

# RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Cláudia José Gomes Henriques**  
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)

abril | 2016

I  
N Rel  
D-R  
I

T/M

34

HEN Rel

+ENR

ex. 1

UNIVERSIDADE DA MADEIRA  
BIBLIOTECA

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Cláudia José Gomes Henriques**

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

ORIENTAÇÃO

José Paulo Gomes Brazão



Faculdade de Ciências Sociais  
Departamento de Ciências da Educação

**Cláudia José Gomes Henriques**

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

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

Funchal, fevereiro de 2016



## Agradecimentos



## **Resumo**

O presente relatório visa a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Este tem como principais objetivos a partilha, a descrição e a reflexão da prática pedagógica realizada em contexto de Educação Pré-Escolar no Infantário “O Girassol” com crianças com idades compreendidas entre os dois e os três anos de idade e em contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico na Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira, numa turma de 3º ano de escolaridade. O relatório aborda um conjunto de pressupostos teóricos e metodológicos que sustentaram toda a ação pedagógica. Estes contribuíram para a construção de uma identidade profissional, bem como para proporcionar às crianças e aos alunos aprendizagens significativas, adequando a minha intervenção às necessidades do grupo. A metodologia basilar de todo o estágio foi a investigação-ação, sendo que esta permite ao docente desenvolver a sua capacidade de investigação e reflexão acerca do processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, após a observação e interação com o grupo surgiram questões de investigação-ação, com o objetivo de desenvolver estratégias e atividades para atenuar as problemáticas observadas. Na valência de Educação Pré-Escolar procurei dar resposta à questão “Como motivar este grupo de crianças, de forma a que participem e se mostrem empenhadas nas atividades?” e na valência de 1º Ciclo do Ensino Básico foi desenvolvida a temática “Como desenvolver a competência da escrita nos alunos desta turma?”. Este relatório apresenta assim todo o caminho percorrido ao longo da intervenção pedagógica em ambas as valências e constitui um documento de reflexão e de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Educação Pré-Escolar; 1º Ciclo do Ensino Básico; intervenção pedagógica; ensino-aprendizagem; investigação-ação; reflexão.



## **Abstract**



## Sumário

<b>Agradecimentos</b> .....	III
<b>Resumo</b> .....	V
<b>Abstract</b> .....	VII
<b>Sumário</b> .....	<b>Erro! Marcador não definido.</b>
<b>Lista de Siglas</b> .....	XIII
<b>Índice de Gráficos</b> .....	XV
<b>Índice de Quadros</b> .....	XVII
<b>Índice de Figuras</b> .....	XIX
<b>Índice de Apêndices – Conteúdo do CD-ROM</b> .....	XXI
<b>Introdução</b> .....	1
<b>Capítulo 1 – A identidade docente e o currículo</b> .....	3
1.1. O docente .....	3
1.1.1. O perfil do educador de infância e do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico ....	4
1.1.2. O docente reflexivo e investigador .....	5
1.2. A organização curricular .....	7
1.2.1. Organização curricular na Educação Pré-Escolar .....	8
1.2.2. Organização curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico .....	10
1.3. Em síntese .....	11
<b>Capítulo 2 – Pressupostos Teóricos da Intervenção Pedagógica</b> .....	13
2.1. A Planificação como Instrumento de Trabalho .....	13
2.2. Aprendizagem significativa .....	14
2.3. Aprendizagem cooperativa .....	16
2.4. Diferenciação pedagógica .....	17
2.5. Avaliação .....	19
2.5.1. Avaliação formativa .....	21
2.5.2. Sistema de Acompanhamento das Crianças .....	22
2.6. Em síntese .....	24
<b>Capítulo 3 - A investigação - ação no processo da intervenção pedagógica</b> .....	25
3.1. Metodologia da investigação-ação .....	25
3.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados .....	27
3.2.1. Observação participante .....	27
3.2.2. Análise documental .....	27
3.2.3. Diários de aula .....	28
3.2.4. Registos fotográficos .....	28

3.3.	Método de análise de dados .....	29
3.4.	Em síntese .....	30
<b>Capítulo 4 - Prática Pedagógica em contexto de Educação Pré-Escolar.....</b>		<b>31</b>
4.1.	Contextualização do ambiente educativo .....	31
4.1.1.	Caracterização do meio envolvente.....	32
4.1.2.	Infantário “O Girassol” .....	33
4.1.3.	O projeto educativo: “Educar pela Arte” .....	35
4.1.4.	A sala de Transição I.....	35
4.1.5.	O grupo de crianças.....	37
4.2.	Questão orientadora da Investigação-Ação .....	39
4.3.	Intervenção pedagógica na sala de transição I .....	40
4.3.1.	As caixinhas de som.....	41
4.3.2.	Colorindo árvores e arbustos .....	43
4.3.3.	Dramatização da história “Um Lobo Diferente” .....	45
4.3.4.	Manipulação de bolas e gincana.....	47
4.4.	Estratégias desenvolvidas no âmbito da Investigação-Ação .....	49
4.5.	Intervenção com a comunidade educativa.....	50
4.5.1.	Atuação do grupo “Dançando com a diferença” .....	51
4.5.2.	Dia da família .....	52
4.5.3.	Dia da criança.....	53
4.6.	Avaliação das crianças (SAC).....	54
4.7.	Reflexão final sobre a intervenção .....	56
<b>Capítulo 5 – Prática Pedagógica em contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico.....</b>		<b>59</b>
5.1.	Contextualização do ambiente educativo .....	59
5.1.1.	Caracterização do meio envolvente.....	59
5.1.2.	EB1/PE da Ladeira .....	60
5.1.3.	O projeto educativo: “Regras para a cidadania: uma construção a caminho do futuro!”	61
5.1.4.	A sala do 3ºB.....	62
5.1.5.	A turma do 3ºB.....	63
5.2.	Questão orientadora da Investigação-Ação .....	65
5.2.1.	Revisão preliminar para este estudo .....	66
5.3.	Intervenção pedagógica.....	68
5.3.1.	Português.....	69
5.3.2.	Matemática.....	72
5.3.3.	Estudo do Meio .....	77
1.1.	Estratégias desenvolvidas no âmbito da Investigação-Ação .....	78

5.4.	Intervenção com a comunidade educativa.....	79
5.4.1.	Festa de final de período: Canção de Natal .....	79
5.5.	Avaliação geral da turma.....	79
5.6.	Reflexão final sobre a intervenção .....	79
	<b>Considerações Finais.....</b>	<b>83</b>
	<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>85</b>



## **Lista de Siglas**

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

**ME** – Ministério da Educação

**NEE** – Necessidades Educativas Especiais

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

**PEA** – Perturbação do Espectro do Autismo

**PEE** – Projeto Educativo de Escola

**SAC** – Sistema de Acompanhamento das Crianças

**TEACCH** – Treatment and Education of Autistic and Communication handicapped Children

**ZDP** – Zona de Desenvolvimento Proximal



## Índice de Gráficos

<b>Gráfico 1.</b> Habilitações Académicas dos Pais.....	38
<b>Gráfico 2.</b> Avaliação diagnóstica dos níveis gerais de bem-estar e implicação.....	55
<b>Gráfico 3.</b> Avaliação final dos níveis gerais de bem-estar e implicação.....	55
<b>Gráfico 4.</b> Habilitações Académicas dos Pais do 3ºB.....	66



## Índice de Quadros

<b>Quadro 1.</b> Recursos Humanos do Infantário “O Girassol” .....	33
<b>Quadro 2.</b> Rotina diária da sala de Transição I.....	37
<b>Quadro 3.</b> Profissões dos Pais.....	39
<b>Quadro 4.</b> Horário da turma do 3ºB.....	64
<b>Quadro 5.</b> Profissões dos Pais do 3ºB.....	66



## Índice de Figuras

<b>Figura 1.</b> Caixinhas de som .....	41
<b>Figura 2.</b> Escolha das caixinhas de som.....	42
<b>Figura 3.</b> Exploração das caixinhas de som.....	43
<b>Figura 4.</b> Pintura das árvores.....	44
<b>Figura 5.</b> Pintura do arbusto.....	44
<b>Figura 6.</b> Cenário da dramatização.....	45
<b>Figura 7.</b> Pinturas faciais.....	46
<b>Figura 8.</b> Dramatização da história “Um lobo diferente”.....	47
<b>Figura 9.</b> Manipulação de bolas.....	48
<b>Figura 10.</b> Exploração da Gincana.....	48
<b>Figura 11.</b> Espetáculo do grupo “Dançando com a diferença”.....	52
<b>Figura 12.</b> Pinturas faciais.....	52
<b>Figura 13.</b> Caricaturas.....	53
<b>Figura 14.</b> Jogos de expressão Físico-Motora.....	54
<b>Figura 15.</b> Atividades livres e exploração de massa de cor.....	54
<b>Figura 16.</b> A Lenda de São Martinho.....	71
<b>Figura 17.</b> Atividade de revisão de sinónimos e antónimos.....	72
<b>Figura 18.</b> Relógios para explorar as unidades de tempo.....	73
<b>Figura 19.</b> O Jogo das Horas.....	74
<b>Figura 20.</b> Dado e cartões do Jogo das Horas.....	74
<b>Figura 21.</b> Puzzle da Tabuada.....	75
<b>Figura 22.</b> Jogo da tabuada.....	76
<b>Figura 23.</b> Cartões do Jogo da Tabuada.....	76



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

### **Pasta 1**

Relatório de estágio em formato pdf.

### **Pasta 2**

Apêndice A – Planificações Semanais de Pré-Escolar

Apêndice B – Planificações Semanais de 1º Ciclo



## **Introdução**

A realização deste relatório surge no culminar do ciclo de estudos referente ao Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e pretende reunir e dar a conhecer toda a informação relativa aos estágios realizados nas valências de Pré-Escolar e 1º Ciclo.

Como já foi mencionado o estágio em contexto de Educação Pré-Escolar ocorreu no Infantário “O Girassol” na sala de Transição I, com crianças com idades compreendidas entre os dois e os três anos e o estágio em contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico sucedeu na Escola Básico do 1º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira, na turma do 3ºB. Estes estágios decorreram ao longo de oito semanas, três dias por semana e permitiram-me conhecer e vivenciar situações reais da profissão, constituindo assim uma aprendizagem inicial neste processo de contínua formação, enquanto futura docente.

O presente relatório está organizado de forma sequencial e lógica para uma melhor compreensão do trabalho desenvolvido. Existe uma componente teórica e metodológica que fundamenta toda a ação pedagógica, existindo assim uma articulação entre a teoria e a prática. Neste sentido, o relatório encontra-se dividido em cinco capítulos que se complementam.

O primeiro capítulo refere-se à importância da construção da identidade profissional, abordando o perfil do educador e do professor, bem como a necessidade de o docente desempenhar um papel reflexivo e de investigador. Neste capítulo podemos também encontrar a importância de existir uma organização curricular e de forma esta verifica no Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico.

O segundo capítulo aborda os pressupostos teóricos que sustentaram a prática pedagógica, referindo a importância da planificação, a aprendizagem significativa, a aprendizagem cooperativa, a diferenciação pedagógica e por fim a avaliação.

O terceiro capítulo destina-se ao enquadramento metodológico, nomeadamente à investigação-ação que tem como principal objetivo observar as problemáticas do grupo e intervir com o propósito de desenvolver e melhorar os problemas observados. Assim sendo, neste capítulo evidenciam-se as técnicas e instrumentos de recolha de dados e a análise dos dados.

Por fim, o quarto e quinto capítulos referem-se às intervenções pedagógicas nas valências de Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico. Nestes podemos encontrar a contextualização do ambiente educativo, caracterização do grupo e descrição e reflexão

de várias atividades. Par além disto, destacam-se ainda as atividades desenvolvidas com o objetivo de responder às questões de investigação ação.

Posteriormente podemos encontrar as considerações finais que compõem a reflexão final de todo o trabalho desenvolvido ao longo da prática pedagógica.

# Capítulo 1 – A identidade docente e o currículo

## 1.1. O docente

A profissionalidade é o que caracteriza e distingue o *profissional*, de outro profissional, técnico ou funcionário e é estruturada segundo os autores Musgrave (1979) e Zeichner (1993) citados por Roldão (1999) em torno de alguns conceitos essenciais tais como: a *natureza* específica da atividade desenvolvida; o *saber* adquirido para exercer a sua função; o poder de decisão sobre a sua ação e por fim a reflexividade acerca da atividade exercida.

Tendo em conta esta caracterização inicial é fundamental analisar como o docente desenvolve a sua atividade de acordo com os caracterizadores profissionais.

Em relação à primeira característica definidora da identidade docente, que consiste na natureza e função da atividade exercida, o professor pode ser definido como aquele que ensina. No entanto, sabemos que esta afirmação é alvo de alguma contestação, devido ao facto de estar associada a uma prática meramente expositiva, transmissiva e distanciada da aprendizagem. Assim, Roldão (1999) afirma que ensinar consiste em *fazer aprender*. É uma ação que apenas existe se for exercida para alguém, portanto é fazer com que alguém aprenda alguma coisa.

Fazer aprender pressupõe a consciência de que a aprendizagem ocorre no outro e só é significativa se ele se apropriar dela ativamente. (...) Se a aprendizagem fosse automática, espontânea e passiva, o professor seria desnecessário. (...) Mas é justamente porque aprender é um processo complexo e interativo que se torna necessário um profissional de ensino – o professor (Roldão, 1999, p.114).

A segunda característica que consiste no saber é aquela sem a qual a atividade não pode ser desenvolvida. O docente deve ser capaz de integrar adequadamente um leque diversificado de saberes. Roldão (1999) designa o ato de ensinar por *saber educativo* que consiste em mobilizar uma grande diversidade de saberes em torno de cada situação educativa no sentido de concretizar o principal objetivo da atividade profissional que é a aprendizagem do aluno.

Relativamente ao *poder*, este define-se pela capacidade de autonomia e possibilidade de decisão que o docente detém na sua ação educativa. Segundo Roldão (1999) é pelo poder que o profissional possui e pela possibilidade de optar e decidir acerca

de modificações na ação realizada, fundamentada pelo saber e tendo em vista o desempenho da sua função, que é possível desenvolver uma prática verdadeiramente profissional.

Posto isto, é fundamental a realização de uma análise refletiva por parte do docente acerca da sua função e desempenho. Este deve questionar a eficácia da ação educativa desenvolvida, com o objetivo de aperfeiçoar os seus pontos fracos e desenvolver uma ação diversificada, reorientando a mesma através da tomada de decisões (Roldão, 1999).

Neste sentido, para ser docente é necessário adquirir um vasto leque de saberes e competências e desenvolver de forma contínua a sua formação.

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).

É de referir que esta formação não se constrói pela acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas sim através da reflexão crítica da ação e da reconstrução permanente da identidade pessoal. Por este motivo “é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência” (Nóvoa, 1995, p. 25).

A construção da identidade profissional é um processo interativo e dinâmico, que consiste na troca de experiências e partilha de saberes em que o docente desempenha simultaneamente o papel de formador e de formando.

### **1.1.1. O perfil do educador de infância e do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico**

O perfil do Educador de Infância e do Professor do Ensino Básico está definido em documentos oficiais tais como o Decreto-Lei nº 240/2001 e o Decreto-Lei nº241/2001 ambos datados de 30 de agosto. No primeiro podemos encontrar o perfil geral de desempenho profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário e no segundo verificamos o perfil específico de desempenho profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Estes perfis, tal como o nome indica, caracterizam o desempenho profissional dos docentes, evidenciando as respetivas exigências de formação inicial e a adequação do desempenho e aprendizagem ao longo do seu percurso educativo. Assim sendo, estes

decretos constituem as orientações para a organização dos cursos que visam preparar os futuros profissionais para a docência.

As características e exigências mencionadas anteriormente, quer para o educador, quer para o professor, estão destacadas no Decreto-Lei nº240/2001 em várias dimensões, nomeadamente: dimensão profissional, social e ética; dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

No que se refere à dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem o docente deve promover aprendizagens significativas, propondo-se a cumprir os objetivos estabelecidos. Deve ser capaz de integrar de forma adequada os vários saberes, organizando e interligando as diferentes áreas, utilizando também as novas tecnologias, desenvolver estratégias de diferenciação pedagógica e utilizar a avaliação nas suas várias modalidades. O docente deve exercer a sua atividade tendo em conta as necessidades do grupo, promovendo um ambiente de cooperação e apoio, incentivando a realização de uma grande diversidade de atividades com o objetivo de proporcionar uma aprendizagem sistemática (Decreto-Lei nº240/2001, seção III).

Em relação à dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, é importante referir que o docente deve estar em constante formação, desenvolvendo as suas competências, investigando e participando em diversos projetos, no sentido de dar resposta às mudanças que vão surgindo no nosso dia-a-dia.

Segundo Peterson (2012) o perfil do professor está relacionado com várias qualidades de ordem humana, intelectual e profissional, sendo estas: capacidade de conhecimento e atitude; capacidade profissional; capacidade de gestão de ensino e capacidade e atitude social.

O perfil do professor deve integrar um conjunto de competências, conhecimentos e atitudes que se traduzem no dia-a-dia profissional.

Assim sendo, todas estas dimensões e capacidades devem funcionar como um todo, através das quais existe uma ligação e um equilíbrio entre os aspetos pessoal e profissional de cada docente.

### **1.1.2. O docente reflexivo e investigador**

O professor reflexivo é aquele que possui 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, 2003, p.44). Assim sendo, atua de forma inteligente e flexível nas situações profissionais que muitas vezes são incertas e imprevistas.

Segundo Jacinto (2003) esta abordagem no âmbito da orientação prática designada de *reflexiva sobre a prática* teve origem em Dewey (1989).

Dewey definiu a ação reflexiva como sendo uma ação que implica uma consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que conduz. Segundo Dewey, a reflexão não consiste num conjunto de passos ou procedimentos específicos a serem usados pelos professores. Pelo contrário, é uma maneira de encarar e responder aos problemas, uma maneira de ser professor (Zeichner, 1993, p.18).

Dewey (1968) citado por Jacinto (2003) define que são necessárias três atitudes para a ação reflexiva, sendo estas: abertura de espírito; responsabilidade e sinceridade e empenhamento. A primeira atitude é definida como a capacidade e disponibilidade para ouvir e aceitar outras opiniões e para admitir os seus erros, de forma a evitar uma postura insegura e defensiva no relacionamento com os outros. Esta atitude obriga o docente a respeitar diferentes perspetivas, a prestar atenção às várias alternativas, a examinar o que se passa na sala de aula, a investigar, procurar respostas e refletir acerca do que pode ser melhorado (García, 1995). A segunda atitude consiste em ser responsável pelos seus atos e ponderar acerca dos efeitos que estes podem ter nos alunos. Por fim, a terceira atitude diz respeito à motivação e entusiasmo na sua atividade, à aceitação da mudança, contrariando a rotina diária.

Tendo em conta estas ideias é de realçar que para a prática ser reflexiva o docente deve desconstruir e reconstruir novos saberes e novas conceções.

Para além disto, Zeichner (1993) afirma ainda que a reflexão também significa reconhecer que o processo de aprender a ensinar se verifica ao longo de todo o percurso profissional.

Segundo Kemmis (1985) citado por Gómez (1995) a reflexão expressa uma orientação para a ação e refere-se às relações entre o pensamento e as situações em que nos encontramos. A reflexão não é um conhecimento puro, mas sim um conhecimento contagiado pelas condicionalidades que nos rodeiam e se juntam à própria experiência vital.

Neste sentido, o docente reflexivo analisa, interpreta e ajusta a sua prática aos problemas e necessidades que vão surgindo. Este questiona, identifica os erros, reformula,

modifica e procura melhorar a sua prática e as suas competências ao longo do seu percurso. Para além disto, é fundamental que o professor tenha uma atitude permanente de investigação, pois só assim conseguirá aperfeiçoar e desenvolver a sua experiência profissional.

De acordo com Alarcão (2000) “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). Todo o professor deve questionar-se acerca das suas decisões, dos seus planos de aula, dos insucessos dos alunos, dos manuais ou propostas didáticas, das funções da escola, entre outros aspetos.

Ser investigador é ser capaz de se organizar para e perante situações problemáticas e questionar intencionalmente a sua prática com o objetivo de compreender e solucionar os problemas.

Pacheco (2001) explica que o professor investigador não é aquele que pesquisa no sentido restrito da palavra, obedecendo às normas da investigação, mas sim aquele “que 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).

Para finalizar é importante referir que para um docente ser investigador deve desenvolver competências para investigar na, sobre e para a ação educativa, partilhando posteriormente os resultados e os procedimentos com os outros (Alarcão, 2000).

## **1.2. A organização curricular**

Segundo Pacheco (2001) o termo currículo provém do étimo latino *currere* e significa caminho, percurso, trajetória, contudo, este conceito possui diversas definições.

Nas primeiras definições de currículo, propostas por vários autores tais como: Tyler, Good, Belth, Taba, entre outros, constata-se que este corresponde a um plano de estudos, ou a um programa muito estruturado, elaborado com base nos objetivos, conteúdos e atividades das várias disciplinas. Daqui surge a importância de o currículo representar algo muito planeado e que deverá ser implementado de acordo com as intenções previstas (Pacheco, 2001).

Outras definições, propostas por Stenhouse, Gimeno, Zabalza, Kemmis entre outros, referem que o currículo é o “conjunto das experiências educativas vividas pelos alunos dentro do contexto escolar, ora como um propósito bastante flexível que permanece aberto e dependente das condições da sua aplicação” (Pacheco, 2001, p.17).

Neste caso, o currículo não é definido como um plano totalmente previsto, mas sim organizado e elaborado de acordo com o contexto onde decorre a ação e os saberes, atitudes, valores e crenças que os intervenientes possuem previamente, valorizando desta forma as experiências de cada um e os processos de aprendizagem.

Roldão (1999) propõe uma definição de currículo muito abrangente e afirma que “currículo escolar poderá assim entender-se como aquilo que se espera fazer aprender na escola, de acordo com o que se considera relevante e necessário na sociedade, num dado tempo e contexto” (p.47).

Roldão (1999) explica ainda a importância de o professor gerir o currículo de forma flexível, pois atualmente a escola destina-se a públicos cada vez mais heterogêneos. Neste sentido é essencial diferenciar atividades e estratégias, tendo em atenção as necessidades dos alunos. Por outras palavras e citando a autora:

Garantir maior *equidade* social exige que se diferencie o currículo para aproximar *todos* dos resultados de aprendizagem pretendidos, já que o contrário – manter a *igualdade* de tratamentos *uniformes* para públicos *diversos* – mais não tem feito que acentuar perigosa e injustamente as mais graves assimetrias sociais (p.39).

Para concluir, podemos referir que o docente detém um papel de decisor e gestor do processo curricular, escolhendo e aplicando os meios necessários para cumprir o seu objetivo. Objetivo este que consiste em proporcionar aos alunos a aprendizagem, aquisição e interiorização de vários saberes, valores e competências ao longo de todo o percurso escolar.

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

A Circular nº17/DSDC/DEPEB/2007 (Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar) integra alguns princípios acerca da organização curricular, procedimentos a ter em atenção na avaliação e ainda a articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico. Neste documento consta que o desenvolvimento curricular é da responsabilidade do educador e que este deve orientar a sua ação de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) que constituem “um conjunto de princípios gerais de apoio ao educador na tomada de decisões sobre a sua prática, isto é, na condução do processo educativo a desenvolver com as crianças” (p. 1).

Assim sendo, as OCEPE constituem um quadro de referência para todos os educadores e contribuem para a promoção de uma melhoria da qualidade na educação pré-escolar. É também importante referir que este documento não é um programa e diferencia-se de algumas definições de currículo, pois é constituído essencialmente por indicações para o educador e não existe uma previsão de aprendizagens a executar pelas crianças (Ministério da Educação, 1997).

Para que a educação pré-escolar possa contribuir para uma maior igualdade de oportunidades, as Orientações Curriculares acentuam a importância de uma pedagogia estruturada, o que implica uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico, exigindo que o educador planeie o seu trabalho e avalie o processo e os efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças (ME, 1997, p. 18).

De acordo com o ME (1997) a intencionalidade do processo educativo pressupõe, por parte do educador, **observar** o grupo e cada criança de forma individual, conhecendo assim os seus interesses, necessidades, dificuldades e recolhendo a informação necessária para adequar a sua prática. **Planear** de acordo com aquilo que sabe do grupo, proporcionando um ambiente estimulante e atividades significativas e diversificadas que possibilitem a igualdade de oportunidades. **Agir** de acordo com as suas intenções educativas, adaptando-as ao grupo. **Avaliar** o processo e as consequências, tomando consciência da sua ação. **Comunicar** com os colegas, auxiliares de ação educativa e com os pais das crianças partilhando o conhecimento que adquire da criança. **Articular** com os colegas de 1º Ciclo, promovendo a continuidade das aprendizagens de modo a facilitar a transição da criança para a fase seguinte.

Nas OCEPE podemos encontrar as áreas de conteúdo, que são definidas como “formas de pensar e organizar a intervenção do educador e as experiências proporcionadas às crianças” (ME, 1997, p. 47). O educador baseia-se nas áreas de conteúdo para planificar e promover aprendizagens diversificadas, no sentido de desenvolver várias competências nas crianças, preparando-as para a vida futura. Estas áreas são designadas por Formação Pessoal e Social; Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo.

Para finalizar, é possível afirmar que as OCEPE compõem um conjunto de informações e indicações que o educador deve ter presente quando organiza a sua prática, sendo de destacar a importância da organização do ambiente educativo, do grupo, do tempo, do espaço, bem como a importância da relação e interação com os outros. Para além disto pode encontrar ainda uma síntese acerca das áreas de conteúdo que devem ser

desenvolvidas. Contudo, este documento constitui apenas uma orientação, pois o educador deve adaptar sempre as suas intenções educativas e proceder de acordo com as características do grupo de crianças.

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

No 1º Ciclo do Ensino Básico, ao contrário do que acontece na Educação Pré-Escolar existe um currículo formal que deve ser seguido pelos professores. O documento “Organização Curricular e Programas” bem como os Programas de Português e Matemática constituem as orientações necessárias para a gestão do currículo. Nestes documentos podemos encontrar os objetivos delineados pela Lei de Bases do Sistema Educativo, bem como os domínios disciplinares e os princípios orientadores, objetivos e blocos de aprendizagem/conteúdos inerentes a cada um dos domínios.

Para além deste documento o professor deve basear-se ainda nas Metas Curriculares, sendo que estas definem “de forma consistente, os conhecimentos e as capacidades essenciais que os alunos devem adquirir, nos diferentes anos de escolaridade ou ciclos e nos conteúdos dos respetivos programas curriculares” (Despacho n.º 5306/2012 de 18 de abril).

O ensino básico constitui-se como a etapa da escolaridade em que se concretiza, de forma mais ampla, o princípio democrático que informa todo o sistema educativo e contribui por sua vez, decisivamente, para aprofundar a democratização da sociedade, numa perspetiva de desenvolvimento e de progresso, quer promovendo a realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores da solidariedade social, quer preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade (ME, 2004, p. 11).

Assim é importante que o professor proporcione aos alunos a realização de experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras de forma a garantir o desenvolvimento global de cada aluno e o sucesso escolar (ME, 2004).

Em relação à organização curricular do 1º Ciclo este é constituído pelas áreas curriculares disciplinares de português, matemática e estudo do meio e pelas áreas curriculares não disciplinares de estudo acompanhado, área de projeto e educação para a cidadania.

De acordo com o Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho que estabelece os princípios orientadores da organização e gestão do currículo, devem ser disponibilizadas ao longo da semana sete horas para português, sete para matemática, três horas para estudo do meio e três para as expressões artísticas e físico-motoras.

Apesar de existir um programa e vários documentos de orientação, o professor possui liberdade para gerir o currículo e planificar as suas aulas da forma que considerar mais adequada. Assim, deve abordar os conteúdos programáticos e organizar as situações de aprendizagem e materiais de acordo com as características da turma, tendo em conta os seus interesses, necessidades e dificuldades.

### **1.3. Em síntese**



## **Capítulo 2 – Pressupostos Teóricos da Intervenção Pedagógica**

Para que a ação pedagógica vá ao encontro das necessidades das crianças/alunos e para que o docente proporcione aprendizagens plenas e significativas é essencial que esta se fundamente em pressupostos teóricos. O docente deve desempenhar um papel de investigador, interligando assim a teoria com a prática, pois “a teoria pedagógica só pode erguer-se a partir de uma prática conhecida e refletida” (Mialaret, 1981, p.92).

### **2.1. A Planificação como Instrumento de Trabalho**

A planificação é um instrumento indispensável para a vida profissional do professor/educador, pois antes de colocar em prática qualquer tipo de atividade é necessário uma preparação prévia. Para isso é importante que o docente tenha um plano definido daquilo que pretende fazer, onde deve constar a finalidade da atividade, os objetivos que deverão ser cumpridos, as estratégias a utilizar e os conteúdos que serão lecionados. Pretende-se assim que haja uma previsão das situações que poderão ocorrer na prática, detendo a planificação um papel orientador.

Para Escudero (1982) citado por Zabalza (1992) a planificação consiste em

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, dentro do possível, as nossas ideias acerca das razões pelas quais desejaríamos conseguir, e como poderíamos levar a cabo, um plano para as concretizar (p. 48).

De acordo com Zabalza (1992) a planificação implica um conjunto de conhecimentos, ideias ou experiências acerca da ação a organizar, um propósito ou meta a alcançar que nos indica o caminho a seguir, uma previsão do processo a seguir que inclui os conteúdos, as tarefas, a sequências de atividades e a avaliação do processo.

Arends (1995) afirma que “o ensino planificado é melhor do que o ensino baseado em acontecimentos e atividades não direcionadas” (p. 45). Através da planificação os objetivos são cuidadosamente especificados e as ações e estratégias são concebidas de acordo com esses mesmos objetivos para promoverem a aprendizagem e a avaliação dos resultados obtidos no rendimento escolar dos alunos.

Segundo Ribeiro (1994) a planificação apresenta diversas vantagens no processo de ensino-aprendizagem, tais como: informa sobre o que se pretende realizar; estabelece a ligação entre os objetivos gerais e os objetivos específicos; define o tipo de aprendizagem que se pretende; prevê dificuldades e disponibiliza os meios para as ultrapassar; conduz à seleção adequada de estratégias, meios e materiais de acordo com os objetivos; prepara um plano de avaliação e elabora os instrumentos necessários e por fim permite ultrapassar dificuldades e contribuir para o sucesso do ensino e aprendizagem.

Apesar de a planificação ser um documento orientador da prática é importante referir que esta deve ser flexível, pois as situações que ocorrem nem sempre correspondem ao que o docente tinha idealizado. Assim sendo, no momento da ação é necessário que o professor seja capaz de decidir se é mais eficaz cumprir o plano de aula ou responder às solicitações e necessidades dos alunos, percorrendo outro caminho (Pais & Monteiro, 2002).

A planificação implica a reflexão acerca das intenções educativas, das necessidades do grupo, bem como da forma como irá adequar as estratégias para promover uma aprendizagem significativa e diversificada.

## **2.2. Aprendizagem significativa**

A teoria da aprendizagem surgiu através do psicólogo educacional David Ausubel. Com esta teoria propunha-se a explicar as “condições e características da aprendizagem que se traduzam em formas efetivas e eficazes de provocar de modo deliberado mudanças cognitivas estáveis, com significado individual e social” (Ausubel, 1968, citado por Valadares & Moreira, 2009, p. 33).

A teoria da aprendizagem significativa é uma teoria psicológica que se centra na aprendizagem do ser humano, pois se refere aos mecanismos pelos quais se processa a aquisição e a retenção de significados (Ausubel, 1968, 2003, citado por Valadares & Moreira, 2009).

Para Pozo (1989) citado por Valadares e Moreira (2009) a teoria da aprendizagem significativa é uma teoria psicológica cognitivista de reestruturação que aborda o processo de ensino-aprendizagem de conceitos a partir dos conceitos que o aluno trás do dia-a-dia.

Segundo Valadares e Moreira (2009) a aprendizagem significativa consiste no processo através do qual um determinado conceito, ou uma determinada afirmação, se relaciona com a estrutura cognitiva de quem o aprende, ficando integrado nela. Neste sentido, Ausubel (2003) afirma que a aprendizagem ocorre quando existe uma alteração do conhecimento que já possuíamos, por isso torna-se essencial que haja uma predisposição para aprender e que os conteúdos a ser aprendidos sejam significativos e motivadores para cada aluno, dando importância também às experiências pessoais de cada um.

Seguindo este pensamento, Mendonça (1994) refere que o “conceito de aprendizagem significativa provém igualmente da centração sobre a criança, das suas necessidades reais, dos seus interesses, dos seus desejos e aspirações” (p. 31).

Para Valadares e Moreira (2009) o objetivo da aprendizagem é que os alunos tirem o máximo partido dela para que se integrem de forma harmoniosa no mundo. Para que isto se verifique a aprendizagem deve modificar e acrescentar novos significados sobre o mundo e sobre as experiências de vida, com intuito de proporcionar a integração harmoniosa desejada. É por esta razão que se valoriza a aprendizagem significativa e a definição de Bob Gowin. Este autor define aprendizagem como “uma ativa reorganização de uma rede de significados pré-existent” (Valadares & Moreira, 2009, p. 27). É através desta reorganização que o ser humano vai evoluindo e é importante referir que em qualquer área do conhecimento é necessário aprender e alterar o significado acerca das experiências vividas, para que seja possível acompanhar o progresso nessa área.

No processo de aprendizagem, aquilo que o aluno já sabe é importante para o que vai aprender, pois os conhecimentos que possui na memória a longo prazo são essenciais para a aquisição de novos conhecimentos. Para além disto, Valadares e Moreira (2009) referem a importância de promover estratégias suscetíveis de constituírem desafios às capacidades dos alunos. Desta forma o ensino conduz a um bom percurso de aprendizagem por parte dos alunos, desenvolvendo a capacidade cognitiva atual dos mesmos.

“Cada estudante aprende de acordo com o que é, o que sabe e o que pensa, atribuindo significados não totalmente coincidentes com os seus colegas acerca dos assuntos que estudam” (Valadares & Moreira, 2009, p. 32). Uma vez que cada aluno possui as suas próprias ideias acerca do que estuda, é essencial o debate de ideias entre os alunos num ambiente construtivista, em que todos aprendam com todos.

Neste sentido, a função do professor é a de facilitar, mediar e orientar a evolução cognitiva e o desenvolvimento global dos alunos, proporcionando experiências de aprendizagem em que se verifique a transformação e a evolução dos seus significados e por conseguinte a construção de novos significados (Valadares & Moreira, 2009).

### **2.3. Aprendizagem cooperativa**

A aprendizagem cooperativa é definida por Pujolás (2001) como um recurso ou estratégia que tem em atenção a diversidade dos alunos de uma turma e privilegia uma aprendizagem personalizada que se torna possível se os alunos cooperarem para aprender (Fontes & Freixo, 2004).

Johnson, Johnson e Holubec (1993) citados por Lopes e Silva (2011) definem a aprendizagem cooperativa “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).

Na mesma linha de pensamento Fathman e Kessler (1993) referem-se à aprendizagem cooperativa como o trabalho em grupo que é estruturado de forma cuidadosa para que todos os elementos do grupo interajam e troquem informações para posteriormente serem avaliados de forma individual (Lopes & Silva, 2011).

Segundo Fontes e Freixo (2004) podemos encontrar a explicação teórica deste tipo de aprendizagem em alguns conceitos da teoria socioconstrutivista de Vygotsky, tais como o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), de aprendizagem social, e da importância dos adultos no desenvolvimento dos alunos. A aprendizagem cooperativa é capaz de desenvolver a ZDP nos alunos, pois a colaboração com outro par mais capaz, que pode ser o professor ou um colega, conduz ao desenvolvimento cognitivo, em que o par se torna o objeto para o qual tende o desenvolvimento.

Para Argyle (1991) citado por Lopes e Silva (2009) cooperar é atuar junto, de forma coordenada para alcançar determinados objetivos e atingir um destino comum (Fontes & Freixo, 2004).

É importante referir que a aprendizagem cooperativa é muito mais do que colocar os alunos a trabalhar em grupo para aprenderem. É muito mais do que colocar os alunos fisicamente perto dos colegas a discutir conteúdos ou a partilhar materiais. Apesar destes serem aspetos também importantes para a cooperação, é fundamental que haja uma estruturação do trabalho de grupo, para que cada aluno tenha um papel claro e definido a

desempenhar, assegurando-se que todos os elementos do grupo participem de forma ativa na tarefa (Johnson, Johnson & Qin, 1995, Novak, 2000, citados por Valadares & Moreira, 2009).

Segundo Johnson e Johnson (1989), Johnson, Johnson e Holubec (1993) citados por Lopes e Silva (2009) para que uma aula seja cooperativa é essencial que estejam presentes cinco elementos básicos, sendo estes: a interdependência positiva, a responsabilidade individual e de grupo, a interação estimuladora, preferencialmente face a face, as competências sociais e o processo de grupo ou avaliação do grupo.

A interdependência positiva cria situações nas quais os alunos trabalham em pequenos grupos, de modo a maximizar a aprendizagem de todos os elementos, onde existe uma partilha de recursos e apoio mútuo. A responsabilidade individual e de grupo verifica-se quando o grupo assume a responsabilidade de alcançar os seus objetivos e cada membro torna-se responsável por desempenhar a sua função, para um trabalho comum. A interação estimuladora, preferencialmente face a face estabelece as relações pessoais, pois quando a interação face a face aumenta, aumenta também a responsabilidade perante os colegas, a capacidade de se influenciarem uns aos outros, o apoio social e ainda as conclusões a que chegam. As competências sociais tornam-se necessárias para trabalhar em equipa, desta forma é essencial que os alunos aprendam a esperar pela sua vez, a partilhar materiais e ideias, a ajudar os outros, a aceitar diferenças ou a encorajar os outros. O processo de grupo ou avaliação do grupo consiste em proporcionar aos alunos tempo para analisar de forma cuidada o modo como estão a trabalhar em grupo e como podem melhorar a eficácia do grupo (Lopes & Silva, 2009).

Se o professor compreender cada um destes elementos e colocar os mesmos em prática conseguirá aplicar de forma adequada a aprendizagem cooperativa.

Freile (1998) citado por Freixo e Fontes (2004) argumenta que a aprendizagem cooperativa “promove a autonomia, pois faz com que os intervenientes se sintam responsáveis por si próprios e pela construção e aquisição de conhecimentos, em cooperação com os demais elementos envolvidos no processo, alargando-se esta conduta ao quotidiano coletivo” (p. 63).

#### **2.4. Diferenciação pedagógica**

Atualmente a escola depara-se com uma grande heterogeneidade social e cultural, assim sendo torna-se fundamental reconhecer o direito à diferença considerando a diversidade como um aspeto enriquecedor da sociedade (Cadima, 1997).

Para que a expressão “escola para todos” passe a ser uma realidade torna-se necessário assegurar o acesso a todas as crianças em idade escolar e o sucesso a cada uma delas, independentemente das suas características e diferenças individuais.

Segundo Benavente (1992) e Perrenoud (1995) citados por Cadima (1997) “criar um clima securizante passa pelo reconhecimento, por parte do professor, do aluno enquanto pessoa, com um determinado património socio-cultural, com os seus interesses, necessidades, saberes, experiências e dificuldades” (p.14). Este reconhecimento baseia-se na heterogeneidade da turma, em que o ensino não se destina a todos os alunos como se fossem um só, mas sim que se crie condições para um ensino baseado na diversidade. A aceitação da diversidade requer o desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada que valorize o sentido social das aprendizagens e que permita gerir as diferenças de um grupo, através das capacidades que cada membro possui. “Numa educação diferenciada criam-se situações que permitam partilhar o que cada um tem, a partir do que cada aluno sabe” (Cadima, 1997). Para diferenciar é necessário organizar as atividades e interações de forma a que os alunos sejam constantemente confrontados com situações didáticas enriquecedoras, tendo em atenção as suas necessidades e características pessoais.

De acordo com Grave-Resendes e Soares (2002) os alunos aprendem melhor quando os professores colocam em prática uma pedagogia diferenciada, pois assim são tidas em consideração as características individuais de cada um, bem como os pontos fortes, interesses, necessidades e estilos e ritmos de aprendizagem. Ao diferenciar o professor respeita a individualidade de cada aluno e ensina de acordo com as suas diferenças.

A diferenciação pedagógica é a resposta a uma variedade de competências de uma turma, em que os alunos não necessitam de estudar todos os conteúdos da mesma forma e ao mesmo ritmo.

Segundo Niza (1996) citado por Grave-Resendes e Soares (2002)

o respeito pela diversidade deve orientar a passagem de uma escola de exclusão para uma escola de inclusão, que assegure o direito de acesso e a igualdade de condições para o sucesso de todos os alunos numa escola para todos; só assim se poderá valorizar o aluno, indo ao encontro das suas necessidades individuais no processo de aprendizagem (p. 22).

É necessário que a escola se adapte aos alunos (Canário, 1992, citado por Grave-Resendes & Soares, 2002) e não se limite a oferecer uma igualdade de oportunidades, dando diversas respostas à diversidade existente ao longo do processo de ensino-aprendizagem (Cohen, 1983, citado por Grave-Resendes & Soares, 2002).

Segundo Cadima (1997) a organização da escola para a pedagogia diferenciada passa primeiramente pelo currículo. Uma vez que este é o caminho que todos os alunos devem percorrer, torna-se necessário individualizar o currículo, pois os alunos não partem todos do mesmo ponto nem dispõem dos mesmos recursos para avançar. Neste sentido, o apoio disponibilizado a cada aluno também não poderá ser igual para todos. Para além disto, é de referir que a avaliação formativa que se baseia nos percursos individuais e promove a reflexão e a auto-avaliação, possibilita uma regulação individualizada de cada aluno.

Para Perrenoud (1997) citado por Grave-Resendes e Soares (2002) diferenciar consiste em “romper com a pedagogia magistral – a mesma lição, os mesmos exercícios para todos ao mesmo tempo – e pôr em funcionamento uma organização de trabalho que integre dispositivos didáticos de forma a colocar cada aluno perante a situação mais favorável” (p. 23).

A organização das tarefas na sala de aula deve ter em atenção a gestão do tempo, o espaço físico e os materiais. Os alunos deverão ter a oportunidade de planear o seu trabalho segundo as suas necessidades, sendo essencial que estes conheçam os programas para que posteriormente possam planificar tarefas, avaliar conhecimentos e identificar dificuldades. Nesta organização é também importante que o professor disponibilize um tempo para trabalho autónomo, em que cada aluno deverá ser responsável pela gestão do seu tempo e das suas próprias aprendizagens (Grave-Resendes & Soares, 2002).

Para finalizar, a diferenciação pedagógica promove a aceitação das diferenças existentes num grupo, bem como a valorização das características pessoais de cada um com o objetivo de proporcionar aos alunos uma participação ativa no processo de aprendizagem

## **2.5. Avaliação**

“Avaliar é ajudar a tomar decisões. É um processo contínuo em que se identificam as informações relevantes, se recolhem, analisam e medem os dados e comunicam informações” (Stufflebeam & Webster, 1980, citados por Lopes & Silva, 2012, p. 1).

Estas informações constituem factos a interpretar, que posteriormente se tornam relevantes para julgar decisões de ensino, orientação dos alunos, etc.

De acordo com Gómez (2006) citado por Lopes e Silva (2012) a avaliação permite determinar a eficácia do ensino-aprendizagem e a formação dos alunos, uma vez que possibilita ao professor refletir acerca do seu trabalho para redirecioná-lo e corrigi-lo de modo a contribuir para uma melhor aprendizagem.

A avaliação pretende acompanhar o progresso do aluno, ao longo do seu percurso de aprendizagem, identificando o que já foi conseguido e o que está a levantar dificuldades, procurando encontrar as melhores soluções (Ribeiro, 1994, p. 75).

Ribeiro (1994) explica que a avaliação descreve quais os conhecimentos, as atitudes ou as aptidões que os alunos adquiriram, ou seja, que objetivos já foram atingidos e que dificuldades revelam relativamente a outros. Através desta informação o professor procura os meios e as estratégias necessárias para ajudar os alunos a resolver as suas dificuldades. Deste modo, a avaliação é um apoio para o processo de ensino e contribui para a obtenção de produtos ou resultados de aprendizagem.

Bertoni *et al.* (1997) citados por Lopes e Silva (2012) consideram duas perspetivas diferentes acerca da avaliação. A primeira envolve aspetos como quantificar, medir com precisão e a segunda refere-se à emissão de juízos qualitativos.

Neste sentido, é possível fazer uma distinção entre avaliar e classificar. Avaliar consiste em regular o processo, verificando se os alunos estão a progredir e encontrando formas de ajudar. Classificar refere-se à atribuição de um valor numa determinada escala, detendo assim uma intenção seletiva (Lopes & Silva, 2012).

Cardinet (1993) citado por Lopes e Silva (2012) salienta que muitas vezes a avaliação é utilizada para estabelecer categorias entre os alunos, contribuindo cada vez mais para evidenciar as diferenças e não para adaptar o ensino às necessidades de cada aluno. Deste modo, as práticas escolares têm vindo a demonstrar que “nas escolas se examina e classifica muito e se avalia muito pouco” (Méndez, 2002, citado por Lopes & Silva, 2012, p. 2).

Segundo Lopes e Silva (2012) o sucesso escolar determina a vida futura dos alunos e esse sucesso depende da avaliação realizada pelos professores. Assim sendo, Zabalza (1992) afirma que é importante que o professor recorra a todo o leque de possibilidades disponíveis de modo a alcançar maior riqueza de informação e por

consequente uma maior repercussão no ensino, pois reduzir a avaliação “a uma só técnica (os exames), a uma só situação (a controlada) e a uma só modalidade (a sumativa) representa um empobrecimento da avaliação e uma perda do seu sentido no âmbito do discurso didático” (p. 226).

Tendo em conta esta afirmação é importante salientar que existem três tipos de avaliação sendo estes: a avaliação diagnóstica (pretende verificar a posição do aluno face a novas aprendizagens e a aprendizagens anteriores, com o objetivo de prevenir futuras dificuldades); a avaliação formativa (pretende determinar a posição do aluno durante o processo de ensino-aprendizagem, com o intuito de verificar dificuldades e encontrar soluções) e a avaliação sumativa (pretende classificar o progresso efetuado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem) (Ribeiro, 1994).

É de ressaltar que o docente deve ter em atenção todo o percurso e progresso dos alunos, adaptando as estratégias e dando o apoio necessário para que estes consigam ultrapassar as dificuldades e alcancem os objetivos pretendidos.

### **2.5.1. Avaliação formativa**

Segundo Ribeiro (1994) a avaliação formativa desempenha um papel semelhante ao da avaliação diagnóstica e ocorre as vezes que o professor achar necessárias no processo da aprendizagem, salientando ainda para o facto de que esta deve ser permanente.

A avaliação formativa é um dos componentes do processo de ensino-aprendizagem com maior efeito na melhoria do rendimento escolar dos alunos. A sua utilização possibilita ao professor *feedback* para adequar o ensino às necessidades reais de aprendizagem dos alunos e a estes possibilita-lhes *feedback* para melhorarem a sua aprendizagem (Lopes & Silva, 2011, p. 1).

Lopes e Silva (2011) acrescentam ainda que este tipo de avaliação visa melhorar qualitativamente a aprendizagem dos alunos e fornece dados que permitem adaptar o ensino às dificuldades dos alunos e não a classificação da aprendizagem (Lopes & Silva, 2011).

De acordo com vários autores tais como Black e William (1998), Stiggins (2002) citados por Lopes e Silva (2011) a avaliação formativa não deve ser considerada um tipo de avaliação que ocorre pontualmente através de um teste formativo, mas sim um

processo que envolve a recolha sistemática de dados acerca da forma como ocorre a aprendizagem.

Ao contrário do que se pensa, a avaliação formativa não se resume à aplicação de um teste formativo. Existem diversas estratégias que podem ser implementadas, com o propósito de cumprir o principal objetivo do processo que é “possibilitar que sejam feitos os ajustes necessários, de modo a preencher possíveis hiatos entre a compreensão dos alunos e os objetivos desejados para a aprendizagem” (Lopes & Silva, 2011, p. 2). Para concretizar este objetivo é essencial que haja um envolvimento ativo por parte do professor e dos alunos. Para que os alunos estejam envolvidos na avaliação, o professor deve partilhar os objetivos de aprendizagem e dar oportunidade para autoavaliarem o seu progresso de forma contínua e deve proporcionar um feedback frequente para que os alunos possam melhorar a sua aprendizagem (Lopes & Silva, 2011).

Na avaliação formativa, uma vez que este deve ser um processo contínuo, é possível distinguir vários momentos tais como: antes, durante e depois. Antes de dar início ao processo de ensino-aprendizagem é necessário diagnosticar a situação inicial dos alunos e decidir a orientação que deve ser seguida. Durante o processo é possível efetuar uma maior diferenciação da aprendizagem. Através da interação com os alunos tornam-se evidentes os níveis de exigência da aprendizagem, bem como os sucessos e as dificuldades que os alunos vão experimentando e assim o professor consegue reajustar as medidas adotadas. Depois de um longo período de aprendizagem a avaliação formativa permite que o professor faça um balanço das aprendizagens e efetue as adequações necessárias à superação das dificuldades verificadas (Lopes & Silva, 2011).

Lopes e Silva (2011) destacam que os professores que utilizam a avaliação formativa “de uma forma sistemática estão melhor preparados para diferenciar e adaptar o seu ensino, para melhorar o desempenho dos alunos e assegurar a equidade de resultados” (p. 3).

### **2.5.2. Sistema de Acompanhamento das Crianças**

De acordo com o Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto o educador deve desenvolver o currículo através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo. Este documento salienta ainda a importância de o educador “avaliar (...) a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o

desenvolvimento e aprendizagens de cada criança e do grupo” (Portugal & Laevers, 2010, p. 9). Assim torna-se fundamental que o educador utilize diferentes procedimentos de observação, registo e avaliação. Tendo em conta estes aspetos surgiu então um projeto de construção de um Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC).

O Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) segue a linha de pensamento de Vygotsky, em que a abordagem avaliativa “inclui a determinação do nível real e potencial de desenvolvimento, bem como a qualidade das interações que vão permitir que o nível potencial se converta em real” (Portugal & Laevers, 2010, p. 11). O SAC adota estas perspetivas e considera que a orientação para o bem-estar emocional e implicação responde à questão principal: “até que ponto, neste contexto preciso, a criança se desenvolve?” (Portugal & Laevers, 2010, p. 11). É importante que os educadores tenham em atenção o nível de potencial desenvolvimento, podendo este ser ativado pelas interações estabelecidas num contexto estimulante, através de atividades e relações interpessoais.

Segundo Portugal e Laevers (2010) o SAC baseia-se na abordagem experiencial, em que a forma mais adequada para avaliar a qualidade em contexto de ensino deve ter em atenção duas importantes dimensões: bem-estar emocional e implicação.

O bem-estar emocional é definido por vários sentimentos que podem ser reconhecidos pela satisfação e prazer. A criança expressa serenidade interior e sente-se bem consigo própria estando aberta e acessível ao que a rodeia. Os indicadores de bem-estar emocional que o educador deve ter em atenção para avaliar a criança são a abertura e recetividade; flexibilidade; autoconfiança e autoestima; assertividade; vitalidade; tranquilidade; alegria e ligação consigo próprio (Portugal & Laevers, 2010).

A implicação são as reações que o contexto educativo e as condições ambientais provocam na criança e caracteriza-se pela concentração, persistência, motivação, interesse. Os indicadores de implicação são a concentração; energia; complexidade e criatividade; expressão facial e postura; persistência; precisão; tempo de reação; expressão verbal e satisfação (Portugal & Laevers, 2010).

Os níveis de bem-estar emocional e de implicação são cinco no total, sendo estes de um a cinco, muito baixo, baixo, médio/neutro, alto e muito alto. Através da observação das crianças, das suas atitudes, reações, envolvência e tendo em conta os indicadores mencionados anteriormente o educador avalia as crianças atribuindo-lhes um destes níveis.

Portugal e Laevers (2010) afirmam que a utilização do SAC permite ao educador obter uma visão clara acerca do funcionamento do grupo em geral, identificar as crianças que precisam de mais apoio ou atenção diferenciada e compreender aspetos que requerem intervenções específicas.

O SAC orienta o educador no delineamento de um trajeto de iniciativas que levem à resolução de problemas e maximização da qualidade educativa, quer para o grupo em geral, quer para crianças em particular, e conduz à avaliação dos resultados das ações ou iniciativas desenvolvidas (em termos de implicação, bem-estar e desenvolvimento) (Portugal & Laevers, 2010, p. 74).

O SAC é composto por ciclos de observação/avaliação, reflexão e ação. Este ciclo é constituído por três fases, sendo que em cada uma delas são preenchidas fichas direcionadas ao grupo (1g, 2g e 3g) e a crianças individuais (1i, 2i e 3i). A fase um corresponde à avaliação e devem ser preenchidas as fichas 1g e 1i, a fase dois corresponde à análise e reflexão e ao preenchimento das fichas 2g e 2i e por fim a fase três refere-se à definição de objetivos e iniciativas e ao preenchimento das fichas 3g e 3i. Após a fase três inicia-se um novo ciclo de observação/avaliação, reflexão e ação.

Segundo Portugal e Laevers (2010) “o SAC é, assim, um instrumento de apoio à prática de observação, documentação, avaliação e edificação curricular” (p. 74). Assim sendo, este instrumento de avaliação foi utilizado na prática pedagógica da valência pré-escolar no sentido de verificar de que forma as crianças vivenciavam as suas experiências tendo em conta os níveis de bem-estar emocional e implicação.

## **2.6. Em síntese**

## **Capítulo 3 - A investigação - ação no processo da intervenção pedagógica**

### **3.1. Metodologia da investigação-ação**

Sousa (2005) refere que quando juntamos a palavra “ação” (atuação, desempenho) à palavra “investigação” (pesquisar, procurar) adquirimos a denominação de um tipo de estratégia metodológica de estudo, que normalmente é colocada em prática pelo professor acerca da sua ação pedagógica. No entanto, existem diversas definições para este termo.

Lomax (1990) citado por Coutinho et al. (2009) define investigação-ação como “uma intervenção na prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria” (p. 360).

John Elliott (1991) citado por Esteves (2008) define investigação-ação “como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre” (p. 18). Esta é uma das definições mais referenciadas.

Esteves (2008) refere que a investigação-ação parte do princípio de que um profissional possui competências para formular questões significativas no âmbito da sua prática, com o propósito de identificar os objetivos e selecionar as estratégias e metodologias adequadas, para supervisionar tanto os procedimentos como os resultados.

É de referir também que a investigação-ação nos remete para o paradigma da complexidade, que assenta neste termo. Esta complexidade provém da “integração do papel educacional do professor com o papel de investigador, advém da aproximação do subjetivo e do objetivo, do prático e do investigador, do observador e do observado” (Esteves, 2008, p. 11).

Segundo Santos (1987) citado por Esteves (2008), no que diz respeito ao conhecimento científico é de salientar a distinção entre dois tipos de paradigmas: o da ciência moderna e o da ciência pós-moderna.

O paradigma da ciência moderna separa o sujeito e o objeto de investigação e separa os factos e quem os cria, evitando assim a intromissão de valores, juízos e crenças dos sujeitos.

O paradigma da ciência pós-moderna defende que o conhecimento científico é autobiográfico e auto referenciável, pelo que os valores, crenças e representações do investigador constituem parte fundamental da explicação científica.

Assim sendo, a investigação-ação situa-se neste último paradigma.

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

Quanto à primeira característica, participativa e colaborativa, deve-se ao facto de envolver todos os intervenientes no processo. O investigador não é apenas um agente externo que efetua a sua pesquisa com pessoas, mas sim um co investigador com e para os interessados no problema e na melhoria da realidade.

É prática e interventiva, pois não se limita a descrever o problema. A investigação-ação intervém na realidade e a sua ação deve provocar mudança, é sempre uma ação intencional.

É cíclica, pois a investigação envolve um processo de ciclos, em que as primeiras descobertas dão origem a possibilidades de mudança, que são implementadas e avaliadas como introdução do ciclo seguinte.

A investigação-ação é crítica, porque os investigadores atuam como agentes de mudança, críticos e autocríticos. Estes mudam o ambiente e são transformados no processo.

Por fim, é auto avaliativa, pois as transformações são continuamente avaliadas, com o objetivo de produzir novos conhecimentos.

Para concluir, podemos afirmar que a investigação-ação pode ser definida como um conjunto de metodologias de investigação que incluem ao mesmo tempo mudança e compreensão, utilizando um processo cíclico, que alterna entre ação e reflexão crítica. A investigação-ação implica observar, planear, atuar e refletir e tem como objetivos “produzir conhecimento, modificar a realidade e transformar os atores” (Simões, 1990, citado por Coutinho et al, 2009, p. 363).

## **3.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados**

No processo da investigação, no sentido de responder às questões iniciais é necessário proceder a uma recolha de dados. “O termo dados refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base da análise.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 149).

Em contexto de estágio a recolha de dados foi realizada através da técnica da observação participante e os instrumentos utilizados foram a análise documental, diários de aula e registos fotográficos. Estes elementos da investigação foram essenciais para analisar de forma minuciosa as problemáticas em causa e posteriormente desenvolver as estratégias mais adequadas.

### **3.2.1. Observação participante**

A observação proporciona o conhecimento direto dos fenómenos que acontecem em determinado contexto. Máximo-Esteves (2008) define contexto como sendo o conjunto das condições que representam o meio onde ocorrem as ações e as interações dos indivíduos que nele se encontram. Assim sendo, a observação facilita a compreensão dos contextos, das pessoas que nele se encontram e das suas interações.

Estrela (1994) afirma que a observação participante corresponde a uma observação em que o investigador se envolve na vida da comunidade observada, assumindo um papel de membro do grupo e orientando a sua observação para os fenómenos, tarefas e situações que ocorrem nesse meio.

Ao longo do estágio a observação participante permitiu a interação direta com as crianças e todas as pessoas do contexto envolvente, sendo possível recolher os dados necessários para adequar a intervenção e as estratégias ao grupo alvo desta investigação.

### **3.2.2. Análise documental**

Sousa (2005) afirma que “a investigação documental 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).

A análise de documentos permite investigar e compreender uma série de acontecimentos muito mais vasta do que aquela que poderíamos investigar de forma

direta. Assim sendo, este foi um instrumento importante para compreender todo o contexto educativo observado ao longo do estágio.

Neste caso foi essencial analisar diversos documentos, tais como o Projeto Educativo de Escola, Projeto Anual de Turma e Projeto Curricular de Sala que permitiram a aquisição de informação relevante acerca dos estabelecimentos educativos, bem como do meio envolvente, do grupo de crianças/alunos e ainda acerca dos comportamentos e dificuldades dos mesmos perante o contexto escolar.

Para além disto, é importante referir que foram consultados documentos oficiais que são essenciais para o planeamento e organização de toda a prática pedagógica, sendo estes as OCEPE e a Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo.

### **3.2.3. Diários de aula**

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

Segundo Zabalza (1994) o principal objetivo do diário:

(...) é o de ele se converter em espaço narrativo dos pensamentos dos professores. O que se pretende explorar, através do diário, é, estritamente, aquilo que nele figura como expressão da versão que o professor dá da sua própria atuação na aula e da perspetiva pessoal com que a encara (p. 91).

Os diários de aula são compostos por descrições detalhadas e reflexões do que aconteceu no contexto de estágio. Referem-se às reações das crianças a determinadas atividades, às dificuldades sentidas pelas mesmas, bem como às minhas preocupações e dificuldades.

Nos diários de aula foram mencionadas todas as situações que achei relevantes e as principais dificuldades que senti ao longo da minha intervenção. Este instrumento foi importante para analisar o meu desempenho e melhorar as estratégias e atividades propostas, tendo em conta as necessidades das crianças.

### **3.2.4. Registos fotográficos**

A observação é frequentemente registada pelos professores através da imagem. A fotografia é então utilizada como instrumento auxiliar e conteúdo de aprendizagem, constituindo esta uma fonte de dados.

Máximo-Esteves (2008) refere que “(...) as imagens registadas não pretendem ser trabalhos artísticos, apenas documentos que contenham informação visual disponível para mais tarde, depois de convenientemente arquivadas, serem analisadas e reanalisadas, sempre que tal seja necessário e sem perda de tempo” (p. 91).

Este instrumento de recolha de dados foi essencial para recolher dados visuais acerca dos estabelecimentos educativos, dos vários espaços e de como estavam organizados (sala de aula e sala de atividades) e ainda permitiu que fosse possível armazenar todos os trabalhos e atividades realizadas pelas crianças. Neste caso os registos fotográficos podem ser definidos como uma descrição visual de todo o processo da intervenção pedagógica.

### **3.3. Método de análise de dados**

Depois de recolher os dados foi necessário efetuar uma análise, com o objetivo de interpretar e encontrar o 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 configurações que vão emergindo em torno das questões de partida, o que origina um movimento de vaivém entre os novos dados que vão sendo coligidos e as posteriores interpretações dos mesmos (p. 103).

Para além disto, permitem efetuar as primeiras triangulações de dados, ou seja, permitem verificar a coerência entre as interpretações oriundas de diversas fontes de dados.

Para proceder à interpretação dos dados foram utilizados dois processos: o processo de condensação e o processo de categorização.

Em relação ao processo de condensação este refere-se à análise detalhada dos textos dos diários de aula. Através destes foi possível verificar e selecionar os aspetos referentes às questões iniciais, no sentido de sintetizar a informação.

Relativamente ao processo de categorização este baseia-se “na 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 (...)” (Esteves, 2008, p. 104). Este processo foi utilizado para resumir e interpretar de forma organizada a informação recolhida.

#### **3.4. Em síntese**

## **Capítulo 4 - Prática Pedagógica em contexto de Educação Pré-Escolar**

Este capítulo relata toda a contextualização, descrição e reflexão da prática pedagógica realizada na valência da educação pré-escolar.

O estágio foi desenvolvido no infantário “O Girassol”, com o grupo de crianças da sala de Transição I.

Para uma melhor compreensão dos conteúdos o capítulo foi organizado em diversas partes. Numa primeira parte podemos encontrar toda a informação referente ao estabelecimento educativo, ao meio envolvente, à sala de atividades, bem como ao grupo de crianças. Esta constitui a contextualização inicial de todo o processo de estágio. Um outro ponto importante é a contextualização da problemática levantada no âmbito da investigação ação, através da qual foram planeadas diversas estratégias que serão apresentadas posteriormente.

Numa outra parte são expostas algumas das atividades desenvolvidas com as crianças, que incluem uma descrição e reflexão detalhada do que se passou. Aqui são apresentadas as experiências vividas ao longo da prática pedagógica. Para além disto podemos encontrar um ponto que destaca as atividades desenvolvidas com a comunidade educativa.

De seguida encontra-se um ponto referente à avaliação. Esta foi realizada através do modelo SAC, proposto por Portugal e Laevers, onde foram avaliados os níveis de bem-estar e implicação das crianças ao longo das atividades, dos tempos livres e momentos de rotina.

Por fim, o último ponto deste capítulo é dedicado à reflexão da prática pedagógica em contexto de educação pré-escolar.

### **4.1. Contextualização do ambiente educativo**

A intervenção pedagógica pressupõe de um conhecimento acerca do ambiente educativo, para que assim se torne possível a adequação das estratégias às necessidades e interesses das crianças. Assim, é importante conhecer e caracterizar os diferentes contextos com especial importância para o desenvolvimento do grupo tais como: o meio envolvente da instituição, a instituição, a sala de atividades e ainda os projetos e documentos do estabelecimento, sendo de destacar o Projeto Educativo de Escola (PEE).

Para além disto, torna-se fundamental proceder a uma caracterização do grupo e dos contextos familiares, para que assim o educador adquira mais conhecimentos acerca de cada uma das crianças, dos seus comportamentos, reações, interesses e necessidades, indo assim ao encontro daquilo que as crianças necessitam.

Através da recolha de todas estas informações o educador poderá intervir de forma adequada, proporcionando momentos de aprendizagem diversificados e tendo como principais objetivos o bem-estar e o desenvolvimento das crianças.

#### **4.1.1. Caracterização do meio envolvente**

O Infantário “O Girassol” situa-se na freguesia de São Martinho, sendo esta uma das freguesias da periferia da cidade do Funchal. Esta freguesia faz fronteira a Oeste com a freguesia de Câmara de Lobos, a Leste com a freguesia de São Pedro e a Norte com a freguesia de Santo António.

A localidade onde está inserido o estabelecimento educativo, a nível habitacional, é formada maioritariamente pelo Bairro Social da Nazaré, contudo existem ainda outros complexos habitacionais tais como Virtudes, Barreiro, Pilar, etc.

Relativamente ao comércio e indústria na freguesia de São Martinho podemos encontrar vários hotéis, sendo de referir a Quinta Bela Vista e o Hotel Panorâmico. Para além disto existem ainda diversos estabelecimentos de comércio diversificados.

É ainda importante referir que uma parte da população, maioritariamente da faixa etária com mais idade, dedica-se à agricultura, produzindo produtos hortícolas, fruta e vinho.

A localidade da Nazaré é constituída por diversas infraestruturas. Em relação à área do Desporto podemos encontrar o Estádio dos Barreiros, o Clube Naval do Funchal, Associações desportivas e recreativas, Clube desportivo “O Barreirense”, Centro de Ténis da Madeira, entre outros. No que se refere à Cultura destaca-se a Casa do Povo de São Martinho.

Nesta localidade existem também várias instituições sedeadas, tais como o Regime de Guarnição N°3, o Campo de Futebol dos Barreiros, Bancos, CTT, o Centro de Saúde da Nazaré, a Junta de Freguesia de São Martinho, etc.

Ao nível religioso existem ainda diversas instituições como a Igreja da Nossa Senhora da Nazaré, a Capela das Virtudes (Santa Ana), a Capela de Nossa Senhora do Pilar e a Capela de Nossa Senhora da Nazaré.

Quanto aos estabelecimentos de ensino/educação são vários os estabelecimentos que se encontram nesta localidade. No que se refere a Creches e Jardim de Infância existe O Carrocel, Primavera, Jardim-Escola João de Deus e o Canto dos Reguilas. Relativamente a Escolas do Ensino Básico e Secundário com/sem Unidades de EPE podemos destacar a Escola 1.º CEB/PE da Nazaré, a Escola 1.º CEB/PE de São Martinho e a Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco.

Por fim, é importante referir que existem várias instituições que colaboram com o infantário “O Girassol”, sendo estas a Junta de Freguesia de São Martinho, Secretaria Regional de Educação e Recursos Humanos, Centro de Saúde da Nazaré, Segurança Social/ Centro Comunitário de São Martinho e Polícia de Segurança Pública.

#### 4.1.2. Infantário “O Girassol”

O Infantário “O Girassol” fica situado na rua da África do Sul, na Nazaré e foi inaugurado a 26 de setembro de 1985 pelo Presidente do Governo Regional da Madeira. De acordo com o Projeto Educativo de Escola, a origem do nome do infantário é desconhecida, contudo no sentido de valorizar a sua designação os funcionários da instituição decidiram semear várias sementes de girassol no meio circundante do estabelecimento.

Este Infantário é um estabelecimento de ensino público e destina-se a crianças dos quatro meses aos quatro anos.

A instituição está em funcionamento durante onze meses do ano, tendo um horário das 08:00h às 18:30h.

Relativamente aos recursos humanos da instituição é importante salientar que a informação recolhida se refere ao ano letivo 2013/2014. Para uma melhor visualização do número de pessoal docente e não docente segue-se o quadro abaixo:

**Quadro 1.** Recursos Humanos do Infantário “O Girassol”

<b>Recursos Humanos – Ano Letivo 2013/2014</b>	
<b>Pessoal Docente</b>	<b>Pessoal Não Docente</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ 14 Educadoras de Infância:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 Diretora Educadora Quadro Escola</li> <li>• 7 Educadoras Quadro Escola</li> <li>• 6 Educadoras Quadro Zona Pedagógica:                   <ul style="list-style-type: none"> <li>- Regime de Destacamento.</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>✓ 3 Professores de Atividades de Enriquecimento Curricular:</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ 16 Assistentes Operacionais;</li> <li>✓ 1 Assistente Técnica;</li> <li>✓ 1 Assistente Administrativa;</li> <li>✓ 7 Assistentes Operacionais/ Auxiliares;</li> <li>✓ 1 Encarregada de Lavandaria</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Língua Inglesa;</li> <li>• Expressão Musical/ Dramática;</li> <li>• Educação Física;</li> </ul>	
✓ 1 Docente do Ensino Especial	

Fonte: PEE do Infântário "O Girassol" 2013-2017.

Um aspeto relevante ainda sobre os recursos humanos é que cada grupo de crianças tem duas educadoras, em que uma faz o turno da manhã e outra o turno da tarde. É de referir que este horário é rotativo de semana para semana.

Em relação aos recursos físicos, o estabelecimento é constituído por oito salas de atividades que estão distribuídas em duas valências. No piso 1 podemos encontrar a Creche que contém o Berçário I, o Berçário II, o Berçário III e a sala parque. Para além destas salas este piso possui ainda a secretaria, o gabinete da diretora do, uma sala de convívio/reuniões para os docentes, duas salas com cacifos para o pessoal docente e não docente, uma casa de banho, uma arrecadação e ainda uma lavandaria. No piso 2 encontramos a sala de Transição I, a sala de Transição II, duas salas de Jardim-de-Infância, designadas a sala dos três anos e a sala dos quatro anos e ainda uma casa de banho para as crianças do Jardim-de-Infância e uma arrecadação.

No corredor do piso 2 encontramos tábuas fixadas à parede com cabides, onde são penduradas as mochilas das crianças e ainda cinco placares que são decorados com os trabalhos realizados ao longo do ano.

Entre o piso 1 e o piso 2 existe uma descida que faz a ligação entre ambos e nesta área podemos encontrar a cozinha, um refeitório amplo para as crianças do piso 2, um salão destinado a aulas de Educação Física, festas/convívios, reuniões de pais, recreio interior, entre outras atividades e ainda um pequeno pátio exterior.

O Infântário possui também um espaço exterior muito amplo, onde as crianças têm a oportunidade de explorar e brincar livremente de diferentes formas. Este espaço está dividido em zona pavimentada em tartan, zona com relvado e zona cimentada. Nesta área podemos encontrar três escorregas, quatro balancés com molas, três casinhas de madeira e três mesas com banquinhos.

Para concluir é possível afirmar que nesta instituição existe uma preocupação em proporcionar as condições necessárias às crianças, contribuindo assim para o bem-estar de todos. É também de realçar que o Infântário "O Girassol" possui um ambiente acolhedor, harmonioso e de partilha por parte de todo o pessoal docente e não docente.

### **4.1.3. O projeto educativo: “Educar pela Arte”**

Segundo Pacheco (2001) o projeto educativo constitui a “definição das opções de formação por parte da escola – observáveis nas intenções e nas práticas de dinamização do plano global de formação - entendida como uma comunidade integrada num território educativo” (p. 90).

O PEE é um documento elaborado por toda a comunidade educativa que consagra a orientação educativa da instituição. Neste documento podemos encontrar toda a informação referente ao estabelecimento, ao meio envolvente e aos recursos físicos e humanos. Para além disto podemos verificar os princípios, valores, metas e estratégias segundo os quais o Infantário se propõe a cumprir num prazo de quatro anos.

O Projeto Educativo intitula-se “Educar pela Arte” e foi elaborado em 2013. Este tem como objetivo desenvolver diferentes atividades e estratégias das várias expressões, nomeadamente as expressões: musical, plástica, dramática e motora. Cada ano letivo é dedicado a uma das expressões. Com isto pretende-se sensibilizar para a importância da arte, tornando as crianças mais criativas, ativas, espontâneas, livres, seguras e confiantes.

No ano letivo 2013/2014, quando este projeto teve início, designou-se “Sentir e Viver a Música”. No ano letivo 2014/2015 teve a denominação de “Pequenos/Grandes Artistas”. No ano letivo 2015/2016 terá a designação “O Mundo da Fantasia” e por fim no ano letivo 2016/2017 será denominado “Movimento é Vida”.

Em relação ao projeto que coincidiu com a intervenção pedagógica “Pequenos/Grandes Artistas” é de salientar que a expressão a ser desenvolvida foi a expressão plástica.

De acordo com o PEE do Infantário “O Girassol” as metas de aprendizagem para a expressão plástica no ano letivo 2014/2015 são: realizar produções plásticas com intenção de expressar e comunicar sensações, imagens e emoções; utilizar diferentes técnicas para criar obras bidimensionais, tridimensionais; aprender, aceitar e apreciar as suas produções e as dos outros e por fim, valorizar os seus trabalhos através de exposições dos mesmos.

### **4.1.4. A sala de Transição I**

A intervenção pedagógica foi desenvolvida na sala de Transição I, sendo esta destinada a crianças com idades dos dois aos três anos.

Em relação ao espaço e como refere Oliveira-Formosinho (2011) este deve ser “organizado e flexível, plural e diverso; ser estético e ético; amigável, seguro, lúdico e cultural” (p.11). Assim sendo, o espaço da sala de educação pré-escolar deve reunir todas as condições necessárias para o bem-estar das crianças, onde estas podem usufruir de todos os materiais de forma segura, harmoniosa e onde podem sentir prazer e alegria.

A sala não possui um espaço muito amplo, contudo, sempre que é necessário um espaço maior para a realização de atividades é possível recorrer ao espaço exterior ou à sala polivalente.

Esta sala possui iluminação natural e arejamento, pois uma das paredes é composta por várias janelas e dispõe ainda de duas portas, sendo que uma delas dá acesso ao corredor do jardim-de-infância e outra dá acesso ao espaço exterior.

Uma vez que este grupo de crianças ainda se encontra no controlo dos esfíncteres, a sala detém um fraldário e uma casa de banho com duas divisões, cada uma com uma sanita, dois lava mãos e três bacias.

Nesta sala podemos encontrar vários brinquedos e jogos adequados à faixa etária das crianças, estando estes acessíveis a todas. Existem também alguns armários de arrumação, duas mesas redondas de atividades, um placar para expor os trabalhos realizados pelas crianças e ainda um quadro do tempo e outro de presenças.

Na sala podemos verificar algumas áreas, que tornam possível uma melhor organização das atividades. Na sala existem dois colchões destinados ao acolhimento e à realização de atividades em grupo, existe a área da casinha, com vários brinquedos para a exploração do faz-de-conta, a área de expressão plástica que é constituída pelas mesas, a área da garagem e ainda possui um espaço com armários onde estão arrumados todos os jogos e livros, aos quais as crianças têm acesso.

Na figura abaixo podemos visualizar melhor a descrição realizada e a organização da sala.

Em relação à organização do tempo, apesar de esta possuir uma distribuição flexível, é essencial criar uma rotina diária, pois esta define a forma como as crianças utilizam o espaço e como interagem com os outros durante períodos de tempo particulares (Hohmann & Weikart, 2007).

Zabalza (1998) acrescenta que as rotinas “atuam como as organizadoras estruturais das experiências quotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e, ainda, substituem a incerteza do futuro” (p. 52).

Neste sentido, a sala de Transição I possui uma rotina com um determinado ritmo que contempla várias situações. É de referir que existem alguns momentos que têm de ser cumpridos diariamente, sendo por isso menos flexíveis tais como os momentos dedicados à alimentação e ao repouso. As restantes atividades podem ser modificadas de acordo com os interesses e as necessidades do grupo.

No quadro 2 podemos verificar a rotina diária.

Quadro 2. Rotina diária da sala de Transição I

<b>Horário</b>	<b>Rotina</b>
<b>08:00 – 09:30</b>	Acolhimento
<b>09:30 – 10:00</b>	Lanche
<b>10:00 – 10:45</b>	Atividades Livres
<b>10:45 – 11:30</b>	Atividade Orientada
<b>11:30 - 12:00</b>	Alimentação Higiene Repouso
<b>15:00 - 15:30</b>	Higiene
<b>15:30 – 16:00</b>	Lanche
<b>16:00 – 16:30</b>	Atividades livres
<b>16:30 – 17:15</b>	Atividade orientada
<b>17:15 – 18:30</b>	Atividades livres
<b>18:30</b>	Encerramento da instituição

Em relação à organização da equipa pedagógica, a sala possui duas educadoras e três assistentes operacionais de educação de infância. As educadoras têm turnos rotativos, sendo que uma das educadoras realiza o turno da manhã e a outra o turno da tarde.

#### **4.1.5. O grupo de crianças**

Esta sala é composta por treze crianças com dois, três anos de idade, sendo sete do sexo feminino e seis do sexo masculino, das quais duas são irmãos gémeos, um do sexo feminino e um do sexo masculino.

Uma destas crianças apresenta necessidades educativas especiais (NEE), pois foi diagnosticada com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) e por esta razão é acompanhada por uma educadora da Educação Especial. É de salientar ainda que esta

criança não fala, produz apenas alguns ruídos, não interage com os outros, distrai-se facilmente e recusa-se a participar em algumas atividades, procurando brinquedos e outros materiais do seu interesse.

A maior parte das crianças comunica de forma clara, no entanto, uma delas apresenta bastante dificuldade na oralidade, pois não articula corretamente as palavras e a sua linguagem por vezes não é perceptível.

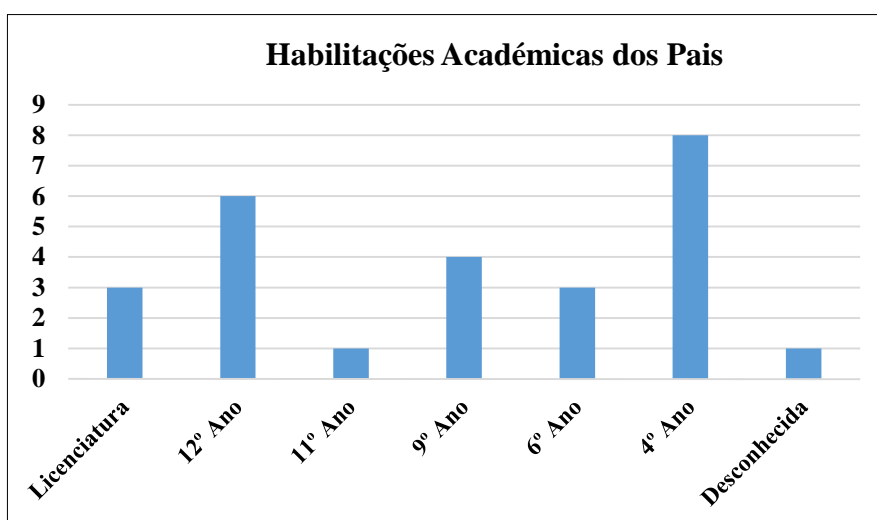
Ao nível relacional, as crianças interagem umas com as outras de forma positiva, sendo possível verificar amizades entre pequenos grupos, contudo, existem várias situações em que não há a partilha de brinquedos, surgindo assim alguns conflitos. A relação com a educadora e assistentes operacionais é também muito boa, pois as crianças procuram muitas vezes a sua ajuda e companhia.

Em relação aos seus interesses, estas crianças demonstram gosto em brincar na casinha e no espaço exterior. Algumas manifestam grande interesse pela área da garagem, utilizando os diversos carros e outros meios de transporte, bem como pelas atividades de expressão plástica e atividades que envolvam movimento.

De uma forma geral, é um grupo interessado no mundo que as rodeia, pois exploram os objetos e espaços à sua volta e demonstram empenho e prazer na realização de atividades.

Para conhecer melhor cada uma das crianças, tornou-se pertinente caracterizar socialmente as suas famílias, adquirindo informações acerca das habilitações académicas e a condição perante o trabalho.

Gráfico 1. Habilitações Académicas dos Pais



De acordo com o gráfico podemos afirmar que os pais destas crianças apresentam um nível de habilitações académicas variado, sendo que as habilitações académicas predominantes são o 1º Ciclo, com oito elementos e o ensino secundário com seis elementos. Neste gráfico destaca-se ainda uma situação particular, em que a habilitação académica de um dos pais é desconhecida. Isto verifica-se pelo facto de a mãe da criança ter pouco conhecimento acerca do pai, sendo que este não tem qualquer contacto com a criança.

Quadro 3. Profissões dos Pais

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	Desempregada
9	Empregado de Armazém	Desempregada
10	Técnico de Frios	Assistente de consultório
11	Camionista	Desempregada
12	Empregado de Armazém	Desempregada
13	Professor	Desempregada

Fonte: Projeto Curricular da Sala de Transição I 2014-2015

No quadro acima podemos observar que a maior parte dos pais se encontra desempregado, com um total de 14 elementos. Das mães apenas três exercem uma profissão. Destaca-se também três situações em que ambos os pais estão desempregados e verificamos apenas duas situações em que ambos os pais exercem uma profissão.

#### 4.2. Questão orientadora da Investigação-Ação

Como já foi mencionado anteriormente, as crianças da sala de Transição I tinham dois, três anos de idade. Como tal, eram muito pequeninas, distraíam-se facilmente quando alguma coisa não as interessava e não conseguiam manter-se sentadas por muito

tempo. Neste sentido, ao longo da observação e nas primeiras semanas de intervenção verifiquei que era necessário um maior esforço e preocupação para mantê-las concentradas, para que participassem e se mostrassem interessadas nas atividades.

Uma vez que este grupo não possuía outras preocupações, pois interagiam uns com os outros de forma positiva, sabiam respeitar regras na maior parte das vezes e tendo em conta as informações anteriores, achei pertinente desenvolver a seguinte questão:

***Como motivar este grupo de crianças, de forma a que participem e se mostrem empenhadas nas atividades?***

Assim sendo, ao longo da prática pedagógica tive em atenção esta questão e tentei sempre proporcionar atividades que despertassem o interesse das crianças, dialoguei com as mesmas para que estas participassem e promovi situações em que as crianças podiam movimentar-se e utilizar diferentes materiais, diversificando assim as experiências de aprendizagem.

#### **4.3. Intervenção pedagógica na sala de transição I**

A intervenção pedagógica na sala de Transição I decorreu durante oito semanas, num total de 120 horas. A primeira semana foi dedicada à observação do tipo participante, através da qual foi possível recolher informações acerca das crianças, verificar as interações, comportamentos e o modo como a educadora procedia perante o grupo. Para além disto, foi importante para que as crianças se acostumassem à minha presença e permitiu também que me familiarizasse com o espaço e a rotina diária.

Ao longo das semanas seguintes assumi o papel de educadora e através do diálogo com a educadora cooperante e de acordo com as informações recolhidas foi possível proporcionar às crianças atividades diversificadas, utilizando diversos materiais e procedendo de acordo com os interesses e necessidades das crianças.

Durante a intervenção a planificação foi um instrumento essencial, pois a cada semana tornou-se necessário planear e preparar as atividades a serem realizadas. Após a realização das atividades procedi também à reflexão das mesmas, pois como refere Marchão (2012) é importante “construir e utilizar constantemente a consciência sobre os efeitos das suas ações nas aprendizagens dos alunos [crianças]” (p.103). Esta conscientização teve lugar aquando da elaboração dos diários de bordo (apêndice -). Estes

foram uma ferramenta essencial, pois através dos diários de bordo foi possível refletir acerca dos aspetos menos bons, das reações das crianças perante as várias situações, o que permitiu adequar e melhorar a minha intervenção.

As atividades realizadas tiveram como objetivo proporcionar às crianças situações de aprendizagem diversificadas, significativas, estimulantes e divertidas, sendo que algumas delas serão mencionadas e explanadas de seguida.

#### 4.3.1. As caixinhas de som

Esta atividade foi desenvolvida no âmbito da Expressão Musical e tendo em conta a questão de investigação-ação foram utilizados materiais diferentes daqueles a que as crianças estavam acostumadas e ainda tive em atenção um dos temas de grande interesse para as crianças: os animais.

Assim, comecei por mostrar umas pequenas caixinhas (embalagens de iogurtes) decoradas que continham vários objetos no interior o que permitia que produzissem um som. Na tampa de cada uma das caixinhas podíamos observar várias imagens de animais, o que permitiu explorar inicialmente o nome dos animais, o som que produziam e como se deslocavam. Sendo que este tema já havia sido abordado no dia anterior com o grupo.

Figura 1. Caixinhas de som



As crianças ficaram logo muito interessadas nas caixinhas, começaram a fazer barulho e todos queriam tocar no material, contudo, à medida que ia mostrando as caixinhas uma a uma as crianças respondiam de imediato que animal era e por vezes emitiam imediatamente o som do animal.

Depois cada criança teve a oportunidade de escolher a sua caixinha. À medida que ia chamando uma das crianças levanta-se e as restantes conseguiram permanecer sentadas

no tapete à espera da sua vez. Assim que cada um escolheu a caixinha puderam explorar e manipular livremente. Nesta fase houve muito barulho e verificou-se muito entusiasmo por parte das crianças, que agitavam as caixinhas sem parar.

Figura 2. Escolha das caixinhas de som



É de referir que cada uma das caixinhas tinha um par correspondente, fazendo o mesmo som e a tampa era constituída por imagens de animais iguais.

Posteriormente pedi às crianças que tivessem caixinhas com animais iguais que se deslocassem para a frente dos colegas e sugeri que agitassem as caixinhas uma de cada vez. Depois de ouvirem os sons perguntei se eram iguais e as crianças conseguiram responder que sim, no entanto, ao perguntar se caixinhas diferentes tinham sons diferentes as crianças não conseguiram responder corretamente. Depois de várias tentativas verifiquei que a atividade era um pouco complexa para as crianças e que não iriam conseguir associar os sons, mesmo tendo a ajuda das imagens dos animais. Para além disto, as crianças estavam muito inquietas e entusiasmadas com as embalagens e queriam simplesmente agita-las. Assim sendo, optei por alterar a atividade e fui pedindo às crianças que agitassem as caixinhas de acordo com os animais, como por exemplo: “agora só quero ouvir as ovelhas”, “agora as ovelhas e as girafas”. Verifiquei que a maior parte das crianças sabia quando devia agitar a sua caixinha, mas por vezes algumas mais distraídas agitavam a sua caixinha sem ser a sua vez. Depois, para terminar a atividade as crianças colocaram-se todas de pé e cantámos uma canção. À medida que cantávamos as crianças agitavam as caixinhas livremente.

Figura 3. Exploração das caixinhas de som



Relativamente à criança autista, é de referir que uma vez que esta não fala e não sabia qual era a figura do animal agitava a sua embalagem constantemente e mostrou entusiasmo com a exploração das caixinhas.

Através desta atividade pude refletir melhor acerca do que era mais adequado ou não a este grupo, pois inicialmente preparei uma atividade demasiado complicada. As crianças estavam a ter muitas dificuldades no início, mas rapidamente resolvi a situação e consegui dar seguimento à atividade.

#### **4.3.2. Colorindo árvores e arbustos**

Uma das atividades realizadas ao longo do estágio foi a dramatização de uma história e por esta razão surge esta atividade. Para a dramatização, atividade esta que será explicada posteriormente, era necessário criar o cenário, sendo que um dos elementos mais importantes era um arbusto.

Neste sentido, planifiquei uma atividade de expressão plástica, em que as crianças tinham de pintar duas árvores e um arbusto.

Comecei então por levar para a sala as árvores e o arbusto recortados em cartão e mostrei ao grupo dialogando acerca dos objetos. Quando perguntei o que era o cartão que continha o recorte da árvore as crianças reponderam de imediato, quanto ao arbusto foi um pouco mais complicado, pois não perceberam o que era inicialmente. De seguida perguntei se as árvores em cartão eram iguais às verdadeiras, referindo a sua cor e as crianças conseguiram responder que as que víamos na rua eram verdes. Assim, dei início à pintura dos objetos. Para isso foram criados dois pares. Numa das mesas duas crianças ficavam responsáveis por pintar uma árvore e na outra mesa pintavam o arbusto. Uma vez que não era possível estarem todos a pintar ao mesmo tempo, enquanto os dois grupos

pintavam as árvores e os arbustos as restantes brincavam livremente no espaço exterior até serem chamados.

Figura 4. Pintura das árvores



À medida que as crianças iam pintando a árvore iam trocando de posição, pois uma ficava encarregue de pintar a parte verde das folhas e outra a parte castanha do tronco, assim tinham a oportunidade de utilizar as duas cores. É de salientar que a pintura foi realizada através de esponjas e o facto de os objetos serem de grande dimensão tornou a atividade muito mais interessante, pois as crianças não se limitaram a pintar uma pequena folha de papel.

Figura 5. Pintura do arbusto



Relativamente à criança com NEE, inicialmente recusou-se a realizar a atividade, pois não queria sujar as mãos, mas depois com a ajuda da educadora de Educação Especial acabou por pintar com as próprias mãos e demonstrou entusiasmo na atividade.

Assim sendo, esta atividade decorreu de forma esperada, pois as crianças demonstraram interesse, entusiasmo e empenho, sendo que algumas não queriam deixar de pintar e dar lugar aos colegas.

#### 4.3.3. Dramatização da história “Um Lobo Diferente”

A história “Um lobo diferente” foi abordada ao longo de vários dias e explorada de diferentes formas para que as crianças fossem aos poucos assimilando os acontecimentos, as personagens e a mensagem que a história transmitia: respeitar e aceitar as diferenças de cada um. Desta forma, no momento da dramatização as crianças não sentiram tantas dificuldades.

A atividade foi realizada em dois dias, pois não seria possível que todos participassem se realizássemos apenas a dramatização em um dia. Assim, no primeiro dia participaram seis crianças e no segundo dias as outras sete crianças.

Figura 6. Cenário da dramatização



Primeiro comecei por perguntar a cada criança que personagem queriam ser. Quando algumas queriam representar a mesma personagem dialogámos até chegarmos a acordo e todos ficaram satisfeitos com aquela que lhes foi atribuída.

É de referir que para a dramatização as crianças tiveram de pintar as caras e utilizaram vários acessórios para uma melhor caracterização tais como caudas e orelhas, pois as personagens da história eram animais.

As pinturas faciais foram realizadas por mim e enquanto pintava cada uma das crianças, as restantes brincavam no espaço exterior. Algumas das crianças ficaram muito entusiasmadas por terem as caras pintadas, outras começaram a chorar depois de se verem

ao espelho, no entanto, depois de dialogar com estas e de fazê-las entender que estavam muito bonitas acabaram por aceitar. Para além disto é de salientar que duas das crianças recusaram a pintura facial, sendo que uma delas era a criança com NEE. Estas participaram na dramatização, mas utilizaram apenas os acessórios.

Figura 7. Pinturas faciais



Como as crianças eram muito pequeninas e seria mais complicado que dialogassem e realizassem as ações da história, inicialmente utilizei uma gravação com o conto da história. Assim as crianças teriam apenas de se movimentar de acordo com o que ouviam, no entanto, não correu muito bem. Apesar de ajudar e de tentar que realizassem as ações que eram narradas, algumas das crianças estavam mais interessadas em saltar e correr pelo espaço e outras estavam demasiado envergonhadas e não se mexiam e o facto de as crianças não falarem tornou a dramatização desinteressante. Tendo em conta esta primeira experiência optei por não usar a gravação e fui questionando as crianças acerca do que acontecia às personagens e fomos dialogando ao longo da dramatização. Desta forma, apesar de terem sempre a minha ajuda, as crianças respondiam, dialogavam umas com as outras e realizavam ao mesmo tempo as ações, tornando assim a dramatização muito mais entusiasmante.

Ao longo desta atividade as crianças demonstraram muito interesse, alegria e empenho.

Figura 8. Dramatização da história “Um lobo diferente”



#### 4.3.4. Manipulação de bolas e gincana

De acordo com as OCEPE “a educação pré-escolar deve proporcionar ocasiões de exercício da motricidade global e também da motricidade fina, de modo a permitir que todas e cada uma aprendam a utilizar e a dominar melhor o seu próprio corpo” (ME, 1997, p. 58). Neste sentido achei pertinente planificar atividades que envolvessem a exploração de diferentes formas de movimento.

Esta atividade era composta por dois momentos. Inicialmente as crianças exploraram e manipularam bolas e numa fase posterior puderam realizar uma sequência de movimentos através de vários materiais.

A ideia inicial era colocar as crianças aos pares de pé e pedir que passassem a bola de diferentes formas, contudo, verifiquei que estavam a ter alguma dificuldade. Muitas delas não conseguiam agarrar na bola, o que originava corridas pela sala em busca da bola e estavam demasiado entusiasmadas a dar pontapés na bola. Assim sendo, optei por sugerir que se sentassem no chão de frente umas para as outras com as pernas abertas e fossem lançando a bola ao seu par pelo chão. Depois de efetuar esta alteração as crianças começaram a realizar a tarefa sem qualquer problema e não houve tanta confusão.

Figura 9. Manipulação de bolas



Posteriormente passámos à gincana, à sequência de movimentos. Enquanto coloquei os materiais as crianças aguardaram no tapete e de seguida demonstrei o que iriam fazer. Estas teriam de saltar por entre os arcos que se encontravam no chão e depois teriam de rastejar por um túnel feito em cartão. Algumas crianças conseguiram saltar sem ajuda pelos arcos, mas outras queriam que lhes desse a mão. Quando chegavam ao túnel algumas das crianças demonstraram entusiasmo e outras demonstraram algum receio, pois inicialmente, recusaram-se a atravessar o túnel. Em algumas situações foi necessário que uma das técnicas de auxiliar de infância se colocasse na outra extremidade e chamasse a criança, para que esta perdesse o medo. Noutros casos depois de verem as outras crianças a participar quiseram também experimentar, demonstrando interesse.

Figura 10. Exploração da Gincana



Em relação à criança com NEE, esta participou também na atividade. Apesar de ter alguma dificuldade em saltar os arcos, com ajuda conseguiu passar pelos mesmos e depois rastejou pelo túnel sem qualquer problema.

É de referir que apesar de haver algum receio no início por parte de algumas crianças, estas demonstraram entusiasmo pela atividade, divertiram-se e a maioria gostou principalmente de manipular as bolas e de atravessar o túnel. Com esta atividade consegui utilizar diferentes materiais, diversificando as formas de utilizar o corpo e proporcionando às crianças momentos de prazer e bem-estar.

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

Como já foi referido anteriormente o grupo de crianças da sala de Transição I era composto por crianças com dois, três anos de idade. Neste sentido distraíam-se facilmente e era necessário que as atividades fossem ao encontro dos seus interesses e fossem interessantes e divertidas. Só assim as crianças conseguiriam manter-se concentradas e entusiasmadas para participar nas tarefas.

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

*Como motivar este grupo de crianças, de forma a que participem e se mostrem empenhadas nas atividades?*

Com o objetivo de responder a esta questão as principais estratégias colocadas em prática foram a diversificação das atividades e a utilização de diversos materiais. Foram planificadas atividades que englobassem as diferentes áreas, tendo em conta a faixa etária das crianças e os seus interesses, proporcionando assim às crianças experiências ricas, divertidas e diversificadas.

Para além das atividades que já foram anteriormente abordadas e explanadas que vão ao encontro da questão inicial, é de destacar algumas das atividades que promoveram momentos de alegria e entusiasmo por parte das crianças.

Ao abordar o tema dos animais por exemplo, as crianças tiveram a oportunidade de imitar alguns animais. As crianças deslocaram-se pela sala aos saltos, a correr, a rastejar e a realizar muitos outros movimentos conforme lhes era solicitado. O grupo gostou particularmente desta atividade pois puderam estar de pé e a percorrer a sala em vez de estarem sentados no tapete.

Uma vez que as crianças gostavam muito de estar no espaço exterior optei por realizar uma atividade de expressão plástica ao ar livre pois de acordo com as OCEPE

sendo o espaço exterior “um prolongamento do espaço interior, onde as mesmas situações de aprendizagem têm lugar ao “ar livre”, permite uma diversificação de oportunidades educativas, pela utilização de um espaço com outras características e potencialidades” (ME, 1997, p. 39). Nesta atividade as crianças tiveram a oportunidade de realizar colagens com diferentes tipos de papéis. Depois de concluírem a atividade as crianças podiam brincar livremente pelo espaço, no entanto, verifiquei que a maior parte das crianças preferia estar a realizar a tarefa, demonstrando empenho e interesse pela mesma.

Outra atividade que importa referir foi o conto da história “A festa de anos do Bolinha” e a exploração de balões. O grupo tinha um particular interesse pela personagem “Bolinha”, por isso estiveram atentos durante a história e participaram sempre que os questionava. Em relação aos balões, já havia reparado que o grupo gostava muito deste material, por isso ficaram muito contentes quando entreguei um balão com ar a cada um. Nesta atividade as crianças puderam deslocar-se pela sala com os seus balões, enquanto lhes eram solicitadas tarefas, tais como: deslocar-se com o balão na cabeça, debaixo do braço, atrás das costas, entre outras. As crianças estiveram muito entusiasmadas nesta atividade e todas demonstraram interesse.

Assim sendo, posso afirmar que ao longo da prática pedagógica tive sempre em atenção a importância de motivar as crianças e consegui que se mantivessem concentradas, interessadas e empenhadas na maior parte das vezes.

#### **4.5. Intervenção com a comunidade educativa**

Para que a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças sejam significativos e positivos é essencial que haja uma colaboração entre os vários intervenientes do processo educativo.

De acordo com as OCEPE “a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (ME, 1997, p. 43).

Deste modo a intervenção com a comunidade educativa, sendo de referir os pais e os encarregados de educação, deve ser valorizada. O educador deve incentivar a participação dos pais no processo educativo, devendo existir sempre uma troca de informações acerca da criança e do seu progresso, pois esta colaboração beneficia tanto as crianças como os adultos (ME, 1997).

Relativamente à prática pedagógica e tendo em conta estas ideias foram desenvolvidas algumas atividades que envolveram a comunidade educativa. Importa referir que estas atividades foram planeadas e preparadas juntamente com outras colegas de estágio e foram desenvolvidas em três dias. A primeira atividade destinou-se às quatro salas do jardim-de-infância e consistiu em assistir a uma atuação de um grupo de dança. No dia da família e no dia da criança foram também organizadas várias atividades para todas as crianças da instituição.

#### **4.5.1. Atuação do grupo “Dançando com a diferença”**

Esta atividade foi organizada para todas as crianças do jardim-de-infância e teve como objetivo a compreensão da importância de aceitar e respeitar as diferenças.

O grupo “Dançando com a diferença” foi convidado para realizar uma atuação no infantário, para que as crianças visualizassem e tivessem contacto com pessoas portadoras de deficiência.

É de salientar que antes de nos deslocarmos para a sala polivalente, onde decorreu o espetáculo houve previamente um diálogo com as crianças, no sentido de as preparar para o que iriam assistir. As crianças visualizaram fotos de crianças com deficiências físicas, tais como: paraplégicas, crianças sem uma perna ou sem um braço e ainda crianças com síndrome de Down. Através destas imagens houve um diálogo acerca do que observavam e posteriormente foi explicado às crianças que iriam assistir a uma atuação de dança com pessoas diferentes, semelhantes às que tinham visto nas imagens.

Esta atividade foi bem-sucedida pois as crianças e os outros elementos da comunidade educativa demonstraram grande satisfação na visualização das várias coreografias. Foram realizadas três coreografias. A primeira teve a participação de jovens com Síndrome de Down, a segunda coreografia foi realizada por apenas uma jovem e por fim a terceira coreografia contou com a participação de um grupo de idosas. As crianças gostaram muito, pois estavam alegres e entusiasmadas e no final não queriam que a atuação terminasse. Assim, creio que algumas das crianças, principalmente as de uma faixa etária mais elevada, compreenderam que o facto de estas pessoas terem algumas limitações, isso não as torna menos capazes e não as impede de alcançarem os seus sonhos.

Figura 11. Espetáculo do grupo “Dançando com a diferença”



#### 4.5.2. Dia da família

O dia da família é um dia festivo no infantário “O Girassol” e por isso são organizadas diversas atividades e um convívio para todas as crianças e as suas famílias. Apesar de este dia não estar incluído na prática pedagógica tanto eu como a minha colega participámos e desenvolvemos ainda dois momentos de atividades.

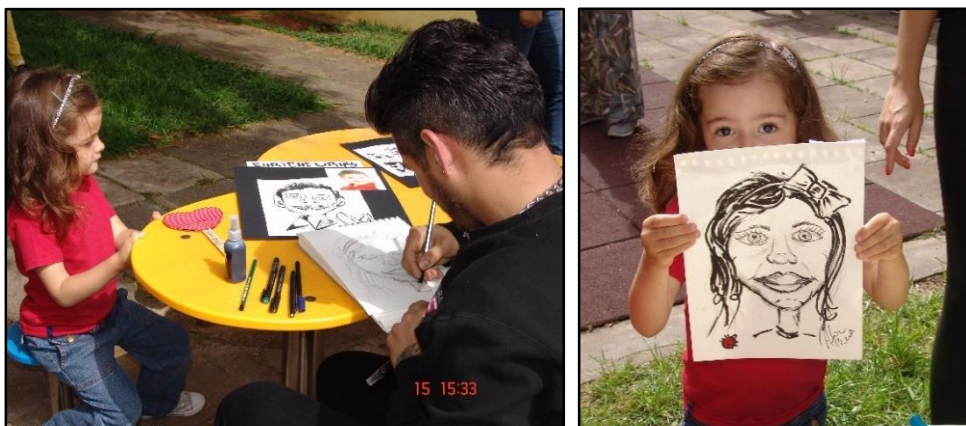
Depois das crianças realizarem as suas atuações para os pais houve um momento de convívio no espaço exterior do infantário para toda a comunidade educativa. Uma vez que no ano letivo 2014/2015 o PEE teve a denominação de “Pequenos/Grandes Artistas”, desenvolvendo assim a expressão plástica, optámos por realizar pinturas faciais a todas as crianças e familiares que as desejassem. Este momento correu muito bem, pois houve muita adesão às pinturas e as crianças ficavam muito entusiasmadas com os desenhos. Colocamos à disposição das crianças várias imagens para que pudessem escolher a pintura que preferissem. Isto era também uma forma de nos auxiliar na realização da pintura. É de ressaltar que neste dia tivemos a ajuda de uma outra colega, que também esteve a realizar pinturas faciais. Assim os momentos de espera por parte das crianças e familiares não eram tão longos.

Figura 12. Pinturas faciais



Para além disto convidámos ainda um jovem para realizar caricaturas, as quais tiveram também muita procura, pois foram muitas as crianças e adultos que solicitaram estes desenhos.

Figura 13. Caricaturas



Tendo em conta que houve muita adesão por parte da comunidade educativa é possível afirmar que ambas as atividades facultadas foram bem-sucedidas e que contribuámos de forma positiva no dia da família, proporcionando momentos de alegria a todos.

#### 4.5.3. Dia da criança

Para este dia foram planeadas diversas atividades para todas as crianças do jardim-de-infância, sendo de referir que estas atividades foram organizadas com a ajuda da minha colega de estágio.

Começámos por perguntar às crianças “O que é ser criança?” e dialogamos com estas acerca do dia da criança, o que gostavam de fazer e assim foram surgindo várias frases que posteriormente foram escritas por nós num balão de ar quente. Após esta fase inicial de diálogo e depois de mostrarmos às crianças o balão decorado, lançámo-lo ao ar.

Posteriormente foram organizados vários jogos de expressão físico-motora e plástica no espaço exterior. As crianças passaram a tarde no exterior a conviver umas com as outras e a realizar os vários jogos. As crianças tiveram a oportunidade de jogar bólingue de garrafas, o jogo dos círculos, que consistia em atirar uma tampa de garrafa o mais próximo possível do círculo central e ainda realizar vários movimentos através de uma

Gincana, utilizando colchões, arcos e um túnel feito em cartão, que já havia sido usado na sala de Transição I.

Figura 14. Jogos de expressão Físico-Motora



Para além destes jogos, havia ainda um espaço com vários brinquedos, onde as crianças podiam brincar livremente e um espaço com várias mesas destinado à exploração e moldagem de massa de cor.

Figura 15. Atividades livres e exploração de massa de cor



Para concluir as atividades correram como esperado, as crianças divertiram-se muito com os jogos e a massa de cor e ainda puderam passar a tarde no espaço exterior que é sempre um espaço onde as crianças gostam de estar. Deste modo, conseguimos preparar atividades diversificadas e interessantes e proporcionar momentos de bem-estar a todas as crianças.

#### 4.6. Avaliação das crianças (SAC)

Como já foi mencionado anteriormente, o SAC foi utilizado como ferramenta de avaliação do grupo de crianças da sala de Transição I, verificando assim os vários níveis de bem-estar e implicação das crianças ao longo da realização das atividades.

Importa lembrar que o SAC pressupõe o preenchimento de várias fichas ao longo das várias fases, contudo, devido a limitações de tempo foram preenchidas apenas as fichas 1g e 2g. Inicialmente foi preenchida a ficha 1g (ver apêndice - ) que serviu de avaliação diagnóstica, posteriormente procedi ao preenchimento da ficha 2g (apêndice -) e no final do estágio foi preenchida novamente a ficha 1g (apêndice -) com o objetivo de verificar se houve alguma alteração em relação aos níveis de bem-estar emocional e implicação.

Nos gráficos 2 e 3 podemos observar e comparar os níveis de bem-estar emocional e implicação das crianças obtidos no início e no final do estágio.

Gráfico 2. Avaliação diagnóstica dos níveis gerais de bem-estar e implicação

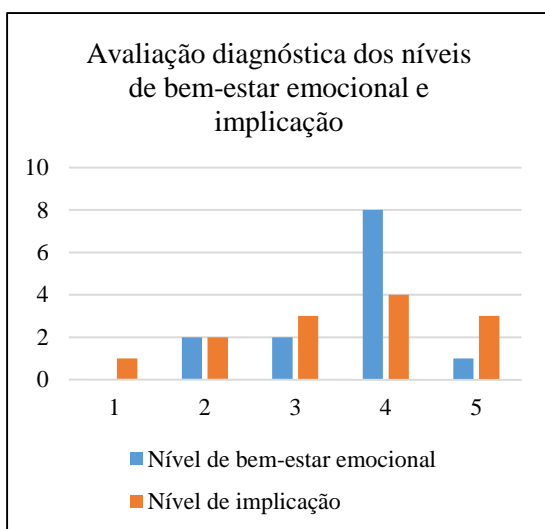
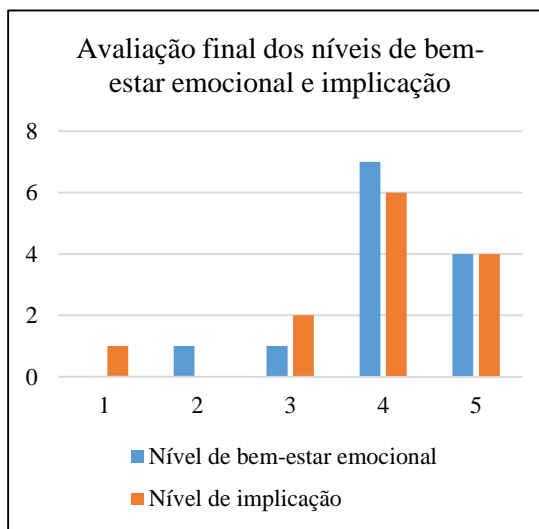


Gráfico 3. Avaliação final dos níveis gerais de bem-estar e implicação



Tendo em conta os dados obtidos é possível verificar que houve algumas alterações desde o início da intervenção pedagógica até ao final. Inicialmente duas crianças encontravam-se no nível 2 de implicação (baixo), contudo, no final do estágio notei algumas diferenças no empenho e interesse pelas atividades, passando assim para o nível 3 (médio).

No que se refere ao nível 4 (alto) de implicação vemos que houve um aumento da quantidade de crianças e o mesmo aconteceu com o nível 5 (muito alto), pois uma das crianças evoluiu para este nível.

Em relação aos níveis de bem-estar podemos verificar que houve também algumas alterações, pois várias crianças evoluíram para o nível seguinte, sendo de destacar que inicialmente apenas uma criança se encontrava no nível 5 e no final do estágio quatro crianças apresentavam nível muito alto de bem-estar, pois demonstraram mais confiança, satisfação e prazer.

É de salientar que a criança que se encontrava no nível 1 (muito baixo) de implicação e que manteve este nível aquando da avaliação final é a criança com NEE. Esta participou algumas vezes nas atividades, mas muitas vezes não queria participar, não demonstrava interesse e preferia brincar com os brinquedos da sala, assim sendo não se verificaram alterações.

Para concluir, ao longo da prática pedagógica foi notória uma evolução por parte do grupo, pois as crianças passaram a ser mais participativas e a empenhar-se nas atividades, o que se verifica através dos gráficos 2 e 3. Deste modo, a utilização do SAC permite ao educador verificar a evolução do grupo e tal como o nome indica permite um acompanhamento da criança, constituindo assim uma ferramenta útil no processo da avaliação.

#### **4.7. Reflexão final sobre a intervenção**

Inicialmente estava um pouco receosa devido ao facto de ter muito pouca experiência e pouco contacto com crianças desta faixa etária, pois os estágios anteriores foram de muito pouca duração e a maior parte deles foi realizado em 1º Ciclo.

Desta forma, comecei por observar com muita atenção o grupo, a forma como reagiam às atividades, como se relacionavam uns com os outros, bem como com os adultos, dando especial importância à relação criança-educadora.

Para além disto, verifiquei de que modo a educadora cooperante organizava as atividades, como se dirigia ao grupo, como iniciava as atividades e como organizava a rotina das crianças.

Nas primeiras semanas de intervenção é de referir que estava um pouco nervosa, pois tinha uma grande responsabilidade e tinha receio de não conseguir captar a atenção das crianças. Para além disto, tinha medo que estas não se interessassem pelas atividades e fossem pouco participativas.

No início as crianças não tinham muita confiança comigo como é normal e por isso não participavam muito. Às vezes colocava questões e não obtinha qualquer resposta.

Assim sendo, à medida que fui colocando em prática as atividades tive sempre a preocupação de motivar as crianças para o diálogo e para a participação.

É de salientar por exemplo o reconto da história “Um Lobo Diferente” em que distribuí a cada criança uma imagem da história para que cada um contasse um pouco da mesma. Nem todas as crianças conseguiram explicar a sua imagem, mas de uma forma geral à medida que ia questionando, estas conseguiam responder corretamente.

Por vezes senti que tinha de ser mais espontânea e mais expressiva, pois a minha timidez nem sempre permitia. Também o facto de estar a ser observada por quatro adultos não facilitava, sendo mais um motivo para me sentir menos confortável, no entanto, à medida que o tempo foi passando, fui ficando cada vez mais à vontade. É importante referir que a educadora cooperante também estava sempre disponível para ajudar e dava sugestões sempre que necessário. Assim sendo, acabei por me sentir confortável com a sua presença, bem como com a presença das técnicas de auxiliar de infância.

Para além disto, com o passar do tempo as crianças começaram a reagir mais, a falar mais e a participar nas atividades de forma motivada. Por vezes era difícil conseguir que estivessem todos atentos, de tão entusiasmados que estavam.

Uma das atividades em que isto se verificou foi a utilização das caixinhas de som. As crianças ficaram muito interessadas nos sons e nas imagens de animais que as caixas continham e por isso sempre que pedia para só uma ou duas crianças agitarem a sua caixinha, as restantes faziam o mesmo.

Nesta atividade o objetivo era identificarem os sons semelhantes e os sons diferentes associando cada som a um animal, pois as tampas das caixinhas eram compostas por animais. Quando as crianças ouviam os sons e eram questionadas se estes eram ou não iguais, muitas diziam que sim. Desta forma, notou-se que algumas delas estavam distraídas e não ouviam com atenção ou ainda não conseguiam ter bem a perceção dos diferentes sons.

Assim sendo, depois de algumas vezes optei por deixar as crianças explorar livremente as caixinhas e depois solicitei que as movimentassem todas ao mesmo tempo à medida que cantávamos uma canção.

Tendo em conta aquilo que mencionei anteriormente, quando planificava as atividades pensava que as crianças as iriam conseguir realizar, mas por vezes aquilo que era pretendido era demasiado exigente para crianças desta faixa etária. Por vezes foi necessário proceder a algumas alterações. Por exemplo, na atividade em que utilizei as bolas era suposto as crianças lançarem a bola umas para as outras, estando todas de pé,

no entanto a maior parte delas não conseguia apanhar a bola. Assim, optei por coloca-las duas a duas sentadas no chão de pernas abertas, de modo a lançarem a bola pelo chão. Penso que se o estágio se prolongasse por mais tempo iria certamente melhorar este aspeto.

Ao longo do estágio coloquei em prática diversas atividades diversificadas, tais como dramatizações, imitação de animais, pintura de objetos em 3D (árvores e arbustos), dança de roda utilizando fitas coloridas, entre outras. De todas as atividades aquela que acho que as crianças mais gostaram foi a dramatização, utilizando pinturas faciais e adereços (caudas e orelhas). Este tipo de atividades é algo a que as crianças não estão acostumadas e normalmente acham interessantes, sendo que algumas das crianças não queriam tirar a pintura da cara.

Em relação à dramatização em si, uma vez que as crianças são pequeninas foi necessário dialogar com estas e colocar questões para que contassem a história e realizassem os movimentos necessários. No entanto, penso que foi uma atividade muito bem conseguida, pois o mais importante é que as crianças tiveram prazer na realização da atividade.

De uma forma geral as crianças estavam sempre motivadas para a realização das atividades e estavam sempre à espera de coisas novas.

A utilização de balões numa das atividades foi também muito positiva, pois todas as crianças gostam deste material, assim foi uma forma de combinar a brincadeira com o desenvolvimento motor.

Ao longo da minha prática pedagógica utilizei diversos materiais, sendo de destacar bolas, arcos, balões, pinturas, caixinhas de som, fitas coloridas, imagens de animais, túnel em cartão, entre outros, o que permitiu uma grande diversidade de atividades. Assim sendo, as crianças tiveram a oportunidade de experimentar diferentes sensações, emoções e de se divertir de diferentes formas.

Para terminar, posso afirmar que o estágio foi uma experiência muito positiva e tudo o que coloquei em prática foi com dedicação. Tive uma boa relação com o grupo, com a educadora e com a restante equipa pedagógica. Tentei sempre planear atividades que despertassem o interesse das crianças, tendo em conta o bem-estar das mesmas e por isso estou orgulhosa da minha intervenção.

## **Capítulo 5 – Prática Pedagógica em contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico**

### **5.1. Contextualização do ambiente educativo**

#### **5.1.1. Caracterização do meio envolvente**

A EB1/PE da Ladeira situa-se na freguesia de Santo António, que está localizada a Norte/Noroeste do centro do Funchal. Esta freguesia faz fronteira com as freguesias de São Pedro, São Roque, São Martinho, Curral das Freiras e Estreito de Câmara de Lobos. Devido à sua extensão, Santo António apresenta dois meios distintos, em que um deles possui características rurais e outro contém características urbanas.

A população envolvente é heterogénea a nível social, económico e cultural sendo que existe um meio social económico muito baixo, baixo e médio. Nesta localidade verifica-se alguma pobreza e situações de toxicodependência, alcoolismo, prostituição e desestruturação familiar.

Dos monumentos com interesse histórico e turístico destacam-se diversas capelas, o mosteiro das Irmãs Clarissas, a Igreja da Nossa Senhora da Graça, o Centro Cultural de Santo António, o moinho de água, a Quinta dos Cedros, o Miradouro do Pico dos Barcelos, entre outros.

Quanto às instituições escolares esta freguesia possui vários estabelecimentos, nomeadamente um infantário, dois Jardins-de-infância, onze núcleos de Pré-Escolar e 1º Ciclo e duas Instituições do Ensino especial.

Na freguesia de Santo António existem diversos serviços sociais e públicos, tais como instituições bancárias, um centro de Saúde, a Casa do Povo, uma Estação de Correios, uma Estação de Rádio, a Casa do Povo, o edifício da Junta de Freguesia, um Centro de Formação Profissional e ainda as instalações da RTP Madeira. É também de referir que nesta localidade podemos encontrar a Universidade da Madeira, o Centro de Documentação do Funchal/Biblioteca/Arquivo e as Piscinas Olímpicas da Penteada.

Nesta freguesia existem também várias atividades de cariz cultural e recreativo destinadas à população jovem, que constitui uma grande parte da localidade. Deste modo existem diversos grupos/clubes de campismo, escutismo, desportivos e musicais. Para

além disto, a Casa do Povo dinamiza um grupo de teatro e promove cursos de culinária, arranjos florais e corte e costura.

### **5.1.2. EB1/PE da Ladeira**

A Escola Básica de 1º Ciclo e Pré-Escolar da Ladeira situa-se no Caminho da Terra Chã, foi construída em 2005 e inaugurada a 17 de janeiro de 2007. As novas instalações deste estabelecimento permitiram a fusão de quatro escolas, a antiga EB1/PE da Ladeira, a EB1/PE do Salão, a EB1/PE do Laranjal e a EB1/PE de Santo António.

A escola tem um horário de funcionamento das 8:30h às 18:30h e começou a funcionar em regime de escola a Tempo Inteiro desde o início.

Em relação aos recursos humanos, a escola é constituída por uma equipa de pessoal docente e não docente, nomeadamente professores, educadoras, técnicas auxiliares, diretora e funcionários.

Quanto aos recursos físicos, este estabelecimento é constituído por cinco pisos. No piso -2 existe um campo polidesportivo, um pátio coberto, uma sala polivalente e três casas de banho para os alunos. No piso -1 podemos encontrar três salas de educação pré-escolar, um gabinete utilizado pelas educadoras, uma casa de banho para as crianças do pré-escolar, duas casas de banho para os alunos do 1º ciclo, uma sala de Expressão Plástica, quatro arrecadações, um pátio com uma parte coberta e outra descoberta e um parque infantil. O piso 0 contém um parque de estacionamento, um pátio descoberto, uma sala de Expressão Musical, uma sala de Informática, uma sala de aulas, a cantina, a cozinha, duas casas de banho para os alunos e uma casa de banho para os professores. No piso 1 é possível encontrar a sala dos professores, o gabinete da diretora, quatro salas de aulas, a sala TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children) e duas casas de banho. O piso 2 é constituído pela biblioteca que é muitas vezes utilizada como sala de atividades extracurriculares.

Para além disto é de referir que a escola possui um elevador, que permite a deslocação eficaz de diversos materiais para os vários pisos e ainda a deslocação de pessoas com dificuldades motoras.

Para concluir, este estabelecimento possui interiores e exteriores amplos e reúne as condições necessárias para o bem-estar dos alunos e para o bom funcionamento da escola.

### **5.1.3. O projeto educativo: “Regras para a cidadania: uma construção a caminho do futuro!”**

Segundo Morgado (2004) o projeto educativo constitui uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento do ensino, pois assume um papel estruturante, regulador e mobilizador das intenções e das práticas de cada escola.

Devido à falta de regras evidenciadas pelos alunos da EB1/PE da Ladeira e após uma reunião de Conselho Escolar, a comunidade educativa da escola deu início ao PEE 2011/2015 designado “Regras para a cidadania: uma construção a caminho do futuro!”.

Os alunos são na sua maioria oriundos de bairros e zonas circundantes e não possuem regras fora do estabelecimento educativo, pelo que demonstram comportamentos incorretos e não compreendem que as regras são para ser cumpridas. Desta forma, eram visíveis várias situações desagradáveis na escola, principalmente na cantina, local onde quase todos os alunos da escola estavam reunidos à mesma hora. De modo a melhorar esta problemática foram elaborados questionários a toda a comunidade educativa, incluindo os encarregados de educação e foi realizada uma observação direta em todo o contexto escolar, de modo a verificar os comportamentos dos alunos. Após esta primeira fase foi possível identificar os constrangimentos, as prioridades, metas e estratégias a adotar nos anos seguintes.

De acordo com o PEE da EB1/PE da ladeira, em relação às prioridades a comunidade educativa visa estabelecer regras claras e objetivas, para que os alunos adotem novas atitudes e hábitos de civismo; estimular atuações positivas perante situações de falta de regras ou conflito e promover aprendizagens de participação na vida cívica de forma crítica e responsável.

Quanto às metas propõem-se a fazer cumprir regras de civismo na cantina, na sala de aula e no interior da escola; conhecer e aplicar valores, regras, deveres e direitos individuais e dos outros; aprender a respeitar o ambiente e promover a educação para a cidadania.

No final de cada ano é realizada uma análise pormenorizada, através de troca de ideias, reuniões, registos de grelhas de observação trimestrais, observação e resultados das atividades propostas no Plano Anual de Atividades, verificando em que medidas as metas foram ou não atingidas e perspetivando o ano letivo seguinte.

#### 5.1.4. A sala do 3ºB

A sala da turma do 3ºB 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 dispostas 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.

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.

É de referir que na sala não existe nenhum *placard* para expor os trabalhos dos alunos, tendo estes de serem colados nas paredes.

Na figura que se segue é possível compreender melhor de que forma está organizada a sala de aula.

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

Quadro 4. Horário da turma do 3ºB

Horas	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
8:30 – 9:00	Português	Português	Matemática	E. Meio	Matemática
9:00 – 10:00	Português	Português	Matemática	Português	Matemática
10:00 – 10:30	<b>Intervalo</b>				
10:30 – 11:30	Matemática	Matemática	Português	Matemática	Português
11:30 – 12:30	Matemática	Ed. Física	Português	Música	TIC
12:30 – 13:30	E. Meio	E. Meio	E. Meio	Matemática	Português

### **5.1.5. A turma do 3ºB**

A turma do 3ºB é composta por 25 alunos, dos quais dez são do sexo masculino e quinze do sexo feminino e têm idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos.

A esta turma pertencem três alunos diagnosticados com PEA, no entanto, não frequentam as áreas curriculares de Estudo do Meio, Português e Matemática. Estes alunos participam apenas nas atividades de Música e Educação Física e o restante do tempo são acompanhados pelo programa da sala TEACCH.

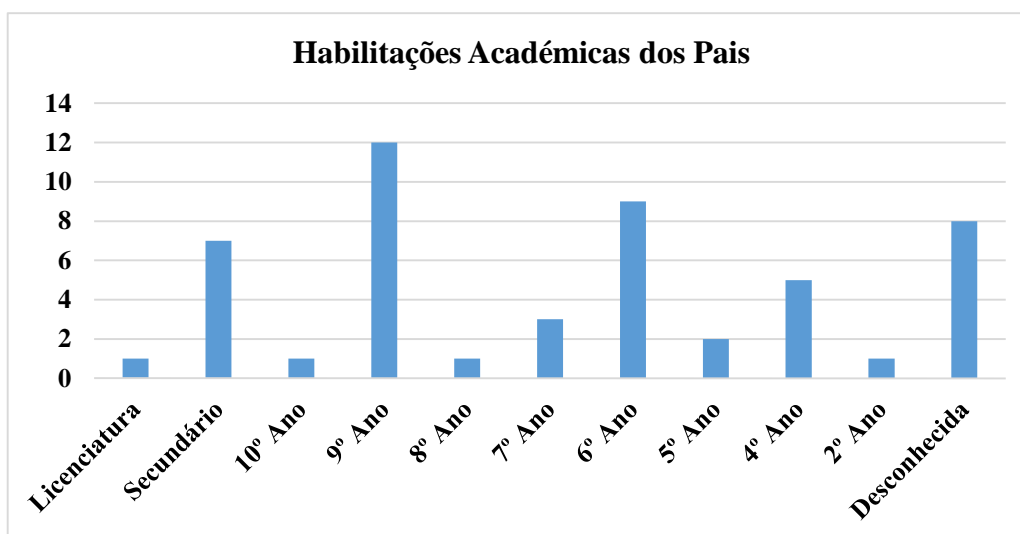
De um modo geral, os alunos são assíduos e pontuais, à exceção de um aluno que chega muitas vezes atrasado. O grupo é interessado, empenhado e muito participativo. Por vezes os alunos são um pouco conversadores e fazem muito barulho, principalmente nas atividades mais lúdicas ou que envolvem mais troca de ideias, mas quando é necessário e se chamados à razão sabem cumprir regras. Apesar de observarmos estas características na maior parte dos alunos, existem três alunos que se distraem muito facilmente, demonstram pouco empenho e conversam muito, ficando atrasados na realização de tarefas. Para além disto, é de destacar também um dos alunos que possui um comportamento desestabilizador, pois tem muitas dificuldades em se manter sentado e atento, é muito falador e deste modo distrai os colegas que se encontram mais próximo. Por esta razão, a professora cooperante optou por coloca-lo sozinho, para verificar se o comportamento melhorava.

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

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

Em relação ao contexto familiar dos alunos, podemos afirmar que o nível social económico das famílias varia entre o baixo e o médio. De seguida podemos verificar alguns dados acerca das habilitações académicas e a profissão que os pais exercem.

Gráfico 4. Habilitações académicas dos Pais do 3ºB



De acordo com o gráfico podemos verificar que a habilitação académica mais frequente é o 9º ano, ou seja, terminaram o 3º Ciclo, com um total de 12 pais. De seguida surge o 6º ano com 9 elementos. É de destacar também que existem 8 pais que se desconhece a habilitação académica. Isto deve-se ao facto de a professora cooperante não possuir todos os dados acerca de alguns pais.

Seguidamente podemos visualizar um quadro com a profissão que os pais dos alunos exercem.

Quadro 5. Profissões dos Pais do 3ºB

Alunos	Profissões	
	Pai	Mãe
1	Desempregado	Front Office
2	Construção Civil	Assistente Operacional
3	Pedreiro	Cozinheira
4	Empregado de Balcão	Empregada de Balcão
5	Pedreiro	Cabeleireira
6	Desempregado	Desempregado
7	Desempregado	Ajudante de Cozinha
8	Cantoneiro	Doméstica
9	Desconhecida	Desempregada
10	Desempregado	Empregada de Balcão
11	Cozinheiro	Doméstica
12	Comercial de automóveis	Doméstica
13	Empregado de limpeza	Doméstica
14	Desempregado	Doméstica
15	Desconhecida	Doméstica
16	Desempregado	Desempregada
17	Condutor	Empregada de Balcão

18	Responsável de Armazém	Operadora de caixa
19	Desconhecida	Desempregada
20	Empregado de mesa	Encarregada na Zara
21	Manutenção	Empregada de balcão
22	Pedreiro	Doméstica
23	Jornalista	Empresária
24	Carpinteiro	Secretária
25	Vigilante	Rececionista

Fonte: Projeto Anual de Turma do 3º B 2014-2015

De acordo com o quadro podemos constatar que dez dos pais se encontram desempregados, sendo de salientar que em duas situações ambos os pais não se encontram a exercer uma profissão. Para além disto, é de referir que existem várias mães que têm como profissão a de doméstica, com um total de sete elementos.

## 5.2. Questão orientadora da Investigação-Ação

No início do estágio foi possível observar atentamente os comportamentos dos alunos, bem como as suas fragilidades e necessidades. Esta análise ocorreu ao longo de toda a intervenção, no entanto, após as três primeiras semanas e após um diálogo com a professora cooperante apercebi-me de que os alunos possuíam grandes dificuldades na escrita.

Muitas vezes, em pequenos inquéritos acerca de textos abordados, apesar de lerem as questões, as respostas não coincidiam com aquilo que era pedido e por vezes não faziam muito sentido, devido às confusões das construções fráscas.

Em relação à escrita de textos verifiquei também que não conseguiam estruturar de forma organizada as suas ideias, havia muita repetição de palavras, ausência de pontuação, o que dava origem a textos desorganizados, incoerentes e, em muitos casos, a um texto com um único parágrafo. Deste modo, verifiquei que os alunos não tinham o hábito de rever aquilo que escreviam, não dedicavam tempo para a preparação e organização de informação, limitando-se a escrever as ideias que iam surgindo no pensamento. Os alunos só se apercebiam de que algumas das frases não faziam sentido quando os chamava à atenção e solicitava uma leitura do que haviam escrito.

É de referir que verifiquei que quatro alunos tinham uma competência da leitura muito fraca, pois não respeitavam a pontuação, liam as palavras por sílabas e, por conseguinte, demoravam muito tempo a concluir a leitura. Este aspeto constitui um dos fatores para uma fraca produção textual.

Um outro aspeto relevante para esta problemática e que pude observar, foi a falta de interesse por parte de dois alunos. Estes escreviam, na maior parte das vezes, muito pouco, redigiam frases curtas e desorganizadas e a caligrafia por vezes não era perceptível devido à rapidez com que escreviam e à desmotivação.

Uma vez que a dificuldade de escrita era um problema geral a questão orientadora da investigação-ação foi a seguinte:

### ***Como desenvolver a competência da escrita nos alunos desta turma?***

Para responder a esta questão foram planeadas algumas estratégias e atividades, que decorreram essencialmente na área do Português, contudo, esta questão/problemática esteve presente também nas outras áreas, pois houve sempre a preocupação de verificar de que forma os alunos respondiam a questões de fichas de atividades ou como efetuavam a leitura e interpretação de pequenos textos.

#### **5.2.1. Revisão preliminar para este estudo**

Segundo Barbeiro e Pereira (2007), o papel da escola é desenvolver nos alunos a capacidade de criar documentos que lhes deem acesso às diversas funções que a escrita desempenha na nossa sociedade.

Uma vez que este é um domínio muito importante para o futuro dos alunos é necessário promover diversas atividades e estratégias com o objetivo de aperfeiçoar esta competência, tornando os alunos cada vez mais capazes de escrever documentos coerentes.

Para este efeito, o trabalho a ser realizado deve incidir nas competências que estão associadas à produção de um documento escrito, sendo estas a competência gráfica, a competência ortográfica e a competência compositiva.

A competência gráfica é a capacidade de registar num suporte material os sinais em que assenta a representação escrita, a competência ortográfica refere-se às normas que determinam a representação escrita das palavras e por fim, a competência compositiva define-se como a forma de combinar expressões linguísticas de modo a criar um texto.

De forma a proporcionar aos alunos o domínio da escrita, o professor deve ser orientado por princípios, que deverão servir de referência ao planeamento e aplicação de estratégias e atividades.

Os autores Barbeiro e Pereira (2007) enumeram vários princípios orientadores, sendo de destacar: ensino do processo (planificar, colocar em texto e rever) – dar a conhecer aos alunos as ações que estão associadas à escrita, tais como a planificação, textualização e revisão e ensino sobre textos relevantes e de diversos géneros – proporcionar aos alunos o contacto com diversos géneros textuais, para que possam compreender a sua especificidade relativamente à forma e conteúdo.

A competência compositiva, ao contrário do que acontece com a competência gráfica e ortográfica, constitui um campo aberto para a tomada de decisões, pois cada texto coloca novos desafios e novas possibilidades quanto à sua construção.

O processo de escrita implica a realização de diversas atividades, tais como a planificação, a textualização e a revisão (Barbeiro & Pereira, 2007).

A planificação permite estabelecer quais os objetivos e selecionar os conteúdos de forma a organizar a informação num texto, ou seja, trata-se de programar a própria realização da tarefa.

A textualização refere-se à redação propriamente dita. Trata-se da conjugação de diversas expressões linguísticas de forma a organizar frases e parágrafos, que posteriormente formam o texto. É através desta componente que o aluno deve responder a diversas exigências, tais como: explicitação de conteúdo, formulação linguística e articulação linguística.

Quanto à explicitação de conteúdo é necessário que as ideias inicialmente planificadas sejam explicitadas de forma mais sucinta, de modo a que o leitor tenha acesso ao conhecimento. Em relação à formulação linguística, a explicitação de conteúdo deve ser realizada em ligação à sua expressão, tal como figurará no texto. Quanto à articulação linguística, o aluno deve formar o texto a partir da conjugação de frases que se interligam entre si, estabelecendo relações de coesão linguística e coerência lógica.

Por fim, a revisão é efetuada através da leitura, avaliação e correção ou reformulação daquilo que foi escrito. Esta fase pode suceder ao longo de todo o processo de escrita, no entanto, não deve retirar o lugar da revisão final. A revisão está ligada à planificação inicial, devido ao confronto com os objetivos e organização do texto, porém não se encontra limitada a essa planificação, uma vez que possui um carácter transformador do processo de escrita. Para além disto, a revisão é marcada pela reflexão em relação ao texto produzido. Esta deve ser aproveitada para a tomada de decisões em relação à correção e reformulação do texto e ainda para a descoberta e consciencialização de outras possibilidades a serem exploradas para a construção de novos textos.

Uma vez que os aspetos mencionados anteriormente são essenciais para um bom domínio da escrita, nomeadamente para a produção de textos, Barbeiro e Pereira (2007) referem diversas atividades que o professor poderá colocar em prática. Estas atividades enquadram-se nas tarefas de planificação, textualização e revisão e proporcionam aos alunos uma adequada aprendizagem da competência da escrita.

Em relação à planificação, o professor pode propor aos alunos que registem no papel todas as suas ideias e informações e sublinhem as que acharem mais importantes para figurar no texto. Esta atividade poderá ser realizada individualmente ou em grande grupo. Se for em grande grupo, todos os alunos dão o seu contributo, dando sugestões para a criação do texto e depois selecionam as ideias que acharem mais interessantes.

Quanto à textualização, de modo a facilitar esta tarefa, uma das atividades que pode ser realizada é sugerir aos alunos que escrevam num pedaço de papel as palavras que surgiram inicialmente na planificação e coloquem num saco. Durante a redação do texto, os alunos retiram um papel do saco e decidem se querem incluir aquela palavra na frase seguinte. Se sim, utilizam-na, se não, voltam a colocar no saco ou deixam de lado para ser utilizada num momento posterior.

Relativamente à revisão, o professor deve incutir nos alunos o hábito de reler o seu texto, de modo a efetuarem as correções necessárias, mas também reformulações. Para este efeito e para facilitar os alunos nesta tarefa, o professor poderá entregar a cada aluno uma lista ou guia de correção, que permite ao aluno verificar no seu texto determinados aspetos. Aspetos estes ligados à ortografia e à pontuação, à extensão da construção frásica ou à organização do texto.

Para concluir, é importante referir que o processo de ensino-aprendizagem da escrita é lento e longo, e não um processo natural e automático. Deste modo, exige um grande investimento por parte do professor para que cada experiência de escrita seja vantajosa e útil para o futuro dos alunos. Todas as estratégias e atividades colocadas em prática na sala de aula devem tornar o aluno mais autónomo e proporcionar-lhe um estímulo para uma escrita pessoal e para a formação de opiniões.

### **5.3. Intervenção pedagógica**

A intervenção pedagógica com os alunos do 3ºB 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 me era solicitado, a organização e planeamento das atividades ficaram inteiramente à minha responsabilidade, tendo por vezes a ajuda da professora cooperante, e tive a liberdade para dinamizar as aulas da forma que achei mais adequada.

Da intervenção resultaram várias planificações (apêndice -) que serviram de guia ao longo das aulas e os diários de bordo realizados ao longo de toda a intervenção (apêndice -) permitiram que verificasse algumas das dificuldades dos alunos e refletir acerca do meu desempenho, com o objetivo de melhorar os aspetos menos bons nas aulas seguintes.

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.

Foram desenvolvidas várias atividades de Português, Matemática e Estudo do Meio, contudo, foram selecionadas apenas duas de cada área para abordar e explicar de forma mais pormenorizada.

### **5.3.1. Português**

Pelo seu carácter transversal, o Português constitui um saber fundador, que valida as aprendizagens em todas as áreas curriculares e contribui de um modo decisivo para o sucesso escolar dos alunos. Iniciada de modo natural em ambiente familiar, a aprendizagem da língua desempenha um papel crucial na aquisição e no desenvolvimento de saberes que acompanharão o aluno ao longo do percurso escolar e ao longo da vida (ME, 2009, p. 21).

Neste sentido, para que o aluno alcance o sucesso escolar, existem vários domínios que devem ser desenvolvidos ao longo da escolaridade tais como: Oralidade, Leitura e Escrita, Gramática e Educação Literária. Pretende-se que o aluno desenvolva várias competências e adquira novos conhecimentos essenciais para a vida diária e “construa a sua identidade e a sua relação com o mundo e se afirme como ser afetuoso e interveniente, autónomo e solidário” (ME, 2004, p. 136).

Importa referir que ao longo do estágio foram abordados vários conteúdos que englobam os diversos domínios, no entanto, uma vez que a turma possuía algumas dificuldades na escrita, foram desenvolvidas atividades no sentido de melhorar a

competência da escrita. Estas atividades são explanadas com maior pormenor no tópico que aborda as estratégias desenvolvidas no âmbito da Investigação-Ação.

Para além disto, destacam-se ainda duas atividades desenvolvidas na área de Português que serão abordadas e explicadas de seguida.

### **O texto “Como nasceram as zebras”**

Nesta aula foi abordado o texto “Como nasceram as zebras”, constando este no manual de Português. Inicialmente os alunos leram o texto em grande grupo e depois cada um leu individualmente e sublinharam as palavras que não conheciam. Depois procuraram no dicionário as palavras e alguns dos alunos foram ao quadro escrever o significado.

Posto isto houve um diálogo acerca do texto, de modo a que os alunos o interpretassem oralmente, verificando assim se o tinham compreendido. Posteriormente foram distribuídas várias tiras de papel com frases relacionadas com o texto, para que as organizassem por ordem cronológica de acontecimentos. Aos pares, os alunos tinham de colar numa cartolina as tiras e excluir uma delas, pois não estava relacionada com o texto. Nesta fase verifiquei que a maior parte dos grupos não teve muita dificuldade, principalmente porque tinham compreendido o texto e iam consultando o mesmo. Alguns dos alunos sentiram mais dificuldade, pois estavam à procura de frases exatamente iguais às do texto. Assim, tentei que à medida que fossem lendo o texto associassem as frases aos acontecimentos, para que conseguissem identificar a ordem correta.

Depois de todos terem concluído a tarefa os alunos estiveram a resolver uma ficha de interpretação do texto e ainda houve tempo para rever palavras em que o “s” se lê “z”. Para isso foi pedido aos alunos que procurassem no texto palavras em que isso se verificava e escrevessem no quadro, registando de seguida no caderno.

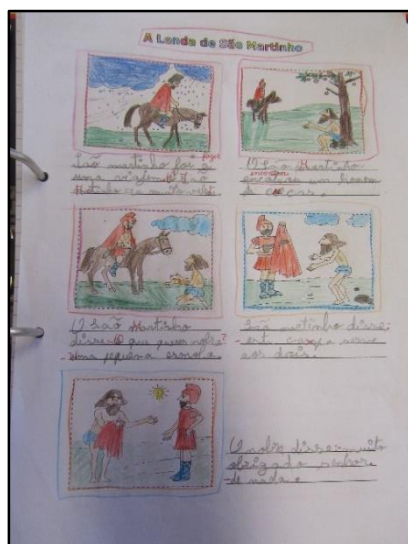
### **A lenda de São Martinho**

Esta aula realizou-se na véspera do dia de São Martinho e por isso foi abordada a lenda de São Martinho. Os alunos começaram por ler a lenda presente no Manual de Português e todos os alunos tiveram a oportunidade de ler, interpretando uma das personagens da lenda. Depois houve um diálogo acerca da lenda e uma vez que esta

apresentava a forma de banda desenhada, abordamos um pouco a sua estrutura (balões de fala, imagens).

Seguidamente os alunos receberam uma folha com a lenda em imagens, onde teriam de escrever a lenda por suas palavras, sem o apoio do manual, e pintar as imagens quando terminassem. Notei que os alunos gostaram de realizar a tarefa, pois todos conseguiram escrever a lenda de acordo com o que tinham compreendido e aproximadamente metade da turma gostou especialmente de pintar as imagens. Depois de terem concluído a tarefa, solicitei a alguns dos alunos que lessem a sua lenda em voz alta e dialogámos acerca das várias lendas que ouvimos, verificando que todos tinham compreendido a lenda de São Martinho.

Figura 16. A Lenda de São Martinho



Posto isto, os alunos resolveram alguns exercícios de interpretação do manual e ainda revimos os sinónimos e antónimos. Neste sentido, foram colocadas várias palavras no quadro e os alunos tiveram que as agrupar com a palavra correspondente. Uma vez que era uma revisão, os alunos não sentiram qualquer dificuldade, pois sabiam distinguir os sinónimos de antónimos.

Figura 17. Atividade de revisão de sinónimos e antónimos



### 5.3.2. Matemática

De acordo com o ME (2013) o ensino da matemática tem como grandes finalidades a estruturação do pensamento (apreensão e hierarquização de conceitos matemáticos), a análise do mundo natural (compreensão de vários fenómenos do mundo que constituem objeto de estudo em áreas como a Física, Química e Ciências) e a interpretação da sociedade (estudo de diversas áreas da atividade humana).

Tendo em conta estes aspetos “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” (ME, 2013, p.2). Assim sendo, cabe ao professor proporcionar um ambiente propício à aprendizagem, utilizando materiais diversificados, pois 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.

Ao longo da intervenção pedagógica foram abordados vários conteúdos matemáticos e uma vez que os alunos não demonstram tanto interesse por esta área, foram desenvolvidas atividades mais lúdicas com o objetivo de os motivar e manter empenhados.

### Unidades de Tempo

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

Para dar início ao tema foram colocadas duas imagens no quadro, uma de um relógio analógico e outra de um relógio digital. Através destas iniciou-se um diálogo acerca dos diferentes relógios e verifiquei que os alunos sabiam fazer a distinção entre ambos. Posteriormente foram afixados dois relógios semelhantes no quadro, no entanto, um deles foi utilizado para explorar as horas e o outro os minutos. Dialogámos acerca dos ponteiros, para que servem 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.

Figura 18. Relógios para explorar as unidades de tempo



Depois de algum tempo verifiquei que aproximadamente cinco dos alunos tinham muito conhecimento acerca do tema e já conseguiam ver as horas sem qualquer problema. Os restantes tinham alguma dificuldade, não compreenderam inicialmente a diferença entre os ponteiros nem como estão 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.

Posto isto, os alunos estiveram a resolver alguns exercícios do manual. Nesta fase pude verificar com mais atenção as dificuldades sentidas por cada um e dei apoio aos que mais necessitavam.

Para terminar esta primeira aula pus a tocar a canção “As horas e a tabuada do 5” que tal como o nome indica abordava as horas e também a tabuada do 5 que é essencial para compreender este tema. Os alunos gostaram muito de ouvir a canção, ficaram muito entusiasmados, pois é uma forma diferente de aprender e não estavam acostumados a

ouvi-las durante as aulas. Através desta verifiquei que os alunos demonstraram interesse e conseguiram interiorizar melhor alguns conceitos.

Numa outra aula, ainda abordando o tema das horas, optei por realizar um jogo com toda a turma, pois como afirma Kamii (1978) o jogo é uma atividade prazerosa que constrói o conhecimento, realizada pela simples satisfação que se obtém através desta e é uma estratégia que pretende motivar os alunos para a aprendizagem. Este jogo foi a última atividade realizada para este conteúdo, por isso surgiu como forma de consolidar o que tinham aprendido.

Figura 19. O Jogo das Horas



Foi colocada uma cartolina no quadro, que era o “tabuleiro” do jogo e os alunos formaram quatro grupos de cinco elementos. Cada grupo tinha um peão e ao lançar o dado tinham de avançar o número de “casas” correspondente ao número do dado. Cada uma das “casas” tinha uma tarefa à qual o grupo tinha de responder. Para isso deviam discutir inicialmente em grupo e só depois é que davam a resposta.

Figura 20. Dado e cartões do Jogo das Horas



Esta turma não estava habituada a realizar este tipo de atividade, por isso inicialmente houve muito entusiasmo, muito barulho e foi complicado realizar a atividade com sucesso. Apesar de ter mencionado, inicialmente, que todos teriam de participar e que a cada jogada todos teriam de realizar tarefas diferentes, os alunos discutiam entre si porque queriam ir todos ao quadro, ou queriam lançar o dado e não se entendiam. Num dos grupos, como não chegavam a acordo foi necessário intervir e selecionar os alunos que iriam realizar cada uma das tarefas. Esta foi uma falha da minha parte, pois devia ter distribuído um cartão a cada um com uma tarefa específica, assim talvez respeitassem mais a função de cada um.

É de salientar que não foi possível concluir esta atividade, pois estava a demorar muito tempo e já estávamos a ocupar tempo destinado à realização de atividades de outra área.

## As Tabuadas

Este conteúdo também foi abordado ao longo de vários dias, contudo, tal como acontece com o tema anterior serão explanados dois momentos de atividades.

Para consolidar a tabuada do 8 e também para proporcionar um momento de prazer e alegria aos alunos foram distribuídas várias peças de um *puzzle* acerca das tabuadas que haviam sido abordadas até à data. Esta atividade foi realizada aos pares.

Figura 21. Puzzle da Tabuada



Inicialmente os alunos acharam o *puzzle* confuso e não estavam a compreender como deviam agrupar as peças. Foi necessário explicar que as peças que tinham cor eram aquelas que compunham as margens do puzzle. Depois disto os alunos começaram a

realizar a atividade sem dificuldade, no entanto, apercebi-me que talvez deveria ter optado por um modelo de *puzzle* que não fosse tão complicado de compreender.

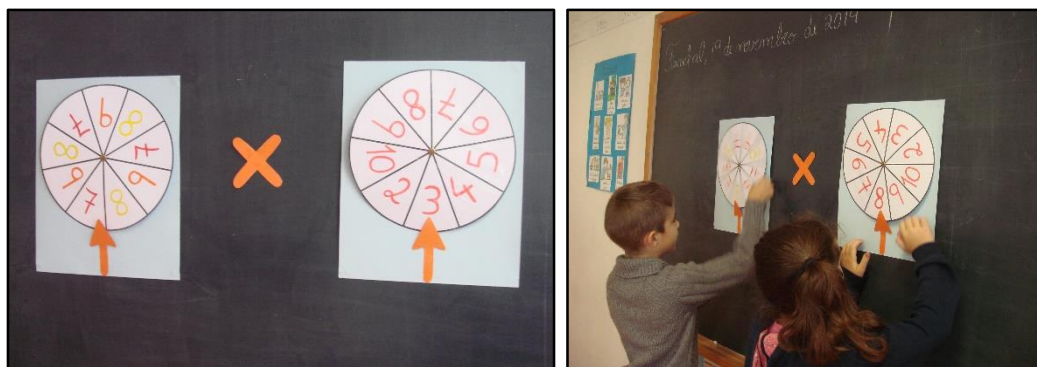
Tirando este aspeto, a atividade foi bem-sucedida, pois os alunos conseguiram realizá-la sem grandes dificuldades e conseguiram trabalhar em grupo sem fazer muito barulho.

Outro momento destinado à consolidação da tabuada foi a realização de um jogo semelhante ao bingo, pois o jogo é “uma fonte de bem-estar físico e psíquico, de felicidade e também como recurso de aprendizagem” (Jares, 2007, p.16).

Esta atividade foi realizada novamente aos pares, para promover a troca de informações e o trabalho em equipa.

Para este jogo foram colocados no quadro dois círculos divididos em nove partes e entre ambos o sinal de multiplicação. O primeiro círculo tinha os algarismos 7, 8 e 9 ao longo de todo o círculo e o segundo estava numerado de 2 a 10. O objetivo do jogo era girar cada um dos círculos para obtermos uma multiplicação. Os pares, à vez, dirigiam-se ao quadro e cada aluno girava um dos círculos. Se a multiplicação já tivesse sido efetuada, voltavam a girar os círculos até obtermos uma nova multiplicação.

Figura 22. Jogo da tabuada



A cada par de alunos foi distribuído um cartão com vários números, que tinham de ser pintados se o resultado da multiplicação se encontrasse no mesmo.

Figura 23. Cartões do Jogo da Tabuada



Quando o par conseguisse pintar todos os números do seu cartão teria de dizer em voz alta “Bingo” para que todos ficassem a saber que tinham terminado a tarefa.

O jogo foi realizado até todos terem pintado os números do seu cartão.

Esta atividade correu muito bem, pois os alunos os alunos demonstraram interesse e empenho. Ao contrário do que aconteceu no jogo das horas, não houve muita confusão, nem muito barulho e verifiquei que os alunos conseguiram trabalhar em grupo, pois não houve desentendimentos.

É de referir que inicialmente quando saía uma multiplicação alguns dos alunos diziam rapidamente em voz alta o resultado, sem deixar tempo para que os colegas realizassem primeiro. Isto originava por vezes algum barulho, mas depois de algumas jogadas os alunos começaram a respeitar as regras e cada par fazia silenciosamente a sua multiplicação e pintava o número.

De uma forma geral a atividade correu como era esperado e uma vez que os materiais eram diferentes e os alunos não estavam a escrever as tabuadas no caderno, a atividade promoveu um momento de bem-estar e prazer aos alunos.

### **5.3.3. Estudo do Meio**

Segundo o ME (2004) “todas as crianças possuem um conjunto de experiências e saberes que foram acumulando ao longo da sua vida, no contacto com o meio que as rodeia” (p. 101). Assim, a função da escola é valorizar, ampliar e sistematizar essas experiências e saberes, para que posteriormente os alunos adquiram aprendizagens mais complexas.

“Com o Estudo do Meio os alunos irão aprofundar o seu conhecimento da Natureza e da Sociedade, cabendo aos professores proporcionar-lhes os instrumentos e as técnicas necessárias para que eles possam construir o seu próprio saber de forma sistematizada” (ME, 2004, p. 102).

Deste modo, para que os alunos apreendam e integrem de forma progressiva o significado de conceitos é necessário a realização de atividades diversificadas que envolvam o contacto direto com o meio envolvente, bem como a realização de investigações e experiências reais.

É importante referir que esta é uma área à qual os alunos demonstraram grande interesse, no entanto, foi a que deteve menos horas para ser desenvolvida.

Em Estudo do Meio os conteúdos abordados basearam-se essencialmente no corpo humano, pelo que para motivar os alunos e para que compreendessem melhor os conteúdos foram visualizados alguns vídeos de animação.

## **O Sistema Respiratório**

Este sistema já tinha sido introduzido pela professora cooperante numa aula anterior, por isso para começar começámos a dialogar acerca do que já sabiam e questionei os alunos sobre “Como é que obtemos oxigénio?” mencionando assim a importância da respiração, dos movimentos de expiração e inspiração. Os alunos demonstravam grande interesse por esta área, por isso todos queriam participar no diálogo, que durou algum tempo.

Posto isto, foi colocado um vídeo de animação acerca do sistema expiratório. Este vídeo designa-se “Era uma vez... O Corpo Humano”.

## **A Saúde do Corpo**

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

#### ***Melhoramento de texto***

Estratégia: Promover mecanismos de hétero e autocorreção.

Objetivo: Realizar a revisão de um texto em grande grupo, de forma a adquirir esta capacidade.

Para esta atividade, utilizei a carta de um aluno. Esta tinha sido realizada há pouco tempo, por isso o autor da carta tinha presente as situações que descreveu. Neste caso tinham de escrever uma carta ao Pai Natal, explicando como tinham passado o seu ano e que presentes desejavam receber no Natal.

Comecei por distribuir a cada um dos alunos uma cópia do texto e efetuei uma leitura do mesmo. Depois, entreguei uma folha onde deviam escrever comentários ao texto do colega. Tinham de escrever pelo menos um comentário positivo e um aspeto a melhorar. Para além disto deviam ainda colocar questões ao autor. Questões estas, relacionadas com o contexto do texto.

Esta parte da atividade foi realizada de forma individual, para que cada um escrevesse os seus próprios comentários e questões e depois discutimos oralmente.

Depois de colocarem algumas questões ao autor começámos então a modificar no texto aquilo que era necessário. À medida que íamos lendo frase por frase, os alunos explicavam o que estava mal, mas se não detetassem de imediato alguma falha eu chamava-os à atenção para esses aspetos e assim fomos melhorando a carta. Ao longo deste processo, os alunos voltaram a colocar mais algumas questões ao autor do texto, no sentido de compreender alguma frase e perceber que alteração devia ser feita.

Neste texto verificamos falhas ao nível da construção frásica, pontuação e ortografia.

Após a atividade dialogamos acerca do que foi feito, com o objetivo de refletir sobre os aspetos que devemos ter sempre em atenção quando escrevemos.

É importante referir que uma vez que o estágio não foi muito longo e havia também outras preocupações, tais como seguir a planificação e orientação da professora cooperante não foi possível dedicar muito tempo a esta problemática. Gostaria de ter desenvolvido mais atividades para que os alunos compreendessem melhor a importância da escrita, no entanto, esta é uma competência que se desenvolve ao longo de todo o percurso escolar. Neste sentido só a longo prazo é que poderíamos verificar melhorias significativas na escrita dos alunos.

#### **5.4. Intervenção com a comunidade educativa**

##### **5.4.1. Festa de final de período: Canção de Natal**

#### **5.5. Avaliação geral da turma**

#### **5.6. Reflexão final sobre a intervenção**

Quando iniciei a minha intervenção estava muito nervosa, pois o facto de estar perante uma turma sozinha, sem depender de uma colega era algo assustador e tinha pela frente um longo caminho.

Nas primeiras aulas senti-me um pouco insegura e tinha receio de dizer alguma coisa que não devia, ou de demonstrar como me sentia. No entanto, à medida que o tempo foi passando fui ficando cada vez mais à vontade, a professora cooperante também estava

sempre disponível para ajudar, dava sugestões e senti-me muito bem com a presença desta.

Quanto à turma, os alunos eram amorosos, participativos, um pouco barulhentos, mas nada que não seja normal em crianças destas idades, por isso não era uma turma complicada.

Em relação à minha postura, na primeira semana era muito calma, devido ao receio que sentia e também à minha timidez. Um dos aspetos negativos em relação a esta situação foi o facto de dar demasiada confiança nos primeiros dias, principalmente durante a observação. Uma vez que queria ganhar a confiança dos alunos e que se sentissem bem comigo, acabei por não demonstrar grande autoridade, o que teve efeito nas primeiras intervenções.

Inicialmente é de salientar que tive alguma dificuldade em gerir o tempo das atividades. Planeava demasiadas tarefas para cada disciplina e depois não havia tempo para realizar tudo. Por vezes tive de continuar no dia seguinte ou deixar de parte algumas das atividades. Quanto às atividades é de referir que tentei sempre dar prioridade às tarefas propostas pela professora, mas incluí sempre nas aulas algumas tarefas mais lúdicas. Por vezes, devido à falta de tempo, estas atividades ficavam para trás, mas com o passar do tempo e à medida que ia planificando cada vez mais, acabei por conseguir realizar tudo o que estava estipulado.

Ainda em relação às atividades tive pena de não realizar mais trabalhos em grupo, pois era uma coisa que eles gostavam muito, no entanto, esta turma não estava acostumada a trabalhar desta forma. Havia sempre muito barulho, algumas discussões e tornava-se um pouco complicado trabalhar com tanta confusão. Desta forma, optei por realizar mais trabalhos a pares, pois assim não havia tanto entusiasmo, por assim dizer. Contudo, penso que se fosse introduzindo aos poucos pequenos grupos e depois grandes grupos, os alunos acabariam por se relacionar melhor e não haveria tanta desorganização. Neste caso seria também benéfico distribuir uma tarefa a cada aluno, para que ninguém ficasse de parte e todos tivessem um papel.

No meu estágio tive a oportunidade de abordar um conto com a turma e depois de refletir acerca do que foi feito, gostaria de ter realizado uma dramatização, utilizando fantoches. Acho que os alunos iriam gostar muito, pois era uma forma diferente de recontarem a história, em vez de a escreverem. Dividia a turma em grupos e cada um ficaria responsável por representar uma parte da história.

É importante referir que utilizei todos os dias o manual, pois a professora utilizava-o sempre e queria que os alunos realizassem os exercícios do manual. No entanto, tinha liberdade para planificar as aulas da forma que preferisse e podia realizar qualquer tipo de atividades. No entanto, os alunos demoravam muito tempo a realizar certas atividades e depois não era possível efetuar tudo o que havia planificado para as aulas.

Desde o início, a professora cooperante alertou-me para os alunos que necessitavam de mais ajuda, assim sendo ao longo da realização de exercícios tentei sempre dar apoio a todos os alunos, mas principalmente àqueles que sentiam mais dificuldades, para que conseguissem compreender e terminar as tarefas.

Para além disto, foi necessário trabalhar uma problemática da turma. Uma vez que os alunos tinham muitas dificuldades na escrita, optei por desenvolver esse tema. No entanto, esta problemática acabou por ficar um pouco de lado. Eu tinha de planificar para todos os dias as três disciplinas e em Português tinha de abordar todas as semanas um texto e propor aos alunos a realização das fichas de interpretação, por isso ficava um pouco limitada em relação ao tempo.

Ao longo das aulas os alunos realizaram vários recontos, organizaram em sequência os acontecimentos de textos, efetuaram ditados, entre outras atividades, porém a única estratégia, propriamente dita, colocada em prática foi o melhoramento de texto. Deste modo, relativamente a este aspeto gostaria de ter feito muito mais. Gostava de ter proposto mais atividades de escrita, tais como colocar os alunos a escrever aos pares um pequeno texto, reverem textos de colegas, organizar em espécie de lista as ideias que surgem a partir de determinado tema, ou seja, desenvolver a planificação de um texto. Poderia também ter proposto a realização de uma pequena história em grande grupo, a partir de imagens ou de um tema, onde todos contribuíssem com ideias.

Depois, tudo o que tivesse sido realizado relativamente à escrita poderia ser colocado em espécie de livro, para que ficassem com um registo de tudo o que fizeram.

São imensas as atividades que podemos fazer com este tema, mas não tive a oportunidade de as realizar.

Assim sendo, é com a prática que vamos aprendendo e é através da reflexão que nos vamos apercebendo do que poderíamos ter feito de outra forma, que outras atividades poderíamos ter realizado, que atitude deveríamos ter tido em determinada situação, etc.

Posto isto, só tenho a afirmar que gostei imenso do meu estágio. Senti-me muito confortável com a turma e com a professora e amadureci enquanto futura docente, pois agora sinto-me muito mais competente para dar aulas.

É verdade que no início é um processo um pouco lento, pois não há muita confiança nem segurança. Por vezes tinha medo de não conseguir explicar alguma coisa de forma simples, para que todos compreendessem, ou de não estar à altura e confesso que o facto de a professora cooperante estar a observar era um pouco intimidante, mas tudo isso passa com o tempo e com a prática.

Apesar de não ter feito tudo aquilo que queria, acho que dei o meu melhor. Tive uma boa relação com a turma e com a professora, todas as atividades que planeei foram de acordo com aquilo que era solicitado pela professora cooperante, pensei sempre no bem-estar dos alunos e por isso estou muito orgulhosa da minha intervenção.

## **Considerações Finais**



## Referências Bibliográficas

- 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. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. (7.<sup>a</sup> Ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Mcgraw-Hill de Portugal.
- Ausubel, D. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspetiva cognitiva*. Lisboa: Plátano Edições.
- Barbeiro, L. F. & Pereira, L. A. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação* (M. J. Alvarez, S. B. Santos e T. M. Baptista, Trad.). Porto: Porto Editora.
- Cadima, A. (1997) A experiência de um círculo de estudo para uma pedagogia diferenciada. In A. Cadima, C. Gregório, T. Pires, C. Ortega, N. S. Horta, *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico. Alguns Itinerários* (pp. 12 – 21). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Coutino, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. Psicologia, Educação e Cultura*, Vol. XIII, N<sup>o</sup>2, 355-380.
- EB1/PE da Ladeira. (2011). *Projeto Educativo 2011-2015*. Funchal: EB1/PE da Ladeira.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto: Porto Editora.
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa. Uma Forma de Aprender Melhor*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Gomes, M. H. (2011). *A Pedagogia Diferenciada na Construção da Escola para Todos*. Porto: Edições Ecopsy.

- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2007). *Educar a criança*. 4.<sup>a</sup> edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Infantário O Girassol. (2013). *Projeto Educativo 2013-2017*. Funchal: Infantário O Girassol.
- Jacinto, M. (2003). *Formação inicial de professores: conceções e práticas de orientação*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Jares, X. (2007). *Técnicas e Jogos Cooperativos para Todas as Idades*. Porto: Edições ASA.
- Kamii, C. (1978). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2009). *Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: Um Guia Prático para o Professor*. Lisboa: Lidel Edições.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2011). *O Professor faz a Diferença*. Lisboa: Lidel Edições.
- Lopes J. & Silva, H. S. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: Lidel Edições.
- Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico: gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Mendonça, M. (1994). *A Educadora de Infância: Traço de união entre a teoria e a prática*. Lisboa: Edições ASA.
- Mialaret, G. (1981). *A formação dos professores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico - 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2009). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação (2013). *Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação – Um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Nóvoa, A. (1995). *Formação de professores e profissão docente*. In Nóvoa, A. (Coord.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pais, A. & Monteiro, M. (2002). *Avaliação - Uma Prática Diária*. Lisboa: Editorial Presença.
- Peterson, P. D. (2012). *O Professor do Ensino Básico: Perfil e Formação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar - Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)*. Porto: Porto Editora.
- Ribeiro, L. C. (1994). *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. C. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo: Perspetivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Valadaes, J. & Moreira, M. (2009). *A teoria da aprendizagem significativa: sua fundamentação e implementação*. Coimbra: Edições Almedina.
- Zabalza, M. A. (1994). *Diários de Aula* (J. A. Pacheco, Trad.). Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. A. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.

Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

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**

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. Retirado de:  
[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Legislacao/dl\\_139\\_2012.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Legislacao/dl_139_2012.pdf)

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). Retirado de:  
[http://neebuminho.weebly.com/uploads/1/1/3/4/11346831/decreto\\_lei\\_240.2001.pdf](http://neebuminho.weebly.com/uploads/1/1/3/4/11346831/decreto_lei_240.2001.pdf)

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). Retirado de:  
[http://neebuminho.weebly.com/uploads/1/1/3/4/11346831/decreto\\_lei\\_241.2001.pdf](http://neebuminho.weebly.com/uploads/1/1/3/4/11346831/decreto_lei_241.2001.pdf)

Circular n.º17/DSDC/DEPEB/2007 de 10 de outubro. Retirado de:  
[https://www.igec.mec.pt/upload/GTAA/Circular\\_17\\_DSDC\\_DEPEB\\_2007.pdf](https://www.igec.mec.pt/upload/GTAA/Circular_17_DSDC_DEPEB_2007.pdf)