docente**

O capítulo que se segue aborda a construção da identidade docente como processo contínuo e influenciado pelas situações e experiências vivenciadas em contexto educacional. Para o exercício da prática pedagógica torna-se fundamental conhecer o perfil do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Após esta abordagem, urgem as questões de uma prática reflexiva por parte do docente. Finalizo este capítulo com referências à organização curricular, quer na valência da educação pré-escolar, quer no 1.º (CEB), para um bom desempenho do professor.

Estes tópicos vêm elucidar algumas características do papel do educador/docente, de modo a adaptar às práticas pedagógicas realizadas e agora apresentadas no presente relatório.

### **1.1. Identidade Docente**

Para melhor compreender a conceção de identidade docente, é essencial perceber o significado de identidade como conceito isolado. No Dicionário da Língua Portuguesa, a identidade apoia-se num “conjunto de características (físicas e psicológicas) essenciais e distintivas de alguém, de um grupo social ou de alguma coisa”. Identidade é, também, um conjunto de características (nome, sexo, impressões digitais, filiação, naturalidade) fundamentais para o reconhecimento de um indivíduo (Dicionário infopédia da Língua Portuguesa, 2018).

Segundo Fino e Sousa (2003), a identidade é de cariz particular, revelando sentido quando confrontada entre imagens de si (presentes, passadas e idealmente projetadas), com a tomada de consciência do outro como “indivíduo diferente”.

A identidade tem uma relação direta com o poder. Aquando de um conflito, ganha o indivíduo que detém mais poder de negociação. A perda de identidade é, muitas vezes, relacionada com a perda de capacidade de agressão. Assim sendo, é a luta da autodeterminação do “eu” (Fino & Sousa, 2003).

Palmer (1998, citado por Day, 2004) refere que “quando não me conheço a mim mesmo, não posso conhecer os meus alunos, vê-los-ei através de um vidro escuro, na sombra da minha vida que não foi analisada e, quando não posso ver claramente, não posso ensinar bem” (p.87). Assim, o conhecimento do “eu” como pessoa está intimamente relacionado com o “eu” como profissional. Estes dois não se podem

dissociar. Epstein (1986, citado por Day, 2004) faz alusão a uma imagem coerente do “eu”, não esquecendo os seus vários estatutos e papéis, assim como as suas diversas experiências pessoais.

Relativamente à identidade docente, esta tem sido associada como causa e, outras vezes, como consequência a outras qualidades profissionais identicamente relevantes. Estrela (n.d., citado por Day, 2004) refere que o docente é fustigado pela (in)existência de um código de ética. Já Araújo (n.d., citado por Day, 2004) entende a identidade docente como “consequência de uma formação científica e pedagógica específica ou de outras formas de socialização na ocupação” (p. 86). Seguindo a mesma linha de pensamento, Roldão (1999) definia a identidade docente, “em primeiro lugar, pelo seu domínio de um certo saber científico e, em segundo lugar, a sua competência de o transmitir e bem” (p.20). A autonomia de decisão e de poder centrava-se no quadro da sala de aula, para um público homogéneo e selecionado. Roldão (2000) salienta que, nos dias de hoje, é urgente “conceptualizar e afirmar a identidade docente”, para que a carreira docente não corra o risco de “descaracterização profissional” e “esvaziamento crescente”. Posto isto, é importante que os “docentes se questionem e produzam reflexão fundamentada sobre o que é ser professor hoje” (p. 19).

Os saberes científicos e pedagógicos continuam a ser características da identidade docente mas, num contexto diferente, o docente passa a ser “decisor sobre saberes relevantes e as opções curriculares que a escola atual exige, gestor de processos e do fazer aprender todos através da investigação das estratégias adequadas, análise e confronto de soluções pedagógicas” (Roldão M. , 1999, p. 20)

Para o docente estar apto para desempenhar um bom trabalho, é necessário desenvolver de forma contínua a sua formação. No entanto, segundo Nóvoa (1995), “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (p. 25).

Um profissional almeja sempre pela gratificação do seu trabalho e o docente deseja, também, essa gratificação. Ser um mero executor e reduzir o seu trabalho a materiais curriculares que outros produzem é limitar a sua criatividade e a dos alunos.

## **1.2. O perfil do educador de Infância e do professor do 1.º Ciclo do ensino Básico**

As questões que vão surgindo sobre a experiência de ensino com o desenvolvimento profissional apontam para a importância da sua significação de modo a poder ser fator de mudança das práticas, dando origem a novas competências, ao mesmo tempo que alarga o conteúdo das próprias experiências.

Segundo Christopher Day (2001), a nova forma de conceber o ensino e a aprendizagem “exige que os professores se empenhem num processo de desenvolvimento profissional contínuo, ao longo de toda a carreira” (p. 16) podendo, assim, acompanhar, compreender ou mesmo antecipar a mudança.

Existe no discurso pedagógico dominante uma “hiper-responsabilização dos professores em relação à prática pedagógica e à qualidade do ensino” (Gimeno, 1995, p. 64). Este discurso faz emergir que a profissionalidade docente, “é específica na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destreza, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (idem, p.65).

Relativamente ao EI, Niza (2007) refere que este tem a responsabilidade de fomentar uma prática de cooperação, atitudes sociais, críticas e de expressão livre, promovendo a autonomia e a responsabilidade de cada criança. Assim sendo, um profissional deve apresentar um perfil adequado e um conjunto de competências.

O Perfil do EI e do Professor do 1.º CEB encontra-se explanado em dois Decretos que o esclarece e autoriza. Primeiramente, o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, caracteriza os perfis gerais de desempenho profissional do Educador e do Professor do 1.º CEB, onde “enuncia referenciais comuns à atividade dos docentes”, tendo em conta as diferentes dimensões (anexo I): a dimensão profissional, social e ética refere que o docente deve promover aprendizagens curriculares, onde a sua prática pedagógica seja baseada num saber específico e integrado, decorrente do trabalho em função das ações concretas referentes à prática pedagógica. A dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem elucida que o docente deve promover uma aprendizagem no âmbito do currículo, fomentadora de uma prática pedagógica de qualidade e integradora, baseadas em critérios de rigor científico e metodológico, revelando conhecimentos das áreas curriculares que leciona. A dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade enfatiza que a relação da atividade profissional do docente deve expandir-se às diferentes dimensões da escola e das diferentes instituições educativas do contexto educativo em que se insere. A dimensão de desenvolvimento profissional, ao longo da

vida, indica que a formação do docente é contínua e integrante da prática profissional. Esta ocorre mediante as necessidades e problemáticas que o docente se depara durante o seu percurso profissional.

O segundo Decreto-Lei, n.º 241/2001, de 30 de agosto, apresenta os perfis de desempenho específicos do EI e do Professor do 1.º CEB, que pode ser consultado nos Anexos n.º 1 e 2.

Relativamente ao desempenho do EI, este concebe e desenvolve o seu currículo de forma a fomentar uma aprendizagem integrada, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares. O EI também mobiliza o seu conhecimento no âmbito das expressões, da comunicação e do conhecimento do mundo (Anexos n.º 1, II, III, pp. 5572/5573).

O professor do 1.º CEB desenvolve o currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobiliza e integra os conhecimentos científicos das áreas que o apoiam e as competências necessárias para promover a aprendizagem nos alunos. Além disso, cabe ao docente “promover aprendizagens de competências sociais, no âmbito de uma cidadania ativa e responsável, enquadradas nas opções de política educativa, presentes nas várias dimensões do currículo integrado deste ciclo” (Anexos n.º 2, II, III, pp. 5574/5575).

### **1.2.1. A Urgência de uma Prática Pedagógica Reflexiva**

O indivíduo reflexivo tem a “capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores” (Alarcão, 2010, p. 44). Para tal, o docente deve exercer as suas funções de forma flexível e consciente, para agir ponderadamente aquando de situações inesperadas.

Segundo Schon (n.d., citado por Alarcão, 1996), esta abordagem, que se refere ao docente criterioso da sua prática pedagógica, distingue a reflexão.

(...) entre reflexão na ação e sobre a ação como formas de desenvolvimento profissional. No primeiro caso os profissionais refletem no decurso da própria ação sem a interromperem (...). No segundo caso reconstróem mentalmente a ação, a *posteriori*, para a analisarem. Em ambas as situações a reflexão cede normalmente lugar à reestruturação da ação. (p.176).

O docente reflexivo tem o poder de desconstruir e reconstruir novos saberes e novas conceções de modo a aperfeiçoar a sua intervenção pedagógica. Zeichner (1993)

acrescenta, ainda, que a reflexão sobre a prática depreende do reconhecimento que este processo de aprender a ensinar se verifica ao longo de todo o percurso profissional e não de um processo imediato.

A prática reflexiva viabiliza a reestruturação do conhecimento dos professores e permite-lhes, no dizer de Pérez Gómez (1993, citado por Moreira, 2010), “a par da aquisição de competências técnicas, desenvolver uma sabedoria prática que os dota da capacidade de ajustar a sua ação às singularidades dos diferentes contextos”. Ou seja, de acordo com Imporbernóm (1994, citado por Moreira 2010), o professor, além de saber o que tem de fazer e como fazê-lo, sabe também porque o faz e para que o faz” (p.34).

Assim sendo, a reflexão é vista como uma ação intrínseca ao papel do docente. Cardório e Simão (2013) referem que o profissional deve exercer essa prática individualmente ou de forma coletiva, dependendo dos contextos, ações e teorias que o influenciam. A reflexão da prática pedagógica é um agente de mudança.

Neste sentido, Alarcão (1996) refere que o docente tem como foco o aluno, a sua “capacidade de pensar, de construir o seu saber a partir da reflexão sobre a sua prática, na sua capacidade de gerir a sua aprendizagem, de ser autónomo” (p.177). É este o sentido que Paulo Freire (n.d., citado por Alarcão, 1996) atribui à “consciencialização como elemento base de uma atitude de questionamento que leva ao confronto com as nossas praxis, à interpretação dos princípios que lhes subjazem e à sua reconstrução” (p.177).

Assim sendo, a análise, a interpretação e o ajustar da prática pedagógica aos problemas e necessidades que vão surgindo são práticas emergentes do docente reflexivo, que questiona, identifica os erros, reformula e modifica as suas competências ao longo do seu percurso. Para além disto, é importante que o docente também tenha uma atitude investigadora, para aperfeiçoar e desenvolver a sua experiência profissional.

Relativamente ao docente investigador, Alarcão (2000) refere que “ser professor-investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona” (p. 6). A profissão docente tem vindo a se desenvolver através da investigação educativa, com o objetivo de antever o problema, de forma a conseguir chegar mais rapidamente à solução, ao aluno. Assim sendo, o docente tem um papel ativo nas inquietações que surgem no sistema educativo. O docente, ao se questionar acerca das suas decisões, dos seus planos de aula, dos insucessos dos alunos, dos manuais/propostas didáticos/as, das funções da escola, consegue organizar-se para, perante situações problemáticas, questionar intencionalmente a sua prática com o objetivo de compreender e solucionar os problemas.

Segundo Perrenoud (1993), “trata-se de aprender a utilizar os resultados da investigação, mas sobretudo a apropriar-se dos métodos que facilitam a observação, a análise das rotinas e dos problemas, a afinação e a experimentação de alternativas” (p. 187). Pacheco (2001) explica que o professor investigador “adota uma atitude investigativa para o estudo do seu próprio trabalho, com a ajuda de outros, de maneira a resolver problemas práticos com que se debate” (p.49). Contudo, um docente investigador não deve apenas desenvolver competências para investigar na ação e sobre a ação educativa. Esta investigação só será válida se houver uma partilha dos resultados e dos procedimentos da investigação com outros colegas (Alarcão, 2000).

Freire (citado por Moreira, 2010) refere que o docente não pode “ensinar de uma forma clara a menos que reconheça a minha própria ignorância, a menos que identifique o que não sei, o que ainda não domino” (p.2).

### **1.3. A organização curricular**

No século XXI, o currículo é para todos, ou seja, todos os alunos, independentemente da classe social que representem, têm o direito à aprendizagem. As aprendizagens são vistas, então, neste século, como uma necessidade de formar cidadãos autónomos para uma integração na sociedade em que vivemos.

Roldão (2000) desmistifica a ideia tradicional do currículo, referindo que “os currículos não são programas (...) os programas são instrumentos do currículo, entre outros instrumentos, portanto, têm uma função instrumental” (p. 14). Mais refere que o currículo é uma “construção social (...) é a necessidade de responder a uma necessidade socialmente reconhecida (...) e de uma definição de aprendizagens” que se consideram socialmente necessárias para aquele grupo, naquela época. (Roldão, 2000, p.11). A autora menciona, ainda, que o currículo “não é um conjunto de disciplinas, ou módulos ou unidades” e que, portanto, não é o programa que o define, mas sim, aquilo que eles transpõem como “aprendizagens que se julgam necessárias” (p.12).

As aprendizagens divergem consoante a época em que estão relacionadas, por isso, o currículo suporta algumas transformações, para se adequar e acompanhar a evolução da sociedade.

Para melhor compreender o lexema “currículo”, Pacheco (2001) refere que a palavra proveniente do étimo latino *currere*, significa “caminho, jornada, trajetória,

percurso a seguir e encerra”. Posto isto, podemos reter duas ideias: uma de “sequência ordenada”, outra de “noção de totalidade de estudos” (p.15).

Grundy (1987, citado por Pacheco, 2001) afirma que:

O currículo não é, no entanto, um conceito; é uma construção cultural, isto é, não é um conceito abstrato que possui alguma existência exterior e alguma experiência humana. Pelo contrário, é um modo de organizar um conjunto de práticas educacionais humanas (p.18).

O currículo pode ser estudado e relacionado com as condições históricas e sociais em que se reproduzem, mostrando, assim, que é um mero reprodutor do discurso da sociedade em que está inserido. Kemmis (1988, citado por Pacheco, 2001) completa a ideia, referindo que o currículo “na relação com o contexto de implementação, geralmente a escola ou a instituição de formação” (p. 18) é o responsável pela sua reprodução.

No entanto, o currículo não está isolado; ele é quem faz o cruzamento de práticas diversas, comparado a um sistema, onde se integram vários subsistemas, Gimeno (1988, citado por Pacheco, 2001) menciona que:

Por isso argumentamos que o currículo, na realidade, faz parte de múltiplos tipos de práticas que não se podem reduzir unicamente à prática pedagógica de ensino; ações que são de ordem política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual, de avaliação e que, enquanto subsistemas autónomos e interdependentes, geram forças diversas que incidem na ação pedagógica. Âmbitos que evoluem historicamente, de um sistema político e social a outro, de um sistema educativo a outro distinto (p.19).

É importante entender o currículo como uma “construção historicizada, dependente de inúmeros condicionalismos e de conflituosos interesses políticos e ideológicos” onde as estruturas políticas e estruturas escolares, se limitam mutuamente (Pacheco, 2001, p.19).

Podemos, assim, fazer uma interpretação do currículo através do contexto cultural e social, logrando ser usado como instrumento de análise para melhorar as decisões educativas. Fontoura (2006) refere, ainda, que o currículo é “um reflexo dos tempos e, simultaneamente, um construtor dos tempos” (p.32). Silva (2010) reforça a ideia, elucidando o currículo como processo de seleção de saberes triado a partir de um universo amplo de conhecimento, “envolvidos naquilo que somos, naquilo que nos tornamos” (p. 14).

Importa referir que a estrutura escolar detém autonomia pedagógica para construir e gerir o currículo de forma a satisfazer as necessidades do contexto em que estão

inseridos. O Despacho Normativo nº6/2014, de 26 de maio, refere que a escola é livre e responsável pela organização e gestão do currículo. Além disso, os docentes são os principais gestores do currículo da sua prática pedagógica.

Todavia, Freitas (2001) refere que a autonomia tão desejada pelos docentes, nem sempre é aproveitada, visto o docente ainda apresentar muitas hesitações em assumir o compromisso e total responsabilização pela gestão do currículo.

Posto isto, o currículo é o que o professor fizer dele e não um programa/documento rígido e inflexível que muitas décadas subsistiu.

### **1.3.1. Organização curricular na Educação Pré-Escolar**

A Organização Curricular na Educação Pré-Escolar, apresentada nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, surge como um instrumento fundamental, que se articula com outros documentos normativos (Godinho, 2005).

As OCEPE (2016), publicadas pela primeira vez em 1997 e revistas em 2016, constituem-se como um conjunto de princípios e orientações que o EI deve considerar aquando da sua intervenção pedagógica.

O currículo pressupõe uma reflexão sobre as competências a serem alcançadas pelas crianças e as atividades planeadas têm uma intencionalidade educativa. Contudo, não descarta de um carácter flexível em relação às ligações sociais formuladas pelas crianças (Serra, 2004).

Segundo a Lei N.º 5/97 de 10 de fevereiro (Lei Quadro da EPE), as orientações encontram-se subdivididas em: princípio geral e objetivos pedagógicos; fundamentos e organização das orientações curriculares e orientações gerais para o educador. Os objetivos pedagógicos gerais, expressos na Lei-Quadro da EPE, decorrente do seguinte princípio geral (artigo 2.º):

(...) a EPE é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, 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).

Nas OCEPE (2016), podemos observar os quatro fundamentos e princípios educativos que se tornam essenciais para o desenvolvimento integral da criança, sendo o primeiro referente ao desenvolvimento e à aprendizagem, que são encarados como

elementos dissociáveis. O segundo fundamento salienta a necessidade de se olhar para a criança como o sujeito do processo educativo. O terceiro fundamento exalta a necessidade de se responder a todas as crianças, acreditando que a pedagogia diferenciada, centrada na colaboração e cooperação, é a mais pertinente e benéfica para as crianças. O último fundamento diz respeito à construção dos saberes, em que se refere a importância de serem desenvolvidos de forma articulada, ao invés de se olhar para cada área de forma isolada.

O EI realiza a reflexão por etapas - observar, planejar, agir, avaliar - baseado em distintos formatos de registo e de documentação. Estes elementos auxiliam o EI a tomar deliberações sobre a sua práxis didática e a ajusta-la às características de cada criança, do grupo de crianças e do contexto social em que trabalha (OCEPE, 2016).

Por fim, devem ser ponderadas as diferentes áreas de conteúdos e respetivos domínios no âmbito dos quais o progresso de aprendizagem das crianças se exterioriza (Silva & Lopes, 2016).

Assim sendo, a ação profissional do EI “carateriza-se por uma intencionalidade, que implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas, os modos como organiza a sua ação e a adequa às necessidades das crianças” (idem. p. 5)

Podemos observar este processo, que caracteriza o desenvolvimento curricular na EPE, através da Figura 1.

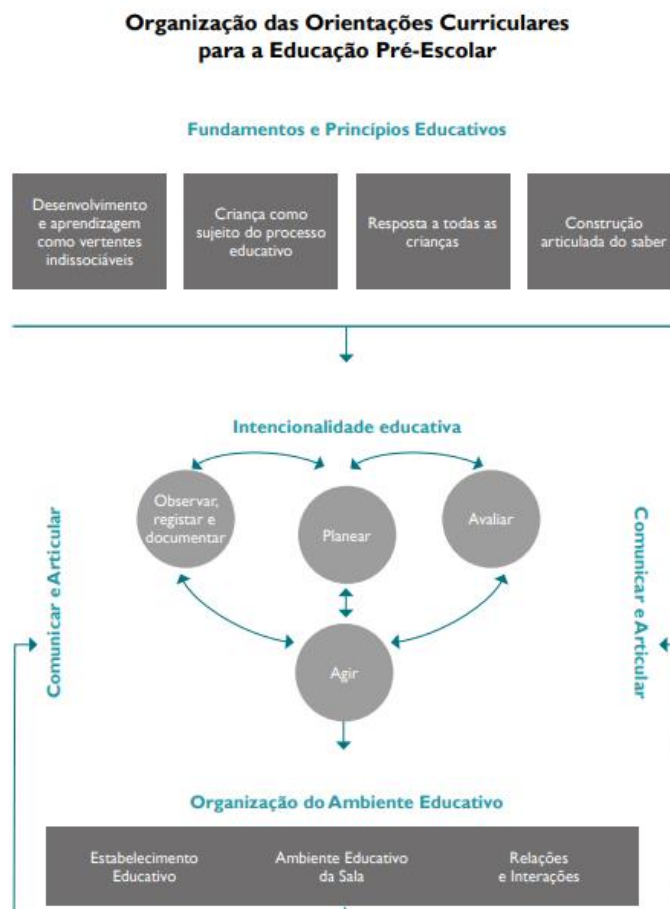


Figura 1 - Operacionalização do currículo através das OCEPE (Silva & Lopes, 2016)

Segundo as OCEPE (2016), o currículo para a EPE destina-se a apoiar o EI a refletir sobre a sua intencionalidade:

(...) não constituem um programa a cumprir, mas sim uma referência para construir e gerir o currículo, que deverá ser adaptado ao contexto social, às características das crianças e das famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo (p.14).

Para se construir e gerir o currículo é necessário conhecer o meio envolvente da instituição de ensino e o meio familiar das crianças. Para tal, o EI recolhe informações através do registo das observações diárias e de documentos obtidos através da convivência com as famílias e outros membros da sociedade.

### **1.3.2. Organização curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Segundo Correia (2002), a organização curricular apresenta uma articulação coerente entre os três ciclos de ensino e ostenta uma matriz comum de diretrizes curriculares, com o propósito de proporcionar competências gerais a serem atingidas ao longo de todo o processo educativo. É de referir que as disciplinas de português e de matemática detêm uma carga horária superior, ou seja, são mais valorizadas. As disciplinas de estudo do meio, expressões artísticas e apoio ao estudo também são reconhecidas, na medida em que contribuem para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

Contrariamente ao que acontece na EPE, no 1º CEB o currículo não é tão flexível e autónomo, pois é ministrado pelo Ministério da Educação (ME) através de um programa de carácter obrigatório (Pacheco, 2008). Contudo, o docente ainda detém o poder de gerir este programa, na sala de aula, de uma forma autónoma aquando da gestão das atividades letivas.

Segundo Pacheco (2008), os programas para as disciplinas do 1.º CEB e respetivas metas de aprendizagem apresentam as intenções do ME em termos das aprendizagens que se consideram essenciais para esta etapa.

O Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho, apresenta as diretrizes sob a forma de uma matriz curricular, como pode ser analisada na Figura 2.

## Ensino Básico

### 1.º Ciclo

| Componentes do currículo                         | Carga horária semanal |
|--|-----------------------|
| Português . . . . .                              | Mínimo de 7,0 horas   |
| Matemática . . . . .                             | Mínimo de 7,0 horas   |
| Estudo do Meio . . . . .                         | Mínimo 3,0 horas      |
| Expressões Artísticas e Físico-Motoras . . . . . | Mínimo 3,0 horas      |
| Apoio ao Estudo (a) . . . . .                    | Mínimo 1,5 horas      |

| Componentes do currículo                    | Carga horária semanal |
|---|-----------------------|
| Oferta Complementar (a) . . . . .           | 1,0 hora              |
| Tempo a cumprir . . . . .                   | Entre 22,5 e 25 horas |
| Atividades de Enriquecimento Curricular (b) | 5,0 a 7,5 horas       |
| Educação Moral e Religiosa (c) . . . . .    | 1,0 hora              |

(a) Atividades a desenvolver em articulação, integrando ações que promovam, de forma transversal, a educação para a cidadania e componentes de trabalho com as tecnologias de informação e comunicação.

(b) Atividades de carácter facultativo, nos termos do artigo 14.º e do n.º 1 do artigo 9.º No caso de estas atividades serem oferecidas por entidade exterior à escola, o que carece sempre de contratualização, é necessária confirmação explícita do Ministério da Educação e Ciência para que a sua duração exceda 5 horas.

(c) Disciplina de frequência facultativa, nos termos do artigo 19.º

*Figura 2 - Matriz curricular para o 1.º CEB (Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho).*

Através de uma análise do documento supracitado, podemos constatar as exigências demandadas pelo ME em relação à gestão e organização curricular ao nível do 1.º CEB.

Apesar das exigências do programa, Marques (2001) refere que o docente não se pode descorar da finalidade do ensino, que consiste numa aprendizagem contextualizada que é proporcionada a cada aluno. Neste sentido, Marchão (2012) menciona que o docente deve valorizar as histórias de vida dos alunos, as suas experiências, os seus interesses e necessidades, ou seja, fomentar uma aprendizagem significativa para os alunos. Isto significa, portanto, que o docente deve considerar os programas e metas das disciplinas, o modo como pretende trabalhá-los e as estratégias e materiais, adequando-os aos interesses e necessidades dos alunos.



## **CAPÍTULO II – Desafios da Ação Educativa**

Muitos autores investigam a prática pedagógica docente, no entanto, ainda ninguém apresentou a “fórmula mágica” de como promover boas práticas educativas e de aprendizagem. Assim sendo, a ação educativa revela-se desafiadora, na medida em que o docente procura alcançar objetivos e definir estratégias, onde o seu foco é promover a aprendizagem com sucesso junto dos seus alunos.

Assim sendo, este capítulo aborda alguns elementos orientadores para o exercício da ação docente, nomeadamente, a planificação onde a docente estrutura um plano de aula com antecedência de modo a alcançar metas capazes de representar, sendo esta ação um elemento regulador da intencionalidade pedagógica. A planificação é flexível, pois o aluno é o centro da aprendizagem. Ele mostra-se motivado e curioso quando a aprendizagem é significativa. Posto isto, os alunos não devem ser só avaliados pelos resultados finais. Ou seja, a avaliação formativa é um elemento fulcral na avaliação do aluno e trata-se de um processo contínuo, com intuito de melhorar a qualidade educativa e as aprendizagens dos alunos. O aluno não pode ser visto como uma “tábua rasa”, pois, antes de frequentar a escola, já apresenta um vasto conhecimento adquirido pelo seu primeiro educador: a família. Nesse caso, a relação com a família surge como um elemento de prática promotora do sucesso da aprendizagem.

### **2.1. Planificação: um elemento regulador da intervenção pedagógica**

A planificação, para Zabalza (2001), “trata-se de converter uma ideia ou um propósito num curso de ação”. Na mesma linha de pensamento, Escudo (1982, citado por Zabalza, 2001) refere que a planificação se trata “de prever possíveis cursos de ação de um fenómeno e plasmar de algum modo as nossas previsões, desejos aspirações e metas num projeto que seja capaz de representar” (p. 48).

O processo de aprender a ensinar surge, segundo Doyle (1990, citado por Arends 1995), como um “processo em que os candidatos a professores aprendem a decidir quais os conteúdos curriculares importantes para a aprendizagem dos alunos e a forma como esse currículo pode ser posto em prática na sala de aula através da realização de atividades de aprendizagem” (p. 44).

A função principal de planificar, para a escola, é a de, segundo Clark e Peterson (1978, citado por Zabalza, 2001), “transformar e modificar o currículo para o adequar às

características particulares de cada situação de ensino” (p. 54). Assim sendo, são os docentes que mais têm influência sobre as aprendizagens dos alunos. A planificação deve emergir segundo o clima vivido na sala de aula, as estratégias pretendidas pelo docente e segundo as atividades propostas. Esta realização depende-se de um envolvimento e conhecimento do seu grupo de alunos para elaborar uma planificação de forma a satisfazer as necessidades dos alunos (Silva & Lopes, 2015). Portanto, relativamente às decisões adotadas pelos docentes nas suas planificações, Zabalza (2001) corrobora com a ideia anterior de que “estão relacionadas com a informação que se possua sobre os estudantes, sobre as tarefas e sobre o ambiente da escola ou da turma” (p.52).

Para Ribeiro e Ribeiro (1989), estabelecer a relação entre o ensino e a aprendizagem no contexto da sala de aula exige diferentes tipos de planificação. A primeira, a planificação a longo prazo, surge quando o professor faz a distribuição dos conteúdos programáticos pelos três períodos letivos. A planificação a médio prazo é feita para as diferentes unidades de ensino da disciplina e corresponde ao período de tempo (número de aulas) que o professor destinou na planificação a longo prazo para a lecionação dos diferentes conteúdos. Por fim, a planificação a curto prazo, corresponde à planificação de uma aula, que, quando realizada a planificação a médio prazo, o professor faz a distribuição dos objetivos e das atividades pelos diferentes tempos letivos que disponibilizou para a aprendizagem do conteúdo da unidade de ensino.

O docente é igualmente responsável pela organização do espaço, dos recursos materiais e técnicos que pretende utilizar na sua prática didática, sendo estes diversificados para que não exista uma rotina na sala de aula (Zabalza, 2001).

As planificações elaboradas pelos docentes definem, não só o que os alunos precisam de aprender, como também a forma de aprender esse conteúdo. Segundo Silva e Lopes (2015), podemos observar na Figura 3 as questões fundamentais que devem orientar o trabalho de planificação (Silva & Lopes, 2015).

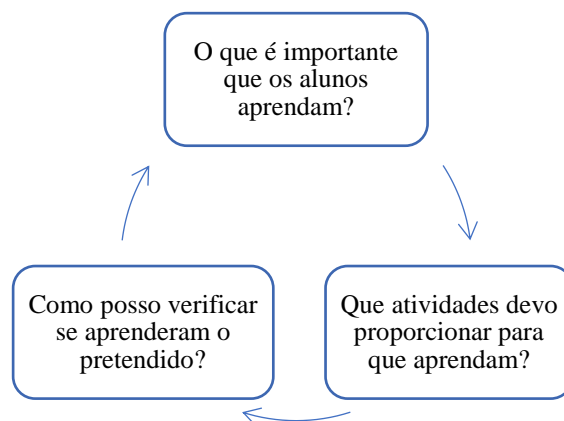


Figura 3 - Como planejar de forma eficaz? Fonte: Silva e Lopes (2015, p.5).

Os objetivos não sucedem só das orientações oficiais, uma vez que estas são simplesmente um instrumento de guia. O docente deve reconhecer quais as necessidades dos alunos e criar objetivos para o aluno alcançar aquisição do saber e competências (Silva & Lopes, 2015).

Porém, nem sempre a planificação da aula corre na íntegra. Planificar o ensino e a aprendizagem é um processo complexo. A Figura 4 apresenta questões que orientam o docente em cada etapa do seu trabalho (Silva & Lopes, 2015):



Figura 4 – Questões orientadoras em cada etapa de trabalho. Fonte: Silva & Lopes, 2015.

Silva e Lopes (2015) destacam os seguintes nove elementos como guiões de cada etapa da planificação:

- a) **Conteúdos** – os conteúdos mais privilegiados no programa devem ser mais trabalhados;
- b) **Avaliação** – coloca-se as questões: Como? Que técnicas usar? Monitorização da aprendizagem e que itens (objetivos/competências) avaliar;
- c) **Competências** – que competências o docente deve ensinar, e se estas são relevantes para a aprendizagem do aluno;
- d) **Objetivos** – a adequação dos objetivos e as oportunidades para os alunos os alcançarem são uma das indecisões do docente;
- e) **Alunos** – Conhecimentos prévios dos alunos, as competências nas diversas áreas: leitura e escrita, capacidade de raciocínio e de trabalho em grupo. Cada aluno é um indivíduo único, chegar a todos é um desafio para o docente.
- f) **Gestão da sala de aula** – criar um ambiente favorável à aprendizagem e saber administrá-lo;
- g) **Tempo** – prever e calcular o tempo a dispensar para a realização de cada atividade.
- h) **Maneira de ensinar** – a prática pedagógica está adequada àquele grupo, está a estimular aprendizagem?
- i) **Métodos** – são os mais adequados para ensinar determinado conteúdo e que métodos poderei usar (p.14).

Assim sendo, o docente reconhece o papel dos alunos no seu processo de aprendizagem, cujo principal objetivo é envolver o aluno nas tomadas de decisões e nas atividades a desenvolver (Valadares & Moreira, 2009).

## 2.2. Avaliação: um instrumento de regulação de boas práticas educativas e de aprendizagem

Avaliar é um processo complexo para o docente. Lopes e Silva (2012) chamam-nos a atenção para os sinónimos da palavra “avaliação” que podem deter designações díspares em distintos contextos: “verificar, interpretar, medir, entender, aprender, comparar, emitir juízos de valor, julgar, compreender, apreciar” (p.1).

Neste sentido, a avaliação também pode provocar diferenciados comportamentos/reações nos alunos. Aquando da reprovação do ano letivo, ou de teste, alguns alunos reagem com desmotivação e desinteresse por aprender, o que pode incitar o abandono escolar precoce. Outros alunos, na mesma situação, reagem como se de um incentivo para aprender fosse procurando ajuda junto dos professores, reorganizando os trabalhos já elaborados e melhorando o seu comportamento, com o objetivo de ultrapassar as suas dificuldades (Valadares & Moreira, 2009).

Peterson (2003) reforça a ideia dos autores, referindo que todos os educadores ou professores “são unânimes em considerar que as provas não devem ser consideradas como único indicador de desempenho escolar, pois os seus resultados não têm valor absoluto” (p. 89).

A avaliação não é sinónimo de atribuição de uma nota final; a avaliação é delimitar critérios, recolher, investigar, confrontar e debater as informações, com o objetivo de fazer deliberações adequadas ao contexto em que está inserido (Gonçalves, 2008).

Na Circular n.º 4 de 11 de abril de 2011, “Avaliação na Educação Pré-Escolar”, a avaliação é um “elemento integrante e regulador” da prática pedagógica, que acarreta “procedimentos adequados à especificidade” da atividade e tomada de consciência da ação educativa.

A avaliação tem a função de analisar as aprendizagens conseguidas face às aprendizagens planeadas, o que permite ao docente conhecer as dificuldades dos alunos e implementar novos objetivos (Ribeiro & Ribeiro, 1990).

Existem três tipos fundamentais de avaliação: diagnóstica, formativa e sumativa. Repare-se que estas não “representam estratégias alternativas de avaliação, mas sim formas complementares” (Ribeiro & Ribeiro, 1990, p. 342).

A avaliação diagnóstica é realizada sempre que o docente queira analisar os conhecimentos e aptidões que o aluno deve possuir para poder iniciar novas aprendizagens. Esta avaliação, segundo Ribeiro e Ribeiro (1990), não é só realizada no início do ano letivo, mas sempre que o aluno “adquirir aprendizagens novas (...) e não a momentos temporais determinados” (p.342).

Já a avaliação formativa acompanha todo o processo de ensino-aprendizagem, no sentido de identificar as aprendizagens bem-sucedidas e as que levantaram dificuldades.

A avaliação sumativa é o resultado final de um segmento de ensino-aprendizagem, que acrescenta novos dados recolhidos à avaliação formativa, mas que, no entanto, fornece apenas uma visão parcelada do progresso do aluno. Através desta avaliação é possível averiguar se as aprendizagens formativas foram adquiridas. É, normalmente, usada no final de um conteúdo de ensino (Ribeiro & Ribeiro, 1990).

Portugal e Laevers (2010) alertam para as desvantagens de os docentes utilizarem maioritariamente a avaliação sumativa, pois o processo de aprendizagem não significa apenas conhecimentos adquiridos ou não. Para avaliar um aluno é necessário que a avaliação seja adequada, dinâmica e contextualizada, com atenção ao desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

Assim sendo, a avaliação deve ser de carácter formativo, pois, o processo de aprendizagem não é metódico mas, sim, constante e contínuo, de tentativas e erros, suposições, avanços e recuos. Logo, os objetivos e estratégias delineados para a avaliação devem ser, segundo Perrenoud (1993), “capaz[es] de lhe dar respostas e regulações sob

diversas formas: identificação dos erros, sugestões e contra sugestões, explicações complementares, revisão das noções de base, trabalho sobre o sentido da tarefa ou a autoconfiança” (p.173).

Valadares e Graça (1998) consignam que na avaliação formativa são valorizados os erros, pois são através deles que se consegue perceber e compreender o correto. Com esta avaliação, os obstáculos são ultrapassados com êxito, assim como as aprendizagens são adquiridas. Existe, assim, uma inter-relação entre a aprendizagem e a avaliação num sentido de crescimento e colaboração entre os docentes e alunos. Desta forma, a avaliação formativa visa melhorar “qualitativamente a aprendizagem dos alunos e não quantificar essa aprendizagem”. (Lopes & Silva, 2012, p. 13).

Repare-se, ainda, que a Circular n.º 4 de 11 de abril de 2011, “Avaliação na Educação Pré-Escolar”, patenteia diferentes experiências e instrumentos de observação e recolha de dados, tais como: observação, entrevistas, fotografias, gravações multimédia, portefólios elaborados em parceria com as crianças, questionários a intervenientes do processo de ensino. Estes materiais permitem ao docente averiguar e acompanhar o desenvolvimento da criança, adequando a sua prática ao contexto em que se encontra inserido.

### **2.3. Relação entre Família e o Contexto Educativo: potencializadora de um bom ambiente de aprendizagem**

A família e a escola são os principais intervenientes na educação de uma criança. Proporcionam estímulos que servem como referência para as suas condutas.

Diogo (1998) refere que uma família é um “espaço educativo de excelência, vulgarmente considerada o núcleo do desenvolvimento moral, cognitivo e afetivo, no qual se “criam” e “educam” as crianças” (p. 37). A partilha de espaços, trabalhos e valores com a escola simplifica o processo de aquisição de competências sociais aos alunos.

O processo de socialização é um “processo de transformação do ser biológico, no ser social e cultural” e é no meio familiar que se ergue o primeiro “*habitat* socializante”, conduzindo o aluno para hábitos, normas e estruturas racionais (Diogo, 1998, p. 41).

Silva (2009) refere que a relação entre os pais e o docente não pode ser desassociada da específica relação pedagógica e do processo de aprendizagem. A relação que o aluno tem com o docente está intimamente ligada à relação que tem com os pais e as mudanças verificadas numa causará consequências na relação estabelecida com outra.

Diogo (1998) corrobora a ideia anterior, salientando que a reprodução social, os valores e atitudes são facilitadores do sucesso escolar. O mesmo autor reforça, ainda, que “(...) o envolvimento das famílias na vida escolar é útil aos alunos, aos professores e às próprias famílias” (p.20).

A escola e a família desempenham um trabalho fulcral na produção de melhores contextos de aprendizagem para os alunos. Esta parceria requer uma “transformação nos modos tradicionais de conceber a relação educativa e, neste sentido, será mais viável mudar as escolas do que mudar as famílias” (Diogo, 1998, p.52).

No seguimento da ideia supracitada, é importante perceber quais são as responsabilidades dos pais. Podemos consultar a Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro, “Estatuto do Aluno e Ética Escolar”, mais precisamente no artigo 43.º, que refere que os progenitores devem:

(...) acompanhar ativamente a vida escolar do seu educando; promover a articulação entre a educação na família e o ensino na escola; diligenciar para que o seu educando beneficie, efetivamente, dos seus direitos e cumpra rigorosamente os deveres que lhe incumbem; cooperar com os professores no desempenho da sua missão pedagógica, em especial quando para tal forem solicitados, colaborando no processo de ensino dos seus educandos; reconhecer e respeitar a autoridade dos professores no exercício da sua profissão e inculcar nos seus filhos ou educandos o dever de respeito para com os professores e Comparecer na escola sempre que tal se revele necessário ou quando para tal for solicitado (...) (p.5116).

Neste sentido, é importante que a família tenha conhecimento dos objetivos da escola, das modalidades de funcionamento, do currículo, dos processos de ensino-aprendizagem. A necessidade de mudança faz emergir, no campus organizacional, o conceito de educação participada (Diogo, 1998). Segundo Simões (2006), a “escola e a família como sistemas em interação, são sistemas em constante transformação, activos e auto-regulados e pressupõem a interacção com outros sistemas” (p. 59). Assim sendo, falar de educação participada trata-se de beneficiar uma conceção de participação do familiar que “considere as necessidades, os valores, as práticas educativas e as dinâmicas internas, próprias de cada família, numa perspectiva de respeito pela pessoa, pela sua cultura e pelas suas percepções particulares”. A negociação e a concertação são, pois, abordagens a privilegiar (Diogo, 1998, p.73).

Para concluir, segundo Marques (1999), a “colaboração escola-família inclui as noções de parceria de responsabilidades e de participação, assentes na ideia de que o sucesso educativo de todos só é possível com a colaboração de todos” (p.42).



## **CAPÍTULO III – Pressupostos teóricos inerentes à Intervenção Pedagógica**

### **3.1. Aprendizagem cooperativa**

Para melhor entender o significado de cooperação, Virginia Burde (citada por Lopes & Silva, 2009) elucida-nos, afirmando que “é a convicção plena de que ninguém pode chegar à meta se não chegarem todos” (p. 3).

Assim sendo, a Aprendizagem Cooperativa é vista como uma metodologia onde existe uma aprendizagem mútua, trabalhando entre si e com o professor, com o objetivo de adquirir saberes sobre um dado objeto (Lopes & Silva, 2009)

Esta metodologia, segundo Fontes e Freixo (2004), não é nova, pois a prática do aluno mais avançado explicar e ajudar a resolver problemas aos alunos com mais dificuldades sempre foi recorrente nas salas de aulas, muitas vezes em turmas grandes para colmatar a falta de meios para o professor chegar a todos os alunos. Ovejero, (citado por Fontes & Freixo, 2004) refere que “Comenius, pedagogo do séc. XVII, acreditava que os alunos quando tinham de ensinar colegas, tiravam desse acto benefícios semelhantes aos que teriam se eles fossem ensinados por professores” (p. 25).

Johnson, Johnson e Holubec (1993, citados por Lopes & Silva, 2011) corroboram com a ideia anterior referindo que a aprendizagem cooperativa é “como um método de ensino que consiste na utilização de pequenos grupos estruturados de tal forma que os alunos trabalhem em conjunto para maximizarem a sua própria aprendizagem e a dos seus colegas” (p. 142). Balkcom (1992, citado por Lopes e Silva, 2011), na mesma linha, “define-a como uma estratégia de ensino em que grupos pequenos, cada um com alunos de diferentes níveis de competências, usam uma variedade de atividades de aprendizagem para melhorar a compreensão de um assunto” (p.142). Ou seja, cada membro do grupo é responsável, não unicamente por aprender o que está a ser transmitido, mas também por ajudar os colegas, produzindo no grupo um ambiente de concretização.

No entanto, trabalhar de forma cooperativa torna-se desafiante, tanto para o professor como para o aluno, uma vez que, para além de trabalhar os objetivos do domínio cognitivo, também devem ser proporcionadas as condições para o desenvolvimento de atitudes relacionadas com a capacidade de trabalhar em grupo. A dificuldade e os requisitos da Aprendizagem Cooperativa devem ser inseridos gradualmente, aumentando o grau de exigência de uma forma progressiva, para os alunos adquirirem e

desenvolverem competências e confiança que conduzam ao sucesso individual e grupal (Fontes & Freixo, 2004). Os mesmos autores referem que a teoria socioconstrutivista de *Vygotsky* explica a Aprendizagem Cooperativa como uma prática pedagógica capaz de desenvolver, nos alunos, a *Zona de Desenvolvimento Proximal*, ou seja, a colaboração com o par, que pode ser o professor ou um colega de grupo mais apto, conduz ao desenvolvimento cognitivo, no sentido em que o professor ou o colega se torna o objeto para o qual tende o desenvolvimento.

Hohmann e Weikart (2011) mencionam que, enquanto aprendizes em ação,

(...) as crianças geram formas de responder às suas questões e partilham as suas descobertas com os outros. Apoiadas pelos adultos que estão genuinamente interessados naquilo que elas dizem e fazem, as crianças são capazes de construir a sua própria compreensão pessoal (...) as crianças desenvolvem iniciativa, interesse, curiosidade, desembaraço, independência e responsabilidade, hábitos de funcionamento que lhes serão úteis ao longo de toda a vida (p.13).

A Aprendizagem Cooperativa acontece quando ocorrem, segundo Lopes e Silva (2009), os seguintes fatores: responsabilidade individual pelos conhecimentos adquiridos segundo o trabalho do grupo; interdependência positiva, onde o sucesso individual depende do sucesso da equipa; desenvolvimento da capacidade de interpretar a dinâmica do grupo e os problemas emergentes, a fim de procurar soluções. Entenda-se que a Aprendizagem Cooperativa não é igual aos trabalhos de grupo onde, normalmente, existem elementos que são “arrastados” pelos outros. Ou seja, esta singularidade permite que cada aluno responda positivamente às questões “Eu fiz a minha parte? Nós fizemos a nossa parte?” e “Eu vou ter que demonstrar o que aprendi!” (Lopes & Silva, 2009, p. 17)

Esta “metodologia de aprendizagem”, “método de ensino” ou “estratégia de ensino”, como os autores supracitados se referem, desperta, nos alunos, o desenvolvimento de posturas de interajuda e modelos de interação verbal, desenvolvendo aptidões de comunicação (Morgado, 2004). Todavia, na sociedade atual, dominada pelos serviços de informação e pela competitividade, “é necessário introduzir no desenvolvimento e na aprendizagem dos conteúdos, competências cooperativas e de socialização que permitem a construção do conhecimento tendo por base o princípio “aprender a aprender” (Fontes & Freixo, 2004, p. 24). Este objetivo encontra-se patente nas novas OCEPE (2016) que referem que a educação não despreza nenhum momento da vida da criança. A educação não começa aos seis anos de idade, quando entra no Ensino

Básico, mas, sim, vai sendo construída sobre um trabalho integrado que tem em conta todo o período desde o nascimento, ou seja, dos zero aos seis anos de idade.

### **3.2. Conhecimentos Prévios: promotor de uma Aprendizagem Significativa**

Aprender um conteúdo, na concepção construtivista, consiste em atribuir um sentido e construir significados envolvidos nesse mesmo conteúdo. Posto isto, a construção do conhecimento não pode ocorrer a partir do zero. O aluno constrói um significado com base nos significados que já possui. É através dessa base e desses conhecimentos prévios que se torna possível continuar a aprender, numa contínua construção de novos significados a partir do que já conhece (Miras, 2001).

Os novos conhecimentos depreendem-se da sua realidade, tais como das “informações acerca de factos e acontecimentos, experiências e historietas pessoais, atitudes, normas e valores, até conceitos, explicações, teorias e procedimentos relacionados com essa realidade” (Miras, 2001, p. 60)

Assim sendo, o professor tem uma complexa tarefa: perceber o que os alunos já sabem e quais as suas motivações. Esta interação professor/aluno é fundamental para que os conteúdos que tenciona introduzir sejam assimilados com sucesso. Para um melhor entendimento do aluno, o professor deve conseguir responder às seguintes questões: “Que precisam eles de saber para poderem atribuir um significado inicial a estes aspectos do conteúdo que pretendo que aprendam? Que coisas podem eles saber já que tenham alguma relação, ou possam vir a relacionar-se, com estes aspectos do conteúdo?” (Miras, 2001, pp. 65-66).

Após a fase do professor conhecer os seus alunos e o meio em que se encontram inseridos, pode, então, “atuar, discutir, decidir, realizar e avaliar” (Jolibert, 2000, p.16), conseguindo, assim, criar situações favoráveis para que ocorram aprendizagens. A motivação, a concentração e os interesses dos alunos estão estritamente ligadas à afetividade. Cada aluno, de acordo com as suas necessidades, tira partido dos seus esforços e das suas descobertas e do grupo (Jolibert, 2000).

Tal como os autores supracitados, Dewey (2002) acredita que a escola deverá ser um local onde a criança aprenda por experiência direta, num ambiente propício à aprendizagem e onde reine “um espírito de livre comunicação, de troca de ideias, sugestões, resultados de experiências anteriores bem ou mal sucedidas” (p.25). A escola é uma preparação para a vida em sociedade, por isso, é importante que o professor

valorize as experiências malsucedidas da mesma forma que valoriza as experiências com sucesso, pois todas, negativas e positivas, são fatores de aprendizagem e um cidadão bem formado tem de saber lidar com todas as situações e ter bases para superá-las.

A interação entre novos significados potencia ideais relevantes na estrutura cognitiva do aprendiz, dando origem a significados verdadeiros e psicológicos (Ausubel, 2003). O mesmo autor refere que “devido à estrutura cognitiva de cada aprendiz ser única, todos os novos significados adquiridos são, também eles, obrigatoriamente únicos” (p.1).

Os fatores cognitivos e de motivação interpessoal influenciam o processo de aprendizagem de forma “concomitante e é provável que interajam mutuamente de várias formas. A aprendizagem escolar não tem lugar num vácuo social, mas antes em relação com outros indivíduos (...) manifestam vários laços emocionais pessoais que agem largamente como representantes impessoais da cultura” (Ausubel, 2003, p. 23)

Todos estes fatores tornam a aprendizagem significativa. Repare-se que esta ocorre aquando das “condições e características da aprendizagem que se traduzam em formas efetivas de provocar de modo deliberado mudanças cognitivas estáveis, com significado individual e social” (Ausubel, 1968, citado por Valadares & Moreira, 2009, p. 33). A aprendizagem significativa “consiste na captação/aquisição/construção de significados” (p.57) e para que alguém aprenda significativamente terá de transformar o significado lógico dos conteúdos a aprender em significado psicológico (Valadares & Moreira, 2009). Esta aprendizagem tem uma ligação intrínseca entre pensamento, sentimento e ação que conduz ao desenvolvimento humano. Assim sendo, é esta a influência que tem, não só na aquisição de novos significados conceptuais, mas também na experiência emocional do processo de aprendizagem, ou seja, “o educando ser considerado como um ser transdimensional e não como uma máquina de pensar” (Valadares & Moreira, 2009, p. 47). Esta metodologia de ensino vem reforçar a ideia de que o aluno é o centro da aprendizagem. Mendonça (1994) corrobora com esta noção referindo que o “conceito de aprendizagem significativa provém igualmente da concentração sobre a criança, das suas necessidades reais, dos seus interesses, dos seus desejos e aspirações” (p. 31). Todavia, para que ocorra aprendizagem, o planeamento das atividades deve integrar as experiências escolares e as que adquiriu fora da escola, não negligenciando as motivações, a adesão e empenho na realização de cada aluno (Morgado, 2004).

### 3.2.3. Materiais Didáticos Facilitadores de Concentração e de Motivação

Ser organizado não é apenas uma característica dos adultos. As crianças devem aprender a serem organizadas e a definir metas desde tenra idade. Para Manta (2015), a criança deve criar um propósito na vida para ser mais autoconfiante e mais segura. Especifica, também, que a capacidade de estar focada numa meta ajuda a definir caminhos, a fazer escolhas, e a concentrar-se na meta. Acrescenta, ainda, que se a criança tiver uma meta a atingir, a motivação será constante para lá chegar se começar com pequenas coisas. Assim, facilmente aprende a generalizar para outras metas, ao longo da sua vida.

Para melhor perceber esta ideia, o mesmo autor faz distinção entre meta e objetivo, referindo que a meta é algo que queremos e exige um esforço acrescido para alcançá-lo, ao contrário de um objetivo, que é algo que desejamos atingir, mas que, por si só, não basta. Ou seja, podemos definir vários objetivos, mas temos de os transformar em metas concretas para os alcançar (Manta, 2015).

A criança move-se segundo os seus interesses e, quando se trata de aprendizagem, a motivação é a mesma, ou existe motivação *versus* aprendizagem, ou falta de motivação *versus* desmotivação para aprender. Uma criança, para aprender, deve estar motivada e ativa. Montessori (1974, citada por Pastells, 2004) refere que “a criança tem a inteligência na sua mão” (p.8). Isto significa que as crianças aprendem noções a partir da manipulação e da experimentação, onde expressam os seus sentidos, sendo estes o suporte da inteligência. Montessori acredita, assim, que não existe aprendizagem sem existir ação.

Piaget e Inhelder (1975, citados por Pastells, 2004) corroboram com a ideia da autora anterior, mencionado a importância de a criança estar em ação para aprender, sendo que essa ação deve ser sempre sobre o objeto e essa necessidade varia conforme o estágio em que está inserida. Se o professor souber propor a experimentação de forma adequada a cada idade e conseguir captar a concentração do aluno e fomentar o diálogo e a interação necessários, potenciará a motivação do aluno. Um aluno motivado para a descoberta aprende de uma forma sólida e significativa.

Pastells (2004) refere que o material manipulativo deve ser utilizado sempre que as crianças necessitem. Normalmente, estas crianças encontram-se na etapa da educação elementar/primária (6-12 anos) e na fase da educação infantil (0-6 anos). Os materiais didáticos são, assim, “objetos ou coisas que o aluno é capaz de sentir, tocar, manipular e movimentar” (Caldeira, 2009, p.16). Estes objetos podem ser reais, do conhecimento dos

alunos e utilizados no dia-a-dia ou podem ser objetos desconhecidos, usados para representar apenas uma ideia. Estes facilitam o ensino e a sua função é aproximar a realidade da criança fazendo-a mais próxima, tornando-se o mediador entre a criança e a realidade (Caldeira, 2009). Assim sendo, o primeiro contacto com o material didático deve ser promovido de forma lúdica para que a criança possa explorá-lo livremente. É nesse momento que a criança percebe a forma, a constituição e os tipos de peças do material (Caldeira, 2009). O material didático é facilitador da construção de certos conceitos e é usado na sala de aula com o objetivo de auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, “pois facilita a observação e a análise, desenvolve o raciocínio lógico, crítico e científico, é fundamental e é excelente para auxiliar ao aluno na construção de seus conhecimentos” (Turrioni, 2004, citado por Caldeira, 2009, p. 18).

### **3.2.4. O Papel das Expressões Artísticas na Aprendizagem**

As expressões estão a ganhar cada vez mais “força” no currículo escolar. Para Read (2007) “a arte é a base de qualquer educação” (p. 200). A perseverança de uma base sólida pode influenciar todo o processo de ensino-aprendizagem.

Para melhor entendimento, o conceito “Expressão”, derivado do latim *expressione*, significa “extrair o suco, fazer sair, brotar, estando estreitamente ligada à manifestação das emoções (expressão de dor, de alegria) (...) instintos, emoções e sentimentos de uma pessoa” (Sousa A. , 2003, p. 15). Para uma formação social do aluno é fulcral entender as áreas em que ele se sente mais à vontade e as que são necessárias trabalhar mais para alcançar o sucesso.

Reis (2005) segue a mesma linha de pensamento, referindo que “o termo expressão designa o conjunto dos fenómenos que se produzem no corpo como resposta a estímulos externos e internos. [Meio de] (...) comunicação, designando vários meios de que o ser humano se serve para comunicar” (pp. 7-8). São estes estímulos externos que o docente tem alcance e pode trabalhar no sentido de fortalecer e “limar” as arestas.

Platão, na sua obra, *A República* (citado por Sousa, 2003) defende que a educação é algo inerente ao ser humano que contribuí para a sua elevação espiritual, uma vez que

(...) cada um possui a faculdade de aprender e o órgão destinado a esse uso, semelhante a olhos que só poderiam voltar-se das trevas para a luz, deve voltar-se com toda a alma para o que há de mais luminoso no ser, aquilo a que chamamos o bem! A educação é a arte que se propõe este objetivo. Não em dar a vista ao órgão, que já a tem, mas encaminhá-la na boa direcção (p.17).

A arte faz despertar no aluno o que nele existe - emoções, pensamentos, sonhos, criatividade e partilha. E há mais: a força necessária para crescer em segurança e confiantes das suas atitudes, tornando-os, assim, cidadãos autónomos e conscientes do seu corpo e da sua mente. Ferraz e Dalmann (2011) atestam esta conceção, referindo que a Educação Artística é uma “actividade criadora, vivência, sensações, emoções, competências despertadas, consciencialização e as aprendizagens promovidas, por esta experiência” (p.47).

Outro aspeto que é necessário compreender é o conceito de Educação Artística, que Sousa (2003) entende da seguinte maneira:

(...) educação como desenvolvimento, como um modo de evolução da pessoa (Education = Elever), distinguindo-a do ensinar para valorizar o imaginar, o criar, o ajudar a desenvolver capacidades latentes através da expressão de onde se formaram as disciplinas de Expressão Musical, Expressão Dramática e a Expressão Verbal (pp.43-44).

Valorizar todas as aptidões dos alunos de forma a torná-los mais completos, criativos e sensíveis significa, segundo Gloton e Clero (1997), que a “actividade criadora constitui uma necessidade biológica cuja satisfação é absolutamente necessária para o desenvolvimento ótimo do ser humano em crescimento” (p.42). Lembremo-nos sempre que ser criança é “imaginar, inventar e criar coisas novas e originais” (Ferraz & Dalmann, 2011, p. 115).

Podemos consultar no Decreto-lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, relativamente à Expressão Artística, que esta surge na área das Expressões, estando já integrada no currículo. Assim sendo, no Anexo I, capítulo III, no ponto 2., no âmbito da expressão e da comunicação, na alínea d), o educador de infância promove, de forma integrada, diferentes tipos de expressão (plástica, musical, dramática e motora) inserindo-os nas várias experiências de aprendizagem curricular. No anexo II, capítulo III, no ponto 6., no âmbito da Educação Artística, na alínea a), o professor do 1.º ciclo promove, de forma integrada, o desenvolvimento das expressões artísticas e das competências criativas e utiliza estratégias que integrem os processos artísticos em outras experiências de aprendizagem curricular.

Esta é uma grande evolução no ensino-aprendizagem, visto que, segundo Ferraz e Dalmann (2011) “as grandes aquisições da vida da criança não lhe são ensinadas, mas

sim adquiridas, adquiridas pelo prazer que a criança tem em ver, em manusear em experimentar situações que lhe são novas” (p. 113). Uma criança aprende a fazer e a desempenhar atividades lúdicas com motivação e as Expressões Artísticas cativam sempre as crianças de uma forma positiva.

Assim sendo, referindo Read (2007), é dever da escola proporcionar vários momentos diversificados de aprendizagem, incluindo de igual forma as Artes. “A escola de hoje é ou deveria ser o cenário perfeito para a sensibilidade artística da criança” (Read, 2007, p. 282).

### **3.2.5. O Brincar: como fomentar a aprendizagem?**

O brincar é uma atividade inata ao ser humano pois é através dele que a criança consegue explorar o mundo ao seu redor. “Brincar é procurar o risco, buscar o imprevisível, viver o instante e procurar segurança. A procura do desconhecido e da aventura é um risco que estrutura o ser humano no plano físico, cognitivo, perceptivo, simbólico e social” (Condessa, 2009, pp. 19-20).

As situações que vão surgindo na vida de uma criança forçam-na a desenvolver as suas aptidões, contribuindo para o seu progresso. Segundo a teoria de Piaget (citado por Formosinho, 2011),

(...) brincar é uma forma de manipulação do mundo externo para que ele se encaixe nos esquemas de organização atuais de uma pessoa. Daí que a brincadeira tenha uma função vital no intelectual em desenvolvimento da criança e se mantenha (p. 122).

A importância do brincar assume um papel basilar na forma de aprender. Temos, logo no Preâmbulo da Declaração dos Direitos da Criança (ONU, 1959), que brincar é essencial para ela: “a criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito”.

Assim sendo, a criança consegue envolver-se totalmente na brincadeira e aprender ao mesmo tempo que se diverte. Pessanha (citado por Formosinho, 2011) afirma “que a criança deseja a brincadeira, pratica-a com alegria e sem esforço e mesmo que o adulto não a compreenda continua a brincar porque lhe dá prazer” (p. 118).

A naturalidade da brincadeira parte da vontade e dos interesses da criança. Antunes (citado por Formosinho, 2011) refere que “(...) a brincadeira, o jogo, são o

melhor caminho de iniciação ao prazer estético, à descoberta da individualidade e à meditação individual porque a brincadeira constitui uma característica fundamental do ser humano” (p. 119).

Este ato livre e espontâneo também é fundamental para a aprendizagem e para o desenvolvimento social, cultural e pessoal da criança. Segundo Lee (citado por Spodek & Saracho, 2002), “o Brincar é a principal atividade da criança na vida; através do brincar ela aprende as habilidades para sobreviver e descobre algum padrão no mundo confuso em que nasceu” (p.37), ou seja, a criança gradualmente “(...) desenvolve conceitos de relacionamento causais, o poder de discriminar, de fazer julgamentos, de analisar e sintetizar, de imaginar e formular” (Ibidem). Assim sendo, o ato de brincar é a sua forma peculiar de aprendizagem voluntária onde escolhe e adapta as brincadeiras às suas necessidades, explorando, ainda, sentimentos de alegria, de tristeza e de dor.

Os autores Spodek e Saracho (2002) fazem distinção entre brincadeira educativa e brincadeira não-educativa. O que as diferencia são os objetivos nomeados ao brincar. Portanto, na brincadeira educativa o principal objetivo é a aprendizagem. A criança pode explorar e descobrir o que a rodeia, adquirindo, por si própria, novos conhecimentos e desenvolvendo a sua independência e autonomia. A brincadeira não-educativa não acarreta nenhum objetivo por parte de um adulto, pois “ao brincar, a criança pensa, reflete e organiza-se internamente para aprender aquilo que ela quer, precisa, necessita, esta no seu momento de aprender” (Machado, 1994, p. 37).

A brincadeira desperta para a aprendizagem de artes, ciências, matemática, estudos sociais, linguagem e alfabetização. Desta forma, a brincadeira pode ser criada como o centro de um currículo para crianças desde que nascem, pois ajuda desde muito cedo a alcançar os objetivos da educação (Spodek & Saracho, 2002). Através do brincar é possível reproduzir sons, representar palavras e ideias mediante atividades simbólicas, aprendizagem de conceitos matemáticos e científicos. O desenvolvimento de capacidades sociais, como fazer amizades, resolver conflitos e a partilha, são também desenvolvidas através da brincadeira. Na senda desta asserção, Kishimoto (2010) refere que a brincadeira é um agente de cidadania e de ações pedagógicas de qualidade. Para além disso, segundo a autora, o brincar é aquilo que a criança melhor sabe fazer e mais deveria fazer, na medida em que, no cerne da brincadeira, a criança toma decisões, exprime sentimentos e valores, partilha com os outros, expressa-se individual e coletivamente, explora o mundo, reconhece o seu corpo e utiliza-o, assim como aos seus sentidos, seleciona problemas e resolve-os.

A pouca qualidade da educação infantil pode estar relacionada com a concepção equivocada de que o brincar, por ser livre, depender da criança, não demanda observação, registro e nem planejamento (...). No entanto, para que o brincar tenha qualidade é preciso um intenso planejamento do ambiente educativo (Kishimoto, 2010, p. 4).

Segundo Papalia et al., (2009), “brincar é o trabalho das crianças” (p. 291). Esta afirmação vem definir, de uma forma clara e sucinta, uma noção que deve ser compreendida pelos educadores como uma necessidade premente da criança. É importante respeitar o tempo de cada criança no seu desenvolvimento pessoal, sem fazer juízos dos seus comportamentos e necessidades, pois cada criança é um ser individual, com gostos, vontades, desejos e curiosidades diferentes.

### **3.3. Contributos da Literatura para a Infância**

Fazer parte do processo de descoberta da criança, da Literatura Infantil, deve ser um motivo de grande satisfação para um educador, pois proporcionar momentos felizes a alguém é um dom e não um objetivo a cumprir. A leitura faculta uma maravilhosa viagem pelo mundo da imaginação e deve iniciar-se nos primeiros anos de vida. No entanto, as crianças de hoje estão menos motivadas para a leitura, pois estão cada vez mais expostos aos meios de comunicação e de prazeres imediatos, desvalorizando, assim, o livro.

Lee Anderson (1987, citado por Oliveira, 2006) afirma que “os leitores que conseguem fazer dessa actividade [leitura] um prazer, tiveram pais que lhes leram, em voz alta, na infância mais tenra” (p.11). Cabe ao professor dar continuidade a esta missão de cativar as suas crianças pela leitura, dar-lhes uma bagagem muito maior de conhecimento e estimular a sua imaginação e criatividade. Segundo «A produção Cultural para a Criança» (1982, citado por Oliveira, 2006), “a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorada, muito menos desmentida a sua utilidade” (p. 13). É neste espaço que podem emergir futuros artistas, escritores e autores se os educadores fizerem da leitura infantil um momento de lazer e de prazer.

Sobrino (2000) considera que “mais importante do que aquilo que se conta é o modo como se conta e o próprio facto de o querermos realizar” (p. 46). O docente tem conhecimentos e habilidades para despertar nas crianças o gosto pela leitura. Assim, pode

usar adivinhas, canções, expressão corporal e a dança. Só um apaixonado pela leitura pode transmitir a emoção e o gosto para outro indivíduo. Posto isto, é fulcral que o docente consiga passar a sua paixão pela leitura para os seus educandos (Oliveira, 2006).

Através da Literatura Infantil pode-se desenvolver a imaginação da criança e a aptidão para aprender, tratando-se, pois, de um material de ensino-aprendizagem bastante rico. Assim sendo, as obras apresentadas no plano nacional de leitura, para serem incluídas nos diferentes anos de escolaridade, deveriam ser escolhidas e revistas com uma maior preocupação educacional, pois esta potencializa as capacidades intelectuais da criança. As escolhas das histórias podem determinar um equilíbrio entre o que é entendido como dominante na educação, a compreensão, e o afetivo do ser humano (Egan, 1994).

Oliveira (2006) identifica alguns processos para que as crianças gostem de ler: o fator surpresa antes do conto, através de um objeto, permitindo que as crianças toquem e explorem antes de ouvir a história; interligar o texto literário com canções, dramatizações ou dança; estabelecer um diálogo antes da atividade de leitura, a partir da apresentação da personagem principal ou um cenário, de maneira a soltar a imaginação das crianças sobre o assunto da história. Assim sendo, uma criança, para ler um livro, não tem necessariamente de “saber ler para ler livros ilustrados. Podem descobrir, sozinhas, as imagens, e com o adulto, o texto” (Poslaniec, 2006, p. 139), pois, mesmo antes da criança saber ler, dá asas à sua imaginação, explorando e interpretando as imagens da história, criando narrativa visual, como menciona Mergulhão (2008),

(...) num processo fascinante de contínua descoberta, a criança vai-se apropriando afectivamente do objecto que tem em seu poder, folheando as páginas e construindo, com a sua particular forma de ver e de sentir, um percurso imaginativo muito próprio, a partir das ilustrações e dos elementos compositivos que compõem a narrativa visual. (p.50).

Posto isto, o importante é “familiarizar as crianças, desde a tenra idade, com os livros, e levá-las a gostar” (Sobrino, 2000, p.87) de ler e olhar para o livro como algo habitual e motivador e não um algo obrigatório ou desmotivante.

### 3.4. Potencialidades do uso da robótica no âmbito da sala de aula

Os robôs têm vindo a ser usados nas salas de aula como uma ferramenta educativa para trabalhar várias temáticas nas diferentes áreas - Matemática, Estudo do Meio e Português – nos diversos anos de escolaridade. Isto significa que a “evolução técnica, científica e informacional exigiu que os alunos e professores precisassem se adaptar a este novo contexto, principalmente em relação ao uso das tecnologias na educação” (Lima & Pinto, 2011, p. 1), o que veio dar uma volta de 360° no ensino tradicional, tornando possível criar espaço para as novas tecnologias, “de modo a enriquecer os ambientes de aprendizagem, proporcionando ao aluno a possibilidade de interagir com os objetos” (Andrade, 2012, p. 10) e oferecer novas experiências de construção do seu conhecimento.

Segundo Johnson (2003), um robô não se trata de um brinquedo nem de uma moda, sendo muito mais completos que isso, do ponto de vista educacional, pois apresentam movimentos e alguma autonomia que podem, se bem trabalhados, promover aprendizagens significativas. O mesmo autor acrescenta que o “robô está acima da componente educacional, é *edutainment*, termo que sugere que as crianças podem ser educadas ao mesmo tempo que se divertem, onde o ato de aprender torna-se uma atividade prazerosa” (p.4).

A Robótica Educativa podia estar inserida no currículo nacional pois, tem como uma de suas vantagens, a multidisciplinariedade, uma vez que trabalha com conceitos de muitas disciplinas, incluindo as ciências de computação e, mais especificamente, a programação (Johnson, 2003).

Papert (1980) é um impulsionador do uso de robôs na sala de aula uma vez que considera que, através das atividades desempenhadas com esta ferramenta de ensino-aprendizagem, os alunos aprendem a lidar com o erro de uma forma diferente, ou seja, o erro não é visto como certo ou errado, mas sim como algo que pode ser corrigível. Os alunos, assim, pensam e refletem sobre o processo e não apenas pelo resultado obtido. Este autor ainda referencia que as crianças, ao trabalharem com robôs, mesmo sem serem ensinadas, aprendem e desenvolvem o seu pensamento. O Construcionismo na Robótica Educativa desempenha o papel de prover instrumentos ricos e o ambiente necessário para os alunos promoverem a sua própria aprendizagem (Alimisis & Kynigos, 2009; Papert, 1980). A utilização de robôs na sala de aula é reconhecida por ter a capacidade de motivar os alunos, mas não é só esta a potencialidade do uso do robô. Fernandes, Fermé e Oliveira (2006) referem que esta utilização “promove e incrementa tanto a discussão entre alunos

e entre alunos e professores bem como a colaboração na resolução de problemas propostos” (p. 8), incentivando o trabalho de cooperação entre os aluno e entre aluno e professor, usando “ferramentas para a consecução de um objetivo comum [...] resolução dos problemas-desafio propostos” (Santos, 2012, p. 178).



## **CAPÍTULO IV – A Investigação-Ação como Metodologia da Prática Pedagógica**

Este capítulo patenteia a metodologia de investigação utilizada ao longo da prática pedagógica. Implementou-se, portanto, a metodologia de Investigação-Ação – I-A, uma vez que apresenta características qualitativas de procurar determinar as problemáticas vividas na ação pedagógica.

Assim sendo, o capítulo expõe o conceito de I-A, que aparece distribuído em quatro tópicos: as suas fases, as técnicas e instrumentos usados (observação participante, diários de bordo, análise de documentos e dos registos fotográficos), os métodos de análise de dados e as possibilidades e limites deste tipo de investigação.

Como pontapé de saída, podemos afirmar que esta metodologia de investigação potencializa a prática docente, pelas suas características reflexivas e investigadoras, tornando o docente um profissional mais consciente da sua ação.

### **4.1. Conceito de Investigação-Ação**

A investigação-ação, descrita por Bento (2011), caracteriza-se por ser um processo reflexivo que advém da pesquisa de uma problemática específica de certa área, onde é pretendido aperfeiçoar ou procurar compreender melhor a prática.

Sousa (2005) sugere que a investigação-ação decorre como estratégia de estudo aquando da prática pedagógica com os alunos. Esta é implementada sempre que se verifique necessário resolver um problema específico. Isto porque ao ser “participante, investigador, beneficiário da investigação e utilizador de metodologias plurais, o professor é autor e ator, gerando e gerindo autoridade e sendo autoral na comunidade em que divulga os processos e resultados da investigação” (Oliveira, Pereira, & Santiago, 2004, p. 113).

A metodologia de investigação-ação aliada à docência potencializa o processo de desmistificar situações problemáticas presentes nas salas de aula. Assim sendo, a avaliação desta metodologia, segundo Bento (2011), permite analisar a eficácia da ação proposta.

A investigação-ação, como metodologia integrante no contexto educacional e influenciada pelo meio onde ocorre, exige a formação dos profissionais e da instituição correspondente (Silva, 1996).

Com refere Coutinho et al. (2009), diversos autores (Kemmis Y McTaggart, 1988; Zuber-Skerritt, 1992; Cohen & Manion, 1994; Denscombe, 1999; Elliot, 1991; Cortesão 1998) caracterizam a investigação-ação como sendo participativa e colaborativa; prática e interventiva; cíclica; crítica e auto avaliativa.

Façamos, desta forma, uma análise a todas estas características. É uma investigação participativa e colaborativa, visto envolver todos os intervenientes no processo. Com isto pretendemos significar que o investigador assume um papel de co investigador perante os problemas iminentes com o intuito de melhorar a sua realidade. Em segunda lugar, trata-se de uma investigação prática e interventiva, quando o investigador se torna interveniente na realidade do problema. Esta intervenção provoca mudança e é uma ação intencional. A investigação-ação é cíclica, visto as descobertas originarem eventuais de mudança, e estas mudanças são implementadas e avaliadas como intercalação do ciclo seguinte. Finalmente, na investigação crítica, os participantes atuam como agentes de mudança, críticos e autocríticos.

A I-A é relevante para a prática profissional do docente, na medida que esta investigação promove a inovação pedagógica e, conseqüentemente, a alteração de sistemas educativos (Silva, 1996).

#### **4.2. Fases da Investigação-Ação**

A implementação de uma investigação requer, segundo Sousa (2005), organização, através da elaboração de um plano descritivo, com menção a várias etapas e tempo de desempenho.

Silva e Lopes (2015) apresentam quatro etapas da I-A: a identificação do problema, a recolha e a análise de dados, a planificação de estratégias de ação e a avaliação do resultado da estratégia de ação (Figura 5).

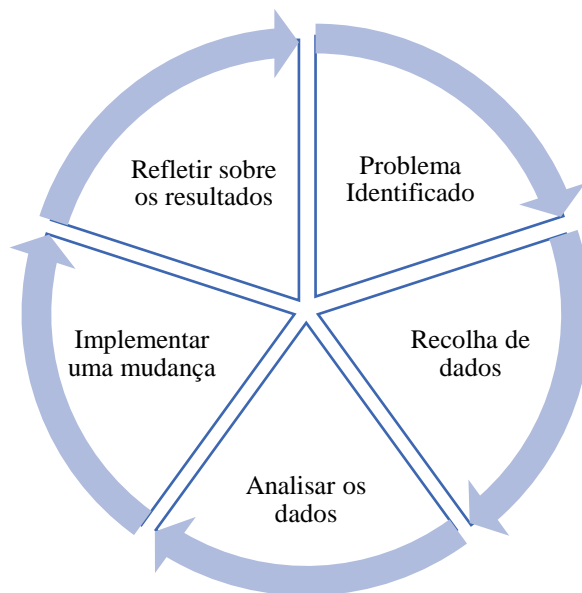


Figura 5 - Procedimentos adotados pelo investigador no processo de I-A. **Fonte:** Adaptado de Silva & Lopes, 2015, p. 155.

O progresso das fases ocorre de forma cíclica e processual, uma vez que esta poderá repetir-se como as estratégias e ações planeadas para a resolução do problema. Assim como podemos analisar na Figura 5, a I-A envolve “ciclos contínuos de ação-reflexão em que cada ciclo implica, relativamente ao anterior, o desenvolvimento profissional dos professores envolvidos, motivados pela reestruturação/desenvolvimento e maior adequação do seu conhecimento profissional” (Silva & Lopes, 2015, p. 156).

Relativamente ao problema, Silva e Lopes (2015) esclarecem que os docentes devem desmistificá-lo para uma maior consciencialização da “inadequação do seu conhecimento atual para a resolução da situação em que se encontra” (p.155).

Sousa (2005) refere que é importante resumir o problema a uma interrogação simples, possível e objetiva, de modo a conseguir alcançar uma resposta, que será a solução do problema. A complexidade da situação irá determinar a formulação da pergunta. É essencial ser preciso para não se perder o objetivo da questão.

Quanto à recolha de dados, Silva e Lopes (2015) referem que não existe apenas um método de obtenção, cabendo ao docente investigador selecionar os dados oportunos à sua questão-problema, nomeadamente, observar momentos de aprendizagem mediados por outros profissionais, elaborar diários de aula, refletir acerca dos trabalhos realizados pelos alunos, pesquisar temas que ajudem a compreender a problemática e escutar o *feedback* dos educandos. Relativamente à análise de dados, ocorre um processo de

reflexão, organização e revisão das informações recolhidas com o intuito de esclarecer o problema delimitado pelo investigador.

As estratégias de ação são definidas com o intento de resolver o problema. É uma atuação didática que modifica a prática docente com o apoio dos conhecimentos germinados a partir das pesquisas/investigações realizadas (Silva & Lopes, 2015).

Por fim, a avaliação do resultado da estratégia de ação consiste numa reflexão de questões, tais como: “As mudanças foram bem-sucedidas?”; “É necessário desenvolver um novo ciclo de ação?”; “A investigação indicou outras áreas que poderiam ser exploradas?”; “É necessário começar um novo ciclo de reflexão?” (Silva & Lopes, 2015, p. 157).

Assim sendo, Máximo-Esteves (2008) acredita que a investigação-ação e, as suas fases, são um “processo dinâmico, interativo e aberto” (...), “um plano é que tem de ser reajustado, sempre que as derivas da ação ocorram de forma não planeada” (p. 82), cabendo, assim, ao professor investigador orientar o seu processo de investigação pois não existe um plano rígido a seguir.

### **4.3. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados**

A Investigação-Ação corresponde a uma investigação qualitativa e apresenta várias técnicas e instrumentos de recolha de dados, sendo o investigador o responsável pela seleção daqueles que considerar que melhor se adaptam à ação investigativa decorrente.

Considerando este fator, importa referir as técnicas e instrumentos de recolha de dados usados aquando da intervenção pedagógica abordada neste relatório, nomeadamente a observação participante, o diário de bordo, a análise de documentos e os registos fotográficos.

- **Observação participante**

Na observação participante, segundo Almeida e Pinto (1976), o observador integra-se no grupo estudado possibilitando, assim, uma recolha global e extensiva de informação. Este é um método que pode ser de curta ou longa duração, superficial ou profunda. Se a investigação se tornar duradora será necessário recorrer ao método etnográfico. De acordo com Lopes e Pardal (2011), “uma interação sólida e duradoura entre o investigador e o objeto de estudo, o que é possível através de uma permanência

prolongada junto dele; uma identificação do investigador com a cultura daquele, de maneira a sentir-se parte dela e a avaliar com base nela” (p.36). Este tipo de método enaltece o produto significativo da interação do investigador com o objeto de estudo e a sua identificação com a cultura.

É de salientar que a observação participativa acarreta algumas dificuldades nas intervenções pedagógicas pois o investigador deve manter uma definição clara dos comportamentos significativos tendo em consideração a exigência de tempo e o registo diário e sistemático.

Devo referir neste ponto que, enquanto autora, deparei-me com dificuldade em fazer resoluções neutras.

- **Diários de aula**

De acordo com Zabalza (1994), os diários de aula envolvem quatro dimensões: a escrita, a reflexão, a integração do expressivo e referencial e abrange um “caráter histórico e longitudinal da narração” (p.93). Assim sendo, através dos diários, os professores refletem sobre as suas atividades planificadas, tornando-os mais conscientes das suas práticas.

Zabalza (1994) refere que a elaboração do diário é de caráter multidimensional, pois se revela significativo na medida em que este registo descreve as suas ações, os seus sentimentos e o que o levou a agir em determinado momento. É um registo escrito que é para o próprio autor. O diário assume, ainda, um caráter longitudinal porque permite analisar a evolução dos factos, do pensamento e da atuação do professor.

Assim sendo, o diário “enquanto ferramenta indispensável, não pode ser superficial ou composto por lembranças eventuais” (Oliveira, Pereira, & Santiago, 2004, p. 85).

- **Análise de documentos**

A investigação documental, para Sousa (2005), “pode ser considerada como um procedimento indireto de pesquisa, reflexivo e sistemático, controlado e crítico, procurando dados, factos, relações ou leis sobre determinado tema” (p. 88).

Segundo Sousa (2005), aquando da análise de documentos, o investigador deve preocupar-se em recolher, conhecer e compreender os acontecimentos autênticos com objetividade. Na análise documental, cabe ao investigador confrontar variadas

bibliografias para poder comprovar a veracidade da informação analisada (Sousa A. , 2005).

Neste sentido, Lopes e Pardal (2011) elucidam as seguintes regras de análise documental:

- **Definir claramente o objeto de estudo.** Tal forma de atuação facilita a análise dos documentos e poupa muito trabalho.
- **Formular devidamente a hipótese ou as hipóteses.** Uma hipótese bem construída viabiliza a coordenação na análise de documentos e orienta a seleção da informação que estes contêm.
- **Detetar o nível de imparcialidade de fontes.** Uma fonte documental pode fornecer dados não representativos e camuflar os interesses mais diversos.
- **Comparar apenas o comparável.** Tal pressupõe definições com idêntico conteúdo e o uso de uma metodologia similar (p. 103).

- **Registos fotográficos**

As fotografias retiradas ao longo do processo educativo revelam-se um registo para análise visual, podendo ser consultadas em qualquer fase da investigação. Este registo, tal como os registos anteriores, devem conter uma identificação e estar devidamente datados (Máximo-Esteves, 2008).

Importa referir que registo fotográfico foi essencial na prática pedagógica, na medida que permitiu o registo de informações visuais para posterior análise do estabelecimento educativo, da sala de aula e de algumas atividades realizadas pelas crianças/alunos.

#### 4.4. Métodos de Análise de Dados

Finda a recolha de dados, procede-se à análise do significado da informação recolhida.

Os autores Bogdan e Biklen (1994), citados por Esteves (2008) afirmam que:

As interpretações iniciais permitem uma compreensão gradual, uma reflexão progressiva sobre as conlmações que vão emergindo em torno das questões de partida, o que origina um movimento de vaivém entre os novos dados que vão sendo coligidos e as posteriores interpretações dos mesmos (p. 103).

Além disto, são efetuadas as primeiras triangulações de dados, que têm como objetivo verificar a coerência entre as interpretações oriundas de diversas fontes de dados.

A interpretação dos dados é realizada através dos processos de condensação e de categorização. O primeiro refere-se à análise detalhada dos textos dos diários de aula, com o intuito de sintetizar a informação inicial. No segundo, ocorre uma “codificação do texto em categorias que podem ser interpretadas num modo narrativo ou reduzidas a tabelas ou quadros. É um processo de redução do texto que procura a identificação e a codificação das unidades de análise presentes no texto (...)” (Máximo-Esteves, 2008, p. 104). Este processo foi utilizado para sintetizar a informação recolhida.

#### **4.5. Possibilidades e Limites da Investigação-Ação**

A I-A é caracterizada, por Silva (1996), como uma investigação qualitativa de produção favorável de conhecimentos práticos, com o propósito de cooperar para ações pedagógicas inovadoras. O autor, ao recorrer a este tipo de investigação, deverá descrever o contexto, os processos e as causas. Assim, os próximos investigadores, ao analisarem as suas pesquisas e conclusões, estariam capazes de avaliar a validade dos conhecimentos realizados (Silva, 1996). Uma investigação desta natureza prima pela sua característica flexível, pela elaboração de saberes científicos e pela conceção de princípios globais, fundamentados numa mudança singular, onde o foco incide sobre a articulação das metodologias diferenciadas com a busca de estruturas teóricas em diferentes áreas disciplinares. Assim sendo, a I-A é um método que poderá desencadear uma melhoria significativa do enriquecimento teórico e concetual das diversas áreas científicas pois prevalece a aquisição de conhecimentos através do questionamento dos saberes disciplinares e das metodologias da investigação (Silva, 1996).

Não obstante, esta investigação em educação não corresponde a uma solução imediata dos problemas que surgem no âmbito da intervenção educativa nem serve de guia para outras práticas, que envolvem, obrigatoriamente, outro contexto (Silva, 1996).

A I-A requer do investigador uma forma distanciada da descrição da prática, apesar de evidenciar algumas questões e incertezas acerca da coerência entre o que é feito e o que é pensado (Silva, 1996).

## **PARTE II – ESTÁGIO PEDAGÓGICO**



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

### **5.1. Contextualização do Ambiente Educativo**

A ação pedagógica de um Educador nasce em concordância com o ambiente educativo em que está inserido, com o propósito de proporcionar uma educação de qualidade significativa adaptada às necessidades e interesses das crianças.

A caracterização dos diferentes contextos ajuda a conhecer o grupo. Para tal, o docente procura conhecer o meio social, económico e cultural das crianças, bem como os serviços e condições disponíveis em redor da instituição.

Este conhecimento permite ao docente melhor entendimento do meio envolvente da EB1/PE de São Martinho, da instituição e o do espaço pedagógico (sala dos quatro anos). Os documentos que melhor elucidam o contexto educativo, contendo a maior porção de informação colossal para os docentes são: o Projeto Educativo de Escola e o Projeto Curricular de Grupo.

#### **5.1.1. Meio Envolvente: freguesia de São Martinho**

São Martinho, freguesia que pertence ao concelho do Funchal, com área de setecentos e oitenta e dois hectares, é composta pelos sítios da Ajuda, Areeiro, Igreja, Nazaré, Pico de São Martinho, Piornais, Quebradas, Virtudes, Amparo, Casa Branca, Lombada, Pico do Funcho, Pilar, Poço Barral, Vargem e Vitória.

Trata-se de uma freguesia cuja dimensão populacional tem vindo a aumentar nos últimos anos, em consequência da construção de diversos complexos públicos e privados. É de salientar que houve um acréscimo de mais 3.469 famílias nesta freguesia desde 2001.

A atividade económica desenrola-se principalmente em torno da hotelaria, sendo o turismo um dos principais motores desta freguesia visto que abrange um número significativo de pontos atrativos, nomeadamente os hotéis.

### **5.1.2. Escola EB1/PE de São Martinho**

A EB1/PE de São Martinho situa-se no Caminho de São Martinho, da Freguesia de São Martinho. A maioria da população que frequenta esta Instituição de ensino reside nesta freguesia, existindo, no entanto, algumas crianças que frequentam este estabelecimento de ensino por ser de fácil acesso ao local de trabalho dos pais ou da residência de um familiar.

A escola foi inaugurada em dezembro de 1968, integrando, desde o ano letivo de 1996/1997, o regime de Escola a tempo inteiro. Atualmente, o horário de funcionamento é das 8:15 às 18:15.

Relativamente aos recursos físicos, a escola é constituída por um edifício ligado por dois espaçosos corredores, possuindo salas de ambos os lados. Recentemente, foram construídas três salas, num edifício. Em 2006/2007, a escola sofreu obras de melhoramento que, com a ajuda da comunidade educativa, permitiu um ambiente mais acolhedor e apelativo.

A comunidade educativa da escola EB1/PE é organizada da seguinte maneira: três salas do pré-escolar - Pré I, Pré II e Pré III; duas turmas de 1.º ano (1.ºA e 1.º B); três turmas do 2.º ano (2.ºA, 2.ºB e 2.ºC); duas turmas do 3.º ano (3.º A e o 3.º B); e, por fim, duas turmas do 4.º ano (4.º A e o 4.º B). Em relação ao pessoal docente e não docente, estes são compostos por: 30 Professores, sete Educadoras de Infância, uma Técnica Superior de Biblioteca, 12 Assistentes Operacionais, uma Funcionária Administrativa e sete Assistentes Operacionais de Apoio Educativo.

É de salientar que a organização de estabelecimento tem uma influência direta na intervenção diária do educador, visto que têm de responder a determinados critérios e medidas estabelecidas pela instituição. Neste sentido, a partilha de determinados espaços foi definida de forma organizada e autónoma, particularmente no que se refere aos espaços utilizados pelas salas da Pré, como o refeitório, pátio coberto, sala de música, sala de informática e casas de banho. Quanto ao uso do refeitório, este não pode exceder a meia hora estipulada, uma vez que as turmas de 1.º Ciclo utilizam as mesmas mesas. Os recreios só podem ser iniciados depois do toque relativo ao intervalo das turmas do 1.º Ciclo, a fim de evitar ruídos durante as aulas. Portanto, a forma como o estabelecimento está organizado influencia a dinâmica educativa, na medida em que existem horários a cumprir e espaços a respeitar.

- **Projeto Educativo de Escola - PEE: “Missão – Visão - Valores”**

O PEE surge como uma posição de modelo que tem como principais objetivos a união, a orientação e a mobilização da ação educativa, consubstanciando e explicitando as escolhas da escola, ou seja, no fundo é o bilhete de identidade daquele estabelecimento educativo e do seu corpo profissional. Por isso, torna-se fulcral consultar o mesmo para melhor entendimento da dinâmica do estabelecimento.

A construção deste PEE realizou-se ao longo do ano letivo de 2015-2016, em que foi feito um levantamento das situações e realidades através de vários instrumentos de recolha de dados. A análise das informações originou seis categorias: Literacia, Cidadania, Segurança da Escola, Formação Docente e Não Docente, Organização e Gestão, Recursos Físicos e Materiais, assinaladas como Prioridades de intervenção do PEE para os anos 2016/2020. Cada prioridade de intervenção tem definidos os seus objetivos, indicadores/descriptores de desempenho e estratégias que servem de leme aos educadores, professores e restante comunidade educativa ao longo dos quatro anos.

É de referir que as dificuldades académicas dos alunos na área do Português, nomeadamente, na expressão oral e na expressão escrita são uma constante. Os docentes salientam que a principal lacuna advém da dificuldade de interpretação, de pobreza de vocabulário, de dificuldade em se expressarem, organizarem ideias e em escrever. Como tal, estabeleceram como prioridade académica, trabalhar durante os quatro anos do PEE, a área da expressão oral e escrita dos alunos. Elaboraram como problema pedagógico central a “Literacia”, tendo como objetivos o estímulo de hábitos regulares de leitura diversificada; a criação e valorização de práticas pedagógicas e outras atividades que estimulem o prazer de ler e escrever textos de diferentes tipologias; a promoção de atividades que desenvolvam a criatividade, o espírito crítico e a tomada de opinião dos alunos e de uma aprendizagem positiva que desenvolva a autoestima e a autoconfiança dos alunos.

### **5.1.3. Sala de Educação Pré-Escolar - Pré III**

A intervenção pedagógica foi desenvolvida na sala da Pré III, sendo esta destinada a crianças com idades dos quatro aos cinco anos.

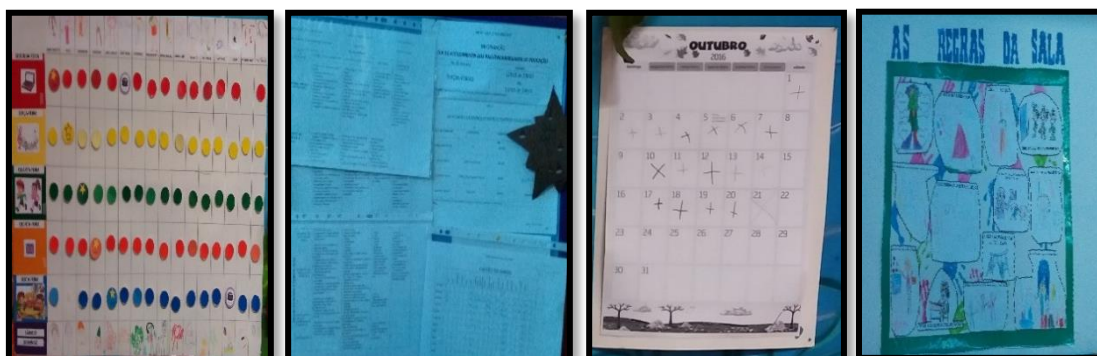
Oliveira-Formosinho (2004) refere que o espaço deve ser “organizado e flexível, plural e diverso; ser estético e ético; amigável, seguro, lúdico e cultural” (p.11). Deste modo, a organização da sala de pré-escolar tem um papel muito importante no

desenvolvimento da criança. Este deve ser um espaço preparado para satisfazer as necessidades das crianças, de uma forma segura e harmoniosa.

A sala apresentava um espaço educativo organizado em áreas de atividades amplas e arejadas, com boa iluminação natural, contendo duas janelas/portas que ocupavam parte de uma parede. Estas janelas/portas permitiam acesso direto ao recreio.

Outros elementos que esta sala apresentava incluíam os placares de afixar trabalhos. Estes placares são importantes na medida em que, “o que está exposto constitui uma forma de comunicação (...)”. O tornar os trabalhos visíveis (...)” compromete as crianças para as “(...) preocupações estéticas” (OCEPE, 2016, p. 26).

Parece-me pertinente mencionar outros elementos que incorporavam a rotina diária das crianças, nomeadamente o Quadro das Presenças, o Quadro de Informações aos Pais, o Calendário Mensal e o Quadro das Regras (Imagem 1).



*Imagem 1 – Quadro das Presenças, o Quadro de Informações aos Pais, o Calendário Mensal e o Quadro das Regras.*

Usufruindo de todas as potencialidades que o espaço oferecia, foram negociadas algumas regras de funcionamento, desenvolvendo um trabalho de cooperação entre o grupo. Daí, surgiu o Quadro das Regras, que se tratava de um instrumento que permitia às crianças refletir sobre as suas atitudes e compreender que as regras acordadas deviam ser cumpridas. Outro instrumento utilizado pelo grupo, diariamente, era o Quadro das Presenças (Imagem 1), sendo constituído por uma tabela de dupla entrada, em que na horizontal tinha o autorretrato de cada criança, seguindo a ordem alfabética, e na vertical a sequência dos dias da semana, identificados com cores e com as atividades de enriquecimento/oferta educativa no dia correspondente. Este instrumento apresentava várias funções. Em primeiro lugar, servia para as crianças marcarem a sua presença e verificarem quantos elementos do grupo se encontravam presentes e ausentes. Desenvolviam-se, assim, conceitos matemáticos. Por outro lado, era utilizado para

trabalhar as cores primárias e assinalar o chefe da Brigada Verde de cada dia, através de uma estrela. Para além de tudo isto, servia para mencionar qual a atividade de enriquecimento educativo do dia, tornando previsível a atividade seguinte, proporcionando, desta forma, uma maior estabilidade emocional às crianças mais inseguras.

O Calendário Mensal foi outro instrumento que utilizámos na sala da Pré III, onde o chefe do dia assinalava com um X o dia da semana. Naquele momento, a educadora utilizava a situação para proporcionar oportunidade de contagem, sendo que “(...) contar implica saber a sequência numérica, mas também fazer correspondência termo a termo” (OCEPE, 2016, p. 76).



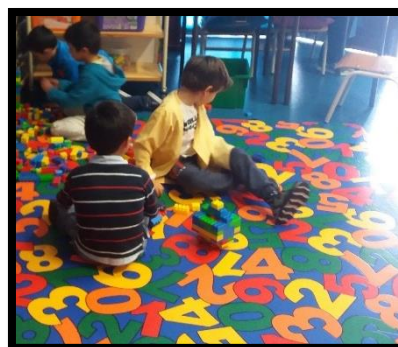
Imagem 2 – Cartão de Identificação, Calendário do Tempo e Quadro das Áreas.

Outro fator importante, que contribuiu para a autonomia e responsabilidade das crianças, era a existência de um cartão nas áreas com o número de crianças a frequentá-las (Imagem 2). A criança colocava o seu cartão, devidamente identificado com a sua foto e o seu nome. Assim, as crianças tinham consciência do número de elementos existentes numa certa área de atividades, determinando se podia ou não usufruir dessa área. Ou seja, caso não houvesse nenhum cartão, era sinal de que a área estaria disponível. Contudo, as crianças podiam mudar de área umas com as outras, desde que existisse consenso. É de salientar que a estratégia de organização considerada preconizava a estabilidade e a flexibilidade na dinâmica da sala.

Este espaço educativo era organizado por áreas: a área do tapete, da casinha, do teatro, da biblioteca, da garagem e dos jogos. De acordo com Hohmann e Weikart (2011), é importante que a disposição das áreas pela sala seja organizada de forma a “assegurar a visibilidade e possibilidade de locomoção entre os diferentes espaços” (p.170). Importa

referir que todas as áreas estavam dotadas com vários materiais, nos quais se incluíam mobiliário e acessórios devidamente adequados, quer à faixa etária, como à funcionalidade e nível de segurança.

A área do tapete (Imagem 3) era um espaço utilizado diariamente pelas crianças e adultos, onde se realizavam conversas, ouviam-se histórias, cantavam-se canções, faziam-se jogos, brincadeiras com legos e outros materiais de construção e onde acontecia a reunião de manhã para esclarecer a rotina diária.



*Imagem 4 - Área do Tapete*

A área da casinha (Imagem 4) encontrava-se equipada com vários utensílios de cozinha e de quarto, que muito se assemelhavam ao quotidiano de uma casa, como um fogão, lava loiças, panelas, talheres, copos, pratos, alimentos de plástico e, ainda, uma cama com bonecas, duas mesas-de-cabeceira, um telefone e uma mesa ao centro com três cadeiras. Todo este mobiliário e acessórios estavam adequados ao tamanho das crianças. Esta era uma área muito requisitada por todo o grupo, tanto por meninas como meninos, na qual demonstravam grande interesse e realizavam várias brincadeiras de jogo simbólico.



*Imagem 3 - Área da Casinha*

A área da garagem (Imagem 5) encontrava-se equipada com vários carros, autocarros, tratores de vários tamanhos e, ainda, por uma garagem. Este era um espaço muito utilizado pelos meninos, mas, curiosamente, também pelas meninas que demonstram bastante interesse.



*Imagem 5 - Área da Garagem*

A área do teatro (Imagem 6) era onde se realizavam algumas dramatizações pelas crianças e pelos adultos. No seu interior, encontravam-se algumas caixas de cartão, contendo alguns fantoches de pano, de dedo e de pau, que eram muito utilizados pelo grupo em brincadeiras de faz-de-conta. É de referir que esta área surgiu no decorrer da minha prática aquando de uma dramatização. As crianças sugeriram que este espaço se destinasse à dramatização.



Imagem 6 - Área do Teatro.

A área da biblioteca (Imagem 7) era uma área muito acolhedora, constituída por uma estante com livros de tamanhos diversos e adequados às diferentes faixas etárias. Era um espaço muito frequentado pelas crianças, em que estas podiam iniciar um processo de familiarização com a escrita e com a leitura.



Imagem 7 - Área da Biblioteca

A área dos jogos era formada por um armário com vários jogos de encaixe e puzzles (Imagem 8). Tratava-se uma área muito apreciada pelas crianças, onde estas tinham a possibilidade de efetuar múltiplas ações que facilitavam o desenvolvimento cognitivo e a destreza manual, como agrupar, selecionar, pensar e representar acontecimentos quotidianos.



Imagem 8 - Área dos Jogos

Na sala existiam três mesas redondas com várias cadeiras de apoio às diversas atividades planeadas, como à realização de jogos e atividades relacionadas à área da Expressão Plástica, nomeadamente pinturas, colagens e modelagens.

Salienta-se, ainda, a existência de um armário com cacifas (Imagem 9) para uso pessoal das crianças e da equipa da sala. As crianças guardavam os seus pertences, nomeadamente, o estojo com borracha, lápis de carvão e afia-lápis, uma caixa com lápis de cor e outra com canetas de filtro.



Imagem 9 - Cacifas.

À direita dos cacifes, encontravam-se dois outros armários de pequenas dimensões, contendo trabalhos realizados pelas crianças e alguns materiais, nomeadamente folhas A4 brancas e revistas diversas, que eram utilizadas diariamente pelas crianças para a realização de desenhos. Este armário era usado pelas crianças, não precisando do adulto para lhes ceder o material.

Ao lado dos armários encontrava-se um balcão com uma torneira e com os copos de água das crianças, que era utilizado pelo grupo para beber água ao longo do dia, como para lavar as mãos sempre que necessitassem, sobretudo, em atividades de expressão plástica que envolviam tintas.



*Imagem 10 - Balcão de Apoio.*

Para concluir, é importante referir que a organização do espaço e dos materiais que foi apresentada era flexível, podendo sofrer alterações ao longo do ano, de forma a respeitar o desenvolvimento e as mudanças ao nível dos interesses das crianças.

No que diz respeito à rotina da sala dos 4/5 anos (Quadro 1), esta iniciava-se com a chegada das crianças, às 8h15, e terminava com a sua saída, às 18h15. Este período de tempo que as crianças permaneciam na sala, integrava momentos destinados a brincadeiras livres no contexto da sala, como no recreio, atividades orientadas pelo adulto, tempos de trabalho individual e em grupo e, ainda, por períodos direcionados à alimentação, higiene pessoal e ao descanso.

Visando a funcionalidade e a harmonização do dia-a-dia das crianças, também o tempo foi organizado de forma a facilitar a criação de hábitos e a aquisição dos conceitos relativos ao mesmo. Embora os momentos se repetissem com certa periodicidade, o tempo correspondente às diferentes atividades pedagógicas de sala era distribuído de forma flexível e estruturada de maneira a fazer sentido para as crianças e a respeitar o seu ritmo.

Tendo em atenção que quase todos os dias ocorriam atividades diferentes, no primeiro momento de reunião da manhã era delineado o que iria acontecer ao longo desse dia, tornando previsível a atividade seguinte e proporcionando maior estabilidade emocional às crianças mais inseguras. No Quadro 1 podemos observar a rotina diária da sala dos 4/5 anos:

|               |   |
|---------------|---|
| 8h15 - 9h45   | Receção das crianças (Atividades pedagógicas livres)<br>Atividades de enriquecimento/Oferta Educativa |
| 09h45 - 10h45 | Higiene<br>Lanche<br>Higiene/Recreio  |
| 10h45/11h40   | Atividades pedagógicas  |
| 11h40 - 12h15 | Higiene para o almoço<br>Almoço   |
| 12h15- 14h30  | Higiene e Recreio<br>Higiene<br>Período de repouso  |
| 14h30 - 15h45 | Higiene<br>Lanche<br>Recreio e higiene  |
| 16h00/18h15   | Atividades pedagógicas (livres e orientadas)<br>Encerramento da sala                                  |

*Quadro 1 - Rotina diária da sala dos 4/5 anos - Fonte: Adaptado dos dados contidos no PAG da Sala dos 4/5 anos, 2016-2020.*

A Sala dos 4/5 anos apresentava uma equipa composta por duas educadoras e três assistentes operacionais de apoio educativo (duas faziam horário normal e uma jornada contínua). Os horários foram elaborados a pensar nas crianças, nas suas necessidades e bem-estar, tal como no desenvolvimento global do grupo.

As educadoras da sala realizavam um horário fixo, mas rotativo, de modo a que as crianças estivessem sempre acompanhadas por uma educadora, quer no turno da manhã como no da tarde. É de realçar que, durante a prática pedagógica, foi visível a cumplicidade entre educadoras, onde, na passagem do turno, eram discutidos os vários momentos e situações do dia, como as atividades realizadas, dificuldades e progressos das crianças, comportamentos manifestados e outras questões que fossem pertinentes, de forma a desenvolver um trabalho sequencial, integrado e com intencionalidade educativa.

Em relação às assistentes operacionais, que acompanhavam e auxiliavam o trabalho das educadoras, estas realizavam um horário fixo e rotativo semanalmente, organizado de forma a que ambas estivessem presentes nos momentos mais relevantes da rotina diária, como o desenvolvimento de atividades, alimentação e higiene das crianças.

| Equipa Educativa         | Horário Rotativo |              |
|--------------------------|------------------|--------------|
|                          | Manhã            | Tarde        |
| Educadoras               | 08h15/ 13h15     | 13h15/ 18h15 |
| Assistentes Operacionais | 08h30/ 13h00     | 14h00/ 17h00 |
|                          | 10h15/ 14h00     | 15h00/ 18h15 |
|                          | 09h00/13h30      | 14h00/ 16h00 |

Quadro 2 - Horário da equipa da sala. **Fonte:** Adaptado dos dados contidos no PAG da Sala dos 4/5 anos, 2016-2020.

No que diz respeito aos recreios, só no espaço exterior da sala dos 4/5 anos existiam estruturas fixas. Atendendo a esse fato, as educadoras criaram um mapa que funcionava de forma rotativa para, assim, possibilitar às crianças de todos os grupos a utilização das mesmas. O grupo que não fazia recreio no referido espaço, fá-lo-ia no espaço exterior de outra sala. Neste espaço podiam correr, andar em brinquedos com rodas, descer/ subir o escorrega, chutar/jogar com bolas, “e fazer todas as outras coisas que os adultos os avisam para não fazer quando estão dentro de casa. É essencial para o crescimento e desenvolvimento das crianças pequenas que tenham tempo, em cada dia, para brincar num recreio exterior seguro” (Hohman & Weikart, 2011, p. 212).

Este foi, também, aproveitado por mim para dinamizar algumas atividades. O grupo usufruía de atividades de enriquecimento/oferta educativa. É de referir que as educadoras estavam sempre presentes, colaborando nas mesmas, visando a sequencialidade do trabalho educativo e o trabalho em equipa. Além disso, eram momentos ótimos para observar comportamentos, atitudes e desempenho das crianças, visto não estarem a dinamizar a atividade.

As atividades de enriquecimento/oferta educativa eram: a Educação Física, Educação Artística (música e dramática/teatro), TIC e Inglês.

#### **5.1.4. Grupo de Crianças da Sala dos 4/5 Anos**

É através da caracterização das crianças que conhecemos as características de cada elemento. Esta caracterização ajuda o educador a planear e adequar as suas práticas pedagógicas ao seu grupo de crianças.

Inicialmente, para melhor conhecer o grupo de crianças, analisei o Projeto Curricular de Grupo (PCG). Durante a minha prática pedagógica foi possível recolher registos fotográficos das atividades, o que me possibilitava observar e analisar o desempenho das crianças nas atividades orientadas ou livres.

O grupo da sala dos 4/5 anos era constituído por dezasseis crianças, sendo oito do sexo feminino e oito do sexo masculino. Estas crianças tinham idades compreendidas entre os três e os cinco anos. Devido à diferença de idades, as crianças demonstravam alguma heterogeneidade relativamente às capacidades de concretização nas atividades orientadas e em relação aos seus interesses e necessidades e à sua capacidade de atenção e concentração. Este fator foi, por vezes, condicionador e implicou adequações em algumas atividades. No decorrer da prática pedagógica, pude elaborar uma breve caracterização do grupo, baseada nas áreas de conteúdos e domínios definidos nas OCEPE e na observação do desempenho das crianças durante as atividades realizadas.

Princípio, assim, com as características deste grupo em relação à área de formação pessoal e social. O grupo, em geral, manifestava seguranças nas interações com os adultos e com as outras crianças. Uma parte do grande grupo preferia interagir em pequenos grupos, mostrando-se mais inseguros. Manifestavam dificuldades em cumprir regras, em aceitar o “não” e em gerir frustrações.

Relativamente à área de expressão e comunicação, o grupo revelava muito interesse pelas diferentes formas de expressão, sobretudo no Domínio da Educação Motora e Artística. No subdomínio das artes visuais, o grande grupo tinha, ainda, interesse e necessidade em explorar os materiais livremente. Um pequeno grupo realizava, espontaneamente, desenho livre, mas a predileção recaía na pintura, colagem e modelagem.

É de salientar a motivação deste grupo pelo Domínio da Educação Motora, nomeadamente: jogos de movimento; aulas educação físico-motora; bem como pelo recreio e pela realização de atividades livres.

No domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, notei que o grupo se expressava de forma perceptível, os elementos mais novos ainda apresentavam dificuldade na articulação de algumas palavras com omissão e (ou) substituições de sons e de sílabas.

No que se refere ao subdomínio da música, da dança e da dramatização/teatro, o grupo gostava de cantar canções mimadas, de dançar e, sobretudo, de realizar o jogo de faz-de-conta espontaneamente e dramatizar histórias ou partes das mesmas.

No domínio da matemática, em especial os mais velhos (de 5 anos), revelavam conhecer algumas noções (cor e forma) e conceitos lógico-matemáticos básicos, sobretudo em relação ao espaço.

Por fim, na área do conhecimento do mundo, o grupo demonstrou interesse em explorar os espaços e os materiais. Esta exploração nem sempre correu da melhor forma aquando de uma atividade orientada, pois os interesses do grupo eram preferencialmente por atividades e brincadeiras livres.

A caracterização do grupo de crianças não fica completa sem conhecer o contexto familiar em que ela está inserida. Posto isto, é essencial saber os níveis de escolaridade e as profissões dos pais. Estes dados foram acedidos no PCG. No Gráfico 1 podemos verificar alguns dados acerca das habilitações académicas dos pais.

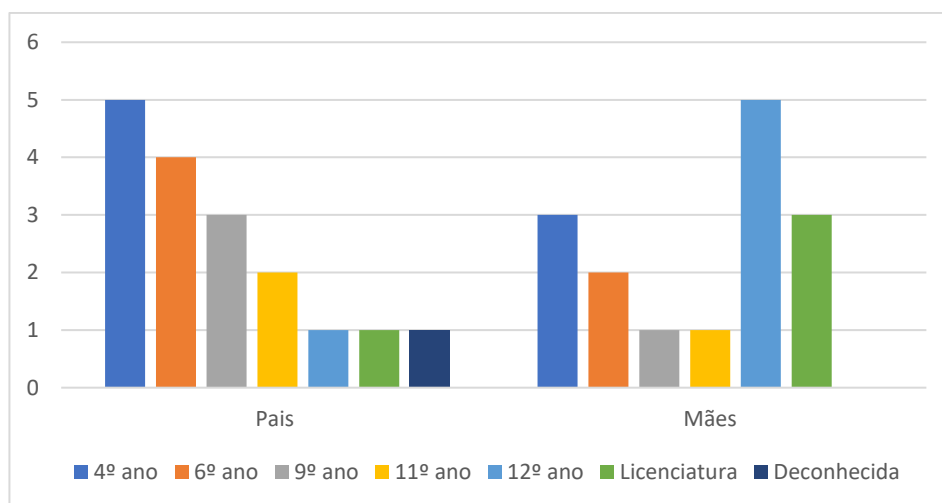


Gráfico 1 – Habilidade Literárias dos pais do grupo de crianças.

De acordo com o gráfico, podemos afirmar que os pais destas crianças apresentavam níveis de habilitações académicas variados, sendo que as habilitações académicas predominantes eram o 4º ano, com oito elementos, e o 12º ano, com seis elementos. Neste gráfico destaca-se, ainda, uma situação particular, em que a habilitação

académica de um dos pais era desconhecida. Devia-se ao facto de a mãe da criança não ter qualquer contacto com o pai da criança.

| Criança | Profissões                |                           |
|---------|---------------------------|---------------------------|
|         | Pai                       | Mãe                       |
| 1       | Empregado de Mesa         | Desempregada              |
| 2       | Empregado em Gelataria    | Desempregada              |
| 3       | Empregado de Armazém      | Desempregada              |
| 4       | Desempregado              | Desempregada              |
| 5       | Desempregado              | Desempregada              |
| 6       | Supervisor da NOS Madeira | Operadora da NOS Madeira  |
| 7       | Desempregado              | Estudante                 |
| 8       | Desempregado              | Empregada de Balcão       |
| 9       | Empregado de Armazém      | Desempregada              |
| 10      | Técnico de Frios          | Assistente de consultório |
| 11      | Camionista                | Desempregada              |
| 12      | Empregado de Armazém      | Desempregada              |
| 13      | -----                     | Lojista                   |
| 14      | Eletricista               | Desempregada              |
| 15      | Lojista                   | Professora                |
| 16      | Professor                 | Contabilista              |

Quadro 3 - Profissões dos Pais. Fonte: Projeto Curricular da Sala dos 4/5 anos 2016-2020

No Quadro 3 podemos observar que a maior parte dos pais se encontrava desempregado, com um total de 16 elementos. Das mães, apenas cinco exerciam uma profissão. Destacavam-se, também, duas situações em que ambos os pais estavam desempregados e verificámos apenas quatro situações em que ambos os pais exerciam uma profissão.

## 5.2. Questão orientadora da investigação-Ação

De uma maneira geral, o grupo de crianças revelava facilidade em adquirir aprendizagens, sendo capazes de acompanhar e compreender as temáticas abordadas na sala. Eram crianças dinâmicas, participativas e recetivas a novas pessoas, apesar de existirem umas mais tímidas do que outras e com dificuldade em comunicar perante os colegas.

Brincar é uma atividade espontânea e voluntária do ser humano, principalmente das crianças. Estas retiram daí imenso prazer, diversão e dão asas à sua imaginação e às suas capacidades. Desse modo, o brincar caracteriza-se como uma atividade da infância que permite o desenvolvimento de várias aprendizagens. Este pode ser utilizado nos diferentes ambientes de aprendizagem no âmbito da educação Pré-Escolar.

No entanto, com a evolução dos tempos, as crianças de hoje apresentam uma espécie de insaciedade e insatisfação permanente, pois fica cada vez mais difícil ter tempo para brincar. A violência das grandes cidades privou as crianças de brincarem nas ruas. O trânsito aumentou, e as zonas de habitação mudaram de casas para apartamentos. Todos estes fatores influenciaram para que o espaço para brincar se tornasse reduzido. Devo referir que as crianças deste grupo comentavam várias vezes, “em casa não brinco, vou ver televisão”.

Este grupo de crianças demonstrou ter um grande interesse em brincar, estando sempre divertidos e concentrados quando brincavam. Através de várias observações, cheguei à conclusão que o brincar seria um tema relevante a ser estudado. Por isso, tendo como principal foco as suas potencialidades, achei pertinente desenvolver a seguinte questão:

***“Como é que o “brincar” pode influenciar a aprendizagem no grupo de crianças da Pré III?”***

Posto isto, no decorrer da minha intervenção, tive o cuidado de propor atividades que fossem do interesse das crianças de uma forma simples, positiva e divertida, promovendo aprendizagem, e não como uma obrigação. Tentei que as atividades fossem diversificadas e focadas aos interesses e necessidades das crianças.

Respeitei o tempo que as crianças necessitavam para brincar livremente pois, nesta faixa etária, é através do brincar que as crianças adquirem e constroem o seu conhecimento.

### **5.3. Intervenção Pedagógica com o Grupo da Sala dos 4/5 anos: algumas atividades**

Neste ponto, serão descritas algumas das experiências de aprendizagem vivenciadas pelo grupo de crianças e por mim ao longo das oito semanas da prática pedagógica.

Segundo as OCEPE (2016), “a intencionalidade do educador caracteriza a sua intervenção profissional, exige-lhe que reflita sobre as concessões e valores subjacentes as finalidades da sua prática (...)” (p.13). Deste modo, a intervenção far-se-á consciente, responsável e significativa.

Ao longo da minha intervenção procurei proporcionar um clima de segurança afetiva com as crianças. Tal como referencia Mesquita-Pires (2007), “a promoção do bem-estar na criança, da sua autonomia; a adequação da linguagem às necessidades do grupo; o respeito e a valorização pelas ações das crianças, demonstra também, capacidade de se envolver afetivamente com elas” (p.179). Desta forma, a criação de um ambiente educativo seguro e a valorização das suas práticas, incitou uma maior motivação na realização das atividades por parte das crianças. De acordo com Dewey (2002), as crianças aprendem de uma forma significativa quando as ações partem dos seus interesses. Neste sentido, tive o cuidado de identificar os interesses das crianças e criar oportunidades para que pudessem implicar-se em atividades que suscitassem o seu interesse.

Assim, no decorrer da prática pedagógica, promovi o diálogo, com vista a trocar ideias e saberes, levantando hipóteses que favorecessem a reflexão e a implicação de cada um nesse processo. Proporcionei a realização de diversas atividades que lhes permitiram desenvolver competências nas diferentes áreas expressas nas OCEPE, articulando-as sempre que possível, para que nenhuma delas fosse descurada. É de referir que as planificações semanais surgiam da planificação mensal da sala, elaborada em colaboração com a educadora cooperante.

Dewey (2002) reconhece que a criança é naturalmente um ser ativo e é nessa base que estabelece a perspetiva do “learn by doing”, ou seja, “aprender fazendo”, onde as atividades propostas pelo educador deviam ter, como ponto de partida, as ideias e os interesses do aprendiz, sendo que o “cerne do processo educativo reside em gerir essas atividades e dar-lhes um rumo definido” (p.42).

Segundo as OCEPE (2016), “(...) o brincar e aprender articula-se com o reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo (...)”, “(...) as suas experiências e saberes únicos, capaz de construir a sua aprendizagem (...)”, “(...) cada [criança] aprende e contribui para a aprendizagem e progresso da outra”. (p.31)

Da intervenção resultaram oito planificações, que foram acompanhadas por diários de bordo, um instrumento primordial na melhoria constante da prática educativa,

pois nele expus as situações ocorridas e refleti sobre elas. Estes documentos encontram-se em anexo para consulta.

### 5.3.1. Festividades

A minha intervenção pedagógica coincidiu com vários dias festivos: o Pão-por-Deus, o São Martinho e o Natal. Considerando que esses dias eram muito valorizados e vivenciados pela instituição e comunidade envolvente, não poderia ignorar as tradições em redor dessas comemorações.

Desta forma, nestes dias, foram realizados sacos, prendas e brindes para a família e para as crianças e atividades/trabalhos em torno das temáticas, com finalidades pedagógicas bem definidas. Assim sendo, ao longo deste tópico serão explanadas algumas atividades.

De acordo com as OCEPE (2016), a área de formação pessoal e social deverá ser parte integrante de todo o trabalho desenvolvido pelo educador com as crianças, num processo pessoal e social de procura do bem próprio e bem coletivo.

A atividade proposta para a primeira semana de estágio centrou-se na celebração do Pão-por-Deus, que é uma prática comum e valoriza a tradição portuguesa, que cada vez mais tem caído no esquecimento. É de referir que as atividades propostas deram seguimento às sugestões da planificação de sala para o mês de outubro. As atividades eram sempre contextualizadas partindo dos conhecimentos prévios das crianças, para atingir os objetivos propostos pelo educador.

O objetivo desta semana recaiu na celebração da festividade do Pão-por-Deus. Mediei a atividade com um diálogo sobre a tradição do Pão-por-Deus, com o objetivo de conhecer os saberes das crianças sobre esta temática. Após o diálogo, cantámos a canção “Vem aí o Pão-por-Deus”.

Após a canção, perguntei como é que pretendiam levar os frutos do Pão-por-Deus para casa, ao que responderam:

A - ... nas mãos...

B - ... num cestinho...

C - ... vamos fazer um cestinho? (Diário de Bordo, 24 de outubro de 2016).

Através das sugestões das crianças e da proposta realizada pela educadora (um cesto de cartão), começamos a delinear como íamos decorar o cesto. As crianças sugeriram usar as cores do outono. Assim sendo, avancei com uma atividade de expressão

plástica onde as crianças usaram a técnica da esponja para pintar o cesto do Pão-por-Deus. Esta foi a primeira técnica que usei com as crianças no sentido de motivá-las na decoração do cesto. As atividades de expressão plástica são sempre bem-sucedidas na medida em que as crianças exploram as tintas e são livres no seu manuseamento.

Continuando na decoração do saco do Pão-por-Deus, já numa segunda fase, as crianças realizaram a pintura das imagens dos frutos de outono. Para a realização da mesma, foram sugeridas duas técnicas: colagem de folhas secas ou pintura dos frutos de outono (Imagem 11). A maioria das crianças optou por escolher as duas técnicas, visto não conseguirem escolher uma só.

Foi sugerido por uma criança realizar a alça do cesto com rafia natural, com a ajuda do adulto. Este agarrava, portanto, numa ponta e a criança entrelaçava as fitas, ficando com o efeito de trança. A alça do cesto ficou muito bonita. As crianças, no início da tarefa, mostraram um pouco de dificuldade na coordenação do movimento de entrelaçar, sempre para dentro, mas a maioria conseguiu executar esta tarefa com sucesso.



Imagem 11 - Saco do Pão-por-Deus

A festa do Pão-por-Deus foi realizada na segunda semana de estágio, no turno da manhã. Eu não estive presente pois estagiei no turno da tarde. Assim sendo, comecei a minha intervenção com um pequeno diálogo com o grande grupo, onde as crianças mostraram o seu cesto e os frutos recolhidos. Usei esta festividade como contextualização para a atividade desse dia: a prova dos frutos de outono. Assim sendo, apresentei um saco surpresa cheio de frutos.

A atividade consistia em passar o saco de mão em mão, e cantavam ao mesmo tempo a canção “Que festa tão linda”. Quando a canção acabava, a criança que tinha o saco na mão tirava um fruto sem olhar e tentava adivinhar. A atividade repetiu-se até tirarem todos os frutos. As crianças ficaram curiosas e, com vontade de comer os frutos, diziam:

A- ...são verdadeiros...

B- ...cheiram muito bem...

C- ... é para comer... (Diário de Bordo, 31 de novembro de 2016).

No fim, após as crianças terem tirado todos os frutos, reunimo-nos na mesa para proceder à prova dos mesmos. Esta atividade teve como objetivo principal trabalhar os sentidos: tato, olfato e paladar. Foi uma atividade que se revelou de extrema importância no conhecimento e descoberta de novos alimentos. As crianças adoraram, pois provaram frutos que não conheciam, tais como o dióspiro, a romã e a goiaba. Os outros frutos já tinham sido provados por eles, nomeadamente a manga, as uvas, as nozes, os figos, as castanhas e o amendoim.

A atividade ativou os sentidos das crianças, através dos cheiros e dos sabores intensos dos frutos. Estas mostraram-se, durante a atividade, curiosas, concentradas e motivadas. A exploração da textura das cascas dos frutos também provocou muita euforia e curiosidade nas crianças, uma vez que algumas queriam lamber e comer a casca.

Para encerrar esta atividade foi preenchido um cartaz com as imagens dos frutos provados, onde as crianças descreviam um fruto de cada vez, quanto ao tamanho, à textura e ao sabor dos frutos. (pequeno/grande – liso/rugoso – fino/grossa – mole/dura – doce/amarga – rija/mole). Esta é uma estratégia para conseguir observar o que as crianças aprenderam.

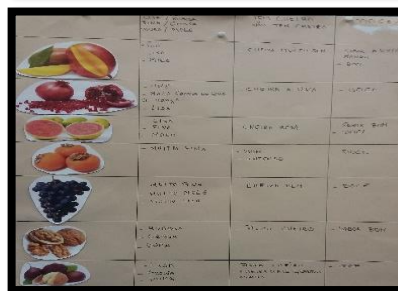


Imagem 12 - Atividade com os frutos

No dia seguinte, ainda abordando a temática do outono, contei uma história elaborada pelas crianças, estagiária e educadoras da sala, intitulada “O Senhor Outono”. Esta iniciativa de criar uma história vem ao encontro dos requisitos e estratégias do PEE – A Literacia, que pretende estimular hábitos regulares de leitura diversificadas às crianças.

Esta intervenção teve como objetivo a personalização da personagem da história “O Senhor Outono” (Imagem 13). A participação das crianças foi fundamental para a realização desta atividade. Estas estiveram envolvidas, desde a realização da história até a construção da personagem. As crianças, detentoras de uma grande imaginação, descreveram ao pormenor as roupas, referindo as cores e os frutos abordados anteriormente. Para a elaboração da camisa do Senhor Outono, usamos a técnica de entrelaçar fitas duplas de papel de diário; as calças com material de saca serapilheira,

cozida pelas crianças com a ajuda de um alfinete e cordel fio; a cara com cartolina bege, os olhos com castanhas; a boca foi desenhada por uma criança com caneta de filtro; o nariz foi feito a partir de uma casca de amendoim; os botões foram criados a partir da casca de nozes; e o chapéu foi elaborado com cartolina cor de laranja decorada com folhas secas.



*Imagem 13 - Senhor Outono*

Esta atividade de artes visuais tornou-se muito rica no que concerne à exploração de diversos materiais, texturas, técnicas, trabalho da motricidade fina e coordenação óculo-manual. Através da construção da camisa, também foi possível observar algumas competências na área da matemática, no que respeita ao desenvolvimento de noções, tais como: frente/trás; dentro/fora e cima/baixo. Durante a atividade de construção da camisa (entrelaçar as fitas de papel de jornal), as crianças salientaram que tinham de pintar a camisa de vermelho pois era essa a cor da camisa do “Senhor Outono”, demonstrando que entenderam o objetivo da atividade desde o início da sua construção.

Na sequência de mais uma festividade de São Martinho, celebrada a 11 de novembro, importa salientar que a instituição de ensino em que realizei a minha prática pedagógica está localizada no concelho de São Martinho, onde a tradição é celebrada com uma festa que se estende até ao fim de semana. Assim sendo, toda a minha planificação foi alusiva a esta temática. Introduzi, então, a canção “Castanhas, castanhas”, cuja letra abarcava uma tradição da festividade de São Martinho, “as castanhas assadas”.

Em seguida, propus que as crianças se levantassem e se organizassem em grupos de quatro. Rodamos e cantamos ao mesmo tempo. No fim da canção, sugeri que as crianças se dispusessem em dois grupos, um só de meninos e outro só de meninas, visto a sala ser composta por oito meninas e oito meninos. Após a organização dos dois grupos, propus que cantassem só os meninos e depois só o grupo das meninas (andando à roda como na organização anterior). Desta forma, foi possível abordarmos noções de

matemática, como a contagem, os grupos e a identificação de quantidades através de diferentes formas de representação.

Esta atividade proporcionou às crianças um momento de relaxamento e de diversão, visto todas as atividades de movimento fomentarem nas crianças o desenvolvimento da criatividade e personalidade. Apesar de algumas crianças mostrarem alguma dificuldade em organizar os grupos propostos, estavam motivadas e demonstraram interesse nessa tarefa, pedindo a ajuda do adulto sempre que necessário. Ressalvo que o desempenho das crianças foi positivo, visto que a organização de grupos foi assimilada.

A expressão dramática, manifestada nas OCEPE (2016), constitui um meio de descoberta de si mesmo e das outras crianças, ao afirmar no convívio com os outros de modo a conquistar situações sociais. Tal sucede-se pela relação exercida nas atividades de dramatização, que proporcionam a consciencialização das personalidades dos outros indivíduos participantes e da forma como concebe a realidade, tomando como partido vivências de comunicação verbal e não-verbal.

Admitindo as potencialidades da dramatização e atendendo que esta é a área forte deste grupo, apresentei com a educadora cooperante a peça de teatro da lenda de São Martinho, usando a técnica das sombras chinesas (Imagem 20).

Esta escolha deveu-se ao seu contributo fundamental, no contexto educativo. Este tipo de dramatização, referido por Pereira e Lopes (2007), desencadeia um clima menos objetivo e mais misterioso, permitindo às crianças uma atividade de descoberta e interpretação das diversas mensagens transmitidas por ações retratadas por sombras. Além disso, os atos decorrentes da representação evidenciam várias potencialidades, nomeadamente a manifestação de fantasias e criação de personagens que, através de um foco de luz, poderão ser produzidas, usando figuras representativas das personagens. Ainda em relação aos contributos desta atividade, é importante referir que este tipo de representação amplia capacidades imaginativas e a capacidade linguística, pois é um meio de expressão verbal.

Aquando do conto da história, as crianças recontaram-na com clareza, mencionando os acessórios das personagens e a roupa (espada/capa). Todas as crianças quiseram fazer esta atividade, usando as figuras e o cenário. Auxiliei-as no conto, dando umas achegas. Cada criança, na sua vez, colocava a imagem no lençol/ecrã e dizia as suas falas, com a minha ajuda, em que eu as murmurava e elas repetiam, em voz alta. Este grupo gostava de representação, de teatro, de dramatização e de dança. Eram desinibidos e todos participavam e ajudavam-se mutuamente. Observei que foi uma atividade que motivava

as crianças e que conseguiram trabalhar cooperativamente, favorecendo a interação do grupo e o trabalho em conjunto.



*Imagem 14 - Peça de teatro da lenda de São Martinho, usando a técnica das sombras chinesas.*

Para finalizar esta festividade, promovi uma saída à Paróquia de São Martinho (Imagem 15), onde conseguimos ver a representação da lenda de São Martinho numa sequência de quadros. A visita à Paróquia veio facilitar a compreensão da lenda, aproximando o abstrato do real. Esta lenda fala sobre a ajuda de um homem a outro, da solidariedade, da interajuda e do milagre que esta ação provocou. O objetivo foi trabalhar este sentimento com as crianças. Consegui, assim, transmitir-lhes estes conceitos, com a finalidade de formar cidadãos íntegros.

Na volta à sala de aula, sugeri que fizessem um desenho do que observaram na Paróquia de São Martinho. De acordo com Coelho (2005), o desenho revela uma maneira de expressão fundamental para a criança, pois permite-lhe traduzir o seu pensamento, expor as suas vivências e experiências pessoais. É de salientar que esta proposta deve ser debatida com a criança e não meramente imposta, visto que é uma ação em que o sucesso depende da implicação e do prazer em concretizá-la.



*Imagem 15 - Visita à Paróquia de São Martinho e desenho de uma criança sobre a visita.*

Nesta fase de desenvolvimento, as crianças sentem a necessidade de partilhar os seus trabalhos, por isso é essencial que o educador as motive através de um diálogo, esclarecendo a atividade e a forma de exposição dos produtos finais, de modo a enfatizar a importância de cada trabalho. Atendendo a essa ideia, os desenhos foram expostos nos placares do corredor para que qualquer membro da comunidade pudesse observar.

Considerando esta sequência temporal das festividades, as atividades realizadas com a época natalícia incorporaram a planificação do mês de dezembro, que fazia referência à motivação para o Natal. Sendo este momento de grande satisfação e alegria para as crianças, optei por realizar a motivação a partir da história “O Burrinho de Natal”, uma história muito simples e diferente da habitual motivação para o nascimento de Jesus. Esta história conta como é que o burrinho aparece no presépio, tendo sido comprado por José, numa feira, para poder transportar Maria, que estava grávida, para Belém. Assim, esta história destinou-se a dar enquadramento às atividades propostas e através dela planejar com as crianças a construção do presépio.

A partir desta história e do reconto da mesma, debateu-se com o grupo sobre o que seria possível fazer na sala de atividades, negociando as propostas das crianças. Estas manifestaram interesse e entusiasmo na representação da história, na criação do presépio (no placar da sala) e na construção da árvore de Natal.

As crianças tiveram oportunidade de explorar a capa da história, as personagens e, através das mesmas, dar uso à sua criatividade, sugerindo, assim, várias ideias, sobre o que se tratava a história. É de referir que, através da exploração das ilustrações, muitas crianças conseguiram perceber a mensagem da história.

Para finalizar a atividade, as crianças desenharam a personagem preferida. Nesta atividade surgiu como personagem nas suas ilustrações:

A – ...desenhei-te, Carla...

B – ...estás ao lado do Daniel (personagem da história) ...

C – ...também gosto de ti...

Concluo, assim, que as crianças gostam da minha presença e que acharam pertinente me desenharem, visto ter sugerido que desenhassem a personagem que mais gostaram, aproveitaram para me mostrar que também gostam de mim (Diário de Bordo, 28 de novembro de 2016).

A representação, como já referi anteriormente, era o ponto forte deste grupo. Com diversos materiais improvisados, nomeadamente várias mantas de cores diferentes, fizemos as roupas e construímos alguns adereços (orelhas e cauda do burro; travessa do Daniel e a moeda de ouro).

Mais uma vez, através da representação, o grupo conseguiu demonstrar que tinha percebido a história e que a mensagem foi compreendida com sucesso (Imagem 16).



Imagem 16 - Dramatização da peça “O Burrinho de Natal.

As atividades de artes visuais eram, também, muito solicitadas pelas crianças. Na construção do presépio, o grupo mostrou-se motivado, visto já terem exibido interesse em realizá-lo, há algum tempo. É de referir que a atividade ofereceu uma maior aprendizagem, uma vez que as crianças participaram desde o primeiro momento até à sua conclusão, com sugestões/ideias e iniciativas sobre os materiais, as cores e a disposição das personagens no placar. Nesta atividade, as crianças cortaram o contorno do corpo da personagem, em esferovite, com a ajuda do adulto. Para realizarem o vestido da Maria e a túnica de José, recortaram e colaram papel de lustro. As crianças foram muito pormenorizadas pois salientaram que as cores deviam ser iguais às das ilustrações da história. Os mantos foram feitos de papel crepe. As crianças apresentaram algumas dificuldades no manuseio desse material por ser muito fino.

O recorte e a colagem são importantes para o desenvolvimento da coordenação da motricidade fina. Neste contexto, o recorte é uma importante atividade para o progresso da psicomotricidade, sendo que esta educa “o movimento ao mesmo tempo em que põe em jogo as funções intelectivas” (Costallat, 1987, p. 1). Diante disto, para trabalhar a educação psicomotora nas crianças torna-se necessário prever a formação básica, indispensável ao desenvolvimento motor, afetivo e psicológico. Assim sendo, o educador deve ter em conta estas questões, ao propor uma planificação que contemple atividades que procurem desenvolver as habilidades psicomotoras, nomeadamente, o recorte, que além de exercitar as capacidades de coordenação viso-motora e coordenação fina, pode desenvolver outras competências relacionadas à criação e ação.

A construção da personagem Maria, que estava grávida, suscitou alguns sorrisos aquando da execução da sua barriga. Algumas crianças mostraram conhecimento sobre a gravidez dizendo que Maria tinha Jesus na barriga.

Assim que cessou esta atividade, procedemos à construção da árvore de Natal, tendo surgido da curiosidade apresentada por uma criança.

Perguntando se era possível montar uma árvore de Natal no teto. Utilizei esta observação como motivação retribuindo a questão. Será que é possível montar uma árvore de Natal no teto?

Responderam:

A – “...não é possível ...”

B – “...as árvores têm de ficar no chão...”

C – “...as árvores não voam...”

Ao mostrar o material para montar a árvore de Natal (círculos de cartolina), uma criança surpreendeu-me dizendo:

A – “... os círculos são para montar a árvore de Natal no teto, e vai ser amarrada com fios e cola...”, “...as árvores não são todas iguais...”, “...temos de pintar os círculos de verde... (Diário de Bordo, 5 de dezembro de 2016).

Surpreendida com esta observação, reforcei a ideia de que as árvores, realmente, não são todas iguais e que este ano teríamos uma árvore diferente na nossa sala de atividade. Assim, as crianças, ao pintarem os círculos, curiosas, questionavam-me se iríamos conseguir colocar a árvore no teto. Perguntavam, muitas vezes, como. Pedi para olharem para o teto e as crianças que ainda não tinham percebido como tal situação seria possível, aperceberam-se da existência de ganchos, onde poderíamos pendurar a nossa árvore.

Enquanto a árvore secava, começou por elaborar-se os “anjinhos”, para decorar a árvore, com a técnica da dobragem. Distribui uma folha a cada um, na mesa de trabalho. Agarrei numa folha e dobrei e sugeri que as crianças dobrassem, também, até construirmos um anjinho.

Noutra mesa, as crianças estavam a contruir “sinos”. Usei o gargalo das garrafas de água e pedi que colassem papel crepe. Ao mostrar o gargalo das garrafas, as crianças não se aperceberam do que se tratava. Então, juntei dois pela tampa e disseram logo que eram sinos.

Uma criança enquanto decorava o seu sino, sugeriu:

A – “...e se tirássemos a tampa, fazíamos um furo e amarrávamos um fio para fazer a bolinha do sino...”

Referi que o pêndulo que tem dentro do sino se chama “badalo” e que era uma excelente ideia. Assim foi, os “badalos” foram feitos com as tampas das garrafas de plástico.

Aquando da preparação dos adereços, sentamo-nos no tapete e, com a ajuda das crianças, montámos a árvore de natal (Imagem 17). Este trabalho foi elaborado com a ajuda dos adultos, visto requerer uma montagem muito minuciosa. Prosseguimos, assim, com a decoração da árvore, em que cada criança pendurou um adereço.

Esta semana de estágio correu bem, as crianças estavam motivadas para as atividades e ansiosas para terem a sua árvore de Natal montada na sala. Concluíram que as árvores não são todas iguais e olhavam para a árvore que estava pendurada no teto com ternura e admiração, por terem conseguido realizar um trabalho diferente.



*Imagem 17 - Árvore de Natal e Presépio*

A construção do placar, na sexta semana de estágio, foi feita com o intuito de ser completado ao longo do tempo. Este placar foi realizado de acordo com a história “O Burrinho de Natal”, cujos personagens eram o Burrinho, José, Maria grávida e a Estrela. A intenção seria a de completar o placar ao longo última semana antes do Natal, com o nascimento de Jesus, motivação feita na sexta-feira anterior, pela educadora cooperante, cuja personagem seria o menino Jesus e o cenário um estábulo.

É de referir que uma criança se ofereceu para desenhar o menino Jesus. Desenhou, então, a cara e o corpo do menino, Em seguida, insinuei que se recortasse a cabeça do menino Jesus para ficar saliente. Com papel crepe branco, fizemos o vestido do menino. O estábulo foi construído com cartão decorado com muita palha. As crianças conseguiram realizar a atividade sozinhas, sem a ajuda do adulto, pois os materiais foram de fácil manipulação. Aquando da construção do menino Jesus e do estábulo, reunimo-nos e modificamos o nosso presépio. As crianças eram muito cuidadosas e participaram com

sugestões no enquadramento das personagens. Queriam que estas estivessem montadas de acordo como o que tinham observado nas ilustrações da história.

Na terça-feira, por ser a última semana de estágio com este grupo de crianças, concluí este percurso com a decoração de um quadro, usando os corações realizados no primeiro dia de apresentação.

Conversei com o grande grupo e informei que aquele era o último dia de prática pedagógica, questão que já tinha sido abordada com o intuito de preparar as crianças. Durante o diálogo, achei pertinente perguntar: o que iam sentir mais falta? e o que tinham gostado mais nestes dias em que tinha estado presente na sala?

A – ...gostei dos caixotes grandes dos ecopontos...

B – ...gostei de tudo, não vá embora...

C – ...gostei de todo o amor que nos deste...

Posto estes comentários comoventes, questionei se se lembravam do meu primeiro dia, onde trouxe corações para a apresentação (corações divididos ao meio, do género de um puzzle, e aos pares encontraram as partes que se encaixavam para formar um coração) (Diário de Bordo, 12 e 13 de dezembro de 2016).

Todos lembravam-se e disseram que os corações estavam no cacifo. Pedi que fossem buscar e que trouxessem os mesmos para o tapete. Construí, então, um quadro com um coração grande e todas as crianças, aos pares, colaram as suas metades dos corações em cima do coração grande. Ao colarem, pedia um abraço e um beijo de despedida. Foi a estratégia que usei para poder despedir-me de todas as crianças com carinho. Durante a atividade, as crianças perguntaram-me: Carla, este é o teu coração? Disse que sim e que os levava a todos no meu coração. Informei, ainda, que o quadro era para oferecer à sala como recordação. Foi, na minha opinião, a atividade mais difícil de realizar. Estávamos em grande grupo, porém o silêncio reinava, coisa antes impossível de acontecer. Foi uma grande emoção.

Quando terminamos a atividade, as crianças quiseram fazer um desenho para me oferecer, demonstrando muita espontaneidade e não sendo necessária motivação do adulto para esta ação. No ponto seguinte, continuo a apresentar algumas atividades sobre a temática: reciclagem.

### **5.3.2. Temática: Reciclagem**

A Escola EB1/PE de São Martinho está inscrita no projeto Eco-Escolas. Este é um programa internacional da “Foundation for Environmental Education”, desenvolvido em

Portugal desde 1996 pela Associação Bandeira Azul da Europa - ABAE, que pretende encorajar ações e reconhecer o trabalho de qualidade desenvolvido pelas escolas, no âmbito da Educação Ambiental para a Sustentabilidade. Na sala dos 4/5 anos, o projeto da Brigada Verde (projeto da Eco-escolas) é trabalhado todos os dias. Como se tratam de crianças dos 4/5 anos, a participação é adaptada a elas. Neste sentido, o chefe do dia intitulado como “Chefe da Brigada Verde”, é responsável por separar devidamente o lixo reproduzido durante o dia e de apagar as luzes à saída da sala.

Travassos (2006) refere que “a Educação Ambiental tem que ser desenvolvida como uma prática, para a qual todas as pessoas que lidam em uma escola precisam estar preparadas” (p.12). Assim sendo, o nosso dever enquanto cidadãos e educadores é incutir nas crianças hábitos e comportamentos que venham a impedir que o meio ambiente seja destruído pela ação do próprio homem. E não existe melhor idade para incutir estes hábitos; são as crianças que detêm o poder de mudar mentalidades, pois serão os adultos do futuro. As crianças são, muitas vezes, as que promovem novos hábitos de reciclagem junto das suas famílias. A questão da reciclagem dos resíduos sólidos ou lixo, no contexto escolar, exige, portanto, o comprometimento de toda a comunidade educativa. Assim sendo, a temática da reciclagem surgiu com vista a preparar as crianças para uma saída agendada pela instituição à Estação de Tratamentos de Resíduos Sólidos e Urbanos do Funchal – ETRSUF.

Deparei-me com o facto de, nesta sala, existir apenas um caixote de lixo diferenciado. Tendo em conta esta situação, sugeri realizar os ecopontos para a sala. Algumas crianças partilharam os seus conhecimentos acerca da ETRSUF, expondo que a “ETRSUF é o local onde os camiões de recolha do lixo descarregam quando estão cheios”. Constataram, também, que existem camiões de recolha de lixo de várias cores. Sugeri a visualização de um vídeo do cantor Filipe Pinto “O Planeta Limpo”, (separação do lixo nos ecopontos) para compreenderem o porquê dos camiões terem cores distintas.

Após esta introdução, começamos a construir os Ecopontos (Imagem 18). Estes foram realizados com caixotes de cartão e pintados com as respetivas cores. Tratou-se de uma temática muito bem aceite pelas crianças, visto algumas delas já procederem à separação do lixo nas suas casas.



*Imagem 18 - Construção dos Ecopontos.*

É de referir que o fato de os caixotes serem grandes e de cartão tornou a atividade mais motivadora atendendo a que tinham liberdade para manusear o pincel aquando da pintura dos mesmos.

Para consolidar o que foi aprendido no dia anterior e sabendo que os conhecimentos são assimilados com mais eficácia na prática, propus fazermos um jogo. Coloquei os ecopontos no exterior (recreio) e espalhei lixo no chão. As crianças ficaram eufóricas com aquela ação, oferecendo a sua ajuda para a recolha do lixo (Imagem 19).



*Imagem 19 - Jogo da Reciclagem*

Proporcionei um momento em que todas as crianças exploraram os diferentes tipos de lixos (papel, cartão, garrafas de diferentes tamanhos de vidro, frascos de vidro, garrafas de plástico, sacos de plástico, embalagens de metal, pilhas de diferentes tamanhos e baterias de telemóveis). É de referir que algumas crianças não conheciam as embalagens de metal. Em seguida, sugeri que duas crianças, de cada vez, recolhessem lixo e separassem no devido ecoponto e que, em caso de dúvida, tinham que pedir ajuda ao colega para separar no sítio certo. Algumas crianças tiveram dificuldade em executar esta atividade, recorrendo à cooperação do colega para finalizar com sucesso. No fim do jogo, as crianças guardaram os ecopontos na sala, previamente definido pelo grupo de crianças.

As propostas por mim apresentadas seguiram uma linha de concordância com a educadora do turno contrário e com a planificação mensal. Visto a educadora da tarde ter começado a trabalhar os Meios de Transportes, propôs-me a construir com as crianças um placar sobre esta temática. Segundo as OCEPE (2016), o educador é um mediador aquando das intervenções das crianças, mas com finalidade na sua mediação. Assim sendo, promovi um diálogo com as crianças acerca dos meios de transporte e aproveitei o fato de as crianças terem uma saída ao ETRSUF, para mediar a conversa para o meio de transporte a usar nesse dia. Atendendo a esta motivação, apresentei uns livros onde conseguiram observar algumas imagens de transportes terrestres, marítimos e aéreos. Concluimos, assim, que existem vários tipos de transportes. As crianças não conheciam este tipo de identificação apesar de já terem abordado o tema com a educadora da manhã.

Os livros apresentados ficaram na área da biblioteca da sala para poderem explorar livremente, uma vez que já tinha ficado acordado que iria facultar alguns livros. As

crianças não se esqueceram. Após este diálogo, sugeri a construção de um placar com meios de transporte aéreos, terrestres e marítimos para expor na nossa sala.

A atividade da pintura foi feita na área do tapete, visto o papel ser demasiado grande para a mesa de atividade. As crianças pintaram alegremente, escolhendo o que queriam colorir. A atividade, apesar de ser um pouco complexa, correu bem, pois as crianças tiveram cuidado com a utilização das cores. Todas as crianças usufruíram da oportunidade de pintar, à exceção de duas que foram para casa mais cedo.

É de referir que este grupo era muito ativo, participativo e demonstrava constante necessidade de brincar livremente, mas, no decorrer da atividade (aquando do trabalho com o pequeno grupo), as restantes crianças dirigiam-se a mim a pedir para participar nela. Argumentava que, a seu tempo, todos iam intervir.

Esta atividade foi interrompida, visto no dia 20 de novembro festejarmos o Dia Nacional do Pijama, num convívio com as turmas de 1º ciclo. Esta data coincide com o Dia da Convenção Internacional dos Direitos da Criança. Mais uma vez, esta instituição aceitou participar no projeto. Este visa ajudar monetariamente as crianças desfavorecidas através de uma recolha feita pelas crianças das escolas. As crianças da instituição reuniram-se no pátio e ouviram e dançaram a canção da Missão Pijama 2016, do projeto Mundos de Vida. Em seguida, desfilaram para mostrarem os seus pijamas. Na participação deste projeto, foi-nos oferecido o livro “A fada que quebrou a asa”. Li algumas páginas, exploramos as imagens e a mensagem transmitida. O livro é muito grande e, por isso, normalmente, é contado aquando do interesse das crianças. Estas perguntaram se a fada da história iria fazer alguma surpresa, pois tinham visto uma frecha de sol a entrar pela sala, tal como a menina relatava na história, que significava a presença de uma fada. Referi que tínhamos que aguardar, pois a fada aparecia quando menos esperávamos.

Como foi dia de celebração, coloquei a música da Missão Pijama na sala e dançamos livremente. O grupo, no geral, gostava de dançar e participaram todos na atividade.

Fomos para o almoço. Durante o recreio, desloquei-me até á sala e, com a ajuda de lençóis, construí uma tenda para as crianças dormirem (Imagem 20).



*Imagem 20 - Tenda para as Crianças dormirem no Dia Nacional do Pijama*

Foi nossa intenção transformar o espaço entrando no jogo de faz-de-conta da criança.

Antes de entrarmos na sala, perguntei às crianças: será que a fada esteve na nossa sala? As crianças ficaram a pensar e diziam:

A – "..., mas como vamos saber se a fada esteve na nossa sala..."

B – "...será que temos uma surpresa..."

Pedi às crianças que tapassem os olhos ao entrar na sala e só podiam abrir quando eu pedisse.

Quando abriram os olhos, viram a tenda por cima das camas, começaram a gritar e a saltar de alegria, ficaram muito contentes. Perguntaram se iam dormir com a tenda e que a fada tinha preparado uma surpresa linda.

Quando estavam já deitados nas suas camas olharam para mim e segredaram "obrigada Carla pela surpresa". Demonstraram que sabiam que eu é que tinha preparado a surpresa (Diário de Bordo, 21 de novembro de 2016).

No dia seguinte, voltamos às temáticas "reciclagem" e "meios de transporte", uma associada à outra, em consequência da saída/visita de estudo.

Tínhamos falado na segunda-feira sobre a frecha de sol que significava a presença de uma fada na sala, e deixei uma observação no ar: "o que acham que acontece quando o sol bate num objeto/brinquedo". As crianças responderam:

A – ...ficam quentes...

B – ...ficam brilhantes...

Fomos todos a rua observar o que acontece. Levei um brinquedo (carro) e uma folha branca, coloquei o brinquedo ao lado da folha e a sua sombra refletia na folha. As crianças desconheciam o que era a sombra (Diário de Bordo, 23 de novembro de 2016).

A atividade consistia em fazer o contorno da sombra, realizando, assim, um desenho do brinquedo (carro, barco ou avião) à escolha da criança. Depois, voltavam para a sala para colorir o desenho. Esta atividade tinha como objetivo observar a capacidade de expressão gráfica das crianças. A maioria do grupo manifestou dificuldade na realização do contorno, mas não desistiu e continuou até cada criança alcançar o desenho do brinquedo escolhido (Imagem 21).

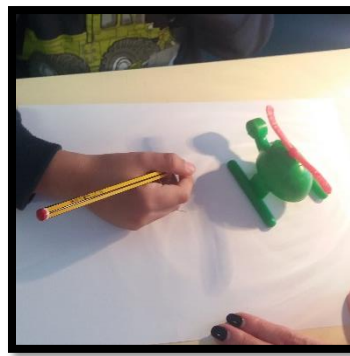


Imagem 21 - Realização do contorno do brinquedo.

Para finalizar esta temática, estava planeado construir meios de transportes tridimensionais (aviões, barcos e carros) com os "materiais recicláveis" e realizar um jogo (gincana), tendo como referência o trabalho desenvolvido sobre os meios de transporte terrestres, mas estas atividades não foram realizadas. As crianças quiseram continuar a



*Imagem 22 - Atividade de desenho.*

atividade do dia anterior. Nesse dia, não estava sol, mas conseguimos obter a sombra através de uma lâmpada acesa, o que motivou as crianças ainda mais, pois podiam mexer na lâmpada e direcioná-la como quisessem. Para finalizar, recortaram os desenhos, sentamo-nos à volta do placar, no chão, e cada criança colou o seu desenho (Imagem 22).

Esta semana foi muito produtiva. É de referir que a planificação era flexível e, como tal, podia não ser cumprida da forma como foi pensada previamente, dada a motivação das crianças. As atividades de maior envolvimento possibilitam uma maior construção de aprendizagens. Tenho vindo a refletir que, se as atividades partirem das suas motivações e lhes acrescentar algo interessante que requeira a sua participação ativa, o seu envolvimento é muito maior.

#### **5.4. Estratégias desenvolvidas no âmbito da Investigação-Ação**

Como já foi referido anteriormente, o grupo de crianças da sala da Pré III era composto por crianças de quatro e cinco anos de idade. De uma maneira geral, o grupo de crianças revelava facilidade em adquirir aprendizagens, sendo capaz de acompanhar e compreender as temáticas abordadas na sala. No entanto, este grupo de crianças apresentava uma espécie de insaciedade e insatisfação permanente, pois ficava cada vez mais difícil ter tempo para brincar. A violência das grandes cidades privou as crianças de brincarem nas ruas. O trânsito aumentou e as zonas de habitação mudaram de casas para apartamentos. Todos estes fatores influenciaram para que o espaço para brincar se tornasse reduzido. Devo referir que as crianças deste grupo comentavam várias vezes, “em casa não brinco, vou ver televisão”.

Este grupo de crianças demonstrou ter um grande interesse em brincar, estando sempre divertido e concentrado quando brincava.

Deste modo, ao longo da intervenção pedagógica foram desenvolvidas várias atividades com o objetivo de responder à questão-problema.

*“Como é que o “brincar” pode influenciar a aprendizagem no grupo de crianças da sala dos 4/5 anos?”*

Com o objetivo de responder a esta questão, utilizei cinco estratégias de intervenção pedagógica promotoras do brincar:

**Estratégia I - Respeitar o tempo que as crianças necessitavam para brincar livremente, participar nas brincadeiras intencionalmente, orientando a atenção da criança com o objetivo de promover maior aprendizagem.**

**Estratégia II – Estimular o brincar, através de materiais diversificados, apoiando as escolhas, explorações e descobertas da criança**

**Estratégia III – Estimular a curiosidade da criança criando condições para que “aprenda a aprender”.**

**Estratégia IV – Abordar as diferentes áreas de forma globalizante e integrada propícias à aprendizagem das crianças, permitindo que estas possam brincar de forma espontânea e significativa.**

**Estratégia V – Planificar situações de aprendizagens com um grau de interesse capaz de estimular cada criança, tendo sempre o cuidado de realizar atividades com um grau de exigência adequado ao grupo, de modo a não levar ao desencorajamento e à diminuição da autoestima.**

Como já referi anteriormente, ao longo da minha intervenção pedagógica, propus atividades que oferecessem experiências ricas às crianças, de uma forma simples, positiva e divertida de aprendizagem. Nunca quis que as crianças sentissem as atividades por mim propostas como uma obrigação.

Apesar das atividades realizadas, na temática sobre a reciclagem, já terem sido anteriormente abordadas, irei destacar, em diante, como foram aplicadas as estratégias, jamais descorando o enriquecimento das diferentes áreas.

Todos os dias, no acolhimento, na higiene, no refeitório e no recreio, as crianças necessitavam de um tempo para se organizar, para conversar, para correr no corredor, para dar uma gargalhada. Este tempo foi respeitado no sentido de que as crianças precisam de interagir entre elas e é no brincar que encontram essa interação. Então, através da observação do grupo percebi que privar as crianças desses momentos seria retirar o gosto de aprender. Com a observação contínua das crianças, consegui perceber se a criança sabia e se era capaz de alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades.

Na temática da reciclagem, foram vários os momentos em que as crianças, diante do brincar, eram colocadas perante materiais diversificados, que podiam explorar e selecionar para, no fundo, fazerem as suas próprias escolhas. Na realização do jogo no exterior, em que as crianças tinham que recolher o lixo e colocar, corretamente, nos ecopontos correspondentes, compreendi a importância do brincar no exterior. Este jogo permitiu, ainda, a criação de condições para a construção da aprendizagem. Isto porque a criança que não brinca ou brinca com pouca frequência em espaços exteriores e não estabelece relação de qualidade com o meio envolvente, mais tarde pode não reconhecer as suas potencialidades, limitando, assim, as suas ações. É fundamental, portanto, dar espaço às crianças para que estas brinquem, para que possam soltar a sua imaginação e criatividade, brincar e explorar, pois apenas dessa forma, podem desenvolver-se de forma sã e equilibrada.

Por outro lado, brincar de forma segura e responsável implica a aceitação de regras. O educador surge, mais uma vez, como mediador das intervenções das crianças. A criança, ao brincar mesmo que de forma espontânea e livre, necessita de regras para que a brincadeira seja natural. São essas regras que permitem à criança a aquisição de determinados valores, nomeadamente o respeito e a tolerância. Desta forma, podemos afirmar que estas regras, que são transmitidas às crianças, conferem-lhes uma certa autonomia.

## **5.5. Intervenção com a Comunidade**

A parceria entre o jardim-de-infância e a comunidade revela-se indispensável para uma educação de qualidade. “O trabalho só encontrará o seu papel dinâmico quando

integrado na relação mais geral com o real, na relação com os pares profissionais, com a comunidade educativa e com as crianças” (Mesquita-Pires, 2007, p. 182).

Tendo em consideração as conjeturas anteriores, convidei a psicóloga da Instituição a fazer uma apresentação sobre “A importância do brincar nesta faixa etária”, e a aceitação e cumprimento de regras como aspeto transversal para o desenvolvimento da Formação Pessoal. A intervenção com a comunidade é um tópico a ser abordado pela estagiária segundo o programa da unidade curricular Prática Pedagógica I, com o objetivo de mobilizar relações interpessoais positivas nos grupos de estágio e na comunidade educativa.

Esta apresentação derivou da aficção das características específicas do grupo e a forma como a família encara a Educação Pré-Escolar. Para tal, a apresentação envolveu a comunidade da instituição, nomeadamente, a Psicóloga da Instituição, Dr.<sup>a</sup> Doroteia Freitas, a Diretora da Instituição, Dr.<sup>a</sup> Betina Rodrigues Ferreira Rodrigues, a orientadora de estágio, Dr.<sup>a</sup> Maria Gorete Gonçalves Rocha Pereira, os Encarregados de Educação da sala da Pré III e o Pessoal Docente e Não Docente das três salas de Pré, existentes na Instituição. Desta forma, os pais, os docentes e não docentes da instituição tiveram oportunidade de assistir a uma apresentação sobre a “A importância do brincar”, onde foram abordados os tópicos: “A Criança Aprende a Brincar”, “A Importância do Brinquedo” e o “Papel do Adulto/ Brincar com Qualidade” (Imagem 23). Devo referir que esta apresentação surgiu da necessidade de abordar o tema no Projeto Curricular de Grupo (PCG) e, assim sendo todas as propostas que procurem envolver os pais na educação dos seus filhos são importantes e, muitas vezes, basta recorrer aos recursos humanos que as próprias Instituições de Educação possuem, tal como a psicóloga da Instituição, para desenvolver uma atividade tão rica e completa como esta, ligada à educação. É de salientar que organizei a apresentação, desde a abordagem da psicóloga, à sugestão do tema e à realização dos convites. A aceitação por parte da Diretora e Psicóloga da Instituição foi positiva, demonstrando muito gosto pela iniciativa e reforçando o facto de acharem pertinente, no futuro, realizarem mais apresentações para trabalhar outros temas emergentes.

Os pais gostaram da apresentação e entrevistaram muitas vezes, com questões, dúvidas e inquietações sobre o seu papel de Pai/Educador. A presença da psicóloga foi uma mais-valia pois os pais sentiram que tinham uma profissional a quem podiam pedir sugestões sobre as suas inquietações. No final da sessão, os pais agradeceram-me pela iniciativa, salientando a sua importância para o esclarecimento de inúmeras dúvidas.



*Imagem 23 - Ação para Pais/Mães.*

### **5.6. Avaliação do Grupo de Crianças da Sala dos 4/5 Anos**

A avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, denotando-se na Circular nº 17/2007, de 10 de outubro, que a avaliação permite:

uma recolha sistemática de informações, a avaliação implica uma tomada de consciência da acção, sendo esta baseada num processo contínuo de análise que sustenta a adequação do processo educativo às necessidades de cada criança e do grupo, tendo em conta a sua evolução (p.4).

Assim sendo, na educação pré-escolar, a avaliação predominante é a avaliação formativa onde a intencionalidade recai sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança em vez dos resultados obtidos. Contrapondo a ideia da criança como mero executor de tarefas, segundo o sistema tradicional, a avaliação aqui sugerida coloca a criança como protagonista da sua aprendizagem. O educador de infância tem, assim, a árdua tarefa de compor o ambiente educativo de forma a que este seja “estimulante e promova aprendizagens significativas e diversificadas, que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades” (OCEPE, 2016, p. 13). Neste sentido, a avaliação na educação pré-escolar tem uma “intencionalidade que permite-lhe atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (OCEPE, 2016, p. 13)

Devo referir que a avaliação se apoiou na análise do PCG, na observação do desenvolvimento das crianças aquando da realização das atividades orientadas e livres, onde, a estagiária e a educadora cooperante tiveram a oportunidade de avaliar as crianças, com a finalidade de alcançar os objetivos das OCEPE (2016).

No que diz respeito à área de Formação Pessoal e Social, as crianças da sala dos 4/5 anos interagiram espontaneamente. Evidentemente que algumas relevaram mais segurança e conseguiam fazê-lo com adultos e crianças, em qualquer contexto. Outras demonstraram mais insegurança, privilegiando a relação a pares ou em pequenos grupos.

Parte do grupo apresentava dificuldade em aceitar e cumprir regras simples, necessitando de rotinas e regras bem definidas e motivação acrescida, aquilo a que chamamos de reforço positivo. Esta dificuldade refletia-se na relação com os outros, originando, por vezes, conflitos devido à complexidade da cooperação e partilha. Parte do grupo revelava, também, alguns problemas em aceitar o “não” e em gerir frustrações, consideradas atitudes normais nesta faixa etária. No que diz respeito ao relacionamento com o adulto, alguns elementos - em especial um menino - desafiavam o adulto, adotando comportamentos inadequados e fuga ao cumprimento de regras. Algumas crianças ainda necessitavam de apoio individualizado, durante as atividades e, por vezes, nas rotinas diárias. Gostavam de desempenhar o papel de “Chefe da Brigada Verde”, mas nem sempre conseguiam desempenhar as suas funções devido às dificuldades atrás referidas. A maioria das crianças revelava autonomia nas rotinas de higiene e alimentação, mas ainda apreciavam o apoio do adulto demonstrando, por vezes, necessidade de ajuda em algumas tarefas, como por exemplo calçar os sapatos e atar os atacadores.

No que concerne à área de Expressão e Comunicação, esta integra vários domínios e subdomínios, desde o Domínio da Educação Física, Domínio da Educação Artística, Subdomínio das Artes Visuais, Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro, Subdomínio da Música, Subdomínio da Dança, Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Domínio da Matemática, estando estes relacionados com a aquisição e aprendizagem de competências fundamentais pela criança, relativamente ao seu corpo e ao mundo que a rodeia (OCEPE, 2016, p. 13).

Nesta área, o grupo revelava muito interesse pelas diferentes formas de expressão, sobretudo no Domínio da Educação Física e Artística. É de salientar o grande interesse que demonstravam pelo Domínio da Educação Física, nomeadamente no que concerne aos jogos de movimento; aulas de educação Física; bem como pelo recreio e pela realização de atividades livres.

No Subdomínio das Artes Visuais, o grande grupo tinha interesse e necessidade em explorar os materiais livremente. Um pequeno grupo realizava, espontaneamente, desenho livre, mas a predileção recaía na pintura, colagem e modelagem. Revelavam algumas dificuldades ao nível da motricidade fina, visível na dificuldade de utilizar

corretamente alguns materiais, na pouca firmeza do traço e na forma com representavam graficamente, isto é, desenhavam. Pelo menos duas crianças aparentavam não terem a lateralidade bem definida, utilizando, por vezes, as duas mãos durante a realização das tarefas.

No Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, observei que todo o grupo se expressava de forma perceptível. Ainda assim, alguns elementos apresentavam dificuldade na articulação de palavras com omissão e/ou substituições de sons e de sílabas. Em relação à capacidade de compreensão, enquadravam-se no estágio de desenvolvimento da sua faixa etária, com exceção de uma criança, que possuía diagnóstico e já era acompanhada por técnico de Educação Especial. Conseguiram utilizar o cartão de identificação nas diferentes áreas pedagógicas, mas quando era necessário identificar o trabalho, ou seja, copiar o nome, a maioria preferia que fosse o adulto a fazê-lo, pedindo essa ajuda e revelando pouco ou nenhum interesse pelo código escrito, sendo frequente a confusão entre letras e números.

No que se refere ao Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro, Subdomínio da Música e Subdomínio da Dança, compreendi que as crianças gostavam de cantar canções mimadas, de dançar e, sobretudo, de realizar o jogo de faz-de-conta espontaneamente e dramatizar histórias ou partes das mesmas.

No Domínio da Matemática as crianças revelavam conhecer algumas noções, de forma e conceitos lógico-matemáticos básicos, sobretudo relativamente ao espaço. Quanto ao raciocínio lógico e à resolução de problemas do dia-a-dia apresentavam ainda algumas dificuldades.

Por fim, na Área do Conhecimento do Mundo, demonstravam interesse em explorar os espaços e os materiais, porém nem sempre da forma mais adequada devido às características e interesses do grupo já apontadas, ou seja, a preferência por atividades e brincadeiras livres. Revelavam curiosidade em relação ao meio que os rodeava e apresentavam necessidade de adquirir mais conhecimento sobre o meio circundante e, conseqüentemente, de usufruírem de experiências práticas diversificadas. Eram crianças empenhadas e demonstraram muito interesse e curiosidade pelos temas que foram abordados na sala.

Por fim, importa referir que a avaliação é inseparável da prática educativa, na medida em que permite conhecer as características, os interesses e as necessidades do grupo de crianças.

## 5.7. Reflexão Final – Contexto de Educação Pré-Escolar

De acordo com Mesquita-Pires (2007) o estágio revela-se um período de formação onde ocorre um processo de (des)construção e transformação, em que os estagiários observam e vivenciam as suas representações e competências, com o propósito de melhorar, transformar e adaptar.

A intervenção pedagógica posta em prática na sala dos 4/5 anos revelou-se bastante importante e produtiva para o meu desempenho enquanto educadora. Pude refletir sobre a minha prática, auxiliando-me a ajustar a minha ação, as minhas planificações e também a atitude com as crianças. Procurei planificar de acordo com as necessidades e motivações das crianças, seguindo os objetivos das OCEPE e as orientações da educadora cooperante. No entanto, foi necessário assumir riscos, tomar decisões e partilhar medos com a educadora cooperante.

Neste sentido, como aspetos a melhorar ou que considero que tenha tido alguma dificuldade posso apontar, por exemplo, a gestão do grupo, sobretudo nos momentos destinados à reunião e ao diálogo. Embora fossem crianças muito atentas e interessadas na concretização das atividades, revelavam alguma impaciência e agitação nos momentos de explicação do plano do dia, como nos períodos que antecederiam às atividades. Deste modo, procurei, com o apoio da educadora cooperante, implementar estratégias que permitissem acalmar e captar a atenção das crianças nos momentos de permanência no tapete, pelo qual optou-se por começar a falar num tom de voz baixo, e por mostrar os materiais depois de apresentar a atividade.

Durante a intervenção, consegui realizar atividades que constituíssem uma continuidade ao trabalho desenvolvido pela educadora cooperante e que proporcionassem experiências de aprendizagens diversificadas, estimulantes e significativas para todo o grupo. Assim, procurou-se explorar com as crianças várias áreas e domínios do saber, de uma forma lúdica e interativa, criando momentos propícios ao diálogo, questionamento, reflexão e à partilha de conhecimentos.

Relativamente à gestão das atividades e cumprimento do planeado, ressalvo que nem sempre foram cumpridas todas as propostas, dado que estas foram sujeitas a alterações e sugestões das crianças. É de referir, portanto, que as planificações foram sempre flexíveis e, como tal, podiam não ser cumpridas da forma como foi pensada previamente, dada a motivação das crianças. Senti-me realizada pois a educadora cooperante salientou que a minha atitude perante as crianças foi a mais acertada.

Relativamente aos materiais selecionados/construídos, as escolhas dos mesmos foram fundamentais na medida em que permitiram a interação e auxiliaram as atividades concretizadas. Considero que a participação ativa por parte das crianças foi um fator primordial e que este intensificou todo o desenvolvimento do trabalho e o conseqüente empenho, motivação e bem-estar do grupo.

No decorrer da minha intervenção, muitas vezes senti-me insatisfeita com fato de não conseguir ouvir todas as crianças. Para ultrapassar esta dificuldade, fui implementando estratégias onde a atenção individualizada foi possível de acontecer em diversos momentos do dia, nomeadamente, na hora da higiene e do sono, no recreio, durante as atividades, à chegada ou ao fim do dia.

Quanto à minha prestação, por fim, acredito que desenvolvi um trabalho com muita dedicação e empenho. Posto isto, a prática proporcionou-me um equilíbrio entre o meu processo de autodescoberta e o meu desempenho na ação, proporcionando momentos enriquecedores de formação em contexto real de aprendizagem.



## **CAPÍTULO VI – Prática Pedagógica em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico**

O capítulo que se segue aborda a minha intervenção pedagógica em contexto de 1.º CEB. Tal como o capítulo anterior, este apresenta uma caracterização do meio envolvente, da instituição de ensino, da sala onde realizei a minha prática e da turma. É de referir, mais uma vez, que além de conhecer as crianças, torna-se essencial conhecer o meio que ela pertence.

Destaca-se, ainda, que, neste capítulo, se encontram explanadas as duas práticas realizadas em contexto de 1.º CEB: uma no 1.º ano e outra no 3.º ano de escolaridade.

### **Intervenção Pedagógica com o 1.º Ano da EB1/PE da Ladeira**

Esta primeira prática, desenvolvida no 1.º ano de escolaridade, realizou-se na EB1/PE da Ladeira em abril, maio e junho de 2017. Os pontos seguintes referem-se a informações recolhidas junto da instituição e alguns dos trabalhos desenvolvidos.

#### **6.1. Contextualização do Ambiente Educativo**

“Os processos de aprendizagem de cada aluno, nomeadamente os desenvolvidos no espaço escola, envolvem professores, pares e o próprio ambiente em que decorrem, o que torna necessária uma atenção particular à qualidade desse ambiente” (Morgado, 2001, p.56). Existem vários fatores que influenciam o ambiente educativo, nomeadamente: a administração do tempo, dos espaços, dos materiais e dos recursos disponíveis. Estes fatores são fundamentais para um bom relacionamento e integração do aluno nesse ambiente.

Este tópico vem ajudar a conhecer o meio envolvente da escola EB1/PE da Ladeira, a instituição, a sala do 1.º ano e a turma com a qual se estabeleceu a minha prática pedagógica. Para tal, foi fundamental a análise de documentos, como o Projeto Anual de Turma (PAT), o PEE e o Projeto Curricular de Escola - PCE.

### **6.1.1. Meio Envoltente: freguesia de Santo António**

A instituição localiza-se na freguesia de Santo António, com uma área correspondente a 22,22 km<sup>2</sup>, aproximadamente, e com cerca de 27 382 habitantes, de acordo com os censos de 2011. Trata-se de uma freguesia heterogénea, com atividades e características rurais a norte e urbanas e citadinas a sul.

Relativamente aos serviços sociais e públicos, na freguesia, é possível identificar instituições bancárias, uma Estação de Correio, um Centro de Saúde, a Casa do Povo, o edifício da Junta de Freguesia, uma Casa de Saúde Psiquiátrica, um Centro de Formação Profissional, as instalações da RTP/Madeira, uma Estação de Rádio (RDP), um Cine-Teatro, o Centro Internacional de Feiras e Congressos e a Universidade da Madeira.

### **6.1.2. A EB1/PE da Ladeira**

A EB1/PE da Ladeira foi edificada no ano de 2005 e inaugurada a 17 de janeiro de 2007. A construção deste estabelecimento educacional fez a fusão de quatro escolas antigas: EB1/PE da Ladeira, a EB1/PE do Salão, a EB1/PE do Laranjal e a EB1/PE de Santo António.

A nível da organização da escola, esta abrange cinco pisos. No piso -2 existe uma sala polivalente (constituída por uma arrecadação, onde permanece o material de Expressão Físico-Motora); duas arrecadações; três casas de banho para as crianças, duas identificadas por sexo e outra para portadores de deficiência; uma sala de esquentadores; uma casa das máquinas; uma sala polivalente coberta e um campo polidesportivo.

No piso -1 encontram-se três salas referentes à valência pré-escolar; uma casa de banho para ambos os sexos, duas para os alunos do 1.º CEB (uma para o sexo feminino e outra para o masculino), uma para portadores de deficiência e uma para os adultos. Além disso, existe um gabinete de gestão usado pelas educadoras; uma sala de Expressão Plástica; dois espaços de arrecadação; uma sala de apoio utilizada para o Educação Especial; e na parte exterior constata-se duas arrecadações, um pátio e um parque infantil composto por três baloiços e um escorrega.

Já no piso onde se situa a porta principal de acesso à escola (rés-do-chão), encontramos duas salas, uma de informática e outra de Expressão Musical; um gabinete de gestão com o serviço de reprografia; duas casas de banho para os alunos e divididas por sexo; uma casa de banho para os professores; um refeitório; uma cozinha, que engloba

arrecadações, uma casa de banho para as especialistas desta área e um vestiário; um recinto descoberto para o recreio e um parque de estacionamento.

No que diz respeito ao piso 1, é possível identificar quatro salas de aula; uma sala de professores; uma sala TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children - Tratamento e Educação para crianças Autistas e com Défices de Comunicação); um gabinete de direção da escola e duas casas de banho para professores. Por último, na parte superior desse piso, localiza-se uma arrecadação e uma biblioteca.

De uma forma geral, a escola caracterizada exhibe espaços e equipamentos adequados e agradáveis às diversas faixas etárias das crianças, onde a luminosidade natural, fornecida pela existência de inúmeras janelas, é abundante.

- **PEE “Regras para a cidadania: uma construção a caminho do futuro!”**

O PEE apresenta um tema alusivo ao cumprimento das regras estabelecidas pela instituição. A temática do projeto surgiu de a necessidade dos alunos cumprirem as regras de cidadania essenciais para o bom funcionamento das aulas e propícias a um ambiente favorável à aprendizagem, pois esses comportamentos não eram verificados por grande parte dos educandos dessa comunidade.

O principal objetivo desta instituição era alcançar melhorias nos comportamentos dos alunos, nomeadamente, em relação à responsabilidade, à tolerância, ao respeito e à solidariedade, demonstrando comportamentos e atitudes essenciais ao seu desenvolvimento e à sua intervenção cívica.

### **6.1.3. Sala da Turma do 1º Ano**

Todo o processo de aprendizagem requer estruturação didática e planificação dos contextos de aprendizagem, com o propósito de proporcionar momentos de bem-estar aos seus alunos (Zabalza, 1998). Sendo a sala de aula o espaço onde os alunos passam mais tempo na escola, esta, deve estar organizada como uma “estrutura de oportunidades”, pois é um fator externo que pode ser modificado aquando das necessidades dos alunos ao longo do ano letivo. Segundo Zabalza (1998), “o ambiente de aula, enquanto contexto de aprendizagem, constitui uma rede de estruturas espaciais, de linguagens, de instrumentos e, conseqüentemente, de possibilidades ou limitações para o desenvolvimento das

atividades formativas” (p. 121). Posto isto, a organização da sala de aula é um fator importante para o desenvolvimento integral dos alunos.

A sala em que desenvolvi a minha prática pedagógica, não se apoiava em nenhum modelo educativo de organização. Como é possível observar na Imagem 24, a disposição das mesas era em paralelo, com três filas. A fila do meio era constituída por quatro mesas e as filas dos extremos da sala eram constituídas por duas mesas. A secretária da professora situava-se num dos extremos da sala, ao lado do quadro preto. Duas fileiras de mesas à entrada da sala estavam desocupadas, serviam para os alunos realizarem um jogo, um puzzle ou ler um livro quando o seu trabalho mais cedo.



Imagem 24 - Disposição da sala de aula.

A sala estava equipada com dois armários no fundo, para arrumar material. É de salientar que um armário pertencia à turma do 1.º ano e o segundo armário à turma da tarde de 2.º ano. No armário, os alunos arrumavam os manuais, cadernos, tesouras, colas, cartolinas, entre outros materiais. Possuía dois quadros de giz e um placard para exposição de trabalhos. Era uma sala ampla com janelas pequenas viradas para este. Na parte da manhã, o sol entrava na



Imagem 25 - Disposição da sala de aula.

sala, o que a tornava demasiado quente, sendo a luz muito incomodativa, fazendo com que, muitas vezes, os alunos não conseguissem ver o que estava escrito no quadro (Imagem 25).

A sala evidenciava indicadores estruturantes e permitia a autonomia dos alunos em relação à arrumação do espaço. Quanto ao conforto, tornava-se demasiado quente devido a localização da sala no edifício. Em relação à decoração da sala, ao longo da minha prática pedagógica, foi sempre possível a fixação dos trabalhos realizados pelos alunos no placard.



Imagem 26 - Disposição da sala de aula.

A disposição da sala em fileiras proporcionava momentos de cooperação e partilha aquando da concretização das atividades. Contudo, a sala organizada em forma de U seria mais adequada para as características deste grupo, pois os alunos passavam muito tempo a olhar para os colegas que estavam nas fileiras de trás. Acredito que a intervenção educativa seria mais apelativa e o professor teria um campo de visão mais alargado sobre os seus alunos.

Quanto à organização do tempo, as atividades curriculares e de enriquecimento curricular encontravam-se distribuídas no horário semanal do 1.º ano (Quadro 4). Como é possível averiguar, o turno da manhã (8h15m às 13h15m) correspondia às atividades curriculares orientadas pela docente cooperante e por mim, no decurso da minha intervenção pedagógica (de segunda a quarta-feira).

| Hora          | Segunda-feira  | Terça-feira     | Quarta-feira   | Quinta-feira | Sexta-feira    |
|---------------|----------------|-----------------|----------------|--------------|----------------|
| 08h15 - 09h00 | Português      | Matemática      | Português      | Matemática   | Estudo do meio |
| 09h00 - 10h00 | Português      | Matemática      | Português      | Matemática   | Estudo do meio |
| 10h00 - 10h30 | Intervalo      | Intervalo       | Intervalo      | Intervalo    | Intervalo      |
| 10h30 - 11h30 | Matemática     | Educação física | Matemática     | Português    | TIC            |
| 11h30 - 12h30 | Matemática     | Português       | Matemática     | Português    | Matemática     |
| 12h30 - 13h15 | Estudo do meio | Português       | Estudo do meio | Música       | Português      |
| 13h15 - 14h15 | Almoço         | Almoço          | Almoço         | Almoço       | Almoço         |

Quadro 4 – Horário Semanal do 1º ano.

Por fim, em relação à carga horária das áreas curriculares, esta encontrava-se definida, havendo, contudo, liberdade de alterar a ordem das disciplinas de uma forma flexível, atendendo às necessidades do grupo de alunos, com especial atenção para a interdisciplinaridade e contribuindo para uma melhor aprendizagem.

#### 6.1.4. Turma

A turma do 1.º ano era constituída por vinte alunos, sendo seis do sexo feminino e catorze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os seis e sete anos. Tratava-se, portanto, de uma turma maioritariamente composta por rapazes, o que revelava algumas características próprias, tais como a preferência por instruções curtas e predileção pela ação em detrimento da explicação. Consequentemente, atividades que exigissem maior concentração ou calma tornavam-se desafiantes. Eram crianças que precisavam de estar em constante movimento e revelavam maior dificuldade no retorno à calma. Por outro lado, gostavam da realização de concretizarem bem uma tarefa e, ainda, demonstravam alguma necessidade de trabalho individualizado, embora conseguissem ser bem-sucedidos em atividades de trabalho cooperativo.

Um aluno era acompanhado pela Educação Especial com o diagnóstico de Perturbações do Espectro do Autismo. Tinha apoio com a professora especializada e na Sala Teacch (turno da tarde) e apoio individualizado, na sala de aula e Atividades de Enriquecimento Curricular, por uma técnica auxiliar de educação da mesma sala (Sala Teacch). Dentro da sala de aula, era permanentemente acompanhado, ora pela professora especializada, ora por uma técnica da sala TEACCH, devido às características da sua problemática. O aluno foi conseguindo realizar as atividades desenvolvidas na sala de aula, com apoio e orientação direta do adulto, revelando maior dificuldade no Estudo do Meio e em seguir as instruções dadas pela professora perante o grupo. Neste período, voltou a faltar algumas vezes, por motivo de doença, o que prejudicou o seu ritmo de trabalho.

Para uma melhor perceção das características gerais do grupo de alunos, com o intuito das estratégias serem adequadas a todos, ao longo do estágio pedagógico foram efetuados registos acerca do grupo, de forma a contribuir, assim, para um desenvolvimento pleno deste. As anotações resultaram das interações com os alunos, da observação participante e da consulta e estudo do PAT.

A turma revelava alguma agitação e instabilidade, essencialmente desencadeada pelo comportamento instável e desafiador de alguns alunos que exigiam uma atenção constante no decorrer da aula. Quatro alunos do sexo masculino revelavam uma grande necessidade da presença e aprovação do professor, para que os orientasse e desse aprovação imediata quanto ao trabalho que estavam a desenvolver, indicação clara de imaturidade e dificuldade de adiar a gratificação. Ao longo deste tópico, sempre que me

referir a estes alunos, passarei a identificá-los como o primeiro aluno, o segundo aluno, o terceiro aluno e o quarto aluno.

Com a presença de um adulto, o quarto aluno revelava maior tranquilidade emocional, assim como o segundo aluno que, praticamente, só trabalhava quando tinha uma orientação direta e constante do professor. Acredito que, muitas vezes, as necessidades afetivas destas crianças sobrepõem-se à sua disponibilidade intelectual para aprender e, quando não estão salvaguardadas, optam pela via mais fácil para as obter, originando comportamentos desadequados e, por vezes, indisciplinados.

O quarto aluno e o terceiro aluno eram os que mais perturbavam o funcionamento da turma, revelando necessidades muito específicas que, apesar das estratégias de acompanhamento diário, dos contatos com os encarregados de educação e da negociação de tarefas, não foram capazes de superar.

Até mesmo as suas áreas mais fortes ficavam comprometidas quando se recusavam a ouvir a instrução da atividade, desmotivando com frequência por não terem tanto tempo de exploração livre dos materiais como gostariam ou por experimentarem frustração perante algum exercício mais desafiante.

O quarto aluno, habitualmente, trabalhava melhor na presença de um adulto e, particularmente, se tivesse uma atenção personalizada. Contudo, este recurso não era possível de forma diária, nem tão pouco mediante as necessidades emocionais do aluno. Houve diversas situações em que recusou a alimentação durante os lanches e almoço, brincava, perturbava os colegas, desafiava os adultos e, por vezes, saía do refeitório, sem autorização, e escondia-se a brincar no pátio da pré-escolar. Tal situação não era fácil de controlar, sobretudo porque a professora tinha um grupo de 20 crianças para gerir e precisava que o aluno permanecesse no pátio onde tinha vigilância adequada ao seu grupo. Apesar de ser um aluno com muitas aptidões, não as desenvolvia e os resultados escolares eram inferiores às suas competências. Foi sugerida pela professora cooperante uma observação especializada para o quarto aluno, de modo a conseguir compreender a melhor estratégia de ajudá-lo a enfrentar os desafios diários e a gerir melhor as suas emoções.

Já o primeiro aluno, diariamente, revelava dificuldades de atenção e tinha uma atitude provocatória perante os colegas, mostrando uma desresponsabilização dos seus atos, como se a culpa fosse sempre exterior a si mesmo. Quando era chamado à razão, tinha dificuldade em reconhecer o erro e esforçar-se por corrigir. Apesar das lacunas no domínio académico, a sua atitude perante a aprendizagem era o que o prejudicava mais,

pois, muitas vezes, desistia e atribuía as culpas da sua desistência a fatores externos como, por exemplo, a dificuldade do desafio, ou porque não gostava da tarefa ou porque o colega o perturbava. Por outro lado, revelava momentos de muito apego ao adulto e até de insegurança e saudades da mãe, procurando conforto no colo ou num abraço. Este aluno demonstrou um comportamento muito inconstante e desafiador ao longo da minha intervenção pedagógica. Muitas vezes, desistiu das tarefas ou simplesmente recusava-as, afirmando que não as queria fazer. Quando apresentava uma atividade alternativa também não a aceitava, fazia apenas as tarefas que queria fazer, ou que considerava ser capaz de fazer. Não demonstrou interesse pelo trabalho apresentado nem tão pouco com os seus próprios materiais. Muitas vezes riscava os seus trabalhos, rasgava folhas ou estragava o material, o seu e o da escola. Diariamente, perturbava o trabalho da sala de aula, demonstrando pouco respeito para com os colegas e pouco interesse nas atividades desenvolvidas.

É de referir que oito dos alunos continham um nível de concentração, empenho, persistência e bons resultados escolares. O grupo era bastante enérgico, contudo, isolando estes comportamentos mais desviantes como os do primeiro e quarto aluno, eram, no geral, uma turma dinâmica, com bom ritmo de trabalho, empenhados e responsáveis. Revelaram maior confiança na Matemática e Estudo do Meio, no entanto, um maior número de alunos conseguia evidenciar-se, também, no Português, não só na leitura como, também, na produção autónoma e livre de pequenas frases e reconto oral de histórias. Quanto aos momentos de atenção, que eram inicialmente muito curtos, começaram a aumentar, tal como o ritmo de trabalho. No geral, eram crianças alegres, com gosto em aprender, muito carinhosas e afetuosas.

Particularizando o contexto familiar dos alunos, podemos afirmar que o nível social económico das famílias variava entre o baixo e o médio. No Gráfico 2 podemos verificar alguns dados acerca das habilitações académicas dos pais.

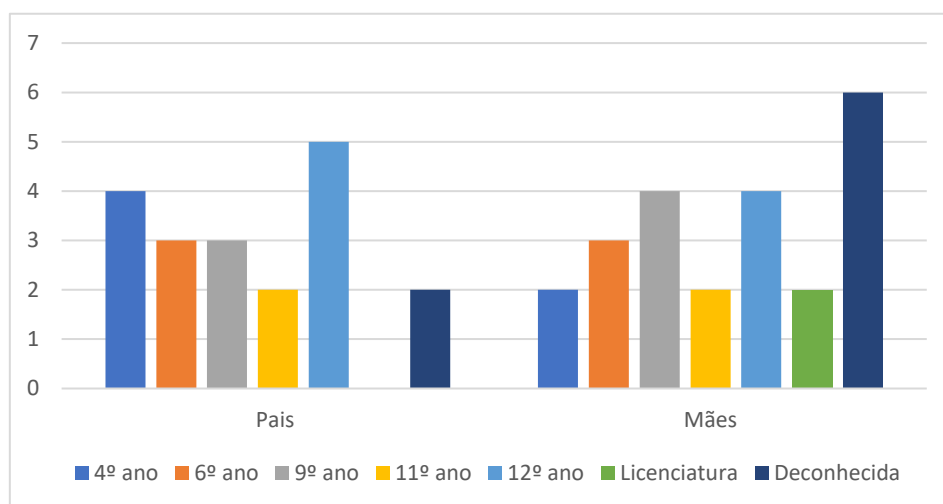


Gráfico 2 - Habilitações Literárias dos pais das crianças do 1º ano.

Através do Gráfico 2, evidencia-se que os pais se encontravam, na maioria, nos níveis académicos referentes ao 2.º e 3.º Ciclos e secundário. Realça-se que apenas dois pais se encontravam no grau mais elevado considerado (licenciatura). O Quadro 5 reúne as ocupações dos pais.

| Alunos | Profissões                         |                      |
|--------|------------------------------------|----------------------|
|        | Pai                                | Mãe                  |
| 1      | Construção civil                   | Desempregada         |
| 2      | Construção civil                   | Inválida             |
| 3      | Motorista                          | Doméstica            |
| 4      | Angariador imobiliário             | Doméstica            |
| 5      | Canalizador                        | -----                |
| 6      | Motorista                          | Hotelaria            |
| 7      | -----                              | Doméstica            |
| 8      | -----                              | Empregada de limpeza |
| 9      | Copeiro                            | Empregada de balcão  |
| 10     | Acabador de mármore                | Doméstica            |
| 11     | -----                              | Empregada de limpeza |
| 12     | Eletricista                        | Desempregada         |
| 13     | Técnico                            | Operadora            |
| 14     | -----                              | Doméstica            |
| 15     | Pedreiro                           | Desempregada         |
| 16     | Empregado de escritório            | Assistente Técnica   |
| 17     | Empregado de balcão                | Doméstica            |
| 18     | Desempregado                       | Auxiliar operacional |
| 19     | Técnico de frio                    | Assistente Técnica   |
| 20     | Vigilante de Transporte de Valores | Desempregada         |

Quadro 5 – Ocupações profissionais dos pais e das mães.

Considerando o quadro anterior, onde podemos observar a situação profissional, é possível determinar que, forma geral, os pais tinham emprego. Observa-se que seis mães

eram domésticas. Todavia, o grupo alusivo aos desempregados, apresentava um número considerável, composto por quatro mães.

## **6.2. Intervenção Pedagógica com os Alunos do 1.º Ano: algumas atividades**

A intervenção pedagógica com os alunos do 1º ano decorreu três dias por semana e foi desenvolvida num total de 120 horas.

O trabalho desenvolvido durante o estágio estava subjacente a uma orientação semanal pela professora cooperante. Assim sendo, todas as atividades propostas tinham o objetivo de cumprir as exigências do programa e metas das áreas curriculares nunca esquecendo os interesses e necessidades dos alunos.

Procurei usar diferentes estratégias, materiais e metodologias, de modo a promover a aprendizagem nos alunos.

É importante conhecer os conteúdos específicos de cada área do 1.º CEB para definir estratégias. Relativamente à Matemática, esta apresenta-se dividida em vários domínios: Números e Operações, Geometria e Medida, Organização e Tratamento de Dados. Em Português, os aprendizes desenvolvem competências referentes aos domínios: Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática (Ministério da Educação, 2009). Por fim, as crianças do 1.º CEB compreendem a realidade como holística, por isso, o Estudo do Meio integra conceitos e métodos de diversas disciplinas científicas como a História, Geografia, Ciências da Natureza, a Etnografia (Ministério da Educação, 2004)

Ao longo da prática pedagógica, existiram momentos de reflexão da ação de modo a aperfeiçoar o meu desempenho e adequar, sempre que necessário, as minhas intervenções às necessidades e interesses dos alunos.

Apresento, em seguida, algumas atividades/materiais realizados no decorrer deste estágio, incluindo, na narração, algumas reflexões e pressupostos teóricos.

### **6.2.1. Português**

A disciplina de Português é transversal a todas as disciplinas, pois é abrangente a todas as áreas curriculares. Um aluno, ao saber ler e escrever, está apto para encarar os desafios recorrentes nas outras disciplinas. A capacidade de oralidade, leitura e escrita, gramatical e raciocínio/ interpretação, vai definir o sucesso do aluno no seu desenvolvimento pessoal e escolar.

Segundo o ME (2015), no domínio da oralidade, pretende-se que este seja promovido “pelas trocas linguísticas que se estabelecem numa partilha permanente da fala entre crianças e entre as crianças e os adultos” (p.137). Posto isto, o aluno deve expor as suas ideias, ter espaço para ser ouvido durante as aulas, sempre que se mostrar motivado para tal.

Relativamente à leitura e à escrita, o programa refere a importância do docente na orientação das aprendizagens propícias ao desenvolvimento de uma leitura fluente pelos alunos, responsável também por proporcionar atividades que contribuam para a ampliação do seu vocabulário e na progressiva organização e construção de texto.

Quanto à gramática, o docente prepara o aluno para as “regularidades da língua e que, progressivamente, domine regras e processos gramaticais” (Ministério da Educação, 2015, p. 8) e importa referir que esta preparação ocorre no uso correto da oralidade, da leitura e da escrita.

Posto isto, uma aprendizagem ao nível da disciplina de Português deverá ocorrer naturalmente, na sala de aula, através da troca de conhecimentos que ocorrem entre adultos e crianças.

- **Caso de leitura “nh”**

A história “A baleia Azul”, criada por mim, surgiu a partir da ação de sensibilização sobre “Os Cetáceos”, direcionada para os alunos do 1º Ciclo, em que a apresentação de imagens e vídeos alertavam para a importância da preservação, diversidade e informações diversas sobre os golfinhos e as baleias, onde os alunos puderam participar numa conversa interessante e informativa sobre os cuidados que todos nós devemos adotar para com os mamíferos marinhos. No seguimento desta ação de sensibilização, nasceu a ideia de realizar uma visita de estudo ao Museu da Baleia. A história “A baleia Azul” despontou, portanto, como introdução do caso de leitura “nh”, pois criei uma história com palavras com o som “nh” e também com o objetivo de fazer uma breve sensibilização para a visita de estudo ao Museu da Baleia.

No dia seguinte, iniciei um pequeno diálogo com os alunos sobre a ação de sensibilização “Os Cetáceos”. Perguntei diversas coisas, nomeadamente o que mais gostaram, qual o habitat natural dos animais que observaram, que animais observaram. Seguidamente, escrevi a palavra golfinho no quadro e pedi a um aluno para ler, dando ênfase ao “nh” e mencionando que o “n” e o “h” quando dão um abraço forte têm um som

diferente. Seguidamente, um aluno leu uma história do manual de Português “Os golfinhos”. Procuraram, depois, na história, palavras com o som “nh” e fizeram um círculo.

Aquando da realização dos exercícios propostos, juntamos as duas turmas de 1.º ano para assistirem à encenação da história da “A baleia azul”, no teatrinho da escola. A história foi contada por mim (personagem - Baleia Azul), pela minha professora cooperante (personagem - Golfinho) e pela professora da outra turma de 1.º ano (personagem - Narrador). Decidimos juntar as duas turmas, pois ambas se encontravam a trabalhar os mesmos conteúdos, incluindo a visita de estudo. Esta atividade correu muito bem. Os alunos estiveram com muita atenção durante a encenação da história da baleia azul, demonstrando curiosidade com o título. Estavam ansiosos por ver as baleias e os golfinhos no museu e tudo o que se relacionasse com este tema prendia a curiosidade dos alunos. Construí dois fantoches: uma baleia azul e um golfinho (Imagem 27). Usamos para cenário o teatrinho da escola e, assim, representamos a história. No fim desta, os alunos, com a orientação da professora, fizeram o reconto da história. Fiquei muito satisfeita uma vez que todos demonstraram ter percebido a mensagem da história, salientando as características da baleia azul, o seu tamanho, o seu peso, a sua alimentação e, ainda, dando ênfase à amabilidade do golfinho.

Ao questionar os alunos sobre as palavras com o som “nh”, verbalizaram alguns exemplos, nomeadamente, “golfinho, fofinha, envergonhado, carinhoso, senhora”, entre outros.

No final, os alunos usaram o teatrinho para explorar e manusear os fantoches.



*Imagem 27 - Teatro de Fantoches*

No dia seguinte, dia da visita de estudo ao Museu da Baleia, os alunos chegaram à escola à hora prevista (08h15m) e o autocarro estava marcado para as 09h30. Por isso,

durante uma hora, antes da visita de estudo, dialogamos sobre o que os alunos achavam que iam ver na visita de estudo. Após este diálogo, sugeri que os alunos registassem os seus conhecimentos prévios para comparar com o que realmente iriam ver, denominado de Bilhete à Entrada.

Distribuí folhas A5 e os alunos realizaram o seu registo (Imagem 28). Desenharam baleias e golfinhos e sugeriram levar os nossos fantoches da apresentação da história “A Baleia Azul” para mostrar às professoras do museu.

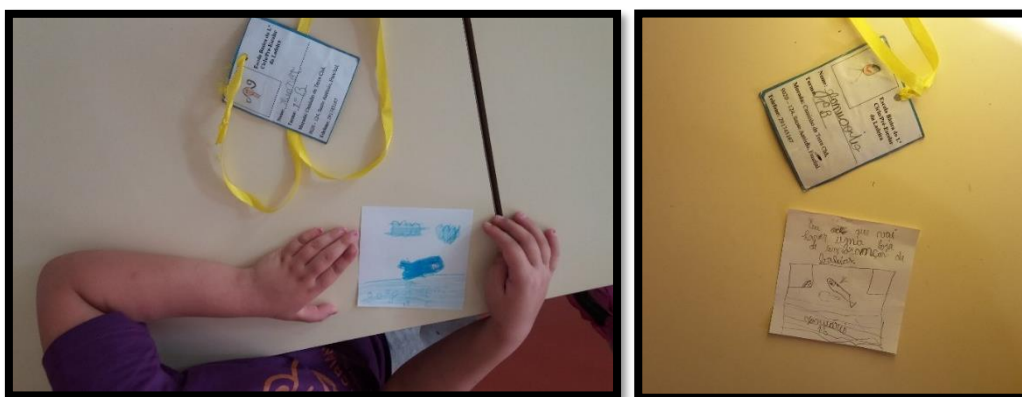


Imagem 28 - Bilhete de Entrada e Registos das crianças.

No Museu da Baleia, os alunos tiveram uma visita guiada por uma professora e, na segunda parte da visita, realizaram atividades no espaço educativo. A visita de estudo correu bem pois, apesar da agitação dos alunos, conseguimos fazer as atividades propostas pelas professoras do museu.

No dia seguinte, os alunos realizaram o Bilhete à Saída, em que a professora distribuiu uma folha A5 para que cada aluno escrevesse uma ou duas frases sobre o que observou no Museu da Baleia e fizesse a comparação com o que desenhou no Bilhete à Entrada, antes de ir ao museu. Para finalizar este tema, realizaram um cartaz sobre o que viram na visita de estudo e sobre os animais que apareceram na história “A Baleia Azul” (Imagem 29).

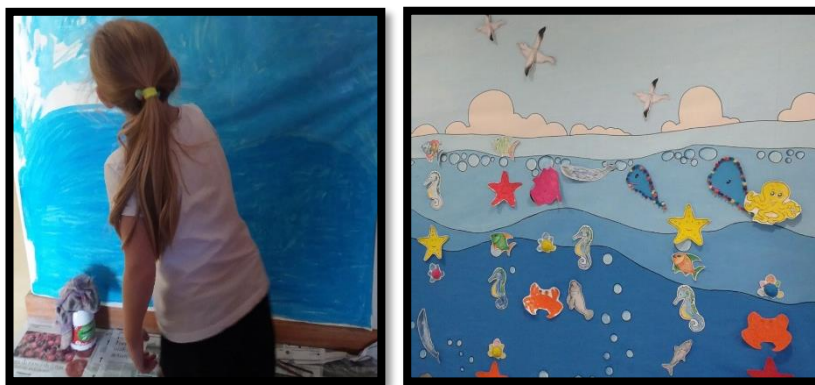


Imagem 29 - Realização do cartaz sobre a visita de estudo e história “A Baleia Azul”.

### 6.2.2. Matemática

O docente tem ao seu dispor um manancial de estratégias onde pode inspirar-se para tornar as suas práticas pedagógicas mais dinâmicas e motivadoras. Cabe às escolas e aos docentes decidirem quais as metodologias e os recursos mais adequados para auxiliar os alunos a alcançar os objetivos definidos nas Metas Curriculares. Um aluno motivado é capaz de ter sucesso em qualquer projeto educativo. Este programa refere que o docente deve “potenciar e aprofundar a compreensão, que se entende ser um objetivo central do ensino” (Ministério da Educação, 2015, p. 1)

Quando nos referimos ao desenvolvimento da compreensão sabemos que este implica uma “ampliação contínua e gradual de uma complexa rede de regras, procedimentos, factos, conceitos e relações que podem ser mobilizados, de forma flexível, em diversos contextos” este é um fator que as escolas e os docentes vêm a trabalhar no sentido de melhorar a qualidade da aprendizagem da Matemática (Ministério da Educação, 2015, p. 1).

Partindo deste pressuposto, a atividade que passo a explicar aborda uma metodologia não muito usada nas salas de aula, mas muito estimada pelos alunos: a programação robótica.

Esta atividade surgiu através de uma apresentação que esteve a cargo do professor Emanuel Garcês, da Direção de Serviços de Investigação, como o objetivo de consciencializar os alunos e docentes da escola para as potencialidades do uso da robótica no contexto de sala de aula. A exigência dos alunos de “hoje” levam os professores a procurarem novas estratégias pedagógicas nas várias áreas curriculares e a utilização da robótica educativa pode ser uma estratégia que motiva o aluno e estimula o seu raciocínio e criatividade.

O projeto Capacitar a Aprendizagem Promovendo Estratégias na Utilização da Robótica - CAPER surge como forma de responder a esta necessidade pedagógica no âmbito da robótica educacional. Esta apresentação ocorreu no meu primeiro dia de estágio. A professora cooperante sugeriu que alguns dos robôs apresentados ficassem na escola para serem utilizados em contexto de sala de aula. Infelizmente, porém, os robôs já estavam requisitados para outra escola e não foi possível.

Os alunos puderam tocar nos robôs, onde os kits da Lego Mindstorms Robotics Education despertaram a atenção, tais como o robô Robonova, o robô Roamer e o robô Pleo (Imagem 30).



*Imagem 30 - Atividades com Robôs*

Quando fomos informados da indisponibilidade do uso dos robôs, os alunos revelaram uma grande tristeza e desânimo. Então, a professora cooperante cedeu o seu robô (pessoal) para ser utilizado na sala de aula.

A atividade que se seguiu teve como objetivo trabalhar a “programação manual do robô”. Os alunos que programavam também desenvolviam a lateralidade, o raciocínio, o cálculo e a imaginação. Primeiramente, conversei com os alunos sobre os robôs que tivemos na sala, no início do meu estágio, e perguntei se queriam trabalhar com robôs. Ficaram todos entusiasmados, pois há muito tempo que perguntavam quando é que os robôs regressavam à escola. Iniciei a atividade com alguns exercícios com os alunos para perceberem como funciona um robô e informando que, sem as indicações todas, o robô não se deslocaria. Pedi a três alunos que se dirigissem ao quadro para representarem o papel de robô e os restantes alunos programassem os seus colegas como se de robôs se tratassem. Os alunos começaram a dar indicações: anda, para, para o lado, aí não consegues passar, para de andar, vais bater na parede. Antes dos alunos começarem a fazer de robôs, conversei com eles e expliquei que as indicações têm de ser explícitas, como: dois passos à frente, vira para a direita, vira para a esquerda, dois passos à frente, vira à esquerda, vira à direita, dois passos atrás e assim sucessivamente, até os alunos

perceberem que o robô só anda se estiver devidamente programado. Inicialmente, os alunos que estavam a dar as indicações começaram a ficar chateados, pois o colega Robô não estava a corresponder à sua programação. No diálogo, referi que, ao programar o robô, teríamos de dar as indicações, tais como: “três passos para a frente”, parando o robô ao terceiro passo. Caso quisessemos que virasse, teríamos que seguir com o mesmo procedimento, dando indicações dos passos e virar para a direita ou esquerda. Esta era a forma correta de não baterem nos obstáculos. Depois destas indicações, os alunos começaram a perceber que a programação é muito complexa e que se as indicações não forem dadas, os robôs não executam. Então, tentaram novamente, com todas as indicações, número de passos e virar à direita ou esquerda.

Os alunos iriam, após esta tarefa, programar o robô na aula de TIC. É de referir que a interdisciplinaridade era recorrente na disciplina de TIC, dando continuidade aos conteúdos abordados. Para treinar a programação, distribui uma folha, onde os alunos, a pares, escreveram e desenharam a programação que iam projetar no Robô (Imagem 31).

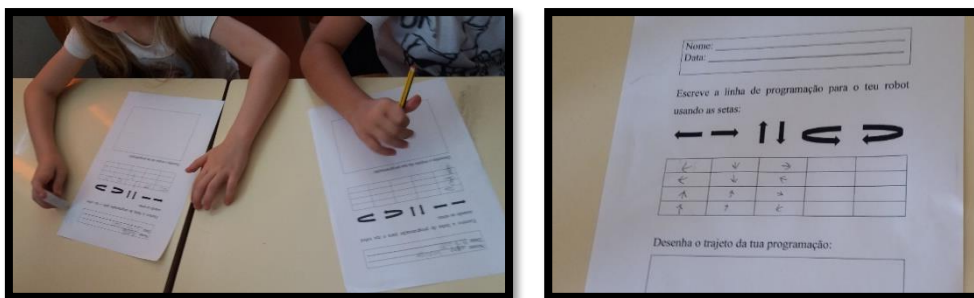


Imagem 31 - -- Ficha de Trabalho sobre os Robôs.

Na aula de Estudo do Meio, enquanto os alunos jogavam livremente nos computadores, chamei à vez os alunos, a pares, para programar o robô. Com a orientação da professora foi possível aplicar a programação no robô. Em seguida, puderam comparar o trajeto realizado pelo robô com o trajeto desenhado na folha.

É de referir que os alunos não mostraram dificuldade em programar o robô e que a perceção de direita e esquerda (lateralidade) também estava bem assente nas programações. Mostraram ser muito perspicazes quanto ao raciocínio e à programação. Para aumentar o grau de exigência da atividade, coloquei obstáculos, nomeadamente uma ponte. Os alunos tiveram a oportunidade de programar o robô para passar por baixo da ponte. Aí, a programação ficou mais desafiante e alguns alunos conseguiram atingir a meta com sucesso. Esta foi uma atividade rica quanto à aprendizagem de uma nova metodologia, mas também veio solidificar os conteúdos já abordados. É de salientar que

a interagida, a partilha e a cooperação surgiram naturalmente, numa turma que apresentava muitas dificuldades nas relações interpessoais.



Imagem 32 - Programação dos Robôs

### 6.2.3. Estudo do Meio

Os alunos, quando chegam à escola, não são uma pedra rasa, pois já carregam uma bagagem de conhecimentos, experiências e memórias do mundo que os rodeia. “Cabe à escola valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes, de modo a permitir, aos alunos, a realização de aprendizagens posteriores mais complexas” (Ministério da Educação, 2004, p. 101). Cada aluno é um ser individual, não existem dois alunos iguais, com as mesmas vivências e interesses, no entanto, “pretende-se que todos se vão tornando observadores ativos com capacidade para descobrir, investigar, experimentar e aprender” (Ministério da Educação, 2004, p. 102).

É na disciplina de Estudo do Meio que os alunos começam a confrontar o seu conhecimento experienciado com o conhecimento científico acerca da Natureza e da Sociedade. Este confronto pode, a princípio, ser confuso e cabe ao professor proporcionar-lhes os “instrumentos e as técnicas necessárias para que eles possam construir o seu próprio saber de forma sistematizada” (Ministério da Educação, 2004, p. 102)

- **As Estações do Ano**

A proposta didática que se segue enquadra-se no Bloco 3 do programa curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico – à Descoberta do Ambiente Natural. Este bloco “abrange os conteúdos relacionados com os elementos básicos do meio físico (o ar, a água, as rochas, o solo), os seres vivos que nele vivem, o clima, o relevo e os astros” (Ministério da Educação, 2004, p. 115)

A atividade aqui descrita encontra-se relacionada com as Estações do Ano, pelo qual o programa de 1.º Ciclo (Ministério da Educação, 2004), para este conteúdo programático, apresenta os seguintes objetivos: - o tempo que faz (registar as condições atmosféricas diárias); - reconhecer alguns estados do tempo (chuvoso, quente, frio, ventoso...); relacionar as estações do ano com os estados do tempo característicos; - reconhecer a existência do ar (realizar experiências); - reconhecer o ar em movimento (vento, correntes de ar...).

A exploração do tempo que se fazia sentir era uma atividade que era parte constante da rotina da turma. Todos os dias, no início da aula, o chefe do dia observava o tempo através da janela e registava no quadro do tempo. Após o registo do estado do tempo, nesse dia, perguntei ao chefe do dia para analisar os registos que tinham vindo a ser feitos. O aluno concluiu que estava sempre sol e que estavam perto do “Verão e férias grandes”. Parti desta observação para abordar as estações do ano. Dialogámos acerca das características do tempo em cada estação. É de referir que os alunos relacionavam o sol a férias, praia e ao verão, e a chuva ao inverno. Passou-se a explorar o cartaz do tempo, verificando quando começava e terminava cada estação do ano. Para tornar este conteúdo mais significativo, relacionei as estações do ano, mencionando, o início e fim do ano letivo, e as férias de verão. Quando questionados acerca das características do tempo na primavera e no outono, respondiam que estava sol na primavera e no outono vento. Os alunos apresentavam algumas dificuldades em distinguir o outono do Inverno e a primavera do verão. Para clarificar esta ideia, os alunos analisaram as imagens sugeridas no manual de Estudo do Meio, que apresentavam várias peculiaridades das estações do ano, tornando mais fácil identificar as características particulares de cada estação.

Na segunda aula, os alunos realizaram um trabalho em grupo. Dividi a turma em quatro grupos. Cada grupo decorou uma árvore referente a uma estação do ano - Primavera, Verão, Outono e Inverno (Imagem 33).



Imagem 33 - Elaboração das Árvores das Estações.

Esta atividade correu particularmente bem, pois a organização do trabalho foi devidamente planeada e os elementos convenientemente responsabilizados por uma tarefa específica.

Iniciei a atividade escolhendo os elementos dos grupos, agrupei os alunos com mais dificuldade com alunos com menos dificuldades, com o intuito de promover a aprendizagem cooperativa. Também separei os alunos mais agitados para não ficarem no mesmo grupo. Lopes e Silva (2009) apontam os seguintes fatores para ocorrer a aprendizagem cooperativa: responsabilidade individual pelos conhecimentos adquiridos segundo o trabalho do grupo; interdependência positiva, onde o sucesso individual depende do sucesso da equipa e desenvolvimento da capacidade de interpretar a dinâmica do grupo e os problemas emergentes, a fim de procurar soluções. Esta aprendizagem não é igual aos trabalhos de grupo, onde normalmente existem elementos que são “arrastados” pelos outros. Assim sendo, depois de selecionar os grupos, foram distribuídas tarefas distintas a cada elemento: um elemento desenhava os moldes, dois elementos recortavam os moldes e os outros dois elementos colavam os moldes na árvore, trabalhando todos ao mesmo tempo. O grupo ficou encarregue de nomear os elementos responsáveis por cada tarefa. Em seguida, distribuí o material pelas mesas (moldes das árvores, folhas, algodão, flores...) e o chefe do dia distribuiu duas tesouras e duas colas a cada grupo de trabalho. Reunidas as condições necessárias para o desempenho desta atividade, os alunos iniciaram a tarefa. Os alunos demonstraram-se interessados e entusiasmados desde o início e sabiam qual a tarefa a desempenhar. O trabalho estava bem organizado e isso refletiu-se no desempenho dos alunos e no sucesso da atividade. As risadas e as conversas existiram frequentemente no desempenho das suas funções, mas de uma forma tranquila, onde o trabalho se tornou prazeroso e produtivo ao mesmo tempo.

Por fim, assim que terminou a atividade, os alunos nomearam o porta-voz do grupo e este deslocou-se ao quadro para apresentar a sua árvore decorada. Este aluno ficou responsável por fazer a apresentação e de representar o seu grupo. É de referir que na altura da nomeação, os alunos começaram a definir estratégias e a decidir que aluno tinha mais à vontade nas apresentações e a mencionar alguns aspetos que o colega poderia referir na apresentação.

Todos os alunos tinham um papel a desempenhar nesta atividade e foi, realmente, uma das atividades que melhor correu no estágio. Lopes e Silva (2009) referem que distribuir trabalho ao grupo, dividindo responsabilidades diferentes para cada elemento, faz com que o não cumprimento dessas responsabilidades comprometa todo o grupo. Esta particularidade permite que cada aluno responda positivamente às questões “Eu fiz a minha parte? Nós fizemos a nossa parte?” e “Eu vou ter que demonstrar o que aprendi!” (p.17). Posto isto, o docente, quando experimenta vários métodos de trabalho, possui mais estratégias para que a aprendizagem ocorra com sucesso no grupo de alunos.

### **6.3. Intervenção com a Comunidade**

O professor do 1.º CEB, tal como o Educador, promove circunstâncias e atividades de modo a aproximar a comunidade educativa, nomeadamente, as famílias dos educandos, fortalecendo os laços e a comunicação entre eles. Segundo Arends (1995), “trabalhar com e para os pais é uma função organizacional do ensino muito importante e, quando desempenhada adequadamente, pode criar um forte sistema de apoio para os novos professores e para os seus alunos” (p.468). Posto isto, toda a envolvimento é fulcral, assim, o sistema de ensino obtém ferramentas onde consegue trabalhar melhor com os seus alunos, de modo, a alcançarem um bom desempenho escolar. Durante o estágio, em colaboração com as minhas colegas, realizou-se uma atividade sobre as “nove ARTES”. Esta atividade desencadeou-se a partir do projeto eco escolas. Visto esta ser uma escola muito recetiva e participativa neste género de atividades, esta foi imediatamente bem recebida.

A atividade consistia em construir um puzzle com todos os trabalhos executados na sala, com os alunos de cada estagiária e, por fim, realizar uma exposição, onde toda a comunidade educativa seria convidada para conhecer o trabalho final.

Esta atividade proporcionou uma interação entre alunos e professores das atividades extracurriculares. Falou-se primeiramente das 9 artes: a música, a dança, a pintura, a

escultura, a literatura, o teatro, o cinema, a fotografia e a banda desenhada. Na impossibilidade de abordar todas, devido ao tempo de estágio, trabalhamos apenas 4 artes, nomeadamente a música, a pintura, o teatro (fantoques/máscaras) e a banda desenhada. Cada estagiária abordou uma arte com os seus alunos.

A música foi trabalhada com a ajuda do professor de expressão musical, explorando vários instrumentos. Relativamente à pintura, trabalhei com a professora de expressão plástica, onde pintaram peças do puzzle com várias técnicas de pintura. O teatro foi abordado através da realização de uma peça com os alunos da turma, utilizando máscaras. A banda desenhada, por fim, foi trabalhada com a ajuda da professora cooperante, no seguimento da disciplina de Português, onde já se encontravam a trabalhar a literatura infantil.

Para formar o puzzle, as atividades realizadas foram registadas através da fotografia. Cada turma ficou encarregue de construir peças do puzzle para apresentar o seu trabalho. Para finalizar, foram distribuídas as letras da palavra ARTE, aleatoriamente, às funcionárias da escola para decorarem com materiais reciclados ou apenas colorirem. Devo salientar que as funcionárias gostaram da iniciativa e disponibilizaram-se para colaborar connosco, com muita satisfação e empenho. A atividade correu muito bem e posso referir que os alunos se comprometeram no desempenho das suas funções.

O puzzle ficou exposto no corredor das instalações e os alunos ficaram com a função de convidar os pais a ver o trabalho realizado e explicar o objetivo da atividade. Importa referir que observei muitos alunos a mostrar o seu trabalho aos pais e estes comentavam comigo que o trabalho estava bem conseguido (Imagem 34).



Imagem 34 -- Exposição do Puzzle "ARTE".

#### 6.4. Avaliação das aprendizagens da Turma do 1.º Ano

À semelhança da educação pré-escolar, realizou-se ao longo da intervenção pedagógica no 1.º CEB uma avaliação formativa. A avaliação, como refere o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho de 2012, no artigo 23.º,

(...) constitui um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno, tem por objetivo a melhoria do ensino através da verificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas nos alunos e da aferição do grau de cumprimento das metas curriculares (...) de ensino básico (p. 3481).

Assim, ao longo da prática pedagógica, recorri a instrumentos de recolha de informação com o intuito de registar e refletir sobre o desenvolvimento da aprendizagem, sobre a circunstância em que ela ocorreu com mais sucesso e como ajustar o processo à estratégia utilizada.

Os diários de bordo, a reflexão, os registos fotográficos, a observação participante, as conversas e partilhas com a professora cooperante, as grelhas de avaliação construídas conforme os critérios apresentados nos descritores de desempenho das diferentes áreas curriculares, nomeadamente, o Português, a Matemática e o Estudo do Meio, foram os instrumentos mais usados para avaliar durante a minha intervenção pedagógica.

Tal como as grelhas de avaliação, todas as atividades realizadas foram sustentadas nos descritores de desempenho onde foi possível avaliar conforme as indicações dos programas e metas das áreas curriculares. Na área de Matemática, baseei-me no Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico (2013); na área do Português, a avaliação teve por base os objetivos delineados no Programa de Português do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2009) e na área de Estudo do Meio a Organização Curricular e Programas (Ministério da Educação, 2004).

Relativamente à Matemática, os alunos, de modo geral, encontravam-se no nível elevado, mostrando competências satisfatórias. Oito alunos tinham uma avaliação de “satisfaz plenamente” e outros oito alunos de “satisfaz bem”. Os restantes alunos distribuía-se pelos níveis mais baixos “satisfaz” e “satisfaz pouco”. Os alunos apresentavam, na maioria, um bom raciocínio matemático. Em relação ao domínio dos números naturais, eram capazes de realizar contagens progressivas e regressivas envolvendo números até 100; no domínio do sistema de numeração decimal, apresentavam facilidade em comparar números naturais até 100 e em utilizar

corretamente os símbolos de menor «<» e de maior «>»; no domínio da geometria e medida os alunos sabiam identificar as posições dos objetos como «à frente de», «por detrás de», «perto», «longe», «situado entre», «mais distante de», «mais próximo de». As atividades consistiam na realização de pequenas fichas, atividades de grupo e jogos, visto que era essencial diversificar as formas de trabalho.

No que concerne ao Português, os alunos evidenciavam piores competências para a aprendizagem dos conteúdos dessa área. Podemos constatar, portanto, que um grupo de oito alunos se encontrava num nível alto - “satisfaz bem” - mas os restantes alunos encontravam-se no nível “satisfaz” e “satisfaz pouco”. As dificuldades manifestadas nesta disciplina recaíam-se sobre a escrita de frases corretas, ao nível da ortografia e interpretação de textos. No domínio da leitura e escrita, uma grande parte dos alunos apresentava imensa dificuldade na leitura, sendo, na minha opinião, fundamental continuar a trabalhar este aspeto, acontecendo o mesmo em relação à interpretação de texto e no reconhecimento das letras do alfabeto. Alguns alunos apresentavam dificuldades em contar sílabas e, na escrita, alguns alunos ainda confundiam muito o “o” e o “u”; o “ai” e o “ei” e o “s” e “z” (e.g. *patu, baloia, rapoza*). Para colmatar estas dificuldades, ao longo do estágio, criei momentos de leitura, em que todos os alunos tinham oportunidade de ler.

Por fim, a disciplina de Estudo do Meio surge como uma disciplina em que os alunos apresentam melhores resultados, visto as aprendizagens serem mais significativas para eles. Assim sendo, dezasseis alunos encontravam-se num nível de “satisfaz plenamente” e “satisfaz bem”. Em relação ao bloco 3, “À descoberta do meio ambiente” os alunos eram capazes de recolher cheiros, sons e cores da natureza. No que concerne ao bloco 5, “À descoberta dos materiais e objetos”, os alunos comparavam materiais segundo propriedades simples (forma, textura, cor, sabor, cheiro...) e identificavam algumas propriedades físicas da água (incolor, inodora, insípida).

Importa referir que a avaliação começou no início do ano letivo e prolongou-se até ao fim do ano letivo. O tempo de estágio é insuficiente para realizar uma avaliação individual dos alunos, sendo apresentada só uma avaliação geral do grupo e dos conteúdos por mim abordados, neste curto espaço de tempo.

## **6.5. Reflexão Final – Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Estas oito semanas de estágio revelaram-se uma experiência profícua na aprendizagem e desempenho da prática pedagógica e vou, com certeza, basear-me nestas experiências e vivências no meu futuro próximo, pois foram desenvolvidas competências e capacidades profissionais fulcrais ao exercício da docência. A experiência acarretou muita responsabilidade, fator que me deixou um pouco ansiosa, pois estava perante a oportunidade de contribuir para o desenvolvimento e crescimento, bem como corresponder às expectativas e necessidades dos alunos.

As primeiras semanas de observação participativa foram uma oportunidade para ir conhecendo o grupo, atentando como poderia lidar e o que resultava com cada aluno. Consegui criar um sentimento de empatia e confiança com os alunos, tornando as aulas dinâmicas, concebendo ligações de partilha e de diálogo, com valorização constante das suas opiniões e experiências. Portanto, os conteúdos abordados foram orientados pela professora cooperante e, a cada semana, era informada acerca dos conteúdos que deveriam ser lecionados na semana seguinte. Este fator não me impediu de planificar as aulas de forma lúdica, atrativa e que motivasse a atenção dos alunos, para a aquisição e aprofundamento dos conhecimentos, proporcionando um papel ativo dos alunos na construção do seu conhecimento. Para que isto ocorresse, tive a preocupação de considerar sempre os seus conhecimentos prévios antes de introduzir algum conteúdo programático.

No início da minha prática, senti dificuldade na gestão do tempo, principalmente, nas duas primeiras semanas de aulas, ficando atividades para terminar, que foram concluídas nos dias seguintes. As minhas atividades começaram a ser mais equilibradas e realizáveis no tempo planificado.

Outro aspeto em que senti alguma dificuldade foi na gestão da turma, pois apresentava uma heterogeneidade bastante acentuada, em que alguns alunos detinham um nível de conhecimento muito satisfatório, realizando as atividades com rapidez e facilidade, contrapondo, com outros alunos que necessitavam de mais tempo para a realização das tarefas e o apoio da professora para o desempenho das mesmas. Esta situação revelou-se deveras desafiante e implicou, em diversos momentos, a alteração das estratégias para a realização das atividades, de maneira a que os alunos alcançassem a sua aprendizagem no seu ritmo.

Esta foi uma experiência enriquecedora, diferente do que já tinha experienciado e, sem dúvida, que esta intervenção prática irá auxiliar-me e servir de base para as minhas futuras intervenções.

## **Intervenção Pedagógica com o 3.º Ano da EB1/PE com Creche da Nazaré**

A Prática III, desenvolvida no 3.º ano de escolaridade, realizou-se na EB1/PE com Creche da Nazaré em outubro, novembro e dezembro de 2017.

À semelhança da primeira prática pedagógica no 1.º CEB, os pontos seguintes referem-se a informações recolhidas nos documentos da escola sobre o meio envolvente, a instituição de ensino, a sala de aula e sobre a turma, com o objetivo de conhecer o contexto educativo que os alunos estavam inseridos.

### **7.1. Contextualização do Ambiente Educativo**

Para todas as práticas pedagógicas foi importante conhecer o ambiente educativo que circundava a instituição de ensino. Na medida em que não existem duas realidades iguais, todos eles apresentavam características diferentes.

A relação escola-pais e escola-comunidade era solicitada por parte das instituições de ensino, com vista a tornar as aprendizagens mais significativas e motivadoras para os alunos. Repare-se que um professor que conhece o meio envolvente da sua instituição de ensino, torna a sua prática pedagógica enriquecedora, pois consegue usufruir de outros espaços para fomentar momentos de aprendizagem criativos e reais. Um professor preocupado com a aprendizagem do seu grupo de alunos valoriza os recursos que estão ao seu alcance.

#### **7.1.1. Meio Envolvente: freguesia da Nazaré**

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré localiza-se na freguesia de São Martinho, sendo esta uma das freguesias da periferia da cidade do Funchal. Esta possui uma área de 782 hectares, sendo formada, maioritariamente, pelo Bairro Social da Nazaré, contando com 26 482 indivíduos residentes.

É considerado um local de contrastes, entre o antigo e o moderno, o urbano e o rural, sendo marcado tanto pela sua diversidade, como pelas suas singularidades. Assim, destaca-se como um meio económico dissimilar, onde a agricultura, o turismo e o comércio coexistem, verificando-se focos de pobreza económica, social e moral e situações de desestruturação familiar.

No que diz respeito ao comércio e à indústria, é passível de admitir que a freguesia é contemplada por uma considerável parte da gama variada de comércio e serviços, tais como bancos, hipermercados, ferragens, cabeleireiros, floristas, pastelarias, pontos de abastecimento de gás e combustível e estação de correios.

Note-se que a Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré contribui de forma significativa para o enriquecimento deste meio social e para a formação pessoal das suas crianças, ao privilegiar a aprendizagem de valores e princípios que os guiam ao longo da sua vida por caminhos de sucesso.

### **7.1.2. A EB1/PE com Creche da Nazaré**

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré (Portaria N.º 256/2016) possui uma oferta formativa que inclui as valências Creche (dos 3 meses aos 3 anos), a Educação Pré-Escolar (dos 3 aos 6 anos) e o 1.º Ciclo do Ensino Básico (a partir dos 6 anos).

Possuindo um total de 232 alunos, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, e 167 crianças, na Educação de Infância, a Escola subdivide-se em três edifícios: no edifício Carrocel funcionam quatro salas de Creche e três salas de Pré-Escolar; e no edifício Girassol existem quatro salas de Creche e quatro salas de Pré-Escolar. O estabelecimento educativo principal possui um gabinete reservado à Direção, uma Secretaria, uma sala de Professores/Educadores, sete salas de aulas, uma sala de Educação Pré-Escolar, uma sala TIC, uma sala de Inglês, uma sala de Expressão Musical e Dramática, uma sala de Expressão Plástica, duas salas de Estudo, uma sala de Apoio Pedagógico (Ensino Especial), três salas de Apoio/Clubes, uma Biblioteca, uma sala de Apoio à Biblioteca, uma Reprografia, um Refeitório, um Economato, uma Cozinha, quatro arrecadações pequenas, um vestiário de pessoal não docente, um bar e um salão polivalente que é utilizado como local de convívio em datas festivas e como espaço de recreio ou Expressão Físico-Motora quando as condições meteorológicas não permitem a utilização do espaço

exterior. Este último comporta um campo polidesportivo, dois pátios semicobertos, um parque infantil, uma horta pedagógica e um jardim.

O funcionamento da instituição compreende um horário de atividade entre as 08h30m e as 18h30m, durante onze meses por ano. Os alunos do 1.º e 2.º ano usufruem das aulas curriculares na parte da manhã, começando às 8:30h e terminando às 13:30h e os alunos do 3.º e 4.º iniciam as aulas às 13:30h e terminam às 18:30h.

A partir da descrição da instituição educativa é possível constatar que esta apresenta todas as condições favoráveis ao desenvolvimento integral dos seus alunos.

- **PEE “Missão, Visão e Valores”**

A comunidade educativa da escola da EB1/PE com Creche da Nazaré deu início ao PEE 2016/2020 designado “Missão, Visão e Valores”, impulsionado pela atual sociedade estar a tornar-se cada vez mais complexa, em que não conseguem manter a sua própria identidade, nem encontrar padrões de vida significativos e satisfatórios. Neste contexto, a escola questiona-se como poderá contribuir para que as crianças e os jovens se sintam mais seguros e confiantes e se desenvolvam, globalmente, de forma saudável. As crianças e os jovens precisam de fortalecer capacidades que lhes permitam crescer e viver por si mesmos. Por este motivo, EB1/PE com Creche da Nazaré, estabeleceu como prioridade estimular comportamentos adequados nos alunos, prevenir comportamentos de risco nos períodos de intervalos e aumentar a participação da comunidade educativa no programa de atividades Eco Escolas.

### **7.1.3. Sala da Turma do 3º Ano**

A sala da turma do 3º ano é ampla, arejada e possui bastante iluminação, pois uma das paredes da sala é composta por cinco janelas.

Em relação à disposição das mesas pela sala, estas estão organizadas em três filas e os alunos encontram-se aos pares uns atrás dos outros, sendo de referir que a dimensão de cada mesa permite que dois alunos ocupem a mesma. Isto possibilita que os alunos não fiquem dispostos pela sala de forma individual, dando importância ao trabalho em conjunto e facilitando a troca de ideias entre os alunos.

Na sala podemos observar vários armários de arrumação, onde se encontram os livros e os cadernos dos alunos, bem como outros materiais que possam ser utilizados ao longo das aulas, tais como: folhas, cartolinas, colas, rádio, entre outros.



Imagem 35 - Paredes

De um lado da sala encontramos o quadro preto de ardósia, a secretária da professora e um armário onde são armazenados documentos, livros, cadernos e outros materiais pertencentes à professora.



Imagem 36 - Disposição da sala de aula

É de referir que na sala não existe nenhum *placard* para expor os trabalhos dos alunos, tendo estes de ser colados nas paredes (Imagem 35). Na Imagem 36 é possível compreender de que forma está organizada a sala de aula.

Em relação à organização do tempo, a turma do 3º ano frequenta as atividades de enriquecimento curricular no turno da manhã e, durante a tarde, frequentam as áreas curriculares disciplinares (Quadro 6).

| Horas         | 2ª Feira         | 3ª Feira   | 4ª Feira   | 5ª Feira   | 6ª Feira   |
|---------------|------------------|------------|------------|------------|------------|
| 13:30 – 14:30 | E. Meio          | Português  | Português  | E. Meio    | Matemática |
| 14:30 – 15:30 | Música           | Ed. Física | Inglês     | Português  | Matemática |
| 15:30 – 16:00 | <b>Intervalo</b> |            |            |            |            |
| 16:00 – 17:30 | Português        | Matemática | Matemática | Matemática | Português  |
| 17:30 – 18:30 | Matemática       | E. Meio    |            | Música     | TIC        |

Quadro 6 - Horário da turma do 3º ano.

#### 7.1.4. Turma

A turma do 3ºA era composta por 19 alunos, dos quais sete eram do sexo masculino e doze do sexo feminino e tinham idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos. A esta turma pertenciam três alunos diagnosticados com PEA que, no entanto, frequentavam as áreas curriculares de Estudo do Meio, Português e Matemática.

De um modo geral, os alunos eram assíduos e pontuais, à exceção de um aluno que chegava muitas vezes atrasado. O grupo era interessado, empenhado e muito participativo. Por vezes, os alunos eram um pouco conversadores e faziam muito barulho, principalmente nas atividades mais lúdicas ou que envolviam mais troca de ideias, mas quando era necessário e se chamados à razão, sabiam cumprir regras. Apesar de observarmos estas características na maior parte dos alunos, existiam três alunos que se distraíam muito facilmente, demonstrando pouco empenho e conversando muito, ficando atrasados na realização de tarefas. Para além disto, é de destacar, também, um dos alunos que detinha um comportamento desestabilizador, pois apresentava muitas dificuldades em se manter sentado e atento. Era muito falador e, deste modo, distraía os colegas que se encontravam mais próximos.

O grupo de alunos era heterogéneo, pois apresentava diferentes ritmos de aprendizagem, diferentes necessidades e comportamentos. Em relação às suas dificuldades, os alunos apresentavam-nas no português e na matemática, sendo de salientar que nove dos alunos dispunham de apoio pedagógico.

Quanto às interações entre alunos, estes relacionavam-se de forma positiva, na maior parte do tempo. Foi possível verificar situações de entreajuda e apoio, contudo, como é natural, existiam, por vezes, alguns conflitos, que normalmente surgiam depois do intervalo.

Em relação ao contexto familiar dos alunos, podemos afirmar que o nível social económico das famílias variava entre o baixo e o médio. No Gráfico 3 podemos verificar as habilitações académicas dos pais.

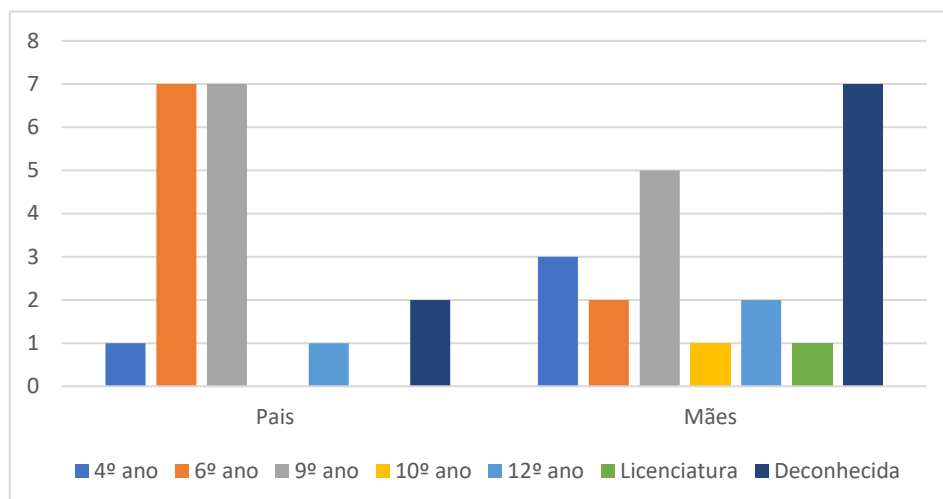


Gráfico 3 - Habilitações Literárias dos pais das crianças do 3º ano.

De acordo com o gráfico, podemos verificar que a habilitação académica mais frequente se encontrava ao nível do 9º ano, ou seja, oito pais terminaram o 3º Ciclo. De seguida, surgia o 6º ano com nove elementos. É de destacar, ainda, que existiam dois pais de quem se desconhecia a habilitação académica. Isto devia-se ao facto de a professora cooperante não possuir todos os dados acerca de alguns pais.

Seguidamente, podemos visualizar a profissão que os pais dos alunos exerciam (Quadro 7).

| Alunos | Profissões              |                        |
|--------|-------------------------|------------------------|
|        | Pai                     | Mãe                    |
| 1      | Desempregado            | Empregada de Balcão    |
| 2      | Cozinheiro              | Doméstica              |
| 3      | Comercial de automóveis | Doméstica              |
| 4      | Empregado de limpeza    | Doméstica              |
| 5      | Desempregado            | Doméstica              |
| 6      | Desconhecida            | Doméstica              |
| 7      | Desempregado            | Desempregada           |
| 8      | Condutor                | Empregada de Balcão    |
| 9      | Responsável de Armazém  | Operadora de caixa     |
| 10     | Desconhecida            | Desempregada           |
| 11     | Empregado de mesa       | Encarregada na Zara    |
| 12     | Manutenção              | Empregada de balcão    |
| 13     | Pedreiro                | Doméstica              |
| 14     | Jornalista              | Empresária             |
| 15     | Carpinteiro             | Secretária             |
| 16     | Vigilante               | Rececionista           |
| 17     | Construção Civil        | Assistente Operacional |
| 18     | Desempregado            | Cozinheira             |
| 19     | Desempregado            | Desempregada           |

Quadro 7- Profissões dos Pais dos alunos do 3º Ano. Adaptado de Projeto Anual de Turma do 3º Ano 2016-2020

De acordo com o quadro, podemos constatar que oito dos pais se encontravam desempregados, sendo de salientar que, em duas situações, ambos os pais não se encontravam a exercer uma profissão. Para além disto, é de referir que existiam algumas mães que tinham como profissão a de doméstica, com um total de seis elementos.

## **7.2. Intervenção Pedagógica com os Alunos do 3.º Ano: algumas atividades**

A intervenção pedagógica com os alunos do 3º ano decorreu três dias por semana e foi desenvolvida num total de 120 horas. As aulas foram planeadas de acordo com os conteúdos programáticos propostos nos programas de cada área curricular e os conteúdos abordados em cada semana de intervenção foram disponibilizados pela professora cooperante. Apesar de seguir as indicações da professora e proceder conforme era solicitado, a organização e planeamento das atividades ficaram à minha responsabilidade e tive a liberdade para dinamizar as aulas da forma que achei mais adequada.

Durante o estágio, houve a preocupação em construir uma relação positiva com os alunos, promovendo o respeito pelo outro e valorizando as potencialidades de cada um. Para além disto, tentei desenvolver atividades mais lúdicas, para que os alunos se sentissem motivados e demonstrassem mais interesse para aprender.

Ao longo do estágio, desenvolvi várias atividades de Português, Matemática e Estudo do Meio, porém, selecionei apenas três atividades para explicar de forma mais detalhada.

### **7.2.1. Português**

No programa do 1.º Ciclo existem vários domínios que são desenvolvidos ao longo da escolaridade tais como: Oralidade, Leitura e Escrita, Gramática e Educação Literária, com a pretensão do aluno desenvolver várias competências e adquirir novos conhecimentos essenciais para a vida diária.

Ao longo do estágio pedagógico, tentei abordar os conteúdos que englobam os diversos domínios. Posto isto, a atividade que passo a explicar incide no domínio da Leitura e da Escrita, que, passada a fase inicial, segundo o Ministério da Educação (2015), “(...) incide no desenvolvimento da fluência de leitura, no alargamento do vocabulário, na compreensão da leitura, na progressiva organização e produção de texto” (p. 8).

Ouvir ler e ler textos de literatura infantil é um percurso que conduz ao objetivo prioritário de compreensão de textos e é um estímulo à apreciação estética. O contato com textos literários (...) amplia o espectro de leituras e favorece a interação discursiva e o enriquecimento da comunicação (ME, 2015, p. 8).

Assim sendo, como já tinha referido, apresento uma atividade desenvolvida na área de Português, cujo objetivo consistia em trabalhar a leitura e, conseqüentemente, a escrita.

- **Escrita**

Realizei o meu estágio pedagógico numa turma que apresentava algumas dificuldades na produção de textos. Neste sentido, projetei algumas atividades para colmatar esta dificuldade, uma vez que a leitura e a escrita constituem um só domínio no 1º Ciclo, “sendo funções distintas, elas apoiam-se em capacidades que lhes são em grande medida comuns” (Ministério da Educação, 2015, p. 7).

Para alcançar este objetivo, ao longo da prática pedagógica destinei diariamente algum tempo para a leitura de texto, reconto do texto lido e à escrita, de frases, textos, composições, histórias e pesquisas no dicionário. Todas estas atividades contribuem para que o aluno detenha oportunidade de observar atentamente de que forma são redigidos os textos, verifique a importância de organizar a informação e interiorize palavras, de forma a aumentar o seu vocabulário.

A atividade que passo a explicar surge da leitura do texto “A Carochinha” da obra “Robertices”, da autora Luísa Dacosta. Antes da leitura da história “A Carochinha”, explorei com os alunos a obra “Robertices”, para proporcionar-lhes o contato com o livro de Literatura Infantil, suscitando, assim, uma maior curiosidade pela história que iam trabalhar. Durante o folhear da obra, os alunos mostraram especial interesse na história “A Carochinha” e identificaram-na através das ilustrações, pois o texto já se encontrava no manual de Português e as imagens também lhes eram familiares. Esta atividade surgiu com o desígnio de trabalhar o texto dramático. Assim sendo, explorou-se o significado do título da obra “Robertices”, observaram as imagens e concluíram que se tratava de fantoches a contar uma história. Elucidei-os que os Robertos e as suas barraquinhas animavam as crianças de outros tempos, com dramatizações, quando não havia escola, de forma a entreter miúdos (crianças) e graúdos (adultos).

Proseguiu-se, então, à leitura da história “A Carochinha”. Cada aluno leu uma personagem (Carochinha, cão, porco) previamente distribuída pela professora. Aquando

da leitura da história, realizou-se o seu reconto, a exploração do tipo de texto e a análise e releitura das frases que se encontravam entre parênteses. Os alunos conseguiram, através das suas opiniões, perceber que o conteúdo dos parênteses são as descrições, indicações e entradas das personagens. Expliquei aos alunos que estas informações se chamam didascálias e destinam-se ao leitor, ao encenador e às personagens, dando indicações do que vai acontecer, sobre o cenário e guarda-roupa das personagens, sobre a movimentação das personagens em palco, as atitudes que devem tomar, os gestos que devem fazer.

Em seguida, procedeu-se à pesquisa no dicionário no sentido de descobrir o significado das palavras desconhecidas. Os alunos sublinharam no texto as palavras que não sabiam o significado e procuram-no no dicionário. É de referir que este texto tinha muitas palavras de uso popular e que algumas dessas palavras não estavam explanadas no dicionário. Deveria, antes de planear esta atividade, procurar saber se as palavras existiam no dicionário, ou fazer eu a lista de palavras que podíamos encontrar no dicionário para que esta situação não acontecesse. A professora cooperante sugeriu esta atividade pois os alunos tinham, na semana anterior, usado o dicionário e o feedback fora muito positivo. Porém, aquele não era o melhor texto para usar esse material.

Iniciámos a segunda aula com uma breve revisão do que era o texto dramático, registando, no quadro, alguns tópicos sobre o tema e os alunos efetuaram os registos no caderno de português.

Na primeira aula, tinha sido trabalhado a leitura e a escrita na forma de leitura de texto, uso do dicionário e escrita de frases. Para trabalhar a escrita, desafiei os alunos a acrescentar mais duas personagens ao texto “A Carochinha”, com a finalidade de produzir um final diferente à história. Para que este desafio fosse mais motivante, sugeri que fosse realizado em grupos de 4 alunos. A escrita das novas personagens tinha de seguir as mesmas diretrizes do texto apresentado, então mencionei que o texto teria de ser escrito em forma de diálogo e apresentar as necessárias didascálias. Para responsabilizar ainda mais os alunos, referi que durante a criação das duas novas personagens, o grupo iria dramatizar a história e as personagens que estavam a criar.

No início, os alunos encontravam-se um pouco confusos pois não sabiam como começar. Então, circulei pelos grupos e ajudei, dando algumas dicas, como nomear as personagens, em primeiro lugar; em segundo, criar uma didascália a explicar como a personagem iria entrar em cena, como se encontrava ao nível do humor, como se movimentava, se trazia algum acessório, entre outros. Outra indicação foi a de colocarem

o nome da personagem que iria falar, seguido de um travessão para iniciar a fala da personagem. Os alunos seguiram este registo e foi possível acrescentar duas personagens à história.

Este tipo de atividades e autonomia para trabalhar em grupo ajuda o professor a perceber se os conteúdos dados na aula são interiorizados e percebidos pelos alunos. Assim sendo, ao longo da atividade verifiquei que os alunos não tinham entendido o que eram as didascálias e que a criação de duas novas personagens ajudou a interiorizar este tópico. É de referir, ainda, que logo que perceberam, os alunos já queriam criar várias personagens e didascálias, trocando ideias, encenações e expressões de como as personagens deveriam entrar em cena.

Segundo Guardado (2012), o processo criativo da escrita proporciona à criança “encontrar novos rumos, novas possibilidades e ideias” (p.38). A criação de texto em grupo desencadeia a motivação, atenção e a capacidade criativa do aluno. Os alunos mostraram-se muito recetivos, expondo de forma muito positiva as suas capacidades criativas e de formação de frases e apreciando o fato de partilharem as suas ideias.

Esta atividade foi difícil de realizar, inicialmente, pois, os alunos estavam com dificuldade em começar, o que provocou um pouco de barulho e desmotivação por parte de alguns. Depois da minha orientação, os grupos ficaram mais motivados e começaram a partilhar ideias e a criar texto. Desta forma, o barulho incomodativo passou a ser um “barulho” de criação e de trabalho. Em relação à aprendizagem, os alunos, em geral, demonstraram uma boa capacidade crítica e competências literárias e gramaticais. O resultado final foi uma produção de frases bem construídas a nível gramatical e criativo.

Para concluir esta atividade, os grupos de alunos, da aula do dia anterior, realizaram uma dramatização da história “A Carochinha”. Importa referir que os alunos se mostraram mais confiantes quando representaram as personagens criadas por eles.

### **7.2.2. Matemática**

De acordo com o ME (2013), a aprendizagem da Matemática deve partir do concreto, “pelo que é fundamental que a passagem do concreto ao abstrato, (...), se faça de forma gradual, respeitando os tempos próprios dos alunos e promovendo assim o gosto por esta ciência e pelo rigor que lhe é característico” (p.1).

Assim sendo, “o gosto pela Matemática (...) que muitas vezes é apresentada como uma finalidade isolada constitui um propósito que pode e deve ser alcançado através do

progresso da compreensão matemática e da resolução de problemas” (Ministério da Educação, 2013, p. 2).

Ao longo da intervenção pedagógica, foram abordados vários conteúdos matemáticos, procurando desenvolver atividades mais lúdicas com o objetivo de provocar momentos em que os alunos construíssem a sua própria aprendizagem.

- **As Medidas de Tempo**

A temática trabalhada foi proposta pela professora cooperante, segundo o Programa e Metas de Matemática para o 1.º CEB, inserida no domínio “Geometria e Medida”, com intuito de atingir o seguinte descritor de desempenho: saber que o minuto é a sexagésima parte da hora e que o segundo é a sexagésima parte do minuto; ler e escrever a medida de tempo apresentada num relógio de ponteiros em horas e minutos; efetuar conversões de medida de tempo expressas em horas, minutos e segundos e adicionar e subtrair medidas de tempo expressas em horas, minutos e segundos.

Este tema foi abordado ao longo de três dias, por isso foram realizadas diversas atividades. No entanto, serão referidos apenas dois momentos de atividade.

Na primeira aula, tendo em consideração que o objetivo era identificar e conhecer as medidas de tempo, optei por proporcionar um momento de descoberta, em conjunto com a turma, utilizando primeiramente uma adivinha. Escrevi, então, no quadro:

*“Uma casa com doze meninas.  
Cada uma com quatro quartos,  
Todas elas usam meias,  
Nenhuma rompe sapatos.  
O que é?”*

**Solução:** Relógio

**Fonte:** <http://www.citador.pt/adivinhas.php?op=7&solution=Rel%F3gio&firstrec=0&mostra=1>

Os alunos deram várias respostas, mas nenhuma se aproximava da solução. Então, comecei por “esmiuçar” a adivinha, questionando os alunos, escrevendo no quadro algumas dicas (doze, quatro quartos, meias) e perguntando o que eles conheciam e que utilizavam todos os dias para não chegar atrasados. Seguidamente, um aluno descobriu que se tratava de um relógio e outro aluno respondeu “vamos fazer exercícios das horas”. Utilizei as intervenções dos alunos e coloquei um cartaz no quadro com três relógios analógicos e três relógios digitais (Imagem 37).



*Imagem 37 - Relógios para explorar as unidades de tempo*

A partir dali, iniciou-se um diálogo acerca dos diferentes relógios e verifiquei que os alunos sabiam fazer a distinção entre ambos. Exploramos as horas e os minutos. Dialogámos acerca dos ponteiros, sobre a função de cada um deles e observámos as divisões dos relógios. À medida que íamos movendo os ponteiros foram identificados os minutos, os quartos de hora, a meia hora e a hora, que são noções essenciais para a aprendizagem das horas. Nesta fase inicial, solicitei a ajuda de vários alunos para movimentarem os ponteiros e colocar as horas que solicitava de modo a verificar se compreenderam o conceito. Esta estratégia pedagógica, segundo Caldeira (2009), assenta na ideia de que os alunos, ao implicarem-se diretamente na tarefa e construírem o seu próprio conhecimento, desenvolvem a sua capacidade de raciocínio.

No decorrer da exploração do cartaz, verifiquei que alguns alunos já tinham conhecimento acerca do tema e já conseguiam ver as horas sem qualquer problema. Os restantes apresentavam alguma dificuldade, por não compreenderem inicialmente a diferença entre os ponteiros nem como estavam representados os minutos, pelo que não conseguiam identificar corretamente as horas. Assim, com a ajuda daqueles que já sabiam, estivemos algum tempo a explorar os relógios e os alunos que tinham mais dificuldade deslocavam-se ao quadro enquanto os outros ajudavam os colegas a compreender. Nas seguintes aulas, foram realizados exercícios, individualmente, do manual, de forma a praticar e compreender os conteúdos abordados oralmente. São nestes

momentos que o professor tem a oportunidade de observar se os alunos compreenderam ou não o conteúdo apresentado. Muitos alunos apresentaram dificuldade em ler e escrever os minutos apresentados num relógio de ponteiros; o mesmo não aconteceu quando se tratou de um relógio digital.

Numa outra aula, ainda abordando o tema das horas, optei por realizar uma atividade a pares de modo a motivar os alunos a praticar a leitura e escrita das horas e dos minutos com situações reais do seu quotidiano. Esta atividade consistia em usar recortes de revistas e de jornais com os programas de televisão para perceberem quantos minutos/horas durava cada programa. Após explicar e exemplificar a atividade no quadro, os alunos, em pares, deram início à sua realização. Primeiramente, escolhiam o programa e escreviam a pergunta no caderno: Quanto tempo durou o programa “A tarde é sua” do canal TVI? O programa começou às 16:00 e acabou às 16:45. Os alunos concluíram, então, e responderam que o programa durou 45 minutos.

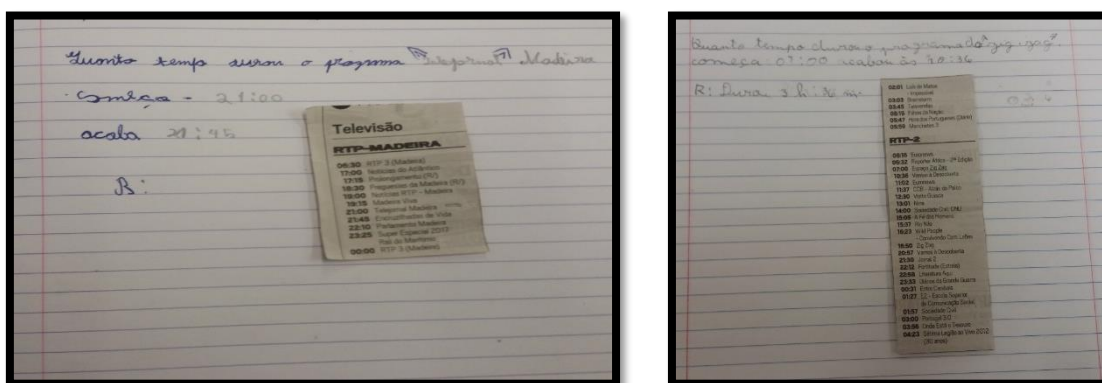


Imagem 38 - Adicionar e subtrair medidas de tempos expressas em horas e minutos.

Aparentemente todos os alunos tinham percebido e compreendido a atividade. Durante a atividade dei apoio aos pares de trabalho. As dificuldades começaram a surgir quando os programas não terminaram na mesma hora que começaram. Aqui, alguns alunos já conseguiam adicionar e subtrair as medidas de tempo expressas em horas e minutos, outros apresentaram ainda algumas dificuldades. Para explicar aos alunos que ainda apresentavam algumas dificuldades, usei o cartaz com os relógios, para que os alunos pudessem representar as horas e contar os minutos até a hora/minutos mencionados. A princípio ponderei que a atividade não estava a ser desafiante, porque os alunos descobriam rapidamente a duração dos programas analisados, consequentemente a concentração dispersava para a conversa e para a brincadeira. Com a exploração de

horas e minutos em que era necessário a soma dos minutos, os alunos começaram a sentir mais dificuldade e a curiosidade, motivação e interesse voltaram.

Esta turma não estava habituada a realizar atividades a pares ou mesmo em grupos, e se a atividade não apresentasse um grau de dificuldade que lhes despertasse curiosidade e interesse, poderia ser uma atividade pouco produtiva. Esta foi uma falha da minha parte, pois devia ter indicado os programas para a atividade, assim talvez não tivesse havido uma desmotivação por parte dos alunos no início da atividade. Quanto ao facto de realizarem a tarefa aos pares, na minha opinião, facilitou a aprendizagem dos menos capazes nesta disciplina, ao serem motivados pelos mais aptos. Esta iniciativa surgiu, então, como forma de consolidar o que tinham aprendido.

- **Os Sólidos Geométricos**

Este conteúdo foi abordado com a finalidade de rever conteúdos para a ficha de avaliação.

No 1.º Ciclo, “os temas em estudo são introduzidos de forma progressiva, começando-se por um tratamento experimental e concreto, caminhando-se faseadamente para uma conceção mais abstrata” (Ministério da Educação, 2013, p. 6)

Na Geometria, são apresentadas as noções básicas, “começando-se pelo reconhecimento visual de objetos e conceitos elementares (...) a partir dos quais se constroem objetos mais complexos como polígonos, circunferências, sólidos ou ângulos” (Ministério da Educação, 2013, p. 6).

Assim sendo, iniciei a atividade perguntando aos alunos como se chamavam os sólidos geométricos que tinham só superfícies planas (cubo, paralelepípedo, pirâmide, prisma) e como se chamavam os sólidos geométricos que tinham superfícies curvas (cone, cilindro, esfera). Para que os conteúdos ficassem interiorizados, distribuí uma ficha de exercícios criada por mim para que os alunos consolidassem a matéria anteriormente trabalhada. Os alunos, na realização da ficha de exercícios, mostraram algumas dificuldades em distinguir os sólidos geométricos de figuras geométricas. A atividade que se seguiu foi, portanto, uma mais-valia pois foi através da construção prática e autónoma dos alunos que se consolidaram aqueles conceitos abstratos de difícil entendimento. Com a finalização e correção daquele exercício, sugeri aos alunos a construção de sólidos geométricos, com diferentes materiais. Utilizaram, então, palhinhas para as arestas e plasticina para os vértices. A princípio, os alunos ficaram muito entusiasmados porque

podiam manusear a plasticina e “brincar”, sem manifestar grande interesse pela parte pedagógica que ali estava iminente.

Esta atividade foi realizada a pares e comecei por distribuir o material e exemplificar como poderiam construir um sólido geométrico, mais concretamente, uma pirâmide triangular. Após a minha demonstração, senti que os alunos ficaram curiosos, queriam também experimentar, testar as suas capacidades e tentar construir um sólido geométrico. Aquando da concretização do primeiro sólido, a satisfação foi enorme e o desejo ainda maior para construir outro sólido geométrico. Como afirma Gomes (2011), o professor não deve utilizar apenas os manuais, mas sim, proporcionar outras atividades e diversos recursos de conhecimento para que os alunos compreendam que existem várias formas de construir a sua própria aprendizagem. Assim sendo, os alunos, na realização desta atividade, manifestavam interesse em identificar os elementos de um poliedro, nomeadamente, as faces, as arestas e os vértices. Foi possível verificar uma aprendizagem partilhada entre os pares de trabalho.

Para desafiar ainda mais os alunos, após algumas construções, sugeri que as construções dos poliedros - escolhidos pelos alunos - melhor realizadas, ficassem expostas numa cartolina com as informações: nome do sólido, número de faces, de arestas e de vértices (Imagem 39).

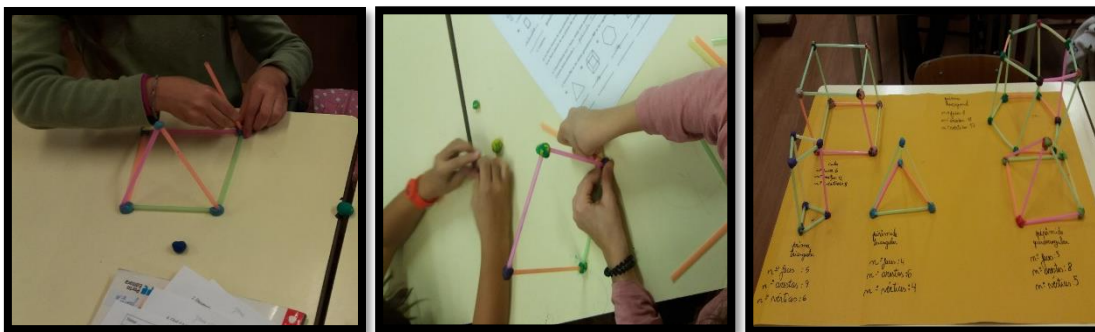


Imagem 39 - Construção de Sólidos Geométricos

É de referir que eram os alunos quem escolhiam os sólidos que queriam construir. Fiquei, então, surpresa porque se propunham sempre a construir os sólidos com mais arestas e maior complexidade. Tratou-se de uma situação louvável pois eles não se limitaram a construir os sólidos mais pequenos e com menos arestas e vértices. Esta atividade levou os alunos, inconscientemente, a contar as faces, as arestas e os vértices, para a construção correta dos sólidos.

A atividade foi bem-sucedida, pois os alunos conseguiram realizá-la sem grandes dificuldades, demonstrando interesse e empenho. Uma vez que foi realizada a pares, foi possível promover a troca de informações e o trabalho em equipa. É de salientar que os alunos que apresentam algumas dificuldades na aprendizagem da matemática, conseguiram executar esta tarefa com sucesso, demonstrando motivação e empenho. Exibiram as suas construções, de forma orgulhosa. Para além do seu bom desempenho, foi uma atividade profícua no que se refere à aprendizagem adquirida. Esta atividade ajudou os alunos a relembrar os nomes dos sólidos, fazer a distinção de sólidos geométricos e formas geométricas e rever os poliedros. Para a contagem das faces dos vértices e das arestas foi possível usar mais do que uma estratégia, nomeadamente, contagem através da base, dos vértices ou das arestas.

### **7.3. Avaliação das aprendizagens da Turma do 3.º Ano**

A avaliação foi realizada através dos registos dos diários de bordo, da reflexão, dos registos fotográficos, da observação participante, das conversas e partilhas com a professora cooperante.

Na área de Matemática, recorri ao Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico (2013). Na área do Português, a avaliação teve por base os objetivos delineados no Programa de Português do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2009) e na área de Estudo do Meio detive-me na Organização Curricular e Programas (Ministério da Educação, 2004).

Relativamente à Matemática, os alunos, de modo geral, encontravam-se no nível baixo, em que doze alunos tinha uma avaliação “satisfaz” e os restantes alunos tinham uma avaliação “satisfaz bem”. Em relação ao domínio números e operações, os alunos apresentavam, na maioria, dificuldades na resolução de problemas, principalmente aqueles que possuíam mais de um passo, pois nem sempre conseguiam identificar que tipo de operações deviam realizar. À exceção de três alunos, o grupo possuía um fraco cálculo mental. Conseguiram ler os números por classes e por ordem e cerca de dez alunos realizavam arredondamentos à dezena, à centena e ao milhar de forma correta. Aproximadamente um terço da turma compreendia o algoritmo da adição e subtração, realizando-o corretamente. Quanto ao domínio da geometria e medidas, bastante trabalhado durante a minha prática pedagógica, em relação aos sólidos geométricos, os alunos conseguiam classificar e comparar os sólidos e identificar as faces, arestas e

vértices. Quanto às medidas de tempo, cerca de cinco alunos possuíam muito conhecimento acerca do tema, pois conseguiam identificar corretamente as horas. Os restantes alunos demonstraram dificuldade em identificar os minutos, os quartos de hora, a meia hora e, por isso, necessitaram de mais apoio. Na adição e subtração de medidas de tempo, os alunos demonstraram alguma dificuldade, não conseguindo, por vezes, chegar ao resultado sem ajuda.

No que concerne a área curricular de Português, os alunos encontravam-se num nível médio a baixo, sendo que quatro dos alunos se situavam no “satisfaz bem”, encontrando-se, no entanto, os restantes alunos nos níveis “satisfaz” e “satisfaz pouco”. As dificuldades manifestadas nesta disciplina recaíam sobre a escrita autónoma. No domínio da expressão oral, os alunos demonstravam capacidade de comunicar de forma clara e audível, contudo nem sempre conseguiam ser sucintos ou utilizar frases simples. Possuíam um vocabulário pobre e eram repetitivos em algumas ideias. A turma era muito participativa e, por isso mesmo, todos queriam ter a oportunidade de falar, realizar recontos e contar situações, pelo que nem sempre respeitavam os colegas, nem esperavam pela sua vez para intervir. Quanto ao domínio da leitura, alguns alunos conseguiam ler de forma autónoma e demonstravam interesse em ler em voz alta. Aproximadamente quatro dos alunos possuíam uma competência da leitura muito fraca, pois efetuavam a leitura com muitas pausas e liam algumas palavras por sílabas. No domínio da escrita, os alunos não conseguiam elaborar, de forma autónoma, respostas a questionários. Possuíam dificuldades na escrita de textos, pois repetiam algumas vezes as suas ideias e palavras, utilizavam muito pouco a pontuação, davam alguns erros de ortografia e verificava-se falta de vocabulário e criatividade.

Por fim, na disciplina de Estudo do Meio, os alunos apresentaram melhores resultados encontrando-se num nível médio “satisfaz bem” e “satisfaz”. Em relação ao Bloco 1, “À descoberta de si mesmo”, os alunos conseguiam identificar as funções vitais digestiva, respiratória, circulatória, excretora, reprodutora/sexual e explicar como estas se processam. A função vital que os alunos sentiam mais dificuldade era a excretora e revelavam, também, alguma dificuldade em localizar e identificar corretamente os órgãos constituintes do corpo humano.

Identificavam facilmente situações agradáveis e desagradáveis, mencionando diversas reações tais como calor, frio, dor, entre outras, reconhecendo facilmente estados e reações físicas tais como alegria e riso, tristeza e choro. Reconheciam os sentimentos e as suas manifestações.

Os alunos compreendiam a importância da saúde e identificavam alguns dos perigos para a saúde do corpo, tais como o consumo de álcool, tabaco e drogas, descrevendo situações referentes a este assunto. Conseguiram identificar algumas regras de primeiros socorros quando sucedem hemorragias, queimadura ou mordeduras de animais.

Quanto ao domínio do Bloco 2, “À descoberta dos outros e das instituições” os alunos conseguiram identificar corretamente as relações de parentesco da sua família e observavam e interpretavam a árvore genealógica, distinguindo as várias gerações.

#### **7.4. Reflexão Final – Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico**

À semelhança do estágio anterior, houve um tempo dedicado à observação participante, onde pude analisar atentamente os comportamentos dos alunos, interagir e adquirir a confiança daquelas crianças.

Apesar de já ter intervindo no 1º Ciclo, estava um pouco receosa em relação ao estágio, pois era uma turma de alunos com oito a nove anos e nunca tinha trabalhado com alunos tão crescidos. No entanto, estabeleci uma boa relação com todos. Rapidamente, passaram a demonstrar confiança e segurança, revelando-se um grupo bastante participativo. Como no estágio anterior, os conteúdos abordados foram orientados pela professora cooperante, tendo liberdade para estruturar as atividades e planificá-las de forma lúdica e significativa, de modo a motivar a atenção e concentração dos alunos.

Tive que usar estratégias para acompanhar todos os alunos, nomeadamente recorrendo àqueles que terminavam as tarefas mais rápido para ajudar os alunos que ainda não tinham terminado. Inicialmente, esta estratégia não foi bem vista pela professora cooperante, pois tinha receio que os alunos usassem esse tempo para conversar e não para trabalhar. A estratégia correu bem e continuei a usá-la, com o consentimento da professora cooperante, durante as semanas de estágio.

Em relação à gestão do tempo, a princípio senti algumas dificuldades pois não consegui acabar o que tinha previamente planificado, consequência de não conhecer o ritmo do grupo e não haver uma adaptação de ambos os lados (professora/alunos – alunos/professores).

Relativamente às atividades realizadas com os alunos, procurei realizar atividades com carácter lúdico, de construção, atividades a pares de forma a cativar e motivar a atenção dos alunos. Apesar de os alunos não estarem familiarizados com atividades deste

caráter, elas corriam muito bem. O trabalho em grupo e a pares eram os que mais suscitavam interesse por parte dos alunos. Estas estratégias facilitaram, na minha opinião, as aquisições de aprendizagens dos alunos, tornando os conteúdos a abordar mais motivadores e elevando a qualidade da aprendizagem. Considero que poderia ter realizado mais trabalhos em grupo, pois era algo que os alunos gostavam muito. Porém, o burburinho que era natural do trabalho em grupo causava alguma repreensão por parte da professora cooperante, propondo-me a não realizar muitos trabalhos desse caráter.

Sinto que foi uma aprendizagem que me fez crescer enquanto pessoa e futura docente. Dia após dia, sentia-me mais confiante e capaz para dar aulas e para proporcionar momentos de aprendizagem e alegria aos alunos.



## Conclusão

A conclusão deste relatório resume um caminho universitário de cinco anos, dos quais quatro meses se destinaram à intervenção pedagógica em instituições educativas.

Deste modo, surge a necessidade de refletir sobre este percurso profissional, onde a aquisição de conhecimentos científicos e a intervenção em contexto educativo real tornaram-se uma experiência única para a iniciação do desempenho da profissão docente.

A prática pedagógica revela-se uma oportunidade de o docente ter a sua primeira experiência com contextos educativos. A partir desse contexto, o docente inicia o seu percurso profissional. Assim sendo, existe a necessidade de refletir sobre esses momentos. Após várias reflexões, é importante ponderar sobre as aprendizagens adquiridas no âmbito da minha formação para a docência. A realização das práticas permitiu vivenciar dinâmicas ricas e diversificadas em cada um dos contextos de intervenção.

As noções de identidade e construção do perfil do docente, experienciadas na primeira pessoa, ficam mais claras. É um caminho que não tem fim, e a formação contínua passa a ser uma preocupação para o docente, na medida em que é essencial uma atualização constante para acompanhar as mudanças que ocorrem ao longo da prática pedagógica. O docente deve conhecer o seu grupo, o seu ritmo de trabalho, as suas características, as suas necessidades e procurar métodos e estratégias de modo a conseguir chegar a todos, proporcionando uma educação de qualidade.

Ao longo deste percurso, procurei adotar uma atitude de aprendizado entusiasta e crítica, sabendo respeitar, escutar, respeitar e negociar orientações dos docentes e orientadores com quem fui trabalhando. A humildade e o reconhecimento de que podemos fazer melhor e que estamos pela primeira vez em contexto real faz-nos crescer enquanto profissionais e enquanto indivíduos inseridos no mundo do trabalho.

É na Licenciatura de Educação Básica que temos o primeiro contato com a teoria. Esses três anos de Licenciatura são fulcrais para a formação de um docente. Nesse período, conhecemos metodologias, teorias de vários autores e estudos que nos vão auxiliar nas futuras práticas educativas. No entanto, é na prática pedagógica que reconhecemos o verdadeiro sentido da teoria, pois é nesse contexto real que encontramos, no concreto, os desafios e precisamos de fazer escolhas e usar estratégias para resolver problemas.

Nesta área não existe uma receita para ser professor. Nisto, este tem que desempenhar um papel de observador, que analisa e reflete constantemente para despistar problemas. Assim sendo, o docente assume um papel de investigador, revelando-se uma mais valia no seu desempenho. Ser docente é uma profissão complexa, onde a consciência da sua prática pedagógica é o sucesso do seu desempenho profissional. Desta forma, o método tradicional já não chega a todos os alunos, sendo necessária a emergência de encontrar novas metodologias que proporcionem atividades e permitam uma aprendizagem significativa para os alunos. A motivação deverá ser um pilar da educação e a criatividade a base para desenvolver atividades dinâmicas, dado que através de qualquer objeto ou material se pode construir novas aprendizagens.

É de referir que todos estes aspetos foram sempre abordados e refletidos à medida que fui realizando as práticas. Apercebi-me, ao longo do estágio, que o mais importante é colocar as crianças e os alunos no centro da aprendizagem e desenvolver um trabalho cooperativo com elas/eles e com toda a comunidade educativa. Esta experiência revelou-se desafiante. Incitei, muitas vezes, os alunos a desempenharem tarefas e atividades a que não estavam habituados, colocando-me vários riscos, pois a atividade poderia não surtir os objetivos pretendidos. Estar fora da zona de conforto (manuais, cadernos) com um grupo que não conhecemos há muito tempo e a exercer a profissão pela primeira vez é, deveras, um desafio e uma excelente aprendizagem, pois nos obriga a uma atitude de desembaraço, o espaço é cedido pelo professor cooperante e “somos só nós e tudo tem de correr bem”. Assim sendo, o docente, ao adotar uma postura reflexiva e investigativa no desempenho do seu trabalho diário com as crianças, está a caminhar para uma educação de qualidade.

Concluo este trajeto com a convicção de que elegi uma profissão que exige muita formação, muito empenho, muita dedicação e, o mais importante, muito amor. A maior gratificação desta profissão é ver a evolução dos alunos, saber que contribui de alguma forma para o desenvolvimento pessoal e aprendizagem de um aluno.



## Referências

- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2000). Professor-investigador: Que sentido? Que formação?. . Aveiro, INAFOP, Retirado de: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf> .
- Alarcão, I. (2010). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva (7ªed.)*. . São Paulo: Cortez Editora.
- Almeida, J., & Pinto, J. (1976). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Andrade, G. (2012). Panorama das tecnologias da informação e comunicação utilizadas por alunos do ensino fundamental em Maracanaú. *Revista Tecnologias na Educação 4(1)*.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. . Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- Ausubel, D. (2003). *Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Bento, A. (2011). *As Etapas do Processo de Investigação: Do Título às Referências Bibliográficas*. . Funchal: Colecção Ideias em Prática.
- Caldeira, M. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Cardório, L., & Simão, A. (2013). *Mudanças nas Concepções e Práticas dos Professores*. Lisboa: Edições Vieira da Silva.
- Coelho, C. (2005). *O desenho na educação infantil: criação, expressão e vida*. Rio de Janeiro. : Universidade Candido Mendes - Retirado de: <http://www.avm.edu.br/monopdf/6/CELESTE%20MARIA%20PINTO%20COELHO.pdf>. Consultado em: 15 de dezembro de 2017. .
- Condessa, I. (2009). *(Re) Aprender a brincar: Especificidade à diversidade*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Correia, E. (2002). *Avaliação das Aprendizagens – O Novo Rosto*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costallat, M. (1987). *Psicomotricidade: a coordenação viso-motora e dinâmica manual da criança infradotada – método de avaliação e exercitarão gradual básica*. Rio de Janeiro: Globo.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F. F., & Vieira, S. (2009). Investigação-Acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. Em C. P. Coutinho, A. Sousa, A. Dias, F. F. Bessa, & S. Vieira, *Psicologia, Educação e Cultura, vol. XIII (nº 2)* (pp. 455-479).
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade. A criança e o currículo*. Lisboa: Relógio de Água. .

- Dicionário infopédia da Língua Portuguesa*. (2018). Retirado de: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/identidade>. Consultado em: 14 de abril de 2018. .
- Diogo, J. (1998). *Parceria Escola-Família: A caminho de uma Educação Participada*. . Porto: Porto Editora.
- Egan, K. (1994). *O Uso da Narrativa como Técnica de Ensino*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-escolar e Creche da Nazaré. (2016). *Projeto Educativo de Escola 2016-2020*. Funchal: Secretaria Regional da Educação.
- Fernandes, E., Fermé, E., & Oliveira, R. (2006). Using Robots to Learn Functions in Math Class. Em N. S. L. H. Son, *Proceedings of the ICMI 17 Study Conference: background papers for the ICMI 17 Study*. Vietnam: Hanoi University of Technology.
- Ferraz, M., & Dalmann, E. (2011). Educação Expressiva – De Aluno ao Expressante. . Em M. F. (Coord.), *Educação Expressiva. Um Novo Paradigma Educativo* (pp. 43-56). Lisboa: Tittirév Editorial. .
- Fino, C. N., & Sousa, J. M. (2003). *Alterar o currículo: mudar a identidade*. Fonte: Universidade da Madeira.: Retirado de: <http://www3.uma.pt/jesusousa/Publicacoes/37Alterarocurriculomudaraidentidade.pdf>. Consultado em: 20 de outubro de 2017
- Fontes, A., & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa. Uma Forma de Aprender Melhor*. Lisboa: Livros Horizonte. .
- Fontoura, M. (2006). *Do Projecto Educativo de Escola aos Projectos Curriculares. Fundamentos*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., Machado, J., & Mesquita, E. (2015). *Formação, trabalho e aprendizagem. Tradição e inovação nas práticas docentes (1ªed.)*. . Lisboa: Edições Sílabo. .
- Formosinho, O. (2011). *A criança na sociedade Contemporânea*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Freitas, C. (2001). Novos Currículos para o Sucesso Educativo. Em M. V. Freitas, *Gestão Flexível do Currículo, Contributos para uma Reflexão Crítica* (pp. 10-14). Lisboa: Texto Editora.
- Gimeno, J. (1995). Consciência da acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. Em A. (. Nóvoa, *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Gloton, R., & Clero, C. (1997). *A Actividade Criadora na Criança (5ªed.)*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Godinho, M. L. (2005). As orientações curriculares para a educação pré-escolar. Um quadro de referência para todos os educadores? . Em C. Leite, *Mudanças Curriculares em Portugal – Transição para o século XXI* (pp. 33-50). Porto: Porto Editora.
- Gomes, M. H. (2011). *A Pedagogia Diferenciada na Construção da Escola para Todos*. Porto: Edições Ecopy.
- Gonçalves, I. (2008). *Avaliação em Educação de Infância, Das Conceções às Práticas*. Santo Tirso: Editorial Novembro.

- Guardado, G. (2012). *A Aprendizagem da Escrita: o melhoramento de texto no 1.º CEB, Tese de mestrado em Ensino do Português*. Coimbra: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra.
- Hohman, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança. (6ª edição)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian .
- J., V., & Graça, M. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Amadora: Plátano Edições Técnicas. .
- Johnson, J. (2003). Children, robôics and education. *Proceedings of 7th international symposium on artificial life and robôics*. Vol. 7 (pp. 16–21). Japan: Oita.
- Jolibert, J. (2000). *Formar Crianças Leitoras*. . Porto: Edições ASA.
- Kishimoto. (2010). Brinquedos e Brincadeiras na Educação de Infância. Em *Seminário Nacional: Currículo em Movimento - Perspetivas atuais* (pp. 1-20). Belo Horizonte.
- Lima, V., & Pinto, J. A. (2011). Os migrantes digitais e sua aprendizagem nos cursos a distância. *Tecnologias na Educação*.
- Lopes, E., & Pardal, L. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Lopes, J., & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula*. Lisboa - Porto: LIDEL.
- Lopes, J., & Silva, H. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa-Porto: LIDEL.
- Ludovico, O. (2007). *Educação Pré-Escolar: Currículo e Supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro.
- M.E/DGE. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Portugal: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.
- Machado, M. (1994). *O brinquedo-sucata e a criança*. São Paulo: Loyola.
- Manta, A. (2015). *Motivar os filhos para o estudo: Sugestões práticas e eficazes para ajudar os alunos a melhorar os resultados escolares*. . Lisboa: Clube do Autor. .
- Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico*. . Lisboa: Edições Colibri.
- Marques, R. (1999). *A Escola e os Pais – Como colaborar?*. . Lisboa: Texto Editora.
- Marques, R. (2001). *Saber Educar – Guia do Professor*. Lisboa: Editorial Presença.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto : Porto Editora.
- Mendonça, M. (1994). *A Educadora de Infância: Traço de união entre a teoria e a prática*. . Lisboa: Edições ASA.
- Mergulhão, T. (2008). *Vozes e silêncio: a poética do (des)encontro na literatura para jovens*. Lisboa: FLUL: Acedido a 3 de junho de 2018, em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/582>.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância – Teoria e práticas*. Porto: Profedições. .
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

- Ministério da Educação. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. .
- Ministério da Educação. (2013). *Programa e Metas Curriculares Matemática: 1.º Ciclo do Ensino Básico*. (4.ª ed.) . Retirado de <http://www.dge.mec.pt/matematica> . .
- Ministério da Educação. (2015). *Programa e Metas Curriculares Português: 1.º Ciclo do Ensino Básico*. (4.ª ed.) . Retirado de <http://www.dge.mec.pt/portugues> . .
- Miras, M. (2001). Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. Em C. C. al, *O Construtivismo na Sala de Aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica* (pp. 54-73). Lisboa: Edições ASA.
- Moreira, J. (2010). *Portefólio do Professor. O portefólio reflexivo no desenvolvimento profissional*. . Porto: Porto Editora.
- Morgado. (2004). *Qualidade na Educação. Um desafio para professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Niza, S. (2007). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. Em O.-F. (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação* (pp. 123-142). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1995). Formação de professores e profissão docente. Em A. (. Nóvoa, *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- OCEPE. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação.
- Oliveira, L., Pereira, A., & Santiago, R. (2004). *A Investigação em Educação – Abordagens Conceptuais e Práticas*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, M. A. (2006). *Dinâmica de Literatura Infantil*. São Paulo: Paulinas Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2004). *A criança na sociedade Contemporânea*. Universidade Aberta. .
- ONU. (1959). *Declaração dos Direitos da Criança*. Fonte: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs\\_referencia/declaracao\\_universal\\_direitos\\_crianca.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf) a 05.06.2018.
- Pacheco. (2008). Estrutura curricular do sistema educativo português. Em J. A. Pacheco, *Organização Curricular Portuguesa* (pp. 11-52). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: teoria e práxis*. . Porto: Porto Editora.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2009). *Mundo da criança*. Mc Graw Hill. .
- Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, Computers and Powerful Ideas*. (2nd . New York: Basic Books. .
- Pastells, A. (2004). *Desenvolvimento de competências matemáticas com recursos lúdico-manipulativos – Para crianças dos 6 aos 12 anos*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, J., & Lopes, M. (2007). *Fantoches e outras Formas Animadas no Contexto Educativo*. . Chaves: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.

- Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas – Profissão Docente e Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação – Novas estratégias de inovação*. Porto: Porto Editora.
- Peterson, P. (2003). *O Professor do Ensino Básico*. Lisboa: Instituto PIAGET.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças*. . Porto: Porto Editora.
- Poslaniec, C. (2006). *Incentivar o Prazer de Ler*. . Porto : Edições ASA.
- Read, H. (2007). *A Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.
- Reis, L. (2005). *Expressão Corporal e Dramática*. . Lisboa: Produções Editoriais, Lda. .
- Ribeiro, A. C., & Ribeiro, L. C. (1989). *Planificação e Avaliação do Ensino Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Roldão, M. (1999). Currículo como projecto. O papel das escolas e dos professores. Em R. Marques, & M. (. Roldão, *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico. Reflexão Participada* (pp. 11-21). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2000). *Currículo e Gestão das Aprendizagens: as palavras e as práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Santos, E. (2012). *Contribuição para o estudo da aprendizagem da matemática e da programação em comunidades virtuais de prática com foco no uso de robots como mediadores da aprendizagem*. . Funchal: Tese de Doutoramento em Matemática, Especialidade: Ensino da Matemática. Universidade da Madeira. .
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Silva. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes: metodologias da investigação-acção*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- 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, Forenses e da Educação.
- Silva, P. (2009). Crianças e comunidades como actores sociais: uma reflexão sociológica no âmbito da interação entre escolas e famílias. Em T. (. Sarmiento, *Infância, Família e Comunidade – As crianças como actores sociais* (pp. 17-42). Porto: Porto Editora.
- Silva, T. (2010). *Teorias do Currículo. Uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.
- Simões, M. (2006). *Pais, Filhos, Professores e Trabalhos de Casa. A casa encantada*: Feirense.
- Sobrinho, J. (2000). *A Criança e o Livro. A Aventura de Ler*. . Porto: Porto Editora.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. . Lisboa: Instituto Piaget. .
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Spodek, B., & Saracho, O. (2002). *Ensinando crianças de três e os oitos anos.* . Porto Alegre: Artmed.
- Travassos, E. (2006). *A prática da educação ambiental nas escolas.* . Porto Alegre: Mediação.
- Valadares, J., & Moreira, M. (2009). *A Teoria da Aprendizagem Significativa: Sua fundamentação e implementação.* Coimbra: Almedina.
- Vale, M. (2013). Brincadeiras sem teto. Em M. Vale, *Cadernos de Educação de Infância* (pp. 11-13).
- Zabalza, M. (1994). *Diários de Aula.* Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. (1998). *Didáctica da Educação Infantil.* Lisboa: Edições ASA.
- Zabalza, M. (2001). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola.* Lisboa: Edições ASA.
- Zeichner, K. M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas.* Lisboa: EDUCA – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.



## Referências Normativas

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro (Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar).

Circular n.º 4/2011 de 11 de abril (Avaliação na Educação Pré-Escolar).

Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro (Aprova a Reorganização Curricular do Ensino Básico).

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto (Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário).

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto (Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico).

Decreto-Lei 15/2007, de 19 de janeiro (Estatuto da Carreira Docente).

Decreto-lei n.º 139/2012 de 5 de julho (Princípios Orientadores da Organização e da Gestão dos Currículos dos Ensinos Básico e Secundário).

Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho. (Organização e Gestão Curricular)

Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro. (A Formação Contínua de Professores)

Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto. (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar)

Despacho Normativo n.º 6/2014 de 26 de maio (Autonomia Pedagógica e Organizativa das Escolas).

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro (Lei Quadro da Educação Pré-Escolar)