



Centro de Competência de Ciências Sociais
Departamento de Ciências da Educação

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Relatório apresentado com vista à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e
Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Por
Joana Catarina Quental da Silva

Sob orientação de
Professor Doutor Fernando Luís de Sousa Correia

Funchal, 2013

Dedico este trabalho à minha querida avó
Cecília Quental

Agradecimentos

Gostaria de começar por expressar de forma especial a minha gratidão a todos aqueles que estiveram envolvidos, direta ou indiretamente, no percurso de formação académica, desde o primeiro ao último dia de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo de Ensino Básico e que tornaram possível a realização do presente relatório de estágio.

Em primeiro lugar agradeço reconhecidamente ao meu orientador, Professor Doutor Fernando Luís de Sousa Correia, o apoio, a disponibilidade e o privilégio da sua orientação, das suas preciosas críticas e sugestões que muito enriqueceram este trabalho.

À Mestre Maria da Conceição Figueira de Sousa pelo seu pelo acompanhamento na valência da Educação Pré-Escolar.

A todos os professores do 1º e 2º ciclo académico, que me orientaram neste percurso de crescimento e no caminho de querer saber mais e melhor sobre a Educação de Infância e o Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Não posso deixar de transmitir uma palavra de especial apreço aos cooperantes, Professor João Silva e Educadora Carmo Góis, pela simpatia, dedicação e conhecimentos fornecidos.

Às crianças dos diferentes contextos escolares, que me proporcionaram momentos de alegria e de aprendizagem.

À Mestre Clara Sousa, à Mestre Fátima Rodrigues, à Dr.^a Joana Rochinha e à Dr.^a Susana Pedra, pela disponibilidade em se deslocarem à escola.

Aos colegas de mestrado, em especial à Joana Camacho, à Cristina Figueira e à Diana Mendonça, que ao longo deste percurso comigo partilharam a sua amizade, conhecimentos e experiências. Aprendemos muito em conjunto.

À educadora Isabel Martins pela sua amável disponibilidade, ajuda e apoio.

Um profundo e especial agradecimento à minha família, que amo, em especial ao meu avô José Quental, à minha mãe e à minha irmã, pelo seu apoio na realização deste percurso académico e por fazerem de mim aquilo que hoje sou.

Às minhas cunhadas Paulina, Clara e Carolina e ao meu sobrinho Bruno, pela colaboração, apoio, encorajamento e pela amizade que me deram todos os dias.

Ao Francisco, o grande sacrificado com a minha ausência ao longo deste trabalho, pela sua paciência, apoio, compreensão, amor, fiel companheirismo, força e

confiança em mim depositada, e também pela inabalável crença nas minhas capacidades. Muito obrigada!

Resumo

O presente relatório enquadra-se no âmbito do Estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Expõe a intervenção pedagógica realizada numa sala de Pré-escolar com um grupo 25 de crianças, com idades entre os quatro e cinco anos, e numa turma de 24 alunos do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No decorrer deste percurso foram realizadas diversas pesquisas com o objetivo de fundamentar, com autores pedagógicos de referência, toda a prática realizada nos dois contextos de intervenção, bem como foram utilizados vários instrumentos de recolha de dados, nomeadamente a observação, conversas informais, notas de campo e recolha documental.

Neste relatório é apresentada, para cada valência, a contextualização do ambiente educativo e explanado de forma reflexiva as atividades desenvolvidas com as crianças em cada núcleo de estágio. Elucido também a intervenção realizada com a comunidade educativa e com as famílias, salientando a importância da participação destes agentes na aprendizagem das crianças.

O relatório evidencia a avaliação na Educação Pré-Escolar, incluindo a avaliação do grupo de crianças nos indicadores de bem-estar emocional, e a implicação definidos por Portugal e Laevers (2010) e de uma criança em particular.

Concluo este relatório com as considerações finais da intervenção pedagógica, em ambas as valências, realçando reflexivamente os aspetos mais importantes que contribuíram para o meu desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: intervenção pedagógica, educação pré-escolar, 1º ciclo do ensino básico, comunidade, famílias, reflexão.

Abstract

The present report is part of the scope of the Master Stage in Pre School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education and exposes the pedagogical intervention performed in a pre school room with a 25 group of children aged between four and five years and a 24 of 2nd year 1st Cycle of Basic Education students.

During this course several surveys were conducted in order to support authors with reference pedagogical practices held throughout the two intervention contexts, as well as various instruments were used for data collection, including observation, informal conversations, field notes and documentary collection.

This report is submitted for each valence contextualization of the educational environment and presents reflectively the activities with the children at each stage of the nucleus. Elucidated too, the intervention performed with the educational community and with families, stressing the participation importance of these agents in children's learning.

The report highlights the assessment on pre-school education, including the evaluation of children's group in indicators of well-being and emotional implication defined by Portugal & Leavers (2010) and a particular child.

I conclude this report with the final considerations of pedagogical intervention in both valences, reflexively highlighting the most important aspects that contribute to my professional development.

Keywords: pedagogical intervention, pre - school education, 1st cycle of basic education, community, families, reflection.

Índice Geral

AGRADECIMENTOS	I
RESUMO	III
ABSTRACT	IV
LISTA DE SIGLAS	VIII
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	XIX
ÍNDICE DE QUADROS	XIX
ÍNDICE DE FIGURAS.....	X
ÍNDICE DE APÊNDICES	XIII
ÍNDICE DO CONTEÚDO DO CD-ROM	XIV
INTRODUÇÃO	1
Parte I: Enquadramento Teórico	3
1.1. A construção da identidade profissional docente.....	3
1.1.1. A formação reflexiva de professores.....	4
1.2. O currículo e a articulação curricular entre a educação pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico	5
1.2.1. O currículo na educação pré-escolar	6
1.2.2. O currículo no 1º Ciclo do Ensino Básico	8
1.2.3. A articulação curricular entre a educação pré – escolar e o 1º ciclo do ensino básico	9
1.3. Fundamentação Metodológica.....	11
1.3.1. A investigação-ação enquanto estratégia de formação inicial de professores	11
1.3.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	13
1.3.2.1. Observação participante	13
1.3.2.2. Análise Documental	14
1.3.2.3. Artefactos das crianças	15
1.3.2.4. Planificação	15
1.3.2.5. Avaliação	16
1.3.3. Opções Metodológicas adotadas na intervenção pedagógica	18
Parte II: Estágio em contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico.....	29
2.1. Contextualização do Estágio	29

2.1.1. Caracterização do Meio	29
2.1.2. Caracterização da Escola Básica com Pré-escolar da Nazaré e da Pré-escolar da Azinhaga	30
2.1.3. Projeto Educativo de Escola	31
2.1.4. Caraterização da Sala	32
2.1.4.1. Projeto Curricular do 2º C	33
2.1.4.2. Horário do 2º C	35
2.1.5. Caracterização da turma do 2º C	36
2.1.6. Caracterização das famílias	37
2.2. Intervenção pedagógica no 1º Ciclo	39
2.2.1. Período de observação	40
2.2.2. Atividades orientadas	41
2.2.1.1. Promovendo o pensamento crítico e a aprendizagem ativa na área curricular da Língua Portuguesa	41
2.2.1.2. Promovendo o pensamento crítico e a aprendizagem ativa na área curricular da Matemática.....	52
2.2.1.3. Promovendo o pensamento crítico e a aprendizagem ativa na área curricular do Estudo do Meio	59
2.2.1.4. Vivenciando o Pão por Deus	72
2.2.2. Avaliação geral do grupo	74
2.3. Intervenção com a Comunidade Educativa.....	78
2.3.1. Colaboração da família num cartaz alusivo ao Pão por Deus	79
2.3.2. Ação de Sensibilização “Gestão de Comportamentos”	81
2.4. Reflexão Crítica da Intervenção Pedagógica no 1º Ciclo do Ensino Básico.	83
Parte III: Estágio em contexto da Educação Pré-Escolar	88
3.1. Contextualização do Estágio	88
3.1.3. Caraterização da sala	88
3.1.3.1. Projeto Curricular de grupo	90
3.1.4. Caraterização do grupo de crianças	91
3.1.5. Caraterização das famílias.....	94
3.1.6. Equipa pedagógica	95
3.1.7. Rotina diária	96
3.2. Intervenção pedagógica no Pré-Escolar	98

3.2.1. Período de observação	99
3.2.2. Atividades orientadas	100
3.2.2.1. A Alimentação.....	100
3.2.2.2. As crianças da sala verde vivenciando a época natalícia.....	117
3.2.2. Avaliação dos níveis de bem-estar emocional e implicação experienciados pelas crianças	122
3.2.3. Avaliação específica de uma criança	125
3.3. Intervenção com a Comunidade Educativa.....	126
3.3.1. Visita da nutricionista no âmbito do Projeto <i>Alimentação Saudável</i> ...	127
3.3.2. Participação dos pais na realização de um lanche saudável.....	127
3.3.3. Ação de Sensibilização “ Crianças vítimas de maus tratos” e “Indisciplina”	129
3.3.4. Participação na Reunião de pais	130
3.4. Reflexão Crítica da Intervenção Pedagógica no Pré-Escolar	131
Parte IV: Considerações Finais	135
Referências Bibliográficas	139

Lista de Siglas

EPE – Educação Pré-escolar

OCEPE – Orientações Curriculares da Educação Pré-escolar

CEB – Ciclo do Ensino Básico

PEE – Projeto Educativo de Escola

PCE – Projeto Curricular de Escola

PCT – Projeto Curricular de Turma

PCG – Projeto Curricular de Grupo

ME – Ministério da Educação

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Distribuição dos alunos por género	36
Gráfico 2. Habilitações Académicas dos pais	38
Gráfico 3. Situação Profissional dos pais	38
Gráfico 4. Agregado familiar dos alunos	39
Gráfico 5. Classificações da ficha de avaliação de Língua Portuguesa	76
Gráfico 6. Classificações da ficha de avaliação de Matemática	77
Gráfico 7. Classificações da ficha de avaliação de Estudo do Meio	78
Gráfico 8. Distribuição das crianças por género.....	91
Gráfico 9. Número de crianças consoante a idade.....	91
Gráfico 10. Habilitações Académicas dos pais	94
Gráfico 11. Situação profissional dos pais	95
Gráfico 12. Avaliação dos níveis de bem-estar emocional	123
Gráfico 13. Avaliação dos níveis de implicação	124

Índice de Quadros

Quadro 1. Quadro comparativo entre as OCPE e o Programa do 1º ano do 1º CEB	10
Quadro 2. Horário do 2º C	35
Quadro 3. Rotina Diária da sala verde	97
Quadro 4. Horário das atividades de Enriquecimento Curricular	98
Quadro 5. Indicadores dos níveis de bem-estar emocional	122
Quadro 6. Indicadores dos níveis de implicação	123

Índice de Figuras

Figura 1. Aprendizagem ativa (adaptado por Bidégain, 1999)	20
Figura 2. Mapa concetual da diferenciação pedagógica	25
Figura 3. Planta da Sala do 2º C	33

Figura 4 e 5. Leitura e interpretação dos textos: “A vida da Carolina” e a “Roda dos Alimentos”	42
Figura 6. Leitura e interpretação do livro <i>Elmer</i> da autoria de David McKee	43
Figura 7. Identificação das letras maiúsculas e minúsculas no texto “A vida da Carolina”	44
Figura 8 e 9. Alunos a agruparem as palavras iniciadas com a letra maiúscula e minúscula	45
Figura 10 e 11. Alunos a identificarem e corrigirem as frases incorretas	46
Figura 12 e 13. Exploração do conteúdo da imagem e preenchimento das frases incompletas com os nomes	47
Figura 14 e 15. Realização da sopa de letras	48
Figura 16. Nomes dos alunos desordenados	48
Figura 17. Realização da sopa de letras e ordem alfabética das palavras encontradas	49
Figura 18. Descrição de um alimento	50
Figura 19 e 20. Construção do texto descritivo	51
Figura 21 e 22. Decoração do elefante e respetiva descrição	52
Figura 23. Realização do Jogo do Bingo	54
Figura 24. Ligação de números à respetiva decomposição	55
Figura 25. Resolução das situações problemáticas	56
Figura 26. Exploração do jogo interativo	58
Figura 27. Resolução das situações problemáticas da subtração	58
Figura 28. Resolução das situações problemáticas da subtração com o material de apoio	59
Figura 29. Levantamento das ideias prévias dos alunos sobre a temática “Datas e factos significativos”	61
Figura 30. Organização cronológica dos cartazes sobre a vida da Carolina	61
Figura 31. Preenchimento do exercício “Conto a minha história”	62
Figura 32. Apresentação do exercício “Conto a minha história”	62
Figura 33. Marcação de datas significativas no calendário	63
Figura 34 e 35. Realização do Cartaz do Tempo	64
Figura 36 e 37. Preenchimento individual da roda dos alimentos	66
Figura 38 e 39. Preenchimento coletivo da roda dos alimentos	66

Figura 40. Identificação dos nomes dos grupos da roda dos alimentos.....	67
Figura 41 e 42. Construção dos cartazes sobre as funções dos alimentos	67
Figura 43. Levantamento das ideias prévias dos alunos acerca da Alimentação Saudável	68
Figura 44 e 45. Identificação dos alimentos/refeições saudáveis e não saudáveis....	68
Figura 46 e 47. Resolução dos exercícios sobre as funções dos alimentos e a alimentação saudável	69
Figura 48, 49, 50 e 51. Confeção da salada de fruta	70
Figura 52. Resolução do exercício sobre os cuidados a ter com os mesmos	71
Figura 53 e 54. Verificação da data de validade dos produtos alimentares	71
Figura 55. Substituição dos alimentos não saudáveis por alimentos saudáveis	72
Figura 56 e 57. Apresentação dos frutos do Pão por Deus para o cartaz	73
Figura 58. Construção de um acróstico.....	73
Figura 59 e 60. Decoração e construção dos cestos.....	74
Figura 61. Apresentação do fruto decorado pela família	80
Figura 62. Realização do cartaz alusivo ao Pão por Deus	80
Figura 63. Cartaz alusivo ao Pão por Deus	80
Figura 64. Ação de sensibilização “Gestão de comportamentos”	82
Figura 65. Ação de sensibilização “Gestão de comportamentos”	82
Figura 66. Planta da sala verde	89
Figura 67. Jogo de apresentação na EPE	99
Figura 68. Dramatização da história “Carochinha” adaptada	101
Figura 69. Exploração dos fantoches pelas crianças.....	101
Figura 70. Resolução do exercício de ligação	102
Figura 71. Exploração da roda dos alimentos	103
Figura 72. Jogo dos alimentos saudáveis e não saudáveis	103
Figura 73. Preenchimento da roda dos alimentos pelas crianças	104
Figura 74. Apresentação da história “Doce a mais, não”	104
Figura 75. Criança a identificar um alimento saudável	105
Figura 76. Construção dos cartazes com os alimentos saudáveis e não saudáveis ...	105
Figura 77. Realização do jogo “Roda dos Alimentos”	106
Figura 78. Jogo da descoberta dos alimentos através do paladar	106
Figura 79. Construção dos alimentos degustados em massa de sal.....	107

Figura 80. Pintura do alimento construído	107
Figura 81. Sorteio das temáticas	109
Figura 82. Pesquisa sobre a temática a ser desenvolvida	109
Figura 83. Realização do jogo do bingo com os alimentos.....	110
Figura 84. Visita de estudo ao Mercado dos Lavradores	111
Figura 85. Construção dos cartazes alusivos à temática da “Alimentação”	112
Figura 86. Apresentação dos cartazes aos colegas	112
Figura 87. Preparação do lanche saudável	114
Figura 88. Participação da família no lanche saudável.....	114
Figura 89. Conto da história “Talheres, para que servem”	115
Figura 90. Criança a colocar os utensílios corretos sobre a mesa	115
Figura 91. Crianças a cortar a plasticina com o garfo e com a faca	116
Figura 92. Postura de uma criança na hora do almoço	116
Figura 93. Realização dos postais de Natal	117
Figura 94. Construção das lembranças	118
Figura 95. Desejos das crianças no pinheiro de Natal	119
Figura 96. Ensaio da dança.....	120
Figura 97. Apresentação da coreografia na festa natalícia.....	120
Figura 98. Apresentações das canções da sala das Borboletas e sala das Cores	121
Figura 99. Visita do Pai Natal	121
Figura 100. Distribuição das lembranças	121
Figura 101. Intervenção da nutricionista Joana Rochinha	127
Figura 102. Preparação do lanche pelas crianças	128
Figura 103. Mesa do lanche saudável preparado pelas crianças	128
Figura 104. Lanche saudável com os pais.....	128
Figura 105. Projeção do vídeo	128
Figura 106. Intervenção da Dr. ^a Susana Pedra	129
Figura 107. Intervenção da Mestre Fátima Rodrigues.....	129
Figura 108. Debate de ideias entre as profissionais da educação	130

Índice de Apêndices

- Apêndice A. Planificação da primeira aula
- Apêndice B. Planificação da segunda aula
- Apêndice C. Planificação da terceira aula
- Apêndice D. Planificação da quarta aula
- Apêndice E. Planificação da quinta aula
- Apêndice F. Planificação da sexta aula
- Apêndice G. Planificação da sétima aula
- Apêndice H. Planificação da oitava aula
- Apêndice I. Avaliação das competências da área curricular de Língua Portuguesa
- Apêndice J. Avaliação das competências da área curricular de Matemática
- Apêndice K. Avaliação das competências da área curricular de Estudo do Meio
- Apêndice L. Roteiro do primeiro dia na EPE
- Apêndice M. Roteiro do segundo, terceiro e quarto dias na EPE
- Apêndice M. Roteiro da segunda semana EPE
- Apêndice N. Roteiro da terceira semana EPE
- Apêndice O. Roteiro da quarta semana EPE
- Apêndice P. Roteiro da quinta semana EPE
- Apêndice Q. Tabela de registo da avaliação dos níveis gerais de bem-estar emocional experienciados pelas crianças
- Apêndice R. Tabela de registo da avaliação dos níveis gerais de implicação experienciados pelas crianças
- Apêndice S. Avaliação específica de uma criança – Ficha 1i do SAC

Índice do conteúdo do CD-ROM

Pasta 1 - Relatório de Estágio (versão eletrônica em formato pdf)

Pasta 2 - Apêndices

Introdução

O presente relatório de estágio enquadra-se no Decreto-Lei nº 74/2006 de 24 de Março de 2006 e concebe os conhecimentos obtidos ao longo dos cinco anos de formação, bem como a experiência do estágio, a fim de obter o grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Este relatório explana a minha intervenção pedagógica, enquanto estagiária na sala do 2º A na Escola Básica com Pré – Escolar da Nazaré e na sala verde da Pré – Escolar da Azinhaga.

Neste sentido o Regulamento do Estágio Pedagógico do Mestrado em Educação Pré – Escolar do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico define alguns objetivos, tais como:

- ▶ Participar em projetos de trabalho em colaboração com a comunidade educativa onde decorre o estágio;

- ▶ Privilegiar o desenvolvimento de uma atitude reflexiva ao longo de toda a intervenção pedagógica.

- ▶ Integrar de forma significativa, na prática pedagógica, os conteúdos científicos adquiridos.

- ▶ Valorizar o trabalho, em colaboração com a comunidade educativa, ao longo de toda a ação desenvolvida.

- ▶ Mobilizar relações interpessoais positivas nos grupos de estágio e na comunidade educativa.

O estágio é o momento inicial da vida profissional de um docente pois, através dele e como estagiária, nós debati-me com a realidade escolar e coloquei em prática os conhecimentos adquiridos ao longo da formação, ou seja, confrontei a teoria com a prática baseando-me na reflexão.

No entanto, atualmente, é exigido ao educador/professor cada vez mais qualificação, mais responsabilidade e acima de tudo mais competência, nomeadamente:

Competência crítica, reflexiva, complexa de modo a conseguir estabelecer ligações entre conhecimentos e dimensões humanas, aparentemente não relacionadas entre si, competência no conhecimento e compreensão dos alunos e afastamento das estratégias às suas necessidades, competência de analisar o contexto sociocultural e de contextualizar o ensino, competência de desenvolvimento curricular e a preparação de matrizes ou diretivas diferenciadas, clareza de

comunicação e facilidade na utilização das tecnologias, capacidade de manter os alunos atentos e motivados e envolvimento afetivo e ético no desempenho de funções (Maria Odete Valente, 2001, p. 7).

Por outro lado é fundamental que o docente saiba que ensinar não é transferir conhecimento, mas sim criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Daí que, ao longo do meu estágio, fiz questão de estar aberta à curiosidade, às perguntas dos alunos e às suas inibições, bem como procurar ser uma docente crítica, reflexiva, interrogadora e inquieta face ao papel que desempenhei.

De acordo com Freire (1995), a educação tem como principal objetivo formar as crianças enquanto seres intelectuais, emocionais, sociais e críticos/reflexivos, permitindo igualdade de oportunidades, inteirando no seu processo de ensino-aprendizagem o saber, o saber ser, o saber fazer e o aprender a viver juntos, de modo a prepará-los para a vida como cidadãos ativos.

O presente relatório está estruturado em quatro partes.

No Capítulo I é apresentada a construção da identidade profissional docente, a formação de professores, a formação reflexiva de professores, o currículo nacional do ensino básico, as orientações curriculares do pré – escolar, a articulação curricular entre o pré – escolar e o 1º ciclo do ensino básico, bem como é referida a metodologia utilizada ao longo do estágio.

Quanto ao Capítulo II é retratada a intervenção educativa no 1º Ciclo do Ensino Básico e inicia-se com uma contextualização do estágio, seguindo-se por uma caracterização do meio, da instituição, do espaço e tempo pedagógico, da sala, do grupo de crianças e respetivas famílias. Sucede-se a intervenção pedagógica realizada com as crianças, recorrendo a breves reflexões e a fundamentos teóricos que a alicerçam.

No Capítulo III deste relatório é explanada a intervenção educativa no pré – escolar, seguindo a mesma estrutura que o 1º ciclo do ensino básico. Ambos os capítulos são concluídos com uma reflexão crítica sobre a minha intervenção pedagógica.

Concluo o relatório com algumas considerações finais, onde reflito sobre todo o percurso de estágio efetuado em ambas as valências e sobre a minha visão de educação após esta experiência.

Parte I - Enquadramento Teórico

1.1. A Construção da identidade profissional docente

A identidade profissional docente é um processo contínuo que está ligado à identidade pessoal. Daí que possibilita ao docente construir, desconstruir e reconstruir de forma a adequar o seu trabalho ao meio em que está inserido.

Nesta perspetiva, Fino e Sousa (s/d) referem que a construção da identidade depende da sociedade e da cultura em que o sujeito se insere.

Ao longo dos anos a profissão docente foi ganhando importância e credibilidade, pois, segundo Nóvoa (1997), o ser professor passou a ser considerado uma profissão após a substituição da Igreja como tutora do ensino. Devido a esta mudança a ação docente adquiriu perfis muito específicos em Portugal.

Para que o funcionamento do sistema educativo seja de qualidade, e de modo a responder às necessidades da sociedade, é fundamental que o professor desempenhe as suas funções eficazmente. Contudo, este desempenho e a afirmação de ser professor provém de um processo evolutivo que consiste, segundo Patrício (1994) e Hespanha e Neves (1994), na formação inicial, formação contínua e na formação especializada.

Segundo Patrício (1994) a formação inicial abarca quatro componentes estruturais: a formação geral para a docência, que visa um ambiente consciente e criador de atitudes para o desempenho da função docente, a formação para a especialidade científica, que deve ser básica e geral, a formação pedagógica – didática teórica, que deve compreender um maior número de disciplinas ligadas à área das Ciências da Educação como: Pedagogia Geral, Filosofia da Educação, Psicologia Geral da Educação e Vocacional, entre outras. Por último, a formação pedagógica prática que, segundo Esteves (2003), deve preparar o futuro professor com o domínio de técnicas de observação do comportamento dos alunos na sala de aula, bem como de outras situações de aprendizagem relevantes, e ainda com técnicas de auto-observação e consequente correção e aperfeiçoamento do seu próprio trabalho educativo.

Contudo e de acordo com Hespanha e Neves (1994), a formação inicial "deve ser o início e o primeiro elo de uma cadeia que é a formação contínua e permanente".
(p.56)

Por isso a formação, tendo como objetivo procurar o desenvolvimento pessoal, social e profissional dos professores, deve ter em conta o atributo "qualidade" que caracteriza a construção de uma escola democrática, contrapondo-se à escola tradicional.

Neste sentido, a formação contínua dos professores através de um modelo reflexivo desenvolve competências pedagógicas em que os mesmos possam adquirir agilidade e confiança no desempenho das suas funções nas práticas pedagógicas.

Quanto à formação especializada, atribui o objetivo de qualificar os docentes para o desempenho de funções pedagógicas e administrativas.

Nóvoa (1995) considera “a formação de professores a área mais sensível das mudanças em curso no setor educativo” pois, para o autor, “não se formam apenas profissionais” mas “produz-se uma profissão” (p.26).

Ainda na opinião do mesmo autor: “A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico e por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação diretamente articulados com as práticas educativas” (Nóvoa, 1995, p. 28).

1.1.1. A formação reflexiva de professores

O termo “reflexão” é hoje em dia utilizado por formadores de professores, educadores e investigadores, para se referirem às novas tendências na formação de professores.

Segundo Garcia (1999), o pedagogo Donald Schon contribuiu para a propagação do conceito de reflexão, propondo o conceito de reflexão-na-ação, definindo-a como “o processo mediante o qual os profissionais (os práticos), nomeadamente os professores, aprendem a partir da análise e interpretação da sua própria atividade” (Garcia, 1999, p. 60).

Para praticar um ensino reflexivo, Pollard e Tann (1989) consideram fundamentais algumas destrezas, nomeadamente, destrezas empíricas (capacidade de diagnóstico/ compilação de dados), destrezas analíticas (análise de dados compilados), destrezas avaliativas, destrezas estratégicas (planeamento da ação), destrezas práticas (capacidade de racionar a análise com a prática) e por último as destrezas de comunicação (comunicar e partilhar as suas ideias com os colegas).

Porém, na opinião de Garcia (1999), para o desenvolvimento do ensino reflexivo são ainda necessários três tipos de atitudes identificadas por John Dewey (1989). A primeira atitude corresponde à *mentalidade aberta*, na qual o docente deverá saber ouvir, falar, aceitar o erro, examiná-lo e refletir sobre a melhor maneira para a concretização desses ideais. Outra atitude diz respeito à *responsabilidade individual*, no sentido em que o professor deve procurar os propósitos educativos e éticos da própria conduta docente. Relativamente à terceira atitude, esta remete para o *entusiasmo*, ou seja, capacidade de enfrentar a rotina com energia e curiosidade.

1.2. O currículo e a articulação curricular entre a educação pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

É comum em todas as instituições educativas preparar as crianças para uma adequada inserção na sociedade. Neste ponto de vista, e devido às evoluções que a sociedade tem vindo a comportar, a escola tem sido alvo de algumas exigências, nomeadamente a tentativa de adequação a novos públicos, paradigmas de formação e novos papéis.

Nesta lógica, torna-se fundamental esta abordagem à articulação curricular e dos conceitos e realidades a ela subjacente, pois como refere Leitão e Alarcão (2006):

A atual sociedade da globalização e da interdependência, mas também do conhecimento e da inovação, não cessa de evoluir ao ritmo de importantes transformações que se manifestam ao nível dos diversos setores e campos de ação em que se organiza, designadamente nos campos político, cultural e social, com repercussões no domínio da ciência e da produção de conhecimento científico (p. 52).

Deste modo à escola, como serviço da sociedade, são lhe depositados hoje novos desafios e novas responsabilidades no sentido da construção de uma sociedade mais justa.

Partindo deste pressuposto a escola e o currículo são instrumentos da sociedade pois, como afirma Pacheco (1995), “o sistema educativo é um subsistema do sistema social” (p.52).

Estas sociedades atuais procuram cada vez mais indivíduos competentes em diversas e diferentes áreas capazes de responder aos desafios propostos no mundo do

trabalho. Assim, estas exigências obrigam uma escola, que se rege pelos saberes, a repensar a sua missão.

Um exemplo desta necessidade de repensar a missão da escola é o facto de, há alguns anos atrás, os saberes básicos eram as competências de ler, escrever e contar; no entanto na atualidade, e apesar de ainda serem consideradas competências fundamentais, não são satisfatórias às exigências da sociedade.

Assim sendo, esta problemática leva ao questionamento do currículo, visto que é pensado como um “conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (Roldão, 1999, p.24) e é neste sentido que o currículo e o sistema educativo têm sofrido alterações e readaptações, de modo a dar resposta às modificações que se têm sentido na sociedade atual. Porém, e segundo o mesmo autor, “o currículo é, contudo e principalmente, aquilo que os professores fizerem dele” (Roldão, 1999, p.21).

Deste modo, pretendo compreender de que forma a educação pré – escolar e o 1º ciclo do ensino básico se adaptam ao conceito de currículo e de que modo facilitam a transição das crianças de um nível para o outro. De acordo com Vasconcelos (2007), os primeiros estudos sobre esta transição iniciaram-se entre 1975 e 1977 e tinham como objetivo principal facilitar esta transição (pré-escolar para o ensino básico) na vida das crianças.

1.2.1.O currículo na educação pré-escolar

Ao longo dos tempos, o conceito de currículo na educação pré-escolar evoluiu quer a nível histórico quer cultural e social.

Neste sentido, e apesar da maioria dos autores centrar a sua conceção de currículo em torno das crianças, são vários os conceitos definidos para o currículo na educação pré-escolar.

Miguel Zabalza (1992) define currículo como um grupo de metas gerais e passos a seguir, assim como as razões que fundamentem as opções adotadas. Por outro lado Meireles-Coelho (1989), citado por Serra (2004), refere que o currículo em educação pré-escolar abarca todas as situações, previstas ou não, nas quais as crianças se envolvem.

Para Bairrão e Vasconcelos (1997) o currículo em educação pré-escolar sucede a partir de um determinado cenário e através da utilização de diversos materiais,

resultando numa sequência organizada de tarefas de ensino-aprendizagem. Ainda sobre esta concepção, Ribeiro e Ribeiro (1989) referem que, no geral, os currículos de educação pré - escolar organizam-se em atividades, experiências e momentos lúdicos propiciados às crianças.

Para além destas definições, outros autores acreditam que o educador de infância deve proporcionar um ambiente acolhedor, rico e estimulante, orientando as crianças nas suas atividades, quer estas sejam livres ou não. Daí que estes autores referem que o currículo na educação pré-escolar é aquilo que surge das crianças, deixando de parte a “tradição” de uma planificação rígida e obrigatória.

Resultante de diferentes teorias, concepções, metodologias e práticas emergem, em 1997, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE). Este documento foi elaborado por diversos profissionais e especialistas da área da educação e define-se como não sendo um programa, visto que

(...) adotam uma perspetiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças. Diferenciam-se também de algumas concepções de currículo por serem mais gerais e abrangentes, isto é, por incluírem a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas e, portanto, vários currículos (Ministério da Educação, OCEPE, 1997, p.13).

As OCEPE apoiam-se no Princípio Geral e nos Objetivos Pedagógicos enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-escolar e resultam como um alicerce para a intervenção educativa. Assim, faz parte deste documento a organização do ambiente educativo, as áreas de conteúdo, nomeadamente a área de Formação Pessoal e Social, a área de Expressão e Comunicação e a área de Conhecimento do Mundo, a continuidade educativa, a qual define meios para que as crianças possam ingressar no 1º ciclo com sucesso e a intencionalidade educativa, havendo ao longo do documento uma constante preocupação com a participação das famílias e da comunidade na aprendizagem das crianças. Além disso, as OCEPE encaram a criança como um sujeito ativo na construção do seu conhecimento e baseiam-se numa pedagogia organizada e de carácter lúdico.

Este documento apresenta também orientações globais para o educador de infância, destacando eixos prioritários, nomeadamente:

Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades; recolher as informações sobre o contexto familiar; planear o processo educativo de acordo com o que o educador

sabe do grupo e de cada criança; agir e concretizar na ação as suas intenções educativas, adaptando-as as propostas das crianças e tirando partido das situações e oportunidades imprevistas; avaliar o processo e os efeitos (...) para adequar o processo educativo; comunicar o conhecimento que o educador tem da criança e o modo como esta evolui e enriquecido pela partilha com outros adultos; articular (...), promover a continuidade educativa (...), proporcionar condições para que cada criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte, competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1º Ciclo, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória (Ministério da Educação, OCEPE, 1997, p.25-28).

Concluindo: as OCEPE orientam a ação do educador através do conhecimento que este tem de cada criança e do grupo, contribuindo assim para a construção de um currículo feito com as crianças e não para as crianças. No entanto o educador deve adotar, de forma refletida e ciente, a sua intencionalidade educativa.

1.2.2. O Currículo no 1º Ciclo do Ensino Básico

Como já foi referido, o currículo e o conceito de escola têm vindo a sofrer algumas alterações nos últimos tempos. Daí que a escola não tem somente o papel de transmitir conhecimentos e o currículo não é um conjunto de conteúdos a ensinar e a fazer aprender.

Neste sentido, e de modo a contribuir para o desenvolvimento e gestão do currículo, surge em 1986 a reforma educativa portuguesa através da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) e orientada pelo Decreto-Lei no 286/89.

Segundo o Ministério da Educação (1998), esta reforma aponta novas perspetivas sobre o currículo e o papel das escolas e dos professores no sistema de desenvolvimento curricular. Nesta lógica, o currículo considera uma pedagogia de desenvolvimento integrado, que promove valores e atitudes centrando-se no domínio de aptidões e capacidades para a aquisição de conhecimentos e prevê também que os professores abordem o currículo numa perspetiva de investigação e experimentação, transformando-se em construtores do currículo e não apenas utilizadores.

Luísa Alonso (1994) refere também que nesta nova reforma educativa os professores devem ter autonomia nas suas decisões. No entanto devem refletir sobre as mesmas através do trabalho em equipa e da colaboração.

Esta nova visão de currículo é a base do Decreto-Lei 6/2001, que confirma a reorganização curricular do ensino básico num modelo caracterizado pela conceção de currículo como projeto. Assim sendo, e de acordo com os princípios expostos no Decreto-Lei 6/2001, o Ministério da Educação (ME) descreve “o conjunto de competências consideradas essenciais e estruturantes no âmbito do desenvolvimento do currículo nacional para cada um dos ciclos do ensino básico” (DGIDC, ME, 2007 p. 5). Estas competências essenciais, enunciadas no Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (2007), destacam competências gerais, que podem ser decompostas em competências específicas, e que correspondem a um perfil modelo a atingir no fim do ensino básico (DGIDC, ME, 2007,p.12).

Para além das áreas curriculares, Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio, o Decreto – Lei 6/2001 integra novas áreas transversais e integradoras, sendo elas a Área de Projeto, o Estudo Acompanhado e a Educação Cívica. Estão previstas também Atividades de Enriquecimento Curricular, de caráter não obrigatório, contudo integrantes do currículo dos alunos. (DGIDC, ME, 2007, p.13).

Em síntese, o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (2007), é um instrumento que subentende uma transformação gradual do tipo de orientações curriculares formuladas a nível nacional e de programas por disciplina e por ano de escolaridade, baseados em tópicos a ensinar e indicações metodológicas correspondentes, para competências a desenvolver e tipos de experiências a proporcionar por área disciplinar e por ciclo e considerando o ensino básico como um todo.

1.2.3. A articulação curricular entre a educação pré – escolar e o 1º ciclo do ensino básico

Depois de conhecer e contextualizar o currículo em Educação Pré-escolar (EPE) e em 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), importa explorar como as especificidades dos currículos influenciam a articulação entre estas duas vertentes.

Como refere Serra (2004) as crianças, ao adaptarem-se positivamente à educação pré-escolar e ao ensino básico, permitem uma construção de base firme para o sucesso educativo.

Por outro lado, Formosinho (2000) refere que “mais do que cenários desconcertados, as crianças beneficiam de sistemas de atenção e educação que estejam

ligados entre si, cujas influências não se neutralizam mas que se completam mutuamente, proporcionando no seu conjunto oportunidades ricas e polivalentes” (p.12).

Deste modo, ao encararmos o sistema educativo como um conjunto de níveis e ciclos, diferentes na sua complexidade, o facto de articulá-los resulta de mecanismos teóricos e práticos, que permitem adequar e facilitar a transição entre esses níveis e ciclos, através de experiências anteriores das crianças, que visam proporcionar um conjunto de atividades vindouras e integradoras de conhecimentos e aptidões.

Daí que Serra (2004) defende que exista uma continuidade educativa ligada à prática do educador/professor e uma articulação entre a EPE e o 1º CEB pois, apesar destas vertentes serem distintas, têm semelhanças assumidas. Além disso o 1º CEB é a continuação da EPE. Para perceber melhor esta ideia Serra (2004) elaborou um quadro comparativo entre a educação pré – escolar e o 1º ciclo do ensino básico.

Quadro 1. Quadro comparativo entre as OCEPE e o Programa do 1o ano do 1º CEB (Serra, 2004, p.84)

Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar: áreas de conteúdo		Programa para o 1º ano do Ensino Básico: áreas de aprendizagens ou blocos
Formação Pessoal e Social	↔	Desenvolvimento Pessoal e Social
Conhecimento do Mundo	↔	Estudo do Meio
Expressão e Comunicação		
↓		
Expressão Motora	↔	Expressão e Educação Físico-Motora
Expressão Musical	↔	Expressão e Educação Musical
Expressão Dramática	↔	Expressão e Educação Dramática
Expressão Plástica	↔	Expressão e Educação Plástica
↓		↓
		Língua Portuguesa
Linguagem Escrita	↔	Comunicação Escrita
Linguagem Oral	↔	Comunicação Oral
Matemática	↔	Matemática

Através do quadro é possível concluir que existe uma comparação entre as Orientações Curriculares da Educação Pré – escolar e o Programa do 1º ciclo do Ensino Básico, pois são apresentadas em ambas as vertentes áreas transversais que prevêm o

desenvolvimento das denominadas competências básicas, as quais todos os alunos devem desenvolver.

Do ponto de vista de Serra (2004) “a articulação curricular permite a conexão entre partes diferentes enquanto a continuidade educativa simplesmente justapõe uma parte à outra” (Serra, 2004, p.78). Nesta lógica os docentes devem ter conhecimento dos ciclos antecedentes e subseqüentes de modo a agruparem uma gestão curricular flexível.

Assim, a articulação curricular faz com que haja uma ligação entre a educação pré-escolar e o 1ºCEB, permitindo à criança a entrada num novo mundo no qual se confrontará com desafios e oportunidades e explorará as suas competências, assim como adquirirá novas aptidões.

Em jeito de conclusão: a articulação curricular é fundamental para melhorar o desempenho do sistema educativo. Segundo Maria Nabuco (1992) “ É importante que os educadores do pré – escolar se apercebam do processo individual de cada criança e a ajudem a progredir até ao máximo das suas capacidades” (p.82), enquanto “no ensino básico os professores devem assentar os seus ensinamentos nas capacidades e competências que as crianças já adquiriram no pré-escolar.” (p. 82)

Contudo, atualmente, esta articulação curricular é facilmente compreendida pelos docentes visto que, com o atual processo de Bolonha, a formação dos docentes na Educação Básica encontra-se direcionada para estes dois níveis de ensino.

1.3. Fundamentação Metodológica

1.3.1. A investigação-ação enquanto estratégia de formação inicial de professores

Segundo Medeiros (2004), nas últimas décadas em Portugal tem havido uma preocupação com a investigação educacional, assim como com a necessidade de os agentes de educação investigarem sobre a prática pedagógica desde a formação inicial.

Neste sentido a investigação-ação pode ajudar a desenvolver as capacidades para questionar a prática e os contextos em que esta se insere, sendo assim utilizada como uma estratégia da formação inicial de professores.

Para Moreira e Alarcão (1997), a investigação-ação é uma estratégia adequada de formação reflexiva, ao longo do estágio pedagógico, visto que consiste “na reflexão diária feita de modo mais sistemático e intensivo” (Altrichet et al, 1993 citado por

Moreira & Alarcão, 1997, p. 122), no questionamento sistemático dos profissionais sobre as suas práticas (Zeichner, 1993 citado por Moreira & Alarcão, 1997, p. 122), e “num modo de pensar que implica o uso da reflexão e do questionamento como forma de compreender os processos de mudança, a sua natureza, as condições que os sustentam ou inibem e os resultados que deles advêm” (Clift et al, 1989 citado por Moreira & Alarcão, 1997, p.123).

Ao longo da pesquisa sobre a investigação-ação foram encontradas várias definições para este conceito. Contudo existe um consenso na definição dos autores, apontando para duas características que pretendem melhorar a prática dos professores. Assim sendo, a primeira refere-se ao facto de a investigação-ação poder ser realizada pelo próprio professor, não se constituindo como investigação realizada por outrem sobre aquele. A segunda característica menciona que a investigação-ação é usada para “lidar com um problema específico, numa situação determinada e com a aplicação imediata ou a curto prazo dos seus resultados” (Cohen e Mnion, 1989, citado por Moreira & Alarcão, 1997, p. 123).

Através destas características, que facilitam a prática dos docentes, muitos autores consideram que a investigação-ação possui uma grande flexibilidade de adaptação na sua implementação, pois permite responder às necessidades de todo um processo reflexivo, avaliativo e inovativo na prática profissional.

A investigação-ação encara o processo de investigação e desenvolve-se numa espiral de ciclos que compreendem a planificação, ação, observação e reflexão. Logo, a investigação-ação é um processo sistemático de aprendizagem orientado para a praxis, exigindo que esta seja submetida à prova, permitindo dar uma justificação a partir do trabalho, mediante uma argumentação desenvolvida, comprovada e cientificamente examinada (Jaume Trilla, 2009).

No entanto, Pérez (1990), refere que esta metodologia é um tipo de investigação qualitativo, visto ser um processo aberto e contínuo de reflexão crítica sobre a ação.

Por outro lado, Almeida (1993) acredita que a investigação-ação favorece “a colaboração interprofissional e a prática pluridisciplinar”, assim como promove a melhoria das intervenções em que é utilizada.

Deste modo, esta metodologia deve estar estruturada de acordo com um plano de investigação e ação, ambos suportados por um conjunto de métodos e regras. São várias

as propostas apresentadas para a implantação desta metodologia. Contudo optei por aqui desenvolver a proposta apresentada por Gloria Pérez Serrano (1990).

Neste sentido, a autora mencionada anteriormente aponta quatro fases fundamentais para a concretização do processo investigação-ação, sendo elas: diagnosticar/descobrir uma preocupação temática, ou seja, um problema, construir um plano de ação, realizar uma proposta prática do plano e observar como funciona e por último a reflexão, interpretação e integração dos resultados e re-planificação.

Podemos, assim, afirmar que a investigação-ação é uma metodologia dinâmica, “uma espiral de planeamento e ação e busca de factos sobre os resultados das ações tomadas, um ciclo de análise e reconceptualização do problema, planeando a intervenção, implementando o plano, avaliando a eficácia da intervenção” (Matos, 2004, citado por Fernandes, 2006, p.42).

Concluindo: a investigação-ação surge como “uma extensão da prática reflexiva habitual de muitos professores” (Moreira & Alarcão, 1997, p. 123) e tem como principais objetivos mudar e melhorar a prática educativa.

1.3.2. Instrumentos e técnicas de recolha de informação

Ao iniciar o estágio no papel de um investigador ativo, foi necessário selecionar de forma reflexiva quais as técnicas e instrumentos adequados ao contexto para a recolha de informação. Neste sentido, abordarei de forma breve quais as técnicas e instrumentos por mim utilizados ao longo da minha intervenção educativa. Posteriormente será feita, através de reflexão e avaliação, a triangulação dos dados recolhidos ao longo da prática.

.Desta maneira “a triangulação é um processo que confere qualidade à investigação. Permite ajuizar sobre a coerência das interpretações provenientes de diferentes fontes de dados” (Máximo-Esteves, 2008. p.103).

1.3.2.1.1. Observação participante

O ato de observar é um dos meios mais utilizados pelo ser humano para conhecer e compreender as pessoas, as coisas, os acontecimentos e as situações. Neste sentido, Oliveira-Formosinho e João Formosinho (2002) referem que o professor deve recorrer à técnica da observação para que a sua ação tenha efeitos positivos.

No entanto, a observação exige ao observador uma adaptação ao meio, assim como uma especial atenção às ações e reações dos sujeitos observados, de modo a surtir resultados satisfatórios.

Assim sendo, o docente deve observar todos os momentos do dia-a-dia da criança, desde as suas brincadeiras livres até às interações que esta estabelece com o adulto, com as outras crianças e com os objetos que a rodeia. Micarello (2010) refere que só assim o docente terá conhecimento das características individuais das crianças, bem como responderá aos seus interesses e necessidades criando condições para que as crianças alcancem novos patamares no seu desenvolvimento afetivo, emocional e cognitivo.

Esta técnica foi muito útil ao longo da minha intervenção educativa, pois permitiu identificar e registar os interesses e as necessidades das crianças, auxiliando-me nos momentos de planificação, reflexão e avaliação. Para além disto pude observar o desenvolvimento e a aprendizagem de cada criança no decorrer da prática.

1.3.1.2. Análise Documental

De acordo com Ludke e André (1986), a análise documental institui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, quer completando informações obtidas por outras técnicas, quer descobrindo aspetos novos de um tema ou problema.

No decorrer do estágio recorri às fichas individuais das crianças com o objetivo de conhecer o contexto familiar de cada criança, assim como consultei alguns documentos orientadores da instituição, nomeadamente, o Projeto Educativo de Escola (PEE), o Projeto Curricular de Escola (PCE), o Projeto Curricular de Turma (PCT) e o Projeto Curricular de Grupo (PCG), os quais ajudaram na perceção do funcionamento, valores e ideais das instituições e dos cooperantes. Relativamente ao PCG, este estava em fase de conclusão, daí que tive conhecimento somente da temática central do projeto e dos objetivos adjacentes.

Para além destes foram consultados documentos oficiais do Ministério da Educação, que auxiliaram no processo de planificação das atividades e das aulas, nomeadamente, as OCEPE, as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar, o Programa do 1º CEB e o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais.

1.3.1.3. Artefactos das crianças

Ao longo da minha intervenção educativa foi realizado um levantamento dos artefactos das crianças, aquando das suas interações livres/orientadas. Segundo Máximo-Esteves (2008), “a análise dos artefactos produzidos ou ditos pelas crianças é indispensável quando o foco da investigação se concentra na aprendizagem dos alunos” (p. 92).

Nesta lógica, os artefactos recolhidos dizem respeito aos registos escritos que correspondem às situações ou afirmações mais significativas, relativos a experiências de aprendizagem vivenciadas pelas crianças, e aos registos fotográficos que assumiram um carácter complementar da observação e dos registos escritos. Para Máximo-Esteves (2008) as fotografias têm a finalidade de demonstrar como as coisas foram feitas e, por outro lado, é uma “informação visual disponível para mais tarde (...) serem analisadas e reanalisadas” (p. 91).

De salientar que em ambas as valências foi solicitado aos Encarregados de Educação uma autorização para a execução dos registos fotográficos.

1.3.1.4. Planificação

Atualmente a planificação é uma tarefa importante no trabalho diário do docente. Esta regula a ação do docente e é determinante na função da escola. Resulta como um fio condutor da prática educativa. Porém, a planificação não deve ser encarada como algo rígido, deve sim, ser uma previsão daquilo que se pretende fazer, contando essencialmente com o contributo das crianças.

Daí que o professor/educador planifica para organizar e refletir o seu trabalho, mas também planifica para os alunos, pois permite que eles saibam o que estão a fazer e para e porque o estão a fazer para a escola, possibilitando a coordenação interdisciplinar através do conhecimento do trabalho de todos os docentes para os pais, de modo a que estes saibam os conteúdos que os filhos estão a aprender, assim como acompanhem e participem na vida escolar dos seus educandos e, por último, mas não menos importante, planificar para a comunidade no sentido de permitir a participação ativa da comunidade no processo de ensino-aprendizagem, concebendo de certa forma maior autonomia à instituição educativa.

Contudo não existe somente uma definição de planificação, pois cada docente adequa o seu planeamento aos seus alunos e ao contexto em que está inserido.

Na perspectiva construtivista, “a planificação passa pela criação de ambientes estimulantes que propiciem atividades que não são à partida previsíveis e que, para além disso, atendam à diversidade das situações e aos diferentes pontos de partida dos alunos” (Zabalza, 2001 citado por Braga F. Floripes, M. Monteiro, M. Alves, M. J. F. Leite, C., 2004, p.27).

Por outro lado, Albano Estrela (1994) refere que a planificação é compreendida como “um inventário e organização de objetivos, conteúdos, métodos, meios e processos de avaliação (...), conjunto estruturado e detalhado de metas de trabalho, permitindo ao professor organizar as suas atividades seguindo três momentos: previsão, realização e avaliação” (p.4).

No entanto, a planificação não é um instrumento inflexível, bem pelo contrário, é algo que está sujeito a alterações devido aos imprevistos que podem ocorrer ao longo das atividades desenvolvidas e como afirma Azevedo (1994), “é difícil cumprir fielmente as previsões iniciais, uma vez que surgem numerosos imprevistos durante o processo” (p.18) pois, para além disso, a planificação tem como objetivo orientar as práticas educativas; ela imagina o futuro e esboça metodologias.

Concluindo: o ato de planificar é vital na vida do professor e do aluno, pois implica uma previsão, realização, avaliação e reflexão sobre os objetivos alcançados, encarando assim a planificação como um instrumento fundamental do trabalho realizado nas instituições educativas.

1.3.2.5. Avaliação

Segundo o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, a avaliação - ao constituir-se como reguladora e orientadora do processo de ensino-aprendizagem - tem como principais finalidades promover a qualidade no ensino e conhecer a situação geral do ensino, de modo a retificar e reajustar procedimentos e promovendo deste modo o sucesso escolar.

Neste sentido, o Decreto-Lei supramencionado refere ainda que, para desenvolver esta qualidade, é necessário “a aferição do grau de cumprimento das metas curriculares globalmente fixadas para os níveis de ensino básico” e, deste modo, criar “as condições necessárias, disponibilizando ofertas curriculares complementares que

permitam a todos os alunos colmatar dificuldades de aprendizagem.” (Decreto-Lei nº 139/2012, p.1).

Por outro lado, alguns autores defendem que a avaliação não tem como finalidade avaliar conhecimentos. Nesta linha, Hopkins (1992) refere que o processo de avaliação serve para melhorar /orientar o sistema educativo; por outro lado Stufflebeam (1998) aborda a avaliação como um instrumento de apoio a decisão e Rodrigues (1993) encara a avaliação como um procedimento que contribui para a aprendizagem social e apoia a inovação.

No entanto, e como afirma Santos Guerra (1996), o aspeto fundamental da avaliação é utilizar o diagnóstico, compreensão, melhoria, aprendizagem e apoio, como as funções ricas da avaliação e diminuir as indesejáveis, ou seja, a hierarquização, comparação e discriminação.

Segundo o Decreto – Lei nº 6 /2012, de 5 de julho, “ a avaliação é da responsabilidade do professor, do conselho de docentes, do conselho de turma, dos órgãos de gestão da escola e da administração educativa” (p. 4). Assim, a tarefa de avaliar cabe essencialmente ao docente. A ele cabe a tarefa de escolher os métodos e os modelos mais adequados aos objetivos propostos, ao tempo e recursos disponíveis, bem como ao contexto em que a avaliação decorre. Porém, esta tarefa deve ser ponderada com moderação, visto que não existe um único método ou modelo e, além disso, cada um apresenta as suas vantagens e desvantagens.

Na minha intervenção educativa do 1º CEB adotei a avaliação formativa e sumativa nas áreas curriculares de Matemática, Língua Portuguesa e Estudo do Meio, tendo em conta a avaliação das aprendizagens dos alunos tal como é referido no artigo 13º do Decreto-Lei nº 6/2001.

Segundo Vianna (2000) a avaliação formativa deve ocorrer ao longo das atividades desenvolvidas e permitir que o currículo seja adaptado às características dos alunos, garantindo que a maioria alcance uma resposta satisfatória às questões a serem avaliadas. Assim, para implementar esta avaliação, recorri ao longo da minha intervenção educativa a alguns instrumentos, nomeadamente, a observação, registos, realização de fichas de exercícios sobre determinada matéria e a execução de jogos de assimilação ou de consolidação. Ainda na opinião do mesmo autor, a avaliação sumativa, quando implementada no final de um determinado período, possibilita ao docente identificar se os objetivos propostos foram efetivamente alcançados.

No âmbito de EPE a avaliação realizada baseou-se no Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC), proposto por Portugal e Leavers (2010). Para tal, foi solicitada uma avaliação para o grupo em geral através da ficha 1g, que consiste na avaliação dos níveis de **bem-estar emocional** que, segundo Portugal e Leavers (2010), corresponde a “um estado particular de sentimentos, reconhecido pela satisfação e prazer” (p.20) e a **implicação** que remete para a “qualidade de atividade humana, reconhecida pela concentração e consistência” (p.25) e uma avaliação individual por meio da ficha 1i.

1.3.3. Opções Metodológicas adotadas na intervenção educativa

Neste tópico serão apresentadas as opções pedagógicas que sustentaram o estágio, assim como os teóricos a elas subjacentes.

Contudo, o percurso da minha intervenção educativa teve em conta as opções metodológicas instituídas pelos docentes cooperantes. No entanto, através de diálogos e sugestões, centrei a minha ação em algumas pedagogias privilegiadas por mim.

Relativamente ao 1º CEB optei fundamentalmente pelo questionamento, enquanto estratégia do processo ensino/aprendizagem, e na EPE pela Pedagogia de Projeto.

De salientar que em ambas as valências as crianças desenvolveram uma aprendizagem ativa e cooperativa. Também foi tido em atenção as características individuais das crianças, privilegiando a diferenciação pedagógica.

Aprendizagem cooperativa

A **aprendizagem cooperativa** surge na educação basicamente por meio da teoria sócio-construtivista de Vygotsky que, segundo o pedagogo, para a aquisição dos processos cognitivos superiores são necessárias atividades sociais nas quais a criança aprende em cooperação. De acordo com mesmo autor, o meio social é um elemento chave na aprendizagem e naturalmente para a integração dos fatores social e pessoal.

A **aprendizagem cooperativa** assenta no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal que Vygotsky define como sendo:

A distância entre o nível de desenvolvimento atual tal como é determinado pela solução independente dos problemas, e o nível de desenvolvimento potencial tal como está determinado pela solução de problemas com a ajuda de um adulto ou em colaboração com colegas mais capacitados (Vygotsky, 1934 citado por Díaz-Aguado, 2000, p.136).

Para os irmãos Johnson e Johnson (1999) a **aprendizagem cooperativa** é uma atividade em que as crianças têm objetivos comuns e, deste modo, trabalham em conjunto provocando uma aprendizagem em todos os elementos do grupo.

Bessa e Fontaine (2002) refere que a **aprendizagem cooperativa** identifica-se pela construção de pequenos grupos, nos quais as crianças revelam heterogeneidade ao nível das suas competências e daí sejam desenvolvidas atividades conjuntas.

Por sua vez Pujolás (2001) define **aprendizagem cooperativa** como uma estratégia que tem em atenção as competências de cada aluno dentro de um grupo, promovendo assim a cooperação entre eles para aprenderem.

Igualmente, nesta linha de ideias, Arends (1995) afirma que a **aprendizagem cooperativa** ambiciona por um lado promover o desempenho dos alunos nas tarefas escolares e, por outro, aumentar o valor atribuído à aprendizagem escolar, corrigindo as normas associadas à realização escolar.

A aprendizagem cooperativa, segundo Joaniquet (2004), centra-se na responsabilidade individual e na responsabilidade de grupo, através da interação e intervenção das crianças com diferentes capacidades.

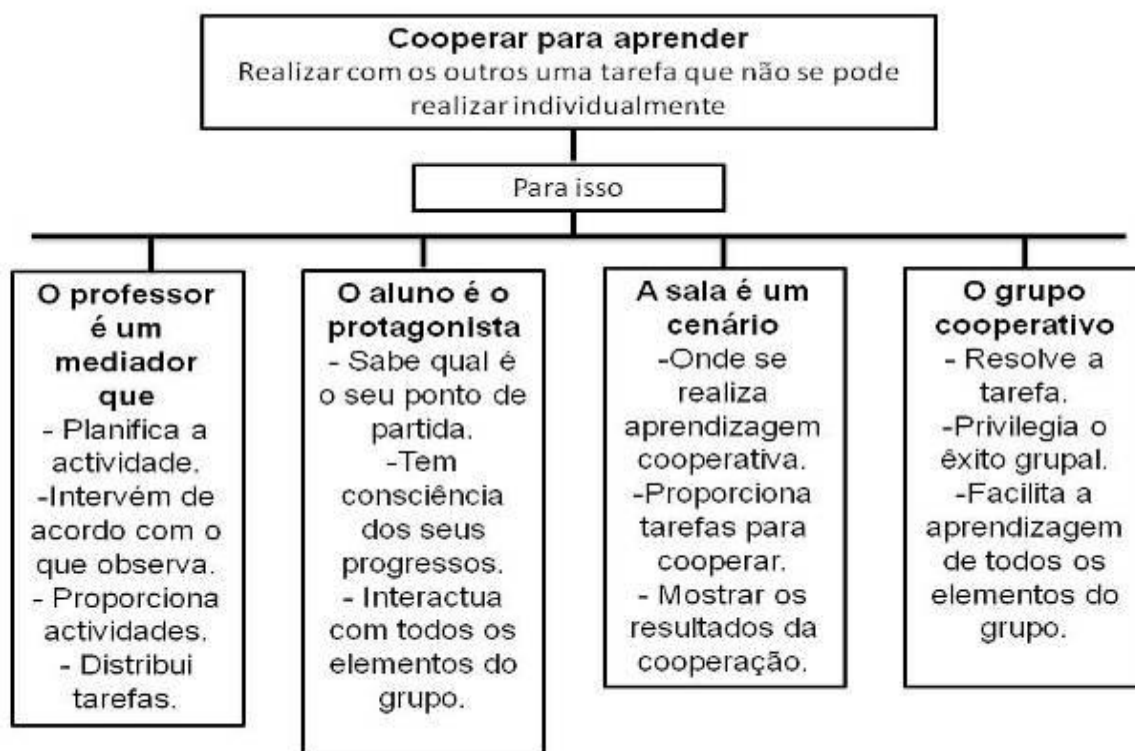
Na opinião de Slavin (1999), a **aprendizagem cooperativa** é considerada como um conjunto de métodos de ensino que permitem às crianças uma cooperação mútua na resolução de problemas dentro do mesmo grupo de trabalho. Contudo, o autor referenciado anteriormente, salienta que a **aprendizagem cooperativa** ajuda o docente a estruturar o seu trabalho, o estudo e a responsabilidade individual.

Das conceções apresentadas, todas apresentam características comuns sobre a **aprendizagem cooperativa**, nomeadamente, integrar todos os alunos, sejam eles “mais” ou “menos” capazes, formar grupos heterogéneos, mistos e pequenos, e trabalhar em grupo com o objetivo de melhorar o desempenho de cada criança.

Assim sendo, a **aprendizagem cooperativa** tem como fundamento **Cooperar para aprender ou aprender mais e melhor** (Figura 1).

Figura 1. Aprendizagem Cooperativa (Adaptado por Bidegáin, 1999)

Para Johnson e Johnson (1999), o processo de ensino/aprendizagem deve



privilegiar como metodologia a **aprendizagem cooperativa**, visto que “a cooperação é o bosque da educação e o ensino competitivo e individualista não são mais do que algumas árvores” (p.27).

Também Díaz–Aguado (2000), dá o seu contributo sobre esta conceção, apresentando três objetivos primordiais, sendo eles:

Distribuir adequadamente o êxito de forma que se proporcione a todos os alunos o nível motivacional necessário para mobilizar a energia para a aprendizagem;

Superar a interação discriminatória que parece produzir-se com outros métodos, como consequência das diferenças existentes entre os alunos, proporcionando experiências de estatuto similar (requisito necessário para a superação dos preconceitos);

Favorecer o estabelecimento das relações interétnicas de amizade e cooperação (requisito necessário para a superação dos preconceitos e desenvolvimento da tolerância) (p.12-13).

Embora a aprendizagem cooperativa não seja um pensamento recente na área de educação, esta continua a ser pouco utilizada pelos docentes na sala de aula.

Segundo Carratero, Bennett, N. Jarvinen, A. Pope, M. Ropo, E. (1998), é comum encontrar nas instituições educativas as crianças formadas em grupo. No entanto

cada uma resolve individualmente as tarefas propostas, deixando de parte a discussão, a partilha de materiais e a cooperação.

Logo, cabe aos docentes facultar momentos em que as crianças possam participar ativamente na construção de valores e atitudes, tornando-se assim cidadãos capazes de viver na sociedade. Sociedade que se encontra em constante mudança e por isso o docente não deve basear-se somente na transmissão de conhecimentos, mas também e essencialmente no desenvolvimento de competências e atitudes nas crianças, permitindo-lhes uma intervenção e transformação para uma sociedade mais justa. Para tal, Ovejero (1990) referem que a escola deve assim assumir atitudes mais cooperativas e menos competitivas.

Neste sentido, considerei importante a implementação da **aprendizagem cooperativa** ao longo do meu estágio, com o objetivo de desenvolver atitudes cooperativas, através de aprendizagens significativas e no desenvolvimento de competências sociais.

Concluindo: a **aprendizagem cooperativa** é uma estratégia rica que deve ser aplicada de forma adequada na sala onde se desenrola a ação educativa. O docente, ao promover a cooperação entre os alunos, assume o papel de organizador, mediador e organizador, pois os alunos conseguem com regularidade resolver as tarefas propostas, favorecendo a produtividade, rendimento, pensamento crítico, criação de ideias e soluções, motivação intrínseca, entre outros.

Aprendizagem ativa

As estratégias utilizadas na educação, com mais frequência, são as aprendizagens passiva e ativa. Contudo, ainda nos dias de hoje as instituições educativas, assim como os educadores/professores, optam principalmente pela aprendizagem passiva, contribuindo para o não envolvimento da criança na construção do seu próprio conhecimento.

Esta aprendizagem passiva, foi denominada por Paulo Freire (1996) como sendo uma **educação bancária**, na qual o docente tem o papel de transmissor de conhecimento e as crianças/alunos limitam-se a ouvir e assimilar os conteúdos sem qualquer tipo de participação ativa. Esta ideia vai ao encontro da teoria de John Locke

(1690), na qual a criança/aluno não tem qualquer conhecimento e por isso é considerada uma **tábua rasa**, uma folha em branco.

No entanto, e como já foi referido anteriormente, este tipo de aprendizagem ainda é utilizado nas salas de muitas escolas pois, segundo alguns autores, dão menos trabalho aos docentes e conseqüentemente às crianças/alunos, para além de que leva à distração, cansaço e desmotivação por parte dos segundos. O uso da aprendizagem passiva na sala pode ainda originar a reprodução do conhecimento, na qual a criança/aluno se cinge a decorar os conteúdos, assim como tem dificuldades em trabalhar em grupo por este não ser privilegiado neste ensino-aprendizagem.

Assim sendo, a aprendizagem passiva considera um “bom aluno” aquele que “nunca erra” e que responde corretamente sempre que lhe é solicitado.

Por outro lado a **aprendizagem ativa** opõe-se na totalidade à aprendizagem passiva, visto que o aluno é o principal agente da ação e o construtor do seu próprio conhecimento. Daí que o docente, nesta aprendizagem, cria condições favoráveis para que o aluno possa aprender, ou seja, oferece ferramentas para que as crianças/alunos possam utilizar estratégias criativas na construção do seu conhecimento e deste modo realizar aprendizagens significativas.

Nesta lógica, a **aprendizagem ativa** rege-se pela aplicação de atividades colaborativas e por projetos nos quais os aprendizados - para adquirirem conhecimento - devem, pois, fazer mais do que prestar atenção, isto é, devem procurar soluções para a resolução de problemas.

Segundo Portilho (2009), a **aprendizagem ativa** baseia-se em duas condições principais, sendo elas a aprendizagem colaborativa, na qual as crianças/ alunos discutem, criticam, dialogam e trocam ideias e a aprendizagem exploratória, que é colocada em prática através da investigação, observação, reflexão e estudo.

No entanto, e concluindo, o uso da **aprendizagem ativa** na sala de aula cabe ao professor. Este deve ser inovador, implementando metodologias que envolvam ativamente o aluno e que lhes permita a utilização do conhecimento e as capacidades de cada um, contribuindo assim para uma mudança na situação do ensino, quer a nível cognitivo quer a nível atitudinal.

Diferenciação Pedagógica

Devido às mudanças que a sociedade tem sofrido, cada vez mais é exigido o direito a uma educação de qualidade para todos os cidadãos independentemente das suas diferenças. Neste sentido, é fulcral que o ensino proporcione as mesmas oportunidades para todos, salvaguardando a diversidade dos interesses e ritmos de todas as crianças ao longo do seu percurso académico.

De acordo com a UNESCO, a diferenciação é “um processo de modificação e adaptação do currículo aos diferentes níveis de capacidade dos alunos de uma turma.” (UNESCO, 2004, p. 14). Nesta lógica, Gomes (2006) também se refere à diferenciação como sendo um conjunto de meios e de processos de ensino diversos, que permitem a crianças diferentes alcançar objetivos comuns, propondo-se o sucesso para todos os alunos. Perrenoud (2007) também dá o seu contributo nesta temática, definindo a diferenciação como sendo um processo que integra mecanismos didáticos, facilitando o processo de aprendizagem de cada criança/aluno.

Assim sendo, a diferenciação programa a sua ação a partir da própria diferença, independentemente de que natureza for.

Como refere Sanches,

A diferenciação que inclui será a que parte da diversidade, programando e atuando em função de um grupo heterogéneo com ritmos e estilos de aprendizagens diferentes. É aprender no grupo e com o grupo, em situações de verdadeira aprendizagem cooperativa, responsável e responsabilizante. É organizar o espaço e o tempo em função das atividades a realizar. É implicar os alunos na construção dos saberes a realizar (Sanches, 2005, p.133).

Todavia, e apesar de os grupos nas escolas serem cada vez mais heterogéneos, ainda existe na prática, de forma inconsciente ou não, uma tentativa de homogeneizar os grupos de crianças/alunos de modo a facilitar a ação do docente. No entanto, e ao defendermos a ideia de que a criança/aluno deve ser um agente ativo na construção do seu conhecimento, é necessário perceber os diferentes estilos de aprendizagem de cada educando e atuar em concordância com essas mesmas diferenças.

Nesta visão, Perrenoud (1995) defende que a qualidade desta pedagogia diferenciada depende essencialmente da diferenciação com que o docente introduz as atividades desenvolvidas dentro da sala, ou seja, estas interações devem possibilitar a criança/aluno um confronto frequente com situações enriquecedoras.

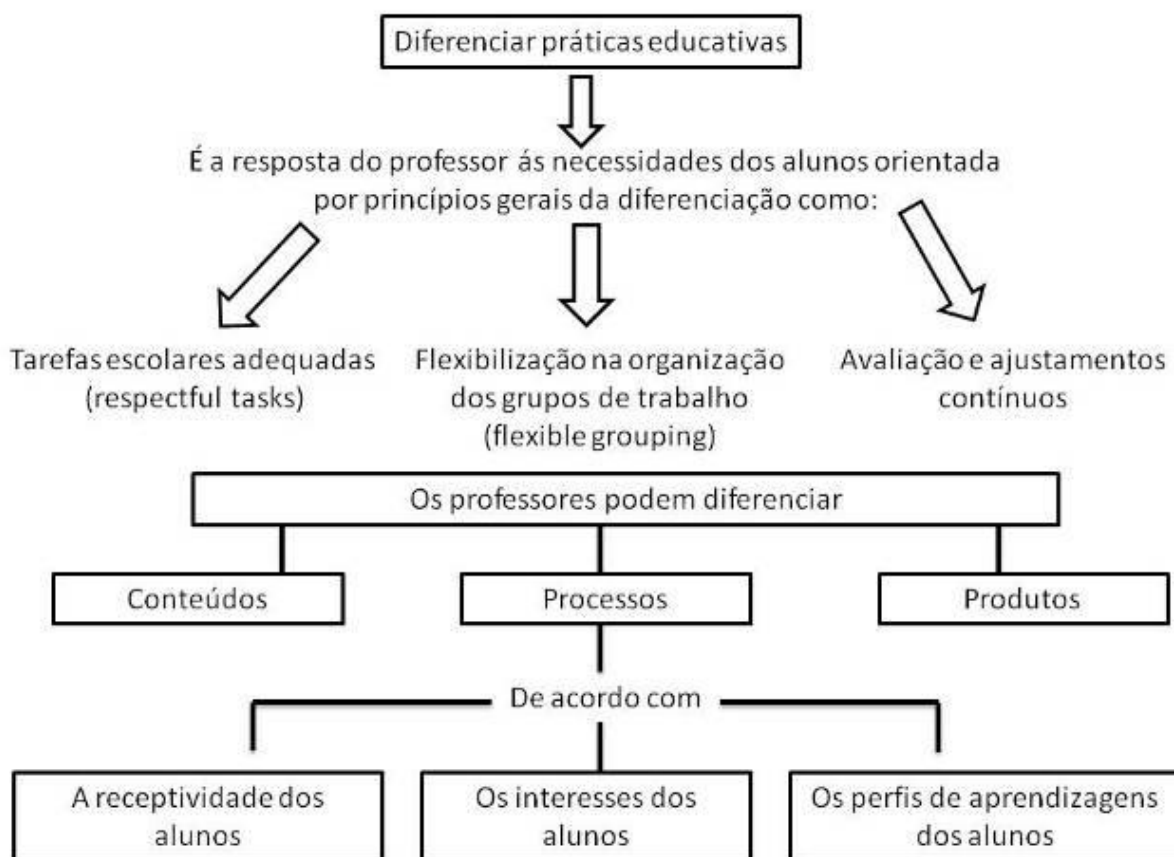
Nesta perspectiva, Heacox (2006) refere que a diferenciação pedagógica possui cinco características principais, nomeadamente a severidade, a evidência, a flexibilidade, a variedade e a complexidade. Ao enumerar estas características, o autor pretende transmitir a ideia de que a diferenciação pedagógica é uma vantagem na aprendizagem do aluno, pois desenvolve a autoestima, capacidade de concretização e aquisição de competências, ou seja, possibilita ao aluno chegar até onde as suas capacidades lhe permitirem.

No entanto, Tomlinson e Allan (2002) afirmam que a diferenciação pedagógica é “uma forma de resposta pró-ativa do professor face às necessidades de cada aluno”, ou seja, referem que a diferenciação pedagógica não está somente ligada ao perfil da criança/aluno, mas também ao professor pois esta conceção diz respeito

(...) à prestação de atenção às necessidades de aprendizagem de um aluno em particular, ou de um pequeno grupo de estudantes, em vez do modelo mais típico de ensinar uma turma como se todos os indivíduos nela integrados tivessem características semelhantes (Tomlinson & Allan, 2002, p. 14).

Analisando as perspectivas dos autores mencionados, todos fazem incidir as suas ideias na diferenciação do processo, isto é, garantir as aprendizagens das crianças/alunos atendendo às necessidades evidenciadas por estas, diferenciando assim as atividades.

Contudo, torna-se fundamental que o docente saiba como aplicar na prática uma metodologia de trabalho assente no ensino diferenciado. Daí que, para facilitar a implantação da pedagógica diferenciada, Tomlinson e Allan (2002) elaboraram um mapa conceptual (Figura 2) que pretende demonstrar aos docentes quais as componentes do currículo que podem ser alvo de diferenciação, ou seja, pretende “pensar, planear e avaliar o sucesso de diferenciação pedagógica” (Tomlinson & Allan, 2002, p.17).

Figura 2. Mapa concetual da diferenciação pedagógica

Para estas autoras, a diferenciação pedagógica ocorre de forma mais eficaz nas tarefas escolares, que serão adequadas ao perfil da criança/aluno ou grupo, na flexibilização e organização dos grupos de trabalho, atendendo às características de cada um, e na avaliação e ajustamentos contínuos, ou seja, acompanhando todas estas inconstantes. Consideram também que os professores podem diferenciar os conteúdos, os processos e os produtos de acordo com a receptividade dos alunos bem como dos seus interesses e perfis de aprendizagem. O mapa conceitual permite ainda concluir que a aprendizagem pode ser propiciada tendo em conta a receptividade dos alunos, os seus interesses e os perfis de aprendizagem. Assim, conclui-se que o uso da diferenciação pedagógica requer um trabalho exaustivo de planeamento, na sequência do conhecimento aprofundado da criança/aluno, sendo necessárias adaptações voluntárias durante as situações de aprendizagem.

Quando falamos de diferenciação pedagógica, é importante salientar que o docente e o aluno podem recorrer a diversas estratégias pedagógicas e dispositivos

didáticos, tais como, atividades que estimulem a elaboração de produtos relacionados com a manifestação do que hoje se considera ser a multiplicidade das inteligências, material gravado, atividades relacionadas com a realização de tarefas, livros, textos, fichas de trabalho diferentes em função das necessidades dos alunos, sessões letivas dirigidas para pequenos grupos, grupos de investigação responsáveis por abordar temáticas e problemas específicos visando a realização de um trabalho de natureza mais ampla e estudo autónomo (Tomlinson & Allan, 2002)

Porém, as técnicas inovadoras apresentadas por Tomlinson e Allan (2002) não são úteis se, e segundo Cadima (2006), não forem alvo de reflexão e avaliação.

Neste sentido, as crianças/alunos desenvolvem aprendizagens significativas quando o docente proporciona processos de aprendizagem diferenciados, dando assim resposta às suas características individuais.

O questionamento como estratégia de ensino/aprendizagem

Segundo Almeida (2007), podemos distinguir dois tipos de investigação: uma baseada nas perguntas dos professores e outra nas perguntas dos alunos. Refere também – destacando - que essa investigação é feita, maioritariamente, nas perguntas feitas pelos professores aos alunos.

Vários autores justificam a importância da colocação de perguntas no processo de ensino/aprendizagem. Enquanto alguns autores, como Newman e Goldin (1990), apoiam que as perguntas dos professores promovem o pensamento e a criatividade dos alunos, outros, como Kuskie e Kuskie (1994) citados por Almeida (2007), consideram que as perguntas são um bom método na verificação do nível de interesse dos alunos, assim como Proudfit (1992) considera que o questionamento desempenha o papel de estímulo para o raciocínio dos alunos. Na opinião de Garrido e Carvalho (1995) as questões colocadas pelos docentes possibilitam identificar as ideias alternativas dos alunos. Todavia, Oakes (1996) refere que as questões realizadas em contexto de sala de aula têm como objetivo manter a dinâmica da aula e a envolvência dos alunos.

Tavares (1992), citado por Almeida (2007), refere que uma estratégia de ensino/aprendizagem é boa quando esta promove a oportunidade de construção de conhecimento pelo aluno. Cita também que o professor pode acrescentar algumas estratégias consoante aquilo que quer trabalhar.

Na opinião de Almeida (2007) existem dois tipos de questões: as abertas, que permitem várias respostas, tais como desenvolver a criatividade, o pensamento crítico, indicar o nível de conhecimento e a motivação do aluno para a temática em questão, e as questões fechada que se centram em respostas exatas e curtas e, neste sentido, impedem a identificação do nível de conhecimento dos alunos e a sua motivação sobre o conteúdo abordado.

Nesta perspetiva, Wellington (1998), citado por Martins, I. Veiga, M. Teixeira, F. Tenreiro-Vieira, C. Vieira, R. Rodrigues, A. Couceiro, F. (2007), salientam que o docente ao planificar as suas aulas deverá ter em conta o tipo de questões que pretende desenvolver, de modo a proporcionar aos alunos diferentes maneiras de pensar. Os autores supramencionados mencionam ainda que o docente deve dirigir-se ao aluno pelo nome aquando de uma questão, utilizar os gestos em vez de se centrar nas palavras e equilibrar os tipos de questões, ou seja, as abertas e fechadas.

Como foi referido anteriormente, o questionamento permite desenvolver nos alunos o pensamento crítico e nesta lógica Tenreiro-Vieira (1994) refere que o docente, ao desenvolver o pensamento crítico nos alunos, torna-os capazes de aprender de forma racional, ou seja, analisam, decidem e constroem o seu próprio conhecimento.

Pedagogia de Projeto

A realização de projetos na sala de atividades é considerada como uma proposta de educação voltada para a formação de competências, na qual ambiciona que os alunos tenham uma participação mais ativa em vez de uma participação passiva, verbal e teórica.

Neste sentido, e segundo a opinião de Barbosa e Moura (2004), os trabalhos com projetos:

São projetos desenvolvidos por alunos em uma (ou mais) disciplina (s), no contexto escolar, sob a orientação do professor, e têm por objetivo a aprendizagem de conceitos e desenvolvimento de competências e habilidades específicas. Esses projetos são conduzidos de acordo com uma metodologia denominada Metodologia de Projetos, ou Pedagogia de Projetos. [...]. Os projetos de trabalho são executados pelos alunos sob a orientação do professor visando a aquisição de determinados conhecimentos, habilidades e valores (Barbosa & Moura, 2004, p.12).

Os autores supracitados sugerem ainda a adoção de uma metodologia para os trabalhos de projetos, de modo a que haja consonância entre os diversos conceitos sobre o desenvolvimento de projetos, a fim de que todas as crianças desenvolvam ao mesmo tempo os seus conhecimentos e habilidades aquando da realização dos mesmos.

Deste modo, Hernández e Ventura (1998) também dão o seu contributo, distinguindo alguns aspetos que consideram mais importantes para a realização de um projeto, sendo eles, a escolha do tema por meio de um interesse de uma criança, ou do grupo em geral, sobre um determinado assunto ou situação que o docente deve aproveitar para desenvolver o assunto através de questões ou desafios de modo a destacar os possíveis conteúdos conceituais e procedimentais a serem desenvolvidos, assim como criar um clima de envolvimento de interesse do grupo, indicar fontes de informação e planejar com as crianças as etapas do projeto. Por conseguinte é realizado um plano de ação ou roteiro no qual as crianças procuram os instrumentos fundamentais e planeiam as atividades para a solução dos problemas. Seguidamente é a fase da ação, na qual as crianças realizam as suas pesquisas para completar e ampliar as apresentadas inicialmente e tratam informações. Todavia podem surgir algumas dificuldades, imprevistos ou erros e, deste modo, o docente deve estar atento para orientá-las na resolução desses problemas, tal como incentivá-las através da valorização do trabalho desenvolvido. Por último, são apresentados os projetos, assim como são avaliados relativamente ao objetivo inicial, ao planeamento, às atividades desenvolvidas e ao resultado final por meio de críticas e comentários. No entanto esta avaliação deverá ocorrer sempre com a orientação e apoio do docente, pois assume o papel de facilitador em todo o processo desenvolvido.

Os mesmos autores salientam que a Pedagogia de Projeto permite que as crianças aumentem a sua autonomia, através não somente da procura e recolha de informação mas também por meio do diálogo criado entre o docente e a criança.

Segundo Hernández e Ventura (1998) as crianças, ao trabalharem na prática com a metodologia de projeto, alcançam habilidades, articulam saberes conseguidos, resolvem problemas, aprendem a colaborar, desenvolvem a criatividade e procedem com autonomia perante as situações que são propostas.

Parte II – Estágio em contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico

2.1. Contextualização do Estágio no 1º Ciclo do Ensino Básico

2.1.1. Caracterização do Meio

A EB1/PE da Nazaré situa-se na freguesia de São Martinho, no concelho do Funchal. A freguesia de São Martinho foi criada a 3 de março de 1579 por alvará régio do Cardeal D. Henrique. A sua denominação surgiu devido a uma pequena capela com o mesmo nome, São Martinho, e onde se estabeleceu a Sede da Paróquia. Relativamente ao sítio da Nazaré, a sua designação resultou de uma capela dedicada a Nossa Senhora da Nazaré.

Segundo os resultados provisórios dos censos de 2011 é a segunda maior freguesia do Funchal e da RAM com 26.482 indivíduos residentes, dos quais 15.960 se encontram na faixa etária dos 24 aos 64 anos. Ainda segundo os mesmos censos é a freguesia com mais famílias clássicas residentes (10.015) da RAM, bem como com o maior número de alojamentos familiares (13.691). As famílias clássicas, segundo a sua dimensão, dividem-se mais ou menos equitativamente entre 1 a 5 pessoas residentes.

A localidade onde se insere a Escola, a nível habitacional, é formada essencialmente pelo Bairro Social da Nazaré. Existem ainda outros complexos habitacionais tais como: Virtudes, Barreiros, Pilar, entre outros.

São Martinho é uma zona com diferentes setores nas áreas de serviços, comércio, indústria, desporto, cultura, hotelaria, estabelecimentos de ensino/educação e lazer.

O comércio e indústrias ligeiras, tais como o bordado, obras de vimes, panificação e pastelaria, lacticínios, fabrico de artigos e material plástico, mobiliário, indústria pesqueira, construção civil e principalmente hotelaria e turismo, são as atividades base da freguesia de São Martinho.

Relativamente às instituições de desporto, a freguesia conta com o estádio dos Barreiros, campos polivalentes do Bairro da Nazaré, associações desportivo e recreativas, clubes desportivos, centro de ténis e de atletismo da Madeira, clube naval e C.A.B.

Quanto às instituições religiosas, a freguesia é possuidora das Igrejas de S. Martinho, Nossa Senhora do Rosário, Santa Rita e Nossa Senhora da Nazaré.

A freguesia dispõe de algumas instituições de educação, nomeadamente creches, jardins de infância, escolas de 1º CEB e uma Escola Básica e Secundária onde se lecionam o 2º e 3º ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário.

Em termos de prestação de serviços, a freguesia de São Martinho dispõe de um centro de saúde, serviço de assistência domiciliária, lar de terceira idade, posto de polícia, centro de dia, centro de fisioterapia, praça de táxis, mini supermercado, CTT, bancos, farmácia, entre outros.

2.1.2. Caracterização da Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré e da Pré da Azinhaga

A Escola Básica do 1º Ciclo com Pré – escolar da Nazaré está integrada no regime de Escolas a Tempo Inteiro desde 1997/98 e neste sentido oferece atividades curriculares que funcionam em dois turnos: um das 8h30m às 13h30m e o outro das 13h30m às 18h30m e atividades de enriquecimento curricular que funcionam de igual modo em dois turnos: um das 8h.45m às 12h.15m para os alunos que frequentam as atividades curriculares à tarde e outro das 14h.30m às 18h, correspondente aos alunos que as frequentam na parte da manhã.

A escola é constituída por um edifício principal, situado no Bairro Social da Nazaré, na Avenida do Colégio Militar, e um edifício anexo, o da Azinhaga, localizado na Rua Dr. Pita, ambos pertencentes à freguesia de São Martinho, concelho do Funchal.

No edifício principal existem quinze turmas do 1º ciclo e uma sala de pré – escolar, enquanto no edifício anexo – Azinhaga - existe somente três salas de pré-escolar.

No que concerne aos espaços interiores do edifício principal, este dispõe de um gabinete de direção, uma secretaria, uma sala de professores, oito salas de aulas para o 1º ciclo, uma sala de educação pré-escolar, duas salas de estudo, sete salas para as atividades de enriquecimento curricular, uma sala de apoio pedagógico, uma biblioteca, uma reprografia e um refeitório. Este espaço usufrui ainda de uma cozinha equipada, quatro pequenas arrecadações, um vestiário para o pessoal não docente, um bar, oito instalações sanitárias e um salão polivalente, normalmente utilizado para comemorar

épocas festivas ou como espaço de recreio e ginásio de educação física em dias de chuva.

A escola está rodeada por jardins e apropria ainda alguns espaços exteriores, tais como um campo polidesportivo, dois pátios semicobertos e um parque infantil.

Relativamente aos espaços interiores do edifício anexo – Azinhaga -, este dispõe como já foi referido, de três salas de pré-escolar, uma sala multifuncional, uma área de entrada que funciona como refeitório, um sanitário para as crianças e outro para o pessoal docente e não docente, um gabinete para o pessoal docente e uma copa. No que diz respeito aos espaços exteriores, este anexo é constituído por dois pátios, um com uma pequena cobertura e outra descoberta e ainda um parque infantil, bem como alguns jardins.

Quanto aos recursos materiais da escola, esta possui materiais didáticos, desportivos, audiovisuais, musicais e de multimédia. Ao serviço da escola estão 53 pessoas pertencentes ao corpo docente, 33 pessoas relativo ao corpo não docente e duas pessoas constituem os serviços administrativos.

2.1.3. Projeto Educativo de Escola

Sob o ponto de vista de Fontoura (2006), o projeto educativo de escola (PEE) resulta de um consenso entre os interesses profissionais e pessoais dos agentes educativos e é um período para a realização do currículo.

Nesta mesma lógica, Antúnez, S. Imbernón, F. Carmen, L. M. Parcerisa, A. Zabala, A. (1991), referem que o PEE é “um contrato que compromete e vincula todos os membros da comunidade educativa numa finalidade comum. É o resultado de um consenso que se estabelece depois de uma análise de dados, de necessidades e de expectativas” (p.20-21).

O projeto educativo da EB1/PE da Nazaré incide em “Educar para os Valores” e incorpora no seu conteúdo um compromisso e uma definição de estratégias com objetivos específicos que, com a colaboração de todos os intervenientes da comunidade educativa, se propõe a promover, implementar e concretizar no intervalo da sua validade (2011 – 2015).

Conforme apresenta o PEE da Nazaré (2011), os valores não podem ser impostos, daí que as crianças precisam de desenvolver capacidades que lhes permitam

crescer e viver por si mesmos. Por este motivo, é fundamental um processo de valorização que permita a cada aluno ir construindo o seu próprio sistema de valores

O tema do PEE “Educar para os Valores” será ainda trabalhado através de um subtema para cada ano de escolaridade, pois, como afirma Leite (2003), o PEE cria uma matriz de suporte que vai ser concretizada pelo Projeto Curricular de Escola (PCE) e pelo PCT.

Assim sendo, o subtema do pré-escolar e do 1º ano centra-se no “Cumprimento de Regras”, o do 2º ano na “Descoberta de Valores”, do 3º ano na “Descoberta dos Direitos e Deveres dos Alunos” e por fim o subtema do 4º ano “Cidadania/ Direitos e Deveres da Criança”.

2.1.4. Caracterização da sala

“ A organização da sala de aula tem a ver com o clima que se quer criar e o clima da aula é um dos fatores mais importantes no desencadeamento das aprendizagens” (Sanches, 2001, p.19).

Neste sentido, o mesmo autor afirma que o ambiente escolar deve ser cativante, estimulador e motivador para os alunos, visto que influencia o quotidiano escolar, bem como a imagem que os alunos têm da escola.

Segundo Resende e Soares (2002), a forma de organização, quer do material, quer humana, quer até a escolha dos materiais e métodos de aprendizagem, deve gerar em prol do princípio estratégico da intervenção educativa, indo ao encontro com o Currículo Nacional do Ensino Básico.

A sala na qual o 2º C desenvolve as atividades curriculares não é muito ampla atendendo ao número de alunos. Possui três janelas laterais que permitem uma boa luminosidade e a entrada de luz natural.

O espaço da sala de aula está organizado de forma estratégica de modo a captar a atenção de todos os alunos. As mesas da sala de aula não se encontram distribuídas todas do mesmo modo. A maioria das mesas encontra-se disposta em “U”. Contudo, dentro deste espaço existem ainda seis mesas novamente dispostas em “U” e três mesas em fila que estão mais próximas do quadro.

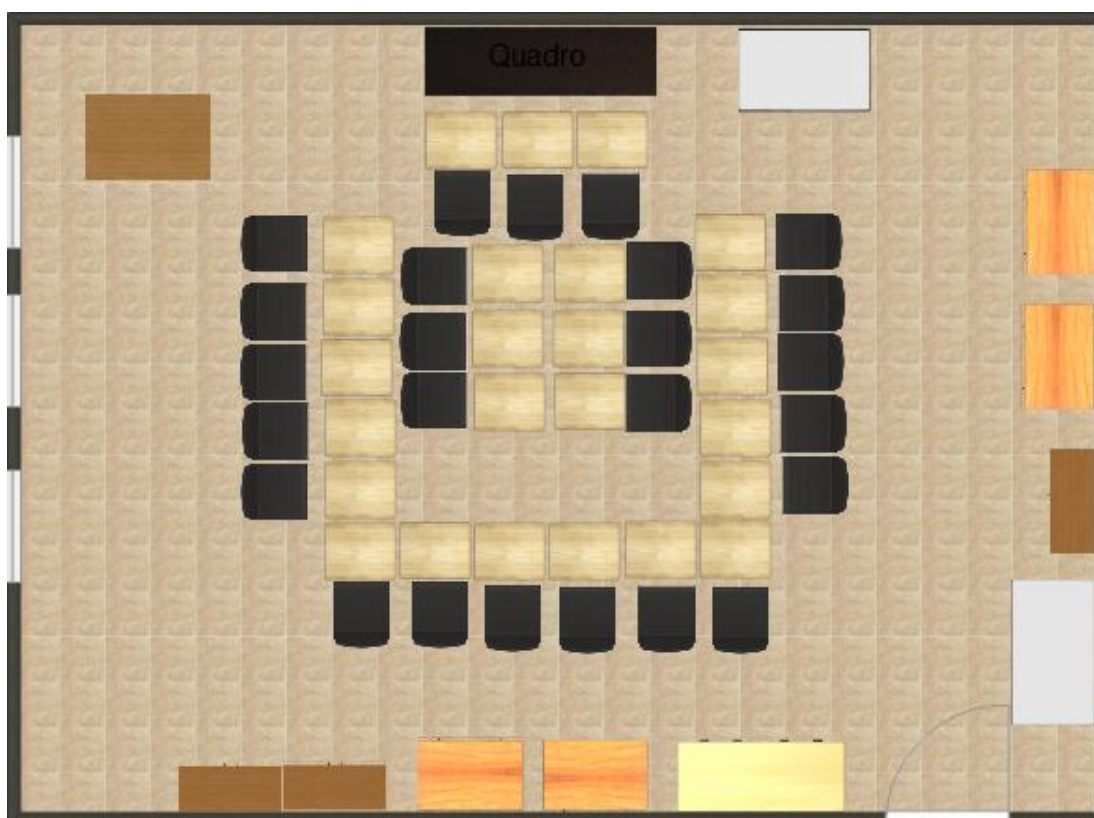
O quadro de ardósia encontra-se disposto à frente dos alunos, de modo a permitir uma boa visualização por parte de todos. Do lado esquerdo do quadro está a secretária

do professor, bem como um quadro de cortiça no qual são afixados recados. Do lado direito do quadro de ardósia existe também um quadro de cortiça no qual está exposto o horário da turma, o quadro do tempo e a planificação mensal.

Na sala são visíveis seis armários, três na lateral direita da sala, pertencentes à turma da tarde e três no fundo da sala nos quais o professor contém os manuais e cadernos individuais dos alunos e algum material de apoio para as suas aulas bem como todo o material necessário para a realização de trabalhos.

Ao fundo da sala é possível observar o quadro das presenças e os trabalhos mais recentes dos alunos que se encontram expostos num quadro de cortiça (Figura 3).

Figura 3. Planta da Sala do 2º C



2.1.4.1. Projeto Curricular do 2º C

De acordo com Leite (2003), um Projeto Curricular de Turma é um meio facilitador da organização de dinâmicas de mudança na escola e de aprendizagens com sentido. No entanto este diz respeito a um grupo concreto de alunos de uma turma e visa proporcionar uma visão interdisciplinar do saber, pertencendo à especificidade da turma e possibilitando uma articulação das ações dos vários docentes daquela turma.

O Projeto Curricular de Turma (PCT) do 2º C constitui o guia da atividade educativa a desenvolver na turma do 2º C, no ano letivo de 2012/2013, o qual pressupõe uma síntese adequada entre as exigências curriculares, o conhecimento e ritmos de aprendizagem, por um lado, e as determinantes culturais e socioeconómicas, por outro.

Tendo em conta o tema do Projeto Educativo “Educar para os Valores”, o PCT do 2º C tem como principais objetivos:

- ▶ Promover o sucesso educativo;
- ▶ Encontrar soluções para os problemas detetados na turma;
- ▶ Mobilizar os professores pais e encarregados de educação para um projeto comum;
- ▶ Estimular a participação ativa dos encarregados de educação no percurso académico dos seus educandos, sem contrariar os direitos e deveres dos parceiros educativos;
- ▶ Desenvolver o espírito crítico e inovador, respeitando os trabalhos e formas de expressão dos outros;
- ▶ Desenvolver atividades em grupo conducentes a uma atitude solidária e cooperativa;
- ▶ Desenvolver todas as potencialidades dos alunos a nível físico expressivo, intelectual, criativo, afetivo e moral;
- ▶ Promover comportamentos assertivos de entajuda, cooperação e solidariedade;
- ▶ Promover o auto conhecimento, a autoestima e a formação da sua personalidade;
- ▶ Implementar valores morais que conduzam não só ao respeito pelos outros como também pelo meio natural que nos rodeia;
- ▶ Estabelecer relações interpessoais positivas que promovam os valores – respeito pelos outros, sociabilidade e solidariedade –, aspetos fundamentais na formação de cidadãos tolerantes e responsáveis perante a sociedade;

▶ Proporcionar a realização de trabalhos que apelem à descoberta e sentido crítico e estético;

▶ Estabelecer metodologias adaptadas às necessidades individuais de cada aluno, valorizando as suas potencialidades, realizações e saberes e criando neles o sentimento de autoconfiança, autoestima, segurança e autorrealização;

▶ Educar para a sociedade, vivendo a solidariedade, a justiça, respeito mútuo e a responsabilidade.

Neste PCT estão ainda definidos: a caracterização da turma e dos alunos, a identificação de problemas e definição de prioridades, a definição de uma estratégia global para a turma, as metodologias, estratégias e gestão curricular, as competências gerais e essências das diversas áreas, incluindo as de estudo acompanhado, área de projeto e formação cívica, as metas de aprendizagem das áreas de matemática, língua portuguesa, estudo do meio e expressões artísticas, os critérios e procedimentos de avaliação, a planificação das atividades letivas, a avaliação do PCT e os modelos de grelhas a utilizar para registos de atividade.

2.1.4.2. Horário do 2º C

No quadro 1 encontra-se o horário da turma retirado do projeto curricular de turma, fornecido pelo professor cooperante. Neste constatamos que a parte da manhã, das 08:30 h às 13:30 h, é reservada maioritariamente para às áreas de língua portuguesa, matemática e estudo do meio.

No turno da tarde, que decorre das 14:30 h às 18:00 h, são desenvolvidas as atividades de enriquecimento curricular, nomeadamente, TIC, inglês, biblioteca, expressão e educação plástica, sala de estudo, expressão e educação físico-motora, expressão e educação musical e dramática e clubes.

Quadro 2. Horário do 2º C

	Horas	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
das Curriculares	08:30 h	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Matemática

	09:30 h	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Educação Física
	10:00 h	Estudo do Meio	Matemática	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Educação Física
	10:30 h	Lanche				
	11:00 h	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Expressão Plástica	Língua Portuguesa
	12:30 h	Matemática	Estudo do Meio	Educação Física	Matemática	Estudo do Meio
	13:30 h	Almoço				
Atividades de Enriquecimento Curricular	14:30 h	Biblioteca	Clube	Estudo 1	Expressão Musical	TIC
	16:00 h	Lanche				
	16:30 h	Estudo 1	Educação Física	Clube	Expressão Plástica	Inglês
	18:00 h	Saída				

2.1.5. Caracterização da turma do 2º C

A turma do 2º C é constituída por 24 alunos, sendo onze do sexo masculino e treze do sexo feminino (Gráfico 1), matriculados no 2º ano pela primeira vez. Quanto à faixa etária dos alunos, vinte e dois tinham sete anos e dois tinham seis anos de idade.

Gráfico 1. Distribuição dos alunos por género



Quanto à origem dos alunos: 11 vivem no Bairro da Nazaré, 1 na freguesia de São Pedro, 1 é de Santo António, 1 de São Gonçalo, 4 de Câmara de Lobos, 1 de Caniço e 4 das redondezas de São Martinho.

Dos 24 educandos um está sendo ser apoiado pela Educação Especial, desde o Ensino Pré-Escolar, por apresentar dificuldades de aprendizagem em geral e de comunicação em particular. Foram propostos a Apoio Pedagógico Acrescido 5 (cinco) alunos por apresentarem um desvio acentuado ao nível da aprendizagem em relação ao grupo de pares. Estes cinco alunos necessitam constantemente de um acompanhamento individualizado por parte do adulto, de modo a acompanharem o restante grupo. No entanto para dois destes alunos são trabalhados os conteúdos do 1º ano de escolaridade.

Este grupo de alunos está bem integrado na dinâmica da Escola, demonstra motivação e interesse pelas diversas aprendizagens e apresenta um bom ritmo de aprendizagem, com alunos motivados e participativos, quer oralmente, quer nas diferentes atividades que lhes são propostas diariamente.

Há no entanto alguns alunos que, a nível de leitura, trabalho escrito e cálculo, apresentam ritmos diferentes por serem mais vagarosos na concretização dos mesmos, muitas vezes não por não saberem realizá-los mas porque se distraem com alguma facilidade.

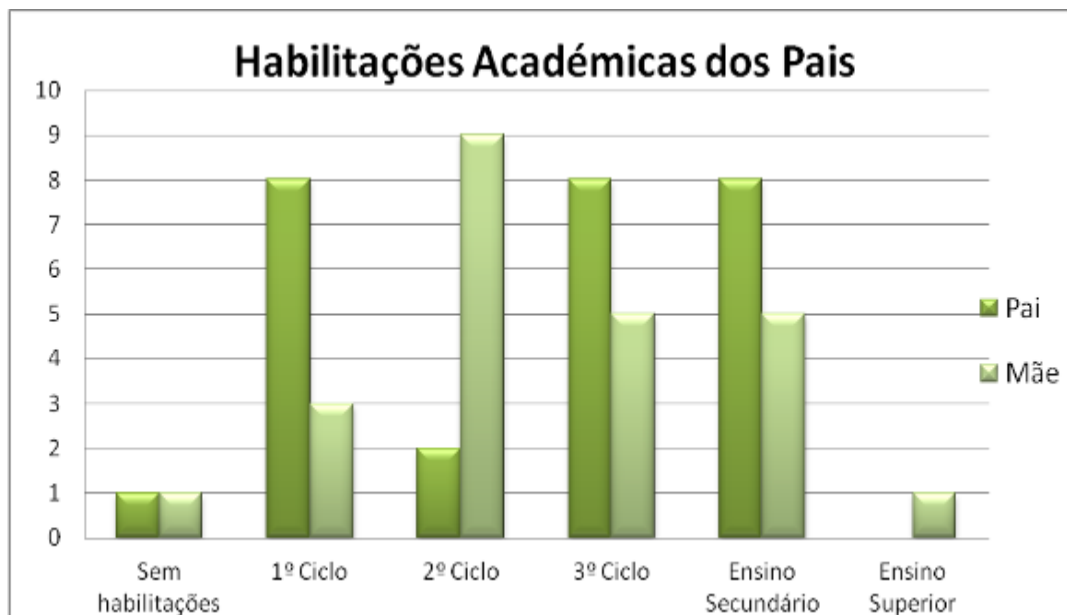
Quanto à área curricular favorita, no global, os alunos apontam para o Estudo do Meio e Matemática.

2.1.6. Caracterização das famílias

De modo a compreender melhor o meio familiar em que as crianças estão inseridas, foram analisadas nas fichas individuais das crianças algumas variáveis como o nível académico, a situação profissional e estrutura dos familiares com quem vivem os alunos.

Relativamente à média da faixa etária dos encarregados de educação esta prevalece nos 35 e 45 anos de idade.

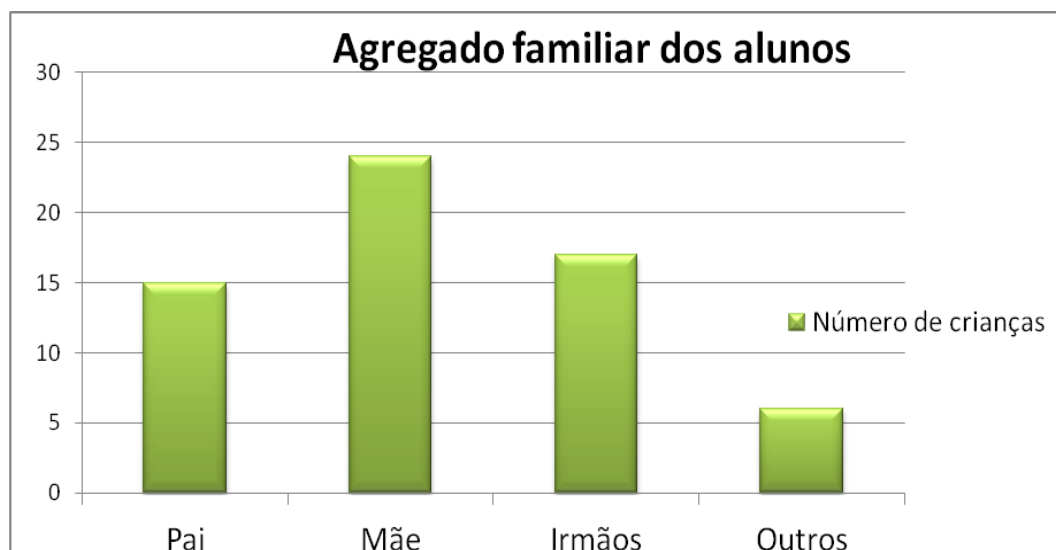
Quanto ao nível académico, como apresenta o gráfico seguinte, dois dos encarregados de educação não têm nenhuma habilitação académica, enquanto os restantes variam entre o 1º, 2º e 3º ciclo.

Gráfico 2. Habilitações Académicas dos Pais

Esta situação tem natural reflexo na estrutura profissional dos encarregados de educação da turma (Gráfico 3), em que predominam os trabalhos por conta de outrem, havendo um total de oito pais desempregados e seis (mães) domésticas.

Gráfico 3. Situação Profissional dos Pais

Quanto ao núcleo familiar com que vivem os alunos da turma (Gráfico 4), verifica-se que a totalidade vive com o pai e mãe, dezoito alunos têm um ou mais irmãos e seis residem também com outros familiares (avós, tios, entre outros).

Gráfico 4. Agregado familiar dos alunos

A outro nível foi possível apurar que mais de metade dos alunos dispõe de um espaço próprio para estudar (quarto individual ou partilhado com um irmão), sendo os restantes casos em que se afirma que o local de estudo é exclusivamente a Escola. Também foi possível aferir que mais de metade dos alunos (17 alunos) dispõe de um computador com acesso à internet.

Através da observação direta, e de diálogos estabelecidos com o professor cooperante, constatei que os pais não são muito interessados e recetivos às atividades escolares.

2.2. Intervenção pedagógica no 1º Ciclo

A intervenção pedagógica no 2º C decorreu nos meses de setembro e outubro e teve a duração de 100 horas.

O estágio no 1º Ciclo foi realizado aos pares, no qual existiu um período de observação com um total de 15 horas. Posteriormente cada estagiária ficou encarregada de orientar e dinamizar a prática ao longo de uma semana e de forma alternada. No entanto é de salientar que somente são apresentadas no presente relatório as planificações diárias que incidem sobre a minha intervenção educativa.

Esta intervenção realizou-se de segunda a quarta-feira no turno da manhã, das 08:30h às 13:30h.

Após estabelecidos com o professor cooperante o horário da nossa intervenção e o modelo de planificação das aulas, iniciou-se o período de observação participante, o

qual foi fundamental para conhecer os interesses e necessidades do grupo, a sua rotina e o modelo pedagógico utilizado pelo professor cooperante.

Neste sentido, os conteúdos trabalhados ao longo da minha intervenção, e determinados na *Organização Curricular e Programas para o 1º CEB*, foram antecipadamente cedidos pelo docente cooperante, que nos deu total liberdade sobre como os iríamos abordar.

Daí que tentámos sempre que possível interligar as diversas áreas curriculares disciplinares, facilitando deste modo as aprendizagens dos alunos.

Assim, serão apresentadas com referências teóricas e reflexão as atividades desenvolvidas nas diferentes áreas curriculares.

2.2.1. Período de Observação

Como já foi referido, o estágio centrou-se numa metodologia denominada de investigação-ação. Esta metodologia contribui para a minha prática educativa, no sentido em que me levou a desenvolver uma prática ativa como agente de “mudança”. Para Benavente (1990), “os processos de mudança são a problemática principal da investigação-ação” (p.11). Daí que pretendi utilizá-la na minha intervenção de forma a “mudar” a dinâmica com que as aulas eram desenvolvidas.

Na perspetiva do mesmo autor, a intervenção só pode produzir mudança quando existe uma implicação de todos os intervenientes da comunidade educativa. Assim sendo, ao longo do meu estágio houve diversos diálogos e reflexões com o professor cooperante e com a colega de estágio, assim como o envolvimento das famílias para que houvesse uma colaboração e apoio destes agentes no decorrer da minha intervenção.

De acordo com Sanches (2005):

É através deste vaivém contínuo entre a ação e reflexão que o docente desenvolve a investigação-ação, pois, deste modo regula de forma continua a sua ação, recolhe e analisa informação, que posteriormente serão alvo de tomada de decisões e de intervenção pedagógica (p.129).

O período de observação foi fundamental para conhecer os interesses e necessidades do grupo, a sua rotina, o modelo pedagógico utilizado pelo professor cooperante, assim como detetar algumas problemáticas assentes no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Neste sentido, durante a semana de observação, verifiquei que o professor cooperante centrava a sua ação em metodologias mais tradicionais em que os alunos

tinham uma participação pouco ativa nas atividades desenvolvidas dentro da sala de aula, assim como não desenvolviam um pensamento crítico aquando dos conteúdos abordados. Daí que surgiu a questão: *será o questionamento promotor do pensamento crítico e consecutivamente de aprendizagem ativa?*

Após uma reflexão sobre esta problemática, achei pertinente definir um conjunto de objetivos gerais de modo a adequar a minha intervenção ao contexto de sala de aula. Como tal, os objetivos pretendidos com a minha ação foram: implementar uma maior autonomia nos alunos onde desenvolvi a intervenção; implementar o questionamento no contexto de sala de aula e utilizar o questionamento como promotor de aprendizagens.

Assim sendo, no decorrer do meu estágio orientei a minha ação tendo presente os objetivos por mim definidos inicialmente.

No final do estágio no 1º CEB foi realizada uma reflexão crítica no sentido de verificar se os objetivos inicialmente estipulados foram alcançados, assim como quais as razões que me levaram a alcançá-los ou não, onde errei, e o que poderá ser feito numa futura intervenção.

2.2.2. Atividades orientadas

2.2.1.1. Promovendo o pensamento crítico e a aprendizagem ativa na área curricular de Língua Portuguesa

Como já foi referido anteriormente, todas as atividades desenvolvidas por mim tinham como objetivo principal possibilitar aos alunos o desenvolvimento do pensamento crítico através do questionamento e de uma aprendizagem ativa.

Nesta linha, os conteúdos programáticos abordados na área curricular de Língua Portuguesa incidiram principalmente na leitura e interpretação de texto, na exploração da letra maiúscula e minúscula, das classes dos nomes, da ordem alfabética e da análise e construção do texto descritivo. Estes conteúdos inserem-se nos *blocos de Comunicação Oral e de Comunicação Escrita* enunciados na OCP do 1ºCEB.

Leitura e Interpretação de texto

Segundo a opinião de Zilberman (1998), ao trabalhar a leitura e interpretação de texto, a escola tem como principal objetivo encaminhar o aluno a analisar e compreender as ideias principais dos autores e os elementos básicos do texto. Deste

modo, a leitura permite estimular a imaginação, provocar reflexões pessoais, favorecer a meditação e enriquecer o património verbal e a cultura geral do aluno.

A leitura e interpretação de texto foram desenvolvidas em três aulas através da apresentação de dois textos: o primeiro intitulado “A vida da Carolina” e o segundo denominado “A Roda dos Alimentos” (Figura 4 e 5), ambos instrumentos de ligação entre a área curricular de Estudo do Meio e a Língua Portuguesa. Para além destes textos foi ainda apresentado e trabalhado o livro *Elmer* da autoria de David McKee (ver Apêndices A, D e F).

Para introduzir os dois textos foi feita uma pré-leitura por mim e seguidamente foi solicitada aos alunos uma leitura coletiva dos mesmos. No entanto, e segundo Silva et tal (2009), os alunos devem vivenciar momentos de leitura sozinhos com o texto, quer através de uma leitura silenciosa, quer através de uma leitura em voz alta.

Posteriormente foi sugerida uma leitura individual, de modo a identificar os alunos com mais dificuldades e consecutivamente apoiá-los de forma individualizada aquando desta prática.

Figura 4 e 5. Leitura e Interpretação dos textos “A vida da Carolina” e a “Roda dos Alimentos”



Com o objetivo de interpretar os textos foram colocadas algumas questões aos alunos, nomeadamente, *qual a temática abordada no texto, quais as personagens, onde decorre a ação, quais as palavras descritivas apresentas no texto* “A Roda dos

Alimentos”, quais as palavras com letra maiúscula e minúscula no texto “A vida da Carolina”, entre outras. Estas questões permitiram aos alunos uma reflexão sobre os textos apresentados, assim como transmitiram as suas interpretações das temáticas em questão.

Neste sentido, Silva et al (2009) consideram que o ato de ler na escola deve ser considerado um espaço facilitador de diálogo, no qual o docente desempenha o papel de leitor - revelando gosto pelo que ensina e pelo que lê -, de mediador - ao estabelecer a ligação entre os livros, textos e os alunos -, facilitando a descoberta e o encontro entre ambos. Por último tem o papel de árbitro, ou seja, adverte para as regras da leitura, nomeadamente às inerentes ao próprio texto, aceitando ou não as respostas dadas, apoiando, sintetizando ou reformulando a elaboração de sínteses interpretativas.

Considero que foi um momento rico que ocorreu na sala de aula pois, como afirmam Silva et al (2009), a leitura enriquece-se através de um trabalho que explore os sentidos do texto e deste modo é importante conversar sobre o texto lido, visto que permite ao aluno expressar as emoções, sensações, motivações e expectativas que o texto lhe despertou. Este diálogo, na minha opinião, contribuiu para uma organização do pensamento e da verbalização.

Relativamente ao livro *Elmer* da autoria de David McKee, este foi apresentado no vídeo projetor. Foi sugerido aos alunos uma pré-leitura a partir da capa, onde os mesmos através, da imagem principal do livro, sugeriram possíveis acontecimentos relatados pela história, assim como também enumeraram algumas personagens relacionadas à mesma (Figura 6).

Figura 6. Leitura e interpretação do livro *Elmer* da autoria de David McKee



Seguidamente fiz uma leitura do livro em voz alta e posteriormente foi solicitado aos alunos um resumo coletivo sobre o texto ouvido. À medida que os alunos iam relatando os acontecimentos da história, eram apresentadas as respectivas imagens, assim como eram levantadas por mim algumas questões adjacentes à temática da história. Este momento permitiu novamente um debate entre os alunos e tornou-se claro, através do debate, que cada aluno interpreta a mesma história de maneira diferente, assim como foca diferentes aspetos da história. Segundo Sanches (1994), a discussão entre colegas desenvolve a competência comunicativa, a capacidade de aceitar diferentes pontos de vista e de partilhar ideias e, como consequência disso, a tolerância e o respeito pelo outro.

Letra maiúscula e minúscula

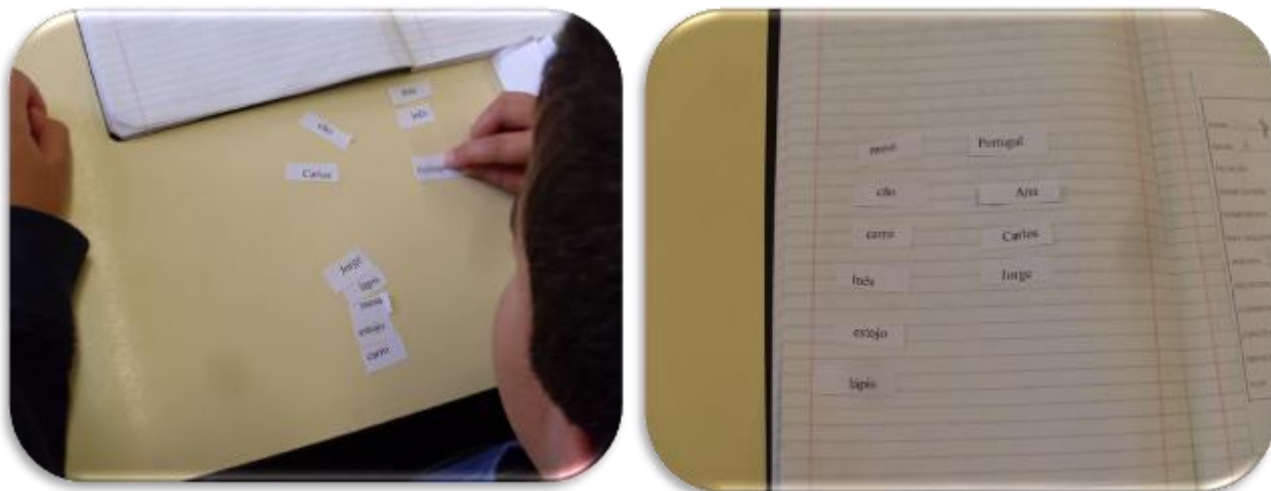
Para desenvolver este conteúdo utilizou-se o texto intitulado “A vida da Carolina”, questionando primeiramente os alunos sobre a existência de palavras iniciadas com a letra maiúscula. Inicialmente os alunos começaram por referir quais as ocasiões aquando da sua utilização e posteriormente enumeraram as palavras iniciadas com a letra maiúscula, vindo ao quadro e circundando a azul as respectivas palavras. Após serem assinaladas as palavras iniciadas com a letra maiúscula, foram circundadas a vermelho algumas palavras com a letra minúscula (Figura 7) Ao longo desta atividade verificou-se que alguns alunos revelaram dificuldade em identificar as palavras iniciadas com a letra maiúscula e minúscula (ver Apêndice A). Para os alunos que revelaram mais dificuldade foram lembradas as situações em que a letra maiúscula é utilizada, assim como foi usado o quadro negro e um poster, exposto na sala, que continha o abecedário com as letras maiúsculas e minúsculas.

Figura 7. Identificação das letras maiúsculas e minúsculas no texto “A vida da Carolina”



Foi curioso verificar que, quando um aluno apresentava alguma indecisão em circundar uma palavra, os restantes colegas mostraram-se cooperativos com o mesmo, tentando ajudá-lo, cooperando para aprender mais e melhor e colmatando em conjunto as dificuldades ocorridas ao longo da compreensão dos conteúdos trabalhados. Outra atividade desenvolvida para trabalhar esta temática consistiu na distribuição de dez palavras em que os alunos tinham que agrupar as palavras iniciadas com a letra maiúscula e as palavras iniciadas com a letra minúscula (Figura 8 e 9).

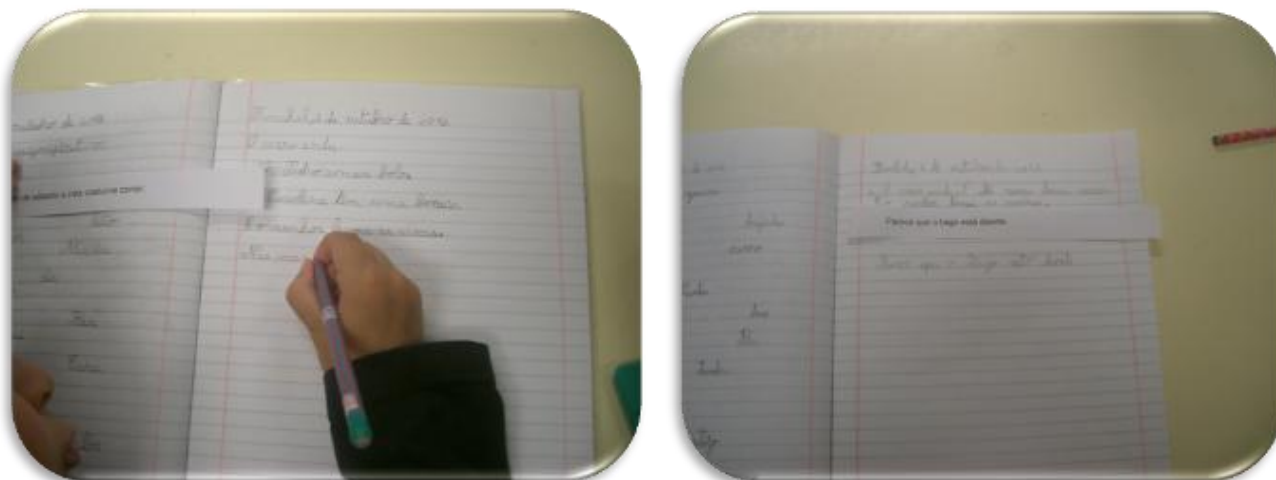
Figura 8 e 9. Alunos a agruparem as palavras iniciadas com a letra maiúscula e minúscula



Considerou-se que estas estratégias foram úteis para uma melhor compreensão dos alunos. No entanto achou-se pertinente trabalhar este conteúdo no dia seguinte e por meio de outra atividade de modo a esclarecer as dúvidas apresentadas pelos alunos.

Assim sendo, na aula seguinte foram distribuídas frases com incorreções nas quais os alunos deveriam em primeiro lugar identificar o erro e posteriormente corrigi-lo, transcrevendo para o caderno a frase corrigida (ver Apêndice B). Aquando da entrega das frases os alunos verificaram de imediato que as mesmas não estavam corretas. Daí que se questionou os alunos sobre quais as incorreções que surgiam nas frases, de modo a fazê-los refletir sobre os conceitos trabalhados na aula anterior, ou seja, a letra maiúscula e minúscula (Figura 10 e 11).

Figura 10 e 11. Alunos a identificarem e corrigirem as frases incorretas



Ambas as atividades desenvolvidas permitiram aos alunos construir o seu conhecimento através de uma participação ativa, nas quais se participou como um agente facilitador e criador de um ambiente favorável para esta aprendizagem, promovendo diálogos e o pensamento crítico entre os alunos e, concordando com Sanches (1994), a troca de ideias estabelecida entre os alunos contribui para a elaboração do pensamento crítico e cria condições de aprendizagem que permitem uma repetição oral da informação, facilitando uma maior retenção dos conteúdos e uma compreensão mais profunda das temáticas a aprender.

Classes dos nomes

Para iniciar esta temática optou-se por apresentar à turma uma imagem. Após afixada no quadro, iniciou-se um debate com os alunos sobre o conteúdo da imagem. Pretendeu-se que os alunos descrevessem os acontecimentos patentes na imagem, assim como trocassem e debatessem ideias (ver Apêndice B). Segundo Marques (1990), este tipo de comunicação é uma estratégia de ensino/aprendizagem que permite o desencadeamento de autonomia e maturidade nos domínios afetivo e intelectual, assim como permite identificar formas pessoais do entendimento que cada um tem sobre o conteúdo a aprender. Depois de enumerarem as ideias principais da gravura, foram escritas no quadro algumas frases incompletas. Estas frases tinham o objetivo de os alunos identificarem os pares das palavras, como por exemplo *avô* e *avó*, *menino* e *menina*, entre outras (Figura12 e 13). Considera-se que os alunos não revelaram

Figura 14 e 15. Realização da sopa de letras



Ordem alfabética

A primeira abordagem a este conteúdo centrou-se na criação de um problema, ou seja, foi contada aos alunos uma situação problemática que explica o facto de os nomes dos mesmos estarem afixados no quadro negro de forma desordenada (Figura 16).

Figura 16. Nomes dos alunos desordenados

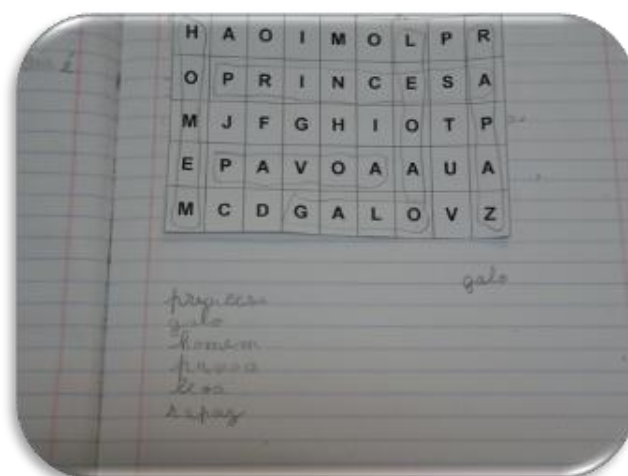


Foi então que se solicitou a colaboração dos alunos para ordenarem alfabeticamente os seus nomes próprios (ver Apêndice C). Esta atividade foi realizada em grande grupo, permitindo aos alunos exporem as suas ideias e trocarem

pensamentos. Ao longo da realização da mesma foram surgindo outros problemas como nomes iniciados com a mesma letra, dois nomes iguais com a inicial do segundo nome diferente, entre outros. Estas situações foram criadas com o propósito de dificultar o exercício fazendo com que os alunos refletissem e chegassem à conclusão de que, quando as duas primeiras letras de duas palavras são iguais, é necessário recorrer à segunda e assim sucessivamente até encontrarem uma letra diferente entre essas duas palavras. No entanto, quando surgiram duas palavras iniciadas com a mesma letra, os alunos ficaram indecisos sobre qual a ordem correta. Nesta altura foi necessário recorrer ao alfabeto de modo a esclarecer as dúvidas dos alunos. Esta estratégia tornou-se fundamental para a compreensão dos alunos pois, com o surgimento de outras situações semelhantes, os alunos ou visualizavam o alfabeto ou diziam em voz alta o mesmo de modo a ordenarem corretamente os nomes próprios.

Com a finalidade de consolidar o conteúdo trabalhado, foi distribuído aos alunos uma sopa de letras (ver Apêndice C). Primeiramente foi solicitado aos mesmos que descobrissem todas as palavras e sucessivamente as rodeassem. Posteriormente os alunos transcreveram as palavras para o caderno e ordenaram-nas alfabeticamente (Figura 17).

Figura 17. Realização da sopa de letras e ordem alfabética das palavras encontradas

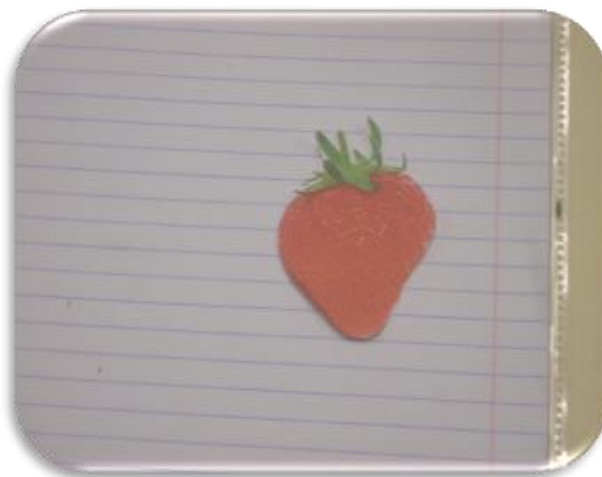


De salientar que este exercício foi de fácil resolução e os alunos mostraram-se motivados e entusiasmados em resolver o jogo. Segundo Diva Maranhão (2004) o jogo, ao ser utilizado como um recurso pedagógico, facilita o processo de ensino aprendizagem e o desenvolvimento físico, cognitivo e intelectual do aluno.

Texto descritivo

Para iniciar este conteúdo foi apresentado ao grupo um texto descritivo sobre a Roda dos Alimentos. Após a leitura deste foi debatido o assunto do mesmo. Através do diálogo estabelecido os alunos afirmaram que o texto se tratava de uma descrição da Roda dos Alimentos. Neste sentido pediu-se aos que identificassem as palavras ou frases utilizadas no texto para descrever a Roda dos Alimentos. Seguidamente foi distribuído a cada aluno uma imagem de um alimento com o objetivo de os alunos o descreverem (Figura 18). Alguns alunos revelaram dificuldades na descrição do alimento. Neste sentido foi necessário dar um apoio mais individualizado a esses alunos, daí que se optou por questionar esses alunos sobre o seu alimento, como a sua cor, o tamanho, se era saudável ou não, se sim a que grupo da roda pertencia, entre outras. Por sugestão do professor cooperante, decidiu-se escrever no caderno a descrição oral feita pelos alunos que revelam grandes dificuldades ao nível da escrita, de modo a que pudessem acompanhar os colegas.

Figura 18. Descrição de um alimento



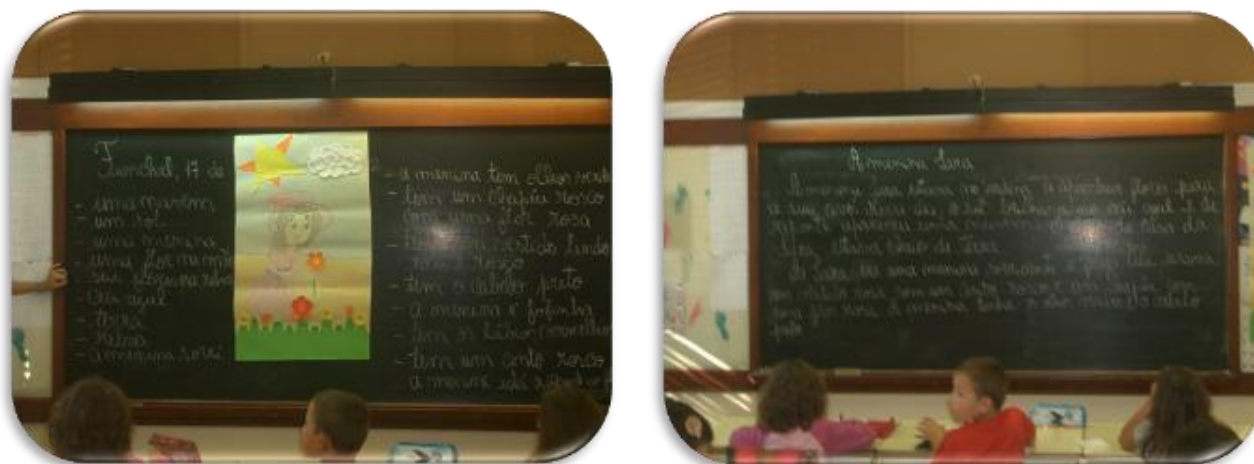
Quando todos os alunos concluíram a sua descrição iniciou-se a respetiva apresentação. No geral todos os alunos descreveram as características físicas dos seus alimentos e alguns referiram outros aspetos relacionados com o seu alimento (ver Apêndice D).

Segundo Menezes (2009), nem todas as atividades devem ser desenvolvidas de forma coletiva, pois são também importantes as exposições do professor e os trabalhos

individuais dos alunos, mas é necessário existir uma coerência entre as atividades coletivas e individuais.

Na aula seguinte, e de modo a dar continuidade ao trabalho desenvolvido sobre o texto descritivo, foi apresentada à turma uma gravura (ver Apêndice E). Quando visualizaram a gravura os alunos realizaram alguns comentários sobre a mesma e, sem se aperceberem, já estavam a descrevê-la oralmente. Depois de os alunos dialogarem entre si, questionou-se os mesmos sobre o que visualizavam na ilustração. À medida que os alunos enumeravam os elementos presentes na gravura, estes eram anotados no quadro. Concluído o levantamento de elementos característicos da gravura, iniciou-se em grande grupo a construção de um texto descritivo (Figura 19 e 20).

Figura 19 e 20. Construção de um texto descritivo a partir de uma imagem



Esta atividade contou com a participação de todos os alunos, até mesmo dos alunos com mais dificuldade que, apesar das suas limitações, contribuíram para a realização do texto. Segundo Menezes (2009), é preciso propor aos alunos atividades coletivas mais estruturadas do que as aulas expositivas, pois todos devem estar motivados e conscientes para aquilo que executam. Considerou-se que durante a construção do texto se gerou um espírito de colaboração e de equipa e se verificou que todos os alunos trabalhavam para o mesmo fim.

Ainda para trabalhar este conteúdo (ver Apêndice F), utilizou-se como recurso o livro *Elmer* da autoria de David McKee. Este livro foi sugerido pelo professor cooperante visto que o seu conteúdo se baseia essencialmente em descrições. Após a leitura da história iniciou-se um debate sobre o seu conteúdo. Seguidamente foi lançada a pergunta: *Como era o Elmer*. Perante esta questão os alunos mostraram-se muito

entusiasmados, pois todos queriam descrever o *Elmer* e deste modo sentiu-se a necessidade de dar oportunidade a todos os alunos para o fazerem.

Depois deste diálogo distribuiu-se um elefante em branco a cada aluno e posteriormente solicitou-se que os alunos o decorassem ou criassem o seu próprio elefante. Após todos decorarem o seu elefante construíram um texto descritivo com base na sua decoração e seguidamente apresentaram-no à restante turma (Figura 21 e 22).

Figura 21 e 22. Decoração do elefante e respetiva elaboração do texto descritivo



A realização desta atividade permitiu que os alunos tivessem uma participação ativa na construção do conceito trabalhado (texto descritivo). O facto de os alunos decorarem o seu próprio elefante foi uma mais-valia para posteriormente construírem o texto descritivo, visto que os alunos revelaram orgulho e vaidade aquando das suas apresentações, assim como se mostraram satisfeitos com os comentários dos colegas que foram surgindo no final de cada apresentação.

2.2.1.2. Promovendo o pensamento crítico e a aprendizagem ativa na área curricular de Matemática

A aprendizagem da Matemática tem vindo a passar por um processo de renovação, quer a nível de conteúdos quer na definição de objetivos e metodologias utilizadas na sala de aula.

Neste sentido, e como afirma Boeri e Vione (2009):

Quando se discute o papel da matemática no processo de ensino-aprendizagem, é pertinente analisar a forma como ele se apresenta em nossas escolas. É fundamental ter sempre presente que o aluno aprende mais quando lhe é permitido fazer relações, experiências e ter contato com material concreto (p.9).

Dáí que o ensino da Matemática deverá ser um processo de construção no qual o aluno faz as suas próprias descobertas e aprende por meio de tentativas e erros. Assim sendo, o professor tem o papel de orientar este processo, proporcionando atividades dinâmicas, ativas e criativas de modo a desenvolver no aluno “o pensamento crítico, a confiança em seu potencial mental e raciocínio lógico e o hábito de utilizar as suas competências com autonomia, senso de investigação e criação” (Boeri & Vione, 2009, p. 10).

Assim, a Matemática deve ser encarada como uma área que permite ao aluno adquirir atitudes, competências, habilidades, pensamentos, desenvolver capacidades para analisar, investigar, enfrentar desafios, resolver problemas, entre outras.

Segundo o Currículo Nacional do 1º CEB, para que o aluno tenha diversas experiências na área da Matemática, cabe ao professor proporcionar aos alunos diferentes tarefas referindo-lhes as indicações necessárias para alcançar os objetivos propostos com o trabalho sugerido, assim como apoiando-os no decorrer da sua realização.

Deste modo, as atividades desenvolvidas na área curricular da matemática, tiveram como pressuposto que os alunos adquirissem conhecimento através de relações, experiências, raciocínio, contacto com materiais e pensamento crítico.

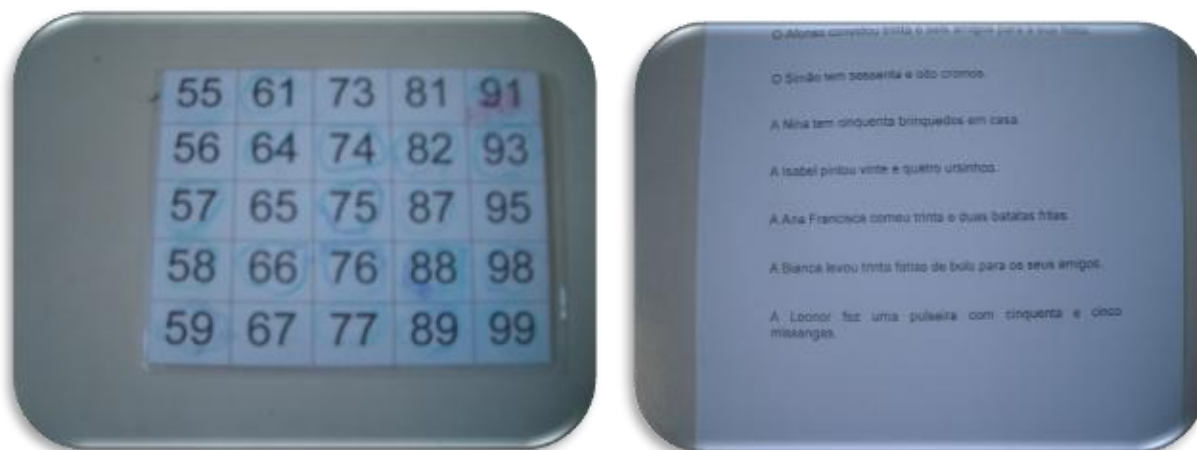
Os conteúdos programáticos lecionados na área curricular de Matemática incidiram essencialmente na identificação e escrita por extenso dos números até 99, decomposição de números, resolução de situações problemáticas através da adição e subtração.

Identificação e escrita por extenso de números até 99

Para iniciar a abordagem a este conteúdo realizou-se o jogo do Bingo. No entanto optou-se por adaptá-lo, ou seja, em vez de serem ditos somente os números, foram ditas frases de modo a que cada número expressasse uma ideia diferente, como por exemplo, *o carteiro entregou doze cartas, a Ana comprou vinte e cinco flores*. Para

explicar o jogo aos alunos decidiu-se escrever no quadro a seguinte frase: *A Sara foi ao supermercado e comprou vinte e dois litros de sumo*. Seguidamente, questionou-se os alunos se os mesmos identificavam algum número na frase (Figura 23).

Figura 23. Realização do Jogo do Bingo



Com este exercício os alunos perceberam o objetivo do jogo, assim como as regras subjacentes ao mesmo. Primeiramente definiu-se como Bingo o preenchimento de uma linha no cartão. Contudo, devido à motivação expressa pelos alunos, optou-se por realizar o jogo novamente considerando como Bingo o preenchimento do cartão todo (ver Apêndice A). Considerou-se que ao longo da realização do jogo os alunos se revelaram motivados, sendo este estado a chave fundamental para a aprendizagem efetiva na sala de aula pois, segundo Williams e Burden (1997), “o aluno motivado é aquele que está disposto e até ansioso para investir esforço nas atividades de aprendizagem e para progredir” (p.120).

No decorrer desta atividade os alunos não revelaram dificuldades e deste modo considerou-se que a realização do jogo contribuiu para que os alunos se mantivessem concentrados e motivados no desenvolvimento deste conteúdo.

Decomposição de números por adição em forma horizontal

Na aula seguinte foram distribuídos novamente os cartões do Bingo. No entanto solicitou-se aos alunos que identificassem primeiramente o menor número presente no cartão e posteriormente o maior. À medida que os alunos ditavam os números estes eram registados no quadro. Depois questionou-se os alunos sobre a *Decomposição de um número* (ver Apêndice B). No entanto eles revelaram-se hesitantes em responder à

questão colocada e neste sentido foi necessário explicar à turma qual o conceito subjacente à decomposição de um número. Após a explicação questionou-se os alunos sobre como poderiam decompor o primeiro número apresentado no quadro. Alguns alunos arriscaram e responderam à questão, referindo que podíamos dividir o número em dezenas e unidades e aí estávamos de certa forma a decompor um número. De modo a que o grupo percebesse o que estes alunos queriam dizer foi exemplificado no quadro este mesmo raciocínio. Seguidamente expôs-se no quadro alguns números em cartolina e as respetivas decomposições, com o objetivo de os alunos fazerem a ligação correta (Figura 24). Achou-se pertinente que todos os alunos viessem ao quadro resolver um exercício de modo a identificar e apoiar os alunos com mais dificuldades nesta prática.

Figura 24. Ligação dos números à respetiva decomposição



Terminado este exercício foram ditos oralmente alguns números para que os alunos os registassem no caderno e consecutivamente os decompussem por adição sob a forma horizontal. Notou-se que ao longo desta atividade em geral os alunos mostraram-se autónomos, não solicitando a ajuda dos adultos, à exceção da Maria, do Paulo, do Nelson, da Laura Isabel e do Fábio. Estes necessitaram de um apoio individualizado apesar de o exercício ter sido adaptado para eles.

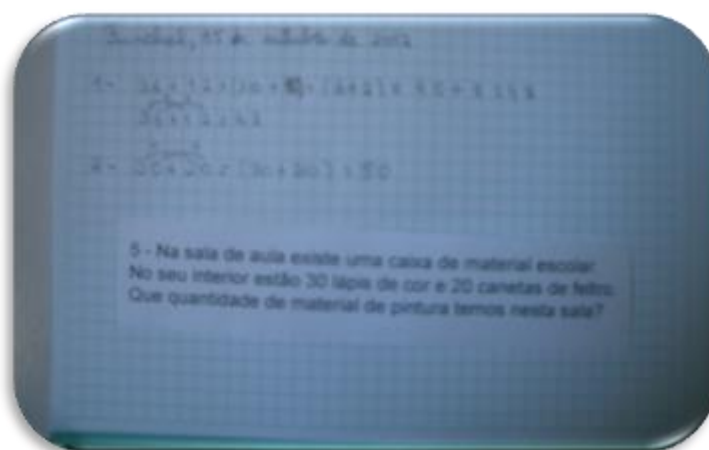
A Adição – Situações problemáticas

A abordagem à adição, através de situações problemáticas, foi iniciada por meio de algumas adivinhas que envolviam problemas matemáticos (ver Apêndice D). Achou-

se pertinente utilizar as adivinhas para introduzir as situações problemáticas, visto que estas têm como objetivo desenvolver o raciocínio lógico e, através do desafio e do lúdico, os alunos mostraram-se motivados para desenvolver os desafios propostos e de forma contínua iniciar outro conteúdo, ou seja, a adição. Consoante os alunos iam desvendando os enigmas apresentados, eram questionados sobre as suas conclusões, assim como os raciocínios utilizados para chegarem ao resultado anunciado.

Terminado este exercício, e visto que os alunos não revelaram dificuldades em desvendar as adivinhas, passou-se para a resolução de situações problemáticas mais complexas. Assim sendo, distribuiu-se a primeira situação problemática. Os alunos resolveram-na e posteriormente fez-se a respetiva correção (Figura 25).

Figura 25. Resolução das situações problemáticas



A correção foi feita em grande grupo de modo a que os alunos confrontassem as suas conclusões e os seus raciocínios de cálculo. Criaram-se momentos de discussão ricos pois quatro alunos resolveram a mesma situação de outra forma, suscitando curiosidade perante os restantes alunos. Sugeriu-se então que um desses alunos fosse ao quadro expor a sua resolução de modo a partilhar com os restantes colegas o seu raciocínio a esclarecer as dúvidas dos alunos que se mostraram mais duvidosos. Seguidamente foram distribuídas mais duas situações problemáticas e seguiu-se a mesma estrutura que a primeira situação, ou seja, resolução, correção e discussão de raciocínios.

De um modo geral os alunos resolveram as situações sem dificuldades, à exceção do Paulo e da Laura Isabel que necessitaram de um apoio mais individualizado na resolução dos exercícios.

A Subtração - Situações problemáticas

Quando o professor cooperante selecionou este conteúdo para trabalharmos com os alunos, alertou-nos para a nova forma de resolver as subtrações, ou seja, explicou-nos que, segundo o novo programa da Matemática para o 1º CEB, os alunos deveriam resolver as subtrações em primeiro lugar subtraindo as dezenas e as unidades, como por exemplo na operação $22-12 = (20 - 10) + (2 - 2)$ e depois somariam o resultado de ambas as parcelas, ou seja, recorrendo à operação apresentada anteriormente o resultado seria $10 + 0 = 10$. Alertou-nos também para termos especial atenção aquando desta abordagem, pois referiu que os alunos se sentiam mais à vontade e compreendiam com mais facilidade a adição do que a subtração.

Neste sentido, optou-se por iniciar a subtração por meio de um jogo interativo (ver Apêndice E). Segundo Silva (2005), o jogo deve ser utilizado na sala de aula com vista a facilitar as aprendizagens dos alunos e, deste modo, o autor afirma que:

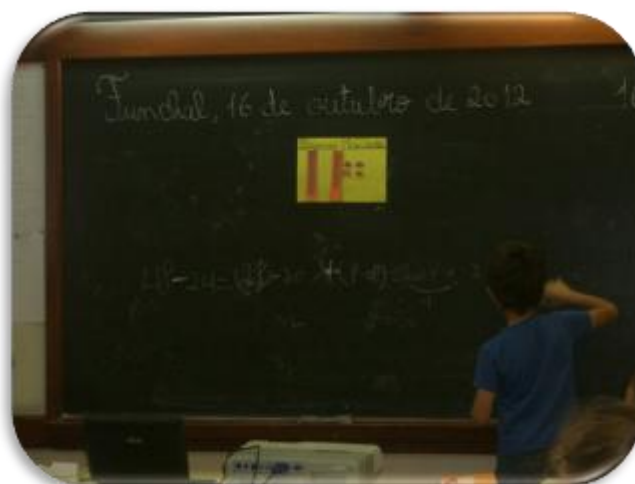
Ensinar por meio de jogos é um caminho para o educador desenvolver aulas mais interessantes, descontraídas e dinâmicas, podendo competir em igualdade de condições com os inúmeros recursos a que o aluno tem acesso fora da escola, despertando ou estimulando sua vontade de frequentar com assiduidade a sala de aula e incentivando seu envolvimento nas atividades, sendo agente no processo de ensino e aprendizagem, já que aprende e se diverte, simultaneamente. (Silva, 2005, p. 26).

Na opinião de Moura (1992) o jogo, ao ser utilizado para trabalhar a Matemática, deve ser empregado como um instrumento de auxílio no processo de aprendizagem, para além de que deve proporcionar a aquisição de habilidades e permitir que o aluno passe do conhecimento prévio para o conhecimento elaborado.

Assim, o jogo explorado consistia na resolução de simples operações, ou seja, era colocada uma pergunta e com base na imagem apresentada os alunos tinham que sugerir uma resposta (Figura 26). De salientar que nem sempre as respostas foram unânimes e deste modo solicitou-se aos alunos a explicação do raciocínio utilizado. Depois de os alunos exporem os seus cálculos, verificaram-se as respostas corretas.

Figura 26. Exploração do jogo interativo

Concluído o jogo, passou-se para a realização de algumas situações problemáticas. No entanto, para facilitar esta aprendizagem, distribuiu-se algum material de apoio para a resolução das situações problemáticas, nomeadamente, uma folha colorida dividida em duas colunas - uma destinada às dezenas e a outra para as unidades -, espátulas com 10 joaninhas em cartolina representando a dezena e 9 joaninhas representando as unidades soltas. Primeiramente os alunos exploraram o material distribuído e seguidamente fez-se a leitura de uma situação problemática para que estes a resolvessem com o material previamente distribuído. Alguns alunos revelaram dificuldades nesta atividade e, de modo a esclarecer as dúvidas surgidas, optou-se por resolver no quadro com o material de apoio o exercício proposto (Figura 27). Depois desta explicação descreveu-se mais uma situação problemática para que os alunos praticassem com o material a subtração. Neste segundo problema os alunos demonstraram mais confiança e eficácia na sua resolução.

Figura 27. Resolução das situações problemáticas da subtração

Seguidamente registaram-se no quadro algumas operações de subtração para que os alunos as resolvessem com o material de que dispunham. Consoante os alunos iam terminando as operações, estas eram corrigidas por um aluno escolhido que vinha ao quadro apresentar o resultado obtido e explicar o seu raciocínio.

Na aula seguinte voltou-se a trabalhar a subtração por meio de situações problemáticas. Assim sendo, leu-se uma situação problemática. Os alunos registaram os dados no caderno e posteriormente resolveram a situação e apresentaram o resultado à turma. Dando seguimento a este conteúdo distribuiu-se duas situações problemáticas, uma de cada vez, para que os alunos praticassem a subtração e levantassem questões ou dúvidas sobre a resolução das mesmas (Figura 28).

Figura 28. Resolução das situações problemáticas da subtração com o material de apoio



Concluiu-se que a abordagem à subtração teve resultados positivos na aprendizagem dos alunos, visto que a grande maioria - cerca de 21 alunos - resolveram corretamente os exercícios apresentados. De salientar que os alunos com mais dificuldade, à exceção do Paulo e da Laura Isabel, também compreenderam o processo da subtração.

2.2.1.3. Promovendo o pensamento crítico e a aprendizagem ativa na área curricular de Estudo do Meio

Segundo Rosário (2002), a área do Estudo do Meio é uma das áreas curriculares mais abertas para os alunos desenvolverem competências como pessoas, pois permite

que os discentes alarguem os seus conhecimentos através do questionamento físico e intelectual do mundo, desenvolvendo deste modo capacidades pessoais e sociais.

Na opinião de Faria (2007) o Estudo do Meio fortalece e promove o espírito criativo dos alunos por meio do estudo direto, melhora a prática pedagógica na sala de aula, utilizando um ensino interativo que conduz ao sucesso.

Deste modo o professor deve sempre iniciar uma temática a partir dos conhecimentos prévios dos seus alunos de maneira a alargá-los através de uma aprendizagem ativa, criativa e observadora do meio em que estão inseridos.

A área curricular do Estudo do Meio permitiu na maioria das atividades desenvolvidas articular-se com as restantes áreas curriculares, facilitando deste modo a transição entre os conteúdos.

Os conteúdos programáticos lecionados em Estudo do Meio incidiram essencialmente no *bloco 1 – Descoberta de Si Mesmo*, sendo as datas e factos significativos, unidades de tempo - ano e mês -, a roda dos alimentos e a alimentação saudável. Segundo a OCP do 1º CEB (2004), este bloco “pretende que os alunos estruturem o conhecimento de si próprios, desenvolvendo ao mesmo tempo atitudes de autoestima e autoconfiança e de valorização da sua identidade e das suas raízes” (ME, 2004, p.105)

Datas e factos significativos

Para iniciar a área curricular de Estudo do Meio escreveu-se no quadro a temática a abordar: *Datas e factos significativos* (ver Apêndice A). Seguidamente questionou-se os alunos sobre qual a opinião deles acerca da mesma. Primeiramente os alunos questionaram qual o significado da palavra “significativas” e após a definição do vocábulo os alunos apontaram algumas ideias que iam sendo registadas no quadro, nomeadamente, “são dias importantes”, “acontecimentos importantes, como o Natal”, “festas”, “aniversários”, entre outras (Figura 29). Esta prática serviu para avaliar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o assunto em questão pois, segundo Ausubel (2003), um dos fatores com maior influência na aprendizagem dos alunos é o conhecimento prévio que estes já possuem sobre determinadas temáticas e, neste sentido, o docente deve esclarecer as ideias prévias dos alunos e posteriormente proporcionar momentos de aprendizagem de acordo com esse conhecimento.

Figura 29. Levantamento das ideias prévias dos alunos acerca da temática “Datas e factos significativos”



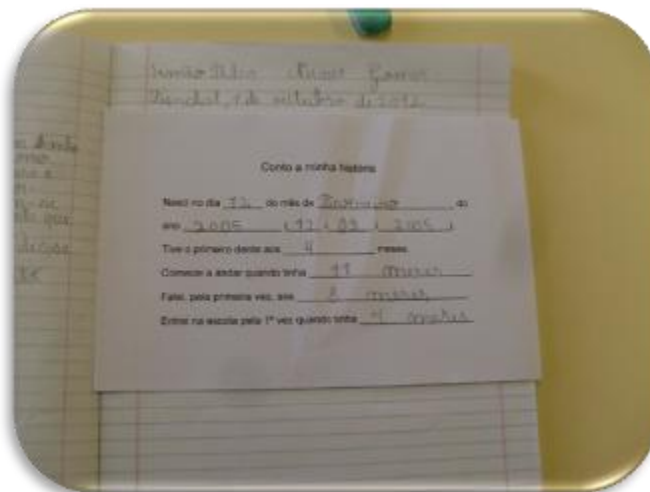
Concluído este diálogo, foram apresentados seis cartazes que retratavam a vida de uma menina até aos 7 anos de idade. Estes cartazes foram afixados de forma desordenada. Em primeiro lugar dialogou-se com os alunos sobre o que visualizavam em cada cartaz e seguidamente questionou-se os alunos acerca da ordem como estavam afixados os cartazes, ao que estes referiram que não tinham lógica pois estavam desordenados. Foi então que sugeriram colocar os cartazes por ordem cronológica e, através de uma colaboração e participação ativa entre a turma, os alunos selecionados para irem ao quadro ordenaram os cartazes sobre a vida da menina chamada Carolina (Figura 30).

Figura 30. Organização cronológica dos cartazes



Na sequência desta temática, e de modo a que todos os alunos pudessem registar os momentos mais significativos da sua vida até à data, distribuiu-se um exercício intitulado “Conto a minha história”, no qual os alunos tinham que registar a sua data de nascimento, primeiro dente, primeiro passo, primeira palavra, entre outros (Figura 31).

Figura 31. Preenchimento do exercício “Conto a minha história”



Alguns alunos revelaram dificuldades no preenchimento deste exercício, pois desconheciam as datas exatas de tais acontecimentos. Assim sendo, solicitou-se aos mesmos que levassem para casa o exercício e questionassem os pais sobre as referidas datas e acontecimentos.

Na aula seguinte os alunos apresentaram individualmente o exercício trabalhado na aula anterior, partilhando com os colegas os momentos mais importantes das suas vidas (Figura 32). Notou-se que, apesar de ter sido solicitada a participação dos pais para a realização deste exercício, a maioria não colaborou, o que levou os alunos a “criarem” datas e acontecimentos irrealistas para poderem apresentar o exercício aos colegas. Perante esta situação procurou-se ajudar esses alunos, “criando” datas e acontecimentos mais credíveis.

Figura 32. Apresentação do exercício “Conto a minha história”



Unidades de tempo: ano e mês

Iniciou-se esta temática, aproveitando a temática abordada anteriormente, através da distribuição de um calendário no qual os alunos tinham que assinalar o mês do seu aniversário (ver Apêndice B). Seguidamente questionou-se os alunos sobre quantos meses tem um ano e quais os seus nomes. Depois das respostas dadas solicitou-se aos alunos que assinalassem no respetivo calendário o dia do seu aniversário. De seguida foram realizadas várias questões aos alunos, nomeadamente: “ todos os meses têm o mesmo número de dias? Qual o mês mais curto? Quais os meses com 31 dias? Quais os meses com 30 dias? E quantos dias terá um ano?” Através do material disponibilizado, ou seja do calendário, os alunos iam debatendo e respondendo à medida que eram registadas no quadro as respostas dadas pelos alunos (Figura 33).

Figura 33. Marcação de datas significativas no calendário



Como refere Moraes (1998), o professor, ao questionar e incentivar os alunos à pesquisa, pode criar verdadeiros desafios. O mesmo autor refere ainda que a ausência do questionamento pode ser um obstáculo na construção de aprendizagens dos alunos.

Neste sentido optou-se por colocar a desafios aos alunos através de questões tais como: “A que dia da semana corresponde o Pão por Deus; quantos dias faltam para o Natal; quantos dias separam o Natal do último dia do ano; em que mês se celebra o dia do Pai”, entre outros. Este exercício despertou curiosidade e motivação dos alunos pois, à medida que íamos propondo os desafios, os alunos sugeriam outros como “em que

mês/dia se celebra o dia da mãe, o dia da criança, qual o dia da semana em que se festeja o Carnaval, em que mês se celebra a Páscoa” e outros. Deste modo aproveitou-se o entusiasmo dos alunos para esclarecer as siglas que normalmente surgem nos calendários, N – Natal, P – Páscoa, F – Feriado, E – Entrudo, solicitando aos alunos a construção de uma legenda no calendário com estas noções.

Considerou-se que o uso do calendário facilitou esta aprendizagem pois, através deste material concreto, os alunos puderam explorar, pensar e compreender melhor os conceitos subjacentes às unidades de tempo. De acordo com Fiorentini e Miorim (1990) o uso de material concreto como recurso no processo de ensino-aprendizagem ajuda a promover aprendizagens significativas e possibilita ao aluno raciocinar, procurar soluções e alternativas sobre os conceitos subjacentes à temática trabalhada e consecutivamente permite a construção de aprendizagens.

Na aula seguinte fez-se uma revisão dos conteúdos abordados na aula anterior, ou seja, a noção de mês, dia, semana, ano comum e ano bissexto. Dando continuidade a esta temática leu-se uma carta (previamente elaborada) dirigida aos alunos do 2º C, na qual uma turma de outra escola proponha a realização de um cartaz do tempo, assim como enviavam uma fotografia do cartaz do tempo realizado por eles (ver Apêndice C). Deste modo iniciou-se um debate sobre esta ideia e através de uma votação unânime decidiu-se construir um cartaz do tempo para a sala do 2º C. Para criar o cartaz do tempo optou-se por utilizar como método o trabalho cooperativo (Figura 34 e 35).

Figura 34 e 35. Realização do Cartaz do Tempo



Assim, e segundo Pujolàs (2009), citando Johnson e Johnson (1999), a aprendizagem cooperativa baseia-se na aplicação de pequenos grupos, nos quais os alunos em conjunto trabalham para alcançar o mesmo objetivo, assim como aumentam a sua própria aprendizagem e a dos restantes colegas. Deste modo, formaram-se-se quatro grupos de trabalho e definiram-se tarefas pois, segundo Marreiros, Fonseca e Conboy (2001), citado por Andrade (2011), “a formação dos grupos cooperativos, a definição de funções e a divisão de trabalho apresentam um elevado grau de estruturação” (p.24).

Neste sentido, dois grupos ficaram responsáveis por pintar o papel cenário, um grupo ficou responsável pela elaboração de elementos representativos das 4 estações do ano e o quarto grupo esquematizou o número de dias de cada mês, assim como os respetivos meses. Verificou-se que os diferentes grupos, ao longo da realização deste cartaz, demonstraram - segundo Johnson, Johnson e Holubec (1994) - algumas das características específicas da aprendizagem cooperativa, nomeadamente, interdependência positiva, ou seja, cada aluno revelou ter consciência de que o seu desempenho era o desempenho do grupo, assim como sentiram que a sua ação foi útil para o sucesso da atividade. Revelaram também interação face a face ao ajudarem-se, encorajarem-se, apoiarem-se mutuamente e, elogiando o empenho dos colegas para atingirem os objetivos propostos, demonstraram responsabilidade individual e de grupo, pois cada elemento do grupo revelou responsabilidade pela sua contribuição, assim como estavam cientes de que a avaliação individual resultava na avaliação do grupo (Freitas & Freitas, 2002). Outra característica da aprendizagem cooperativa que esteve assente no desenrolar deste trabalho foi o desenvolvimento das competências sociais, visto que os alunos souberam esperar pela sua vez, pediram ajuda quando necessário, ajudaram os colegas, encorajaram-se mutuamente, dividiram tarefas e aceitaram as ideias e propostas dos restantes elementos do grupo (Pujolàs, 2009). Relativamente à quinta característica específica da aprendizagem cooperativa, processo de grupo ou avaliação do grupo, não foi possível pôr em prática devido à falta de tempo e à aula de Expressão Físico Motora.

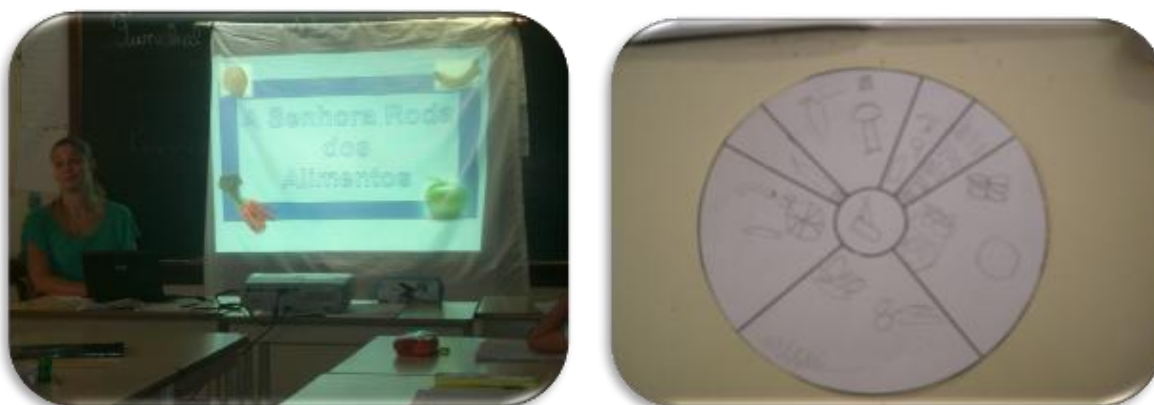
No entanto constatou-se que, ao promovermos a aprendizagem cooperativa para a construção do cartaz do tempo, possibilitámos aos alunos o desempenho de um papel mais ativo na construção dos seus conhecimentos, bem como permitimos aos mesmos que vivenciassem diversas interações com os seus colegas e, através de debates, desenvolvessem o pensamento crítico, a capacidade de comunicação e argumentação.

Roda dos Alimentos

Na opinião de Polleti (2002) o professor deve manter os alunos curiosos e para que o faça é necessário motivá-los e mantê-los interessados, visto que o professor deve transferir dados e informações para que os alunos construam o seu próprio conhecimento.

Com o objetivo de iniciar e motivar os alunos para a abordagem à Roda dos Alimentos projetou-se e leu-se uma história intitulada “A senhora Roda dos Alimentos” (ver Apêndice D). Esta história despertou a curiosidade dos alunos pois constatou-se que, ao longo do diálogo estabelecido sobre o conteúdo da história, os alunos revelaram entusiasmo, assim como se mostraram empenhados na atividade seguinte, ou seja, no preenchimento da sua roda dos alimentos (Figura 36 e 37).

Figura 36 e 37. Preenchimento individual da Roda dos Alimentos



Depois de os alunos preencherem a sua roda dos alimentos, iniciou-se em grande grupo o preenchimento de uma roda dos alimentos. Esta atividade contou com a participação de todos os alunos, que vinham ao quadro, escolhiam um alimento e posteriormente afixavam-no no respetivo grupo (Figura 38 e 39).

Figura 38 e 39. Preenchimento coletivo da Roda dos Alimentos



Completada esta fase, questionou-se os alunos sobre o nome de cada grupo. Os alunos conseguiram enumerar o nome de alguns grupos, nomeadamente, o da fruta, lacticínios, e o grupo da carne, peixe e ovos. Quanto aos restantes grupos, os alunos revelaram algumas dificuldades em associar os nomes dos grupos aos alimentos presentes e neste sentido foi necessário explicar em que consistia cada grupo, de modo a esclarecer as dúvidas apresentadas pelos alunos. Após esta explicação, a turma associou facilmente o nome dos grupos aos grupos da Roda dos Alimentos (Figura 40).

Figura 40. Identificação dos grupos da Roda dos Alimentos



Seguidamente questionou-se os alunos sobre quais os grupos maiores e menores, quais os alimentos energéticos, reguladores e construtores. Depois do debate acerca da função dos alimentos, distribuiu-se um folheto de supermercado a cada aluno e solicitou-se o recorte de um alimento energético, um alimento regulador e um alimento construtor, com o objetivo de construir um cartaz para cada função. Os alunos revelaram domínio neste conteúdo, recortando os alimentos previamente pedidos e afixando-os corretamente nos cartazes (Figura 41 e 42).

Figura 41 e 42. Construção dos cartazes sobre as funções dos alimentos



Alimentação Saudável

Dando seguimento à temática abordada na aula anterior e aproveitando para celebrar o Dia Mundial da Alimentação Saudável, dia 16 de novembro, trabalhou-se com a turma os alimentos saudáveis e não saudáveis, assim como os princípios adjacentes para uma alimentação saudável (ver Apêndice E). Deste modo, iniciou-se a temática através de um diálogo no qual os alunos participaram transmitindo as suas ideias sobre uma Alimentação Saudável (Figura 43). Estas ideias foram debatidas em grande grupo e registadas no quadro.

Figura 43. Levantamentos das ideias prévias dos alunos acerca da Alimentação Saudável



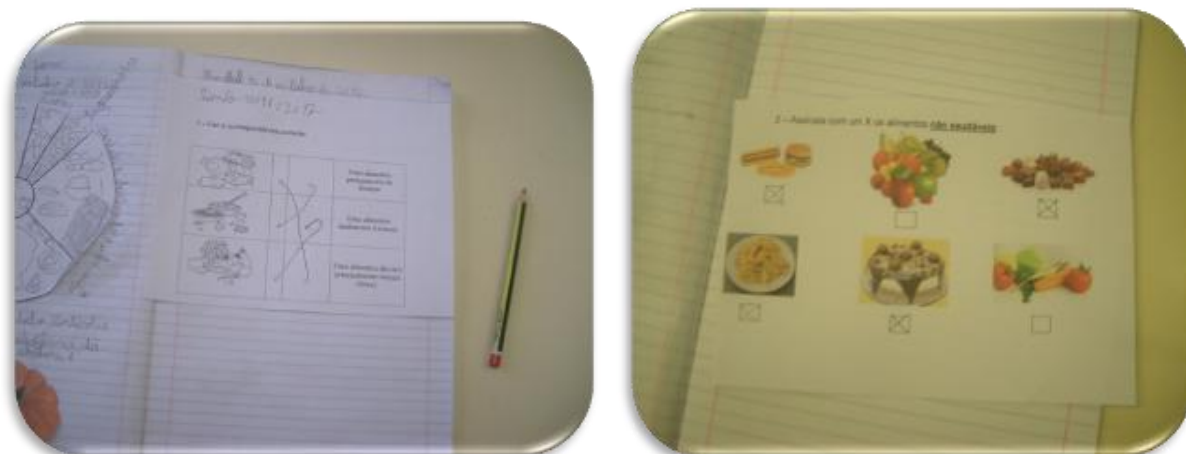
Seguidamente afixou-se no quadro um conjunto de imagens com alimentos e refeições saudáveis e não saudáveis. Os alunos visualizaram as imagens, identificaram-nas e formaram dois conjuntos: um relativo aos alimentos /refeições saudáveis e outro referente aos alimentos/refeições não saudáveis (Figura 44 e 45).

Figura 44 e 45. Identificação dos alimentos/refeições saudáveis e não saudáveis



Posteriormente, e de modo a consolidar as temáticas abordadas, distribuiu-se dois exercícios: nuns os alunos tinham que corresponder os alimentos à sua função, ou seja, reguladora, energética ou protetora e noutro tinham que identificar os alimentos não saudáveis. Verificou-se através da correção dos exercícios que os alunos compreenderam os conceitos abordados (Figura 46 e 47).

Figura 46 e 47. Resolução dos exercícios sobre as funções dos alimentos e alimentação saudável



Para celebrar o Dia da Alimentação Saudável, solicitara-se aos alunos na aula anterior que trouxessem de casa uma ou duas peças de fruta com o objetivo de prepararmos uma salada de fruta para o lanche. Contudo, prevendo que a maioria dos alunos não trouxesse as peças de fruta solicitadas, decidiu-se por levar algumas frutas já preparadas para a confeção da salada de fruta. Assim sendo, solicitou-se primeiramente aos alunos as frutas trazidas de casa e posteriormente mostrou-se as frutas levadas por nós, estagiárias. Iniciou-se então a confeção da salada de fruta e, segundo a sugestão do professor cooperante, e devido à falta de tempo, optou-se por sermos nós, estagiárias, a cortarmos as frutas. No entanto, de modo a envolver os alunos e a ligar a área curricular seguinte, ou seja, a Matemática, os alunos foram anotando no caderno a quantidade utilizada de cada fruta na confeção da salada, ou seja a receita, e no final resolveram o problema que no caso foi a quantidade de fruta utilizada para a confeção da salada. Concluída a salada de fruta, distribuiu-se em taças individuais para que os alunos desfrutassem de um lanche saudável (Figura 48, 49, 50 e 51).

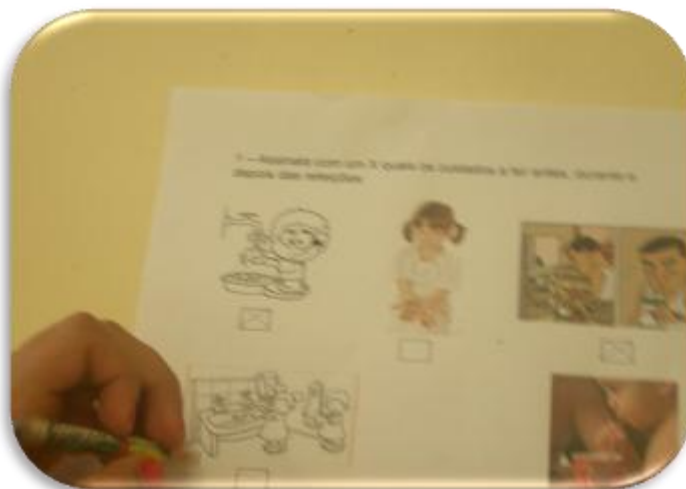
Figura 48, 49, 50 e 51. Confeção da salada de fruta



Higiene e cuidados a ter com os alimentos

Para desenvolver esta temática optou-se por questionar os alunos sobre as suas ideias acerca dos cuidados necessários a ter com os alimentos (ver Apêndice F). Depois de enumerarem e discutirem em grande grupo sobre os cuidados básicos a ter com os alimentos, distribuiu-se seis imagens relacionadas com os cuidados a ter com os alimentos, de modo a que cada aluno assinalasse quais as ações corretas (Figura 52).

Figura 52. Resolução do exercício sobre os cuidados a ter com os alimentos



Ainda no que respeita aos cuidados a ter com os alimentos, e indo ao encontro de um dos conhecimentos prévios dos alunos sobre este conteúdo, distribuiu-se um alimento a cada aluno para que verificassem a data de validade (Figura 53 e 54). Esta atividade despertou o interesse dos alunos e alertou-os para o facto de verificarem o prazo dos alimentos antes de os comprarem.

Figura 53 e 54. Verificação da data de validade dos produtos alimentares



Terminado este exercício, foram apresentadas aos alunos duas ementas diferentes. Estas ementas descreviam uma refeição na qual constava alimentos saudáveis e não saudáveis. Os objetivos principais destas atividades centravam-se na

Anteriormente à confecção do cartaz tinha-se solicitado aos alunos a apresentação do seu fruto, assim como dos materiais utilizados para a sua decoração. À medida que os alunos iam mostrando os seus frutos colavam-nos numa folha de papel cenário afixada ao quadro (Figura 56 e 57).

Figura 56 e 57. Apresentação dos frutos



Seguidamente, após todos os alunos terem apresentado e afixado o seu fruto no cartaz, distribuiu-se uma folha quadrada a cada aluno para que construíssem um acróstico a partir do nome do seu fruto. No início esta atividade suscitou algumas dúvidas, pois os alunos desconheciam a palavra acróstico, bem como o seu significado. Deste modo, optou-se por explicar o sentido da palavra e exemplificar no quadro o que havíamos solicitado. Depois desta explicação os alunos construíram o seu acróstico sem notórias dificuldades e afixaram-nos no cartaz (Figura 58).

Figura 58. Construção de um Acróstico



Concluída esta fase, debateu-se com os alunos qual o título para o cartaz. Depois de algumas sugestões e discussões a turma decidiu intitular o cartaz como “O Pão por Deus”. Posteriormente os alunos levaram o cartaz para o pátio com o objetivo de o afixarem numa parede.

Outra atividade desenvolvida sobre esta temática foi a construção e decoração de cestos. Foram distribuídos aos alunos moldes de uma caixa de cartão para que os decorassem e armassem o cesto (Figura 59 e 60). Após todos os alunos terem concluído o seu cesto foram repartidas castanhas e bombons para cada aluno.

Figura 59 e 60. Decoração e construção dos cestos



2.2.2. Avaliação geral da turma

Como já foi referido anteriormente, a avaliação da turma do 2º C consistiu na avaliação formativa e na avaliação sumativa. Relativamente à primeira, esta baseou-se na reflexão e avaliação das competências propostas para cada atividade, através da resolução de exercícios, na realização de jogos, na observação realizada e nos artefactos das crianças. Quanto à avaliação sumativa, esta centrou-se na realização de fichas de avaliação nas áreas curriculares de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio, resultando assim uma avaliação quantitativa, na qual foram estabelecidos três níveis de avaliação, ou seja, D/E (0%-49%), C (50%-74%), B (75%-89%) e A (90%-100%). De salientar que as fichas de avaliação foram elaboradas por nós, estagiárias, sob a orientação do professor cooperante. De modo a dar resposta aos alunos com mais dificuldade, optou-se por realizar duas versões das fichas da área curricular de Matemática e Língua Portuguesa. Quanto à área curricular de Estudo do Meio não foi

necessária elaborar fichas diferenciadas visto que os alunos não revelaram diferenças acentuadas em termos de conhecimentos.

No que concerne à avaliação formativa na área curricular de Língua Portuguesa verificou-se que no geral os alunos atingiram as competências delineadas, quer no Bloco 1- *Comunicação Oral*, quer no Bloco 2 - *Comunicação Escrita*.

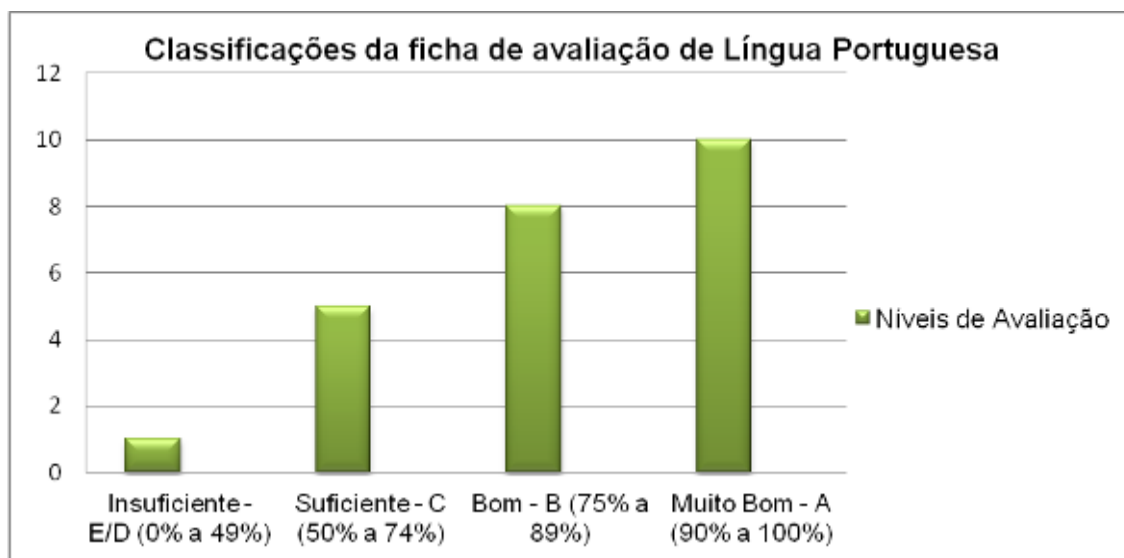
Neste sentido, considerou-se que aquando da leitura e interpretação de textos, assim como de enunciados, os alunos em geral revelaram um certo domínio nesta competência, à exceção dos alunos com mais dificuldades, que necessitaram de um apoio mais individualizado para a leitura e interpretação de textos e enunciados. O grupo também foi capaz de exprimir-se por iniciativa própria, formular perguntas e respostas, descrever imagens e comunicar oralmente descobertas realizadas ao longo das atividades desenvolvidas. Contudo verificou-se que a turma sentiu dificuldades em regular a sua participação nas situações de comunicação que foram criadas no decorrer da intervenção pedagógica, pois nem sempre souberam ouvir a opinião dos colegas e não intervieram nos momentos mais oportunos e assim foi necessário trabalhar mais esta competência para que os alunos a adquirissem e colocassem em prática na sala de aula.

Quanto às competências propostas para o Bloco2 - *Comunicação Escrita*, os alunos foram capazes de praticar os jogos de palavras, como a sopa de letras e a correção das frases com lacunas, identificar as letras maiúsculas e minúsculas, levantar hipóteses e identificar personagens e ações acerca do conteúdo da história intitulada *Elmer*, assim como dos textos trabalhados, “A Roda dos Alimentos” e a “A vida da Carolina”. Relativamente às dificuldades apresentadas pela turma neste bloco, estas prenderam-se essencialmente com a colocação das palavras por ordem alfabética e na construção de textos descritivos.

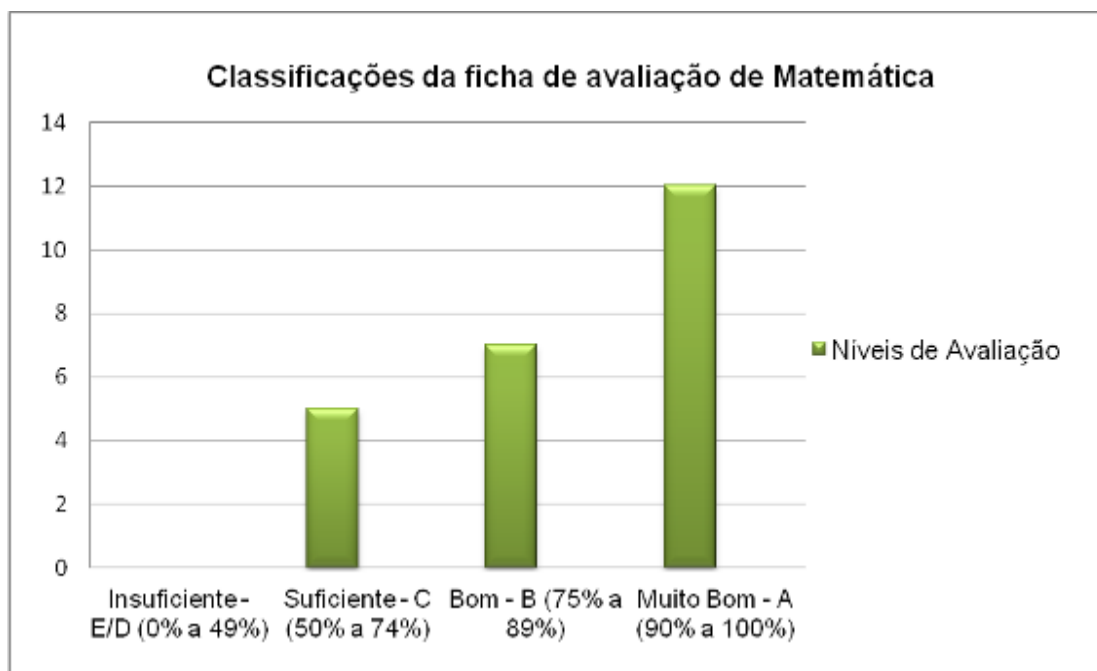
De salientar que os alunos revelaram menos dificuldades ao nível da comunicação oral, assim como se revelou que os alunos mais inibidos adotaram uma postura mais participativa e desinibida ao longo da nossa intervenção.

Relativamente às classificações obtidas da ficha de avaliação da área curricular de Língua Portuguesa, concluiu-se que a turma compreendeu os conteúdos trabalhados nesta área curricular, pois dez alunos obtiveram o nível A, oito alcançaram o nível B, cinco o nível C e um aluno atingiu o nível D/E, visto ser um aluno sinalizado com apoio pedagógico acrescido (Gráfico 9).

Gráfico 5. Classificações da ficha de avaliação de Língua Portuguesa

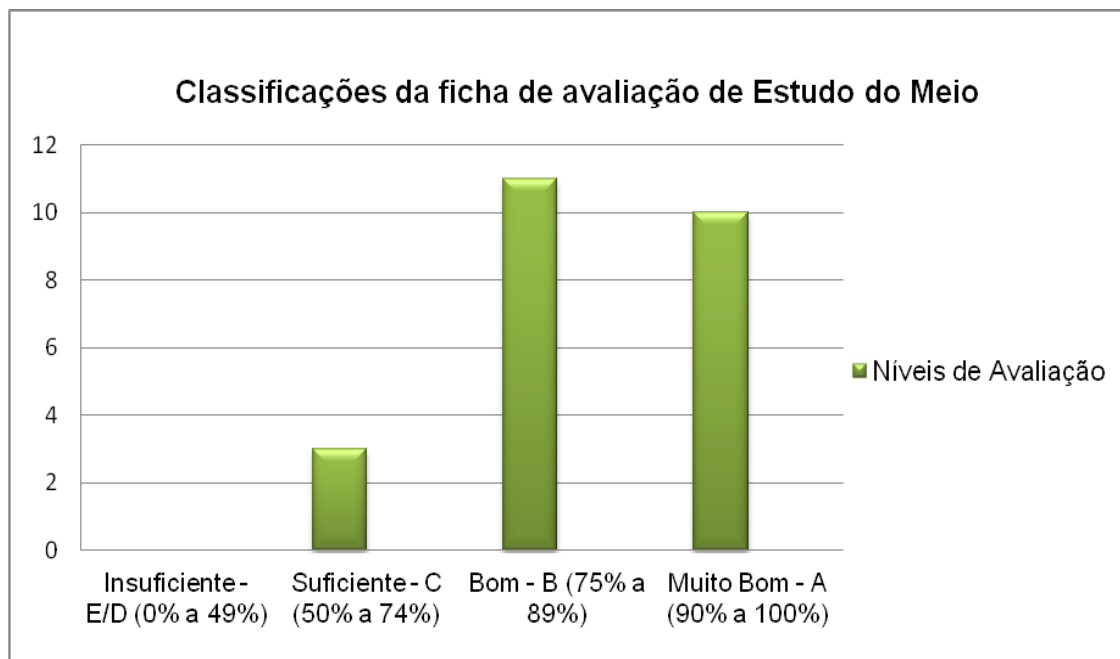


No que diz respeito à avaliação formativa da área curricular de Matemática, nomeadamente às competências propostas para o Bloco 1 – *Números e operações*, os alunos demonstraram domínio na leitura e escrita de números, na decomposição de números em somas, assim como na identificação dos números até 99. Revelaram também à vontade em explicar oralmente os passos seguidos ao efetuar o cálculo mental. No entanto os alunos revelaram algumas dificuldades em relacionar a dezena com a unidade, surgindo algumas dúvidas aquando da resolução das situações problemáticas, principalmente da subtração e, neste sentido, optou-se por trabalhar estes conceitos através da utilização de material de apoio de modo a ajudar os alunos na compreensão destes conceitos. Em relação às classificações obtidas pelos alunos na ficha de avaliação desta área curricular, doze atingiram o nível A, sete alunos alcançaram o nível B e cinco discentes tiveram o nível C (Gráfico 10). A inexistência de resultados negativos veio comprovar que os alunos denotam um gosto especial por esta área curricular, assim como a aponta como a área favorita.

Gráfico 6. Classificações da ficha de avaliação de Matemática

Quanto à avaliação formativa da área curricular de Estudo do Meio, enquadrada no Bloco 1 – *À Descoberta de Si Mesmo*, verificou-se que os alunos evidenciaram algumas dificuldades na interpretação da Roda dos Alimentos, mais concretamente na identificação dos grupos subjacentes à mesma.

Relativamente às restantes competências definidas para a área curricular de Estudo do Meio, os alunos demonstraram aptidões no que concerne ao reconhecimento de datas, factos significativos e unidades de tempo, ano e mês. Identificaram sem dificuldade a diferença entre o ano comum e o ano bissexto, assim como os alimentos indispensáveis à saúde, os alimentos saudáveis e não saudáveis e reconheceram a importância da água potável, dos cuidados de higiene a ter com os alimentos e a verificação da data de validade dos alimentos. Expondo os resultados da ficha de avaliação da área curricular de Estudo do Meio, constatou-se que os resultados foram todos positivos, ou seja, dez alunos tiveram o nível A, onze alunos obtiveram o nível B e três discentes alcançaram o nível C (Gráfico 11).

Gráfico 7. Classificações da ficha de avaliação de Estudo do Meio

Concluindo: verificou-se, com a avaliação formativa e sumativa, que os alunos atingiram na generalidade as competências propostas para cada área curricular, assim como demonstraram domínios básicos nos conhecimentos adquiridos. Deste modo, considera-se que a intervenção pedagógica baseada no questionamento e na aprendizagem ativa teve um impacto positivo na aprendizagem dos alunos.

2.3. Intervenção com as Famílias e com a Comunidade Educativa

Na perspetiva de João Formosinho (1989), a escola como *comunidade educativa* diz respeito a todos os interessados pela educação escolar que se situam no sistema de interações com a escola. O autor supramencionado refere ainda que a escola é mais do que um serviço do Estado, visto que envolve a participação da comunidade numa conceção de democracia própria da escola.

Neste sentido, o envolvimento das famílias e da comunidade educativa tem-se revelado nos últimos anos fundamental para o desempenho escolar dos alunos. Deste modo, a inclusão destes dois agentes no processo de ensino-aprendizagem contribui para a estabilidade educacional do aluno (Chechia & Andrade, 2002).

Nesta perspetiva, Paro (2007), refere que as instituições educativas devem promover um processo contínuo entre a educação familiar e a restante comunidade, criando estratégias que permitam a união destes contextos.

O mesmo autor ressalta, que o facto de a escola usar todos os meios para uma aproximação da família e da comunidade ao contexto educativo do aluno, permite partilhar informações significativas, questões pedagógicas, objetivos, recursos, problemas e, desta forma, possibilita uma participação ativa no desenvolvimento dos alunos.

Para Rovira (2000, p. 57-58),

A participação da comunidade na vida escolar enquadra-se na noção de escola democrática, que será aquela que se consegue organizar de modo a estimular a participação de todos os implicados. Essa participação deve ser exercida de forma adaptada em diferentes áreas de ação das escolas e, por refletir os ideais democráticos, é um fim em si mesma.

Por outro lado Mark Warren (2004), apresenta algumas contribuições para a melhoria do contexto de aprendizagem do aluno, nomeadamente, a promoção da participação pública na vida escolar, a colocação de mais e melhores recursos na escola ou a transformação de práticas e culturas escolares.

No que concerne à família, Carvalho (2000) afirma que uma das tarefas primordiais da família ao longo da escolaridade dos filhos é acompanhá-los nos estudos, quer seja de forma espontânea quer seja proposta pela instituição educativa.

2.2.1. Colaboração das famílias na construção de um cartaz alusivo ao Pão por Deus

De modo a envolver a participação das famílias nas atividades relacionadas com o Pão por Deus, solicitamos aos pais a decoração criativa de alguns frutos típicos da época, que tinha como objetivo construir um cartaz alusivo ao Pão por Deus (Figura 61, 62 e 63).

Figura 61. Apresentação do fruto decorado pela família



Figura 62. Realização do cartaz alusivo ao Pão por Deus



Figura 63. Cartaz alusivo ao Pão por Deus



De salientar que esta proposta de atividade foi preparada com uma semana de antecedência, no entanto alguns alunos não tiveram a colaboração das famílias e houve um caso em que uma aluna chegou a levar o fruto sem qualquer tipo de decoração.

Esta experiência fez-me pensar que apesar de a escola ser um elemento que faz parte da vida familiar de cada aluno, esta é vivida pelas famílias com diferentes graus de envolvimento, interesse e expectativa. Neste sentido, cabe aos docentes e à escola

procurar estratégias que aumentem o envolvimento dos pais na vida escolar dos seus filhos.

Segundo Nunes (2004), as famílias deviam ser acompanhadas através de programas de formação e informação, de modo a promover o desenvolvimento de atitudes que ajudem os alunos na aprendizagem escolar ao longo de toda a escolaridade.

2.2.2. Ação de Sensibilização “Gestão de Comportamentos”

Ao longo do estágio no 1º CEB foi desenvolvida uma ação de sensibilização intitulada “Gestão de Comportamentos” na Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré, no dia seis de novembro, com uma duração de uma hora e meia.

Esta ação contou com a presença de alguns professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e Educadores de Infância da respetiva escola.

De modo a corresponder aos interesses e necessidades do contexto educativo, foram realizados alguns diálogos informais com os professores cooperantes da instituição com o objetivo de recolhermos algumas temáticas sugeridas pelos mesmos. Seguidamente, elaboramos um questionário no qual os professores/educadores deveriam enumerar numa escala de 1 a 5 qual a temática mais adequada ao contexto a ser desenvolvida.

Neste sentido, e por meio de uma votação unânime, os docentes escolheram a temática “Gestão de Comportamentos”.

Os comportamentos inadequados e desviantes dos alunos em contexto de sala de aula são uma problemática que se constata, cada vez mais, quer nas escolas, quer através do discurso dos professores (Cerqueira, 2012).

Assim sendo, a ação de sensibilização teve como principal objetivo apresentar aos docentes um conjunto de estratégias de intervenção existentes na sala de aula e respetiva escola, permitindo, deste modo, a diminuição dos comportamentos inadequados.

Para desenvolver esta temática convidamos a psicóloga Clara Sousa, Licenciada em Psicologia Criminal e Mestre em Psicologia Forense e Criminal, ambos os graus académicos obtidos no Instituto Superior de Ciências da Saúde Egas Moniz.

A sessão iniciou-se com a apresentação da convidada à plateia e seguidamente com a intervenção da psicóloga (Figura 64 e 65).

Figura 64. Ação de Sensibilização “Gestão de Comportamentos”



Figura 65. Ação de Sensibilização “Gestão de Comportamentos”



No decorrer desta sessão a psicóloga salientou um aspeto determinante para a gestão dos comportamentos dos alunos na sala de aula, nomeadamente, criar rotinas de aulas bem planeadas e interiorizadas de modo a reduzir a “confusão e a oportunidade para comportamentos desviantes, disponibilizando tempo para tarefas de interesse” (Aires, 2010, p.45). Desta forma, os alunos ao sentirem-se apoiados pelos docentes têm tendência a manifestar comportamentos aceitáveis, o que leva o professor/educador a adotar uma postura mais colaborativa e menos autoritária. Nesta ideia, a psicóloga referiu também que as regras e os limites de comportamentos não devem ser impostos pelos docentes, mas sim estabelecidas em conjunto com os alunos.

No seguimento desta lógica, foram apresentados quatro estilos de docentes, sendo eles, o docente tolerante, aquele que exige pouco e controla pouco os alunos, o docente autoritário, que coloca limites firmes e precisos à ação dos alunos controlando rigidamente as suas atitudes e comportamentos, o docente democrático, que estabelece limites à ação dos alunos controlando as suas atitudes e comportamentos e ao mesmo tempo estimulando a sua independência e autocontrolo e, por último o docente indiferente, aquele que exige pouco, que tem dificuldade em se impor aos alunos, e que utiliza sempre as mesmas atividades e materiais provocando nos alunos desinteresse e desmotivação para a realização académica.

Concluiu-se assim que o estilo de liderança adotado pelo docente pode assumir repercussões no percurso académico do aluno, assim como no seu desenvolvimento de competências emocionais e comunicativas.

Assim sendo, e de acordo com Arends (1995) citado por Caeiro e Delgado (2005, p. 37-38), o docente deve manifestar tranquilidade e confiança perante os seus alunos, de modo a diminuir o comportamento inadequado ao mesmo tempo que potencializa o sucesso educativo e o autoconceito do aluno. Contudo, o autor referido anteriormente, menciona que o docente deve olhar nos olhos do aluno e deve falar com um volume audível a todos eles, diminuindo assim a frequência dos comportamentos desajustados.

No final da sessão foi aberto um debate no qual os docentes presentes expuseram as suas dúvidas e trocaram algumas experiências vivenciadas na sala de aula. De salientar que esta ação, apesar de ir ao encontro dos interesses da classe docente, teve pouca adesão por parte destes.

Concluí, através da ação de sensibilização, que existe um leque de estratégias de intervenção que permitem prevenir e/ou remediar as situações de indisciplina e como referem Carita e Fernandes (2012, p.158), “ (...), em regra, não se compadece com mágicas e ações pontuais e isoladas, antes requer uma ação sistematizada, continuada no tempo, aberta à avaliação e a sucessivas adaptações”.

2.4. Reflexão Crítica da Intervenção Pedagógica no 1º Ciclo do Ensino Básico

Esta reflexão crítica abarca a visão global do trabalho desenvolvido na intervenção educativa com a turma do 2º C. Nesta são confrontados os objetivos propostos inicialmente, através da utilização do questionamento e da aprendizagem ativa como promotores de aprendizagens significativas, e os objetivos alcançados no final da intervenção educativa, assim como as suas potencialidades e limitações ao longo deste percurso.

O estar em sala de aula exige um planeamento, uma preparação antecipada das atividades, uma reflexão e avaliação sobre a prática desenvolvida. Assim, esta experiência de aprender a ser professor, não é de modo algum uma tarefa simples, visto que através da prática fazemos uma aprendizagem contínua, no sentido de procurar melhorar o nosso desempenho enquanto futuras profissionais da educação.

Neste sentido, Fernandes (2007), refere que a reflexão é atualmente um dos instrumentos mais utilizados na formação de professores, daí que os autores afirmem que é necessário que os professores reflitam sobre o que aconteceu na aula, sobre o que

disseram, partilhem informação e dúvidas com os restantes colegas e questionem os materiais utilizados ou a utilizar na sala de aula, de modo a garantir uma prática adequada à turma e ao contexto educativo.

Considero relevante referir que estabeleci uma boa relação com o grupo de alunos, adotando uma postura flexível, ou seja, não impondo constantemente a minha autoridade, nem por outro lado ser demasiado permissiva criando assim uma relação positiva com os alunos do 2º C. De igual modo, estabeleci uma relação positiva com o professor cooperante que em todas as práticas transmitiu o seu *feedback* em relação à nossa intervenção, o que facilitou muito o nosso desempenho como docentes nas aulas vindouras. De igual modo, o seu papel foi fundamental nas opções por mim tomadas, na medida em que, me auxiliou na pesquisa, recolha de estratégias e atividades para desenvolver com a turma do 2º C. Assim sendo, no final de cada aula, reuníamos com o professor cooperante a fim de analisarmos o decurso da aula, no sentido de desenvolver uma ação-reflexão-ação e, caso houvesse algum aspeto que não tivesse decorrido da forma prevista ou da melhor maneira, analisávamo-la para que essa pudesse resultar de forma positiva. Também foi minha preocupação estabelecer uma boa relação com os restantes membros da comunidade educativa e com as famílias dos alunos.

Tendo a perfeita consciência de que os alunos têm ritmos de aprendizagem diferentes e conhecimentos diversificados, pois não existe um modelo de aluno, desenvolvemos a nossa prática de modo a responder e apoiar cada aluno nos momentos de ensino/aprendizagem. Para tal optei por utilizar, no decorrer da minha intervenção, como estratégia principal, o questionamento. Segundo Anastasiou e Alves (2004), citados por Font (2007), as estratégias adotadas no processo de ensino-aprendizagem procuram alcançar determinados objetivos e neste sentido é fundamental que o professor escolha uma estratégia adequada aos sujeitos envolvidos (professores e alunos) e de acordo com o programa de aprendizagem estabelecido pelo Ministério da Educação (2004).

Posso afirmar que a intervenção desenvolvida na sala do 2º C ao basear-se no questionamento como promotor de pensamento crítico e aprendizagens ativas, teve um impacto bastante positivo, tanto nos alunos que participaram ativamente nesta intervenção, como na construção da minha identidade como docente, visto que me possibilitou experienciar e constatar que o questionamento como estratégia do processo

de ensino aprendizagem permite que os alunos desenvolvam o pensamento crítico e consecutivamente aprendizagens significativas.

A utilização desta estratégia na sala de aula implementou-se através da metodologia da investigação-ação, que se revelou fulcral na procura de informação que nos permitisse encontrar e adotar o plano mais adequado à turma em questão. Esta recolha de informação permitiu também planificar, convenientemente, toda a intervenção.

No que concerne à estratégia utilizada no processo de ensino aprendizagem, pode-se afirmar que decorreu da melhor forma possível, pois verificou-se alguns progressos educativos, assim como uma melhoria na intervenção dos alunos e também na participação ativa ao longo das aprendizagens através do questionamento.

O questionamento, como referido anteriormente, foi uma estratégia que permitiu aos alunos desenvolverem capacidades que lhes permitissem compreender, avaliar e utilizar o conhecimento prévio e construído. Segundo Tenreiro-Vieira (1994), o questionamento leva os alunos a desenvolverem o pensamento crítico e, por sua vez, este desata novas perspetivas ao aluno, tornando-o capaz de aprender de forma lógica, uma vez que possibilita uma análise, uma decisão daquilo que é verdadeiro e um domínio e saber do seu próprio conhecimento, assim como facilita a aquisição de novos conhecimentos.

Assim sendo, concluiu-se que o questionamento foi colocado em prática, quer por parte dos alunos, quer pela minha intervenção, procurando em ambas as situações a obtenção de resultados positivos. Por um lado, esta estratégia permitiu-me saber em que nível de aprendizagem os alunos se encontravam, de modo a que pudesse orientá-los para a aquisição de novas competências e conhecimentos. Por outro lado, permitiu aos alunos esclarecerem dúvidas, lançarem novas questões, debates e construções acerca dos temas estudados.

Verificou-se também que o questionamento é uma estratégia vantajosa na ação do professor, pois estimula a participação ativa dos alunos envolvendo-os nas suas próprias aprendizagens. Para além disso, permite também analisar os conhecimentos prévios dos alunos e partir deles para a construção de conhecimento científico, assim como possibilita que os estudantes confrontem os conhecimentos científicos através de um pensamento crítico, reflexivo e criativo, estimulando o surgimento espontâneo e natural de novos pensamentos.

Quanto aos resultados obtidos no final da intervenção, através das avaliações formativa e sumativa, concluiu-se que os alunos demonstraram gradualmente uma postura mais autónoma, visto que passaram a recorrer menos vezes aos adultos, permitindo que estes ajudassem de forma individualizada os alunos com mais dificuldades. Implementou-se o questionamento no contexto de sala de aula, pois os alunos tornaram-se elementos questionadores e críticos ao longo das atividades desenvolvidas, assim como se constatou que os alunos por meio do questionamento promoveram aprendizagens significativas, dinâmicas e adquiriram competências para um pensamento racional, reflexivo e crítico.

Nesta linha de ideias, podemos concluir que esta estratégia de intervenção obteve os resultados esperados já que se alcançaram os objetivos gerais propostos para este estágio.

No entanto, ao longo desta intervenção, surgiram algumas limitações, nomeadamente, o curto tempo de estágio, o cumprimento de um plano diário previamente acertado com o professor cooperante e a perda por vezes do controlo da turma. Quanto à primeira limitação, esta foi uma condicionante para uma exploração perspicaz do questionamento enquanto estratégia do processo de ensino aprendizagem, pois teria sido benéfico se pudéssemos dispor de mais algum tempo de estágio, porque quando sentíamos que estávamos a desenvolver uma ação válida com confiança e segurança e os alunos a aderirem de forma positiva à implementação desta estratégia, estávamos já no final da nossa intervenção. Outra limitação foi o cumprimento do plano diário, pois apesar de a planificação ser flexível, confrontei-me muitas vezes com o facto de ter que concluir a atividade, sabendo de antemão que tinha de orientar atividades nas outras áreas curriculares. Relativamente à terceira limitação, e sendo apontada por diversos autores como uma desvantagem do questionamento na sala de aula, deveu-se ao facto de perder por vezes o controlo da turma, pois consoante a temática abordada os alunos dispersavam-se, estabelecendo conversas paralelas.

Neste sentido, o maior desafio com que me deparei ao longo deste estágio, foi a gestão de comportamentos os alunos, assim como inicialmente a gestão do tempo. No entanto, através de uma constante reflexão com o professor cooperante, foram adotadas estratégias que permitiram contornar essas dificuldades, promovendo deste modo um ambiente saudável para a aquisição de aprendizagens. Contudo, consideramos que

aprendemos muito com os alunos e eles connosco e, deste modo, esta partilha de experiências e conhecimentos foi essencial para a nossa aprendizagem enquanto futuras docentes.

O facto de o estágio se organizar em grupos, pares pedagógicos, é, também um aspeto positivo, pelo apoio e colaboração que partilhamos ao longo do trabalho que desenvolvemos.

Consideramos que o estágio é um processo primordial na formação de futuros professores, no entanto este é apenas o início de um processo de formação que não estará nunca concluído nem completo e, neste sentido, cabe aos profissionais de educação procurar aumentar e aprofundar os seus conhecimentos, num horizonte de aprendizagem constante e contínua.

De uma maneira geral, encaro o meu desempenho de forma positiva, visto que o estágio tem a função de preparar os alunos universitários para o futuro e desde modo, o contacto com a prática oferece a possibilidade de aprendermos a adequar estratégias, materiais, atividades e demais aspetos, permitindo deste modo uma bagagem rica e correta aos futuros profissionais da educação.

Considero que demonstrei profissionalismo ao longo da minha prática, tentei utilizar estratégias adequadas ao grupo e aos conteúdos lecionados, apresentei competência teórica e cognitiva no decorrer da leção de conteúdos, proporcionando assim momentos de aprendizagem aos alunos e, de certa forma, a mim própria.

Concluindo, a intervenção educativa no 1º CEB permitiu alcançar os objetivos propostos pelo Regulamento do Estágio Pedagógico do Mestrado em Educação Pré – Escolar do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, na medida em que se participou e se valorizou o trabalho com a comunidade educativa, se privilegiou uma atitude reflexiva e se integrou durante a intervenção pedagógica os conteúdos científicos adquiridos ao longo da formação académica.

Parte III – Estágio em contexto do Pré-Escolar

3.1. Contextualização do Estágio no Pré-Escolar

3.1.3. Caracterização da Sala

Segundo Hohman e Weikart (2007), uma sala de atividades precisa de espaço, quer para as atividades das crianças, quer para a diversidade de materiais, materiais esses que devem estar sempre arrumados, mas de modo visível e acessível às crianças.

O espaço da sala deve ser reflexo das características do grupo de crianças, dos seus interesses e das suas necessidades, tornando o espaço funcional. Ao mesmo tempo, ele deve levar a criança à conquista da sua autonomia sem que apareçam obstáculos que a impeçam de alcançar esta liberdade de movimentos. Neste sentido, o espaço deve estar organizado de forma a “ (...) assegurar as exigências de segurança física e afetiva” (Zabalza, 1992, p. 50).

A organização do espaço educativo constitui o suporte da atividade pedagógica e por isso deve oferecer ambientes diversificados que permitam a realização de atividades lúdicas e educativas.

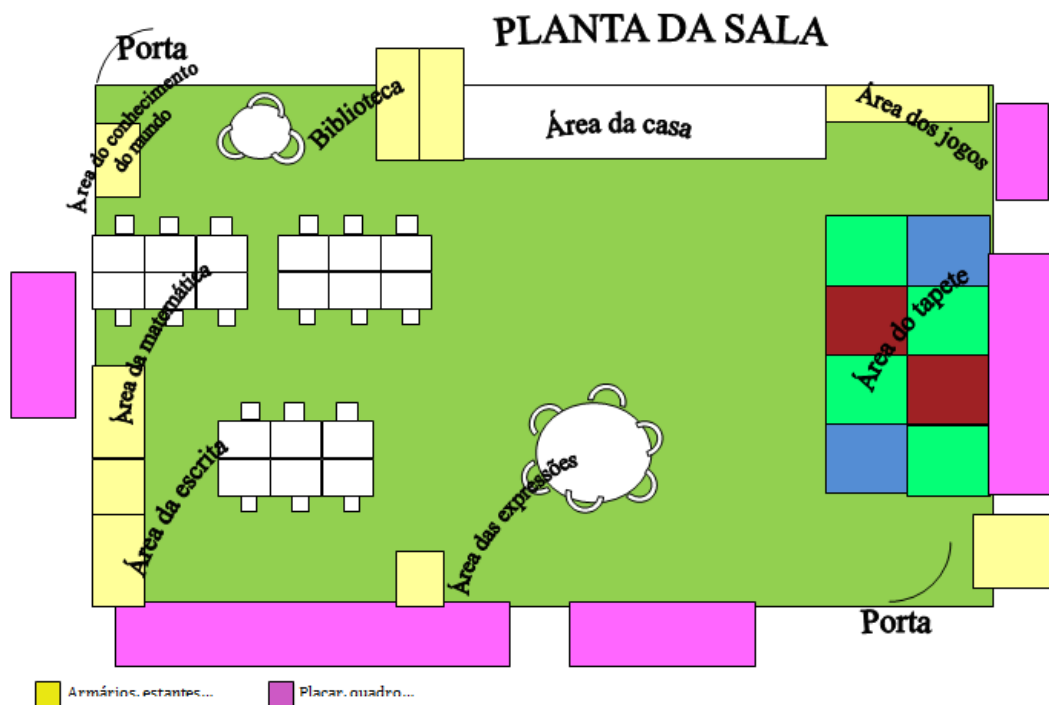
O espaço educativo da sala verde (Figura 66) está organizado por zonas de trabalho de modo a permitir que as crianças realizem atividades previamente escolhidas e por uma área polivalente para trabalho coletivo. A escolha e realização das atividades pressupõem um compromisso e uma responsabilização por parte delas.

Os materiais encontram-se ao alcance e à sua disposição para que elas possam estar nas zonas de trabalho sozinhas, em pares ou em pequenos grupos. Todo o espaço da sala é enriquecido com as produções das crianças que retratam e dão sentido à vida do grupo, apoiam as aprendizagens, sugerem e provocam projetos.

Neste sentido, a sala verde divide-se em duas partes, sendo uma considerada a zona mais tranquila, ou seja, a área da biblioteca, da escrita, da matemática e do conhecimento do mundo, visto que requer mais atenção, concentração e silêncio e a outra considerada uma zona menos calma, pois inclui a área da expressão plástica e uma área mais lúdica, onde se encontram os jogos de tapete e a área da casinha.

Cada área da sala possui grande variedade de instrumentos e materiais, no entanto aos poucos a educadora da sala enriquece o espaço de acordo com as necessidades e interesses revelados pelas crianças.

Figura 66. Planta da sala verde



A **área do tapete** é o local de reunião do grande grupo onde se debatem ideias, partilham vivências, emoções, onde se planifica, se avalia, se aprende a falar respeitando os outros, em suma, onde se adquire competências sociais que possibilita uma integração adequada na sociedade em que vivemos. Neste espaço as crianças podem jogar em pequeno grupo com jogos de encaixe, carros, puzzles grandes, etc.

A **área da casinha** incluiu materiais que retratam vivências do quotidiano das crianças, onde estas podem desenvolver competências a nível da motricidade, do conhecimento do mundo físico e social, da expressão e da comunicação, entre outras.

Na **área das expressões** existem diferentes materiais, como tintas, lápis, canetas, vários tipos de folhas de papel, revistas, jornais, entre outros. É uma área onde as crianças exploram os diferentes materiais e que pretende lhes oferecer um vasto leque de atividades, tais como: colagem, desenho, pintura, rasgagem, modelagem, etc. As crianças nesta área comunicam, expressam e representam os seus sentimentos.

A **área da biblioteca** assume o importante papel de fomentar o contacto com a escrita e a leitura. Permite também uma “leitura” individual ou em pequeno grupo sem descurar o contributo nas outras áreas. Na biblioteca é possível pesquisar, tirar dúvidas,

consultar o dicionário, copiar palavras e letras e muito mais. **Na área da matemática** estão disponíveis jogos, que pretendem apoiar o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático consolidando e sistematizando noções matemáticas, assim como estimular o interesse por esta área.

A área da escrita está apetrechada com diferentes materiais, como folhas de papel lisas, coloridas, com linhas, lápis de carvão, esferográficas entre outros, permitindo estimular o interesse pela escrita. Na **área do conhecimento do mundo** estão disponíveis lupas, mapas, livros de pesquisa, binóculos, e outros tipos de materiais, que permitam às crianças contactar com diferentes materiais, respondendo às suas curiosidades através da descoberta, experimentação e exploração do mundo.

3.1.3.1. Projeto Curricular de Grupo

O Projeto Curricular de Grupo (PCG) tem como referência a legislação em vigor, ou seja, o estatuto da carreira docente, a Lei-Quadro para a educação pré-escolar, as orientações curriculares para a educação pré-escolar, metas de aprendizagem, perfil do educador de infância, o regime de criação e funcionamento das escolas a tempo inteiro, o documento orientador sobre a avaliação na educação pré-escolar, bem como o projeto educativo de escola, o regulamento interno, o plano anual de escola e os recursos físicos, humanos e materiais.

Neste sentido, o PCG tem como tema **“Crescer em harmonia”** e pretende construir competências através de uma educação holística. Segundo a educadora cooperante da sala verde, esta pedagogia permite pensar a educação de uma forma integral, promovendo aprendizagens em que a criança não só tenha conhecimento de si e da sua importância, mas também dos outros e do mundo que a rodeia.

O projeto é composto ainda pela caracterização das crianças, através da ficha de avaliação diagnóstica, a caracterização das famílias, expectativas dos pais e crianças da sala verde para este ano letivo, fundamentação das opções metodológicas, organização do espaço educativo, bem como as intenções de trabalho para o ano letivo, o desenvolvimento curricular das áreas de conteúdos, a previsão de procedimentos de avaliação, e a relação com a família e outros parceiros educativos

3.1.4. Caracterização do grupo de crianças

Há diferentes fatores que influenciam o modo próprio de funcionamento de um grupo, tais como as características individuais das crianças que o compõem, o maior ou menor número de crianças de cada sexo, a diversidade de idades das crianças, a dimensão do grupo (Ministério da Educação, OCEPE, 1997, pp.35).

O grupo da sala verde é composto por 25 crianças, quinze do género masculino e dez do género feminino (Gráfico 8), com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos (Gráfico 9). As três crianças de 4 anos são todas do género feminino. No grupo encontram-se duas crianças sinalizadas e com acompanhamento da Educação Especial. De salientar que dez crianças já frequentavam a instituição em anos anteriores e as restantes quinze vieram de outras instituições de educação.

Gráfico 8. Distribuição das crianças por género

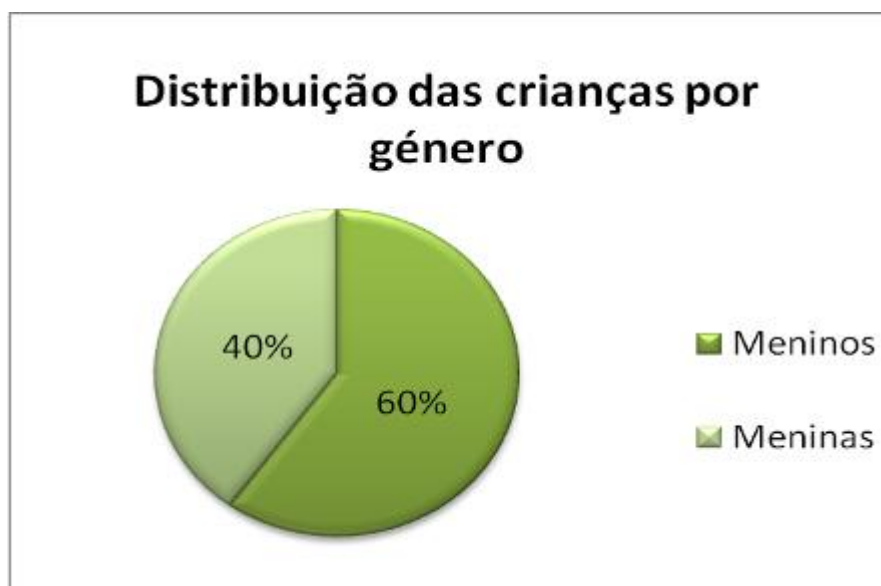
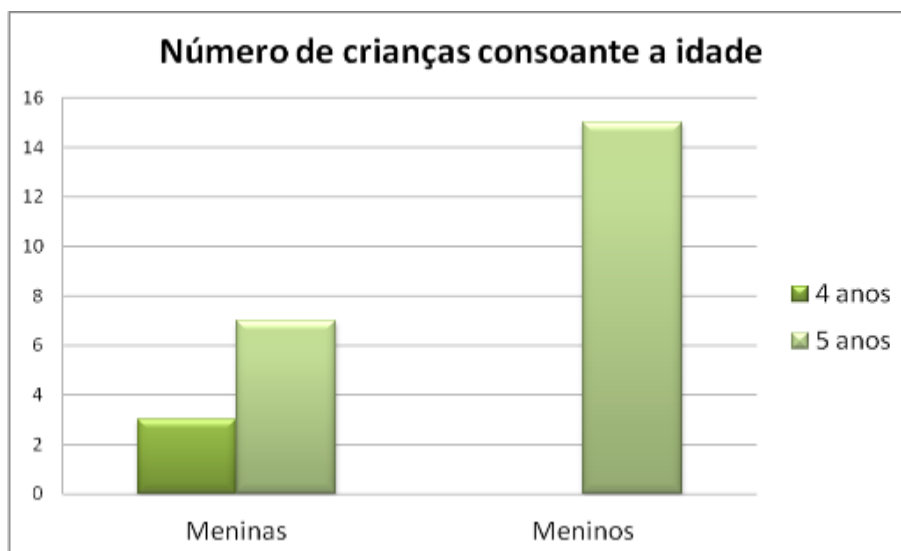


Gráfico 9. Número de crianças consoante a idade



O grupo ainda tem dificuldades ao nível das regras, nomeadamente falarem todos ao mesmo tempo não esperando pela sua vez.

Relativamente ao nível da linguagem, algumas crianças demonstram mais à vontade em exprimir-se. Na maior parte do grupo notam-se dificuldades em exprimir-se em grande grupo, demonstrando por vezes vergonha e timidez. Por outro lado, o grupo em si mostra interesse pelas atividades realizadas, presta atenção ao que ouve, como por exemplo uma história, mas quando são questionados para falar da mesma, poucos são os que querem fazer. Os mais velhos interessam-se em participar e em expor a sua opinião, já os mais novos necessitam sempre de apoio e motivação para participarem oralmente. O grupo, no seu todo, constrói frases mas não articula corretamente determinadas palavras. São bastante recetivos a poesias, lengalengas, adivinhas, provérbios e histórias.

Numa maneira geral, o grupo é extrovertido, falador, demonstra autonomia e gosta de aprender. A nível afetivo as crianças procuram os adultos para resolver os seus conflitos, ou seja, as crianças têm a noção errada que os adultos resolvem tudo, o que nem sempre acontece. Por outro lado, este grupo é afetuoso e meigo. Em geral, as crianças gostam de expressar o que sentem em relação a si e ao outro, em especial em pequeno grupo.

Nas dramatizações, o grupo gosta de dramatizar acontecimentos vivenciados no seio familiar, caracterizam personagens das histórias, como por exemplo, no caso das meninas, fadas, princesas, entre outras. Pude observar que é na área da casinha onde as crianças assumem esses papéis, desenvolvendo o seu imaginário, pois é através das dramatizações que as crianças desenvolvem as suas capacidades de se expressar oralmente, onde se afirmam pessoalmente, como por exemplo “ eu é que sou a mãe”. Os meninos gostam essencialmente de jogar à bola e de fazer construções com os legos nas atividades livres.

Numa maneira geral, os desenhos que o grupo faz são perceptíveis, desenham a figura humana, as suas partes do corpo e destacam por vezes pormenores, dando significado ao que fazem.

A nível da matemática o grupo interessa-se pelos números. Têm noção do que é o número, sabem noções de medidas, quantidades, tamanhos e formas, ou seja, constroem noções matemáticas em contexto de atividades livres e/ou orientadas, através da exploração e manipulação de materiais do seu quotidiano, como por

exemplo “ quero uma bolacha”, em que a criança mostra a mão, indicando com os dedos as bolachas que querem, inconscientemente a criança está a trabalhar a matemática.

As crianças demonstram gostar de músicas, de cantar e aprender canções e quando gostam pedem para repetir. As canções por vezes são cantadas e acompanhadas com ritmos que fazem com o corpo, como o bater palmas e outras vezes com os instrumentos.

A nível motor, o grupo é dinâmico e de uma maneira geral não apresenta qualquer dificuldade, gostam de correr bastante e movimentam-se muito nas suas brincadeiras, como quando estão no recreio. Gostam de fazer ginástica e são capazes de correr, saltar, lançar, fazer atividades de equilíbrio, exprimem-se de modo livre ou orientado com uma música de fundo. Demonstram ter bastante entusiasmo quando fazem jogos de competição, apesar de terem dificuldades em respeitar regras. Nas atividades realizadas, por vezes, há crianças que precisam da ajuda do adulto para as realizar, principalmente os mais novos.

Na organização temporal, o grupo tem consciência das rotinas, organizam-se, porque sabem a sequência do dia através desta, como por exemplo no acolhimento. Sabem que depois vêm as atividades orientadas, que pode ser uma história, lengalenga, uma adivinha, ou continuar num trabalho que não foi concluído no dia anterior. Após realizar a atividade, as crianças andam de volta dos adultos da sala a perguntar “quando é que vamos lá para fora?”, ou seja, sabem que já concluíram a atividade e que está na “hora” de ir brincar, porque a criança já está habituada assim, mesmo os mais novos que entraram este ano, interiorizaram muito bem toda a sequência da rotina. As crianças têm uma noção do tempo através das rotinas, como por exemplo “ *depois do lanche o meu pai vem-me buscar*”.

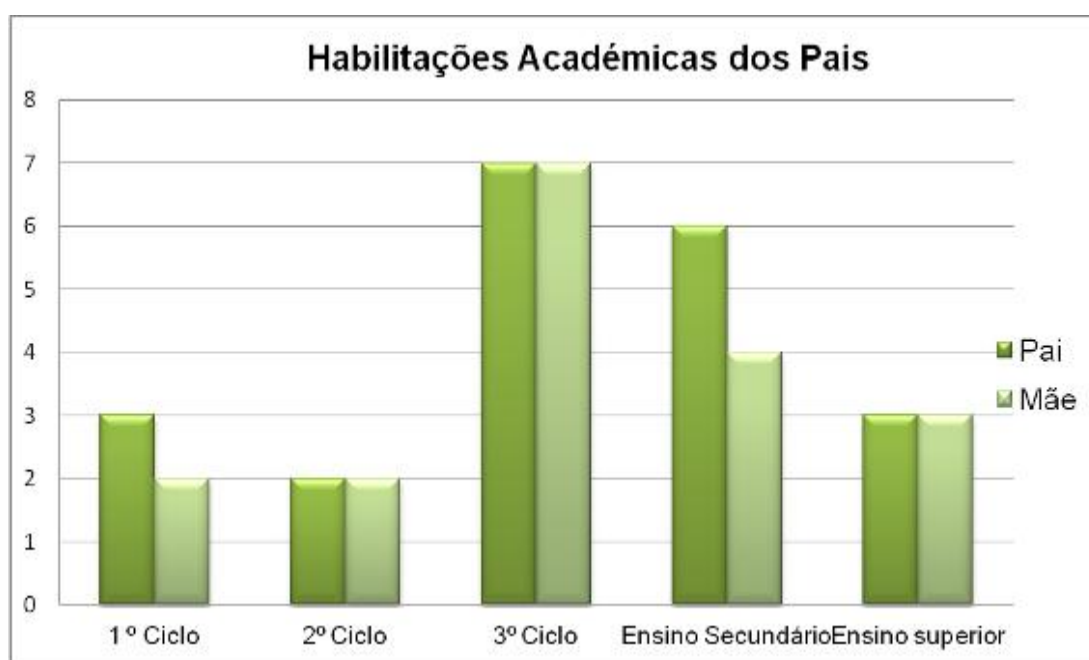
Na organização do espaço, o grupo sabe as áreas que existem na sala através de símbolos que existem em cada uma. Em cada área a criança tem a noção que depois de brincar tem que arrumar e fazem-no. As áreas mais procuradas na sala são a área da casinha, principalmente pelas meninas e a área dos jogos, pelos meninos. Claro que no geral as crianças gostam de todas as áreas, mas têm preferências por algumas.

3.1.5. Caracterização das famílias

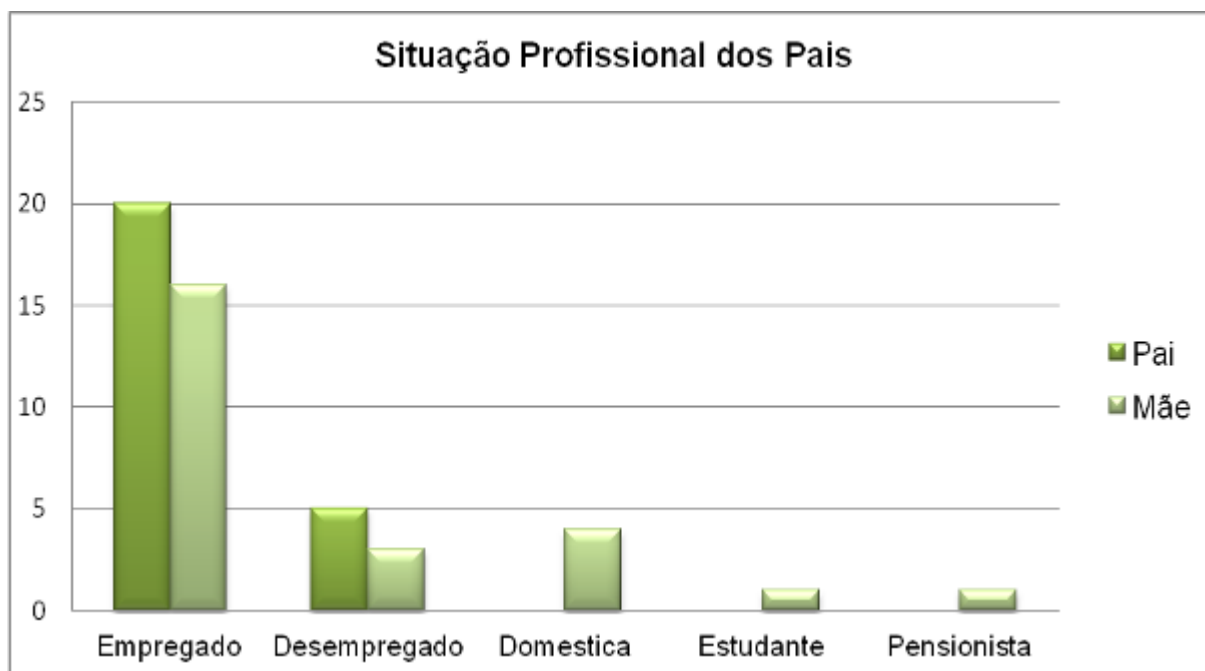
Através de uma análise das fichas individuais das crianças da sala verde e para permitir a perceção da condição das famílias, procedi a um levantamento de dados sobre o nível académico, a situação profissional e estrutura dos familiares com quem vivem.

Quanto ao nível académico dos pais a maioria apresenta o grau académico entre o 9º ano e o 12º ano, sendo que existem somente seis, com habilitações médias e superiores (Gráfico 10).

Gráfico 10. Habilitações Académicas dos Pais



No que concerne à condição dos pais perante o trabalho e ao analisarmos o gráfico 11, a maioria (36) está empregada, seguindo-se oito pais na condição de desempregados. Uma mãe encontra-se a estudar, uma é pensionista e outras quatro exercem funções domésticas.

Gráfico 11. Situação Profissional dos Pais

No entanto, apesar de estas variáveis serem necessárias para compreender as condições familiares das crianças, é de extrema importância que haja um envolvimento entre a família e o contexto educativo de modo a que as crianças se sintam integradas e seguras. Como referem Hohmann e Weikart (2007) citando John Dewey (1989),

A escola deve apoiar-se nas experiências vividas pela criança no seio da família e crescer gradualmente para fora da vida familiar; deve partir das atividades que a criança vivência em casa e continuá-las, assim todo o grupo será enriquecido com a experiência de cada criança (...) É tarefa da escola aprofundar o que a criança previamente experimenta no contexto familiar (p.99)

Neste sentido, o educador e a família devem trabalhar em conjunto, no sentido de proporcionar um mútuo conhecimento das duas realidades em que a criança é confrontada quase diariamente.

3.1.6. Equipa Pedagógica

Segundo Hohmann e Weikart (2007) “ O trabalho de equipa entre os adultos, que permanentemente subjaz a toda a ação, cria um enquadramento das crianças numa comunidade ativa e participante.” (p.123)

Assim, o trabalho em equipa torna-se fundamental para o sucesso da ação educativa porque cria um clima de apoio entre adultos, para que a aceitação e confiança que sentem entre eles se alastre às interações das crianças.

No caso da sala verde, a equipa pedagógica é formada por duas educadoras e por duas auxiliares de ação educativa.

As educadoras de infância trabalham cinco horas por dia, sendo o horário rotativo semanalmente, das 08h30m às 13h30m ou das 13h30m às 18h30m, tendo ainda dez horas não letivas para a realização de reuniões e trabalhos na instituição, perfazendo um total de 35 horas semanais.

Diariamente, as educadoras realizam encontros para a passagem de turno, possibilitando, desta forma, a continuidade do trabalho a desenvolver com o grupo. Mensalmente a equipa pedagógica da pré-escolar reúne-se para planificar e avaliar aspetos comuns à instituição. As auxiliares de ação educativa trabalham sete horas diárias com os seguintes horários: das 09h30 às 13h30 e das 15h00m às 18h e das 9h30m às 13h30m e das 15h às 17h30m. Estas têm a responsabilidade de apoiar as educadoras durante as atividades, de supervisionar as crianças, no recreio, nas saídas, nas refeições, nas idas à casa de banho e de manter a sala limpa e arrumada. Os adultos organizam-se para supervisionar as crianças dentro e fora da sala, havendo trabalho em equipa, de modo a concretizar os objetivos propostos.

Para além de todas estas reuniões de equipa, os educadores da instituição reúnem-se em conselho escolar uma vez por mês para trabalhar os projetos de instituição e de sala, festas, comemorações, saídas ao exterior ou qualquer assunto pertinente.

3.1.7. Rotina Diária

De acordo com Miguel Zabalza (1992), “as rotinas são capítulos” (p.92) e desta forma baseiam-se na repetição de atividades e ritmos, na organização espaço-temporal da sala, assim como desempenham importantes funções na configuração do contexto educativo.

Por outro lado, constitui um marco de referência, pois uma vez apreendido pela criança dá uma grande liberdade de movimento, tanto às crianças como ao educador.

A rotina desempenha também um papel facilitador na captação do tempo e dos processos temporais. A criança aprende a existência de fases, do nome, dessas fases e o seu encadeamento sequencial. As rotinas contribuem para o desenvolvimento das crianças, pois oferece-lhes a oportunidade de explorar, auto-organizar-se, ter

conhecimentos da realidade e o uso funcional dos seus recursos, autonomia e tomada de decisões.

Para além de a rotina ser importante para a criança, é de referir que a rotina funciona também como um suporte para o educador, pois permite-lhe gerir melhor o seu tempo, contudo, tem de ser flexível.

O quadro 3 apresenta a rotina diária da sala verde, desde o momento de abertura, até ao momento do seu encerramento.

Quadro 3. Rotina Diária da Sala Verde

Dias da Semana	Manhã	Tarde
Segunda feira	8:30h - Acolhimento 9:30h - Inglês 10h - Lanche 10:30h - Recreio 11h - Atividades orientadas na sala 13h - Almoço 13:30h - Descanso	15:30h - Atividade orientada 16h - Lanche 16:30h - Recreio 17h - Música 17:30h - Atividades livres na sala 18:30h - Encerramento
Terça feira	8:30h - Acolhimento 9:30h - Atividades orientadas na sala 10h - Lanche 10:30h - Recreio 11h - Atividades orientadas na sala 13h - Almoço 13:30h - Descanso	14:30h – Inglês 15h – Informática 16h – Lanche 16:30h – Recreio 17h – Atividades livres na sala 18:30h Encerramento
Quarta feira	8:30h - Acolhimento 9:30h - Atividades orientadas na sala 10h - Lanche 10:30h - Recreio 11h - Atividades orientadas na sala 13h - Almoço 13:30h - Descanso	15:30h – Atividade orientada 16h - Lanche 16:30h - Recreio 17h - Atividades livres na sala 18:30h - Encerramento
Quinta feira	8:30h - Acolhimento 9:30h - Atividades orientadas na sala 10h - Lanche 10:30h - Recreio 11h - Atividades orientadas na sala 13h - Almoço 13:30h - Descanso	15:30h – Educação Física 16h - Lanche 16:30h - Recreio 17h - Atividades livres na sala 18:30h - Encerramento
Sexta feira	8:30h - Acolhimento 9:30h - Atividades orientadas na sala	15:30h – Educação Física 16h - Lanche 16:30h - Recreio

	10h - Lanche 10:30h - Recreio 11h - Atividades orientadas na sala 12:30h - Música 13h - Almoço 13:30h - Descanso	17h - Atividades livres na sala 18:30h - Encerramento
--	---	--

As crianças da sala verde possuem também atividades de enriquecimento curricular, nomeadamente Expressão Físico-Motora, Expressão Musical e Dramática e TIC. Estas atividades são dinamizadas pelos docentes responsáveis pelas referidas áreas na instituição (Quadro 4).

Quadro 4. Horário das Atividades de Enriquecimento Curricular

ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR			
2ª Feira	3ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
Inglês 9h30m - 10h Educação Musical 17h - 17 h30m	Inglês 14h30m - 15h TIC 15h30m - 16h	Educação Física 15h30m - 16 h30m	Educação Musical 12h - 12 h30m

3.2 Intervenção pedagógica na Educação Pré-escolar

A intervenção pedagógica no 2º C decorreu nos meses de novembro e dezembro e teve a duração de 100 horas.

O estágio na EPE foi realizado individualmente, no qual existiu um período de observação com um total de 20 horas e posteriormente fiquei encarregada de orientar e dinamizar a prática ao longo de quatro semanas, perfazendo um total de 80 horas.

Esta intervenção realizou-se segunda a quinta-feira, de forma alternada, consoante o horário realizado pela educadora cooperante, ou seja, no turno da manhã o horário correspondia das 08:30h às 14:00h e no turno da tarde das 13:00h às 18:30h.

Após estabelecido com a educadora o horário da intervenção e o modelo de planificação das atividades, iniciou-se o período de observação participante, o qual foi fundamental para conhecer os interesses e necessidades do grupo, a sua rotina e os modelos pedagógicos utilizados pela educadora cooperante.

Neste sentido, as temáticas desenvolvidas ao longo da minha intervenção foram baseadas nos interesses e necessidades das crianças, assim como nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar.

Assim, serão apresentadas com referências teóricas e reflexão as atividades desenvolvidas ao longo do estágio na valência de EPE.

3.2.1. Período de Observação

No primeiro dia de observação, sugeri à educadora cooperante a realização de um jogo de apresentação, de modo a esclarecer o grupo acerca da minha presença na sala, assim como conhecer alguns dos interesses das crianças. Daí que optei por levar a estrutura de uma televisão e um microfone para que eu, as crianças e a equipa pedagógica realizássemos a respetiva apresentação. Para que o grupo se sentisse mais à vontade iniciei o jogo, referindo o meu nome, idade, de onde vinha, quais as minhas atividades favoritas e refeições favoritas. Seguidamente foi a vez das crianças, que uma a uma realizaram a sua apresentação (Figura 67). Algumas mostraram-se inibidas e neste sentido foi necessário transmitir segurança, questionando a criança e deste modo facilitar a sua apresentação, pois segundo Zabalza (1998) “à segurança está ligado o prazer, o sentir-se bem, o ser capaz de assumir riscos e enfrentar o desafio da autonomia, (...) aceitar as relações sociais.” (p. 51). Depois da apresentação das crianças, a equipa pedagógica também se apresentou. Através deste jogo, as crianças revelaram as suas atividades favoritas. O grupo tem especial interesse em aprender coisas, em ouvir histórias, visualizar de vídeos, realizar jogos de movimento, nomeadamente jogar às apanhadas, à bola, aos polícias, entre outros e realizar atividades de expressão plástica. Considero assim que a realização do jogo de apresentação foi fundamental para o planejar das atividades ao longo do período da minha intervenção.

Figura 67. Jogo de apresentação



Ainda durante esta semana, a educadora cooperante sugeriu-me que estabelecesse um diálogo com o grande grupo, no sentido de conhecer a temática que as crianças gostariam que fosse desenvolvida aquando da minha presença na sala. Assim sendo, questionei o grupo sobre o que gostariam de aprender e estes referiram algumas sugestões, sugestões essas que se basearam nos alimentos e na alimentação, tais como *eu gosto de comer cenoura - Neise, eu gostava de saber de onde vem a carne Salvador, o peixe vem da carrinha do peixe - Rodrigo, eu acho que os legumes vêm da horta - Marta, o leite vem da vaca - Francisco, o leite vem do Sá - Vera*, entre outras. Partindo destas conceções estabeleceu-se com o grupo, através de uma votação unânime, desenvolver a temática sobre a alimentação, indo ao encontro dos interesses do grupo em geral.

Verifiquei também, durante o período de observação, que o grupo tinha algumas necessidades, nomeadamente, dificuldades em cumprir as regras da sala e como se comportarem nas horas das refeições.

Assim sendo, surgiu a questão *será possível responder aos interesses e necessidades do grupo através da aprendizagem ativa e cooperativa?*

Neste sentido, defini alguns objetivos gerais a atingir com o desenvolvimento da minha intervenção, nomeadamente, responder aos interesses e necessidades das crianças, por meio de uma aprendizagem ativa e cooperativa permitir que o grupo entre si coopere nas atividades propostas, e proporcionar situações em que as crianças se possam envolver ativamente.

3.2.2. Atividades orientadas

3.2.2.1. A Alimentação

O projeto foi iniciado com a dramatização da história da Carochinha adaptada à temática (ver Apêndice M), ou seja, a história centrou-se na alimentação dos diferentes animais (Figura 68). Após a dramatização da história as crianças mostraram-se interessadas e pretenderam manipular os fantoches atrás do fantocheiro (Figura 69). Sendo o fantoche um recurso rico em múltiplas possibilidades e que se adapta a tudo, permite que a criança lhe dê vida, quer seja de risos ou de medos, de símbolos ou de imagens (Leenhardt, 1997,p. 51).

Segundo Rolo (2006), a manipulação dos fantoches por parte das crianças, auxilia-as no desenvolvimento do seu campo social, na medida em que as atividades com fantoches, são, habitualmente, desenvolvidas em grupo e proporcionam a interação com os pares, assim como o uso do fantoche fortalece a autoestima e autoconfiança da criança, pois esta sente-se mais segura, otimista e confiante em si mesma (Rolo, 2006).

Figura 68. Dramatização da história da Carochinha (adaptada)



Figura 69. Exploração dos fantoches



Neste sentido, proporcionou-se ao grupo o contacto direto com os fantoches através do cenário apresentado. Depois desta exploração dialogou-se com o grupo sobre o conteúdo da história, assim como se registou o reconto criado pelas crianças. Terminado o reconto, distribuiu-se um exercício de ligação sobre a história da Carochinha na qual as crianças tinham que corresponder o animal à respetiva alimentação (Figura 70). A exploração desta história permitiu que o grupo adquirisse algumas noções sobre a alimentação saudável, visto que na história a Carochinha

pretendia casar com alguém que se alimentasse de forma saudável. Como refere Jorge (2003, p. 97),

É fundamental que a criança possa vivenciar a palavra e a escuta em todas as suas possibilidades, explorando diferentes linguagens, capturando-as e apropriando-se do mundo que a cerca, para que este se desvele diante dela e se torne fonte de interesse vivo e permanente, fonte de curiosidade, de espantos de desejos e descobertas, numa dinâmica em que ela se socialize e se manifeste de forma ativa, cri (ativa), (particip)ativa em qualquer situação, não apenas “recebendo” passivamente, mas produzindo e (re)produzindo cultura.

Figura 70. Resolução do exercício de ligação



No dia seguinte, as crianças da sala verde receberam a visita de uma nutricionista que lhes foi falar sobre a roda dos alimentos, bem como a importância de uma alimentação saudável no dia a dia. Esta visita iniciou-se com um diálogo, no qual a nutricionista colocou algumas questões ao grande grupo, nomeadamente, porque devemos comer, quantas vezes devemos comer por dia, o que demos comer e em que quantidades. À medida que a Dr.^a Joana ia levantando as questões, as crianças iam participando de acordo com os conhecimentos que possuíam sobre a temática. Seguidamente, a nutricionista apresentou a roda dos alimentos ao grupo e questionou-os sobre o seu nome e conteúdo. Algumas crianças conheciam a roda dos alimentos, no entanto, a maioria não sabia o que significava a roda com os alimentos. Foi então que a Dr.^a Joana iniciou a exploração da roda dos alimentos, completando as respostas dadas pelas crianças aquando das suas questões (Figura 71). Terminada esta exploração, a nutricionista propôs a realização de um jogo no qual as crianças tinham que escolher um

alimento dos alimentos expostos em cima de uma mesa,0 para depois o afixarem numa cartolina, todavia só podiam afixar o alimento na cartolina se este fosse saudável (Figura 72). Esta atividade permitiu que as crianças identificassem os alimentos saudáveis e não saudáveis.

Figura 71. Exploração da roda dos alimentos



Figura 72. Jogo dos alimentos saudáveis e não saudáveis



Considero que a presença da nutricionista na sala foi uma mais-valia para o grupo visto que, através da partilha de informação, as crianças puderam compreender o conteúdo da roda dos alimentos, a sua importância para uma alimentação saudável, assim como o reconhecimento dos alimentos saudáveis e não saudáveis.

Depois da visita da nutricionista, verifiquei que as crianças continuavam interessadas na temática abordada pela mesma, neste sentido, optei por, primeiramente, dialogar com o grupo sobre a visita da Dr.^a Joana à sala, anotando no caderno as suas aprendizagens. Posteriormente apresentou-se ao grande grupo a roda dos alimentos

vazia com o objetivo de o mesmo a preencher com os alimentos corretos (Figura 73). No decorrer desta atividade, as crianças revelaram algum domínio, pois não apresentaram dúvidas aquando da colocação dos alimentos nos respetivos grupos. De salientar, que nem todas as crianças participaram nesta atividade, pois coincidiu com a aula de natação, contudo, quando estas chegaram à sala, os colegas contaram e mostraram o resultado da atividade realizada. Esta atitude fez-me perceber que o grupo era bastante coeso e que havia uma preocupação em transmitir as atividades realizadas durante a ausência de uma ou mais crianças.

Figura 73. Preenchimento da roda dos alimentos pelas crianças



Através destas atividades e da observação realizada, considero que o grupo revelou interesse e empenho sobre a temática desenvolvida, bem como revelaram-se motivados em realizar uma exploração profunda sobre a alimentação.

Para aprofundar as ideias das crianças sobre os alimentos saudáveis e não saudáveis, no dia seguinte, contou-se uma história intitulada “Doce a mais, não” (Figura 74).

Figura 74. Apresentação da história “Doce a mais, não”



Seguidamente explorou-se com o grande grupo o conteúdo da mesma e apresentou-se dois dentes, um feliz e outro triste, assim como um conjunto variado de alimentos, uns saudáveis e outros não saudáveis. Solicitou-se então a cada criança que escolhesse um alimento e posteriormente o afixasse no dente correto (Figura 75). As crianças não revelaram dificuldades em identificar os alimentos saudáveis e os não saudáveis.

Figura 75. Criança a afixar o alimento saudável no dente feliz



Assim sendo, decidiu-se dificultar mais a exploração destes conceitos, ou seja, distribuiu-se a cada criança um folheto de supermercado, para que eles próprios identificassem e recortassem um alimento saudável para posteriormente construirem um cartaz com todos os alimentos saudáveis recortados. No entanto, as crianças verificaram que no folheto também existiam alimentos não saudáveis e, deste modo, optaram por recortar também um alimento não saudável. Neste sentido, optou-se por construir dois cartazes, um com os alimentos saudáveis e outro com os alimentos não saudáveis (Figura 76).

Figura 76. Cartazes com os alimentos saudáveis e não saudáveis



Esta atividade fez com que as crianças, através de uma participação ativa, demonstrassem os seus conhecimentos sobre os conceitos abordados. Verificou-se que as mesmas revelaram concentração e empenho aquando da realização das atividades direcionadas aos alimentos saudáveis e não saudáveis, visto que todas as crianças foram capazes de identificar corretamente, neste sentido, os alimentos. No dia seguinte realizou-se um jogo no qual cada criança tinha a imagem de um alimento pendurado no pescoço e ao som de uma música tinham que dançar. Quando a música parasse, era dito um grupo da roda dos alimentos, por exemplo, laticínios e as crianças que possuísem os alimentos deste grupo tinham que se juntar (Figura 77).

Figura 77. Realização do jogo “Roda dos Alimentos”



Seguidamente realizamos o jogo da descoberta dos alimentos, no qual as crianças foram chamadas uma de cada vez e de olhos vendados tinham que adivinhar através do paladar o alimento provado (Figura 78). De acordo com Kishimoto (2003, p.13):

O jogo como promotor de aprendizagem e do desenvolvimento passa a ser considerado nas práticas escolares como aliado importante para o ensino, já que coloca o aluno diante de situações lúdicas. O jogo pode ser uma boa estratégia para aproximá-lo dos conteúdos culturais a serem vinculados na escola.

Figura 78. Jogo da descoberta dos alimentos através do paladar



A maioria das crianças identificou facilmente o alimento, à exceção do Santiago, que provou um limão e aquando questionado sobre o seu alimento, respondeu que era uma manga. Após todas as crianças degustarem um alimento, encaminhou-se as mesmas para as mesas de trabalho de modo a que construíssem o alimento provado em massa sal (Figura 79).

Figura 79. Construção do alimento em massa de sal



Para ajudar as crianças na confeção do seu alimento facultou-se às mesmas uma imagem do alimento provado e depois de a massa ir ao forno, cada criança pintou o seu alimento para posteriormente expô-lo na entrada da sala para que os pais pudessem ver a sua construção (Figura 80).

Figura 80. Pintura do alimento construído



Aquando do diálogo estabelecido com o grupo sobre a temática que gostariam de trabalhar durante a minha presença, as crianças revelaram algumas dúvidas sobre a

origem de alguns alimentos, como o peixe, a carne, o leite e os legumes. Neste sentido, para esclarecer estas dúvidas, surgiu a necessidade de se empregar a Pedagogia de Projeto, permitindo assim que as crianças fossem responsáveis pela elaboração e desenvolvimento do seu trabalho, pois segundo Katz e Chard (1997, p.3), “um projeto é um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo”. Além disso, os autores referidos revelam que a Pedagogia de Projeto, “Ao contrário da brincadeira espontânea, os projetos envolvem as crianças num planeamento avançado e em várias atividades que requerem a manutenção de esforço durante vários dias ou semanas” (Katz & Chard, 1997, p. 4).

Para a realização dos projetos, formou-se cinco grupos heterogéneos. Segundo Johnson e Johnson (1999) citado por Pujolàs (2009), o facto de os elementos do grupo serem diversificados constitui uma premissa para que a aprendizagem cooperativa seja promovida e desde modo cada grupo deve ser suficientemente heterogéneo a fim de se estabelecerem interações entre as diferentes crianças, capacidades e vivências. Seguidamente e tendo em conta as fases da Pedagogia de Projeto, os grupos sortearam um tema para trabalhar, ou seja, a carne, o peixe, os legumes, os laticínios e a fruta (Figura 81). Posteriormente, cada grupo elaborou um conjunto de questões às quais pretendia obter resposta. Durante este primeiro debate nos cinco grupos, eu e a educadora cooperante passamos pelos mesmos, de modo a registar as questões das crianças. Após estruturadas as questões, distribuiu-se a cada grupo um conjunto diversificado de informação, como histórias, imagens, enciclopédias, dicionários, entre outros, para que estes pudessem iniciar a pesquisa sobre o tema sorteado (Figura 82). Segundo Martins (2007), o educador ao incentivar a construção do conhecimento com projetos através da pesquisa, permite alimentar na criança a curiosidade, a motivação por novas descobertas, assim como possibilita a procura de soluções e respostas para as suas questões e problemas. Dessa forma, cabe ao educador gerir e orientar as crianças na procura de informação, através da disponibilização de livros, enciclopédias, entre outros registos, oferecendo melhores condições de desenvolvimento da pesquisa.

Figura 81. Sorteio das temáticas**Figura 82. Pesquisa sobre a temática a ser desenvolvida**

O início desta pesquisa não decorreu da melhor maneira, pois tornou-se complicado orientar os cinco grupos, gerando assim alguma confusão e ruído dentro da sala. Em diálogo com a educadora cooperante, esta alertou-me para este imprevisto, referindo que em posteriores atividades de grupo, deveria colocar somente dois grupos a trabalharem de cada vez. No dia seguinte foram apresentados alguns vídeos educativos sobre as temáticas a serem trabalhadas, tais como, de onde vem o leite, onde nasce a fruta e como é feito o pão. Seguidamente dialogou-se com o grande grupo sobre o conteúdo dos vídeos visualizados, assim com registou-se as ideias das crianças sobre os respetivos. Terminada esta atividade, planeou-se contar algumas histórias sobre a origem da carne, do peixe, dos legumes, do leite e seus derivados e da fruta, todavia, visto que algumas crianças tiveram aula de natação, decidiu-se não contar as histórias e

realizar o jogo do bingo com os alimentos (Figura 83). As crianças revelaram interesse e empenho aquando da realização deste jogo, bem como mostraram-se motivadas, solicitando a realização do mesmo por quatro vezes. Para Piaget (1978), o jogo é determinante para que o desenvolvimento infantil seja agradável, no sentido que proporciona a expressão do imaginário, a apropriação do conhecimento e consecutivamente a aquisição de regras.

Concluído o jogo, optou-se por reunir os grupos em que estavam presentes todos os elementos, de modo a que estes continuassem na recolha de informação sobre o seu tema. Quando as restantes crianças chegaram da natação reuniram nos seus grupos. O facto de se reunir dois a três grupos de cada vez facilitou a orientação dos mesmos, assim como permitiu um acompanhamento mais individualizado a cada grupo.

Figura 83. Realização do jogo do bingo com os alimentos



Sendo as visitas de estudo consideradas pela investigação e pelo currículo Nacional do Ensino Básico, como recursos dotados de inúmeras potencialidades educativas, realizou-se no dia seguinte uma visita de estudo ao Mercado dos Lavradores, a fim de proporcionar às crianças um contacto direto com os diferentes alimentos, bem como esclarecer as suas dúvidas sobre a origem dos mesmos e alargar o seu conhecimento sobre estes, através da visualização de alimentos desconhecidos, como o maracujá-banana, tomate inglês, pitanga, araçáis, goiabas, pimpinelas, nabo, alho francês, inhame, entre outros (Figura 84). Considero que a visita de estudo ao mercado foi uma mais-valia para o grupo, visto que para além do interesse demonstrado pela organização do mercado e pelos produtos expostos e desconhecidos, as crianças

tiveram a oportunidade de estabelecer um contacto direto com os vendedores que se lhes mostraram recetivos, assim como dispostos a colaborar e responder às questões e dúvidas por estas apresentadas. No início estava um pouco ansiosa, pois nunca tinha tido a oportunidade de orientar uma visita de estudo com vinte e cinco crianças à minha responsabilidade. No entanto, e através de um diálogo estabelecido com a educadora cooperante, a visita correu bastante bem, as crianças mostraram-se responsáveis e seguiram as indicações dadas pelos adultos, o que facilitou a realização da mesma.

Figura 84. Visita de estudo ao Mercado dos Lavradores



Quando regressamos à sala, dialogou-se com o grupo e registou-se aquilo que mais gostou de ver ou saber durante a visita de estudo.

Na opinião de Nespor (2000) citado por Maria Oliveira (2008) considera que,

as visitas de estudo são atividades basilares no processo de ensino – aprendizagem, pelo facto de terem por base o envolvimento ativo dos alunos na busca de informação e na utilização de recursos exteriores à escola. Como tal considera que estas, quando devidamente organizadas e planeadas, cumprem os requisitos necessários ao término de Ciclo de aprendizagens em qualquer âmbito disciplinar (p. 33).

Depois de todos os grupos recolherem informação acerca da sua temática e após a realização da visita de estudo e registos fotográficos voltou-se a reunir três grupos, de modo que cada um construísse um cartaz que retratasse os conhecimentos adquiridos sobre a temática trabalhada. Todavia, não foi possível todos os grupos construírem os seus cartazes e, neste sentido, prolongou-se esta atividade para a semana seguinte (Figura 85).

Figura 85. Construção dos Cartazes

Assim sendo, no decorrer da semana seguinte, os grupos concluíram os seus cartazes e fizeram um ensaio geral sobre o seu conteúdo. Aquando da apresentação dos cartazes, sugeriu-se que as apresentações fossem realizadas para as crianças das outras salas, no entanto, devido à incompatibilidade de horários, as crianças da sala verde realizaram a respetiva apresentação somente para os colegas de sala (Figura 86). Considero que o facto de as crianças apresentarem os seus cartazes, fruto da sua pesquisa e trabalho, foi um momento em que revelaram orgulho, satisfação e sentido de responsabilidade por todo o trabalho que tiveram e construíram. Segundo Katz e Chard (1997), a divulgação faz parte intrínseca do trabalho de projeto, na qual o grupo faz uma síntese da informação adquirida, escolhe a quem quer apresentar e comunica aos outros os seus novos conhecimentos e o seu saber, adequando a informação ao público-alvo, tratando-se, assim, de um processo cognitivo sofisticado e elaborado.

Figura 86. Apresentação dos cartazes aos colegas

Na Pedagogia de Projeto, a atividade do sujeito aprendiz é determinante na construção de seu saber operatório, e esse sujeito, que nunca está sozinho ou isolado, age em constante interação com os meios ao seu redor. A Pedagogia de Projetos permite aos alunos terem novos conhecimentos, autonomia e responsabilidade, não só no espaço escolar, bem como no contexto em que eles estão inseridos. As experiências vividas possibilitam aprender a pensar mais criticamente a respeito das informações que são benéficas para o seu desenvolvimento, tanto intelectual, como cultural sobre o seu aprendizado, que é construído para atuarmos na sociedade.

Assim, através da Pedagogia de Projeto, as crianças trabalham cooperativamente para a aquisição de aprendizagens. Assim sendo, a aprendizagem cooperativa tem a aprendizagem como sendo algo ativo, ou seja, a criança constrói o seu conhecimento estabelecendo interações com os restantes colegas e com o educador. Deste modo, a criança assume a autonomia necessária para assumir a responsabilidade na tomada de decisões ao longo das tarefas realizadas, pois a cooperação entre as crianças permite, ainda, a criação de ideias e soluções novas levando a uma transformação mais significativa do que se está a aprender (Johnson & Johnson, 1995 citado por Yaniz & Villardon, 2003).

Durante esta semana, orientei as atividades no turno da tarde e planeie com o grupo a construção de uma horta pedagógica no jardim, no entanto devido à falta de tempo e às atividades de enriquecimento curricular não foi possível realizá-la.

Nesta mesma semana decidiu-se em grande grupo preparar um lanche saudável e para tal, solicitou-se a colaboração dos pais para o fornecimento de alguns alimentos, tais como pão, queijo, frutas, alfaces, tomates, entre outros. Assim, as crianças prepararam o lanche e decoraram a respetiva mesa (Figura 87). À medida que os pais chegavam para vir buscar os seus filhos eram convidados pelas crianças para lancharem. De acordo com Pereira (2010), o estabelecimento educativo tem como função, observar cada criança, assim como as suas particularidades através da inclusão da família, visto ser um elemento fundamental no processo de aprendizagem de qualquer criança. Deste modo, a instituição educativa deve atuar para que haja uma aproximação com os pais de forma tranquila e natural, restabelecendo relações de respeito e confiança, promovendo a sua valorização junto à sociedade.

Figura 87. Preparação do lanche saudável



De salientar que este convívio foi aderido por todos os pais e teve a projeção de um vídeo, no qual constavam as atividades realizadas sobre a alimentação (Figura 88).

Figura 88. Participação da família no lanche saudável



Para concluir a abordagem à alimentação, e indo ao encontro de uma das necessidades das crianças da sala verde, ou seja, a postura incorreta durante a hora das refeições, optou-se por iniciar esta temática através da visualização de um vídeo intitulado “A turma da Mónica e as boas maneiras” Após a visualização do vídeo, debateu-se com o grande grupo as ideias principais do mesmo, assim como as atitudes corretas e incorretas patentes no respetivo. Seguidamente colocou-se uma música intitulada “Ter boas maneiras” e novamente dialogou-se com o grupo sobre a mensagem da mesma.

Posteriormente apresentou-se ao grande grupo uma caixa e contou-se uma história intitulada “Talheres, para que servem”, que tinha como finalidade explicar às

crianças quais os utensílios utilizados para comer, qual a função de cada um e qual a posição correta de os colocar em cima da mesa (Figura 89).

Figura 89. Conto da história “Talheres, para que servem?”



À medida que era contada a história, eram retirados os utensílios da caixa, tais como, a colher, o garfo, a faca, o prato raso, o prato fundo, o guardanapo e o copo. Depois desta história, achou-se pertinente que as crianças tivessem uma participação ativa na construção destas noções e, neste sentido, facultou-se a cada criança um prato raso, um fundo, um garfo, uma faca, uma colher, um copo e um guardanapo e questionou-se o grupo sobre qual o utensílio utilizado para comer a sopa, qual o prato da sopa, quais os utensílios para comer o segundo prato, em que mão ficava o garfo e a faca e qual a função do guardanapo. Após todas as crianças responderem a estas perguntas, solicitou-se que estas colocassem todos os utensílios que disponham em cima da mesa de forma correta (Figura 90).

Figura 90. Criança a colocar os utensílios corretos sobre a mesa



Seguidamente, distribuiu-se um pedaço de plasticina a cada criança para que estas o cortassem utilizando a faca e o garfo (Figura 91).

Figura 91. Crianças a cortar a plasticina com o grafo e a faca



Algumas crianças necessitaram de apoio para esta prática, no entanto considero que a grande maioria revelou-se capaz de o fazer, do mesmo modo que não apresentaram dificuldades aquando da organização dos utensílios em cima da mesa. Foi curioso que, na hora do almoço, as crianças colocaram em prática as aprendizagens realizadas acerca da postura a adotar durante as refeições, utilizando o garfo e a faca para cortar os alimentos, fazendo uso do guardanapo antes de beberem a água e falando com os colegas num tom baixo e sem comida na boca (Figura 92).

Figura 92. Postura de uma criança na hora do almoço



Através da observação realizada e das atitudes demonstradas pelas crianças durante as refeições seguintes, considero que as mesmas adquiriram as boas maneiras de estar à mesa durante a hora das refeições.

3.2.2.2. As crianças da sala verde celebrando a época natalícia

Na última semana da minha intervenção e com a aproximação do Natal, iniciou-se os preparativos para a comemoração do mesmo. Em diálogo com a educadora cooperante, ofereci-me para realizar os postais de natal com o grupo e a decoração do pinheiro de Natal, assim como sugeri a confeção de algumas lembranças para as crianças das outras salas e a realização de uma festa natalícia para todos os elementos do estabelecimento educativo, na qual as crianças da sala verde apresentariam uma dança. Estas sugestões foram aceites pela educadora cooperante que desde logo se prontificou a apoiar-me naquilo que fosse necessário.

Assim sendo, iniciei com o grupo a construção dos postais natalícios e a construção das lembranças. Optou-se por formar vários grupos, um para a construção do postal, um para a realização das lembranças e outro para a construção do presépio.

Relativamente aos postais de natal, optou-se por realizar a figura de um pai natal, na qual as crianças carimbaram a sua mão para representar as barbas, carimbaram o dedo para fazer os olhos e confeccionaram bolas de papel crepe e algodão para o gorro e nariz do pai natal (Figura 93).

Figura 93. Realização dos postais de Natal



Quanto às lembranças para oferecer às outras crianças, acordou-se que estas seriam umas pulseiras alusivas ao natal confeccionadas com rolos de papel higiênico. Assim, as crianças, primeiramente, pintaram as pulseiras alternadamente de verde e vermelho e posteriormente pintaram alguns símbolos de natal, como um pinheiro, um anjo, uma vela, entre outros, para afixarem-nos nos rolos (Figura 94). Em ambas as atividades as crianças mostraram interesse e empenho, no entanto, foi necessário chamar a atenção de algumas, pois desconcentravam-se facilmente e muitas vezes faziam as coisas à pressa para irem para outro grupo.

Figura 94. Construção das lembranças



Consoante as crianças iam terminando as tarefas num grupo, passavam para outro de modo a participarem em todas as atividades.

Durante esta semana, iniciou-se os ensaios da dança a apresentar no dia da festa, assim como a decoração do pinheiro. Para a decoração do pinheiro, questionou-se cada criança sobre o seu desejo para o Natal e posteriormente registou-se em folhas coloridas o mesmo e afixou-se no pinheiro esses desejos (Figura 95).

Figura 95. Desejos das crianças no pinheiro de Natal

Quanto aos ensaios da dança, o grupo, através de uma votação unânime, escolheu a música que queria apresentar e seguidamente sugeriram os passos para realizar a coreografia (Figura 96). Esta atividade contou estritamente com a participação das crianças e, nos momentos em que foram sugeridos dois passos diferentes para o mesmo verso, recorreu-se à votação para decidir qual o passo favorito para a dança. As crianças aderiram bem a esta atividade e revelaram interesse, concentração e empenho ao longo da realização da mesma, no entanto, segundo a educadora cooperante, teria sido mais fácil para as crianças aprenderem a letra da canção e posteriormente prepararem a coreografia.

Concordando com a opinião de Negrine (1997), “A música contribui para a aprendizagem e para o desenvolvimento infantil, tornando o ambiente da sala mais agradável e alegre, ajudando na socialização das crianças com o grupo, podendo ainda ser usada para relaxar as crianças depois de atividades físicas, além de ser um recurso didático (p.4).

Também segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré - escolar (1997), o trabalho com a música deve-se organizar para que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades: ouvir, perceber e discriminar eventos sonoros diversos, fontes sonoras e produções musicais; brincar com a música, imitar, inventar e reproduzir criações.

Neste ponto de vista, a música é um dos fatores, talvez o mais importante, responsável pelo despertar dos sentidos, que são o elo de conexão entre o ser humano e o mundo a sua volta, daí que considero que foi pertinente criar um momento para que o grupo tivesse estas possibilidades.

Figura 96. Ensaio da dança



Depois de concluídos todos os preparativos para a festa natalícia na instituição, as crianças vestiram-se a rigor, ou seja, com uma camisola vermelha e com um gorro de pai natal e apresentaram aos colegas a sua coreografia (Figura 97).

Figura 97. Apresentação da coreografia na festa natalícia



De salientar que as crianças das outras salas também apresentaram uma canção (Figura 98) e receberam a visita do Pai Natal, que trouxe alguns balões e bombons para todas as crianças (Figura 99).

Figura 98. Apresentações das canções da sala das Borboletas e sala das Cores



Figura 99. Visita do Pai Natal à Pré-escolar da Azinhaga



Após a visita do Pai Natal, as crianças da sala verde distribuíram a sua lembrança para cada criança e adulto presente na sala (Figura 100). Esta celebração foi um momento em que todas as crianças se divertiram e desfrutaram.

Figura 100. Distribuição das lembranças



3.2.1. Avaliação dos níveis de bem-estar emocional e implicação experienciados pelas crianças

A avaliação dos níveis de **bem-estar emocional** e de **implicação**, experienciados pelas crianças, no decorrer das atividades desenvolvidas, foram conferidos através da observação realizada, da utilização de instrumentos de registo baseados na escala de Portugal e Leavers (2010), da análise das produções realizadas pelas crianças, assim como os seus comportamentos e expressões aquando da realização das atividades.

Relativamente à avaliação dos níveis de **bem-estar emocional**, experienciados pelas crianças, foi realizada com base nos indicadores definidos por Portugal e Leavers (2010) apresentados no quadro seguinte.

Quadro 5. Indicadores dos níveis de bem-estar emocional definidos por Portugal e Leavers (2010)

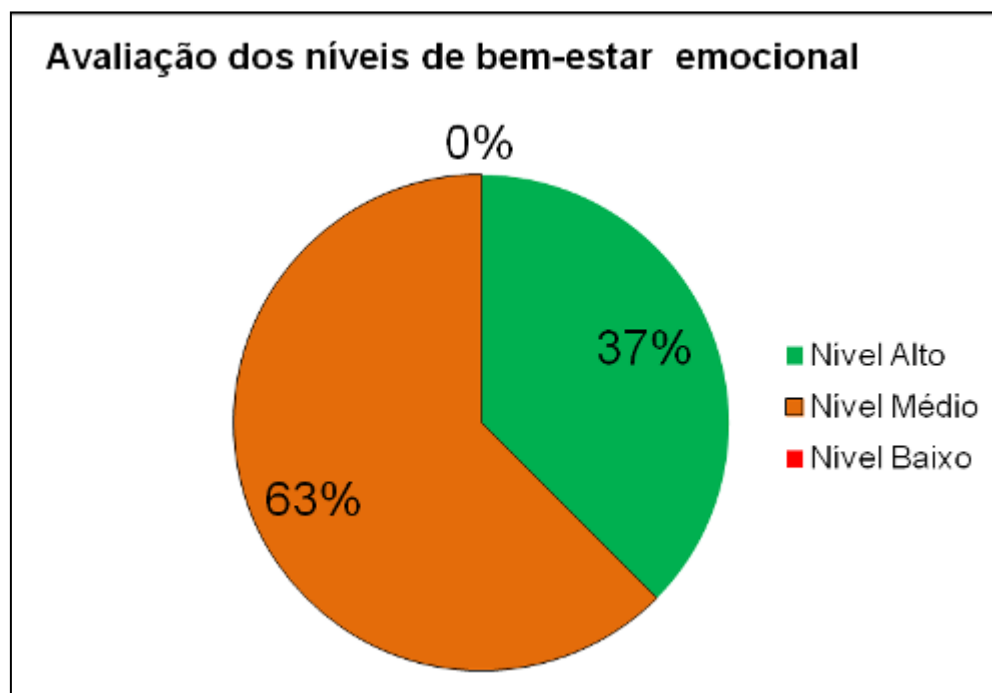
Níveis de bem-estar emocional	Baixo (B)	Médio (M)	Alto (A)
Abertura e receptividade	Nunca ou quase nunca desfruta do contexto educativo	De vez em quando parece desfrutar de alguma coisa	Desfruta bem do programa educativo em oferta
Flexibilidade	É vulnerável e pouco flexível	Por vezes é vulnerável	É capaz de se defender
Autoconfiança e	Tem falta de confiança em si mesma	Tem autoconfiança limitada	Indica confiança e autoestima em si mesma
Assertividade	É pouco aberta e espontânea	Por vezes é aberta e espontânea	Sempre ou quase sempre está aberta e é espontânea e flexível
Tranquilidade	Está intranquila ou tensa	Por vezes está intranquila ou tensa	Sempre ou quase sempre irradia tranquilidade
Alegria	Nunca ou raramente se sente feliz	Em geral não está nem feliz nem infeliz	Sempre ou quase sempre está à vontade, sente-se bem e feliz

Deste modo, segundo os autores supracitados, a criança apresenta nível baixo de bem-estar aquando da presença de três ou mais indicadores de implicação com nível baixo, manifesta nível médio na presença de três ou mais indicadores de implicação

com nível médio e por último, apresenta nível alto na presença de três ou mais indicadores de implicação com nível alto (ver Apêndice R).

Assim sendo, concluí que ao longo das atividades desenvolvidas, a maioria das crianças apresentou um nível de **bem-estar emocional** médio (63 %) e as restantes (37 %) apresentou um nível de bem-estar alto (Gráfico 12).

Gráfico 12. Avaliação dos níveis de bem-estar emocional



Quanto à avaliação dos níveis de **implicação** experienciados pelas crianças da sala verde, esta também se baseou nos indicadores definidos por Portugal e Leavers (2010) apresentados no quadro 6.

Quadro 6. Indicadores dos níveis de implicação definidos por Portugal e Leavers (2010)

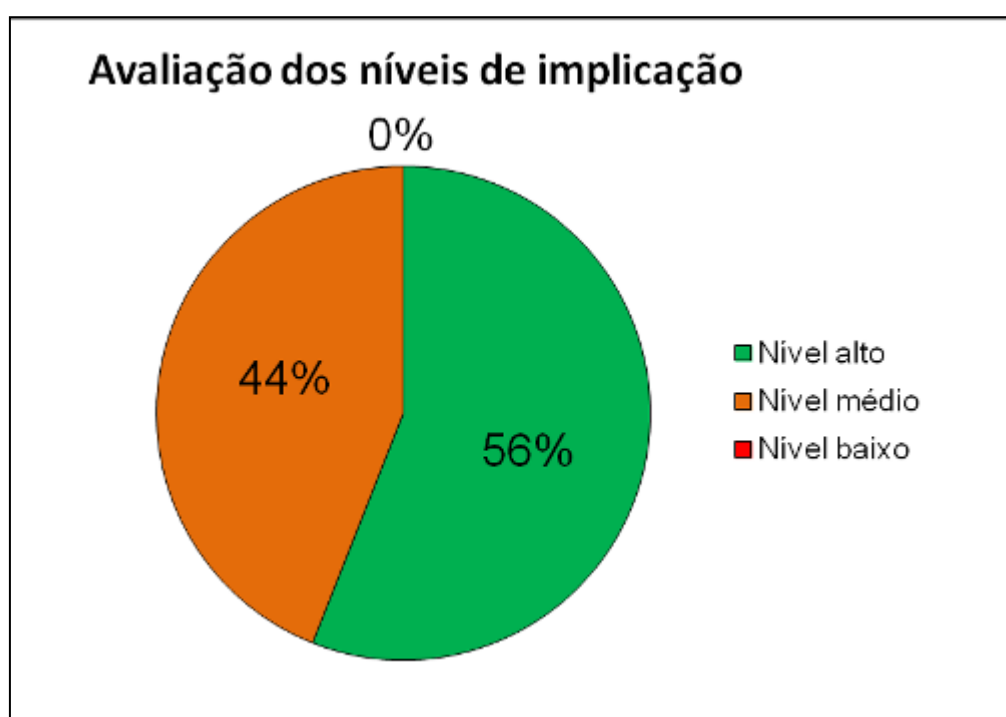
Níveis de Implicação	Baixo (B)	Médio (M)	Alto (A)
Concentração	Nunca ou quase nunca está concentrada	A concentração é mediana	Muitas vezes denota concentração
Energia	Nunca ou quase nunca está mentalmente ativa	Tem uma atividade mental pouco intensa	É mentalmente ativa, com intensidade

Complexidade e criatividade	Limita-se a utilizar as suas competências atuais	Não mobiliza completamente as suas competências	Funciona no limite mais elevado das suas atuais capacidades
Persistência	Desliga-se ou distrai-se facilmente	Por vezes custa-lhe a prestar atenção	Não se distrai facilmente e persiste na atividade
Tempo de reação	Está sempre ou quase sempre desmotivada ou desinteressada	Não está verdadeiramente motivada e interessada	Muitas vezes está motivada e interessada
Satisfação	Nunca ou quase nunca realiza uma atividade com prazer	Não desfruta inteiramente das atividades	Desfruta plenamente das atividades e explorações

Para a avaliação dos níveis de implicação, segui a mesma coerência realizada para a avaliação do bem-estar emocional (ver Apêndice S).

Pude concluir que a maioria das crianças apresentou um nível de implicação alto (56 %) e as restantes (44 %) apresentou um nível de implicação médio no decorrer das atividades desenvolvidas (Gráfico 13).

Gráfico 13. Avaliação dos níveis de implicação



Concluo assim que a avaliação dos níveis de **bem-estar emocional** e **implicação** permitem o desenvolvimento de qualidade, que tem em consideração as necessidades e os interesses das crianças, assim como a focalização do educador em experiências que

facultem altos níveis de **implicação** e de **bem-estar emocional** (Portugal & Laevers, 2010).

3.2.3. Avaliação específica de uma criança

Em relação à criança em particular preencheu-se a ficha 1i (ver Apêndice T), pois segundo Portugal e Leavers (2010), “permite o registo de elementos que identificam a criança, assim como fornece informação global acerca das aprendizagens e aspetos de desenvolvimento mais significativos da mesma, realçando o seu percurso, evolução e progressos” (p.80)

Assim sendo, constatou-se que a criança interage com todos os colegas e mantém uma boa relação com os mesmos e com os adultos. É uma criança ativa, dinâmica, participativa e autónoma na realização das suas necessidades básicas. Conhece as regras da sala, mas por vezes, revela alguma dificuldade em cumpri-las, principalmente quando se encontra na companhia dos amigos que lhe são mais próximos. Revela noções de parentesco, identificando os familiares mais próximos. Memoriza e reproduz canções. Canta em grupo e sozinho. Participa em coreografias simples e acompanha canções com gestos. É capaz de reproduzir batimentos rítmicos simples. Brinca ao jogo simbólico. Gosta de brincar nos jogos de tapete, onde recria situações do quotidiano.

Revela interesse em realizar novas técnicas e em utilizar diferentes materiais, relacionados com esta área. Pinta dentro de um espaço limitado com muita facilidade, preenchendo todo o espaço. Já consegue representar a figura humana de forma estruturada e os seus desenhos apresentam elementos reconhecíveis. Manuseia a tesoura com facilidade e é capaz de recortar formas simples seguindo um contorno.

Gosta de participar nas atividades propostas. É capaz de subir e descer escadas alternadamente, contornar obstáculos, saltar a pés juntos e ao pé-coxinho. Dá a cambalhota. Nos exercícios com bola é capaz de atirar a bola ao ar e agarrar com as duas mãos, atirar a bola ao chão e agarrar com as duas mãos e agarrar uma bola quando lhe é atirada.

Participa, espontaneamente, nos diálogos e gosta de partilhar as suas ideias e as suas novidades. Gosta de ouvir histórias e consegue recontar parte das mesmas. Constrói frases simples e possui um vocabulário adequado à idade. Demonstra algumas incorreções na articulação das palavras.

Realiza com facilidade jogos de encaixe e enfiamentos. Identifica as cores primárias e secundárias. Conhece e identifica as figuras geométricas. Conta mecanicamente até 20 e identifica os números até 10. Associa o número à quantidade até 20, utilizando objetos concretos. Conhece e sequencia dos dias da semana.

É uma criança observadora e curiosa, que questiona o adulto sobre o meio que o rodeia. Revela interesse pelos temas abordados na sala e relaciona-os com as suas próprias vivências. Conhece as estações do ano e as suas principais características.

Concluiu-se assim, que a criança é ativa, participativa, dinâmica e autónoma na realização das suas necessidades básicas. Conhece as regras da sala e sabe cumpri-las. Revela interesse e participa de forma ativa nas diversas atividades propostas, quase sempre sem intervenção do adulto. A nível da linguagem oral, expressa-se de forma clara e adequada. Apresenta um desenvolvimento global adequado à sua faixa etária.

3.3. Intervenção com a Família e a Comunidade Educativa

Um dos objetivos pedagógicos subjacentes às Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997), centra-se no “incentivo à participação das famílias no processo educativo e à criação de relações de efetiva colaboração com a comunidade” (p.18). Logo, nesta perspetiva, cabe ao educador desenvolver uma boa relação com os pais, pois são os principais responsáveis pela educação das crianças e, deste modo, devem conhecer, escolher e contribuir para o bem-estar e aprendizagens dos seus filhos, através da partilha de ideias e experiências, pois segundo Zabalza (1998) “Este tipo de participação enriquece o trabalho educativo que é desenvolvido na escola...” (p.55), assim como permite a construção de um conceito de escola aberta.

Esta relação entre o docente, famílias e comunidade apresenta-se definido também no perfil do educador/professor do 1º Ciclo do Ensino Básico, quando refere que o profissional da educação deve envolver as famílias e a comunidade nos projetos que desenvolve com as crianças (Decreto-lei nº 241/2001 de 30 de agosto).

Neste sentido, ao longo do meu estágio, incluí em algumas atividades desenvolvidas a participação das famílias, assim como a comunidade educativa. No entanto é de salientar que todos os dias eram trocados diálogos com os pais das crianças, no sentido de os elucidar sobre o trabalho que os segundos realizavam dentro da sala de atividades, para além de que eram expostos diariamente os resultados finais dessas mesmas atividades.

3.3.1. Visita da nutricionista Joana Rochinha no âmbito da temática “A alimentação”

Como já foi referido anteriormente, no início do projeto sobre a alimentação as crianças da sala verde receberam a Dr.^a Joana Rochinha. A vinda da nutricionista à sala possibilitou ao grupo conhecer a roda dos alimentos assim como os hábitos alimentares saudáveis no dia a dia.

Esta participação centrou-se basicamente num diálogo, no qual as crianças revelaram os seus conhecimentos sobre uma alimentação saudável e posteriormente numa explicação e dinamização de atividades práticas (Figura 101).

Figura 101. Intervenção da nutricionista Joana Rochinha



O contributo da Dr.^a Joana foi fundamental para que as crianças adquirissem algumas noções básicas subjacentes à roda dos alimentos, bem como a noção do que é uma alimentação saudável.

3.3.2. Colaboração da família no “Lanche Saudável”

No âmbito do projeto “A Alimentação” desenvolvido com as crianças da sala verde, através de um diálogo estabelecido com a educadora cooperante e com o grande grupo, pensou-se em realizar um convívio em que fosse possível a participação dos pais. Neste sentido, surgiu a ideia de realizar um “Lanche Saudável”, no qual os pais contribuíam com o fornecimento de alguns alimentos, como pão de forma, queijo, fruta, alfaces, tomates, entre outros, e as crianças confeccionavam o lanche (Figura 102 e 103).

Figura 102. Preparação do lanche pelas crianças**Figura 103. Mesa do lanche saudável preparada pelas crianças**

Ao longo deste convívio entre pais e filhos foi projetado um vídeo com algumas fotografias respeitantes às atividades desenvolvidas na sala (Figura 104 e 105). Este momento permitiu às famílias visualizarem os trabalhos expostos na sala de atividades, bem como trocarem diálogos sobre as atividades realizadas.

Figura 104. “Lanche Saudável” com os pais**Figura 105. Projeção do vídeo**

Foi um momento agradável e satisfatório, quer para os pais e para as crianças, quer para mim e para educadora cooperante, pois podemos contar com a participação de todos os pais e de certa forma contribuiu para o envolvimento da família na aprendizagem das crianças.

3.3.3. Ação de sensibilização sobre “Crianças vítimas de maus tratos” e “Indisciplina”

No decorrer do estágio na valência de Educação pré-escolar foi realizada uma ação de sensibilização intitulada *Crianças vítimas de maus tratos e Indisciplina* que decorreu na Pré da Azinhaga no dia 10 de dezembro, com a duração de aproximadamente duas horas e meia.

Esta ação destinou-se ao pessoal docente e não docente da Escola Básica com Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico da Nazaré e da Pré da Azinhaga.

As temáticas escolhidas surgiram a partir de diálogos estabelecidos entre as estagiárias e pessoal das instituições, assim como por meio de um questionário. Assim sendo, a ação desenvolvida contou com a colaboração da Dr.^a Susana Pedra, Licenciada em Psicologia e da Mestre Fátima Rodrigues, Licenciada em Psicologia e mestre em Psicologia da Educação.

A sessão iniciou-se com a apresentação das convidadas à plateia e seguidamente com a intervenção de ambas as psicólogas (Figura 106 e 107).

Figura 106. Intervenção da Dr.^a Susana Pedra



Figura 107. Intervenção da Mestre Fátima Rodrigues



No final, a plateia foi convidada primeiramente a debater em pequenos grupos as ideias principais das duas temáticas desenvolvidas, na qual revelaram as suas opiniões, colocando questões e expondo as suas ideias e experiências enquanto profissionais de educação e seguidamente realizaram o mesmo debate em grande grupo (Figura 108).

Figura 108. Debate de ideias entre as profissionais da educação



Considero que a ação de sensibilização desenvolvida contribuiu para o esclarecimento de algumas dúvidas e que foram, de igual forma, duas temáticas que corresponderam aos interesses da plateia, visto que a maioria dos convidados compareceu à mesma. De salientar que à saída foram entregues certificados de presença.

3.3.4. Participação na reunião de pais

Na minha última semana de estágio a educadora cooperante informou-me que iria convocar uma reunião com os encarregados de educação, com o objetivo de apresentar o PCG. Neste sentido, propus à educadora (que aceitou sem hesitações) participar nessa mesma reunião, apresentando de forma detalhada todo o trabalho desenvolvido com as crianças e esclarecendo alguma dúvida que surgisse.

Ao longo da minha intervenção foram apresentados alguns registos fotográficos das atividades desenvolvidas com as crianças. Nestes registos tornou-se claro para os pais que as crianças participaram ativamente na realização do projeto sobre a alimentação.

Para mim, esta participação na reunião foi muito importante, porque superei o medo que sentia em enfrentar os pais em grande grupo, pois apesar de sentir-me nervosa no início da minha intervenção considero que consegui controlar este nervosismo e mostrar confiança naquilo que transmitia. Outro aspeto compensatório desta participação foi o facto de saber que os pais valorizaram o meu trabalho, assim como

agradeceram a minha passagem pela sala dos seus educandos e no final aplaudiram-me e felicitaram-me.

Considero assim, que a minha participação na reunião de pais foi uma mais-valia para a minha formação enquanto futura educadora/professora do 1º ciclo do ensino básico, visto que é uma realidade com a qual lidarei futuramente.

3.4. Reflexão Crítica da Intervenção Pedagógica no Pré-Escolar

Esta reflexão crítica final abarca a visão global da minha intervenção pedagógica desenvolvida na EPE com as crianças da sala verde do Pré-escolar da Azinhaga, nomeadamente são confrontados os objetivos inicialmente propostos para o respetivo contexto educativo, as expectativas iniciais em relação ao estágio e as suas limitações.

Segundo Sá-Chaves (2009), a reflexão deverá por vezes acompanhar a ação, pois “não só o enriquece ligando-o (o profissional) ao real (...), como lhe confere a integração no sentido que ecologicamente, ali, se constitui” (p.14). Neste sentido, a autora supracitada refere que a reflexão “permite um novo olhar, com o qual se torna possível revisitar essa experiência e apreciá-la de novo, desenvolver novas compreensões, *insights* que, caso se queira (ou possa) se poderá fazer intervir em atividades futuras”. (p.14)

Por outro lado Zeichner (1993) salienta que a reflexão deve ser realizada pelo docente de forma crítica, pois esta tem em conta os princípios éticos e morais que influenciam o pensar dos docentes. Da mesma forma, o autor acredita que este tipo de reflexão possibilita que o sujeito, através do questionamento e análise daquilo em que acredita, seja crítico em relação a si próprio, assim como em relação à realidade envolvente, e deste modo procura compreender as ações e as consequências que advêm das mesmas.

Deste modo, e através de várias reflexões críticas, considero que as crianças da sala verde ao assumirem um papel mais ativo e ao trabalharem em cooperação, desenvolveram e dominaram competências cognitivas e competências sociais que favoreceram o seu desenvolvimento integral.

Assim sendo, os resultados obtidos revelam que a aprendizagem cooperativa permitiu promover a aprendizagem em todas as crianças, atingindo um nível de conhecimentos e implicação elevado, assim como envolvimento social e motivação para

a aprendizagem, de modo a potencializar o sucesso de todas as crianças através da resposta às suas necessidades e interesses. Como refere Fontes e Freixo (2004), a aprendizagem cooperativa vê a aprendizagem como “um processo social complexo, culturalmente organizado, especificamente humano, universal e necessário ao processo de desenvolvimento” (p. 15).

Na perspectiva de Barreira e Moreira (2004) “a criança ao cooperar com os colegas e os adultos, realiza a aprendizagem, colocando os seus conhecimentos em interação com os novos conhecimentos a aprender” (p.19).

No entanto, o educador assume um papel importante e fundamental no desenrolar de uma metodologia cooperativa, pois como referem Fontes e Freixo (2004) o professor é responsável por “definir os objetivos do trabalho, tomar todas as decisões e efetuar todos os preparativos necessários” (p.58). Para além disso, deve motivar os alunos para a realização de tarefas, apresentar objetivos e comportamentos cooperativos para as mesmas, de modo a que a criança seja bem-sucedida, e também deve “pôr em funcionamento os princípios básicos que permitem aos grupos de trabalho serem verdadeiramente cooperativos, nomeadamente, a interdependência positiva, a responsabilidade individual, a interação pessoal, a integração social e a avaliação do grupo” (Fontes & Freixo, 2004, p.58).

Assim sendo, durante a minha intervenção, e mais precisamente aquando da implementação da aprendizagem cooperativa, verifiquei juntos dos diferentes grupos se todas as crianças interagiam e participavam da mesma forma, assim como registei a evolução dos seus desempenhos nas tarefas e nas competências.

Ao longo da minha intervenção, procurei proporcionar às crianças momentos de aprendizagem ativa, nas quais elas pudessem experimentar, pois como afirmam Hohmann, Banet e Weikart (1999, p. 14), “os interesses e capacidades da criança congregam-se mais prontamente quando se concebe a aprendizagem como uma interação de atos físicos e mentais desencadeados por aquele que aprende”, para além disso, Bassedas, Huguet e Solé (1999, p.26) referem que,

O contacto com os objetos e a experiência que a criança tem através do jogo individual, em grupo ou com uma pessoa adulta, são situações de aprendizagem básicas durante todo o período que poderíamos considerar como etapa da educação infantil. É por isso que necessitamos proporcionar situações de jogo, experiência e manipulação de objetos diversos, bem como a realização de experiências adequadas ao nível de compreensão dos meninos e das meninas desta idade.

Contudo, durante o meu percurso na sala verde surgiram algumas limitações, sendo elas o reduzido horário de trabalho direto com o grupo da sala verde, com a ação pedagógica desenvolvida no turno da tarde, com as atividades de enriquecimento curricular e com as comemorações alusivas ao Natal.

Quanto ao reduzido horário de trabalho direto, este limitou a implementação e o desenvolvimento de atividades a médio e a longo prazo. A ação pedagógica realizada no turno da tarde também foi uma condicionante por não ter possibilitado o desenrolar de grandes/longas atividades, assim como me impossibilitou de responder a um interesse do grupo, nomeadamente a criação de horta pedagógica no contexto educativo.

Outra condicionante foi a frequência das atividades de enriquecimento curricular, na medida em que retiraram muito do tempo disponível para as atividades orientadas, sendo deste modo necessário planificar e por vezes ajustar as atividades desenvolvidas. Também a aproximação da época festiva do Natal condicionou a intervenção pedagógica. Assim, foram planeadas diversas atividades para responder à necessidade do grupo, ou seja, à postura correta na hora das refeições. Foi por isso necessário selecionar as mais significativas para o grupo em questão de modo a trabalhar esta problemática.

Contudo, e apesar das limitações surgidas, considero que correspondo à diferenciação das atividades pois trabalhei com o grupo as várias áreas de conteúdo, tais como: a formação pessoal e social; a expressão e comunicação nos domínios da linguagem oral e abordagem à escrita; a expressão plástica, dramática, musical e motora; e a área do conhecimento do mundo. Também aproveitei todas as interações estabelecidas com as crianças pois, como referem Bassedas, Huguet e Solé (1999),

É necessário aproveitar todas as situações de interação que habitualmente se estabelecem entre a criança e o adulto para motivá-la a atuar, assumir novos caminhos, relacionar-se, a colocar as dúvidas e a buscar soluções. É preciso facilitar contextos ricos que permitam à criança defrontar-se com novas experiências que lhe sejam interessantes e nas quais possa experimentar, manipular, observar, etc (p. 64).

Avaliando então o meu desempenho ao longo das atividades orientadas, sou da opinião que tentei desde o primeiro dia criar um bom ambiente com as crianças, relação que se foi intensificando com o passar do tempo, assim como com a equipa pedagógica da sala que, na minha perspetiva, todo o trabalho desenvolvido pela mesma foi muito enriquecedor e colaborativo, na medida em que auxiliaram na recolha de estratégias e

ideias, disponibilizaram-se sempre para ajudar e deixaram-me 100% à vontade para desenvolver as propostas de atividades com as crianças, interferindo o estritamente necessário. Também considero que me esforcei ao máximo com o intuito de contribuir para a aprendizagem das crianças e conseqüentemente para a minha.

Parte IV – Considerações Finais

O período da realização do estágio é de grande importância, pois com a sua frequência é possível uma melhor aprendizagem para a futura prática docente. De acordo com Lisboa (2005), ao longo do estágio, o estagiário adquire conhecimentos fundamentais para o seu futuro profissional, assim como obtém as características mais relevantes para ser um docente de qualidade.

O contacto com a prática permitiu-me também observar diversos modelos de docentes, assim como formas diferentes de desenvolver aprendizagens e grupos de crianças com características distintas.

Deste modo, e através destas experiências, o estagiário tem a possibilidade de criar o seu próprio modelo, a sua própria identidade. Assim, este percurso foi acompanhado por sucessivas reflexões, as quais foram determinantes para o aperfeiçoamento da minha ação enquanto estagiária. Segundo Reimão (2009), a melhor maneira de exercer a profissão docente é através da troca de saberes que o professor estabelece com os alunos, e por isso é na escola que se cria as condições entre a teoria e a prática e entre a reflexão e a ação. O autor, supramencionado, refere que o docente deve também refletir sobre o significado de educar, visto que

Educar consiste em oferecer e transmitir um modo de viver e de entender a vida, numa dimensão de liberdade; educar é acreditar na perfeitibilidade do homem, na sua capacidade para aprender e para se aculturar; é acreditar no desejo do saber que o impele; é acreditar que os homens podem ajudar-se mutuamente através do conhecimento; mas educar é também um compromisso humano, o mais humano e o mais humanizado de todos. Esta humanização implica valores; são eles que determinam e orientam as finalidades da educação, obrigando-a a configurar-se como um permanente projeto em superação (Reimão, 2009, p.21).

O facto de desenvolver uma prática pedagógica desde a Licenciatura até ao final do Mestrado, permitiu-me o contacto direto com a realidade educativa, bem como a observação de estratégias metodológicas bastante diversificadas realizadas pelos docentes cooperantes.

Assim sendo, procurei durante o meu percurso adotar metodologias e estratégias, que acreditava serem enriquecedoras para os diferentes grupos. Todavia, nem sempre estas estratégias e metodologias foram as mais adequadas ao contexto educativo e neste sentido, por meio de sucessivas reflexões, tentei encontrar as razões e estratégias com o

objetivo de melhorar e responder aos interesses e necessidades das crianças nos diferentes contextos.

Para Morgado (2004) a reflexão subjacente às práticas educativas “influencia este processo e que se pretende com o equilíbrio, por vezes difícil, entre as necessidades sentidas pelo professor de inovar e experimentar” (p.50).

Ao longo de todo este percurso considero que não existem “fórmulas mágicas” em educação, pois cada docente desempenha o seu papel consoante aquilo que acredita, assim como deve estar capacitado para responder e agir consoante determinadas situações. Na opinião de Zeichner (1993) citado por Gomes e Medeiros (2005) a prática pedagógica tem quatro funções essenciais, sendo elas “sensibilizadora, relacional, desenvolvimentista e reflexiva” (p.21). Deste modo, considero que ao longo da minha ação pedagógica enquadrei todas estas funções, pois o estágio sensibilizou-me para o que considero ser correto na minha futura profissão, para o facto de cada aluno ser diferentes, bem como para a importância de planificar e avaliar no ensino, entre tantas outras coisas. Desenvolvi a função relacional, pois considero que consegui articular os conhecimentos teóricos com a prática em contexto de sala, expandi a função desenvolvimentista, na medida em que desenvolvi as minhas capacidades para o desempenho desta profissão, assim como a função reflexiva, pois além de permitir toda as outras, resultou num elevado crescimento profissional e acima de tudo pessoal, pois passei a acreditar nas minhas capacidades, ultrapassando vários desafios. Segundo Gomes e Medeiros (2005), a prática pedagógica,

trata-se de um processo que envolve a pessoa do formando, numa diversidade de vertentes relacionadas com as formas de organização e de apreensão de conhecimentos, as crenças, os valores, os sentimentos e as atitudes do próprio formando, no seu contexto de referências sócio culturais e educativas, e com vista, por sua vez, a otimizar o desenvolvimento integral e a aprendizagem significativa dos (seus) alunos da turma que lhe foi confiada (p.21).

As aulas e atividades em que tive a oportunidade de desenvolver, bem como as observações realizadas ao longo do período de observação, enriqueceram-me bastante e de certa forma contribuíram para a construção da minha identidade, assim como compreendi que o professor deve ter a capacidade de criar estratégias de ensino bastante diversificadas a fim de conseguir chegar a todas as crianças de um determinado grupo.

Durante o meu período de estágio, consegui também por em prática grande parte dos conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da minha formação académica, pois facultou-me ferramentas teóricas indispensáveis para o desenvolvimento de práticas corretas durante o estágio.

Porém, e segundo Rodrigues e Esteves (1993), “a formação não se esgota na formação inicial, devendo prosseguir ao longo da carreira de forma corrente e integrada, respondendo às necessidades sentidas pelo próprio e às do sistema educativo” (p.41) e neste sentido, é necessário que o docente esteja atualizado sobre as metodologias e estratégias desenvolvidas na atualidade, de modo a dar resposta aos interesses e necessidades que as crianças de hoje “exigem”.

O facto de ter estagiado na valência de 1.º CEB e na EPE teve um importante contributo para a minha formação, pois apesar de serem duas valências com as quais me identifico, por meio da observação e da prática, tive conhecimento do currículo e das características das faixas etárias envolventes. De igual forma, compreendi o ato de planificar, pois o docente deve elaborar uma planificação a longo, a médio e a curto prazo, mesmo que esta nem sempre seja totalmente cumprida, pois por vezes surgem interesses ou dúvidas sobre os conteúdos lecionados e nesta perspetiva é necessária uma flexibilidade quer no professor, quer na planificação por este elaborada. Daí que, Pais e Monteiro (2002) apontem que “o professor terá que fazer a escolha que melhor se adequa aos seus propósitos educativos e às condições concretas em que trabalha” (p.34).

A avaliação também é imprescindível para a regulação do processo de ensino aprendizagem, visto que o docente consegue diagnosticar quais os conteúdos que os alunos já dominam, de modo a planear os conteúdos e as atividades a serem planeados, assim como permite colmatar algumas lacunas. Nesta perspetiva, Cortesão (1993) defende que a avaliação permite a “recolha e feedback de informação apropriada para uma sistemática e contínua revisão do decurso do processo, tendo em vista a melhoria” (p.44).

Nesta linha, é necessário que o docente esteja a par dos conteúdos e objetivos de ambas as valências de ensino que doutrina, ou seja, a educação de infância e o 1º CEB, pois, deste modo, o docente planeia as suas aulas de forma mais consciente, permitindo e proporcionando que as “suas crianças” desenvolvam aprendizagens significativas.

Considero que para um desempenho competente nesta profissão seja necessário não só gostar de crianças, mas também aprender a trabalhar com elas, compreendê-las e desfrutar com elas os múltiplos divertimentos e fantasias que lhes são característicos.

Na minha opinião, o docente é visto como facilitador das aprendizagens que orienta a ação educativa com base em objetivos que visam promover o desenvolvimento, estruturar a experiência, construir as aprendizagens, dar significado à experiência e atuar com confiança. Desempenha também funções pedagógicas, como a organização do ambiente educativo da instituição onde trabalha, a conceção, desenvolvimento e gestão dos currículos, através da planificação educativa e respetiva avaliação, a organização intencional do espaço e dos materiais, a mobilização e gestão de recursos educativos, de modo a criar um ambiente favorável ao bem-estar e à aprendizagem das criança assim como, a criação e manutenção das condições necessárias de segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças.

Referências Bibliográficas

- Aguado, Díaz, M. J. (2000). *A Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Porto Editora.
- Aires, L. (2010). *Disciplina na sala de aulas. Um guia de boas práticas para professores do 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Almeida, L. S. (1993). *Metodologia de Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Almeida, P. (2007). *Questões dos alunos e estilos de aprendizagem – um estudo com um público de Ciências no ensino universitário*. Tese de Doutoramento. Departamento de Didática e Tecnologia Educativa. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alonso, L. (1994). *A construção do currículo na escola: uma proposta de desenvolvimento curricular para o 1º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Andrade, C. R. (2011). *Aprendizagem Cooperativa – Estudo com alunos do 3º CEB*. Dissertação de Mestrado em Ensino das Ciências. Bragança: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança.
- Antúnez, S., Imbernón, F., Carmen, L. M., Parcerisa, A., Zabala, A. (1991). *Del proyecto educativo a la programación de aula*. Barcelona: Editorial Graó.
- Arends, R. (1995) *Aprender a ensinar*. Amadora: Editora McGraw-Hill de Portugal.
- Ausubel, D. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspetiva cognitiva*. Lisboa: Plátano Universitária.
- Azevedo, J. (1994). *Avenidas de Liberdade: Reflexões sobre Política Educativa*. Porto: Edições ASA.
- Bairrão, J. e Vasconcelos, T. (1997). A educação pré-escolar em Portugal: Contributos para uma perspectiva histórica. *Inovação, 10*, 1,7-19.
- Barbosa, A. & Moura D. G. (2004). *Inclusão das tecnologias de informação e comunicação na educação através de projetos*. In: Congresso Anual de Tecnologia da Informação/CATI. São Paulo: Anais do CATI. Disponível em: http://www.tecnologiadeprojetos.com.br/banco_objetos/%7BC36C8E12-B78C-4FFB-AB60C428F2EBFD62%7D_inclus%C3%A3o%20das%20tecnologias.pdf
- Barreira, A. Moreira, M. (2000). *Pedagogia das Competências da teoria à prática*. Edições ASA.
- Bassedas, E., Huguet, T., Solé, I.(1999). *Aprender e ensinar na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Benavente, Ana (1990). *Escola, professores e processos de mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bessa, N., Fontaine, A. (2002) *Cooperar para aprender: Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Bidegáin, N. Ú. (1999) *Aprendizaje cooperativo: Principios básicos*. Disponível em: <http://sauce.pntic.mec.es/falcon/aprencooper.pdf>.
- Boeri, C. N. & Vione, M. T. (2009). *Abordagens em Educação na Matemática*. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ea000661.pdf>.
- Braga, F., Floripes, M., Monteiro, M., Alves, M. J. F., Leite C. (2004). *Planificações novos papéis, novos modelos*. Porto: Edições Asa

- Cadima, A. (2006). *Diferenciação Pedagógica na Sala de Aula*. Disponível em: <http://terrear.blogspot.pt/2008/10/diferenciao-pedaggica-na-sala-de-aula.html>
- Caeiro, J, & Delgado, P. (2005). *Indisciplina em Contexto Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Carita, A & Fernandes, G. (2012). *Indisciplina na Sala de Aula*. Lisboa: Editorial Presença.
- Carratero, M., Bennett, N. Jarvinen, A., Pope, M., Ropo, E. (1998). *Processos de enseñanza e aprendizaje*. Argentina: Libro de edicion Argentina.
- Carvalho, M. E. P. (2000). Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. *Cadernos de pesquisas*, 110, 143-155.
- Cerqueira, C. (2012). *Indisciplina na sala de aula: estratégias de intervenção*. Pós-Graduação em Educação Especial. Disponível em: http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/632/PG_EE_CarlaCerqueira_2012.pdf?sequence=1
- Cechia, A. V. Andrade, A. S.(2002). *Representação dos pais sobre a escola e o desempenho escolar dos filhos*. In: V Seminário de Pesquisa. Ribeirão Preto.
- Cortesão, L. (1993). *Avaliação Formativa – Que desafios?* Porto: ASA.
- Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré (2007). *Projeto Curricular de Escola*. Documento não publicado.
- Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré (2007). *Projeto Educativo de Escola*. Documento não publicado.
- Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré (2007). *Projeto Curricular de Turma*. Documento não publicado.
- Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré (2007). *Projeto Curricular de Grupo*. Documento não publicado.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. 3ª Edição. Porto Editora: Porto.
- Faria, E. M. (2007). *O Estudo do Meio como Fonte de Aprendizagem para o Ensino da História. Concepções de Professores do 1º C.E.B*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação Especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino da História. Disponível em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7021/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Eduarda%20Leite%20Faria.pdf
- Fernandes, A. M. (2006). *Projecto Ser Mais: Educação para a Sexualidade Online*. Tese de Mestrado. Disponível em: http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/_vti_cnf/TESE_Armenio_web/
- Fernandes, R. (2007). *Estratégias de ensino/ aprendizagem das ciências: contributo da formação de professores do 1º CEB*. Tese de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Fino, C.N & Sousa, J.M. (s.d.). *Alterar o currículo: Mudar a identidade*. In revista de Estudos Curriculares. Braga: Universidade do Minho. Disponível em <http://www3.uma.pt/jesussousa/Publicacoes/37Alterarocurriculomudaraidentidade.pdf>
- Fiorentini, D., Miorim, M. A.(1990). *Uma Reflexão sobre o uso de materiais concretos e jogos no ensino da Matemática*. Disponível em: <http://www.dr-assessoria.com.br/1UmareflexaosobreousodemateriaisconcretosejogosnoEnsinoaMatematica.pdf>

- Font, C. (2007). *Estratégias de Ensino e Aprendizagem*. Coleção Práticas Pedagógicas. Porto: Edições ASA.
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Fontoura, M. (2006). *Do Projecto Educativo de Escola aos Projectos Curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (1989). De serviço do Estado à comunidade educativa – uma nova concepção para a escola portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, 2 (1), 53-86.
- Formosinho, J.(2000). *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Porto: Edições ASA.
- Freitas, M. L. V., Freitas, C. V. (2002). *Aprendizagem Cooperativa*. 1ª. Edição. Porto: Edições ASA.
- Freire, P. (1995). *Educação na cidade*. São Paulo: Cortez
- Freire, P. (1996). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- García, C. M. (1999). *Formação de professores - Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Garrido, E. & Carvalho, A. (1995). *Discurso em sala de aula: uma mudança epistemológica e didática*. In Coletânea 3ª Escola de Verão. São Paulo: FEUSP.
- Gomes, M. (2006). Despacho n.º 50/2005 e a Diferenciação Pedagógica. In *Jornal A Página da Educação*. Disponível em: <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=4358>
- Gomes, E. & Medeiros, T. (2005). (Re) pensar a prática pedagógica na formação inicial de professores do 1.º ciclo do ensino básico. In Alarcão, I., Cachapuz, A., Medeiros, T. & Jesus, H. (org) (2005). *Supervisão – investigações em contexto educativo*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Hernández, F. & Ventura, M. (1998). *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: ArtMed.
- Hespenha, M. E., Neves, M. C. (1994). *A Diversidade na sala de aula: Um desafio sempre actual*. Disponível em http://www.quadroegiz.com/mat_prof/cons_dif3.pdf
- Hohmann, M. Banet, B. Weikart, D. P. (1999). *A criança em acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2007). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hopkins, D. (1992). *Evaluation for School Development*. Philadelphia: Milton Keynes. Open University Press.
- Joaniquet, P. S. (2004). Tutoría entre Iguales: El Aprendizaje cooperativo, una competencia básica, *Aula*, 132, 76-77
- Jonhson, D & Jonhson, R.T. (1999) *Aprender juntos e solos: Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Argentina: Aique Grupo Editor S.A.
- Johnson, D; Johnson, R. & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires, Barcelona e México: Paidós Educador.
- Jorge, L. S. (2003). Roda de histórias: a criança e o prazer de ler, ouvir e contar histórias. In: Tutoría entre Iguales: El Aprendizaje cooperativo, una competencia básica Dias, M. C. M. M. & Nicolau, M. L. M. (Orgs). *Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância*. Campinas, São Paulo: Papirus. \

- Kishimoto, T. M. (2003). *Jogo, brinquedo e brincadeira*. São Paulo: Cortez.
- Leenhardt, P. (1997). *A criança e a Expressão Dramática*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Leitão, A. & Alarcão, I. (2006). Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1ºCEB. *Revista portuguesa de educação*. 19 (2), 51-84.
- Leite, C. (2003). *Para uma Escola Curricularmente Inteligente*. Porto: ASA.
- Lisboa, I. (2005). Reflectindo sobre a formação. Alonso, L. & Roldão, M. (Org.). *Ser Professor do 1º Ciclo: Construindo a profissão*. Coimbra: Edições Almedina.
- Ludke, M. & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Katz, L., Chard, S. (1997). *A abordagem de projeto na educação de infância*. Lisboa
- Maranhão, Diva. (2004). *Ensinar brincando: a aprendizagem pode ser uma grande brincadeira*. Rio de Janeiro: Wak.
- Marques, M. (1990). *Didática das línguas estrangeiras*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Martins, J. S. (2007). *O trabalho com projetos de pesquisa: do ensino fundamental ao ensino médio*. 5.ª Edição. São Paulo: Papyrus.
- Martins, I. Veiga, M. Teixeira, F. Tenreiro-Vieira, C. Vieira, R. Rodrigues, A. Couceiro, F. (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental Formação de Professores*. Coleção Ensino Experimental das Ciências. Ministério da Educação: DGIDC: 2ª Edição
- Máximo-Esteves (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Medeiros, R. N. (2004). Professores-profissionais e profissionais professores a construção de um professor. *Revista Linhas Florianópolis*, 5 (2), 253-272.
- Menezes, L. (2009). *O Aprendizado no Trabalho de Grupo*. Revista Nova Escola Disponível em: http://planetasustentavel.abril.com.br/noticia/educacao/conteudo_468745.shtml
- Micarello, H. (2010). Avaliação e Transições na Educação Infantil. Disponível em: [PT&q=Micarello+\(2010\)+refere+que+s%C3%B3+assim,+o+docente+tem+conhecimento+das+caracter%C3%ADsticas+individuais+das+crian%C3%A7as,+bem+como+responder%C3%A1+aos+seus+interesses+e+necessidades+criando+condi%C3%A7%C3%B5es+para+que+as+crian%C3%A7as+alcancem+novos+patamares+em+seu+desenvolvimento+afetivo,+emocional+e+cognitivo.&spell=1&sa=X&ei=i8JJUdfKGefR7AbJ8YDoBg&ved=0CCkQBSgA&bav=on.2,or.r_qf.&bvm=bv.44011176,d.d2k&fp=6f44dbbc532cb736&biw=1280&bih=682](http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/84F15CC8-5CE1-4D50-93CF-C56752370C8F/5931/DL25599.pdf)
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (1998). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Disponível em: <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/84F15CC8-5CE1-4D50-93CF-C56752370C8F/5931/DL25599.pdf>
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas – 1º Ciclo do Ensino Básico*. 4ª Edição. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2007). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Moraes, R. (1998). O significado da experimentação numa abordagem construtivista: o caso do ensino de Ciências. In: Borges, R. M. R. Moraes, R. *Educação em Ciências nas séries iniciais*. Porto Alegre: SAGRA. Prefiro
- Moreira, M. A. & Alarcão, I. (1997). A Investigação-Ação como Estratégia de Formação Inicial de Professores Reflexivos. In: Sá-Chaves, I. (org.). *Percursos*

- de Formação e Desenvolvimento Profissional*. (pp. 119-138). Coleção Cidine. Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação. Um desafio para os professores*. Barcarena, Portugal: Editorial Presença.
- Moura, M. O. (1992). *O jogo e a construção do conhecimento matemático*. Série Ideias n. 10. São Paulo: FDE. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_10_p045-053_c.pdf>
- Nabuco, M. E. M. (1992). Transição do Pré-Escolar para o Ensino Básico. *Inovação*, 5, 1, 81-93.
- Negrine, A. S. (1997). Aprendizagem e desenvolvimento infantil a partir da perspectiva lúdica. *Revista Perfil, ESEF/UFRGS*, v. I n. 01, p. 04-12
- Newman, R. & Goldin, L. (1990). Children's reluctance to seek help with schoolwork. *Journal of Educational Psychology*. N.º 82, 92-100
- Nóvoa, A. (1995). O Passado e o presente dos professores. In. Nóvoa. *Profissão Professor* (pp. 13 – 34). Porto: Porto Editora.
- Novóia, A. (1997). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Nunes, T.P.B.S. (2004). *Colaboração Escola-Família para uma escola culturalmente heterogênea*. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/73507194/COLABORACAO-ESCOLA-FAMILIA-PARA-UMA-ESCOLA-CULTURALMENTE-HETEROGENEA>
- Oakes, J. (1996). Making the rhetoric real: UCLA's struggle for teacher education that is multicultural and social reconstructionist. *Multicultural-Education*, 4 (2), 4-10.
- Oliveira, M. M. G. T. (2008). *As Visitas de Estudo e o ensino e a aprendizagem das Ciências Físico-Químicas: um estudo sobre concepções e práticas de professores e alunos*. Tese de Mestrado em Educação Área de Especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino da Física e Química Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8326/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Manuela%20Teixeira.pdf>
- Oliveira - Formosinho, J., & Formosinho, J. (2002). *Associação criança: um contexto de formação em contexto*. Braga: Livraria Minho.
- Ovejero, B. A. (1990). Métodos de Aprendizaje Cooperativo in: *El Aprendizaje Cooperativo*, Capítulo 6, pag. 153-183. Barcelona, Promociones y Publicaciones Universitarias. Disponível em: <http://www.uls.edu.mx>
- Pacheco, J. A. (1995). *Formação de Professores: Teoria e Praxis*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho
- Pais, A. Monteiro, M. (2002). *Avaliação a uma prática diária*. Lisboa: Editorial Presença
- Patrício, F., M. (1994). *A Formação de Professores À Luz da Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa: Texto Editora.
- Paro, V. H. (2007). *Qualidade do ensino: a contribuição dos pais*. São Paulo: Xamã.
- Perez, Serrano, G., (1990). *Investigación-Acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício do Aluno e Sentido do Trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2007). *Pedagogia Diferenciada - Das Intenções à Ação*. (P. C. Ramos, Trad.) Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas Sul.

- Pereira, C. A. M. (2010). *Aprendizagem Significativa: a importância das relações vinculares para o bom desempenho escolar*. Faculdade Alfredo Nasser. Instituto Superior de Educação. Disponível em: <http://www.unifan.edu.br/files/pesquisa/APRENDIZAGEM%20SIGNIFICATIVA%20a%20import%C3%A2ncia%20das%20rela%C3%A7%C3%B5es%20vinculares%20para%20o%20bom%20desempenho%20escolar%20-%20Cl%C3%A1udia%20Andr%C3%A9a%20Menegatti%20Pereira.pdf>
- Piaget, J. (1978). *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, SASSAKI.
- Pollard, A. & Tann (1989). *S. Reflective Teaching in the Primary School. A Handbook for the Classroom*. London: Cassell.
- Polleti, A. (2002). O professor e a gestão do conhecimento. *Revista Profissão Mestre*. São Paulo, 22-23.
- Portilho, E. (2009). *Como se Aprende? Estilos, estratégias e metacognição*. Rio de Janeiro: WAK Editor.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Proudfit, L. (1992). Questioning in the elementary mathematics classroom. *School Science and Mathematics*, 93 (3), 133-135. Doi: 10.1111/j.1949-8594.1992.tb12158.x
- Pujolás, M. P. (2001). *Atencion a la diversidad y aprendizaje cooperativo en educacion obligatoria*. Archodona (Málaga): Ediciones Aljibe.
- Pujolás, M. P. (2009). Aprendizaje cooperativa y educación inclusiva: Una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes. *VI Jornadas de cooperación educativas con iberoamérica sobre educación especial e inclusión Educativa*. Barcelona: Universidade de Vic. Disponível em: <http://www.educacion.es/dctm/ministerio/educacion/actividad-internacional/cooperacion-educativa/2009-ponencia-jornadas-antiguas-pere-2.pdf?documentId=0901e72b8008d13f>
- Regulamento Específico do 2º Ciclo em Educação Pré-Escolar Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (2010). Disponível em: http://www.uma.pt/portal/modulos/geral/index.php?NV_MOD=MOD_GERAL&NV_EAGR=EAGR_DOCS&TPESQ=PESQ_GER_DOC&IdDocumento=81&IDM=PT
- Reimão, C. M. (2009, Abril). Novos olhares sobre a educação: temas, problemas e Desafios. Comunicação apresentada no Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Bragança. Disponível em: http://portal2.ipb.pt/pls/portal/docs/PAGE/ESE/ESE_EVENTOS/ESE_XCONGRESOCE/LIVRO_GUIA_15_04.PDF
- Resendes, L.G. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Universidade Aberta.
- Ribeiro, A. C., Ribeiro, L. C. (1989). *Planificação e Avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rodrigues, M. J. (1993). *Avaliação e aprendizagem social – uma proposta de metodologia*. Lisboa: Dinâmia.
- Rodrigues, A. & Esteves M. (1993). *A Análise de Necessidades na Formação de Professores*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular – Fundamento e Práticas*. Coleção Reflexão Participada. Lisboa: Ministério da Educação: Departamento de Educação Básica.
- Rolo, M. (2006). *Os Fantoches. Educadores de Infância*. Lisboa: Ediba.

- Rosário, P. S. L. (2002). (Des) venturas do TESTAS. Estórias sobre o Estudar, Histórias para Estudar. Narrativas auto-regulatórias na sala de aula. Porto: Porto Editora. Disponível em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7021/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Eduarda%20Leite%20Faria.pdf
- Rovira, J. M. P. (2000) *¿Cómo hacer escuelas democráticas?* Educação e Pesquisa, São Paulo.
- Sá-Chaves, I., (2009). *Portfolios Reflexivos: Estratégia de Formação e de Supervisão. Formação de Professores – Cadernos Didácticos*. Série Supervisão N°1. Aveiro: Universidade
- Sanches, M. C. (1994). Aprendizagem cooperativa: Resolução de problemas em contexto de auto regulação. *Revista da Educação*, nº 1/2, 31-41.
- Sanches, I. R. (2001). *Comportamentos e Estratégias de actuação na sala de aula*: Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. R. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da Investigação-Acção à Educação Inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/349/34900507.pdf>
- Santos Guerra, M. A. (1996). *Evaluación Educativa 2*. Buenos Aires: Magisterio del Río de La Plata.
- Serra, C. M. A. M. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Silva, M. S. (2005). *Clube de matemática: jogos educativos*. 2ª Edição. Campinas, São Paulo: Papyrus.
- Silva, E. et al (2009). *Leitura. Guião de implementação do programa*. Documento reservado à formação. Disponível em: http://www.cfaematosinhos.eu/GIP_LEITURA.pdf
- Slavin, Robert. E. (1999) *Aprendizaje Cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Argentina: Aique grupo Editor S.A.
- Tenreiro-Vieira, C. (1994). *O pensamento crítico na educação científica: proposta de uma metodologia para a elaboração de atividades curriculares*. Departamento de Educação da Faculdade de ciências de Lisboa.
- Tomlinson, C. A. & Allan, S. D. (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. Porto: Edições ASA.
- Trilla B. J. (2009). La educación no formal. In: *Aportes a las Prácticas de Educación no Formal, desde la Investigación Educativa*. Ministerio de la Educación y Cultura. Universidad de La República: Montevideo.
- UNESCO (1992). *Declaração de Salamanca*. Disponível em: http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf
- Valente, M. O. (2001). O Currículo no Ensino Básico – globalizar, integrar, adequar e flexibilizar. In C.V. Freitas, C. Leite & J.C. Morgado (Eds.), *Reorganização curricular do Ensino Básico* (pp. 7-15). Porto: CRIAPE. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/mvalente/Comunicacao-ASA2001%20O%20Curriculo.pdf>.
- Vasconcelos, T. (2007). Transição Jardim de Infância - 1.º Ciclo: um campo de possibilidades. *Cadernos de Educação de Infância*, 81, 44-46. Disponível em: <http://cadernosei.no.sapo.pt/edicoes/2007/artigo281.pdf>.
- Vianna, H. M. (2000). *Avaliação Educacional: Teoria, Planejamento e Modelos*. São Paulo: IBRASA.

- Warren, Mark R. (2004). *Communities and schools: a new view of urban education reform*. In: Annual Meeting of the American Sociological Association, San Francisco, USA. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022012005000009&script=sci_arttext
- Williams, M. & Burden, R. L. (1997). *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yániz, C. & Villardon, L. (2003). *Efeitos da Aprendizagem Cooperativa nos estilos de aprendizagem. III Jornadas sobre Aprendizagem cooperativa*. UPC. Barcelona. Disponível em: http://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/35/1/msc_cmcribeiro.pdf
- Zabalza, M. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed
- Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva dos Professores. Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.
- Zilberman, R. (1998). (Org) *Leitura Perspectivas Interdisciplinares*. São Paulo: Editora Ática.

Legislação

- Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro. *Diário da República*, 1ª Série – A, n.º 15. Disponível em: http://www.gave.minedu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=decreto_lei_6_2001.pdf
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. *Diário da República*, 1ª Série – A, n.º 201. Disponível em: <http://dre.pt/pdf1sdip/2001/08/201A00/55695572.pdf>
- Decreto-Lei n.º 6/2012 de 10 de abril. *Diário da República*, 2.ª série — N.º 7. Disponível em: www.dgicd.minedu.pt/.../data/.../despacho_normativo_n_6_2012.pdf
- Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de Julho. *Diário da República*, 1.ª série — N.º 129. Disponível em: www.dgicd.minedu.pt/.../data/.../DL_n_139_2012_de_5_julho.pdf
- Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de Março. *Diário da República*, 1ª Série - A, n.º 60. Disponível em: http://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid_132/Doc_4029/Anexos/DL%2074%202006.pdf
- Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007. *Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Disponível em: http://sitio.dgicd.minedu.pt/pescolar/Documents/circular17_DSDC_DEPEB_2007.pdf