

REM

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Dina Lília Bettencourt Ferreira

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA
A Nossa Universidade
www.uma.pt

agosto | 2018

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Dina Lília Bettencourt Ferreira

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

ORIENTADOR
Fernando Luís de Sousa Correia



Faculdade de Ciências Sociais

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

Dina Lília Bettencourt Ferreira

**Relatório de Estágio Apresentado à Universidade da Madeira para Obtenção do
Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Orientador: Professor Doutor Fernando Luís de Sousa Correia

Funchal e UMa, agosto de 2018

Só a Brincar

“Quando me virem a montar blocos, a construir casas, cidades...

... Não digam que estou só a brincar.

Porque a brincar estou a aprender, a aprender sobre o equilíbrio e as formas.

Um dia posso vir a ser Engenheiro ou Arquitecto.

Quando me virem coberto de tinta, ou a pintar, ou a esculpir e a moldar barro...

... Não digam que estou só a brincar.

Porque a brincar estou a aprender, a aprender sobre expressar-me e a criar.

Um dia posso vir a ser Artista ou Inventor.

Quando me virem sentado, a ler para uma plateia imaginária...

... Não digam que estou só a brincar.

Porque a brincar estou a aprender, a aprender a comunicar e a interpretar.

Um dia posso vir a ser Professora ou Actriz.

Quando me virem à procura de insectos no mato ou a encher os bolsos com bugigangas...

... Não digam que estou só a brincar.

Porque a brincar estou a aprender, a aprender a prestar atenção e a explorar.

Um dia posso vir a ser Cientista.

Quando me virem a pular, a saltar, a correr e a movimentar-me...

... Não digam que estou só a brincar.

Porque a brincar estou a aprender, a aprender como funciona o meu corpo.

Um dia posso vir a ser Médico, Enfermeiro ou Atleta.

Quando me perguntarem o que fiz na escola, e eu disser que brinquei...

... Não me entendam mal.

Porque a brincar estou a aprender, a aprender a trabalhar com prazer e eficiência, estou a preparar-me para o futuro.

Hoje sou Criança e o meu trabalho é Brincar”

Anita Wadley

Agradecimentos

Mais uma etapa concluída com muito esforço, trabalho, dedicação, empenho em que consegui ultrapassar os desafios e obstáculos que me deparei alçando o meu objetivo.

Durante todo este percurso académico, foram muitas as dúvidas que tive se conseguiria aguentar, superar o cansaço, as noites mal dormidas, a falta de atenção que dava ao meu filho. Contudo, tive a sorte de ter ao meu lado pessoas que me incentivaram, apoiaram-me, dizendo palavras confortantes, fazendo com que seguisse em frente nesta caminhada.

Caminhada que foi difícil, mas gratificante e não poderei deixar de expressar o tamanho da minha gratidão a todos.

Em primeiro lugar, quero agradecer ao meu companheiro Elvis, pois se não fosse ele não estaria neste curso. Obrigada por acreditares em mim, por seres um pilar na minha vida, por cuidares do Guilherme nos meus momentos de ausência, por toda a paciência que tiveste durante estes anos. Amo-te muito!

Um especial agradecimento ao meu filho Guilherme, pelos momentos que não estive disponível para ele, pelas noites em que não o fui deitar nem contar uma história. Obrigada filho por compreenderes o que fiz e pelo teu apoio através de pequenos gestos, que só uma mãe entende. Amo-te muito!

Agradeço a minha família, pais e irmãs que sempre me encorajaram e elogiaram a minha dedicação neste curso.

A todos os amigos que estiveram presentes ao longo de todo este percurso e cujo apoio e incentivo foram essenciais para conseguir prosseguir nesta caminhada.

Às minhas companheiras de trabalho, Nídia, Nídia e Marta, que demonstraram o seu companheirismo, alegria, partilha de saberes e amizade.

As minhas colegas de curso, com quem convivi durante seis anos, pelos bons momentos e outros menos bons, mas mesmo assim contribuíram para tornar-me uma pessoa mais forte.

Um especial agradecimento a minha amiga Cátia, com quem desabafei muito, senti muito apoio e sempre que precisei ela estava lá. Apesar de não convivermos diariamente é uma amiga que guardo no meu coração.

Agradeço do fundo do coração à minha entidade patronal, que proporcionou este meu percurso. As minhas colegas de trabalho que fizeram trocas de horário para que pudesse assistir às aulas e às práticas pedagógicas.

À minha amiga Susana, pelas conversas incansáveis, por todo o apoio e conselhos dados, incentivando-me que continuasse neste percurso.

A todos os professores que nos ensinaram algo e em especial àqueles que foram um exemplo a seguir e partilharam experiências que foram importantes para as nossas práticas.

À educadora cooperante, Carmo Jardim, e auxiliares, Rosário e Tecla, à professora cooperante Sandra Albuquerque e à Professora cooperante Cristina Palhão, pela forma como me acolheram nas suas salas. Agradeço todo o apoio, incentivo, conselhos, companheirismo e partilhas de saberes e experiências em contexto real. Todo o vosso apoio foi fundamental.

Aos orientadores das práticas pedagógicas, em especial à professora Graça Côrte, pelas orientações que me deram, os momentos de reflexão que fizeram com que repensasse em todo o meu percurso.

Aos meus meninos da Sala do Arco-Íris, os da turma do 1.º B e os do 3.º B, que me acolheram com muito carinho, simpatia, ensinaram-me muita coisa e foram peças fundamentais no decorrer da prática. Muito obrigada por terem feito parte desta minha caminhada e tornarem-me uma pessoa mais apaixonada pelo mundo da educação.

Ao meu orientador científico, professor Fernando, que me acompanhou durante todo o meu percurso académico e nesta reta final. Muito obrigada por toda a orientação, a sua presença e confiança foram importantes para que pudesse crescer como profissional.

A todos os que, de forma geral, fizeram parte desta caminhada e contribuíram para a realização deste sonho.

Resumo

O presente relatório tem como finalidade principal elucidar e refletir sobre um conjunto de atividades desenvolvidas no âmbito das Práticas Pedagógicas I, II, III, com o propósito de obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Neste documento é possível testemunhar as experiências decorrentes da prática, a observação participante e a metodologia de investigação-ação, sendo uma base de todo o meu percurso, uma vez que o docente tem a necessidade de observar, refletir, criticar e investigar sobre a sua prática pedagógica com os alunos.

No que compreende à vertente da Educação Pré-Escolar, surgiu como pertinente a formulação da seguinte questão tendo por base a metodologia de investigação-ação: Como incentivar as crianças deste grupo a desenvolver bons hábitos alimentares? O mesmo aconteceu em relação ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, onde o projeto se desenvolveu em torno da questão de investigação: Que importância têm os materiais didáticos na aprendizagem deste grupo?

Neste sentido, desenvolvi uma série de atividades e estratégias, com o objetivo de proporcionar uma aprendizagem significativa e de qualidade, contribuindo para o desenvolvimento e construção de uma educação holística.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Prática Pedagógica; Investigação-Ação.

Abstract

The purpose of this report is to elucidate and reflect on a set of activities developed in the ambit of Pedagogical Practices I, II, III, with the purpose of obtaining the master's degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education.

In this document it is possible to witness the experiences resultant from practice, the participant observation and the action-research methodology, being the basis of my entire path, since the teacher has the need to observe, reflect, criticize and investigate his / her practice with students.

Regarding the aspect of Pre-School Education, the following question emerged as pertinent based on the methodology of action research: How to encourage the children of this group to develop good eating habits? The same happened in relation to the 1st Cycle of Basic Education, where the project was developed around the question of investigation: How important are the didactic materials in the learning process of this group?

In this sense, I developed a series of activities and strategies, with the objective of providing meaningful and quality learning, contributing to the development and construction of a holistic education.

Keywords: Pre-School Education; 1st Cycle of Basic Education; Pedagogical Practice; Action-Research.

Índice

Agradecimentos	VIII
Resumo	X
Abstract	XII
Índice de Figuras	XVIII
Índice de Quadros	XXII
Índice de Gráficos.....	XXIV
Lista de Conteúdos do CD-ROM	XXVI
Lista de Siglas	XXVIII
Introdução.....	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
Capítulo 1- O Docente como Gestor do Currículo Escolar	7
1.1 A Identidade do Docente	7
1.1.1 Perfil do Educador de Infância e Professor do 1.ºciclo do Ensino Básico	8
1.1.2 Atitude Reflexiva e Investigativa do Docente	9
1.2 Construção do Currículo Escolar.....	10
1.2.1 Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	11
1.2.2 Organização Curricular do 1.º ciclo do Ensino Básico.....	13
1.3 Articulação entre o Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico	15
Capítulo 2 - Intencionalidade Educativa na Prática Pedagógica	17
2.1 Teorias de aprendizagem.....	17
2.2 Os Conhecimentos Prévios para uma Aprendizagem mais Significativa.....	19
2.3 Promoção do Desenvolvimento Sociomoral no Jardim-de-Infância.....	21
2.4 O Contributo dos materiais didáticos	23
2.5 As Expressões: um percurso de aprendizagens.....	25
Capítulo 3 - A Metodologia de Investigação-Ação	31

3.1 A Investigação Qualitativa	31
3.2 A Investigação-Ação	32
3.3 Fases da Investigação - Ação	34
3.3.1 Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	35
3.3.2 Técnicas de Análises de Dados	37
PARTE III – PRÁTICA PEDAGÓGICA	41
Capítulo 4- Intervenção Pedagógica em Educação Pré-Escolar	43
4.1 Contextualização	43
4.1.1- O Meio Envolveinte – Freguesia de São Roque.....	43
4.1.2- A Instituição Educativa – A EB1/PE da Achada	45
4.1.3 A Sala Arco-Íris.....	47
4.1.3.1- Organização do Ambiente Educativo.....	50
4.1.3.2- Gestão das Rotinas	53
4.2 A Intervenção Pedagógica na Sala Arco-Íris.....	55
4.2.1- Problemáticas Levantadas	55
4.2.2 A importância da alimentação na Educação Pré-Escolar	57
4.3 Atividades Orientadas	58
• Uma Alimentação Saudável	58
4.4 Intervenção com a Comunidade Educativa	65
4.5 Avaliação Geral das Crianças.....	70
4.6 Reflexão Crítica à Intervenção na Educação Pré-Escolar	73
Capítulo 5 - Intervenção Pedagógica no 1º Ciclo do Ensino Básico- Prática Pedagógica II	77
5.1 Contextualização	77
5.1.1 O meio envolvente – Freguesia de Santo António	77
5.1.2 A escola EB1/PE da Ladeira	78
5.1.3 Projeto Educativo da escola “REGRAS PARA A CIDADANIA: uma construção a caminho do Futuro!”.	80
5.1.4 Caracterização da turma do 3.º B	81
5.1.5 Organização do ambiente educativo.....	84

5.1.6 Organização do tempo.....	86
5.2 Intervenção Pedagógica na turma do 3.ºB.....	86
5.2.1 Enquadramento de Problemáticas	87
5.2.2. Algumas atividades realizadas	88
5.2.2.1 Estudo do Meio	88
• Formas de Relevo e Meios Aquáticos.....	89
• O Comercio – “Vamos comprar e vender”.....	93
5.2.2.2 Matemática	95
• Gincana das frações.....	95
5.2.2.3 Português.....	98
• Dramatização “Robertices”	98
5.3 Intervenção com a comunidade Educativa.....	106
5.4 Avaliação Geral dos Alunos do 3.ºB.....	108
5.5 Reflexão crítica à prática no 1.º Ciclo do Ensino Básico	110
Capítulo 6 - Intervenção Pedagógica no 1º Ciclo do Ensino Básico - Prática III . 114	
6.1. Contextualização	114
6.2 O Meio Envolverte – Freguesia de São Martinho	115
6.2.1- A Instituição Educativa – A EB1/PE da Nazaré	115
• Projeto Educativo de Escola “Escola em valores: saber mais, ser melhor e viver melhor”	117
6.3- A Turma do 1.º B	118
6.3.1- Organização do Ambiente Educativo.....	120
6.3.2- Organização do Tempo	123
6.4- A Intervenção Pedagógica na turma do 1.º B.....	123
6.4.1- Algumas Atividades Realizadas.....	124
• Chegou o outono	124
• Vamos conhecer a letra “t”	130
• Vamos descobri o cardinal	138
6.5 Avaliação Geral dos Alunos do 1.ºB.....	143

6.6 Reflexão Crítica à Intervenção no 1.º CEB – Prática Pedagógica III.....	144
Considerações Finais.....	147
Referências Bibliográficas	149
Referências Normativas	157

Índice de Figuras

Figura 1: Representação do ciclo de Investigação-Ação.....	33
Figura 2: Freguesias do Município do Funchal (São Roque).....	44
Figura 3: Vista frontal da EB1/PE da Achada	45
Figura 4: Planta bidimensional da Sala Arco-íris	51
Figura 5: Planta tridimensional da sala.	52
Figura 6: Power Point “O João comilão, Luís torce o nariz e Augusto robusto, três irmãos... e um susto”.(ver anexo1).....	59
Figura 7: Recortes dos Alimentos.	59
Figura 8: Cartaz dos alimentos saudáveis e alimentos não saudáveis.....	60
Figura 9: Técnica de pintura	61
Figura 10 : Imagens de alimentos.	61
Figura 11: Roda dos Alimentos.....	62
Figura 12: Imagens da Peça de Teatro	62
Figura 13: Regras de boas maneiras.....	63
Figura 14: Crianças a pintar os alimentos	63
Figura 15: Prato saudável.....	64
Figura 16: Sr. ^a Roda dos Alimentos.....	65
Figura 17: Peça de Teatro “A Lenda de São Martinho”	66
Figura 18: Assador de Castanhas	67
Figura 19: Crianças a comer castanhas assadas	67
Figura 22: Apresentação de projeto com a comunidade.	69
Figura 23: Freguesias do Município do Funchal (Santo António).....	78
Figura 24: Vista frontal da EB1/PE da Ladeira	79
Figura 25: Planta bidimensional da sala do 3.º B.....	85
Figura 26: Planta tridimensional da sala do 3.º B	85
Figura 27: Construção do livro “Tipos de Relevo”.....	90
Figura 28: Alunos a construir maquete	91
Figura 29: Alunos a colocar as etiquetas.....	92
Figura 30: Maquetes finais.....	92
Figura 31: Sala preparada para a realização do jogo.....	93
Figura 32: Alunos nas diversas atividades comerciais.....	94
Figura 33: Alunos a comprar os produtos.	94
Figura 34: Materiais a utilizar na Gincana das Frações	96

Figura 35: Estações da Gincana das Frações	97
Figura 36: Capa da obra Robertices	99
Figura 37: Opinião dos alunos referente à história apresentada.....	99
Figura 38: Cartaz Luísa Dacosta.....	100
Figura 39: Capa para dossiê	100
Figura 40: Fanteche “Ritinha” e primeiro excerto da história	101
Figura 41: Segundo excerto da história.....	101
Figura 42: Exemplo de continuação da história.....	102
Figura 43: Didascálias.....	103
Figura 44: Construção de Fanteches	104
Figura 45: Dramatização da História “A Carochinha”.....	105
Figura 46: Colagem das peças de puzzle	107
Figura 47: Literatura: trabalho com a comunidade educativa.....	108
Figura 48: Freguesias do Município do Funchal (Nazaré).....	115
Figura 49: Vista do espaço físico da EB1/PE da Nazaré	116
Figura 50: Planta bidimensional da sala do 1.º B	122
Figura 51: Planta tridimensional da sala do 1.º B	122
Figura 52: Imagem ninho com ovos.....	125
Figura 53: Exercícios de Português.....	126
Figura 54: Símbolos < (menor), > (maior) e = (igual), em forma de crocodilo	127
Figura 55: Jogo do “UNO”	127
Figura 56: Chuva de ideias sobre o outono	128
Figura 57: Imagem do outono	128
Figura 58: Ouriço com castanhas	129
Figura 59: Desenhos alusivos ao Outono.....	129
Figura 60: Placard do Outono	129
Figura 61: Aluno a utilizar o saco de tinta	131
Figura 62: Quadro Silábico	131
Figura 63: Exercícios letra “t”	132
Figura 64: Alunos a preencher a letra “t” com massinhas	132
Figura 65: Exercícios de adição	133
Figura 66: Casa da decomposição.....	133
Figura 67: Alunos a realizar a decomposição dos números 6 e 7.	134
Figura 68: Tabela para fazer a decomposição dos números 6,7 e 8.....	134
Figura 69: Lengalenga dos dias da semana.....	135

Figura 70: Desenhos dos dias da semana.....	136
Figura 71: Acessórios para dinamizar a atividade	136
Figura 72: Alunos a dinamizar a Lengalenga.....	137
Figura 73: Cartaz de ordem Crescente e ordem Decrescente.....	138
Figura 75: Alunos a escrever o cardinal do grupo	139
Figura 74: Alunos a formar grupos	139
Figura 76: Exercícios do Manual de Matemática.....	139
Figura 77: Obra <i>A que sabe a Lua?</i>	140
Figura 78: Imagens desordenadas	141
Figura 79: Pintar e colar materiais	142
Figura 80: Livro elaborado pelos alunos.....	143

Índice de Quadros

Quadro 1: Recursos Físicos e Materiais da EB1/PE da Achada	46
Quadro 2: Recursos Humanos Educação Pré-Escolar da EB1/PE da Achada.....	46
Quadro 3: Rotina diária da Sala Arco-Íris	54
Quadro 4: Recursos materiais e recursos físicos da EB1/PE da Ladeira	79
Quadro 5: Recursos humanos da EB1/PE da Ladeira.....	80
Quadro 6: Objetivos definidos no Projeto Curricular da EB1/PE da Ladeira.....	81
Quadro 7: Horário semanal da turma do 3.ºB.....	86
Quadro 8: Objetivos gerais definidos no Projeto Curricular da EB1/PE da Nazaré...	118
Quadro 9: Horário semanal da turma do 1.º B.....	123

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Género das crianças da Sala do Arco-Íris	47
Gráfico 2: Idade das crianças da Sala do Arco-íris	47
Gráfico 3: Habilitações académicas dos pais das crianças da Sala Arco-íris	48
Gráfico 4: Género dos alunos da turma do 3.º B	81
Gráfico 5: Idade dos alunos do 3.º B	82
Gráfico 6: Área de residência dos alunos do 3.º B	82
Gráfico 7: Escolaridade dos pais dos alunos do 3.º B	83
Gráfico 8: Género dos alunos do 1.º B	118
Gráfico 9: Idade dos alunos do 1.ºB	119
Gráfico 10: Habilitações académicas dos pais do 1.ºB	119

Lista de Conteúdos do CD-ROM

Anexo 1: Power Point “O João comilão, Luís torce o nariz e Augusto robusto, três irmãos... e um susto”.

Anexo 2: História *Oriana e os ovinhos*.

Anexo 3: História *A folhinha de outono*.

Pasta 1 – REM:

- Relatório de Estágio de Mestrado.

Pasta 2 – Apêndices:

- Apêndice 1: Atividade Alimentação Saudável.
- Apêndice 2: Peça de Teatro *As boas maneiras na Alimentação*.
- Apêndice 3: Site Projeto com a Comunidade.
- Apêndice 4: Atividade Formas de Relevo e Meios Aquáticos.
- Apêndice 5: Atividade o Comércio.
- Apêndice 6: Gincana das Frações.
- Apêndice 7: História *A Pizzaria do Sr. Pedro*.
- Apêndice 8: Atividade *Robertices*.
- Apêndice 9: Atividade Chegou o outono.
- Apêndice 10: Atividade Vamos conhecer a letra “t”.
- Apêndice 11: História *A tartaruga que adorava tomate*.
- Apêndice 12: Atividade Vamos descobrir o cardinal.

Pasta 3 – Apêndices Complementares:

Pasta A - Prática Pedagógica I:

- Diários de Bordo
- Planos de Intervenção

Pasta B - Prática Pedagógica II:

- Diários de Bordo
- Planos de Intervenção

Pasta C - Prática Pedagógica III:

- Planos de Intervenção

Lista de Siglas

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DL – Decreto- Lei

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

EPE – Educação Pré-Escolar

ETI – Escola a Tempo Inteiro

ME – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OTL – Ocupação de Tempos Livres

PAG – Plano Anual de Grupo

PAT – Plano Anual de Turma

PE – Pré-Escolar

PEE – Projeto Educativo de Escola

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

Introdução

Nos dias de hoje a escola é vista como uma micro sociedade que reflete sobre a sua própria gestão, para tal é fundamental a escola implementar estratégias para desenvolver competências, com o intuito de preparar os alunos para o futuro e para a sua inserção na sociedade.

Ser docente é mais do que uma função profissional, é um desafio para o qual devemos estar preparados e prontos para vencer os obstáculos que se nos colocam.

Relativamente à estruturação de todo o relatório, é de referir que este está organizado de acordo com as normas de uma dissertação de Mestrado. Neste sentido, o trabalho está dividido em duas partes fundamentais. Na primeira parte é apresentado um enquadramento teórico e metodológico que fundamentam as opções pedagógicas na ação educativa e a segunda parte faz referência às atividades práticas realizadas em três instituições educativas, nas duas valências. Importa referir que cada parte está subdividida por capítulos de forma a facilitar a leitura e compreensão do leitor.

Desta forma, a primeira parte do relatório está dividida em três capítulos, O Docente como Gestor do Currículo Escolar; Intencionalidade Educativa na Prática Pedagógica e A Metodologia de Investigação-Ação que complementam a intencionalidade e fundamentam a segunda parte deste relatório, que remete para à Intervenção Pedagógica, na valência Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O primeiro capítulo, *O Docente como Gestor do Currículo Escolar* reúne uma série de aspetos fundamentais com uma base teórica para a organização curricular do Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, onde é referenciado a importância de uma gestão curricular pelo docente, de forma a adaptar os interesses e as particularidades do seu grupo de crianças para um bom desenvolvimento pedagógico.

Neste sentido, é abordado as necessidades inerentes ao processo de construção da identidade do docente como gestor de um currículo, visando uma educação integral e flexível. Por fim é destacado a importância de uma atitude reflexiva e investigativa do docente no seu trabalho com as crianças, como forma de garantir uma melhor qualidade no futuro.

O segundo capítulo, é direcionado para a *Intencionalidade Educativa na Prática Pedagógica*, quer em contexto do Pré-Escolar quer no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Desta forma considere importante referir: as teorias de aprendizagem, nomeando alguns autores, particularmente Jean Piaget, Lev Vygotsky e David Ausubel; os Conhecimentos

Prévios para uma Aprendizagem mais Significativa; promoção do Desenvolvimento Sociomoral no Jardim-de-Infância; o Contributo dos materiais didáticos e as Expressões: um percurso de aprendizagens, com o intuito de promover uma intervenção mais adequada.

O terceiro capítulo referencia a *Metodologia de Investigação-Ação* como processo metodológico na construção do docente como ser reflexivo, no sentido de investigar as opções pedagógicas e as experiências de aprendizagem desenvolvidas com as crianças, com o objetivo de reformula-las, visando o sucesso das aprendizagens. Neste sentido, são referenciadas algumas características da Investigação-Ação, aludindo às fases da investigação, às técnicas e instrumentos na recolha e tratamento dos dados, e para finalizar a importância da ética e a validade de uma investigação.

No que concerne à segunda parte deste relatório, é descrito todo o processo de intervenção pedagógica em contexto de Educação Pré-Escolar, no âmbito da Prática Pedagógica I, e em contexto de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico nas Práticas Pedagógicas II e III.

A Prática I é referente a Intervenção Pedagógica em Educação Pré-Escolar e reflete todo o trabalho desenvolvido na Sala Arco-Íris, com crianças dos três aos seis anos de idade. A prática II diz respeito à Intervenção Pedagógica no 1º Ciclo do Ensino Básico, realizou-se na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira, numa turma de 3º ano de escolaridade com crianças com idades compreendidas entre os 8 e 9 anos de idade. Por fim a Prática III desenvolveu-se na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré, numa turma de 1.ºano, com crianças com idades compreendidas entre os 6 e 7 anos de idade.

No decorrer dos três capítulos é elaborada uma contextualização do ambiente educativo onde decorreu o estágio, nomeadamente a caracterização do meio envolvente, da escola, da turma, do espaço físico e da gestão do tempo. Para além destes aspetos é também mencionado as problemáticas levantadas em cada grupo. Posteriormente, são apresentadas as descrições de algumas atividades realizadas com as crianças e restante comunidade educativa, que considere importantes para uma melhor compreensão de toda a minha prática. No final de cada descrição é possível deparar-se com uma avaliação global do grupo de crianças.

Sabendo que a reflexão é importante para o docente, na última parte deste documento foi feita uma reflexão crítica sobre a minha intervenção pedagógica.

Para finalizar, apresento as considerações finais, como forma de refletir todo o percurso nas instituições e salas onde estagiei, fazendo uma análise global de todo o processo e experiências dinamizadas nas intervenções pedagógicas.

Em síntese, a elaboração deste relatório reflete sobre toda a prática pedagógica desenvolvida em ambas as valências e realça os pressupostos teóricos e metodológicos que serviram de base para todo o processo. De igual modo, este relatório faz uma análise global de todo o processo de construção da minha identidade como docente, uma vez que repenso na minha prática numa perspectiva produtiva, que resultou numa maior consciencialização das responsabilidades que um docente tem perante as gerações futuras.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1- O Docente como Gestor do Currículo Escolar

Este capítulo dá-nos uma abordagem à identidade e à profissionalidade do docente, enquanto gestor de uma realidade escolar cada vez mais complexa, incerta e em constante mudança.

Assim sendo, os profissionais devem estar envolvidos na profissão e possuírem uma diversidade de competências, como, adotarem uma atitude reflexiva e investigativa na sua prática, procurando uma maior qualidade das experiências a desenvolver com as crianças.

Salienta-se que o currículo que hoje é oferecido às crianças no Ensino Básico, tem em conta a existência de uma autonomia escolar, o que permite uma gestão flexível e equilibrada do currículo nacional às particularidades do público escolar a que se destina.

Por fim, clarifica-se as vantagens da existência de uma continuidade e articulação entre as diferentes etapas educativas, num contexto que valorize as experiências anteriores das crianças, como forma de construir novas aprendizagens mais envolventes e, seguramente mais significativas para todos.

1.1 A Identidade do Docente

Nos dias de hoje o docente têm um papel importante e de grande responsabilidade, no qual compete contribuir para o desenvolvimento humano nas suas múltiplas dimensões: cognitiva, afetiva, relacional, linguística, comunicacional, psicomotora e ética, e as mudanças ocorridas fruto dessa complexidade que é educar, faz com que o docente restructure a sua identidade enquanto professor (Alarcão & Roldão, 2008; Pardal, Gonçalves, Martins, Neto-Mendes & Pedro, 2011).

Quando pensamos nos professores e na sua identidade, poderíamos considerar esta como “a imagem que têm de si próprios, os significados que atribuem ao seu trabalho e a si próprios e os significados que os outros lhes atribuem” (Day, 2004, p.88). A construção de uma identidade profissional surge como algo complexo, que é influenciado por um conjunto de fatores que refletem o modo como os professores pensam e agem na sua prática, sendo estes: a imagem, valores e crenças que possuem em relação à aprendizagem; as experiências, acontecimentos pessoais e profissionais vivenciados; e por uma aproximação ou distanciamento destes, em relação à atuação de outros

profissionais, quanto ao que consideram ser professor e sobre o tipo de professor que gostariam de ser (Flores, 2003; Pardal et al., 2011).

Segundo Pardal et al. (2011), a identidade do professor é um “processo contínuo, ativo e dinâmico, portanto, nunca acabado nem totalmente definido” (p.70), sendo esta aperfeiçoada em contexto de trabalho e nas relações de interação que ocorrem, entre pessoas que partilham a mesma profissão. Saliento também, que este conhecimento dos professores relativamente a si próprios, à sua profissão, trabalho e desempenho de tarefas, permite-lhes agir com maior eficácia na aprendizagem das crianças, procurando constantemente reformular os seus métodos e a sua intervenção, em função das necessidades e características dos alunos, tornando-se, profissionais mais comprometidos e apaixonados pela sua profissão (Kelchtermans, 2009; Day, 2004; Cadório & Simão, 2013).

Em suma, a maneira como o docente organiza o seu ambiente de aprendizagem está relacionado com aquilo que ele é enquanto pessoa, sendo ele um agente ativo nessa construção de identidade irá transmitir as suas aprendizagens as crianças.

1.1.1 Perfil do Educador de Infância e Professor do 1.º ciclo do Ensino Básico

Quando falamos da profissão do docente, relacionamos o trabalho com um “conjunto articulado de saberes, saberes-fazer e atitudes” (Estrela, 2001, p.120), que dão congruência e significado a todo o processo educativo e pedagógico a desenvolver com as crianças.

Estes saberes e competências profissionais elementares para o exercício da sua profissão, encontram-se estruturados em dois documentos orientadores, sendo estes o Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário e o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) definidos no DL n° 240/2001 e DL n° 241/2001.

Segundo Campos (2003) quando nos referimos ao perfil do docente, procuramos definir todo um conjunto de qualificações profissionais, áreas de intervenção e níveis de desempenho, que são esperados e que caracterizam aquele indivíduo enquanto professor e educador. Nos dias de hoje é pedido ao professor que seja dinâmico, que apresente aos seus alunos momentos de aprendizagem enriquecedores, dotando-os de competências

diversas, mas também que garanta o seu bem-estar emocional e afetivo. No que diz respeito ao Decreto-lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, que aprova o perfil geral de competências comuns a todos os docentes no exercício da sua profissão, denota-se que este se encontra organizado por quatro dimensões de intervenção: a dimensão profissional, social e ética; a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; e por fim a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida. Após uma análise ao documento verifica-se que o professor “assume-se como um profissional de educação, com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa (..)” (artigo 4.º).

Assim sendo, deve ser da competência do professor garantir a todos os alunos um conjunto de aprendizagens escolares significativas, onde deve também promover a autonomia dos alunos; valorizar os seus saberes e experiências pessoais; garantir uma construção sustentada do saber, que possibilite a articulação e a continuidade educativa das aprendizagens; e ainda promover um ambiente educativo que favoreça a participação das famílias e da restante comunidade educativa, num ambiente de bem-estar propenso à aprendizagem (DL n.º 241/2001). Relativamente ao desempenho do professor do 1.º Ciclo, este deve organizar, desenvolver e avaliar todo o processo de aprendizagem, integrando nestes os conhecimentos científicos das várias áreas curriculares: Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico Motoras (Matriz curricular do 1.º ciclo DL n.º 176/2014, de 12 de dezembro) e ao nível de competências sociais importantes, no âmbito da educação para a cidadania.

Em suma, cabe ao professor a responsabilidade de gerir o currículo, utilizando os seus saberes à especificidade da sua prática e os seus alunos.

1.1.2 Atitude Reflexiva e Investigativa do Docente

A educação está em constante mudança, o que exige ao docente a necessidade de tornar-se um investigador reflexivo da sua prática, para poder oferecer aos seus alunos novas aprendizagens. Assim sendo, cabe ao docente assumir uma atitude crítica e de questionamento, relativamente às suas opções metodológicas para a aprendizagem dos alunos. Segundo Dewey (s.d), citado por Amaral, Moreira & Ribeiro (1996), para que

ocorra uma ação reflexiva é necessário a presença de três atitudes fundamentais no professor, sendo estas: a *abertura de espirito*; *responsabilidade*; e *empenhamento*.

Salienta-se que o autor reforça a importância da necessidade do docente estar receptivo a realizar mudanças e alternativas à sua prática, que proporcionem melhorias no processo de aprendizagem, aqui podemos referir que implica um processo cíclico de planificar, agir, observar e refletir.

Segundo Cadório e Simão (2013), a atitude reflexiva do docente poderá ocorrer na ação e/ou sobre a ação. No que diz respeito a “ocorrer na ação” este exige do professor uma resposta rápida à situação. Já no “ocorrer sobre a ação”, é algo que acontece num momento posterior à ação, e permite ao professor uma melhor compreensão dos factos e possíveis respostas/soluções.

Alarcão (2001) considera que, a investigação deverá ser também ela uma competência cultivada e desenvolvida pelo professor na sua prática, pelo qual este deverá “ser capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução” (p.25).

Finalizando o docente é alguém que pensa, reflete sobre a ação e é capaz de gerir a sua ação de maneira flexível.

1.2 Construção do Currículo Escolar

Quando falamos de currículo, surgem inúmeras definições sobre o conceito, e devido ao seu carácter polissémico e ambíguo, torna-se praticamente impossível encontrar uma definição abrangente deste conceito. Segundo Morgado (2000), o termo currículo tem originado grande interesse e importância no campo da educação, ao mesmo tempo, que tem gerado confusão e divergências no pensamento curricular, em torno da sua terminologia e designação.

Nesta linha de pensamento, e segundo Pacheco (2001) o vocábulo currículo tem origem do étimo latino *curerre*, que significa caminho, trajetória e percurso a seguir. Se direcionarmos este significado para o campo educativo, e segundo as palavras do mesmo autor, poderíamos entender o currículo como o percurso educativo que cada aluno percorre ao longo da sua vida escolar. Já Marchão (2012), considera o currículo escolar como “o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (p. 29), ou seja, existe uma relação entre currículo e sociedade, pois o currículo integra os conhecimentos

considerados fundamentais para as exigências da sociedade, cabendo à escola a função de inculcar esse conhecimento, tendo como objetivo primordial a formação de um cidadão socialmente competente.

Assim sendo, o currículo é uma construção social, cultural e política que “só pode ser construído na base de ideologias ou de sistemas de ideias, valores, atitudes, crenças, tudo isto partilhado por um grupo de pessoas com um peso significativo na sua elaboração” (Pacheco, 2001, p.57).

Como sabemos a “existência de um currículo comum ao nível dos conteúdos e das atividades de aprendizagem” (Pacheco, 2001, p.75), uniformizador de práticas educativas, é importante estarmos conscientes da necessidade de haver uma gestão curricular, por parte da escola e dos professores, daquilo que é definido no plano nacional e do que realmente acontece no contexto real de cada escola.

Atualmente as escolas têm mais alunos heterogêneos e diferenciados, neste sentido é necessário garantir a todos uma educação de qualidade, pensando numa escola “onde cada um, e todos, têm oportunidade de desenvolver competências várias e uma formação global” (Leite, 2003, p.121), baseando-se em práticas pedagógicas que valorizem “o aluno e os processos adequados de promover o seu desenvolvimento harmonioso e a sua aprendizagem” (Roldão, 2005, p.17).

Relativamente ao professor, este deve assumir um papel central na adaptação do currículo nacional às particularidades, necessidades, interesses e vivências dos seus alunos (Leite, 2003), já que, “os alunos não entram na escola como folhas em branco nas quais os professores escrevem coletivamente a educação” (Brennan, citado por Pacheco, 2001, p.53), deixando de ser um simples transmissor de conteúdos e cumpridor de objetivos.

Em suma, a construção do currículo deve ser elaborada pensando em oferecer aos nossos alunos, uma aprendizagem mais significativa e com sentido, assim sendo, o currículo deve ser flexível, mais rico, rigoroso e sobretudo relacional que “atenda a todos os clientes, e não apenas aos que tradicionalmente são considerados os clientes ideais” (Leite, 2000, p.5).

1.2.1 Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), é um documento onde se encontra um conjunto de princípios gerais e objetivos pedagógicos,

que orientam os educadores de infância a desenvolverem a sua prática educativa com as crianças (ME, 1997).

Estas foram concebidas em 1997, e surgiram da necessidade de clarificar uma referência que fosse comum para toda a educação de infância, ou seja, promover uma dinâmica inovadora no processo educativo e tornar mais visível este nível de educação (Silva, 1997a, 1997b). Neste sentido, Serra (2004), diz-nos que a implementação das Orientações Curriculares permitiu unificar e dar uma maior visibilidade ao trabalho desenvolvido pelos Jardins de Infância, onde até à data era apenas reconhecido o seu papel social, enquanto “cuidadores de crianças”, descurando o seu papel educativo. Assim sendo, a conceção das OCEPE integra “uma etapa fundamental de afirmação do seu carácter educativo e da sua especificidade” (Teixeira & Ludovico, 2007, p.34), tornando a ação do educador num trabalho mais adequado e ponderado.

As OCEPE ajudam o educador a desenvolver a sua prática, podendo refletir acerca dos princípios que se encontram implícitos no documento. Nesta se encontram “um conjunto de princípios gerais que permitam ao educador fundamentar as decisões na sua prática” (Teixeira & Ludovico, 2007, p.35), bem como se estabelecem as orientações e os procedimentos a ter em conta na organização da componente educativa, particularmente, ao nível da organização do ambiente educativo, do espaço, do tempo, do grupo, do meio institucional; a relação com os pais e outros parceiros educativos; as áreas de conteúdo; e, por fim, a continuidade e a intencionalidade educativa, tendo em vista a promoção de uma educação Pré-Escolar com maior qualidade e mais significativa (Marchão, 2012).

É importante referir que essas orientações não compõem um programa antecipadamente elaborado, mas “caraterizam-se, por isso, por uma abordagem mais centrada em orientações para o educador do que na previsão das aprendizagens a realizar pelas crianças e o modo como serão implementadas” (Serra, 2004, p.69), assim permite ao educador assumir as diferentes opções educativas, ou seja, vários currículos (ME, 1997).

O currículo na educação de infância, é considerado como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (ME, 1997, p.15), abrangendo todas as experiências que são proporcionadas pelos adultos às crianças, as vivências pela sua própria ação e que resultam em aprendizagens significativas, mas principalmente “o que é importante na vida de crianças pequenas – o desenvolvimento holístico através do jogo livre e espontâneo” (David, 1990, citado por Serra, 2004, p.33).

Neste sentido, Serra (2004) considera que pensar no currículo, neste nível de educação, é refletir sobre o que “cada criança leva consigo” (p.34), isto é, que benefícios trouxeram ao desenvolvimento daquela criança o facto de ter partilhado as suas experiências, vivências com as restantes crianças e profissionais especializados.

Assim sendo, e segundo a mesma autora, embora a educação pré-escolar não possua um currículo obrigatório e um programa específico, seria incorreto afirmá-la como desprovida de conteúdos curriculares.

Segundo o Despacho n.º 9180/2016 - Diário da República n.º 137/2016, Série II de 2016-07-19 as OCEPE de 2016, dão importância a que haja um trabalho profissional com crianças dos zero aos seis anos, constituindo uma base comum para o desenvolvimento da ação pedagógica em creche e Jardim-de-infância.

Concluindo, as OCEPE surgem como um documento orientador à prática do educador, mas não deverão ser vistas como algo a seguir minuciosamente. Espera-se sim, que o educador seja um “gestor criativo” que valorize a individualidade, os interesses e as necessidades de cada criança, proporcionando-lhes um desenvolvimento global e contínuo (Teixeira & Ludovico, 2007), seja capaz de guiar a sua ação de acordo os interesses e necessidades das suas crianças, baseando-se nas OCEPE como “um instrumento de análise para que o educador possa adaptar a sua intervenção às crianças e ao meio social em que trabalha” (Mesquita-Pires, 2007, p.71).

1.2.2 Organização Curricular do 1.º ciclo do Ensino Básico

Relativamente a organização do 1.º (CEB), o seu currículo já se encontra regulamentado através do Decreto-Lei nº 91/2013 de 10 de julho, que constitui uma alteração ao DL nº 139/2012, de 5 de julho, com o objetivo de vincular ao currículo “componentes que fortaleçam o desempenho dos alunos e que proporcionem um maior desenvolvimento das suas capacidades” (DL nº 91/2013, de 10 de julho, p.4013), e amplie a autonomia das instituições escolares que devem ajustar o currículo e as componentes curriculares às suas necessidades. O mesmo Decreto-Lei ainda refere que “A escola assume um papel essencial na organização de atividades de enriquecimento do currículo fomentando uma gestão mais flexível e articulada das diversas ofertas a promover” (p.4013).

Segundo Formosinho (2007) o currículo deve ser determinado incluindo “alguns conteúdos do saber, e em que, ao nível da escola, se ajustem os conteúdos às necessidades

dos alunos concretos (...) se possam aprofundar certos assuntos (...) a carga horária por ano por disciplina possa ser diferenciada e haja disciplinas de opção” (p.25).

Ainda o mesmo autor, refere que “só um currículo planeado em parte na escola e pelo professor, opcional, flexível e aberto e com objetivos em si mesmo pode ser adequado à variedade” p.26).

Na mesma linha pensamento, Roldão (1999) menciona que “é visivelmente inadequado continuar a pensar o *currículo* em termos da sua redução a um suposto cumprimento de programas” e que a escola deve “repensar o seu *currículo* em termos de tornar efectivas para todas as aprendizagens as competências que se propõe” (p.48) tornando mais insignificantes os conteúdos programáticos.

No que concerne as componentes do currículo para o 1.º (CEB) em Portugal, estes encontram-se no DL n.º91/2013 de julho. Está organizado por áreas curriculares, sendo elas, o Português, Matemática e o Estudo do Meio. Além destas áreas consideradas principais, o currículo contempla ainda a área das Expressões Artísticas e Físico-Motoras, o Apoio ao estudo e Atividades Complementares, sendo que estas últimas duas, devem ser desenvolvidas em articulação e de forma transversal à educação para a cidadania a componentes ligadas às tecnologias, segundo o decreto-lei acima referido. Existe, ainda como componentes do currículo a Educação Moral e Religiosa, sendo de carácter facultativo e definidas por cada instituição educativa.

Relativamente a carga horária destinada a cada uma das áreas disciplinares do programa do 1.º Ciclo, segundo o mesmo decreto-lei, devem ser dedicadas no mínimo sete horas letivas semanais para o Português, sete para a Matemática, três para Estudo do Meio e três para as Expressões Artísticas. No que concerne as áreas não disciplinares, evidencia-se no mínimo uma hora e cinquenta minutos para o Apoio ao Estudo, uma hora para a Atividades Complementares, entre cinco a sete horas e cinquenta minutos para as Atividades de Enriquecimento Curricular e uma hora para a Educação Moral e Religiosa.

É importante salientar que o docente durante o desenvolvimento da sua prática, relativamente aos “conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos de cada nível e de cada ciclo de ensino” (Artigo 2.º - DL n.º 91/2013 de 10 de julho), tem à sua disposição documentos orientadores, como os programas e metas curriculares das disciplinas, os quais o docente deverá gerir com flexibilidade tendo em conta as características e interesses dos seus alunos.

Assim sendo, o papel do professor do ensino básico é fundamental enquanto gestor do currículo, a quem compete aproximar o que é definido e exigido a nível nacional

e adequa-lo aos interesses e à realidade vivenciada por si com os seus alunos (Zabalza, 2001). No entanto há que salientar a responsabilidade acrescida do trabalho desenvolvido pelos docentes do 1.º CEB a este nível, pois é este que “gere todas as interações dentro e fora da sala de aula” (Carolino, 2007, p.158), tem a responsabilidade de “conduzir o processo de ensino- aprendizagem de forma a responder às necessidades do seu contexto educativo” (Magalhães, 2007c, p.152), garantindo uma formação global e de qualidade ao seu grupo de alunos.

Em suma, o desenvolvimento do currículo no Ensino Básico deverá ser colocado em prática pelo docente a fim de garantir uma aprendizagem significativa e o sucesso escolar de cada aluno. Para que tal seja possível, é necessário a existência de uma gestão adequada e flexível, atendendo às particularidades, interesses e necessidades do seu grupo de alunos.

1.3 Articulação entre o Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico

A entrada das crianças no Jardim-de infância e, mais tarde, o seu ingresso no ensino básico, são momentos de grande ansiedade e preocupação por parte das famílias e, sobretudo, para as crianças, dadas as responsabilidades acrescidas à qual serão sujeitas. Contudo, segundo Serra (2004), tais mudanças devem ser vistas como parte de um processo que é feito pela criança ao longo da sua vida escolar, sendo necessárias para o seu crescimento e desenvolvimento global. Deve ser um processo gradual, tendo o apoio de ambas as partes, família e escola.

A Educação pré-escolar (EPE) e o ensino básico são duas etapas distintas e diferenciadas da vida escolar de uma criança, torna-se necessário que a segunda dê continuidade ao trabalho realizado pela primeira, encarando a aprendizagem da criança como um processo contínuo, que “não implica repetição mas sim introdução ao que é novo e em que as novas tarefas são apoiadas em significados construídos e experienciados” (Marchão, 2012, p. 51). Ao haver esta articulação é importante que o educador e o professor do 1º ciclo, tenham conhecimento do trabalho desenvolvido pelo colega. Assim, sendo, cabe aos educadores de infância conhecerem o nível seguinte ao qual as suas crianças serão sujeitas e proporcionar-lhes “as 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” (ME, 1997, p.28). É importante salientar, que

com esta preparação não se pretende que a educação Pré-escolar antecipe “métodos, técnicas e conteúdos curriculares do 1º Ciclo” (Serra, 2004, p.109), mas que se organize como uma etapa de uma educação ao longo da vida e, como tal, que garanta o sucesso educativo das suas crianças nos níveis seguintes.

Relativamente aos professores do 1º CEB, estes devem dar continuidade ao trabalho que foi desenvolvido pelo educador no Jardim-de-infância, tendo em ponderação os conhecimentos e as vivências que as crianças trazem consigo, encarando-as como base e condição para o sucesso de aprendizagens futuras (Ribeiro, 2002, p.14).

É fundamental referir, que por vezes, a tal articulação e colaboração entre professores de níveis de ensinos diferentes não é fácil. Por exemplo, muitas vezes uma dificuldade sentida pelos professores do 1º ciclo é adotar qualquer proposta curricular que se distancie dos parâmetros definidos ao nível do currículo nacional e o medo causado pelo não cumprimento de tais metas curriculares, sendo neste aspeto, o Jardim-de-infância muito mais flexível e recetivo a uma possível articulação ao 1º CEB do que o oposto (Serra, 2004). Ao analisarmos as OCEPE e o Programa para o 1º Ciclo do Ensino Básico, apuramos que estes documentos mostram nos seus objetivos uma preocupação pela continuidade educativa, onde “alguns aspetos programáticos que, sendo referenciados nas áreas de conteúdo das Orientações Curriculares, encontram seguimento e aprofundamento nos blocos temáticos que constituem o Programa do 1º Ciclo” (Serra, 2004, p.80). No seguimento destas ideias, ainda segundo a autora, esta refere que a articulação entre estas duas etapas terá que possibilitar “um crescimento apoiado, desde as atividades lúdicas e criativas da educação pré-escolar até as aprendizagens mais sistematizadas do ensino básico” (p.76), evitando-se uma descontinuidade na passagem do Pré-Escolar para o 1º ano do Ensino Básico.

Finalizando, é fundamental que as crianças construam a sua própria identidade e saibam construir novas aprendizagens sendo sustentadas nos saberes já adquiridos pela criança, no seu meio familiar e posteriormente no Jardim de Infância, “como se de um fio condutor se tratasse, independentemente da pessoa (educador ou professor) ou da forma (metodologia) como o saber é mediado” (Serra, 2004, p.112). Através desta continuidade e articulação será possível abranger e responder às necessidades de todos os alunos, promovendo um desenvolvimento sustentando das aprendizagens entre os níveis educativos.

Capítulo 2 - Intencionalidade Educativa na Prática Pedagógica

2.1 Teorias de aprendizagem

Para que todos os seres humanos se desenvolvam é necessário aprender coisas novas, sejam habilidades motoras, idiomas, cálculos matemáticos, entre outros. Todos os indivíduos possuem os seus próprios métodos para processar a informação e transformá-la em conhecimento.

Para que estes métodos sejam significativos, devem estar suportados em teorias de aprendizagens que abordem o desenvolvimento cognitivo humano por diferentes pontos de vista e ter impacto na aprendizagem e no desenvolvimento global dos aprendizes. Segundo Carvalho (2003), as teorias de aprendizagem apresentam contribuições à compreensão do processo de ensino e aprendizagem referente à criança/jovem ou ao adulto, considerando o desenvolvimento, a faixa etária e os aspetos psicossociais e cognitivos.

Ao abordar este tema, destacamos alguns autores, tais como Jean Piaget, Lev Vygotsky e David Ausubel. Segundo Fonseca (2014), Jean Piaget defende que a construção do conhecimento é um processo cognitivo que tem origem na interação que o sujeito tem com o mundo e os objetos em seu redor, pois “quando há harmonia entre a assimilação e a acomodação, o indivíduo vive em equilíbrio consigo mesmo e com o meio ambiente.” (Correia, 2011 p.72).

Dessa forma, Piaget defende que o sujeito quando em busca do conhecimento, independentemente de seu estágio de evolução, em constante autorregulação cognitiva, busca a equilibração e para que esse equilíbrio aconteça é preciso que haja uma interação entre o sujeito, o objeto e outros sujeitos de modo cooperativo (Fraga, 2005).

Ainda, Correia (2011), diz-nos que a teoria de Piaget, está dividida em estágios de desenvolvimento cognitivo, nomeadamente sensório-motor (do nascimento aos 2 anos), pré-operatório (dos 2 aos 7 anos), operatório concreto (dos 7 aos 11 anos) e operatório formal (a partir dos até idade adulta). O mesmo autor, ainda refere que o desenvolvimento cognitivo da criança tem uma sequência, e em cada estágio vai adquirindo nova informação juntando ao que adquiriu no anterior obtendo novas aquisições, avançando para conceitos mais complexos. Assim sendo, a aprendizagem é centrada na ação do indivíduo, e o seu desenvolvimento cognitivo é visto como um

processo construtivista, sendo a interação com o meio um dos fatores que influenciam o seu desenvolvimento.

Já, na perspectiva de Vygotsky, (1982) o meio social é determinante do desenvolvimento humano e isso acontece fundamentalmente pela aprendizagem da linguagem, e pela interação no meio social. Vygotsky, segundo Freitas (2000), afirma que o homem é como um ser histórico e produto de um conjunto de relações sociais, ou seja, o homem é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações que acontecem numa determinada cultura, onde existe uma interação entre o indivíduo e o meio social e cultural.

Segundo, Correia (2011), a teoria de Vygotsky têm “por base o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico, enfatizando o papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento. A sua questão central é a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio.”

Embora alguns autores considerem Vygotsky como construtivista, a sua teoria apresenta características diferentes da de Piaget, pois ele procura a relação dialética entre o ensinar e o aprender. Assim, contrariando a teoria de Piaget, este autor apresenta uma teoria menos individualista sobre o modo como ocorre a aprendizagem no indivíduo. Este desenvolvimento cognitivo, ocorre por meio da interação social, assim torna-se importante compreender a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que este autor salienta. Segundo Freitas (2000), mesmo o professor tendo mais experiência, este funciona intervindo na relação do aluno com o conhecimento, logo irá atuar de forma explícita, interferindo no desenvolvimento dos alunos, fazendo com que haja aprendizagens que não ocorreriam de forma espontânea. Desta forma, Vygotsky dá importância à escola e ao papel do professor no processo de ensino/aprendizagem.

De acordo com Correia (2011), o professor deve criar atividades que promovam a aprendizagem, e ajudem os alunos a ultrapassar os obstáculos que possam surgir no processo de construção do saber. É também uma das partes constituintes da interação social, incentivando os alunos a aprender uns com os outros.

Fazendo um ponto de ligação entre Piaget e Vygotsky, podemos referir que as suas teorias têm implicações no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Fonseca (2014) Piaget está ligado à vertente da aprendizagem cognitiva, enquanto que Vygotsky na necessidade do ensino, ou seja, para Piaget a criança é capaz de construir o seu próprio conhecimento, sendo o professor apenas mediador das aprendizagens para o seu desenvolvimento cognitivo (Sprinthall & Sprinthall, 1993). Já a teoria de Vygotsky, o

docente “tem o papel explícito de interferir no processo, diferentemente de situações informais nas quais a criança aprende por imersão num ambiente cultural.” (p.77), neste sentido ele deve procurar superar as dificuldades na ZDP da criança.

Relativamente a David Ausubel, a sua teoria é de carácter cognitivista e construtivista. Cognitivista porque tenta explicar o processo pelo qual o cérebro percebe, aprende, recorda e pensa sobre toda a informação recolhida, e construtivista ao assumir que o processo do conhecimento é evolutivo, ou seja, um processo no qual o conhecimento atual é construído posteriormente às etapas consolidadas.

Segundo Correia (2011), este teórico apresenta-nos então a teoria da aprendizagem significativa e diz-nos que “para haver aprendizagem significativa são necessárias duas condições. Em primeiro lugar, o aluno precisa de ter uma disposição para aprender (...), em segundo, o conteúdo escolar a ser aprendido tem de ser potencialmente significativo (...).” (p.69).

Neste sentido, a teoria de Ausubel afirma que é a partir de conteúdos que indivíduos já têm na estrutura cognitiva, que a aprendizagem pode suceder, pois “o fator mais importante que influi na aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe. Isto deve ser averiguado e o ensino deve depender desses dados” (Ausubel; Novak; Hanesian, 1983). Assim sendo, a aprendizagem é significativa se os conhecimentos e noções que a criança possui do seu quotidiano tiveram significado cognitivo para ela.

Em suma, estas teorias permitem-nos perceber como é que a criança constrói o seu próprio conhecimento e como aprende em cada etapa que passa, quer no âmbito da EPE, quer no 1.º CEB. Outro aspeto importante, é o facto de percebermos qual o papel do docente neste processo de ensino/ aprendizagem e de que forma este pode contribuir para o mesmo.

2.2 Os Conhecimentos Prévios para uma Aprendizagem mais Significativa

A aprendizagem é um processo de grande complexidade, pois resulta da capacidade do aluno conceder significados aos novos conhecimentos, tendo em conta as vivências adquiridas anteriormente. Nesta linha de pensamento, Miras (2001), refere que existem os chamados esquemas de conhecimento, ou seja, ao iniciar-se a aprendizagem de um novo conteúdo programático, os alunos já possuem um vasto conhecimento e informação acerca deste, devidamente ordenado e estruturado.

Estes esquemas de conhecimento, diferem de pessoa para pessoa pois são os resultados que cada um constrói e atribui acerca das experiências que vai adquirindo ao longo a vida. Relativamente aos alunos, podemos salientar que estes adquirem os seus conhecimentos prévios tendo em conta a realidade que os rodeia, desde “informações acerca de factos e acontecimentos, experiências e historietas pessoais, atitudes, normas e valores, até conceitos, explicações, teorias e procedimentos” (Miras, 2001, p.60) referentes a essa mesma realidade.

Segundo Miras (2001), ao iniciar um processo de aprendizagem o professor deve questionar-se sobre “Que precisam (...) [os alunos] de saber para poderem atribuir um significado inicial a estes aspectos do conteúdo que pretendo que aprendam?” (pp.64-65) e “Que coisas podem eles saber já que tenham alguma relação, ou possam vir a relacionar-se, com estes aspectos do conteúdo?” (pp.64-65).

Assim sendo, é importante que o professor utilize estratégias para verificar se os alunos têm conhecimentos prévios, crie momentos para que estes verbalizem e explorem os seus conhecimentos, assim a aquisição de novos conteúdos será mais significativa.

Uma das estratégias mais utilizadas pelo professor para conhecer e explorar os conhecimentos que os alunos possuem acerca da nova aprendizagem, consiste numa conversa informal entre professor e alunos, onde através de questões e respostas, estes tenham a oportunidade de relatarem experiências, ideias e informações que considerem pertinentes sobre o assunto a trabalhar (Miras, 2001).

Segundo Pelizzari, Kriegl, Baron, Finck e Dorocinski (2002) uma aprendizagem significativa, irá beneficiar os alunos em vários aspetos, tais como, “enriquecimento da estrutura cognitiva do aluno como do ponto de vista da lembrança posterior” (p.39). Assim sendo, os autores consideram que este tipo de aprendizagem irá facilitar a compreensão e aquisição de novos conhecimentos, e será mais dificilmente esquecida da memória dos alunos.

Para que estas aprendizagens sejam realmente significativas para os alunos, é importante que estes tenham entusiasmo e vontade de aprender envolvendo-se nos conteúdos a abordar. De igual modo, esses conteúdos devem ser estimulantes, programados tendo em conta as suas experiências e interesses, contrariando uma aprendizagem que seja diferente da sua realidade, “pouco aproveitável ou significativo nas suas necessidades cotidianas” (Pelizzari et al., 2002, p.41). No entanto, quando os conhecimentos prévios dos alunos não são valorizados ou consideram-se insuficientes

para a nova aprendizagem, não sendo atribuído qualquer significado e relação entre aquilo que já conhecem com o que estão a aprender, poderá haver uma apropriação do saber “de forma superficial (...) baseada na memória e pouco significativa” (Miras, 2001, pp.67-68).

Assim sendo, Vitorasso (2010) diz-nos que os “conhecimentos que os alunos já possuem sobre o conteúdo que se propõe aprender” (p.11) são de extrema importância para os alunos e para os professores. Ou seja, para o professor os conhecimentos prévios dos alunos, relativamente aos novos conteúdos, serão um ponto de partida para este organizar, programar e conduzir o processo de ensino-aprendizagem, de forma mais eficaz para todos. Já para os alunos, é importante pois poderá “servir para que eles percebam se mudaram ou não os seus conhecimentos prévios, o que aprenderam, e assim avaliar as suas aprendizagens” (p.13).

Apesar dos conhecimentos prévios que os alunos possuem puderem ser “mais ou menos elaborados, (...) coerentes e, sobretudo, mais ou menos pertinentes, (...) [e] adequados” (Miras, 2001, p.59), poderemos sempre aproveitar alguma informação ou ideia que poderá ser utilizada num outro conteúdo. Assim sendo, temos de olhar para o potencial de cada aluno, uma vez que estes “não são como uma tábua rasa ou um recipiente vazio que o professor deve preencher” (Pelizzari et al., 2002, p.41), mas sim, portadores de ideias sobre a realidade que devem ser valorizadas, pois a partir desses conhecimentos constroem novos saberes.

Concluindo, torna-se fundamental que os conhecimentos prévios dos alunos sejam valorizados e aplicados, pois assim servirão de ponto de partida para novas aprendizagens. Assim, existindo uma relação entre o que os alunos já conhecem e o que se pretende que aprendam, estaremos a promover uma aprendizagem mais consistente e significativa.

2.3 Promoção do Desenvolvimento Sociomoral no Jardim-de-Infância

Desde cedo, as crianças devem ser preparadas para serem cidadãos competentes e ativos na sociedade, assim a escola assume um papel fundamental na formação dos indivíduos. Além de ser um local destinado à formação intelectual e à aprendizagem de vários conteúdos, a escola contribui para a formação moral das crianças, fornecendo um conjunto de normas e valores morais necessários para a vida em sociedade. Neste sentido,

devemos promover o desenvolvimento Sociomoral desde o Jardim-de-Infância até a adolescência.

O desenvolvimento moral do indivíduo “nunca acontece num vazio social” (Lourenço, 1998, p.145) e, portanto, não é um “desenvolvimento solitário” (id., 2002, p. 161), é sim algo que se constrói nas interações que se estabelece com os outros, no entanto não existe um consenso de teorias, nem autores quanto aos métodos e procedimentos que influenciam o seu desenvolvimento.

Assim sendo, dependendo da metodologia adotada, o desenvolvimento moral ora é entendido pelo maior ou menor reconhecimento da criança com os valores e normas morais e sociais vigentes da sua sociedade e, em particular, dos seus pais (*perspetiva psicanalítica* de Freud), ora como a maior ou menor consolidação de normas e regras socialmente aceites (*perspetiva da aprendizagem social* de Liebert e Mischel), ora como a construção de valores morais e de justiça, que estão muito distantes dos princípios morais e sociais vigentes (*perspetiva estrutural- construtivista* de Piaget e Kohlberg) (id, 1998, pp.27-28).

Durante muito tempo, era considerado da responsabilidade dos pais transmitir um conjunto de normas, valores e princípios morais, essenciais para uma boa convivência em sociedade. Atualmente, as crianças passam a maior parte do tempo diário na escola, visto isto, tal papel estende-se a educadores e professores, cujas interações e relações que advém desta convivência, influenciam e contribuem para a sua formação moral, desde tenra idade (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008).

Segundo os mesmos autores, o papel do docente na promoção de valores sociomorais na criança, tem sido muito questionado por diversos estudiosos, considerando-se que este deverá proporcionar um ambiente oportuno ao diálogo e ao respeito do professor para com as necessidades, interesses e princípios das crianças. Este clima, poderá ser observado na forma como são organizados os espaços, os tempos e atividades, e também na qualidade de interações e relações que se estabelece entre crianças e adultos.

Diariamente surgem conflitos entre as crianças, cabe então ao educador partir desses conflitos e discórdias que surgem no grupo, criar momentos propícios à aprendizagem moral, onde as crianças são abordadas e convidadas a refletir e a dialogar sobre as suas ações, bem como a participar na construção de regras para o grupo. Nestes momentos de diálogo e reflexão, a criança vai progressivamente tomando consciência de

valores morais, tais como, o respeito, a igualdade, justiça, paz, amor, amizade, etc... (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008).

Deste modo, os mesmos autores referem que, ao trabalhar a construção moral da criança devemos ser profissionais democráticos “escutando a criança durante os processos de conflito, regulação ou negociação” (p.49).

Fonseca (2000) considera que a educação para a moralidade é determinante para o sucesso de qualquer prática pedagógica. Assim sendo, o educador deve ter a preocupação em consciencializar as crianças para a apropriação de determinados valores morais, considerados essenciais para a convivência em sociedade.

Em suma, o desenvolvimento sociomoral “requer tempo, interação e experiências de vida, em qualidade e quantidade” (Lourenço, 2002, p.159). Neste sentido, a escola, em cooperação com os pais, devem aproveitar situações que ocorram no quotidiano educativo, onde se identifiquem problemas, promovendo atividades oportunas para o desenvolvimento da sua moralidade, tendo como objetivo final “a formação de cidadãos responsáveis e democratas convictos” (Lourenço, 2002, p.168).

2.4 O Contributo dos materiais didáticos

O conceito relacionado à expressão “material didático” varia de autor para autor. Bezerra (1962, cit. por Caldeira, 2009) defende que material didático é “todo e qualquer acessório usado pelo professor para realizar a aprendizagem” (p. 15). Por sua vez, Hole (1977, cit. por Caldeira, 2009) caracteriza os materiais didáticos como sendo todos os “meios de aprendizagem e ensino” (p. 15).

O uso de materiais didáticos, é uma das formas de promover diferentes experiências de aprendizagem, estes assumem um papel determinante. Para que a aprendizagem seja ainda mais significativa, é importante que o professor proporcione diversas oportunidades de contato com os materiais envolvendo os alunos cada vez mais nas suas próprias aprendizagens, tal como é referido por Breda, Serrazina, Menezes, Sousa e Oliveira:

Os materiais por si só não conduzem a nenhuma aprendizagem, tendo o professor um papel fundamental neste processo. Os professores devem disponibilizar os materiais e organizar adequadamente o ambiente de aprendizagem, de modo a encorajar os alunos a explorar as figuras e as suas propriedades (2011, p.20).

Assim, a utilização destes materiais permite potenciar interesse e motivação, promovendo uma aprendizagem mais significativa, obtendo melhores resultados.

Segundo Bernstein (1963), citado por Matos e Serrazina, (1996), os materiais didáticos devem ser selecionados consoante a sua aplicação e por isso devem promover uma relação direta com as aprendizagens realizadas. Os alunos devem manipular e explorar todos os materiais diversas vezes, para desenvolver o processo de representação das suas ideias.

O recurso a materiais manipuláveis promove o processo natural de aprendizagem motivando os alunos à obtenção de uma maior quantidade e qualidade de conhecimentos (Jesus & Fino (2005), citado por Camacho, 2012).

Ainda de acordo com estes autores, os materiais enquanto objetos não originam aprendizagens nos alunos, mas sim o seu manuseamento que remete a metodologias da resolução de problemas matemáticos. Assim sendo, segundo Serrazina (1990), a utilização dos materiais em contexto de sala de aula, deve partir de modelos concretos que permitam às crianças compreender os conceitos. No entanto, salienta-se que manipular objetos não é suficiente para alcançar aprendizagens significativas. Deve haver um envolvimento de ambas as partes, ou seja, empenho dos alunos, motivação, a integração dos conteúdos na atividade e a ação do professor, segundo Nacarato (2005), a aprendizagem só é adquirida quando os materiais são bem aplicados, e quando existe participação e reflexão ativa da criança das suas ações.

De acordo com Caldeira (2009), a utilização dos materiais na prática educativa permite: “respeitar as diferenças individuais; aumentar a motivação; diversificar as actividades de ensino; representar corretamente ideias abstractas; realizar experiências em torno de situações problemáticas; informar, modelar, medira, estruturar, criar, instruir...quando devidamente orientados.” (p.23).

Matos e Serrazina (1988, cit. por Caldeira 2009) afirmam que, a aprendizagem é um “processo de crescimento, que é realizado por etapas, deve partir do concreto para o abstrato, com a participação activa do aluno” (p. 410).

Assim, através do recurso a materiais didáticos, a aprendizagem torna-se mais significativa para todos. Neste sentido, Caldeira (2009) defende que os materiais manipuláveis “são uma ferramenta que o professor pode dispor, no seu trabalho diário, para que as suas aulas sejam mais diversificadas, lúdicas e facilitem a construção mental

(...) nos seus alunos” (p. 13), uma vez que a motivação (ou desmotivação) é um grande impacto no processo de aprendizagem.

Ponte e Serrazina (2000, cit. por Caldeira, 2009) defendem que a manipulação do material pelos alunos, de forma orientada, poderá “facilitar a construção de certos conceitos” (p. 18) servindo para consolidar conceitos que já conhecem através de outras experiências, “...permitindo assim a sua melhor estruturação” (p. 18). Deste modo, podemos referir que o professor deve tirar partido da utilização dos materiais manipuláveis, tendo em atenção que deve ser o aluno a manipular, explorar o material e este deve ter conhecimento para quê é suposto utilizar o mesmo.

Pimm (1996, cit. por Caldeira, 2009) acredita que “a utilização dos materiais manipuláveis tem como objetivo a passagem da «ponte» mental, entre o concreto e o abstrato” (p. 30). O mesmo autor defende que diversos materiais e atividades podem ser produtivos para clarificar os mesmos conceitos, pois não é o conceito que determina a legitimidade do uso de um determinado material, mas sim as manipulações e transformações é que dão sentido ao seu uso.

Concluindo, os materiais manipuláveis devem ser utilizados desde o pré-escolar, abrangendo todas as áreas, pois são uma ferramenta de grande utilidade, tanto para o professor como para o aluno, pois torna as aprendizagens mais significativas e o aluno passa a ter um papel mais ativo na sua aprendizagem.

2.5 As Expressões: um percurso de aprendizagens

As crianças aprendem com grande facilidade, e quanto maior for o estímulo a que são sujeitas, maior será o potencial de desenvolvimento nas várias competências.

Cada vez mais cedo, as crianças são colocadas no contexto escolar e, como tal, precisam de estar em contato com atividades expressivas que promovam o seu desenvolvimento global.

Nesta linha de pensamento, segundo Vayer e Trudelle (1999):

Se a criança necessita de aprender, necessita ainda mais de viver para si mesmo. É o que faz quando brinca sozinha com os seus objetos ou com o que inventa, é o que faz igualmente quando constrói ou imagina com os seus companheiros (p.100).

Nas áreas das Expressões, os momentos de produção e criação, que são transversais às quatro áreas, permitem uma passagem do concreto para o abstrato, salienta-se que as crianças são os principais protagonistas. Estas, durante as atividades estão a comunicar com o mundo exteriorizando os seus pensamentos e desenvolvendo as suas competências sociais.

Assim sendo, as Expressões surgem no contexto escolar com o objetivo de implementar uma oferta formativa variada, indo ao encontro das necessidades das crianças desenvolvendo a sua capacidade artística.

Relativamente a Expressão Dramática, esta é um meio de descoberta, onde a criança, através do seu corpo, encontra uma forma de comunicar através da expressão corporal e do jogo dramático. Segundo Slade (1978), “O Jogo Dramático é uma forma de arte por direito; não uma atividade inventada por alguém, mas sim o comportamento real dos seres humanos” (p.17), ou seja, a Expressão Dramática surge como uma atividade importante na infância.

Segundo Mégrier (2005), “expressão dramática no pré-escolar é, também, situar o corpo no espaço, distinguir-se do mundo envolvente de que a criança tem ainda uma percepção sincrética, situar-se, organizar-se, evoluir em terrenos limitados” (p.7), assim sendo, podemos considerar que o jogo dramático, possibilita que a criança se exprima, se consciencialize com o seu corpo, descubra as capacidades de se expressar, movimentar, e até criar situações de comunicação verbal e não verbal.

Podemos ainda referir que a Expressão Dramática é uma área importante para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, tendo como mediador o professor que deve auxiliar e dispor de várias estratégias que fomentem essas aprendizagens. Como refere o Ministério da Educação (2004), as propostas indicadas pelo professor devem possibilitar às crianças vivenciar diferentes papéis que permitirão que estas conheçam melhor o outro e a si mesma.

Relativamente à Expressão Plástica, esta é uma área que possibilita à criança interagir com a sociedade e com o mundo que a rodeia. Através desta forma de expressão, a criança encontra vários meios para expressar o que sente, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e reflexivos.

Segundo Oliveira (2007), a Expressão Plástica refere-se “ao agir plástico e ao fazer expressivo, traduz-se num meio de comunicação que serve de manipulação de um conjunto de técnicas, materiais e suportes capazes de concretizar trabalhos plásticos.” (p.68). Para que isto seja possível, a criança deve ter acesso a um conjunto variável de

materiais, para explorar livremente, ou então utilizá-los com a indicação do professor cabendo a este apenas orientar e explicar a sua utilização. Assim sendo, o professor deve ter a consciência da importância da Expressão Plástica no desenvolvimento e aprendizagem da criança, para que desta forma a arte esteja sempre presente no cotidiano da sala de aula.

Nesta área um dos pontos mais importantes é a pintura, pois a criança desenvolve o gosto artístico, capacidade crítica inculcando-lhe confiança em si própria. Figueiredo (2003), diz-nos que a pintura “Desenvolve a coordenação e a habilidade motoras, aumentando a capacidade de organizar o espaço.” (p.37).

É importante que os professores criem situações dentro e fora da sala de aula, para as crianças desenvolverem estas habilidades e tenham oportunidades de sentir e criar. Segundo Lameira, Cardoso e Pereira (2012), “com visualidade e inteligência, os seus sentimentos para os materiais; catalisar a criatividade e a transversalidade das ideias; alargar experiências e conhecimentos sobre o património artístico e cultural; favorecer o alfabetismo visual e a literacia artística” (p.51).

No que concerne a Expressão Físico-Motora podemos referir que a criança desde muito cedo vai tomando consciência do seu corpo, sendo um processo de desenvolvimento e aprendizagem. Esta área é fundamental para o desenvolvimento global das crianças, tanto a nível de motricidade fina como a motricidade grossa.

As crianças, ao entrarem no pré-escolar já têm algumas aquisições motoras básicas e cabe ao educador criar situações, tendo em atenção ao ambiente e espaço, para desenvolver progressivamente essas aquisições.

As OCEPE (2004) referem que as instituições têm a responsabilidade de proporcionar contextos de aprendizagem onde as crianças possam conhecer melhor o seu corpo, ou seja, através de diversas atividades que movimentem as diferentes partes do corpo, onde a criança irá perceber quais são as suas limitações e potencialidades, fazendo com que haja uma interiorização do seu esquema corporal. Neste sentido, a criança irá conhecer o seu corpo, tendo consciência do seu corpo no espaço e do seu corpo em relação ao outro.

A Expressão Físico-Motora é também uma área que podemos interligar com a Expressão Musical, uma vez que podem ser proporcionadas atividades com ritmo, dança, sons e jogos de movimento promovendo o desenvolvimento da criança.

A partir da interligação de várias expressões a criança tem oportunidade de experimentar, explorar e utilizar o seu corpo desenvolvendo assim a sua autoconfiança.

É importante referir que na Educação Pré-Escolar existe a possibilidade de interligar todas as áreas de conteúdo, fazendo uma articulação com as expressões, permitindo à criança, de uma forma natural e lúdica, desenvolver novas aprendizagens através da exploração, manipulação de diversos materiais apresentados às crianças.

É importante referir que a Educação Pré-Escolar é a base para todas as aprendizagens que serão feitas posteriormente, sendo que as aprendizagens psicomotoras fundamentais acontecem até ao final do 1.º Ciclo do Ensino Básico, neste sentido, quanto melhor for o processo de aprendizagem e as suas experiências, melhor será a sua evolução global a nível motor.

Segundo o Ministério de Educação (2004), o professor deve ponderar as capacidades dos seus alunos, bem como os interesses e características intrínsecas a toda a dinâmica do grupo. Neste sentido, o professor tem apoio das OCP para o 1.º Ciclo a fim de orientar e planificar as suas aulas. Neste programa a Expressão Físico-Motora está dividida em vários blocos, sendo que todos têm objetivos gerais em comum, tais como:

Elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas; cooperar com os companheiros nos jogos e exercícios, compreendendo e aplicando as regras combinadas com a turma (...); participar, com empenho, no aperfeiçoamento da sua habilidade nos diferentes tipos de atividades, etc.”. (Ministério da Educação, 2004, p. 39).

Importa salientar que “(...) o desenvolvimento físico da criança atinge estádios qualitativos que precedem o desenvolvimento cognitivo e social” (Ministério da Educação, 2004, p.35), nesta linha de pensamento, a escola deve proporcionar aos seus alunos momentos de aprendizagem significativas e concretas, de maneira a que estes possam desfrutar da prática física desenvolvendo as suas competências psicomotoras.

Relativamente a Expressão Musical, segundo Ferrão e Rodrigues (2008), “(...) a criança não tem linhas de fronteiras limitadoras das possibilidades de ser e agir. A música também não terá fronteira para as crianças se as suas linhas começarem a ser tecidas nos lençóis do berço (...), (p.65)”, neste sentido todas as crianças, desde muito cedo, devem ter presente na sua vida a música e o educador deve realizar atividades estimulantes para seu desenvolvimento. Nesta etapa, a Educação Musical desenvolve-se em cinco pontos: escutar, cantar, dançar, tocar e criar. Porém, a Expressão Musical também ocupa um lugar predominante no Currículo do 1.º Ciclo. pois sendo este grau de ensino obrigatório, as

Orientações Curriculares conduzem-nos a uma literacia musical, uma vez que a “música é um elemento importante na construção de outros olhares e sentidos, em relação ao saber e às competências, sempre individuais e transitórias” (Ministério da Educação, 2001, p.165).

A Expressão Musical está presente, direta ou indiretamente, em todas as áreas, pois representa um meio pedagógico facilitador no desenvolvimento da criatividade e imaginação das crianças.

Segundo Schaller citado por Correia (2010), “a música é muito mais do que um simples conjunto de sons que se unem em uma melodia” (p.135), logo “a música, como toda a arte, deve nascer e crescer segundo as leis da vida” (Willems, 1970, p.16).

Nos primeiros anos de vida, a criança estimula os vários sentidos, através de brincadeira com o corpo, de canções mimadas e “só pelos três ou quatro anos de idade é que o professor pode empreender um trabalho musical e contínuo” (Willems, 1970, p. 18). Posteriormente, entre os três e seis anos já conseguimos produzir boas práticas musicais através da imitação do adulto.

Como referido anteriormente, devemos inculcar às crianças a música desde muito cedo, pois “algumas crianças são mesmo capazes de cantar inúmeras canções antes da idade dos dois anos, por vezes mesmo antes de saber falar” (Williens,1970, p.18), mas infelizmente existem crianças que o contato com a Expressão Musical é feito muito tarde, normalmente quando entram no 1.º Ciclo.

Segundo Edgar Gordon (2000) a música deve ser trabalhada desde muito cedo, não só dando ênfase à parte lúdica, mas sim pelo seu potencial de estímulo à aprendizagem e desenvolvimento de várias competências. No Jardim de Infância, as crianças trabalham a Expressão Musical de uma forma mais lúdica e despreocupada, mas progressivamente amadurecem os seus conhecimentos tendo consciência da voz, do seu corpo, dos instrumentos apresentados e dos diversos sons que os rodeiam.

Através da linguagem musical e criatividade, em todas as faixas etárias, a criança desenvolve várias competências, pela prática de atividades significativas. Neste sentido a canção alcança um peculiar destaque no contexto escolar, uma vez que é um notável auxiliar nas rotinas da sala, como por exemplo: o fazer o comboio, arrumar a sala, ida para as refeições e nos momentos de higiene. No que concerne o 1.Ciclo, a canção também é importante, pois acaba por ser um instrumento de introdução, consolidação ou revisão de vários temas, tais como: ditongos, tabuadas, animais, valores, sistemas e aparelhos do corpo humano, entre outros.

Neste sentido o educador/professor deve tirar partido das canções para a sua prática, segundo Ferrão (2002), para estes a canção assume duas dimensões, a de um ato educativo e artístico. Assim sendo, o docente deve selecionar um repertório de qualidade para desenvolver as suas atividades, pois “o cantar é um espaço de prazer, arte e educação.” (Ferrão, 2002, p.16).

A canção é “um dos melhores meios para o estabelecimento de um clima de comunicação e de uma relação afetiva (base de toda a pedagogia válida) tanto entre o professor e os alunos como entre os vários elementos de um grupo” (Ferrão e Pessoa, 1988, p.9).

Concluindo, para que tudo isto seja relevante na educação da criança, é preciso proporcionar momentos de aprendizagens significativas que envolvam as várias expressões, sendo que a escola é um local primordial, onde devem existir momentos para estimular a criatividade, expressividade e originalidade. Só assim teremos educadores e professores que estão a promover o desenvolvimento integral das suas crianças contribuindo para a formação de cidadãos críticos e reflexivos.

Capítulo 3 - A Metodologia de Investigação-Ação

3.1 A Investigação Qualitativa

A Investigação é um passo basilar na construção profissional de um docente, pilar fundamental da sua formação como ser reflexivo e crítico. Neste sentido a investigação tem vários objetivos de onde se destaca o refletir sobre a ação na prática docente, tendo em conta uma problemática sinalizada, evidenciando as características/problemas do grupo de alunos/crianças e também a resolução de problemas e questões, que acontecem no desenrolar do dia-a-dia do professor/investigador, com a finalidade de criar novos conhecimentos sobre a realidade educacional, no que refere à aprendizagem das crianças.

De acordo com Bento (2012), as investigações conduzidas pelos profissionais da educação, relativamente à sua ação educativa, seguem uma abordagem, sobretudo qualitativa, isto é, por uma compreensão e interpretação acerca dos fenómenos observados no contexto real educativo, bem como, dos seus intervenientes.

Deste modo, utiliza-se o termo qualitativo em investigação para descrever um conjunto estratégico de metodologias de investigação que têm determinadas características em comum, mais concretamente, um modo particular na forma como os conhecimentos são produzidos, bem como, a forma específica do investigador atuar e agir sobre o contexto, realidade e sujeitos que pretende estudar e transformar através da sua ação (Lessard-Hébert, Govette & Boutin 2005).

Segundo Bogdan e Blikem (1994), uma investigação de natureza qualitativa caracteriza-se pela integração do investigador na realidade que pretende estudar; os dados são recolhidos da observação e do contacto direto com o contexto; os elementos são descritivos, assumem a forma de palavras e não de números; a análise dos dados ocorre de forma indutiva, descritiva e interpretativa; o mais importante é o processo e não os resultados e o produto final; e o significado e o sentido que os sujeitos atribuem à sua ação são essências para um estudo qualitativo.

Neste sentido, compreendemos a investigação qualitativa como uma oportunidade do investigador “investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural” (Bogdan & Blikem, 1994, p.16). Esta metodologia investigativa torna-se particularmente relevante para os professores, tornando-os mais conscientes e críticos, em relação ao seu próprio trabalho e à sua intervenção com as crianças, promovendo uma maior qualidade na educação.

3.2 A Investigação-Ação

Atualmente e dada a complexidade da realidade escolar, a investigação na educação é cada vez mais valorizada, uma vez que esta beneficia a *praxis* dos educadores e professores e possibilita uma melhor aprendizagem por parte dos seus aprendentes. Segundo Sousa (2005), o vocábulo investigação deriva do termo latino investigativo (*in+vestigium*), cujo significado de “*In*” reporta para uma ação de entrada e “*vestigium*” de vestígio, sinal, indício (p.11). De acordo, com o mesmo autor, uma investigação surge sempre da necessidade de procurar respostas para algo que não se conhece, com o objetivo de conseguir uma maior compreensão e clarificação do objeto em estudo. Ao unirmos o termo investigação (que significa apurar, pesquisar) ao termo ação (que significa atuação, desempenho), obtém-se uma metodologia de investigação muito utilizada pelos docentes na sua ação pedagógica com os alunos, conhecida por Investigação- Ação (Sousa, 2005).

Cohen e Manion referem que a Investigação-Ação: trata-se de um procedimento *in loco*, visando lidar com um problema concreto localizado num contexto imediato. Isto significa que o processo é constantemente controlado passo a passo (numa situação ideal) durante períodos de tempo variáveis, utilizando diversos modos de avaliação (diários, narrativas, entrevistas, questionários e estudo de casos, por exemplo), de modo que os resultados obtidos levem a reformulações, modificações, ajustamentos e mudanças de direção, conforme as necessidades, de modo a orientar a investigação no caminho mais adequado (citado por Sousa, 2005, pp. 95-96).

Ao utilizar a metodologia Investigação-Ação, é fundamental que o docente apresente uma atitude reflexiva e crítica persistente, uma vez que terá de observar; identificar problemas; recorrer a uma revisão da literatura acerca desta metodologia e acerca da temática em questão; encontrar as melhores estratégias para colocar em prática, adequando-as ao seu grupo e às especificidades de cada um; refletir acerca das estratégias utilizadas; saber identificar quais os erros e como poder corrigi-los, garantindo, assim, uma melhor aprendizagem por parte das crianças.

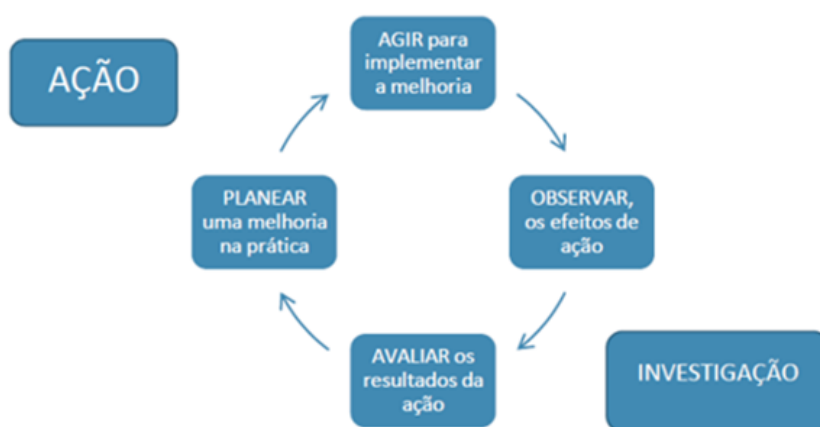
No geral, podemos considerar o recurso à metodologia de Investigação-Ação bastante pertinente para a educação, e para o professor, em particular. A escola é considerada como um espaço oportuno a, questões, dúvidas, anseios e situações que compõem verdadeiros dilemas para o professor. O papel do professor é, garantir a todos os alunos iguais oportunidades de aprendizagem e, porventura, sucesso escolar, utilizando

estratégias para tal. Neste sentido, torna-se fundamental o desenvolvimento de um olhar crítico e investigativo do professor, em relação à sua intervenção educativa, sendo a Investigação-Ação, a metodologia mais adequada para operacionalizar possíveis mudanças e melhorias na sua prática (Coutinho et al., 2009).

Segundo Latorre, a Investigação-Ação tem como principal benefício “a melhoria da prática, a compreensão da prática e a melhoria da situação onde tem lugar a prática” (citado por Coutinho, et al., 2009, p. 363).

Já na perspetiva de Sousa (2005), a investigação-ação é uma vantagem, pois é realizada na sala de aula pelo professor, onde pode observar os alunos/crianças no contexto escolar quotidiano, apresenta objetivos específicos e aborda problemas do dia-a-dia práticos da ação educativa; é participativa; existe uma reflexão e avaliação persistente, o que permite ser ajustada sempre que necessário. O mesmo autor refere, que a Investigação-Ação apresenta algumas desvantagens, tais como: não é muito rigorosa a nível científico; tem pouco controlo sobre as variáveis e os resultados não são generalizáveis, e na maioria das vezes são reduzidos ao contexto onde é desenvolvida a investigação.

Figura 1: Representação do ciclo de Investigação-Ação



Fonte: Adptado de Tripp, 2005 (p.446).

Analisando a figura anterior, Tripp (2005) concluímos que o papel do professor investigador é reflexivo, que faz do planejar, agir, observar e avaliar elementos essenciais e constantes na sua ação diária, com vista a uma constante melhoria e aperfeiçoamento da sua intervenção com as crianças, “a Investigação-Ação, não é uma metodologia de investigação sobre a educação, mas sim uma forma de investigar para a educação” (Coutinho et al., 2009, p.376). Este é um processo contínuo, onde as novas ações são

planeadas, testadas, observadas, e posteriormente avaliadas a fim de verificar se “a evolução das acções está a suceder em conformidade com o previsto ou se há necessidade de se efectuarem ajustes e correcções” (Sousa, 2005, p.96), e assim inicia-se um nosso ciclo. Podemos considerar este processo benéfico, para os docentes, pois vão aperfeiçoando a sua prática, no sentido de adequá-la às necessidades e interesses dos seus alunos. Tendo como base estas referências, é importante apostar na formação de professores/educadores, que os incentive a investigar e a refletir sobre a sua ação. Assim estaremos a formar um professor/educador mais consciente, “competente e capacitado para formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para identificar objectivos a prosseguir, para escolher as estratégias e metodologias apropriadas, para monitorizar tanto os processos como os resultados” (Máximo-Esteves, 2008, p.9), fazendo dele um melhor profissional da educação.

É de realçar que durante as intervenções pedagógicas realizadas na Educação Pré-Escolar e no 1º CEB, houve uma preocupação de observar criticamente os grupos, com o intuito de identificar necessidades e fazer o levantamento de possíveis questões, que resultassem numa possível investigação com o intuito de encontrar respostas para aquele grupo.

3.3 Fases da Investigação - Ação

A Investigação-Ação, é uma metodologia desenvolvida por fases, corretamente interligadas e organizadas numa continuidade temporal, que orientam o investigador no decorrer de todo o processo investigativo. Sousa (2005), caracteriza estas fases, como sendo “diversos passos que devem ser seguidos pelo investigador” (p.48). Na primeira fase, de preparação, é necessário haver um pensamento e um planeamento da investigação, onde são especificados os seus objetivos, a temática para a pesquisa e um esboço do projeto. Na segunda fase, de execução, podemos encontrar a investigação propriamente dita, as diferentes fases de observação, os instrumentos de recolha de dados e o tratamento desses mesmos dados. Por fim, a última fase, de relatório, é onde é descrito todo o projeto de investigação realizado, com o intuito de ser publicado. Por sua vez, Máximo-Esteves (2008) refere a Investigação-Ação, e as suas fases, como um “processo dinâmico, interativo e aberto” (p.82), suscetível a possíveis mudanças.

Em suma as fases do processo investigativo são muito importantes para a orientação da investigação pelo professor-investigador, mas nunca devem ser vistas como

um plano pré-concebido e inalterável pela ação e circunstâncias, que surgem no decorrer da própria investigação.

Ainda assim, importa realçar que estas fases acontecem de forma cíclica, isto é, são um ciclo, uma vez que é necessário estar constantemente a refletir e a planear, a alterar o que for necessário na nossa investigação, a agir de forma cada vez mais correta, e assim sucessivamente.

3.3.1 Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Em qualquer investigação qualitativa, como é o caso da Investigação-Ação, é necessário utilizar determinadas técnicas e instrumentos para poder proceder à investigação propriamente dita. No caso particular do professor-investigador trata-se de retirar e seleccionar, da sua própria prática pedagógica, as informações consideradas pertinentes para a investigação em estudo. E, deste modo, optei pela observação, as notas de campo e diários de bordo, a análise de documentos e as fotografias, como as técnicas e instrumentos privilegiados para a recolha de dados e informações sobre a realidade que pretendia analisar e estudar.

É relevante salientar, segundo Ponte (2002), que mais importante do que a recolha de muitos dados pelo professor, é “recolher dados adequados ao fim que se tem em vista e que sejam merecedores de confiança” (p.15). Estes aspetos deverão ser tomados em conta pelo professor-investigador que faz da sua prática quotidiana, momentos favoráveis à reflexão e investigação de uma realidade, da qual ele também faz parte.

Segundo Sousa (2005), a utilização da observação como meio de recolha de dados no campo educativo, destina-se particularmente “a pesquisar problemas, a procurar respostas para questões que se levantem e a ajudar na compreensão do processo educativo” (p.109). Assim sendo, a observação participante é realizada diretamente no local, pelo investigador, estando este em constante contacto com o grupo observado e, tendo por base Bogdan e Taylor (citados por Lapassade, 2005), a observação participante trata-se de uma “pesquisa caracterizada por um período de interações sociais intensas entre o pesquisador e os sujeitos, no meio destes. No decurso desse período, dados são sistematicamente coletados [...]”.

Seguidamente à observação, é necessário proceder ao registo dos dados observados, para que estes possam, numa fase seguinte, ser alvo de análise e discussão pelo investigador. Para isso são utilizadas as notas de campo e os diários de bordo, que

permitem ao professor-investigador registrar tudo o que foi observado. Bogdan e Blikem (1994) referenciam as notas de campo, como “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p.149). Estes “registos” abrangem anotações descritivas e detalhadas focadas no contexto, nas pessoas, nas suas ações e nas relações de interação entre os sujeitos observados pelo investigador.

É de salientar que as notas de campo podem ser apresentadas no momento da observação em forma de frases, palavras-chave, fotografia e vídeo mas, em contrapartida, se estas forem retiradas após a observação, são normalmente apresentadas de forma mais extensa e reflexiva (Máximo-Esteves, 2008). No decorrer da minha intervenção pedagógica, retirei notas de campo sempre que considerei pertinente e posteriormente fiz uma análise e reflexão.

Relativamente ao diário de bordo, este é um instrumento essencial, onde é registado um conjunto detalhado de situações e acontecimentos ocorridos no contexto observado pelo professor-investigador, e também, inclui um conjunto de reações, ideias, sentimentos e emoções que acompanham o quotidiano do investigador. Segundo Máximo-Esteves (2008), “os professores analisam, avaliam, constroem e reconstroem as suas perspetivas de melhoria da aula e de desenvolvimento profissional” (p.89), utilizando este instrumento.

No que diz respeito, ao recurso às fotografias, bastante utilizado pelos investigadores qualitativos, a imagem é uma forma de registar observações, procedimentos e ações. Tais imagens registadas constituem, segundo Máximo-Esteves (2008), verdadeiros documentos detentores de “informação visual disponível para mais tarde, depois de convenientemente arquivadas, serem analisadas e reanalisadas” (p.91), sempre que se considere pertinente e sem grandes demoras. Assim sendo, o registo fotográfico serve, como um auxiliar de memória para poder refletir após a ação

No que concerne às conversas informais, estas foram muito importantes para a minha investigação, tanto com as crianças como com a educadora e a professora cooperantes, e ajudantes. Na perspetiva de Sousa (2005), as conversas informais são denominadas “de entrevista não-dirigida, ou aberta, em que o entrevistador coloca questões no decorrer de uma conversa com o entrevistado, podendo este expressar as suas opiniões e sentimentos com total abertura e liberdade” (p. 249).

Deste modo todas as técnicas e instrumentos mencionados, são frequentemente utilizados pelos investigadores, de forma a recolher o máximo de informação sobre a

realidade que pretendem estudar, sendo que a escolha por um determinado método, dependerá do seu contexto e dos seus objetivos investigativos.

3.3.2 Técnicas de Análises de Dados

Posteriormente a recolha de um conjunto significativo de dados, no que diz respeito à problemática da minha intervenção pedagógica, tornou-se fundamental proceder à análise e interpretação desses mesmos dados, de forma a conseguirmos possíveis conclusões e arranjar estratégias adequadas. Segundo Bogdan e Blikem, a análise de dados é o momento em que o investigador reúne e organiza todos os materiais que foram recolhidos, no decorrer do trabalho de campo. Tal análise, segundo os autores, “envolve trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes” (p.205). Sendo a investigação em educação uma investigação qualitativa, as técnicas e os métodos utilizados para analisar os dados recolhidos no contexto real dos estágios pedagógicos são a descrição, interpretação e a triangulação.

Após a recolha e organização dos dados, é necessário o investigador interpretar esses mesmos dados, concedendo significado àquilo que recolheu. À medida que os dados são analisados o investigador “identifica as informações e significados pertinentes neles contidos” (Máximo-Esteves, 2008, p.103), tornando-os em palavras-chaves (códigos), registadas na margem das folhas. Graue e Walsh (1998) definem estes códigos como “um rótulo que diz que o investigador pensa que aquele excerto de dados é um exemplo desta ideia” (p.194). Este processo permite uma redução de informação que consta nas notas de campo e nos diários de bordo, assim torna-se mais fácil de interpretar.

Relativamente ao método conhecido por triangulação, Graue e Walsh (1998) afirmam ser um meio que pela sua essência permite “observar de muitos ângulos e muitas maneiras diferentes (...) [fornecendo] uma descrição mais completa da parte do mundo social que está a ser investigada” (p.128).

Na minha intervenção pedagógica, no que diz respeito à investigação privilegiou-se a triangulação dos dados recolhidos, ou seja, na interpretação das informações recolhidas durante a prática pedagógica, tive em consideração dados recolhidos em diversos espaços, momentos do dia e da semana, assim como informações provenientes das observações, registos efetuados e fotografias tiradas nos momentos das atividades e refeições.

3.3.3 A Ética e a Validade na Investigação

A Investigação-Ação é caracterizada pela incorporação do professor/investigador no contexto escolar, o que envolve a interação com outras pessoas e o acesso a um aglomerado de dados pessoais dos sujeitos em estudo, considerar as questões de ética do investigador releva-se revela-se muito pertinente neste tipo de investigação.

Segundo, Máximo-Esteves (2008), é indispensável, do ponto de vista ético, o investigador dar a conhecer os objetivos a que se destina a sua investigação a todos os sujeitos intervenientes, a fim de contribuírem para a construção de conhecimentos em contexto educativo.

Na mesma linha de pensamentos, Graue e Walsh (1998), consideram ser de extrema importância, em qualquer investigação, salvaguardar a confidencialidade e o anonimato dos dados recolhidos, nem utiliza-los sem o respetivo consentimento do sujeito em questão. Isto, principalmente quando os sujeitos de estudo são crianças, o que exige uma maior proteção dos seus interesses. Os mesmos autores defendem que, trabalhar eticamente envolve o respeito pelos outros, assim como, o desenvolvimento de uma atitude honesta e humilde por parte do investigador, no que respeita aos momentos de trabalho de campo e, principalmente, “na geração dos dados e na produção escrita” (p.81), de modo a conceber um trabalho verdadeiro, confiável e indubitável.

Os resultados criados nas investigações orientadas por profissionais educativos caracterizam-se pelo seu caráter subjetivo e esclarecedor dos dados, sendo estes, desprovidos de quaisquer métodos estatísticos. Deste modo, a Investigação-Ação é constantemente colocada em causa, no que diz respeito à validade e à veracidade dos conhecimentos gerados (Sousa, 2005).

Assim sendo, Máximo-Esteves (2008) diz-nos que a autenticidade do conhecimento produzido pelos investigadores educacionais está no “seu modo de agir e de pensar, as acções e as estratégias a que recorrem, o modo como constroem significado para as suas vidas profissionais” (p.115). Assim, acredita-se num profissional de ensino provido de “uma identidade ideológica, portador de uma cultura, crenças (...) que lhe orientam os actos” (p.116) e o habilitam a olhar para a sua prática no com sentido crítico, e reflexivo, atribuindo credibilidade e validade à sua ação educativa e, possivelmente, às investigações e conhecimentos que daí decorrem.

Segundo a autora, a veracidade do conhecimento concebida pela investigação no quotidiano educacional é produzida em conjunto “pela comunidade que o partilha e que,

portanto, o valida” (p.115), assim como, “entre aqueles para quem a investigação supostamente possui interesse e relevância” (Erben, 1998, citado por Máximo-Esteves, 2008, p.116).

Concluindo, a validade na investigação “não depende tanto da questão de controle das vias metodológicas para tal utilizadas, mas é, antes uma questão de confiança, ética, abertura e diálogo, consubstanciados no conceito de colaboração” (Máximo-Esteves, 2008, p.115) entre todos os intervenientes no processo.

PARTE III – PRÁTICA PEDAGÓGICA

Capítulo 4- Intervenção Pedagógica em Educação Pré-Escolar

4.1 Contextualização

Este capítulo constitui uma descrição da Prática Pedagógica I, em contexto de estágio na valência de Educação Pré-Escolar, na EB1/PE da Achada na Sala Arco-íris, sob a orientação da educadora cooperante Carmo Jardim.

A minha intervenção decorreu durante os meses de outubro, novembro e dezembro, três dias por semana (segunda, terça e quarta), perfazendo um total de 135 horas de estágio. Salienta-se, ainda, que duas semanas (15 horas) foram para a observação participante, no sentido de ter um maior conhecimento do grupo e criar laços de afetividade com as crianças. As restantes horas (120h) correspondem à intervenção ativa com as crianças, na dinamização das atividades e experiências de aprendizagem e na gestão das rotinas diárias do grupo.

A finalidade deste capítulo é a descrição pormenorizada da minha intervenção pedagógica e encontra-se dividido em três partes. A primeira parte compreende a caracterização do ambiente educativo, onde é apresentado o meio envolvente à instituição, os recursos físicos e humanos, uma abordagem aos princípios orientadores e objetivos pedagógicos que constam no Projeto Educativo de Escola (PEE), que exteriorizam a determinação da escola quanto às necessidades educativas e sociais da comunidade escolar.

Ainda é apresentado uma caracterização do grupo de crianças da sala onde se realizou a intervenção, com o intuito de conhecer as suas características, interesses e necessidades, a organização do espaço de aprendizagem e como se realizavam as rotinas diárias do grupo.

A segunda parte é dedicada à minha intervenção pedagógica, mais especificamente às experiências de aprendizagem realizadas planeadas de acordo com as OCEPE, tendo em conta as diferentes faixas etárias e as necessidades do grupo, bem como os seus interesses.

Para finalizar, a última parte do capítulo destina-se a uma avaliação global das aprendizagens e competências observadas nas crianças e a uma reflexão crítica sobre a minha intervenção durante a prática pedagógica.

4.1.1- O Meio Envolveinte – Freguesia de São Roque

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar (EB1/PE) da Achada está situada na Freguesia de São Roque, concelho do Funchal. Esta freguesia possui uma área de 7,52 hm2 e encontra-se delimitada pelas freguesias de Santo António, São Pedro, Imaculado Coração de Maria e pelo Monte (ver figura 2). Relativamente às infraestruturas, a Freguesia de São Roque dispõe de um conjunto de instituições e serviços à disposição da comunidade local, como de todo o concelho do Funchal. Destas é de destacar serviços de natureza comercial (oficinas mecânicas, escola de condução, padarias, restaurantes, bares, supermercados e lojas comerciais), de saúde (Centro de Saúde, Lar de Idosos, Farmácia), de ensino público (EB1/PE do Lombo Segundo, da Achada e do Galeão e, ainda, Escola Básica do 2º e 3º Ciclos de S. Roque), desportivo (Clube Desportivo de S. Roque), cultural (Recreio Musical, Tuna de Bandolins e a Associação Recreativa do Galeão), social (Serviço Técnico Socioeducativo de Apoio à Deficiência Profunda), político (Centro Cívico onde funciona a Junta de Freguesia e a Casa do Povo) e religioso (Capela da Alegria e a Igreja de São Roque).

É de referir que os serviços mencionados se encontram distribuídos pelas várias zonas da Freguesia de São Roque, nomeadamente Achada, Muro da Coelha, Conceição, Fundoa, Igreja Velha, Calhau, Igreja Nova, Alegria, Bugiaria, Lombo Segundo e Lombo de São João e Santana.

Figura 2: Freguesias do Município do Funchal (São Roque)



Fonte: Retirado de: urlshortener.at/iFGQ1

4.1.2- A Instituição Educativa – A EB1/PE da Achada

A EB1/PE da Achada (ver figura 3) localiza-se na estrada Dr. João Abel de Freitas, numa zona tipicamente urbana da Freguesia de São Roque, Concelho do Funchal. Esta escola foi construída de raiz e inaugurada a 21 de setembro de 2009, no sentido de apoiar educativamente a população da Achada.

Figura 3: Vista frontal da EB1/PE da Achada



Fonte: Retirado de: urlshortener.at/ckDIO

É um edifício único, formado por três pisos: rés-do-chão, 1º piso e pelo piso inferior, entre salas de atividades, gabinetes, recreios, zona de higiene e áreas destinadas à confeção da alimentação para os alunos. De um modo geral, é um espaço amplo, acolhedor e dotado de vários equipamentos e instalações, adequados às diferentes idades das crianças que integra, reunindo todas as condições para lhes proporcionar um ambiente estimulante e propício à aprendizagem.

É importante salientar que nesta instituição educativa é visível uma grande preocupação pelas pessoas com mobilidade reduzida que frequentam a escola, estando o espaço equipado com rampas e casas de banho apropriadas para crianças com NEE.

Quadro 1: Recursos Físicos e Materiais da EB1/PE da Achada

Rés-do-chão	1.º Piso	Piso Inferior
1 Hall de entrada e receção; 1 Secretária; 1 Gabinete da Direção; 1 Gabinete de apoio à unidade especializada; 1 Sala de unidade especializada; 3 Salas de atividades da pré-escolar; 1 Cantina e espaço polivalente; 1 Áreas com lavatórios de apoio á cantina; 1 Cozinha; 2 Casas de banho adaptadas para alunos com NEE; 1 Casa de banho para alunos do pré-escolar; 2 Casas de banho para os alunos; 4 Casas de banho dos professores; 2 Casas de banho para adultos; 1 Área do economato; 1 Lavandaria; 1 Área de receção material com monta-cargas; 1 Área de vestiário e convívio do pessoal não docente; 1 Casa do lixo; 1 Pátio coberto; 1 Recreio com parque infantil;	1 Biblioteca; 4 Salas de atividades curriculares; 1 sala de estudo; 1 Sala de informática; 1 Sala de apoio pedagógico acrescido; 1 Sala de Música; 1 Sala de Expressão Plástica; 1 Sala dos professores; 2 Casas de banho adaptadas a alunos com NEE; 2 Casas de banho para alunos; 2 Casas de Banho dos professores; 1 Recreio coberto – Labirinto lúdico; 1 Campo desportivo; 2 Balneários; 4 Arrecadações;	1 Área de estacionamento; 1 Monta-cargas; 2 Arrecadações

Fonte: Adaptado do PEE da Achada, 2012-2016.

A equipa pedagógica da EB/PE da Achada é composta por um conjunto de profissionais de educação, entre pessoal docente e não docente, que contribuem diariamente para a educação das crianças que frequentam a instituição, bem como para o seu bem-estar físico e emocional (ver quadro 2).

Quadro 2: Recursos Humanos Educação Pré-Escolar da EB1/PE da Achada.

Recursos Humanos	
Pessoal Docente	Pessoal não Docente
Educadoras de Infância;	Técnica Superior de Animação da Biblioteca;
Docentes das Atividades Curriculares;	Coordenadora Administrativa;
Docentes do Ensino Recorrente;	Assistentes Técnicas da Educação especial;
Docentes Especializadas;	Assistentes Operacionais;
Docentes de Apoio e Substituição	Ajudantes da Ação-Educativa

Fonte: Adaptado do PEE da Achada, 2012-2016.

4.1.3 A Sala Arco-Íris

As conversas informais com a educadora cooperante e assistentes da ação educativa, bem como o contato direto com o grupo de crianças e a análise ao Plano Anual de Grupo (PAG), permitiu-me obter um conhecimento mais aprofundado da realidade das crianças com as quais iria intervir pedagogicamente.

Neste sentido, o grupo da Sala Arco-Íris é composto por 19 crianças, sendo 8 do sexo feminino e 11 do sexo masculino (ver gráfico 1). É um grupo heterogéneo no que respeita às suas idades, nomeadamente 2,3,4,5 e 6 anos. (ver gráfico 2). A maioria do grupo conhece-se do ano anterior, à exceção de 8 crianças que ingressaram pela primeira vez na Educação Pré-Escolar.

Gráfico 1: Género das crianças da Sala do Arco-Íris

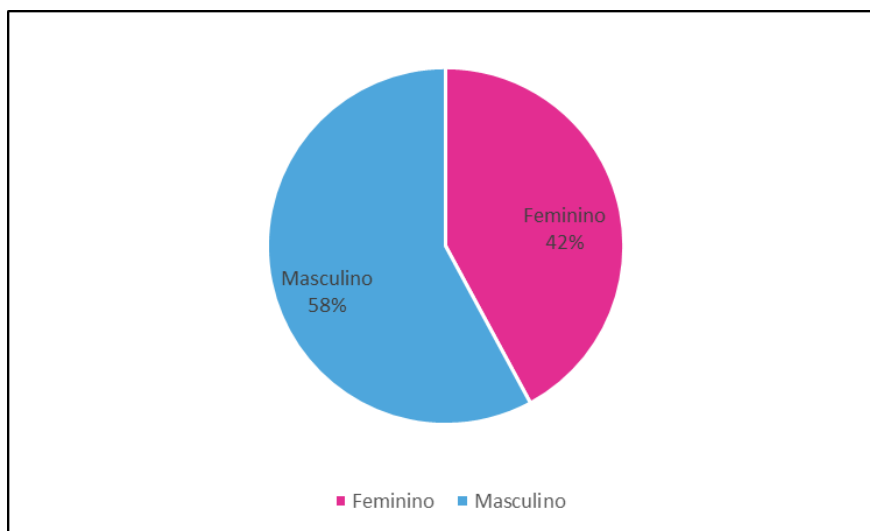
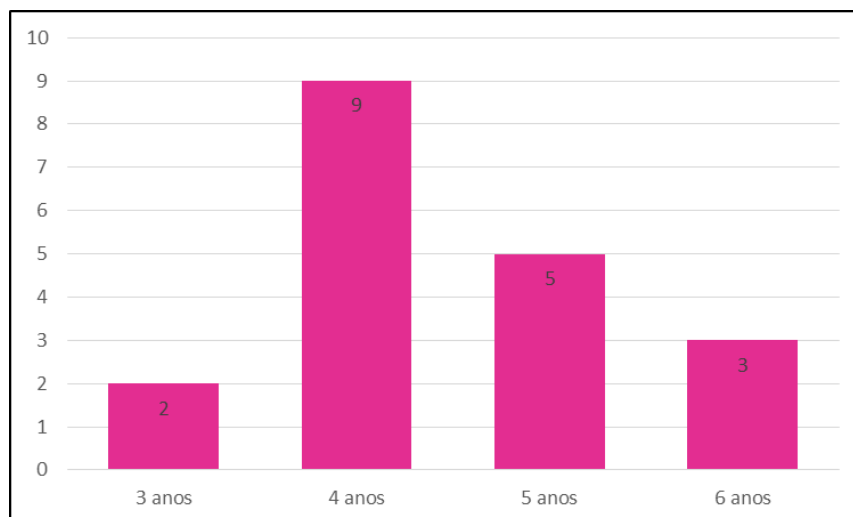


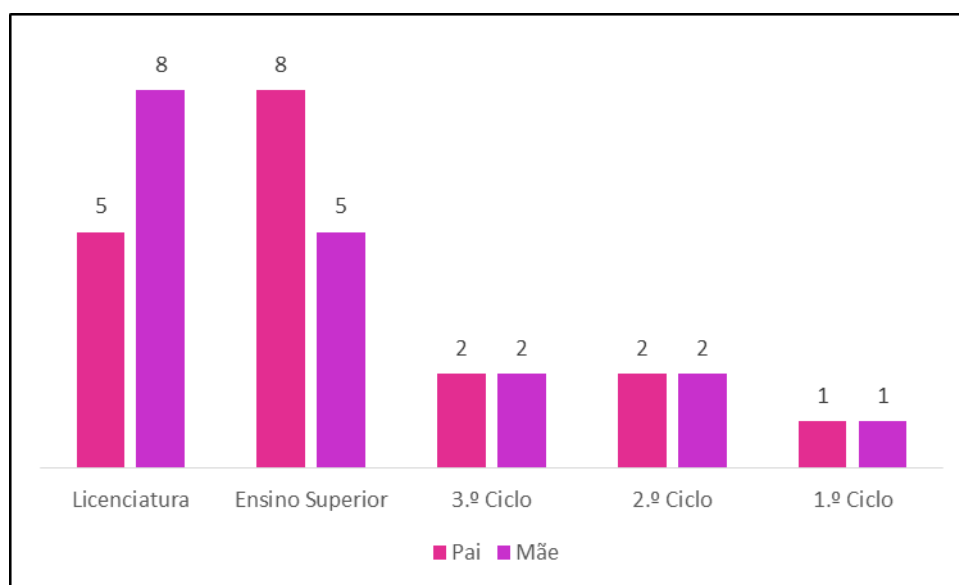
Gráfico 2: Idade das crianças da Sala do Arco-Íris



É de referir que a heterogeneidade das crianças se verifica a nível de conhecimentos, interesses e necessidades, apesar de algumas das mais novas se encontrarem no mesmo nível de aprendizagem. Tendo em conta as diferenças de idade, podemos referir que este é um grupo onde existe uma boa relação afetuosa entre todas as crianças e um clima de interajuda.

Sabendo que o contexto familiar influencia a aprendizagem e as relações e interações que estabelecem com os outros, foi pertinente analisar o PAG, no sentido de compreender o contexto familiar de cada criança. Neste sentido, analisámos as habilitações académicas dos pais (ver gráfico 3) e a sua profissão.

Gráfico 3: Habilitações académicas dos pais das crianças da Sala Arco-íris.



Fonte: Retirado dos dados disponibilizados no PAG, 2015-2016

Numa análise ao gráfico 3 podemos verificar que as habilitações académicas dos pais das crianças da Sala Arco-Íris variam entre o 1.º CEB e o Licenciatura. Contudo, é de realçar que um número considerável de pais possui formação superior e Ensino Secundário. Importa referir que a maioria dos pais se encontra empregado.

No que diz respeito à caracterização das crianças da Sala Arco-Íris, através do período de observação e da intervenção pedagógica, bem como das conversas informais com a educadora cooperante, pude conhecer um pouco as crianças ao nível das áreas de conteúdo apresentadas nas OCEPE.

A nível da área de **Formação Pessoal e Social**, o grupo é dinâmico, ativo, muito participativo e recetivo às novidades, bem como na realização dos trabalhos, com a particularidade de quatro crianças que apresentam falta de confiança em grande grupo e ficam com receio de falar e, por vezes, necessitam de incentivo por parte de um adulto. No que refere à interação com os outros, são crianças muito afetuosas, alegres, comunicativas e existe uma interajuda da parte das crianças mais velhas para com as mais novas. Com os adultos, nota-se que existe uma boa relação, amizade e muito carinho de ambas as partes.

Na área de **Expressão e Comunicação**, no domínio da **Expressão Físico-Motora**, o grupo apresenta um bom desenvolvimento motor, adequado à sua faixa etária, tem conhecimento do seu corpo, das capacidades dos seus movimentos, combinando diferentes habilidades e formas de locomoção caraterísticos das suas idades.

No domínio da **Expressão Dramática**, é um grupo que apresenta muito interesse e facilidade para imitar situações da vida quotidiana, através do jogo simbólico e do faz de conta. Assim sendo, a área da casinha, da “loja” e do teatro é um espaço muito utilizado para a realização de dramatizações e brincadeiras.

O domínio da **Expressão Plástica** é um momento em que todo o grupo apresenta interesse em participar das atividades e algumas crianças já demonstram alguma preocupação estética. Nas diversas técnicas de expressão utilizadas, como o desenho, a pintura, o recorte e a colagem, a maioria consegue fazer e demonstrou ter muita imaginação. É de salientar que algumas crianças necessitam de orientação de um adulto para poder executar estas tarefas. A maior dificuldade apresentada é a de recorte por parte das crianças mais novas da sala. No geral, as crianças revelaram muito gosto pelas atividades apresentadas, trabalharam com novas técnicas de pintura e não tiveram dificuldades.

No domínio da **Expressão Musical** é notório o entusiasmo e interesse, sobretudo em atividades orientadas pelo professor de Música. A maioria das crianças demonstra grande facilidade na memorização de pequenas melodias e coreografias, inclusive as mais novas. Durante as rotinas, a educadora canta com as crianças pequenas músicas e é visível um grande envolvimento das crianças em acompanhar utilizando os gestos. A música associada à dança é algo que também é muito apreciado pelo grupo.

No que respeita ao domínio da **Linguagem Oral e Abordagem à Escrita**, as competências comunicativas do grupo são bastante diversificadas. Algumas das crianças mais velhas (cinco e seis anos) já se expressam de forma compreensiva, articulando e

pronunciando corretamente as palavras, outras ainda apresentam alguma dificuldade na articulação das palavras, sendo, por vezes, difícil compreender o que querem dizer. É de referir que estas crianças têm terapia da fala. Algumas das crianças mais novas (três e quatro anos) manifestam algumas dificuldades ao nível da articulação das palavras, enquanto outras já elaboram conversas mais complexas e conseguimos perceber com clareza o que dizem. Em relação à escrita, as crianças mais velhas já são capazes de diferenciar algumas letras, nomeadamente as do seu nome, e números. No geral, a maioria do grupo já consegue escrever o seu nome em maiúsculas de imprensa, outros utilizam um cartão para poder copiar e no caso das mais novas (de três anos) tem de ser um adulto a escrever.

Relativamente ao domínio da **Matemática**, o grupo no geral consegue contar até vinte, sendo que as crianças mais novas necessitam de ajuda, agrupam objetos em função da sua cor, tamanho e forma, realizam jogos de encaixe e puzzles com facilidade. Relativamente às cores, todas as crianças identificam e reconhecem as cores primárias e algumas secundárias, sendo que o grupo dos mais velhos já é capaz de distinguir a tonalidade das cores (claro/escuro).

Por fim, a área de **Conhecimento do Mundo** é uma área em que as crianças já possuem alguns conhecimentos das suas vivências do dia-a-dia, as quais gostam de partilhar com os colegas e adultos. São crianças muito curiosas, procurando no adulto as respostas para todas as suas dúvidas.

Concluindo, no geral este grupo de crianças tem alguns interesses em comum, tais como ouvir histórias, fazer e ver fazer dramatizações e realizar atividades de Expressão Plástica. As suas áreas preferidas são a casinha, a garagem e os jogos. No que diz respeito às principais necessidades das crianças, pode-se referir que existe uma boa convivência no grupo, comportamentos assertivos com os colegas, partilha de brinquedos e autonomia a nível da sua higiene pessoal e nos momentos das refeições.

4.1.3.1- Organização do Ambiente Educativo

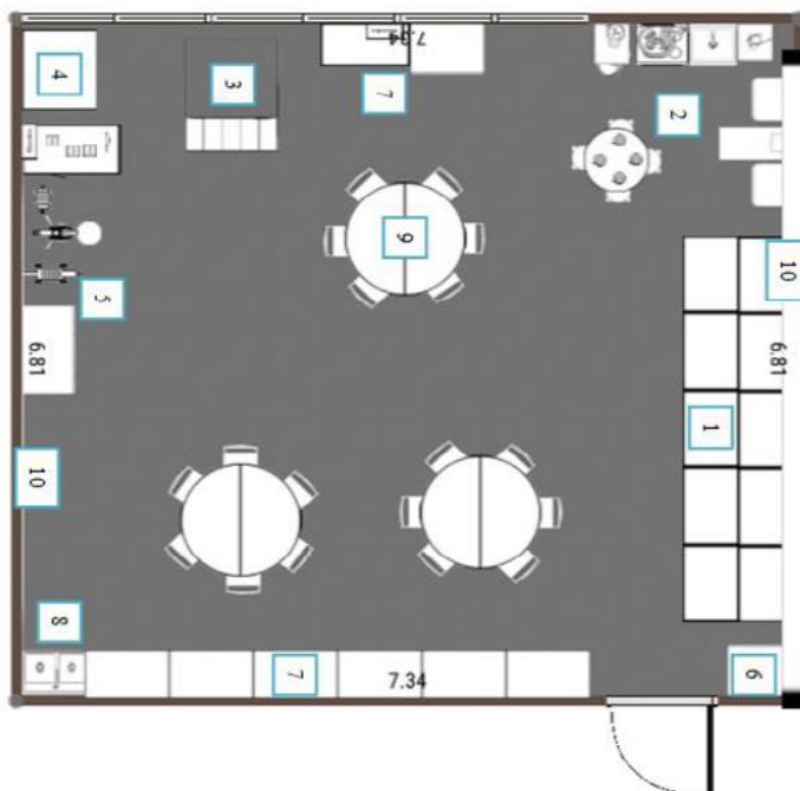
A organização do espaço educativo deve ter em conta os interesses e necessidades das crianças, de forma a assegurar “o maior número possível de oportunidades de aprendizagem pela acção” (Hohmann & Weikart, 2003, p.163). Neste sentido, é da responsabilidade do educador proporcionar às crianças um espaço acolhedor e agradável que transmita segurança e estabilidade emocional, para que possam desenvolver as suas

capacidades motoras através da descoberta, da exploração e da manipulação dos diversos materiais que se encontram ao seu dispor, promovendo a sua autonomia.

Relativamente à Sala Arco-íris, esta situa-se no rés-do-chão e adota polivalência, pois funciona como espaço de várias atividades e brincadeiras livres para as crianças, e também como local onde ocorre o período de descanso (durante o descanso são colocadas camas pela sala e após a hora do descanso são recolhidas).

É uma sala ampla, com janelas de grandes dimensões que transmitem uma boa iluminação e arejamento. A sala encontra-se organizada por áreas/ cantinhos, cuja organização é realizada pela equipa da sala, a fim de proporcionar um espaço que vá ao encontro dos interesses e motivações daquele grupo de crianças. (ver figura 4 e 5)

Figura 4: Planta bidimensional da Sala Arco-íris



Legenda:

- | | |
|------------------------|--|
| 1- Área do tapete; | 6- Área dos jogos; |
| 2- Área da casinha; | 7- Armários com material escolar e didático; |
| 3- Área do teatro; | 8- Balcão com tomeira de apoio à sala; |
| 4- Área da biblioteca; | 9- Mesas de trabalho; |
| 5- Área da garagem; | 10- Placards com informações e trabalhos dos alunos. |

Figura 5: Planta tridimensional da sala.

Deste modo, observa-se a existência da área do tapete, da casinha, do teatro, da leitura, da loja, da garagem e dos jogos, cada uma das áreas implica um número limite de crianças de cada vez. Segundo Hohmann e Weikart (2003), é pertinente que a disposição das áreas pela sala seja organizada de forma a “assegurar a visibilidade e possibilidade de locomoção entre os diferentes espaços” (p.170), e que as crianças tenham fácil acesso aos materiais. Neste sentido, todas as áreas têm materiais adequados, quer à faixa etária, como à funcionalidade e nível de segurança.

A área do tapete é um espaço utilizado diariamente pelas crianças e adultos, onde se realiza o acolhimento, motiva-se e esclarece-se as crianças para o desenvolvimento da rotina diária e para as várias atividades a realizar em cada dia, ouvem-se histórias, cantam-se canções e realizam jogos. Nesta área as crianças têm o seu lugar marcado.

A da casinha encontra-se equipada com vários utensílios de cozinha e de quarto, que muito se assemelham ao quotidiano de uma casa, como um fogão, lava loiças, panelas, talheres, copos, pratos, alimentos de plástico e, ainda, uma cama com bonecas, duas mesas-de-cabeceira, um telefone e uma mesa ao centro com quatro cadeiras. Todo este mobiliário e acessórios estão adequados ao tamanho das crianças. Esta é área mais procurada, pela qual demonstram grande interesse e realizam várias brincadeiras a nível do jogo simbólico.

A área do teatro é um espaço constituído por um biombo, onde se realizam algumas dramatizações pelas crianças e pelos adultos.

A da biblioteca é constituída por uma estante com livros de diversos géneros, tamanhos e adequados às diferentes faixas etárias. É um espaço muito frequentado pelas crianças, onde estas se vão familiarizando com a escrita e com a leitura.

A área da garagem encontra-se equipada com vários carros de diferentes tamanhos, pistas de madeira e, ainda, por uma garagem. Curiosamente, este é um espaço muito utilizado pelos meninos, mas também pelas meninas que demonstram bastante interesse.

A área dos jogos é constituída por um armário com vários jogos de construção/montagem, de encaixe e por puzzles. É uma área apreciada por todas as crianças, pois revelam grande originalidade nas suas construções.

Na sala existem três mesas redondas com várias cadeiras de apoio às diversas atividades planeadas, como a realização de jogos e atividades relacionadas com a área da Expressão Plástica, nomeadamente pinturas, colagens e modelagens. À entrada e no fim da sala encontram-se dois placards para a afixação de trabalhos realizados pelas crianças e com algumas informações destinadas aos encarregados de educação.

Salienta-se, ainda, a existência de vários armários de apoio que se estendem desde a entrada da porta até ao fim da sala, servindo de arrumação para material didático, caixa dos primeiros socorros, de alguns pertences das crianças e da equipa da sala e, ainda, para as camas, lençóis e mantas utilizados no período do descanso. Ao lado dos armários encontra-se um balcão com uma torneira e com os copos de água das crianças, que é utilizado pelo grupo para beberem água ao longo do dia, e também para lavarem as mãos sempre que necessitem de fazê-lo, sobretudo em atividades de Expressão Plástica que envolvam tintas. Na outra extremidade da sala, encontra-se dois outros armários de pequenas dimensões, contendo trabalhos realizados pelas crianças e alguns materiais como lápis de cor e folhas brancas, que são utilizados diariamente pelas crianças para a realização de desenhos.

4.1.3.2- Gestão das Rotinas

Segundo Hohmann e Weikart (2003), a rotina diária abrange uma sequência de acontecimentos, que surgem nos diferentes momentos ao longo do dia, planeados pelo educador, tendo em conta o espaço educativo, as necessidades das crianças, e as

competências que pretende desenvolver. Neste sentido, as rotinas diárias devem ser organizadas de forma flexível e equilibrada entre os vários momentos que surgem ao longo do dia. De acordo com os mesmos autores, as rotinas são um elemento importante, tanto para o educador como para as crianças. Relativamente ao educador, permite organizar e planear o trabalho a desenvolver com o grupo, proporcionando atividades diversas e momentos de interação. No que concerne às crianças, estes momentos de aprendizagem promovem a sua autonomia, conforto e segurança para interagir no meio envolvente.

Relativamente à rotina diária da Sala Arco-íris, a gestão do tempo está organizada de forma a proporcionar às crianças momentos diversificados de aprendizagem, respeitando as necessidades e ritmos de aprendizagem.

A rotina da sala inicia-se com a chegada das crianças às 8h:15m e termina às 18h:15m, hora de saída. Neste período de tempo as crianças permanecem na sala, realizando brincadeiras livres, atividades orientadas pelo adulto, tempo de trabalho individual e em grupo e existem, ainda, os períodos dedicados à alimentação, à higiene pessoal e ao descanso. (ver quadro 3).

Quadro 3: Rotina diária da Sala Arco-Íris

Horário	Rotina Diária
8h15 - 09h00	Receção e acolhimento das crianças
09h00 - 09h30	Acolhimento
09h30 - 10h00	Higiene pessoal e lanche
10h00 - 10h30	Atividade
10h30 - 11h00	Atividades livres
11h00 - 11h50	Tapete: conversa entre educadora e crianças e atividade planeada
12h00 - 13h00	Higiene pessoal / almoço
13h00 - 14h30	Hora do sono
14h30 - 14h45	Acordar e higiene pessoal
15h00 - 15h30	Lanche
15h30 - 16h00	Atividades livres
16h00 - 17h00	Tapete: conversa entre educadora e crianças e atividade planeada
17h00 - 18h15	Atividade livre e saída

4.2 A Intervenção Pedagógica na Sala Arco-Íris

A minha intervenção pedagógica, desenvolvida na Sala Arco-Íris, teve uma intencionalidade pedagógica, onde se procurou desenvolver situações de aprendizagem significativas, diversificadas e estimulantes, que favorecessem a participação ativa das crianças. Neste sentido, as atividades foram planeadas tendo em conta o desenvolvimento e as competências nas diferentes áreas e domínios de conhecimento propostos pelas OCEPE, e de acordo com a faixa etária do grupo.

Durante este processo de planificação é de salientar a importância da observação participante, pois permite ter um conhecimento mais aprofundado das características, interesses, necessidades e dificuldades das crianças. Segundo Estrela (1994) permite “identificar os fenómenos ocorridos e detetar as suas relações ou (...) situar-se criticamente face aos modelos em presença” (p.57).

Deste modo, tendo um conhecimento mais aprofundado, permitiu organizar o processo de aprendizagem à realidade do contexto educativo. Devo referir que em toda a intervenção procurei dar prioridade às opiniões e aos conhecimentos prévios das crianças, com o intuito de proporcionar atividades estimulantes, as quais, por sua vez, promoveram uma interação de trabalho entre as crianças, ajudando-se mutuamente.

Segundo as OCEPE (1997), a intenção educativa promovida pelo educador pretende “favorecer uma aprendizagem cooperada em que (...) [cada] criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem das outras” (p.36).

Em suma, a minha intervenção pedagógica foi planeada de forma a proporcionar atividades lúdicas, dinâmicas e significativas, numa gestão flexível entre o tempo e o espaço, com o objetivo de proporcionar um bom desenvolvimento nas crianças.

4.2.1- Problemáticas Levantadas

Segundo Teixeira e Ludovico (2007), a prática pedagógica tem como contexto primordial a mobilização de competências, necessários à resolução de problemas que surgem no quotidiano educativo.

Neste sentido, procedeu-se à identificação de possíveis problemáticas no grupo, através da observação participante e das conversas informais com a educadora cooperante. Estes momentos são muito importantes, pois permitem ter um melhor

conhecimento do grupo, as suas características individuais e em grupo e possíveis necessidades. Pude constatar que o grupo da Sala Arco-íris é constituído por crianças alegres, dinâmicas, participativas. No que diz respeito a alimentação notou-se uma grande lacuna, uma vez que as crianças não sabiam utilizar os talheres de forma correta e rejeitavam muitos alimentos.

Posto isto, na prática pedagógica procurou-se criar várias situações de aprendizagem que favorecessem os hábitos alimentares daquele grupo, tornando-o mais autónomo em relação à sua alimentação.

Uma vez que as questões nascem no enquadramento do problema, logo, sendo esta uma fase importante da investigação-ação, a questão formulada inicialmente foi “Como sensibilizar as crianças da Sala Arco-íris a comer verduras?”. Mas, visto esta questão ser muito geral e o meu objetivo não era apenas sensibilizá-las, mas também desenvolver nas crianças aprendizagens relacionadas com os bons hábitos alimentares, decidi reformulá-la. Deste modo, foi necessário recorrer a algumas alterações para que ficasse mais explícito aquilo que era pretendido. Após algumas tentativas a questão-problema resultou em “**Como incentivar as crianças deste grupo a desenvolver bons hábitos alimentares?**”.

A escolha deste tema como estratégia de Investigação-Ação para este grupo surge com o objetivo de proporcionar uma resposta mais adequada e eficaz às suas necessidades. Contudo, também foi desenvolvido outros aspetos pertinentes durante este processo, nomeadamente os valores.

Durante a intervenção pedagógica foram dinamizadas algumas atividades com o objetivo de incentivar as crianças a ter uma alimentação equilibrada. Para tal, utilizei algumas estratégias para explorar a temática, tendo em consideração os interesses e motivação do grupo, como, por exemplo, as expressões artísticas, os materiais didáticos e a literatura infantil, temas fundamentados em capítulos anteriores.

O espaço educativo é “um contexto favorável para que a criança vá aprendendo a tomar consciência de si e do outro” (OCEPE, 1997, p.52). Neste sentido, privilegiou-se a rotina diária, e também os momentos propícios à progressiva consciencialização dos hábitos alimentares e regras na alimentação. Assim, durante as refeições as atitudes corretas eram valorizadas e ditas para todo o grupo, incentivando-as com o objetivo das outras crianças fazerem o mesmo, pois ao darmos feedback positivo a uma criança não “só a incentivará a repetir esse tipo de comportamento, como incitará as outras crianças a interagir da mesma maneira” (Lopes e Silva, (2008) p. 20).

4.2.2 A importância da alimentação na Educação Pré-Escolar

É essencial na educação de infância que, desde cedo, consigamos sensibilizar e consciencializar as crianças para os bons hábitos alimentares, mais precisamente para uma alimentação saudável. Além disso, é crucial estimular as crianças para a utilização correta dos talheres e das regras que devemos ter à mesa.

A educação alimentar pode ter resultados positivos, principalmente quando é desenvolvida desde muito cedo, no sentido de criar bons hábitos alimentares. Este processo é contínuo, passando pela informação e interiorização, pela motivação, pela capacidade e possibilidade de escolha e por estratégias que levem a fazer essas escolhas.

As crianças na Educação Pré-Escolar já têm capacidade de compreender muitos conceitos, tais como “ter força”, “crescer saudável” e ter um “coração saudável”, assim sendo devemos incentivá-las a ter uma alimentação saudável, usando estratégias adequadas. A realização de atividades com alimentos, provar alimentos novos, a preparação de refeições saudáveis na escola como, por exemplo, uma salada de fruta, a criação e manutenção de hortas, além de desenvolver os cinco sentidos, são também uma forma de motivar as crianças para a adoção de bons hábitos alimentares. Segundo Mário Cordeiro (2012), “A regra fundamental da alimentação e da nutrição infantil é a adequação” (p.41), tendo em conta a faixa etária e o seu desenvolvimento.

As crianças desta faixa etária necessitam de diversidade de alimentos, por vários motivos: para viver; para manter a temperatura; para crescer e para o funcionamento dos órgãos. Tendo em conta estes aspetos, Mário Cordeiro (2012) diz-nos que “é indispensável a alimentação, a nutrição e as refeições serem equilibradas, adequadas e proporcionais” (p.42), para que a criança cresça saudável.

Ao sensibilizar as crianças para uma alimentação saudável, devemos inculcar algumas regras que é necessário ter à mesa, como também a utilização correta dos talheres. A introdução e uso dos talheres está dependente de muitos fatores, tais como a idade, a destreza, o ritmo de desenvolvimento, entre outros. A criança deve ser estimulada, tanto em casa como na escola, tendo como objetivo que “...a criança coma com os talheres, de forma correta, utilizando-os bem e apropriadamente” como refere Mário Cordeiro (2012 p.75). Por vezes, a criança pode ter retrocessos se estiver numa outra fase do desenvolvimento, mas com o tempo a criança já está a utilizar os talheres corretamente, por isso, nesta fase, a participação dos pais é muito importante, pois devem

mostrar aos filhos a utilização correta dos talheres. Relativamente ao uso do guardanapo, este deve ser introduzido ao mesmo tempo, explicando para que serve.

4.3 Atividades Orientadas

As atividades planeadas foram devidamente pensadas para desenvolver competências, hábitos e atitudes que pudessem sensibilizar e modificar os hábitos alimentares das crianças e as regras à mesa.

Após uma revisão da literatura acerca da temática, escolhi algumas estratégias de intervenção, sendo estas a aprendizagem cooperativa e a entreajuda, saberes através de diálogos em grande e pequeno grupo, os jogos, o contato direto com os alimentos, observação e partilha de vivências.

Esta temática foi desenvolvida durante três semanas de intervenção pedagógica. Desta forma, utilizei várias estratégias, como o conto de uma história sobre a importância de uma alimentação saudável, a exploração de alimentos saudáveis e alimentos não saudáveis, elaboração da roda dos alimentos com o objetivo de sensibilizar as crianças para uma alimentação saudável, a qual serviu de base para “criarem” o seu prato saudável, visualização de uma história sobre as regras que devemos ter à mesa e, por fim, a confeção de uma Sr.^a Roda dos alimentos para incentivá-los a comer as verduras.

Através de conversas informais com as crianças, consegui perceber os conhecimentos prévios, com o intuito de verificar o que as crianças sabiam sobre a temática e o que era necessário trabalhar.

Comecei por realizar um diálogo em grupo, fazendo registos das opiniões e saberes das crianças, pois é importante ouvir “... o que têm para dizer nos dizer e o das escutar, isto é, tornar as suas falas centro da compreensão dos contextos educativos e da sua transformação (Oliveira Formosinho, 2007, p.70)”.

- **Uma Alimentação Saudável¹**

Inicialmente foi feito um diálogo com as crianças sobre as atividades que iriam realizar, em seguida passámos à visualização de uma história no computador intitulada “O João comilão, Luís torce o nariz e Augusto robusto, três irmãos... e um susto” (ver

¹ Ver Apêndices – Apêndice 1

figura 6), importa salientar que li a história para as crianças, uma vez que estas ainda não sabem ler. Em seguida foi feita a exploração da história colocando questões relacionadas com a mesma, e sobre quais os alimentos saudáveis e os alimentos não saudáveis.

Figura 6: Power Point “O João comilão, Luís torce o nariz e Augusto robusto, três irmãos... e um susto”.(ver anexo1)



Após a atividade, foi distribuído às crianças revistas de supermercado com vários alimentos e estas tinham de recortar alimentos saudáveis e alimentos não saudáveis (ver figura 7) e colocar em recipientes diferentes. Importa referir que as crianças mais velhas já conseguiam recortar sozinhas enquanto as mais novas tiveram de ser orientadas. Após todos terem terminado, limpámos as mesas e reunimo-nos na área do tapete para podermos trabalhar em conjunto. Mostrei duas cartolinas (cores diferentes) onde tinham de colocar numa os alimentos saudáveis e na outra os alimentos não saudáveis. Comecei por chamar uma criança, esta retirava uma imagem e tinha de dizer se era um alimento saudável ou não e colocar na cartolina correta e assim sucessivamente até todas as crianças terem participado (ver figura 8). O objetivo primordial era que as crianças conseguissem distinguir aos alimentos saudáveis e os alimentos não saudáveis.

Figura 7: Recortes dos Alimentos.



Figura 8: Cartaz dos alimentos saudáveis e alimentos não saudáveis.



No dia seguinte, introduzi a roda dos alimentos e comecei por ter um diálogo com as crianças questionando se sabiam o que era.

Comecei por fazer um breve diálogo com as crianças sobre o dia anterior, em seguida perguntei se sabiam o que era a Roda dos Alimentos e obtive algumas respostas: Tomás – “São alimentos”; Guilherme – “É uma roda, mas não é verdadeira.” e a Leonor – “Tem alimentos saudáveis e alimentos não saudáveis (Diário de Bordo, 15/9/2016)

Em seguida, passei a explicar o que era a Roda dos Alimentos, quais os seus grupos e o que cada um contém. De forma a tornar a atividade mais dinâmica, optei por utilizar uma técnica nova de pintura para os frutos e legumes, com o objetivo de as crianças explorarem novos materiais, dado que “as crianças devem dispor dos mais diversos materiais, promovendo o uso flexível dos mesmos e que apelem à sua exploração e experimentação” (Oliveira-Formosinho, citado por Morgado, 2012, pp. 21-22), e estarem mais motivados para a realização da atividade.

Desta forma, distribuí as crianças por duas mesas, uma mesa fez a técnica de pintura (ver figura 9), a outra mesa fez a colagem de embalagens (que trouxeram de casa),

de alguns alimentos (massa, arroz e leguminosas) e imagens de outros alimentos (ver figura 10).

Para finalizar, colocámos a Roda dos Alimentos (ver figura 11) no placard da sala e fizemos um diálogo em grande grupo, surgindo uma questão muito pertinente.

Durante este diálogo surgiu uma questão para a qual não estava preparada, consegui dar a resposta, mas optei por introduzir essa pergunta na planificação da semana seguinte. A questão foi: “O que é um tubérculo?” A questão surgiu quando perguntei onde colocar a semente, e as crianças responderam nas verduras, então expliquei que não pois a semente é um tubérculo e tem hidratos de carbono por isso fazia parte do grupo dos cereais e derivados. (Diário de Bordo 16/9/16)

Figura 9: Técnica de pintura



Figura 10 : Imagens de alimentos.



Figura 11: Roda dos Alimentos.

Na semana seguinte, fiz uma atividade sobre as regras à mesa, onde as crianças é que disseram quais as regras que devíamos ter e elaboraram um desenho. Esta atividade foi apresentada de maneira diferente, comecei por realizar uma pequena peça de teatro de fantoches (ver figura 12), elaborada por mim², onde salientava a importância da utilização correta dos talheres e algumas regras que devemos ter à mesa, em seguida as crianças fizeram a exploração da história utilizando os fantoches, pois segundo Jablan, Dombro & Dichteimiller (2009) “Às vezes, a melhor coisa que se pode fazer para ajudar na aprendizagem da criança é se afastar e deixar a criança experimentar algo” (p35).

Após o momento de exploração, foi sugerido fazer o cartaz das boas maneiras, onde as crianças é que disseram as regras que devíamos ter. Fiz o registo das regras num papel e escolhi aleatoriamente algumas crianças para fazer o desenho das regras escolhidas. As restantes crianças colaram as regras no cartaz (ver figura 13).

Figura 12: Imagens da Peça de Teatro

² Ver apêndices - Apêndice 2

Figura 13: Regras de boas maneiras

No dia seguinte, realizei uma atividade onde as crianças tinham de “criar” o seu próprio prato saudável. Comecei por mostrar os materiais que iriam utilizar, (pratos, garfos e facas de plástico, guardanapos e desenhos de vários alimentos) para a construção do seu prato.

Coloquei os desenhos numa mesa e fui chamando as crianças para escolherem os alimentos para “criar” o seu prato saudável, à medida que escolhiam iam para a outra mesa pintar e recortar o desenho (ver figura 14). Após todos terem terminado, começaram a “criar” o seu prato saudável colocando os talheres no lugar correto e o guardanapo (ver figura 15).

Figura 14: Crianças a pintar os alimentos

Figura 15: Prato saudável

Para finalizar, fiz uma pequena consolidação da temática e, em seguida, apresentei a Sr.^a Roda dos Alimentos, feita com uma garrafa de água (ver figura 16), para representar a roda dos alimentos. O objetivo desta Sr.^a Roda dos Alimentos é o seguinte: após cada refeição as crianças que comerem verduras, utilizarem corretamente os talheres, utilizarem o guardanapo e cumprirem as regras à mesa, colocam um alimento saudável (massa, feijão, ervilha, grão-de-bico) na garrafa e quando estiver cheia terão uma surpresa. Com a criação desta Sr.^a Roda dos Alimentos pretendo sensibilizar e alertar não só as crianças, como também os pais, para uma alimentação saudável, uma vez que é de extrema importância para o crescimento das crianças. Considero que foram utilizadas estratégias eficazes, visto que se notou alguma diferença na alimentação e nas regras à mesa.

Posso referir que foi um tema importante e está a ter muitos lucros. O grupo mostrou-se muito motivado e com empenhado nesta temática. Consegui os objetivos que tinha estipulado e notei que o grupo melhorou muito neste sentido. (Diário de Bordo 21/9/2016)

Figura 16: Sr.^a Roda dos Alimentos



No que diz respeito à avaliação de conhecimentos relacionados com todas estas atividades decidi fazer em grande grupo, como referem Jablan, Dombro & Dichteimiller (2009) “As discussões em grupo e conversas a dois são apenas duas das muitas oportunidades que temos para aprender quem as crianças são e o que elas sabem (p.59)”, valorizando uma vez mais a aprendizagem cooperativa e a entreajuda. As crianças estiveram muito empenhadas nas atividades e partilhavam com os colegas os seus saberes e vivências, havendo sempre uma entreajuda, principalmente das crianças mais velhas para as mais novas.

4.4 Intervenção com a Comunidade Educativa³

A interação da Escola com a família e restante comunidades escolar, é um elemento importante para o desenvolvimento da criança, neste sentido organizou-se algumas atividades que envolvessem todas as salas de Educação Pré-Escolar: Sala dos Super Amigos, Sala Arco-Íris, Sala da Fantasia e a Sala dos Cristais.

Assim sendo, após conversa com as colegas estagiárias, escolhemos realizar três atividades. Na primeira realizámos uma peça de teatro de fantoches: a lenda de São

³ Ver Apêndices – Apêndice 3

Martinho e, posteriormente, convidámos um assador de castanhas para festejar o Pão-por-Deus; na segunda atividade convidámos as bibliotecárias do Arquivo Regional da Madeira para ler algumas histórias com objetivo de inculcar os valores e, por fim, a terceira atividade consistiu em construirmos um livro intitulado *A importância dos valores na Comunidade*, com a participação dos pais das salas das alunas estagiárias, sendo que tiveram de escrever uma história e realizar um desenho com a finalidade de criar a Manta dos Valores para expor na escola.

Segundo as OCEPE (1997), “Os pais poderão, eventualmente, participar em situações educativas planeadas pelo educador para o grupo, vindo a contar uma história, falar da sua profissão, colaborar em visitas e passeios, etc.” (p.45), assim decidimos pedir a colaboração dos pais em duas atividades.

A primeira atividade realizou-se na escola e convidámos as restantes salas para assistir a uma peça de Teatro de Fantoches sobre A Lenda de São Martinho, elaborada por nós, (ver figura 17).

Figura 17: Peça de Teatro “A Lenda de São Martinho”



Em seguida, fizemos a exploração da peça de teatro e as crianças fizeram um desenho alusivo à peça de teatro e, posteriormente, fomos para a “mandala” ver o assador de castanhas a assar as castanhas (ver figura 18) e cada criança trazia o seu cartucho onde recebeu castanhas assadas para poder provar (ver figura 19).

Figura 18: Assador de Castanhas



Figura 19: Crianças a comer castanhas assadas



Esta atividade foi positiva e pude reparar que as crianças gostaram imenso:

(...) foi uma atividade dinâmica, onde pudemos trazer um assador de castanhas para as crianças poderem vivenciar o São Martinho, a fim de não se perder a nossa tradição e para alguns foi a primeira vez que tiveram esta experiência. As crianças de todas as salas gostaram e fizeram comentários muito bondosos: Verónica – “Obrigada Dina, gostei muito.”; Paulo – “Gostei de ouvir as castanhas saltar.”; Jorge – “Porque já acabou?” Esta semana foi positiva, conseguimos realizar todos os objetivos apresentados e com sucesso. (Diário de Bordo, 9/11/ 2016)

Relativamente à segunda atividade, fizemos o convite às bibliotecárias do Arquivo Regional do Funchal para realizar a hora do conto. Estas trouxeram três histórias que falavam sobre alguns valores.

Num primeiro momento reunimos as crianças das quatro salas, conversámos com as crianças para explicar que a D.^a Cristina era do arquivo e iria ler algumas histórias (ver figura 20).

Figura 20: Histórias apresentadas às crianças



Num segundo momento, a D.^a Cristina colocou algumas questões às crianças que responderam com prontidão (ver figura 21). Foi uma atividade de caráter interessante, onde as crianças puderam perceber mais um pouco sobre a biblioteca. Mostraram interesse durante o conto das histórias, contudo mais para o final notei cansaço em algumas crianças:

Depois passou para a segunda história, “*O Rinoceronte malcriado*”, algumas crianças participaram e conseguiram identificar o valor transmitido. Para finalizar contou a última história “*As preocupações do Billy*”, uma história muito engraçada, mas nesta fase algumas crianças já estavam agitadas. Achei que a atividade tornou-se um pouco extensa e algumas crianças já estavam um pouco desmotivadas e agitadas, apesar de responderem as questões colocadas pela D.^a Cristina. (Diário de Bordo, 30 de novembro de 2016)

Figura 21: Crianças assistir a história



No que concerne à terceira atividade, esta teve o apoio dos pais. Inicialmente foi apresentado aos pais o projeto que pretendíamos realizar. O projeto consistia na construção de um livro intitulado *A Importância dos Valores na Comunidade*. Cada sala distribuiu um livro com folhas brancas, os pais levavam o livro para casa e em família tinham de escrever uma pequena história onde incutissem um valor, tendo em atenção que deveriam deixar uma frase para os pais seguinte darem continuidade à história, introduzindo sempre um valor.

Juntamente com o livro foi distribuído um pedaço de tecido branco onde os pais teriam de fazer um desenho alusivo à sua história e no final reunimos os desenhos de todas as salas e construímos a “Manta dos Valores”.

Esta atividade foi realizada durante algumas semanas, visto o livro ter de passar por todos os pais. No dia 13 de dezembro apresentámos o nosso projeto (ver figura 22), convidámos todas as salas de Educação Pré-Escolar para assistir e participar na atividade de música que proporcionámos.

Foi uma atividade muito dinâmica na qual as crianças estiveram muito envolvidas.

Reunimos as crianças da Educação Pré-Escolar na mandala e começamos por fazer um pequeno diálogo com as crianças, foi um pouco difícil de acalmá-los, pois estavam no ambiente diferente e ao ar livre. Iniciamos a atividade com uma canção sobre as histórias para poder acalmá-los. Em seguida optamos por contar a primeira história de cada sala, porque o livro tem várias histórias escritas pelos pais e todas têm continuação, e contar o livro todo seria uma atividade muito extensa. Após a leitura das histórias, mostramos a manta com os desenhos feitos pelos pais onde transmite um valor. A reação das crianças foi muito positiva e claro de orgulho por verem os seus desenhos expostos. (Diário de Bordo, 13/12/ 2016)

Figura 20: Apresentação de projeto com a comunidade.



De um modo geral, as crianças evidenciaram muita satisfação e motivação na realização destas atividades, pois proporcionaram-lhes momentos muito divertidos e que fugiram um pouco à sua rotina diária.

4.5 Avaliação Geral das Crianças

Para avaliar as crianças, é fundamental que o educador observe o grupo, o seu contexto, as dificuldades, os interesses e motivações para poder intervir e “adequar o processo educativo às suas necessidades” (OCEPE, 1997, p.25), desta forma será mais fácil planear a intervenção de forma refletida e de acordo com as características do grupo.

Após a realização das atividades, segundo as OCEPE (1997), é importante o educador avaliar o processo das crianças, para que possa “adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo” (p.27).

A avaliação é “uma atividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador” (OCEPE, 1997, p.27), o que possibilita uma reflexão de todo o processo em ambas as partes e acaba por ser um instrumento de suporte ao planear as atividades.

Neste sentido, segundo a Circular n.º 17/DSDCDEPEB/2007 de 10 de outubro, a avaliação na Educação Pré-Escolar deverá ser observada pelos intervenientes do processo educativo como “um processo contínuo de registos dos progressos realizados pela criança, ao longo do tempo, (...), centrados sobre o modo como a criança aprende, como processa a informação, como constrói conhecimento ou resolve problemas” (pp.4-5).

Deste modo, o valor da avaliação na Educação Pré-Escolar é muito mais do que somente avaliar se as aprendizagens foram alcançadas pelas crianças. Assume, assim, um papel importante ao longo de todo o progresso, ou seja, permite ao educador ajustar a sua intervenção às necessidades e interesses que vão surgindo nas crianças no decorrer do processo de aprendizagem.

Relativamente à avaliação das crianças da Sala Arco-Íris, esta teve como base a observação participante, pois é “procedimento que maior relevo assume na educação pré-escolar” (Gonçalves, 2008, p.87). Neste sentido, a avaliação feita ao grupo da sala Arco-Íris é o resultado reflexivo das observações dos comportamentos e atitudes das crianças, quer nos momentos de brincadeira livre como nas atividades orientadas, ao longo da intervenção pedagógica.

Salienta-se que a avaliação feita ao grupo teve em consideração o desenvolvimento das crianças relativamente à faixa etária dos três aos cinco anos de idade e as áreas de conteúdo estabelecidas pelas OCEPE (1997).

Relativamente à área de Formação Pessoal e Social, foi possível verificar alguns progressos nas crianças, através das atividades realizadas acerca dos valores morais, pois permitiu que as crianças tivessem uma maior consciencialização dos valores e como devemos agir com os outros e perante a nossa sociedade.

No que diz respeito à Área de Expressão e Comunicação, esta integra vários domínios, nomeadamente a Expressão Físico-Motora, Dramática, Plástica, Musical, Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, estando estes relacionados com a aquisição e aprendizagem de competências fundamentais pela criança, relativamente ao seu corpo e ao mundo que a rodeia (OCEPE, 1997).

Na Expressão Físico-Motora foram dinamizadas algumas atividades básicas, visto as crianças terem um professor destacado para essa área. As atividades avaliadas incidiram na motricidade fina e na motricidade grossa. Ao nível da motricidade fina, o grupo apresenta um bom desenvolvimento, evidenciando-se destrezas manipulativas e de gesto fino. Salienta-se que as crianças mais novas (3 anos), ainda necessitam de apoio em algumas atividades que envolvam o recorte com a tesoura. Em relação à motricidade grossa, o grupo demonstra um bom domínio relativamente à movimentação do seu corpo, realizando as atividades de forma positiva como, por exemplo, deslocando-se pelo espaço de forma assertiva e realizando movimentos controlados e coordenados com várias partes do corpo.

A Expressão Dramática é uma área de grande interesse para as crianças. A casinha, o teatro (biombo), a área do tapete, onde realizavam brincadeiras através do jogo de faz de conta, eram as áreas mais procuradas pelo grupo. Neste sentido, foram realizadas diversas atividades de dramatização, de dança livre e com coreografia. O grupo mostrou grande satisfação na realização das atividades e expressou-se de forma muito criativa e dinâmica.

No Domínio da Expressão Plástica, as atividades realizadas permitiram ao grupo o contato com materiais diversificados e várias técnicas de Expressão Plástica, desde colagem, pintura com lápis de cor e /ou tintas, recorte, estampagens, entre outros. É importante salientar que as atividades propostas foram sempre com o intuito da criança explorar os vários materiais e instrumentos apresentados, sendo que o objetivo primordial era que a criança apelasse à sua imaginação e criatividade para realizar a tarefa proposta,

evitando os trabalhos estereotipados. No geral, o grupo mostrou muito interesse nas atividades o que se revelou nos trabalhos, mesmo as crianças mais novas conseguiam manusear os diferentes materiais e técnicas apresentadas.

No que concerne ao Domínio da Expressão Musical, dinamizei atividades a fim de desenvolver a acuidade auditiva das crianças. Nesta área, o grupo demonstrou grande interesse, pois gostavam imenso de cantar e de realizar coreografias. Relativamente aos batimentos rítmicos, as crianças efetuam com facilidade, uma vez que são acompanhadas pelo professor de Música.

No Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, de uma forma geral o grupo demonstrou grande vontade e gosto em comunicar oralmente, apresentando um discurso coerente e um vocabulário adequado às suas faixas etárias e de acordo com os temas a serem trabalhados. Quanto à escrita, foram realizadas situações que envolvessem o registo das ideias e comentários das crianças, pois “ao ver o educador escrever, a criança compreende melhor como e para que se escreve” (OCEPE, 1997, p.71), tornando-se uma motivação para a criança, pois identifica o que está escrito como palavras suas. Já as crianças mais velhas da sala (cinco anos), são capazes de copiar o seu nome em letra impressa maiúscula e conseguem identificar o seu nome nos trabalhos.

No Domínio da Matemática, o grupo revela interesse pelos jogos de construção e encaixe, em particular as duas crianças mais velhas da sala, demonstrando criatividade nas suas construções. Conseguem agrupar objetos com características semelhantes, nomeadamente a sua cor, tamanho e forma e têm um bom domínio relativamente aos conceitos temporais e espaciais. O grupo no geral consegue identificar os números até dez, com grande facilidade, pois todos os dias era colocada a data e contavam desde o número um e a criança tinha de retirar de uma caixa o número da data.

Para finalizar, na Área do Conhecimento do Mundo, o grupo apresenta alguns conhecimentos adquiridos no seu quotidiano familiar e escolar acerca do mundo que as rodeia. Conseguem identificar bem os seres vivos, o meio ambiente, os cuidados que devemos ter na higiene, quais são os alimentos para ter uma vida saudável, conhecem a existência de outros países, entre outros.

Nas diversas atividades dinamizadas, o grupo demonstrou muita curiosidade, satisfação e desejo de explorar mais os temas abordados.

Em suma, e tendo como base as diferentes áreas e domínios das OCEPE (1997), considero que este grupo apresenta uma avaliação positiva e satisfatória, uma vez que conseguiram realizar com sucesso todas as atividades propostas durante a minha

intervenção pedagógica, permitindo, assim, a aquisição de conhecimentos e aprendizagens diversificadas.

4.6 Reflexão Crítica à Intervenção na Educação Pré-Escolar

Em relação à minha prática pedagógica na Sala Arco-íris, considero que foi uma experiência gratificante, motivadora e enriquecedora, quer a nível pessoal como profissional. Coloquei alguns dos meus conhecimentos em prática, pude estar em contato direto com as crianças e dinamizei diversas atividades. Mesquita- Pires (2007), diz-nos que a prática pedagógica permite ao formando adquirir e construir competências necessárias ao exercício da docência, onde o saber teórico e o saber prático se entrecruzam numa ação fundamentada e intencional. Apesar de ter conhecimentos nesta área, esta prática levou-me a ter uma maior consciência sobre as funções desempenhadas por um profissional que trabalha com crianças deste nível etário e ter noção do que é orientar um grupo. Além disso, alarguei a minha área de conhecimento no que diz respeito às planificações e às metodologias que devemos utilizar.

A intervenção pedagógica ocorreu durante oito semanas, do mês de outubro a dezembro, iniciou-se pelo período de observação do grupo e das rotinas e das conversas informais com a educadora cooperante, de forma a conhecer as características, motivações e necessidades do grupo de crianças. Destacou-se a interação e realização de algumas atividades e a análise e reflexão no decorrer e após a intervenção quanto aos seus resultados na aprendizagem das crianças.

Durante a intervenção, procurei realizar atividades que dessem continuidade ao trabalho desenvolvido pela educadora cooperante e que proporcionassem experiências de aprendizagem diversificadas, estimulantes e significativas para todo o grupo. Procurei explorar com as crianças várias áreas e domínios do saber, de uma maneira lúdica e dinâmica, criando momentos de diálogo, questionando e refletindo. Assim, as atividades escolhidas foram planeadas tendo em conta as faixas etárias das crianças, as suas motivações e necessidades.

Durante este processo, houve um cuidado de estabelecer uma relação de proximidade, cooperação e afeto com cada criança, a fim de criar um ambiente seguro, ouvir as suas opiniões e interesses, fazer com que as crianças sentissem que faziam parte de todo o trabalho. Para além destes aspetos, também houve uma preocupação na gestão do tempo dedicado às atividades, de forma a respeitar a rotina diária e os seus momentos

de brincadeira livre. Tive também o cuidado de falar primeiro com a educadora cooperante, antes de fazer as planificações, para que pudéssemos gerir as temáticas a trabalhar.

No geral, penso que consegui realizar com sucesso as atividades propostas, fazer uma boa gestão do tempo, apoiar a equipa da sala nas rotinas diárias, colaborando ativamente para a sua realização.

Após estas semanas de observação e intervenção pedagógica, apercebi-me que um bom trabalho de equipa, onde existe uma ação conjunta e partilhada com vários profissionais que se apoiam para garantir o bem-estar das crianças e que promovem as competências morais, sociais e intelectuais, torna um grupo seguro e independente, o que tornou a minha intervenção mais benéfica. Apesar de ter havido uma troca de educadora cooperante, (por motivos pessoais), desde a semana de observação, tanto a educadora cooperante como as assistentes de ação educativa deixaram-me à vontade, colaborando e apoiando as atividades a serem desenvolvidas em grupo, apoiando as minhas decisões, dando opiniões sobre métodos de trabalho, sempre muito presentes em qualquer dúvida que me surgisse. Foi uma equipa espetacular, coma qual consegui estabelecer uma relação de empatia, amizade e senti logo que fazia parte daquele grupo. Adorei fazer parte desta equipa, pois mostraram muito empenho e dedicação na forma como se entregam ao trabalho e, principalmente a dedicação que têm com as crianças.

Durante a intervenção pedagógica, utilizei os meus conhecimentos e a minha experiência e tive a noção de como é gerir um grupo, de introduzir novas temáticas e organizar eventos. Procurei sempre apresentar práticas educativas com maior qualidade e que fossem significativas para as crianças, procurando fazer sempre uma reflexão diária. Desde modo, fazendo da reflexão uma regularidade, foi possível identificar algumas situações que poderiam ter corrido melhor, mas que servirão de aprendizagem e serão melhoradas com a experiência.

Neste sentido, os aspetos que considero que tenho a melhorar são, por exemplo, quando desenvolvo algum tema faltam-me algumas perguntas essenciais, que podem ser importantes para a aprendizagem das crianças. Tentei sempre responder às dúvidas colocadas pelas crianças, explorar bem o tema e questionar a fim de avaliar se tinham compreendido, mas houve situações em que, posteriormente, a educadora cooperante fez questões acerca da temática abordada e eu pensei que realmente aquelas perguntas eram importantes.

No que diz respeito ao grupo são muito curiosos, atentos e interessados na realização das atividades, gostam de utilizar novas técnicas e procuram sempre saber mais. No momento de acolhimento, explicação do plano do dia, tornam-se mais ativos e querem sempre dar a sua opinião, por vezes não respeitando a vez de outra criança. Deste modo, procurei implementar estratégias para os acalmar e captar a sua atenção, tais como cantar uma canção mais calma, realizar vários batimentos rítmicos para as crianças reproduzirem, assim acalmavam e conseguia captar a sua atenção para poder iniciar a atividade.

Outra dificuldade apresentada foi o facto de algumas crianças que chegavam mais tarde interromperem a hora do acolhimento. Sendo assim, e em conversa com a educadora cooperante, optámos por fazer a hora do acolhimento após o lanche da manhã, pois as crianças já estavam todas e não éramos interrompidas. A adoção destas estratégias revelou melhorias no grupo, uma vez que conseguiam ficar mais atentos e menos agitados.

Espero que num futuro melhore nestes aspetos, e consiga arranjar novas estratégias no processo de aprendizagem e construção do conhecimento.

Relativamente à problemática levantada sobre as regras à mesa e a alimentação do grupo de crianças à volta da qual se organizou o projeto de investigação-ação, foram necessárias implementar algumas estratégias e intervenções para que verificássemos melhorias. De facto, as atividades desenvolvidas em torno da temática da alimentação saudável e as regras à mesa permitiram uma maior consciencialização por parte das crianças e conseguimos ver progressos nas suas atitudes à mesa, a utilização correta dos talheres e uma melhor alimentação.

Nesta temática, considero que a minha intervenção com o grupo foi muito benéfica, consegui motivá-los, captar a sua atenção para o tema, notei um grande interesse nas várias atividades realizadas, as crianças começaram a comer verduras e a chamar a atenção dos colegas quando não comiam, a maioria das crianças falou com os pais sobre o que tinham feito, pedindo para os pais verem no placard os seus trabalhos.

No que diz respeito ao projeto com a comunidade, este foi muito importante, desafiador e enriquecedor e, apesar de ter sido muito trabalhoso, foi conseguido com sucesso. Optámos por trabalhar a importância dos valores na comunidade e para tal pedimos a colaboração dos pais, convidámos o professor de Música e a professora de Inglês para participar e também convidámos o pessoal do Arquivo Regional do Funchal para a realização de um momento de conto de histórias. A participação dos pais centrou-se na elaboração de uma história com valores e de um pequeno desenho, os pais escreviam

uma história deixando continuação para os pais seguintes terminarem. O desenho foi feito num pedaço de tecido e no final fizemos uma manta com todos os desenhos para ficar exposto na sala.

A este respeito, considero que a atividade, apesar de envolver todas as estagiárias, foi muito importante e enriquecedora para nós, pois pudemos trabalhar em equipa, discutir ideias e encontrar estratégias que pudéssemos utilizar para desenvolver várias competências nas crianças.

Para finalizar, faço um balanço positivo da minha intervenção pedagógica realizada com o grupo de crianças da Sala Arco-Íris. Embora saiba que ainda tenho muito que aprender, considero que fiz um trabalho coerente, responsável e enriquecedor para aquele grupo de crianças.

Esta prática permitiu-me ganhar mais experiência, confiança em mim própria na realização de atividades e de exploração das temáticas abordadas, bem como a consciencialização das responsabilidades e exigências que um educador tem, mas, acima de tudo, foi muito desafiador e gratificante ter esta oportunidade.

Capítulo 5 - Intervenção Pedagógica no 1º Ciclo do Ensino Básico- Prática Pedagógica II

5.1 Contextualização

O capítulo que se segue é constituído por uma descrição da prática pedagógica realizada na valência do 1º ciclo do Ensino Básico na Escola EB1/PE da Ladeira, com uma turma do 3º ano, no período de 27 de março a 13 de junho de 2017, durante 5 horas diárias no período da manhã, perfazendo um total de 135 horas.

Os subpontos que se seguem são fundamentais para a compreensão global de toda a prática, pois apresentam a caracterização da instituição escolar, quer ao nível do meio que a envolve, das infraestruturas, dos recursos materiais e físicos da mesma como, também, sobre o PEE.

Em seguida, é possível encontrar uma breve descrição da sala de aula do 3.º ano e, ainda, uma descrição da turma.

Nos subpontos posteriores a estes, é possível identificar a problemática que sinalizei aquando do período de observação realizada no meu estágio, problemática essa que foi essencial para a escolha de uma metodologia e estratégias de intervenção que se adequassem às necessidades dos alunos.

Posteriormente, é feita uma avaliação global dos alunos da turma do 3ºB, algumas atividades realizadas por mim e a atividade com a comunidade.

O final do capítulo destina-se a uma reflexão sobre a minha prática pedagógica.

5.1.1 O meio envolvente – Freguesia de Santo António

A EB1/PE da Ladeira localiza-se na freguesia de Santo António, no concelho do Funchal (figura 23). Faz fronteira com a Freguesia de São Pedro, São Roque e São Martinho, assim como o Curral das Freiras e Estreito de Câmara de Lobos. Apresenta uma grande extensão com cerca de 221 hectares. É de salientar que devido à sua amplitude, esta apresenta dois ritmos de vida completamente opostos, a norte da Igreja Matriz encontra-se um meio com características rurais, a sul da mesma apresenta-se um meio urbano e citadino.

O centro da freguesia encontra-se a cerca de 4 km do centro do Funchal. Com características orográficas montanhosas, com vales e ribeiros, sendo uma das mais belas zonas do Funchal.

Figura 21: Freguesias do Município do Funchal (Santo António)



Fonte: Retirado de: urlshortener.at/iFGQ1

Segundo o PEE (2015-2019), a população é heterogénea, nomeadamente a nível social, económico e cultural, sendo o meio social económico muito baixo, baixo e médio. As crianças desta freguesia estão distribuídas por vários estabelecimentos de ensino, nomeadamente Infantários, Jardins-de Infância, Núcleos de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo, entre outros.

Importa referir que nas proximidades a esta instituição educativa existem várias instituições Bancárias, uma Estação de Correios, um Centro de Saúde, o edifício da Junta de Freguesia, a Casa do povo, um Cinetatro, uma Casa de Saúde Psiquiátrica (Casa de Saúde São João de Deus) que inclui uma clínica de desintoxicação de álcool, um Centro de Formação Profissional e as instalações da RTP/Madeira.

5.1.2 A escola EB1/PE da Ladeira

A EB1/PE da Ladeira (ver figura 24) é uma instituição pública funcionando em regime de Escola a Tempo Inteiro (ETI): turno da manhã (8h15m-13h15m) e turno da tarde (13h15m- 18:15), para além das atividades curriculares e extracurriculares.

Figura 22: Vista frontal da EB1/PE da Ladeira



Fonte: <http://twixar.me/jbG3>

A EB1 /PE da Ladeira foi construída de raiz em 2005 e inaugurada a 17 de janeiro de 2007. Esta nova instalação permitiu a fusão de quatro escolas: a EB1/PE da Ladeira (antiga), a EB1/PE do Salão (Álamos), a EB1/PE do Laranjal e a EB1 de Santo António (Madalenas) e, mais recentemente, (no ano letivo 2015/2016) a EB1/PE do Lombo dos Aguiares.

Relativamente ao espaço físico é composto por um edifício principal, um parque e campo desportivo (ver quadro 4). O espaço exterior é amplo, reunindo boas condições para o funcionamento da escola.

Quadro 4: Recursos materiais e recursos físicos da EB1/PE da Ladeira

Recursos Físicos
Salas;
Cantina;
Corredores;
Casas de banho;
Jardins;
Polivalente;
Campo desportivo e outros.

Fonte: Adaptado dos dados contidos no PEE da EB1/PE da Ladeira 2015-2019

A equipa pedagógica é composta por bons profissionais e técnicos de aprendizagem que contribuem para o crescimento integral das crianças e o seu bem-estar físico e emocional. Assim sendo, a instituição é administrada por uma diretora em

colaboração com a subdiretora e um grupo de profissionais composto por pessoal docente e pessoal não docente (ver quadro 5).

Quadro 5: Recursos humanos da EB1/PE da Ladeira

Recursos Humanos
Pessoal docente; Pessoal não docente; Alunos; Encarregados de educação; Preletores; Comunidade Educativa

Fonte: Adaptados dos dados contidos no PEE da EB1/PE da Ladeira, 2015-2019.

5.1.3 Projeto Educativo da escola “REGRAS PARA A CIDADANIA: uma construção a caminho do Futuro!”.

A escola deve ser um “espaço social próprio e singular” (Carvalho & Diogo, 1999, p.3), neste sentido deve ser capaz de operacionalizar mudanças nas suas práticas, de forma a responder às necessidades e interesses da sua comunidade educativa. Para tal, existe o PEE que constitui a identidade e singularidade de uma escola, que pretende planificar um conjunto de decisões e ações a serem tomadas no contexto escolar, pelo período de 4 anos da sua permanência (Carvalho & Diogo, 1999), o que permite realizar as mudanças necessárias para um bom funcionamento da escola.

Relativamente ao PEE da EB1/PE da Ladeira, após análise de questionários e observação direta em todo o contexto escolar, surgiu o tema “**REGRAS PARA A CIDADANIA: uma construção a caminho do Futuro!**”, com o objetivo de implementar regras claras e objetivas de civismo (PEE, 2015-2019).

A escolha do tema teve em consideração dois aspetos importantes, em primeiro lugar o facto da maioria dos alunos ser de bairros e zonas que demonstram comportamentos menos corretos e em segundo lugar algumas situações desagradáveis na cantina e nos espaços interiores da escola. (PEE, 2015-2019).

Para além destes aspetos, o PEE da EB1/ da Ladeira também apresenta alguns constrangimentos que decorriam na escola com o pessoal docente e pessoal não docente, nomeadamente na sala de aula, na cantina, no recreio e nos corredores e casas de banho.

Neste sentido, é objetivo da escola encaminhar todas as crianças para um desenvolvimento completo das suas capacidades, de forma a formar cidadãos responsáveis e autónomos para viverem na sociedade. Para tal, a escola tem um conjunto de metas a desenvolver com as crianças (ver quadro 6)

Quadro 6: Objetivos definidos no Projeto Curricular da EB1/PE da Ladeira

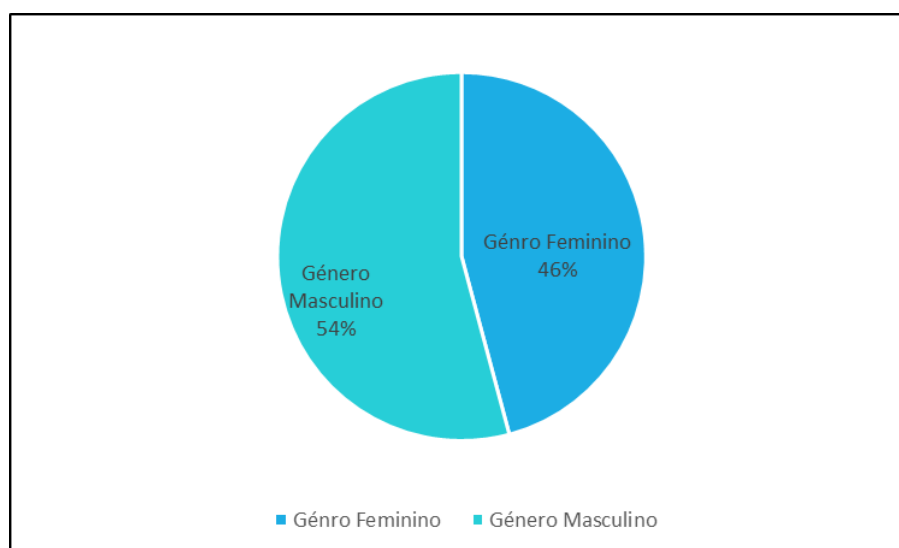
Prioridades	Metas
<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer regras claras e objetivas, de modo a que os alunos adotem novas atitudes e hábitos positivos de civismo; • Estimular atuações positivas perante situações de falta de regras/e ou conflito; • Promover aprendizagens de participação na vida cívica de forma crítica e responsável. 	<ul style="list-style-type: none"> • Implementar e fazer cumprir regras de civismo: <ul style="list-style-type: none"> - na cantina; - na sala de aula; - no interior da escola; • Conhecer e aplicar valores, regras, deveres e direitos individuais e dos outros; • Aprender a respeitar o ambiente; • Promover a educação para a cidadania.

Fonte: Retirado do PEE da EB1/PE da Ladeira, 2015/2019, p. 12.

5.1.4 Caracterização da turma do 3.º B

A turma do 3.º B é composta por 24 alunos, 13 do género masculino e 11 do género feminino, tal como indica o gráfico seguinte.

Gráfico 4: Género dos alunos da turma do 3.º B.

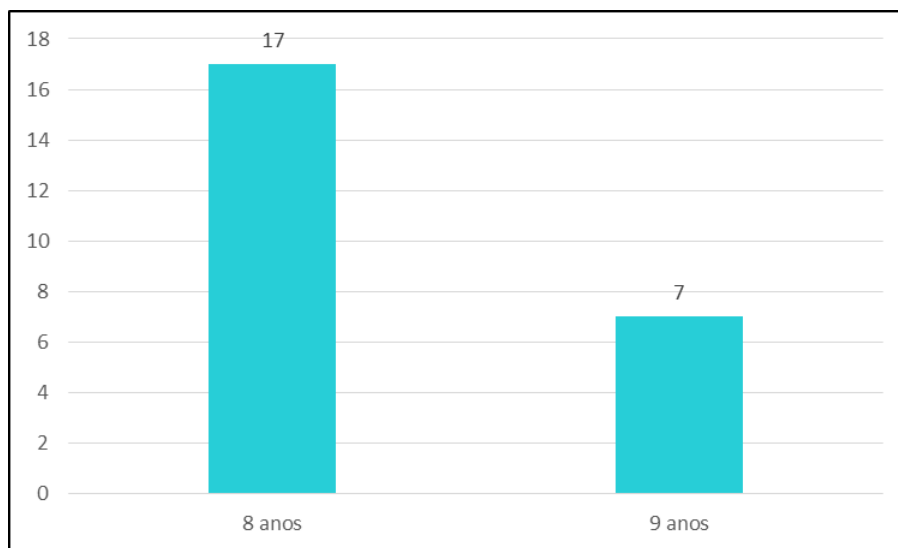


Fonte: Adaptado do PAT da turma do 3.º B

A turma é a mesma desde o 1.º ano, com a exceção de uma aluna que é repetente. É uma turma heterogénea no que concerne ao comportamento e ao ritmo de aprendizagem, denotando-se que há pouco acompanhamento por parte de alguns encarregados de educação nas tarefas escolares.

Os alunos apresentam idades compreendidas entre os 8 e 9 anos de idade (ver gráfico 5)

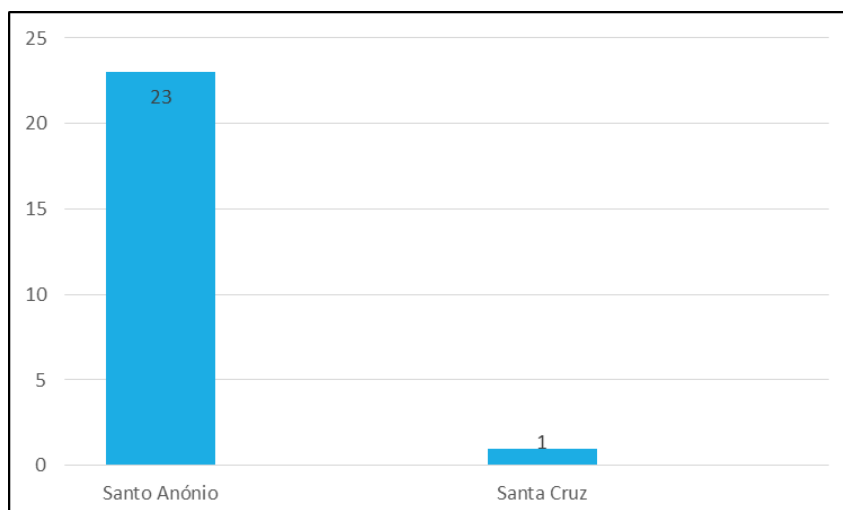
Gráfico 5: Idade dos alunos do 3.º B



Fonte: Adaptado do PAT da turma do 3.º B

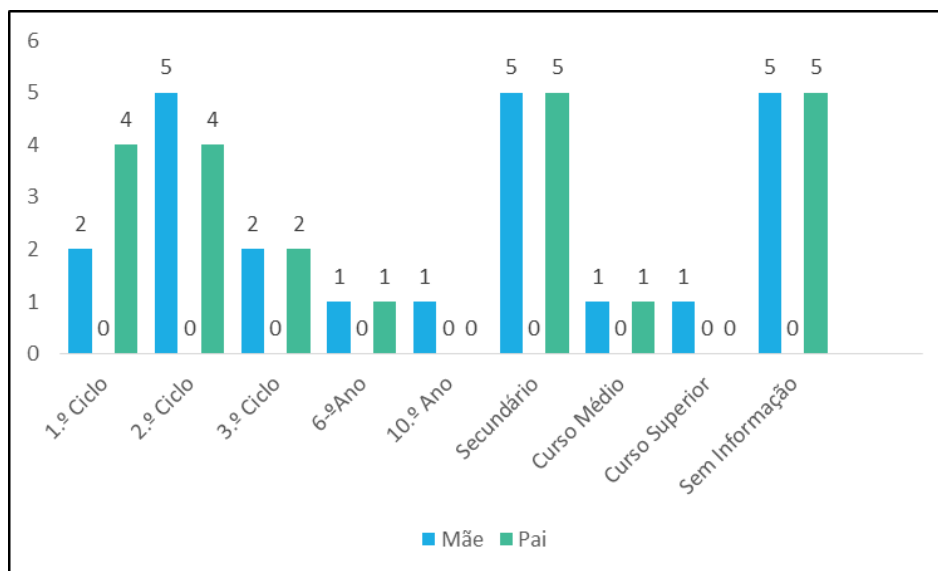
No que concerne à área de residência dos alunos é maioritária na Freguesia de Santo António, com a exceção de uma aluna que mora em Santa Cruz. (ver gráfico 6)

Gráfico 6: Área de residência dos alunos do 3.º B



Relativamente aos pais dos alunos do 3.º B, estes têm idades compreendidas entre os 24 e 45 anos. No que respeita aos níveis de escolaridade e empregabilidade, existe uma grande variedade. De forma a facilitar a análise destes mesmos dados optou-se por organizá-los num gráfico (ver gráfico 7).

Gráfico 7: Escolaridade dos pais dos alunos do 3.º B



Fonte: Adaptado do PAT da turma do 3.º B

Fazendo uma breve análise ao gráfico 7, podemos verificar que as habilitações académicas dos pais do 3.º B variam consideravelmente, desde o 1º CEB aos que apresentam um curso superior. Ainda é possível analisar que tanto os pais como as mães apresentam, na generalidade, níveis de ensino semelhantes.

Ainda de acordo com o PAT, a maioria encontra-se empregado, variando os sectores, e 12 dos pais encontram-se desempregados.

Relativamente aos níveis de desenvolvimento global dos alunos desta turma, de uma forma geral apresentam um bom desenvolvimento, no entanto importa salientar que existem duas alunas que necessitam de Apoio da Educação Especial. Uma apresenta perturbações da linguagem e fala e a outra apresenta dificuldades de aprendizagem específicas. Ambas têm apoio direto ministrado por uma docente da Educação Especial fora da sala da aula curricular, com a duração de 1 hora, durante a semana e 4h30m dentro da sala de aula três vezes por semana.

O PAT ainda referencia 7 alunos que beneficiam de Apoio Pedagógico Acrescido, visto apresentarem algumas lacunas a vários níveis do desenvolvimento.

Em suma, os alunos encontram-se em diferentes níveis do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, sendo mais visíveis dificuldades na área do Português. Já na área do Estudo do Meio, as aprendizagens são mais eficazes e seguras, permitindo um desenvolvimento sem dificuldades significativas.

Como referido anteriormente, é uma turma dinâmica, trabalhadora e unida, estabelecem uma boa relação entre todos e com a professora. É um grupo muito comunicativo, que gosta de partilhar as diversas experiências uns com os outros e está sempre disponível para realizar as atividades propostas ajudando-se mutuamente.

5.1.5 Organização do ambiente educativo

A sala de aula é o espaço onde os alunos passam a maior parte do seu tempo diário e onde se processa maioritariamente os contextos de aprendizagens. Neste sentido, a forma como distribuímos o espaço, a disposição dos equipamentos e instrumentos didáticos, atua “como plano de fundo capaz de dar sentido a qualquer sucesso” (Zabalza, 1992, p.124), pois o espaço escolar deve ser acolhedor e estimulante para que potencie um bom desenvolvimento a todos os alunos.

A sala do 3.º B situa-se no piso 0, junto à sala de Informática. A professora titular é a professora Sandra Albuquerque e a sala é partilhada com a turma do 1.º A, que ocupa o espaço no turno da tarde.

Existem 25 mesas dispostas em quatro filas, sendo umas agrupadas aos pares, outras de três e umas individuais. Na secretária do professor, encontra-se um computador para seu uso pessoal.

Nas partes laterais podemos encontrar alguns armários que servem de apoio para guardar materiais didáticos e de Expressão Plástica, manuais e cadernos de ambas as turmas, sendo dois para cada turma.

Numa das paredes da sala encontra-se um quadro de ardósia, onde são feitos os vários registos diários. Ao lado do quadro, estão afixados cartazes com as letras do alfabeto e outras informações. Na parede ao fundo da sala encontra-se um quadro branco que acaba por ser usado para expor os trabalhos realizados pelos alunos.

A sala possui várias janelas que proporcionam uma boa iluminação natural. No geral, a sala está organizada de uma forma simples e adequada ao grupo, os materiais e instrumentos a serem utilizados pelos alunos são de fácil acesso e os alunos conseguem circular pela sala à vontade.

Na figura abaixo, é possível visualizar a planta através de um plano bidimensional e tridimensional da sala.

Figura 23: Planta bidimensional da sala do 3.º B



Figura 24: Planta tridimensional da sala do 3.º B



5.1.6 Organização do tempo

O horário da componente curricular letiva do 3.º B segue um regime de ETI, nomeadamente das 8h 15m às 13h 15m, havendo um intervalo para lanche e recreio das 10h às 10h30m.

Estando a turma no turno da manhã, as aulas são referentes às áreas curriculares, como o Português, Matemática e Estudo do Meio, de frequência obrigatória, bem como o Inglês e a Informática (ver quadro 7).

No turno da tarde, os alunos têm atividades de enriquecimento curricular, nomeadamente Atividades de Tempos Livres (OTL), Biblioteca, Estudo, Expressão Plástica e Dramática, Expressão Musical e Expressão Físico-Motora.

Quadro 7: Horário semanal da turma do 3.ºB.

Dia	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
8h15 - 8h30	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa
8h30 - 9h30	TIC				
9h30 - 10h30	Matemática		Língua Portuguesa	Matemática	Educação Física
10h30-11h00	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
11h00-12h00	Matemática	Matemática	Estudo do Meio	Matemática	Matemática
12h00 13h15	Inglês (12h15-13h15)	Estudo do Meio	Língua Portuguesa /Estudo do Meio	Música	Inglês

Fonte: Adaptado dos dados recolhidos no PAT do 3.ºB.

5.2 Intervenção Pedagógica na turma do 3.ºB

A minha intervenção em contexto de 1º CEB teve início no dia 24 de abril de 2016 com a turma do 3.º B, da EB1/PE da Ladeira.

A primeira semana de estágio realizou-se no âmbito de observação participante, na qual pude observar e constatar como a turma interagiu e como eram dinamizadas as

aulas, as dificuldades que apresentavam e quais os seus interesses. Procurei, também, criar laços com as crianças a fim de haver um bom relacionamento.

Posteriormente, iniciei a minha intervenção pedagógica, que decorreu às 2^a, 3^a e 4^a feiras durante o turno da manhã.

Os subpontos seguintes pretendem contextualizar e refletir sobre algumas atividades realizadas durante a prática, fazendo referência a algumas metodologias utilizadas.

Também é referido as problemáticas encontradas aquando da observação e o recurso às estratégias mencionadas.

Para finalizar, faço referência às avaliações decorrentes da observação, à descrição de uma atividade para a comunidade, algumas atividades realizadas em contexto escolar e, ainda, uma reflexão acerca de toda a prática.

5.2.1 Enquadramento de Problemáticas

Durante a semana de observação pude constatar que as crianças eram muito dinâmicas, trabalhadoras e gostavam de desafios. Segundo Silva e Lopes (2015a), existem vários métodos de ensino e “O professor dispõe de uma enorme diversidade de métodos ou estratégias que lhe faculta múltiplas opções para ensinar qualquer matéria.” (p.53).

Segundo Silva e Lopes (2015b), quando o professor quer analisar o modo como os seus alunos aprendem “tem de se focar no pensamento dos alunos durante o desenvolvimento da aula, e na sua reação e participação na construção do conhecimento relativo ao tema abordado” (p.175).

Durante a prática pude observar a existência de alguns alunos com dificuldades de aprendizagem, nomeadamente na aquisição de novos conteúdos. Neste sentido, achei que este grupo tinha necessidade de manusear, explorar diversos materiais para que a sua aprendizagem fosse mais significativa.

Contudo, na turma existia alunos com um bom domínio de conhecimentos. Eram alunos que demonstravam grande interesse e facilidade na realização das atividades propostas. Lopes, (2005), diz-nos que a aquisição de conhecimentos é um processo construtivo e acumulativo, pois “quanto mais conhecimentos se possui mais conhecimento se virá provavelmente a possuir no futuro” (p.38).

Sendo esta situação um desafio para o professor, na medida em que tem de orientar a sua ação pedagógica, proporcionando igualdade de oportunidades e sucesso para todos,

tal só será possível se houver uma “diversificação dos recursos materiais, dos métodos de ensino e das actividades de aprendizagem” (Cunha, 2008, p.73), dinamizada pelo docente em todo o processo de aprendizagem.

Deste modo, surgiu a questão-problema “**Que importância têm os materiais didáticos na aprendizagem deste grupo?**” Esta problemática surge com o objetivo de obter uma aprendizagem significativa e eficaz para todos.

Considerando a questão-problema sinalizada, preocupei-me em utilizar diversos materiais didáticos que fossem potenciadores de uma boa aprendizagem. Assim sendo, optou-se pela utilização e construção de materiais didáticos que complementavam os conteúdos explorados e o recurso às Expressões. As estratégias estão explícitas no capítulo II e tiveram em conta as motivações e interesses manifestados pelos alunos, de forma a promover aprendizagens mais significativas e estimulantes para os mesmos.

5.2.2. Algumas atividades realizadas

Durante a prática pedagógica procurei proporcionar momentos de aprendizagens significativas e aquisição de competências. Neste sentido, procurei criar um ambiente onde houvesse interajuda, cooperação e partilha de conhecimentos entre todos.

Em relação às atividades que se seguem, recorri aos materiais didáticos, uma vez que a utilização destes materiais “...na prática educativa são facilitadores de uma aprendizagem significativa, quando aliam o sentido lúdico ao jogo, visto que a criança pode desenvolver-se e interagir com o meio, de forma a desenvolver capacidades intelectuais, afetivas e sociais.” (Caldeira, 2009. P.12).

5.2.2.1 Estudo do Meio

O ensino das ciências, para as crianças, consiste num instrumento importante para melhor perceber o mundo que as rodeia. Neste sentido, o ensino das ciências deverá promover “a construção do saber, do saber-fazer e do saber-ser de uma criança na sua globalidade” (Charpak, 1997, p.37).

Assim, o programa do 1.º Ciclo para o Estudo do Meio mostra o conhecimento sobre a natureza e a sociedade distribuído em blocos por anos de escolaridade. Desta forma, o objetivo primordial do Estudo do Meio é tornar alunos em indivíduos

“observadores activos com capacidade para descobrir, investigar, experimentar e aprender” (ME, 2004, p.102).

Assim sendo, organizei as atividades tendo como base as necessidades dos alunos, os seus interesses, motivações e vivências intrínsecas.

- **Formas de Relevo e Meios Aquáticos⁴**

A sequência didática que se segue realizou-se durante o período da manhã, e desenvolveu-se recorrendo à transversalidade de conteúdos de Estudo do Meio, Português e Expressão Plástica. Relativamente a esta temática, o ME, (2004), salienta que “O Estudo do Meio está na interseção de todas as áreas do programa, podendo ser motivo e motor para a aprendizagem nessas áreas” (p.101).

A temática escolhida está referida no bloco 3 – À Descoberta do Ambiente Natural, para o 3.º ano, ponto dois – Aspetos Físicos do Meio Local.

Em relação aos Aspetos Físicos do Meio Local, o programa do 1.º Ciclo, (ME 2004), apresenta os seguintes objetivos: distinguir formas de relevo (elevações, vales, planícies...) e distinguir meios aquáticos (oceanos, lagoas,...), reconhecer nascente, foz, margens, afluentes. (p.117)

A atividade realizou-se no período da manhã e para a execução de todo o processo, utilizei como recursos vários materiais de desperdício para a construção de um livro e de uma maquete, imagens dos tipos de relevo que existem e diversos tipos de rochas para os alunos poderem identificar.

Inicialmente, realizámos um diálogo em conjunto para rever os tipos de relevo existentes e, posteriormente, fizemos o registo das suas características no quadro. De forma a explorar os tipos de relevo existentes, apresentei várias imagens e foi sugerido construir um livro sobre os tipos de relevo existentes na nossa região.

A atividade foi realizada em grande grupo, cada aluno teve o seu papel. Foi pedido a sete alunos, aleatoriamente, que copiassem as características dos relevos que estavam no quadro para um cartão, outros sete recortaram as imagens apresentadas e em conjunto construíram o livro (ver figura 27), uns alunos colaram as imagens, outros colaram os cartões e outro escreveu o título (escolhido pelo grupo).

⁴ Ver Apêndices – Apêndice 4

Figura 25: Construção do livro “Tipos de Relevo”

Esta atividade foi muito bem aceita pelos alunos que demonstraram vontade de participar.

Iniciamos o dia fazendo construções. A primeira construção foi um livro sobre os tipos de relevos. Os alunos acharam muito interessante construir o seu próprio livro. (Diário de Bordo, 3/5/ 2017)

A atividade seguinte foi uma tarefa que nunca tinham feito. Em primeiro lugar questionei o que eram os meios aquáticos, a maioria dos alunos respondeu acertadamente. Em seguida, propus construir uma maquete sobre os tipos de relevo e os meios aquáticos. Os alunos demonstraram grande entusiasmo para a realização desta atividade.

Inicialmente apresentei os materiais que iam trabalhar, as etiquetas que tinham de colocar na maquete e, por fim, dei indicações do que deveria estar na maquete (rio, afluente, nascente, foz, leito, margens (direita e esquerda), levadas, mar, lago, ilha, arquipélago, cabo e baía). Posteriormente, dividi a turma em seis grupos de 4 elementos e cada grupo teria de fazer a sua maquete, para depois apresentar à turma e no final expor para os restantes alunos da escola verem.

Inicialmente os alunos estavam um pouco perdidos, não sabiam o que fazer, então optei por dar algumas sugestões para o grande grupo, fui circulando pelos grupos a fim de dar orientações.

Após todos os grupos estarem organizados e com o respetivo material começaram a construir a sua maquete (ver figura 28). Optei por trabalhar em grupo para deixar os alunos tomarem as suas decisões e criarem os seus métodos de trabalho.

Figura 26: Alunos a construir maquete



Posteriormente tinham de colocar as etiquetas para identificar o que tinham feito (ver figura 29). Alguns alunos perguntaram se podiam consultar o manual, mas visto o objetivo ser identificarem os tipos de relevo e os meios aquáticos disse que não era possível. À medida que os grupos iam terminando a sua maquete, ia ter com o grupo para confirmar se estava tudo correto. No final, todos os grupos fizeram construções muito bonitas (ver figura 30) e sentiram-se todos muito orgulhosos de ver as suas maquetes expostas na escola.

Através da experiência que tive deu para perceber que os alunos abordaram conceitos de uma determinada área utilizando competências de outras, por exemplo da

Expressão Plástica para consolidar conceitos de Estudo do Meio e os recursos didáticos permitem também essa interdisciplinaridade do currículo, desenvolver a criatividade, o pensamento crítico e as competências sociais, pois tiveram de tomar decisões, de trabalhar em grupo, etc...

Figura 27: Alunos a colocar as etiquetas



Figura 28: Maquetes finais



Concluídas estas atividades da temática em questão, é fundamental fazer uma reflexão sobre as estratégias utilizadas e na envolvência dos alunos. Neste sentido, notei que, ao longo das atividades, os alunos revelaram muito interesse e vontade de participar, enriquecendo assim as suas aprendizagens. Importa referir que os alunos tiveram uma participação interventiva e participativa, uma vez que todo o processo foi elaborado por eles. O meu papel foi apenas de orientador colocando questões, no sentido de conduzir a atividade proposta, de forma a que os alunos adquirissem os conceitos e conhecimentos pretendidos.

- **O Comércio – “Vamos comprar e vender”⁵**

Esta atividade tem como objetivo consolidar e rever os conteúdos programáticos que vinham a ser desenvolvidos acerca do Comércio Local. Desta forma, optou-se pela realização de uma atividade dinâmica, onde os alunos eram os protagonistas, de forma a que consolidassem os conteúdos de uma forma lúdica.

A temática explorada enquadra-se no bloco 4- À Descoberta das inter-relações entre espaços, nomeadamente o Comércio Local. O programa de 1.º CEB (ME, 2004), para o 3.º ano de escolaridade refere que os alunos devem ser capazes de identificar e descrever locais de comércio (mercado, supermercado, mercearia, sapataria, feira, ...), saber o que vendem, como se abastecem, como se transportam, etc...

Desta forma, a atividade foi dividida em duas partes. Inicialmente realizámos um diálogo sobre os tipos de comércio existentes na localidade da escola, foi feito o registo no quadro do conceito de comércio, qual a diferença do comércio antigamente (as trocas diretas) do comércio atual, quais os locais de comércio que existem (ao ar livre e em edifícios próprios), os tipos de comércio e as várias funções que o homem desempenha no comércio (produtor, comerciante e consumidor).

Em seguida, expliquei que iríamos fazer um jogo onde eles seriam os protagonistas.

Após o intervalo, os alunos regressaram à sala que já estava preparada para a realização do jogo (ver figura 31). Comecei por explicar o jogo, onde cada aluno tinha um papel, uns seriam os produtores, outros os comerciantes e outros os consumidores.

Figura 29: Sala preparada para a realização do jogo



⁵ Ver Apêndices – Apêndice 5

Em seguida, foi feita a distribuição das personagens pelos alunos, optei por fazer a distribuição visto ter uns alunos mais envergonhados. Os alunos foram para os seus lugares e começámos o jogo.

A atividade consistia em criar seis tipos de atividades comerciais (supermercado, livraria, peixaria, mercado, fazenda e “troca direta”, cada banca tinha os seus produtos. Posteriormente, os alunos que iriam fazer de vendedor (comerciante) iam para os seus lugares, assim como os produtores, e os consumidores começavam a circular e a ver os produtos.

Em primeiro lugar, foi feita a troca de produtos e os restantes observavam, em seguida passámos à fazenda onde um comerciante ia falar com o produtor para poder comprar alimentos para vender, em seguida para as outras bancas e assim sucessivamente até passar por todas (ver figura 32).

Importa referir que em cada atividade comercial os alunos tinham de vender o seu produto, dizer os preços, fazer as contas, entregar os produtos ao consumidor, fazer como se fosse a realidade, os alimentos tinham preços e os consumidores tinham de pagar com dinheiro ou cartão multibanco (de brincar). (ver figura33)

Figura 30: Alunos nas diversas atividades comerciais.



Figura 31: Alunos a comprar os produtos.



Apesar dos alunos estarem um pouco mais agitados, considero que a atividade foi bem conseguida, pois de uma forma lúdica e dinâmica os alunos conseguiram consolidar os conteúdos explorados.

Durante a atividade foi notória a satisfação, a envolvimento e participação de todos os alunos na atividade, até pediram para repetir o jogo alterando as personagens, mas infelizmente não foi possível devido ao tempo. Segundo Wassermann (1990), ao observarmos os comportamentos positivos que o jogo proporciona à criança, podemos verificar o quanto é benéfico para o seu desenvolvimento.

Desta forma, o recurso ao jogo para esta atividade foi bastante pertinente, pois ofereceu aos alunos divertimento e prazer e, ao mesmo tempo, um promotor da aquisição e consolidação dos conteúdos programáticos pretendidos.

5.2.2.2 Matemática

A Matemática é um veículo importante na percepção e compreensão do mundo que nos rodeia, pois apresenta-se como uma área transversal “indispensável ao estudo de diversas áreas da atividade humana” (ME, 2013, p.2), sendo necessária para a vida quotidiana, onde encontramos a explicação para alguns fenómenos presentes no mundo envolvente. Desta forma, ao desenvolver na criança o seu sentido crítico perante situações do quotidiano, estamos a potenciar um encontro com a matemática.

Assim, tendo como base as diretrizes delineadas no Programa e Metas Curriculares da Matemática e considerando em primeiro lugar o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, escolhi atividades que envolviam os conhecimentos matemáticos.

- **Gincana das frações⁶**

Sabendo que a aprendizagem da Matemática deverá processar-se partindo do concreto, do que é familiar para as crianças, evoluindo progressivamente para realidades mais abstratas (ME, 2012), procurei realizar atividades que fossem de fácil compreensão, recorrendo aos materiais didáticos, estes objetos ou instrumentos podem ajudar os alunos a descobrir, a entender ou consolidar conceitos fundamentais nas diversas fases de

⁶ Ver Apêndices – Apêndice 6

aprendizagem. Segundo Matos e Serrazina (1996:193) os materiais manipuláveis “apelam a vários sentidos e são caracterizados por um envolvimento físico dos alunos numa situação de aprendizagem activa”.

Inicialmente foi feita uma breve revisão das frações, escrevendo do quadro alguns exemplos para os alunos resolverem. Após o diálogo com os alunos contei uma história (elaborada por mim), intitulada “A Pizzaria do Sr. Pedro”⁷, a fim de introduzir as frações equivalentes. Em seguida, os chefes do dia distribuíram os cadernos diários de Matemática, para dar o conceito de frações equivalentes, dando vários exemplos, explicando como podemos identificar as frações equivalentes na reta numérica e, posteriormente, realizando alguns exercícios em grande grupo.

No dia seguinte, realizámos a Gincana das frações e para tal organizei os alunos em grupos de quatro elementos, perfazendo um total de seis grupos. Distribui por cada grupo materiais diferentes (Barras de Cuisenaire, tubos de esponja para representar as frações, 2 cartões a representar a reta numérica, folhas de exercícios para pintar frações) (ver figura 34). Passei no quadro os exercícios que tinham de resolver.

É importante referir que através da utilização/apoio de materiais os alunos têm a possibilidade de manipulá-los /explorá-los e, assim, vão construindo conceitos abstratos a partir do concreto.

Relativamente à escolha dos materiais, como refere Not (1991, p.67) “ensinar é suscitar atividades de aprendizagem e apoiá-las com materiais apropriados”. Neste sentido, a escolha dos materiais deve ser feita tendo em conta os seus objetivos e a atividade a que se destina, sendo também um desafio para o professor.

Figura 32: Materiais a utilizar na Gincana das Frações



⁷ Ver Apêndices – Apêndice 7

Antes de iniciar o jogo, sugeri que os alunos explorassem o material livremente, uma vez que é importante “a manipulação e exploração livre do material apresentado antes de qualquer tarefa ou explicação teórica” (Contente (2012), citando por Alves e Morais (2006), p.16).

Depois deste momento, expliquei o jogo e as regras que teriam de cumprir. Cada grupo ficava nas mesas identificadas e iniciava com um material didático escolhido aleatoriamente (ver figura 35), e tinha 5 minutos para resolver os exercícios utilizando os materiais, após o tempo terminar tinham de trocar de material, ou seja, um elemento do grupo levava para o outro grupo o material que utilizou (o material da mesa 1 passa para a 2, o material da mesa 2 passa para a mesa 3, o material da mesa 3 passa para a 4, o material da mesa 4 passa para a mesa 5, o material da mesa 5 passa para a mesa 6 e o material da mesa 6 passa para a mesa 1, e assim sucessivamente até todos terem experimentado os materiais). Em duas das estações os exercícios eram para desenhar e pintar frações.

Figura 33: Estações da Gincana das Frações



De uma forma geral, a atividade correu bem, embora houvesse um pouco mais de agitação e barulho na sala de aula. No entanto, uma vez que todos os grupos tiveram orientação os alunos empenharam-se, estavam envolvidos e conseguiram realizar com sucesso os exercícios propostos.

Visto ser trabalho de grupo houve um pouco mais de barulho e agitação, no início não estavam a perceber bem como realizar a gincana (apesar de ter sido explicada no início), então optei por acalmá-los, voltar a explicar o que cada setor tinha de fazer. Neste sentido as coisas melhoraram, uma vez que os alunos já conhecem as regras de cooperação e ajudaram-se mutuamente. (Diário de Bordo, 16/5/2017)

5.2.2.3 Português

O Português é considerado uma área curricular de grande importância, sendo fundamental em todo o processo de ensino aprendizagem transversal a todos os ciclos.

Segundo o ME (2009), a aprendizagem da Língua Portuguesa inclui a forma como os alunos se relacionam uns com os outros, com o mundo e com os conteúdos da própria escola, sendo que esta área do currículo é comum a todas as outras permitindo uma interligação com tudo o que nos rodeia.

Desta forma, cabe ao professor organizar as atividades de acordo com as necessidades e as aprendizagens dos seus alunos, uma vez que o programa prevê que o professor tenha “uma certa liberdade de movimentos, permitindo-lhe fazer interagir aquilo que nos programas está enunciado com a concreta realidade das turmas e dos alunos de Português” (ME, 2009, p.8).

- **Dramatização “Robertices”⁸**

A obra *Robertices* foi planeada para sete dias, pois uma vez que era uma história longa optei por dividir em vários excertos e trabalhar os diversos conteúdos. Sendo uma atividade interdisciplinar, recorreu-se a TIC, à Expressão Plástica e à Expressão Dramática como estratégias.

Num primeiro momento, apresentei o livro aos alunos (ver figura 36), sem dizer que história era, para que pudessem escrever a sua opinião sobre que tipo de texto era,

⁸ Ver Apêndices – Apêndice 8

qual a história. (ver figura 37). Inicialmente não estava previsto, mas achei boa ideia os alunos criarem um dossiê sobre todas as atividades realizadas sobre esta obra. Neste sentido, as atividades seguintes foram todas registradas e, posteriormente, arquivadas no dossiê.

Figura 34: Capa da obra *Robertices*

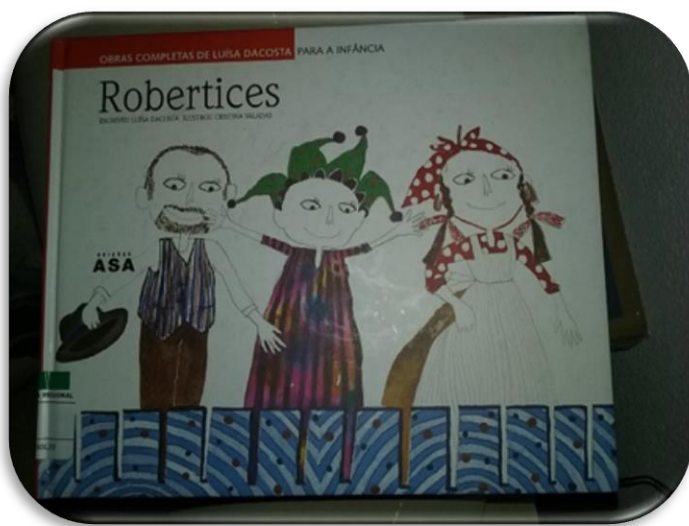
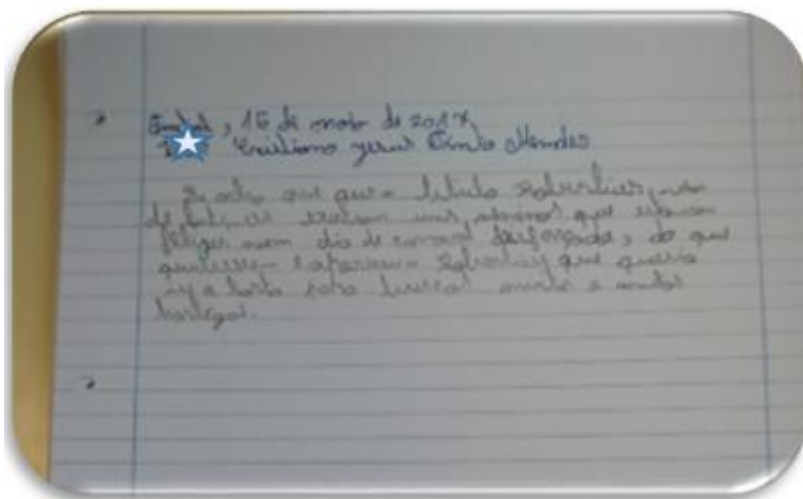


Figura 35: Opinião dos alunos referente à história apresentada



Em seguida, foi solicitado aos alunos que fizessem uma pesquisa sobre a autora do livro e as suas obras. Posteriormente, foi feito um diálogo com os alunos acerca das informações que recolheram, em grande grupo escolhemos quais as mais importantes e registámos no quadro. Em seguida, foi escolhido aleatoriamente um aluno para escrever a informação para uma cartolina, com o objetivo de criar um cartaz. (ver figura 38).

Para finalizar esta atividade, foi solicitado aos alunos que elaborassem uma capa para o seu dossiê (ver figura 39).

Figura 36: Cartaz *Luísa Dacosta*

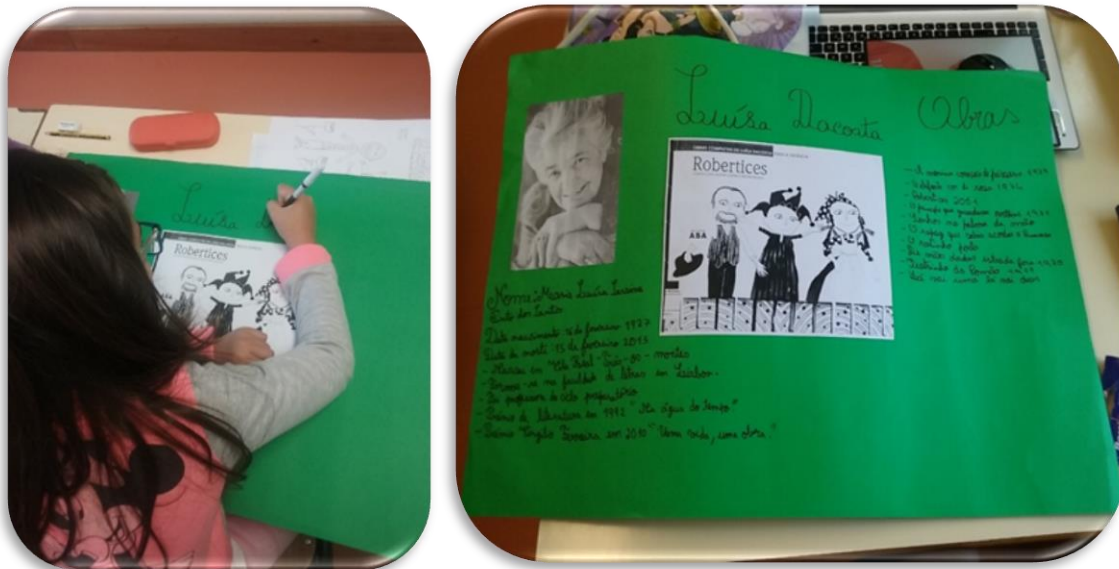


Figura 37: Capa para dossiê



No segundo dia, foi apresentado à turma um fantoche para poderem se familiarizar, uma vez que iriam realizar uma dramatização.

Apresentei um fantoche onde os alunos exploraram e mostraram muita satisfação. Notei que alguns nunca tinham tido contacto com fantoches, por isso optei por deixar 10 minutos da aula para fazerem pequenos diálogos com o fantoche. (Diário de Bordo,

Comecei por ler um primeiro excerto da história (ver figura 40), com o intuito de falar sobre a dramatização e que tipo de personagens existem, neste caso seria o narrador. Em seguida distribuí pelos alunos o segundo excerto da história com algumas frases soltas e foi solicitado aos alunos que organizassem o texto. (ver figura 41). Circulei pela sala a fim de auxiliar os alunos e depois fizemos a correção em conjunto. Esta atividade foi um pouco complicada, pois os alunos nunca tinham feito e sentiram alguma dificuldade.

Figura 38: Fantoche “Ritinha” e primeiro excerto da história



Robertices

A Carochinha

ROBERTO (depois de muitas vénias)

_ Meninas! Meninos! Gente de folia!

Chegou o Roberto e a sua companhia!

Temos para apresentar as aventuras da Carochinha,

Aquela que achou cinco réis a varrer a cozinha.

Pedimos palmas, atenção e um milheiro de tostões,

Pois somos amigos e brincalhões!

O espetáculo vai começar...e não é de perder...

Orelhas em pé! E olhos abertos com vontade de ver!

(Desaparece a Roberto, depois de muitas vénias debruçadas)

Figura 39: Segundo excerto da história

Aparece a Carochinha (queixando-se, enquanto varre)

_ Ó tristura de vida! Varrer, varrer, sempre a lidar!

Sem tempo de a própria formosura contemplar!

(alvorçada)

Some-te, vassoura! Tenho de arranjar forma para o meu pé!

Cinco réis! Cinco reizinhos eis o que cintila!

Que feliz sou! Formosa e herdeira riquinha,

Mas o que é aquilo que além tanto brilha?!

Quero um marido, a gosto, elegante, olarilolé!

Pois achei cinco réis a varrer a cozinha!

Aparece a Carochinha (queixando-se, enquanto varre)

_ Ó tristura de vida! Varrer, varrer, sempre a lidar!
Sem tempo de a própria formosura contemplar!

(alvoroçada)

Mas o que é aquilo que além brilha?!
Cinco réis! Cinco reizinhas eis o que cintila!
Que feliz sou! Formosa e herdeira riquinha.
Pois achei cinco réis a varrer a cozinha!
Some-te vassoura! Tenho de arranjar forma para o meu pé!
Quero um marido, a gosto, elegante, olarilólé!

Em seguida, foi distribuído o terceiro excerto da história, foi feita uma leitura modelo e em seguida escolhi três alunos aleatoriamente para realizar a leitura. Solicitei que sublinhassem as palavras desconhecidas e fiz o registo no quadro. Os chefes do dia distribuíram os dicionários e todos procuraram as palavras desconhecidas e escreveram por baixo do excerto do texto.

Para finalizar, lancei um desafio aos alunos, pedi para darem continuidade à história, sem conhecerem o final, introduzindo mais duas personagens. (ver figura 42)

Figura 40: Exemplo de continuação da história

Continuação do texto com mais duas personagens

(Carochinha á janela)
- Quem quer casar com a Carochinha,
A formosa que achou cinco réis a varrer a cozinha.
(Queriu o coelho)
-Eu quero, eu quero casar consigo tão bonitinha.
(Responde a carochinha surpreendida)
-O que tu tens de especial?
(respondeu o coelho)
-Eu tenho de especial estes dentes grandes!
(Carochinha horrorizada)
-Esses dentes são demasiado grandes e podem
atrapalhar a comer e dormir e são muito sujos.
(Coelho surpreendido)
-Não gosta? São muito grandes e limpinhos e não
atrapalha.
(Carochinha á janela)
- Quem quer casar com a Carochinha,
A formosa que achou cinco réis a varrer a cozinha
(Desejava o pássaro)
-Quero eu, que a senhora é tão bonitinha!
(Carochinha perguntou)
-O que tu tens de especial?
(Dialogou o pássaro)
-Tenho de especial estas asas muito coloridas!
(Carochinha interessada)
-Essas asas que tu tens são muito giras, mas atrapalha
quando vamos dormir.
(Pássaro estranhando)
-Será que tu não gostas de mim?
(Carochinha acusada)
-Não, claro que não.

No terceiro dia, foi distribuído o quarto excerto da história, foi feita uma leitura modelo e todos os alunos leram utilizando a estratégia da “leitura pipoca”, com o objetivo de fazer uma avaliação da leitura dos alunos. Em seguida, lemos o último excerto da história e foi feita a exploração de toda a história e comparamos o final da história com os que os alunos tinham feito.

Para finalizar, formei grupos de 4 elementos para realizarem um jogo. Escrevi no quadro algumas palavras e expressões encontradas na história (didascálias) e cada grupo ficou com 4 palavras ou expressões, foi feito um sorteio para saber quais as expressões com que cada grupo ficava.

Em seguida, tinham de pesquisar no dicionário o seu significado e escrever numa folha para acrescentar ao dossiê.

Após todos terem encontrado o significado, passámos à realização do jogo de mímica. Cada grupo ia à frente e tinha de escolher uma das expressões para fazer em mímica e a restante turma tinha de adivinhar. (ver figura 43).

Foi uma atividade engraçada, onde os alunos mostraram grande motivação, apesar de inicialmente estarem muito envergonhados.

Iniciamos o dia com o Português, continuamos com a exploração da obra *Robertices*, fazendo uma pesquisa no dicionário sobre as didascálias encontradas na história da *Carochinha*. A pesquisa correu bem, posteriormente tiveram de representar em mímica as didascálias. Notei que alguns alunos sentiram vergonha e não conseguiram realizar a mímica. Tive de utilizar uma estratégia, comecei por fazer a mímica com os alunos, dar exemplos, para estes sentirem-se mais à vontade, o que resultou. Foi uma atividade diferente, das que os alunos estão habituados a fazer. (Diário de Bordo, 17/5/ 2017)

Figura 41: Didascálias

Pesquisa no dicionário texto “*A Carochinha*”

Didascálias	
Desdenhosa: cheia de desprezo	Apaixonada: pessoa que sente paixão
Desanimado: perder Ânimo	Entusiasmada: cheia de entusiasmo
Galanteador: aquele que engata	Confiante: que sabe o que faz
Cautelosa: que tem cautela	Impulsivo: que atua sem pensar
Afoito: Que ou quem não tem medo	Dengoso: manhoso
Abespinhada: ficar zangada	Pavoneando-se: enfeitar-se
Atalhando: interromper quem fala	Seguro: livre de perigo

No quarto dia, os alunos realizaram uma pesquisa, aos pares, sobre o texto dramático, nomeadamente as suas características e formas do género dramático, fazendo o registo numa folha para acrescentar ao dossiê.

No dia seguinte, foi feita a distribuição das personagens para a realização da dramatização. Foi realizado um sorteio, onde cada aluno retirou um papel onde estava o nome das personagens. Após este sorteio, os alunos tiveram de escrever a descrição da sua personagem, tanto a nível físico como psicológico. Depois de todos terem terminado, formei os grupos de trabalho e começaram o fazer o guião para a sua dramatização.

Para finalizar, no sexto dia foi apresentado aos alunos os materiais para a construção dos seus fantoches. A turma foi dividida nos seus grupos de trabalho e os alunos começaram a trabalhar. É importante referir que havia grupos que ainda não tinham terminado os guiões, assim sendo enquanto esses grupos continuavam essa tarefa estive a orientar a construção de fantoches. (ver figura 44)

Figura 42: Construção de Fantoches



No último dia, foi então feita a dramatização da peça de Teatro “A Carochinha”. Apresentei um cenário elaborado por mim, visto não haver tempo suficiente para os alunos o construírem, para a dramatização da peça.

Fizemos um sorteio para saber qual o grupo que iria começar e iniciámos as dramatizações. (ver figura 45)

Figura 43: Dramatização da História “A Carochinha”



Durante todo o processo, observei que os alunos realizaram as tarefas com entusiasmo, de forma organizada, respeitando as regras e ajudando-se mutuamente, quando necessário, para a concretização dos objetivos.

A dramatização como trabalho final decorreu como esperado, no entanto acho que seria necessário mais tempo para os alunos ensaiarem, uma vez que foi a primeira vez que realizaram uma dramatização.

Em síntese, considero que as atividades foram positivas, os alunos gostaram de realizar todas as tarefas propostas, ficaram motivados para construir o seu próprio dossiê e fantoche e puderem realizar uma dramatização. Apostei numa atividade onde os alunos fossem os protagonistas e o professor apenas um orientador, uma vez que assim os alunos conseguem atingir os objetivos pretendidos e têm uma aprendizagem mais significativa, como referido anteriormente no capítulo II.

5.3 Intervenção com a comunidade Educativa

Atualmente a escola tem a preocupação de criar oportunidades que promovam a participação da comunidade e dos pais na vida escolar dos filhos. Miguéns, (2007), salienta que “ A cooperação família-escola está, há muito, assinalada como trave-mestra para o sucesso escolar. As famílias têm um pape fundamental no apoio aos processos de escolarização dos filhos” (p.10). Neste sentido, e com parceria com as minhas colegas que estavam a estagiar na mesma escola, planeámos uma atividade com a comunidade, envolvendo os pais na referida atividade. Esta teve como objetivo promover as artes, cada turma ficou com uma arte e teria de criar um puzzle com os seus alunos e, posteriormente, juntar as quatro artes escolhidas (Teatro, Pintura, Literatura e Música) e fazer um cartaz para expor na escola.

Importa referir que só escolhemos este tema após várias conversas com as colegas e as professoras cooperantes, que demonstraram interesse e disponibilidade para colaborar.

Neste sentido, iniciámos a nossa atividade. Arranjámos uma cartolina grande e dividimos pelas 4 turmas em forma de puzzle, com o objetivo de cada aluno ficar com uma peça e no final construir o puzzle. Cada turma escolheu a técnica a utilizar relativamente ao seu tema.

Na turma do 3.º B, a arte escolhida foi a Literatura, neste sentido optei por fazer um convite à Professora Graça Côrte com o intuito de falar com os alunos sobre a escrita criativa. Assim sendo, no dia 22 de maio a Professora Graça foi à escola, conversou com os alunos e apresentou um Power Point sobre a escrita criativa. Os alunos estiveram muito

atentos e alguns já conheciam alguns exemplos de escrita que a Professora Graça apresentou.

Na semana seguinte, falei com os alunos sobre a visita da Professora Graça e sugeri fazermos um puzzle com os exemplos que tinham sido mostrados, para fazer uma exposição na escola, foi também referido que as outras turmas também iriam fazer um puzzle, mas com outro tema e, posteriormente, iríamos juntar todos.

Inicialmente fizemos os registos de todas as técnicas de escrita que podíamos utilizar, cada aluno iria ficar com uma das técnicas. Para ser mais justo foi feito um sorteio. Em seguida foi distribuído uma peça do puzzle a cada aluno, que teriam de levar para casa para escrever com os pais. Visto estarmos a trabalhar a história “A Carochinha”, os alunos quiseram escrever sobre a história.

Foi dada uma data para entregar as peças do puzzle para depois podermos colar todos em sala de aula. No dia 13 de junho de 2017, realizámos a colagem das peças de puzzle (ver figura 46) e, posteriormente, juntámos o nosso trabalho com o das outras turmas (ver figura 47) e colocámos em exposição na escola.

Figura 44: Colagem das peças de *puzzle*

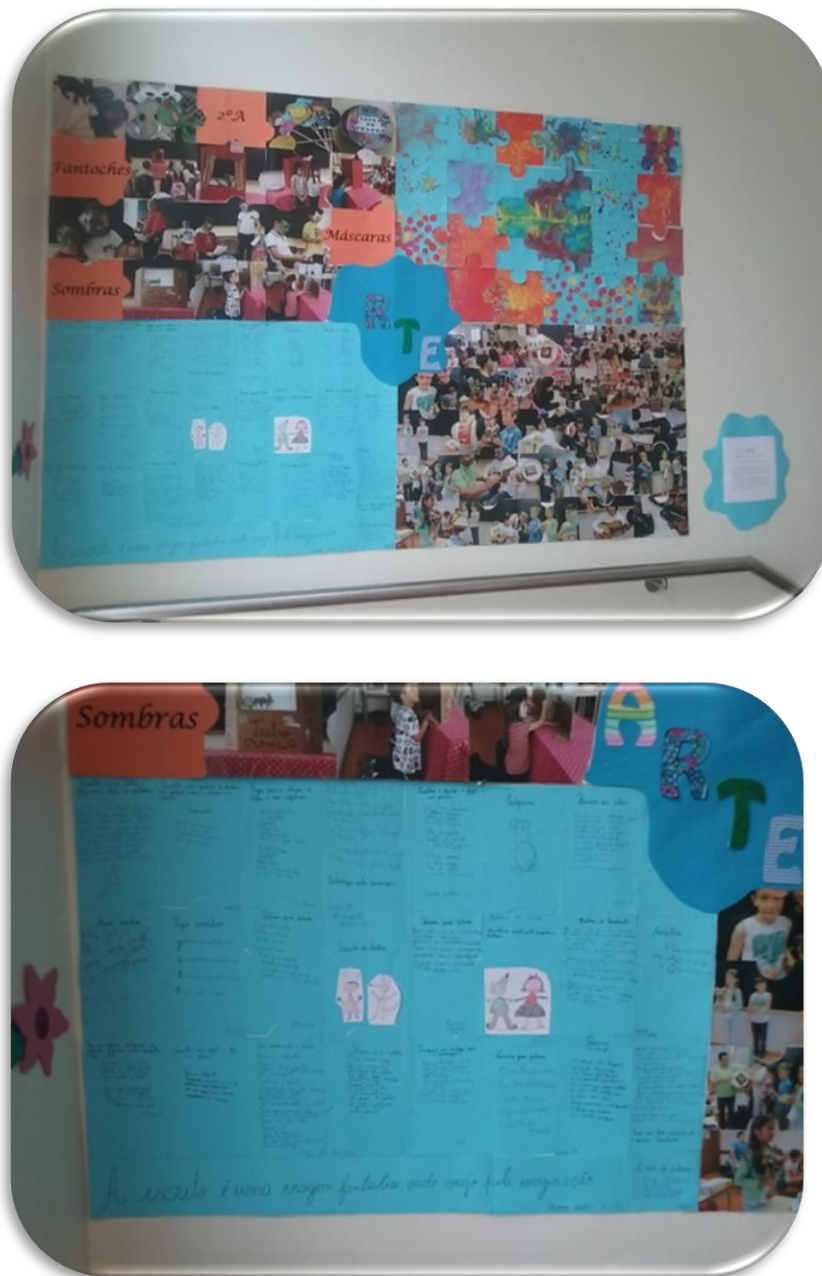


Símios que pilona

1. Base chumbros com
2. ganchos verticais
3. cratos de vidro
4. hastes de metal
5. cacos de vidro

Foga acústico

1. galo de madeira com
2. a base de madeira com
3. o suporte de madeira com
4. o suporte de madeira

Figura 45: Literatura: trabalho com a comunidade educativa

5.4 Avaliação Geral dos Alunos do 3.ºB

A avaliação é um momento importante em todo o processo de ensino aprendizagem, pois permite ao docente conhecer quais os conteúdos abordados em aula que resultaram em verdadeiras aprendizagens. É também um momento que implica uma atitude reflexiva de ambas as partes. No que respeita aos professores, segundo Silva e Lopes (2015a), a avaliação não é só para os professores, que através das informações recolhidas são capazes de adequar a sua intervenção às características dos seus alunos.

Relativamente aos alunos, os mesmos autores ainda consideram que a avaliação possibilita aos alunos uma maior consciencialização da sua própria aprendizagem, e a que podem melhorar.

No que concerne à avaliação realizada na turma do 3.º B, foi apenas de carácter formativo, tendo em consideração as observações feitas ao grupo, bem como as conversas informais com os alunos e a análise dos trabalhos realizados nas três áreas disciplinares (Português, Estudo do Meio e Matemática).

Silva e Lopes, (2015b), referem que o professor deve analisar os resultados dos trabalhos e também deve dar ênfase aos “processos desenvolvidos pelos alunos quando enfrentam as tarefas que lhe são propostas” (p.154).

Relativamente ao Português, a avaliação teve em consideração as Metas Curriculares de Português: Ensino Básico (ME, 2015), no que refere ao domínio da oralidade, leitura e escrita, gramática e na educação para a literacia. Procurei dinamizar atividades lúdicas que proporcionassem uma aprendizagem significativa, incluindo vários tipos de texto e técnicas de escrita.

Durante a minha intervenção pedagógica, inicialmente foi possível observar alguns alunos que apresentavam dificuldade na leitura e na escrita, mas que tiveram um progresso a esse nível, evidenciando-se na leitura de textos relativamente à entoação na leitura em voz alta. No que concerne a escrita, alguns alunos continuam a escrever com erros. Em relação à compreensão de texto, no geral o grupo consegue interpretar e responder às questões relacionadas com os textos lidos, com a exceção de um aluno que apresenta uma maior dificuldade.

Relativamente ao Estudo do Meio, a avaliação teve em ponderação os descritores de desempenho apresentados na Organização Curricular e Programas para o Estudo do Meio (ME, 2004).

Sendo uma disciplina de eleição para a maioria dos alunos, aqui procurou-se dar importância aos conhecimentos prévios dos alunos, estabelecendo ligação entre aquilo de que já têm conhecimento com as informações novas, com o objetivo de ampliar os seus saberes.

Durante a minha prática pedagógica consegui observar, através de conversas com os alunos, das reflexões sobre as atividades, que os alunos têm conhecimentos acerca das temáticas exploradas e não demonstraram grandes dificuldades na realização das tarefas propostas. Foi uma turma que se empenhou bastante e, mais uma vez, a utilização de materiais didáticos foi uma mais valia para que a aprendizagem fosse mais significativa.

Em relação a Matemática, a avaliação dos alunos teve como base os descritores de desempenho apresentados no Programa de Matemática para o Ensino Básico (ME, 2015), respeitando os domínios explorados com os alunos aquando da realização da intervenção pedagógica.

No geral, a turma conseguiu realizar as tarefas e atividades propostas, apresentando bons conhecimentos matemáticos. Importa referir que os alunos demonstraram maior interesse nas atividades que envolviam os materiais didáticos.

Salienta-se que alguns alunos apresentam uma maior dificuldade na realização de alguns exercícios, sendo mesmo necessário uma explicação mais pormenorizada e individual.

Em suma, considero a turma do 3.º B organizada, empenhada e trabalhadora. Durante toda a prática procurei criar um bom ambiente e dinamizar atividades lúdicas de acordo com as necessidades e interesses dos alunos para que todo este processo fosse benéfico para ambos. Desde que haja um ambiente onde os alunos se sentem “aceites, encorajados, apoiados e em segurança” (Silva e Lopes 2015b. p.100), a aprendizagem torna-se mais significativa.

5.5 Reflexão crítica à prática no 1.º Ciclo do Ensino Básico

A minha intervenção na prática pedagógica no 3.º B da EB1/PE da Ladeira foi uma experiência gratificante, motivadora e enriquecedora, quer a nível pessoal como profissional.

A experiência de intervir ativamente na educação e na aprendizagem das crianças do 3.º B revelou-se bastante desafiante, integrando sempre uma oportunidade de colocar toda a componente teórica adquirida ao longo do curso em prática. Estas oito semanas de estágio contribuíram para o desenvolvimento de competências e capacidades profissionais fulcrais ao exercício da docência.

Durante a nossa intervenção, temos o dever de contribuir educativamente para o seu desenvolvimento e crescimento, bem como corresponder às suas expectativas e necessidades. Neste processo, é importante que estejamos cientes que não somos só nós que proporcionamos momentos de aprendizagem aos alunos, como também temos muito que aprender com eles.

É de salientar que os momentos que antecederam à minha intervenção na turma foram vividos com grande ansiedade e preocupação, em relação às minhas capacidades

para realizar um trabalho competente ao nível dos objetivos delineados para um 3º ano de escolaridade. Tive o cuidado de me preparar e de me informar sobre ao programa e metas curriculares para o 3º ano de escolaridade, assim como conhecer o trabalho que vinha a ser desenvolvido pela professora cooperante e, ainda, as particularidades de cada elemento da turma, para poder realizar uma intervenção pedagógica adequada às necessidades e interesses dos alunos.

Para um maior conhecimento da realidade da turma, considero de extrema importância as conversas informais com a professora cooperante acerca dos alunos e da dinâmica da turma, bem como o recurso à observação participante como forma de obter um “conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87).

De acordo com Peterson (2003), não existem “indivíduos nascidos professores. Não existe um professor predestinado e possuidor de capacidades pedagógicas inatas” (p.67). Assim sendo, a formação de um indivíduo num profissional de ensino é um processo que se constrói no dia-a-dia com os alunos, que implica reflexões diárias sobre a ação pedagógica e os seus efeitos na aprendizagem e no bem-estar das crianças.

Durante a prática pedagógica e todo o processo desenvolvido na turma do 3.º B, posso referir que houve aspetos positivos e outros não tanto favoráveis. Como menciona Formosinho, Machado e Mesquita (2015), a prática profissional deverá ser “percecionada como uma ação de renovação constante” (p.35), onde os erros cometidos integram oportunidades para refletir, aprender e procurar novas e melhores estratégias de aprendizagem, com vista a práticas pedagógicas mais inclusivas e significativas.

No que respeita aos aspetos positivos, toda esta experiência contribuiu para o aumento das minhas competências profissionais, tanto a nível de confiança como de à vontade no desempenho da minha tarefa. Estes aspetos tiveram consequências positivas tanto nas aprendizagens dos alunos, como na criação de uma relação afetiva e harmoniosa com os alunos. Desde o período de observação, consegui criar empatia e a confiança dos alunos. Além disso, proporcionei aulas dinâmicas, ativas, criando espaços propícios ao diálogo e à partilha de conhecimentos, valorizando as suas opiniões e experiências. Também optei por integrar os trabalhos de grupo e a utilização/manuseamento de materiais manipuláveis. Segundo Matos e Serrazina (1996:193) os materiais manipuláveis “apelam a vários sentidos e são caracterizados por um envolvimento físico dos alunos numa situação de aprendizagem activa”, ou seja, estes objetos ou instrumentos

podem ajudar os alunos a descobrir, a entender ou consolidar conceitos fundamentais nas diversas fases de aprendizagem.

O professor pode dinamizar jogos, desenvolvendo nos alunos várias competências, é importante referir que através da utilização/apoio de materiais os alunos têm a possibilidade de manipulá-los /explorá-los e assim vão construindo conceitos abstratos a partir do concreto. Relativamente a escolha dos materiais, como refere Not (1991, p.67) em *Ensinar e fazer aprender* “ensinar é suscitar atividades de aprendizagem e apoiá-las com materiais apropriados”. Por isso, a escolha dos materiais deve ser feita tendo em conta os seus objetivos e a atividade a que se destina.

Achei que com a minha planificação de aula, e conseqüente intervenção na turma, contribuiu significativamente para a aquisição e aprofundamento dos conhecimentos dos alunos, com o recurso a atividades lúdicas e do seu interesse, assim como de materiais sugestivos. Por não acreditar na eficiência de uma prática baseada na transmissão de conhecimentos, procurei sempre que as atividades propostas aos alunos tivessem um papel central na construção do seu conhecimento, embora saiba que ainda tenho muitas melhorias a fazer em futuras intervenções.

Um dos aspetos que achei muito importantes durante a minha intervenção, foi ter em atenção os conhecimentos prévios dos alunos, antes de iniciar um conteúdo, pois assim tinha uma base e poderia contribuir para um conhecimento mais profundo da realidade.

Durante a minha intervenção deparei-me com algumas dificuldades, resultado da minha inexperiência profissional nesta vertente.

Uma das dificuldades sentidas foi na gestão do tempo letivo, principalmente na fase inicial do estágio, quando não tinha muita perceção dos conhecimentos dos alunos, como do tempo que necessitavam para o cumprimento de uma determinada tarefa. No entanto, no decorrer do estágio, esta realidade foi-se atenuando e consegui progressivamente criar um maior equilíbrio entre as atividades planificadas e o tempo necessário para a sua concretização.

Outro aspeto foi ter de preparar muito bem as aulas, pois tinha receio que os alunos colocassem questões que não conseguiria explicar. Alguns alunos apresentavam algumas dificuldades na aquisição de novos conhecimentos, necessitando de mais tempo para a concretização das tarefas, assim como de maior presença e apoio por parte do professor. Nesta situação optei por trabalhar com materiais didáticos manipuláveis, opção que foi decorrente de situações detetadas durante a semana de observação e que foram o

motor para o meu projeto de investigação-ação e que considero ter sido uma boa estratégia, pois assim os alunos ficaram mais perto da realidade adquirindo uma melhor percepção pela sua ação manipulativa. Outros alunos conseguiam realizar as tarefas com alguma rapidez e não tinham a necessidade de ter o apoio do professor, o que em parte facilitou um pouco a minha intervenção, pois assim poderia dar atenção aos alunos que apresentavam mais dificuldade.

No geral, considero que a minha intervenção tenha contribuído para atenuar as diferenças evidenciadas pelos alunos no processo de aprendizagem, considero que em futuras práticas será com maior facilidade e experiência que irei operacionalizar mudanças na ação pedagógica, com vista a uma oferta educativa de maior qualidade para os alunos

Em suma, faço um balanço positivo da minha intervenção pedagógica na turma do 3.º B, no qual foram muitas as experiências, aprendizagens e os saberes profissionais proporcionados pela convivência com os profissionais de ensino e, sobretudo, com as crianças com quem interagi.

Outro ponto que merece ser referenciado é o facto de ter tido a oportunidade de estagiar com uma professora cooperante que se disponibilizou, apoiou-me, quis trabalhar comigo em equipa trocando ideias, fazendo com que me sentisse à vontade para poder trabalhar.

Inicialmente estava com receio, pois foi o primeiro contato que tive com o 1º Ciclo, mas após estas semanas acho que consegui alcançar os meus objetivos, ultrapassar as dificuldades e fazer um bom trabalho.

Este contato direto com a realidade profissional constitui sempre uma oportunidade de nos tornarmos mais conscientes e confiantes para as responsabilidades e desafios do longo percurso que se avizinha, enquanto futura profissional de um trabalho que se revela bastante exigente e complexo, mas acima de tudo compensador.

Capítulo 6 - Intervenção Pedagógica no 1º Ciclo do Ensino Básico - Prática III

6.1. Contextualização

Este capítulo pretende esclarecer todos os momentos vividos no decorrer da intervenção pedagógica no 1.º CEB, Prática Pedagógica III, fundamentada com os pressupostos teóricos e metodológicos referidos em capítulos anteriores.

A Prática Pedagógica III foi realizada na valência do 1º Ciclo do Ensino Básico na Escola do Ensino Básico do 1º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré, com uma turma do 1.º ano, no período de 9 de outubro de 2017 a 6 de dezembro de 2017, durante 5 horas diárias no período da manhã, perfazendo um total de 135 horas. Desta forma o capítulo subdivide-se em três partes. A primeira parte compreende a caracterização do ambiente educativo, evidenciando-se o meio envolvente da instituição, os recursos físicos e humanos e, ainda, os objetivos enquanto instituição com responsabilidade pedagógica, referidas no seu projeto.

É feita também a caracterização da turma do 1.º B, relativamente ao grupo de alunos, ao espaço e ao tempo em que acontecem as atividades curriculares e extracurriculares.

A segunda parte deste capítulo incide sobre a intervenção pedagógica desenvolvida com os alunos, planeada e organizada tendo em conta os conteúdos programáticos para este ano de escolaridade, bem com os interesses, motivações e necessidades do grupo.

Desta forma, será feita uma descrição de algumas estratégias utilizadas na prática, dividida pelas áreas curriculares de Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressão Plástica. Das atividades escolhidas serão apresentadas algumas metodologias utilizadas importantes e fundamentais para o meu desempenho profissional. Posteriormente, é feita uma avaliação geral das aprendizagens adquiridas pela turma.

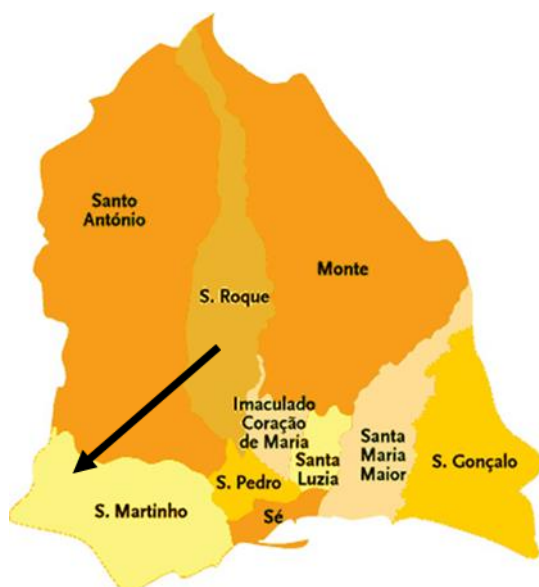
Para finalizar, na terceira parte deste capítulo, é realizada uma reflexão crítica sobre toda a intervenção.

Importa referir que todas as situações apresentadas foram vividas com os alunos, conversas informais com a professora cooperante e da consulta de documentos, tais como o PEE e o PAT.

6.2 O Meio Envolverte – Freguesia de São Martinho

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré localiza-se na freguesia de São Martinho, no concelho do Funchal. Esta freguesia possui uma área de 782 hectares. Faz fronteira, a Oeste, com a Freguesia de Câmara de Lobos, a Leste com a Freguesia de São Pedro e a Norte com a Freguesia de Santo António (Figura 48). De acordo com os censos de 2011, a freguesia de São Martinho possui uma densidade populacional de 26.482 habitantes, sendo o comércio, a indústria, a atividade hoteleira e a agricultura as principais atividades económicas desta localidade.

Figura 46: Freguesias do Município do Funchal (Nazaré)



Fonte: Retirado de: urlshortener.at/iFGQ1

A instituição educativa EB1/PE da Nazaré encontra-se num meio urbano, na qual integra alunos de todas as classes sociais, sendo maioritariamente do Bairro Social da Nazaré oriundos de famílias com nível sociocultural médio-baixo.

Nas proximidades a esta instituição educativa encontra-se outros estabelecimentos de ensino, instituições religiosas, de saúde, de desporto, instituições sedeadas e outros serviços de apoio à comunidade.

6.2.1- A Instituição Educativa – A EB1/PE da Nazaré

A EB1/PE da Nazaré, (ver figura 49), está integrada no regime de Escolas a Tempo Inteiro (ETI), é um estabelecimento de educação/ensino cuja oferta formativa inclui a Creche (dos 0 anos 3 anos), a Educação Pré-escolar (dos 3 aos 6 anos) e o 1º Ciclo do Ensino Básico (a partir dos 6 anos). Os edifícios localizam-se no Bairro da Nazaré, Funchal.

No edifício principal funciona uma sala de Educação Pré-Escolar com 21 crianças e treze turmas do 1º Ciclo do Ensino Básico com o total de 232 alunos. No edifício Carrocel funcionam 4 salas de Creche com 45 crianças e 3 salas de Educação Pré-Escolar com 59 crianças. No edifício Girassol funcionam 4 salas de Creche, com 42 crianças e 4 salas de Educação Pré-escolar num total de 80 crianças.

No que diz respeito às valências de Creche e Pré-escolar as equipas de sala são compostas por duas educadoras de infância e duas assistentes operacionais de apoio educativo. Já no 1.º Ciclo do Ensino Básico em cada turma existe um professor titular.

Figura 47: Vista do espaço físico da EB1/PE da Nazaré



Fonte: Retirado de <https://bit.ly/2uqBTA>

Relativamente ao espaço físico, a EB1/PE da Nazaré é composta por três edifícios, o principal, o Girassol e o Carrocel. O edifício principal é composto por espaços interiores, que contribuem para um espaço acolhedor favorável à aprendizagem dos alunos. O espaço exterior apresenta um campo Polidesportivo, dois pátios semicobertos, um parque infantil e uma Horta Pedagógica.

Relativamente à equipa pedagógica, é composta por vários profissionais e técnicos de aprendizagem que contribuem para o crescimento dos alunos. A instituição é apoiada

por uma equipa especializada, composta por educadores e professores distintos que exercem funções a tempo inteiro. A instituição ainda é apoiada pelo Centro de Recursos Educativos Especializados (CREE) do Funchal. Estes apoios são a tempo parcial, nomeadamente psicólogo, terapeuta da fala, terapeuta ocupacional, terapeuta da psicomotricidade e assistente social. (PEE, 2016-2020).

- **Projeto Educativo de Escola “Escola em valores: saber mais, ser melhor e viver melhor”**

O PEE é um documento utilizado para a organização e gestão do trabalho na escola, tendo como base o meio e as necessidades dos alunos, direcionando as aprendizagens para promover o sucesso de todos. Desta forma, o PEE é “elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria da escola (...) e, enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientador na coerência e unidade da ação educativa” (Costa, p.10).

Segundo Formosinho (1991), o “Projeto Educativo é um instrumento organizacional de expressão da vontade coletiva desta escola-comunidade educativa, é um documento que dá um sentido útil à participação, é a corporização operativa da autonomia da escola comunidade” (p.5).

O PEE da EB1/PE da Nazaré tem como tema “Escola em valores: saber mais, ser melhor e viver melhor”, com o objetivo de “contribuir para que as crianças e os jovens se sintam mais seguros e confiantes (...)”, (PEE, 2016-2020, p.26).

A escolha do tema teve em consideração as transformações que a atual sociedade apresenta, onde os indivíduos se sentem confusos acerca dos seus próprios valores, sentindo-se muitas vezes indiferentes, apáticos, inconstantes, superficiais e até agressivos (PEE, 2016-2020).

Neste sentido, o PEE da EB1/PE da Nazaré aposta num processo de valorização onde a escola deve ajudar os alunos a tomar consciência dos seus próprios comportamentos, atitudes dentro e fora da aula (PEE, 2016-2020). Deste modo, a escola usufrui de um conjunto de objetivos explícitos no quadro 8 que orientam toda a ação educativa a desenvolver com os alunos.

Quadro 8: Objetivos gerais definidos no Projeto Curricular da EB1/PE da Nazaré.

Missão	Visão	Valores
Favorecer a formação e o desenvolvimento global da criança/aluno tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.	Ambicionamos ser um estabelecimento de educação/ensino público de referência na comunidade pela qualidade nas práticas pedagógicas e na formação de cidadãos com espírito democrático crítico e criativo	Ao defender uma educação/ensino que valorize a formação integral das crianças/alunos, pretende-se que a escola promova valores humanos, éticos e democráticos e que respeite a individualidade de todos (a responsabilidade, a tolerância, o respeito, a solidariedade, cooperação, a equidade e a amizade, entre outros.

Fonte: Retirado do PEE da EB1/PE, 2016/2020, p. 25.

6.3- A Turma do 1.º B

A turma do 1.º ano é constituída por 20 alunos, 13 do sexo masculino e 7 do sexo feminino (ver gráfico 8), com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos (ver gráfico 9). A turma é formada por alunos provenientes da Educação Pré-escolar desta Escola, que se encontram a frequentar pela primeira vez o 1.º ano do Ensino Básico.

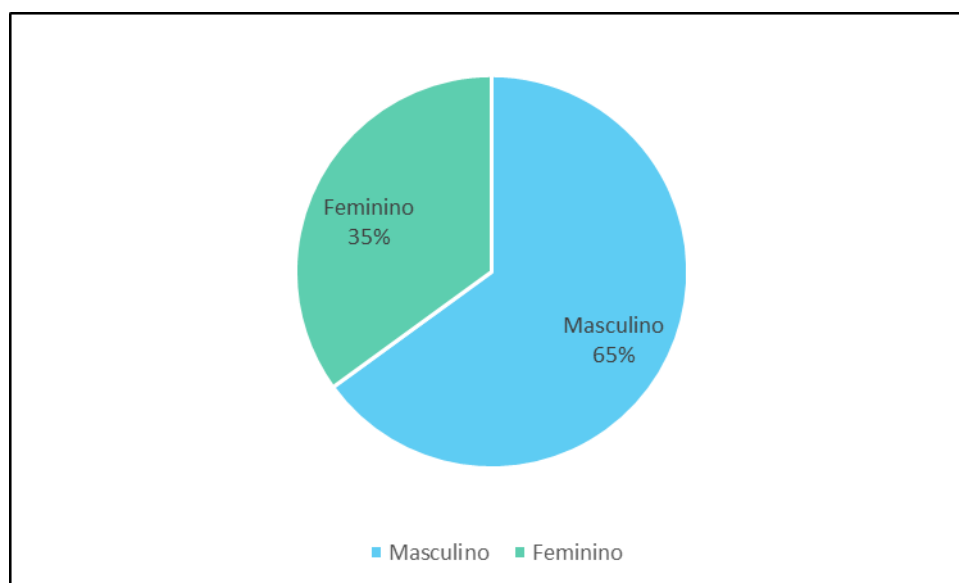
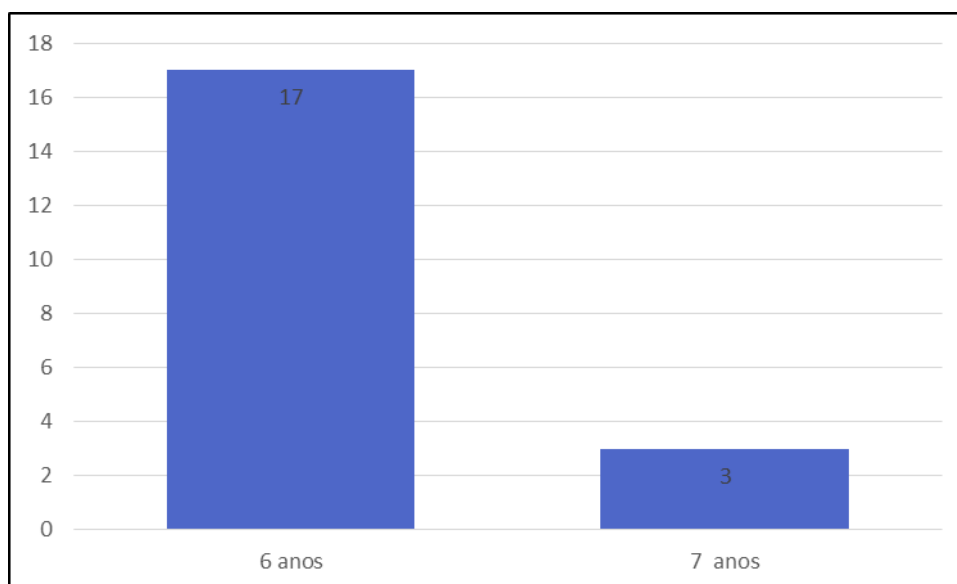
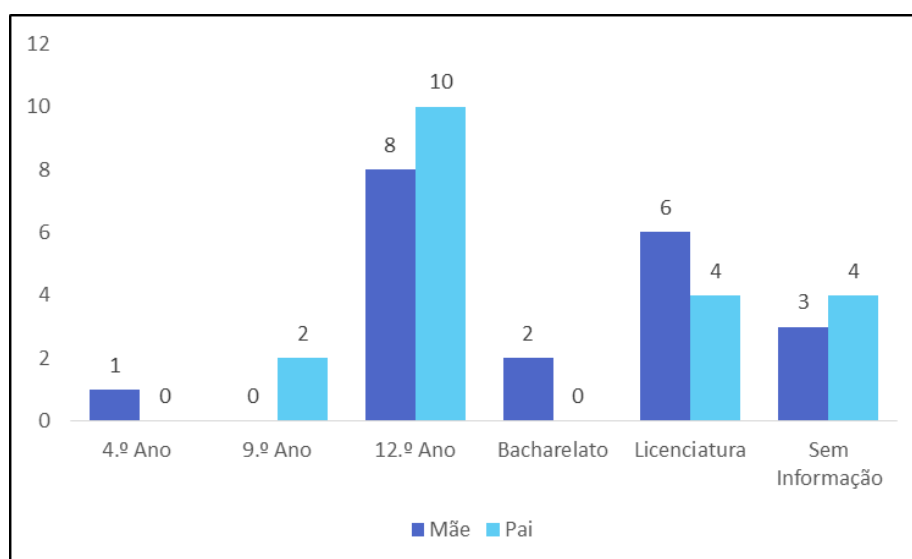
Gráfico 8: Género dos alunos do 1.º B

Gráfico 9: Idade dos alunos do 1.ºB

Relativamente aos pais do 1.º B têm idades compreendidas entre os 20 e 45 anos, estando a maioria na faixa etária dos 25/30 anos.

Quanto aos níveis de escolaridade, estão colocados entre o 4º ano de escolaridade e a licenciatura, sendo a maioria com o 12º ano (ver gráfico 10). No que respeita à sua situação de empregabilidade, de acordo com o PAT, a maioria dos pais do 1.º B encontram-se empregados, sendo a maioria professores.

Gráfico 10: Habilitações académicas dos pais do 1.ºB

Fonte: Baseado nos dados do PAT, 2016-2020

No que concerne à aprendizagem, os alunos encontram-se todos no mesmo patamar, visto que para todos é a primeira experiência, apesar de haver três alunos que se destacam, respondendo sempre às questões levantadas e com precisão. Alguns têm mais dificuldade em concentrar-se, são faladores e competitivos, o que prejudica o seu rendimento escolar. A meio do 1º período entrou um aluno novo, de nacionalidade venezuelana, que apresenta muitas dificuldades na área de Língua Portuguesa e de Matemática, devido à diferença da língua e à sua imaturidade, a maioria das vezes os exercícios têm de ser explicados individualmente.

No geral, é uma turma interessada e empenhada em adquirir novas aprendizagens, têm um comportamento razoável, obedecendo às regras estipuladas. São ainda muito dependentes dos adultos, mas têm vindo a melhorar gradualmente. Quando caracterizamos uma turma devemos ter em atenção inúmeros aspetos e verificar quais os fatores inibidores e facilitadores do processo ensino-aprendizagem. Relativamente aos fatores inibidores, podemos considerar o facto da turma ter ritmos e capacidades diferenciados; as dificuldades de acompanhamento individualizado às crianças menos autónomas e a necessidade constante de repetir os exercícios para os alunos acompanharem. No que concerne os fatores facilitadores do processo ensino-aprendizagem, podemos referir a participação de alguns alunos e a entreajuda.

A nível das disciplinas denotasse maior interesse no Estudo do Meio e Expressão Plástica, estes alunos demonstram ter muita curiosidade, interesse e gosto pelos temas abordados. Participam nas atividades propostas e gostam de mostrar o que já vivenciaram. O ritmo de trabalho de alguns alunos é satisfatório, mas por vezes têm de ser chamados à atenção.

Alguns alunos têm poucos hábitos de estudo e não são muito apoiados em casa na resolução dos trabalhos. Por outro lado, outros são muito participativos, entusiasmados e interessados pelas várias áreas a trabalhar durante as aulas.

Em suma é uma turma heterogénea, os alunos apresentam diferentes níveis e ritmos de aprendizagem, mas podemos considerar o nível de aprendizagem satisfatório, tendo em conta que para todos é o início de um novo ciclo.

6.3.1- Organização do Ambiente Educativo

As experiências pedagógicas proporcionadas aos alunos decorrem num determinado espaço que influencia todo o processo. Desta forma, a sala de aula deve ser um espaço onde os alunos se sintam à vontade para poderem desenvolver as suas competências.

A sala da turma do 1.º B situa-se no 1º andar do edifício principal. A professora titular da turma é a professora Cristina Palhão e a sala é partilhada no turno da tarde com a turma do 1.ºA, existindo assim o uso de materiais por ambas as partes.

A sala está equipada com vinte e duas mesas e cadeiras e uma secretária da professora. A sua disposição está organizada em formato “U”, ficando nove mesas no interior, voltadas para o quadro, com o objetivo de incentivar o trabalho autónomo e facilitar as interações e partilha de conhecimentos entre os alunos.

Ao lado do quadro existem dois placares, um placard onde são expostos trabalhos relativamente a algumas temáticas trabalhadas e o outro placard é utilizado para algumas informações úteis e os aniversários dos alunos.

No fundo da sala encontram-se três armários de apoio, num deles estão os cadernos diários dos alunos, devidamente organizados por área disciplinar; outro armário possui histórias infantis que podem ser consultados pelos alunos quando terminam as tarefas; o terceiro armário contém alguns recursos didáticos que são utilizados por ambas as professoras. No lado oposto a estes, encontra-se outro armário com materiais de Expressão Plástica e trabalhos realizados pelos alunos. Numa das paredes laterais encontra-se dois placards, onde são expostos trabalhos dos alunos.

A sala tem quatro janelas, em duas laterais, que no seu todo asseguram uma boa iluminação natural à sala.

De uma forma geral, a sala está bem organizada, o que permite uma boa movimentação dos alunos para poderem ser autónomos, no que respeita a ir buscar o seu material, e do professor para poder auxiliar os alunos. Desta forma, o ambiente é propício para desenvolver as atividades pedagógicas.

Todos estes aspetos físicos mencionados, podem ser visíveis nas figuras 50 e 51 através de um plano bidimensional e tridimensional.

Figura 48: Planta bidimensional da sala do 1.º B

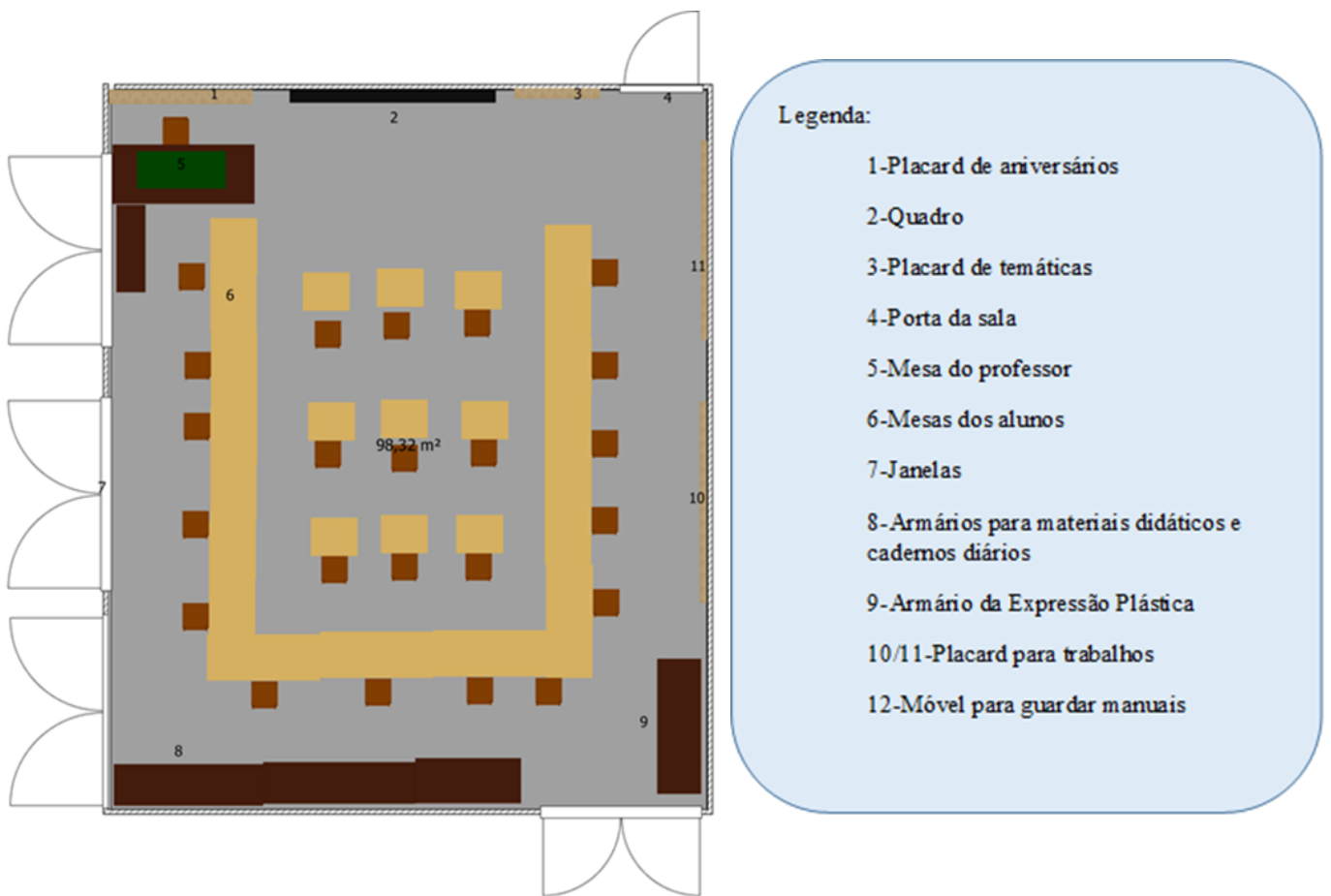


Figura 49: Planta tridimensional da sala do 1.º B



6.3.2- Organização do Tempo

A organização do tempo da turma do 1.º B processa-se em regime de ETI, inicia-se às 8h30 às 13:30, havendo um intervalo de 30 minutos para o lanche e recreio das 10h às 10h30m. As aulas curriculares, nomeadamente Português, Matemática, Estudo do Meio, Inglês e TIC do 1.º B, decorrem no turno da manhã, sendo orientadas por vários docentes.

No turno da tarde os alunos têm atividades de enriquecimento curricular, nomeadamente Expressão Plástica, Expressão Musical e Dramática, Biblioteca, Estudo, Informática, Inglês, Clube e ocupação de tempos livres – OTL (ver quadro 9).

Quadro 9: Horário semanal da turma do 1.º B

Horas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
8h30-8h45	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento
8h45 – 10h30	Português	Português	Estudo do Meio	Inglês	Matemática
10h30-11h00	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
11h00-12h30	Matemática	Matemática	Matemática	Português	Estudo do Meio
12h30-13h30	Estudo do Meio	TIC	Português	Expressão Musical	Educação Física /Natação
Almoço					
14h30-15h00	OTL	Clube	Estudo	OTL	Estudo
15h00-16h00	Inglês			Expressão Plástica	
16h00-16h30	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
16h30-17h30	Música	Expressão Plástica	Clube	Biblioteca	TIC
17h30-18h30	Clube	Educação Física	Clube	Clube	Clube

Fonte: Adaptado dos dados recolhidos no PAT do 1.º B

6.4- A Intervenção Pedagógica na turma do 1.º B

A minha intervenção, desenvolvida com os alunos do 1.º B, teve em consideração os conteúdos programáticos e metas curriculares previstas para este ano de escolaridade, assim como os interesses e necessidades dos alunos. Todas as atividades foram planeadas tendo em conta a distribuição de carga horária para cada área disciplinar nos três dias de estágio (segunda, terça e quarta), de forma a respeitar a rotina diária. Os conteúdos a serem trabalhados em cada semana eram definidos antecipadamente pela professora

cooperante, de modo a dar continuidade ao trabalho desenvolvido pela mesma. Importa salientar, que a professora cooperante me deu liberdade na forma como trabalhar os conteúdos que seriam explorados.

Segundo Peterson (2003) a planificação de atividades implica ““observações dos factos pedagógicos, psicológicos, organizativos, sociológicos, culturais, etc.” (p.67), para que haja uma aprendizagem significativa para os alunos.

Nesta linha de pensamento, a primeira semana de observação teve como finalidade a observação participante, de modo a conhecer os alunos, a dinâmica das aulas e identificação de problemáticas e criar laços afetivos com os alunos criando um ambiente de cumplicidade, confiança e respeito mútuo.

A planificação das atividades teve em consideração a heterogeneidade da turma, no que refere ao domínio de conhecimento e ritmo de aprendizagem, tentando dinamizar atividades dinâmicas e lúdicas, sendo os alunos os protagonistas.

6.4.1- Algumas Atividades Realizadas

De acordo com Duarte (2012), as aulas são ocasiões favoráveis à introdução de novos conteúdos, “proporcionando noções básicas, orientações essenciais, clarificações, discussões e referências a leituras e trabalhos complementares” (p.137), tendo como objetivo apoiar o aluno na construção de um conhecimento mais aprofundado, nos vários domínios do saber.

No decorrer da prática pedagógica, procurou-se que as aulas fossem momentos de aprendizagem e aquisição de competências, onde se apelou à cooperação, à interajuda e à partilha de conhecimentos entre todos. Assim, as atividades que se seguem foram planeadas, tendo em conta os interesses e motivações dos alunos, contribuindo para uma formação global e ampliação das suas competências.

Importa referir que as atividades dinamizadas seguiram uma temática e à volta dessa temática, foram trabalhadas as diferentes áreas curriculares, nomeadamente o Português, a Matemática, o Estudo do Meio e a Expressão Plástica.

- Chegou o outono⁹

⁹ Ver Apêndice – Apêndice 9

Esta atividade realizou-se no dia 23 de outubro de 2017, teve como objetivo principal trabalhar a temática do Outono. Todas as crianças têm experiências e saberes que adquirem com o contacto com o meio que as rodeia. Desta forma, com a aprendizagem do Estudo do Meio os alunos “irão aprofundar o seu conhecimento da Natureza e da Sociedade, cabendo aos professores proporcionar-lhes os instrumentos e as técnicas necessárias para que eles possam construir o seu próprio saber de forma sistematizada.” (ME, 2004, p.102).

Neste sentido, iniciei a aula com um diálogo com os alunos sobre o fim de semana, pois acho que os alunos desenvolvem muitas competências a nível do Português, através dos diálogos e trocas de conhecimentos que ocorrem entre as crianças e entre o adulto e as crianças. É também importante, que o docente promova atividades apelativas, dinâmicas e diversificadas no ensino da língua estabelecendo uma articulação com as outras áreas curriculares.

Neste sentido, também falei do meu fim de semana, disse que tinha feito um piquenique e tinha encontrado um ninho com ovos e lembrei-me de uma história muito gira para lhes contar, pois o contato com os textos permite aos alunos ampliar o seu vocabulário e a aquisição de competências linguísticas mais complexas.

Assim sendo, comecei por ler a história *Oriana e os ovinhos* (ver anexo 1) que dava ênfase à letra “o”.

Após a leitura da história, fiz a exploração da mesma, perguntei se ouviram alguma letra conhecida, nomeadamente as letras a, e, i, o, u. Em seguida chamei alguns alunos aleatoriamente ao quadro para escrever as vogais.

Posteriormente questionei os alunos qual o nome da menina da história e escrevi o seu nome do quadro e pedi que dissessem outras palavras que começassem pela letra “o” que também foram por mim registadas no quadro.

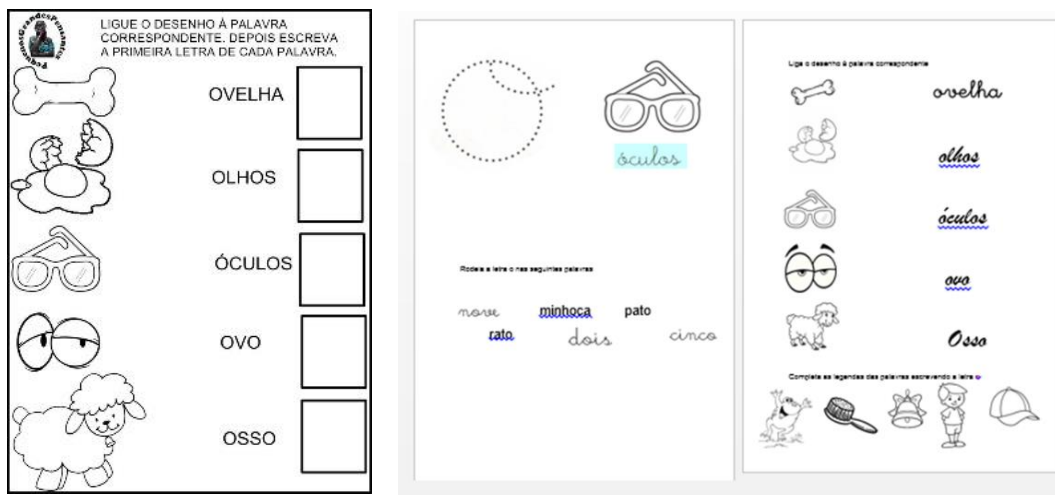
Numa fase seguinte, coloquei no quadro a imagem de um ninho com ovos (ver figura 52), escrevi por baixo da imagem a palavra “ovos” e chamei alguns alunos para desenhar a letra “o” no quadro, os restantes iam praticando com a borracha sobre a mesa.

Figura 50: Imagem ninho com ovos



Posteriormente, distribui aos alunos os cadernos de Português para poderem realizar uns exercícios (ver figura 53), visto que são alunos que iniciaram o primeiro ano de escolaridade e por isso devem praticar muito.

Figura 51: Exercícios de Português



Após o intervalo, coloquei no quadro duas imagens de ninhos com ovos (uma com 3 ovos e outra com 2 ovos), comecei por explorar com os alunos as duas imagens de ninhos questionando qual o conjunto que tinha mais elementos e qual o que tinha menos. Através do diálogo promovido com os alunos, estes rapidamente mencionaram que o ninho com 3 ovos era o que tinha mais elementos. Foi criada outra situação com os alunos, onde estes eram os elementos dos conjuntos. Chamei 6 crianças ao quadro e formei dois grupos, um com 4 e outro com 2 elementos e pedi à restante turma para os comparar, utilizando o vocabulário “mais do que” e “menos que”.

Em seguida, foram chamadas mais 2 crianças para formar outro grupo e novamente perguntei aos alunos qual o grupo que tinha mais, qual o que tinha menos e se havia algum igual. Para que os alunos compreendessem melhor foram criadas várias situações, tendo em atenção não ultrapassar o número 8.

Posteriormente, apresentei à turma os símbolos de < (menor), > (maior) e = (igual), em forma de crocodilo (ver figura 54), explicando o que cada um significava. Em seguida, criei situações idênticas ao exercício anterior (dos grupos), utilizando bolinhas (formando grupos com as bolas) e os símbolos > (maior), < (menor) e = (igual) para a realização dos exercícios. Chamei alguns alunos aleatoriamente para resolver os exercícios no quadro. A fim de consolidar a matéria distribui os cadernos de Matemática

com alguns exercícios e uma tabela com o significado dos símbolos, os alunos colaram a tabela no caderno e realizámos os exercícios em conjunto.

Para a dinamização destas atividades tive de utilizar diversas estratégias para que os alunos compreendessem a simbologia do maior, menor ou igual. A utilização dos símbolos com a imagem do crocodilo foi uma mais-valia, pois os alunos conseguiram perceber com mais facilidade o que cada um significava, utilizando-os assim de forma correta nos exercícios propostos.

Figura 52: Símbolos $<$ (menor), $>$ (maior) e $=$ (igual), em forma de crocodilo



Por fim, distribuí pelos alunos duas cartas do jogo “UNO”, uma folha A5 e expliquei a atividade que iríamos fazer. Cada aluno colocou as suas cartas na mesa deixando um espaço entre elas, e teve de dizer se o primeiro número era maior, menor ou igual ao segundo número. Em seguida escreviam na sua folha utilizando os símbolos corretos (figura 55).

Figura 53: Jogo do “UNO”



Para finalizar pedi aos alunos que arrumassem os cadernos e materiais. Questionei sobre qual a letra que tinham aprendido naquele dia (“o”) e perguntei se sabiam alguma estação do ano que começasse com aquela letra. Responderam acertadamente o “Outono”, em seguida fizemos uma chuva de ideias no quadro (ver figura 56) sobre o que acontecia nessa estação do ano. Em seguida, mostrei uma imagem sobre o outono (ver figura 57) sem título e estabeleceu-se um diálogo sobre o que observava na imagem

Figura 54: Chuva de ideias sobre o outono

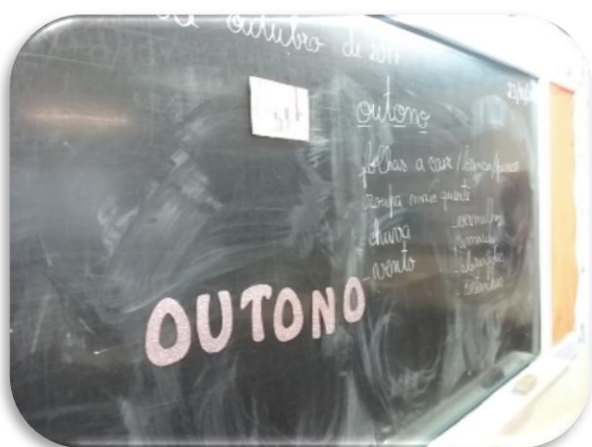


Figura 55: Imagem do outono



Posteriormente, contei uma história intitulada *A folhinha de outono* (ver anexo 3), fiz a exploração da história e os alunos fizeram o seu reconto.

Para a atividade seguinte, pedi aos alunos para colocarem as folhas de outono, que tinham sido pedidas na semana anterior, em cima da mesa da professora, também coloquei algumas folhas que recolhi e mostrei aos alunos um ouriço com castanhas para o verem e poderem explorar (ver figura 58).

Figura 56: Ouriço com castanhas

Continuando a atividade, expliquei que iríamos construir o placard do outono, com as folhas que trouxeram e outros materiais. Importa referir que antes de iniciar esta atividade, distribui uma folha de desenho A5 e pedi que fizessem um desenho alusivo ao outono (ver figura 59).

Figura 57: Desenhos alusivos ao Outono

Seguidamente, apresentei aos alunos uma cartolina com uma árvore desenhada (só os galhos), e coloquei no placard da sala, chamei dois alunos de cada vez para escolherem umas folhas, e estes foram cola-las na árvore do placard (ver figura 60), e assim sucessivamente até todos os alunos terem colado as folhas na árvore.

Figura 58: Placard do Outono

Em análise global, a atividade decorreu bem, os alunos respeitaram as regras que foram apresentadas e mesmo sendo um trabalho realizado em grande grupo denotei que estavam todos muito envolvidos e queriam todos participar ativamente.

- **Vamos conhecer a letra “t”¹⁰**

A iniciação à leitura e à escrita prevê, por parte do aluno, consciência a nível fonológico, normalmente adquirida na EPE, através de contato e manipulação dos componentes orais. Nesta fase a criança irá descobrir os diferentes fonemas da língua, e segundo Beard, Siegel, Leite e Bragança (2010) será o suporte da compreensão do princípio alfabético o que irá facilitar todo o processo de descodificação da escrita. Neste sentido, a criança irá descobrir os diferentes fonemas da língua e posteriormente será capaz de ler.

Ao introduzir qualquer letra, permite ao aluno fazer partilha de outras palavras que nas quais podíamos identificar o som em questão, o que aumentava o seu leque vocabular.

Desta forma, a introdução da letra “t”, que aconteceu no dia 13 de novembro de 2017, ocorreu a partir de uma história intitulada *A tartaruga que adorava tomate*¹¹. Após a leitura e exploração da mesma, questionei se alguém sabia que letra iríamos conhecer. Os alunos conseguiram identificar que era a letra “t”.

Numa fase seguinte coloquei a imagem de um tomate no quadro, e escrevi o nome por baixo. Em seguida, fiz a decomposição da palavra “tomate” e pedi que dissessem outras palavras que tivessem a letra “t”.

Posteriormente, desenhei no quadro a letra “t” minúscula manuscrita e de imprensa para os alunos verem. Distribui os sacos de tinta e o cotonete (que já tinham utilizado em outras atividades) pelos alunos e pedi que fizessem a letra “t”. Enquanto uns alunos faziam a letra no saco de tinta (ver figura 61), chamei ao quadro os que tinham mais dificuldade para os poder orientar.

¹⁰ Ver Apêndice – Apêndice 10

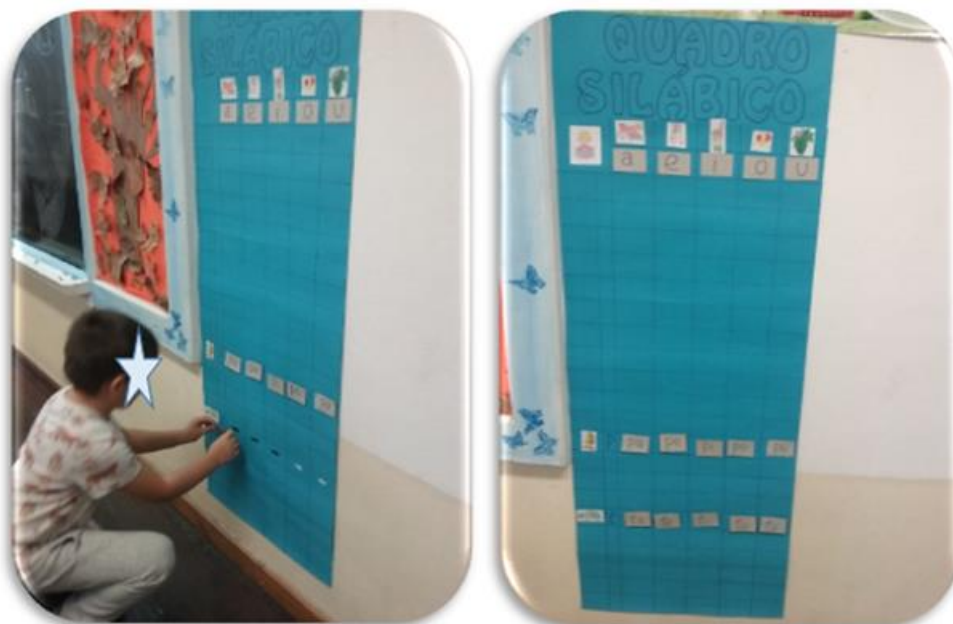
¹¹ Ver Apêndices – Apêndice 11

Figura 59: Aluno a utilizar o saco de tinta

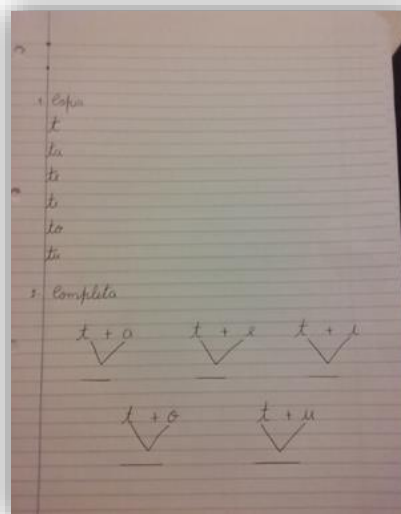


Numa fase seguinte, introduzi no quadro silábico (ver figura 62), a letra “t” individual e com as vogais. Lemos coletivamente ta, te, ti, to, tu, seguido e alternado e depois alguns alunos leram individualmente. Para finalizar esta atividade, pedi que fossem escrevendo no saco da tinta as sílabas ta, te, ti, to, tu.

Figura 60: Quadro Silábico



Para consolidação os alunos resolveram uns exercícios (ver figura 63) no caderno diário.

Figura 61: Exercícios letra “t”

Para finalizar, dei a cada aluno uma folha A4 com a letra “t” desenhada, onde tinham de colar “massa de estrelinhas” dentro da consoante até ficar tudo preenchido (ver figura 64).

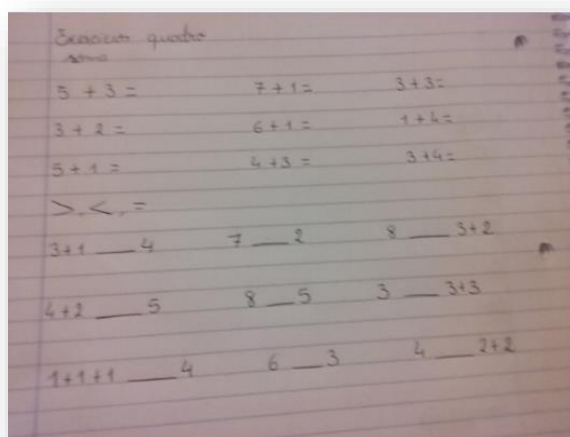
Figura 62: Alunos a preencher a letra “t” com massinhas

Os alunos demonstraram bastante interesse nas atividades acima mencionadas. Desta forma, pude compreender que os alunos já são capazes de juntar letras e ler, identificar as vogais e algumas consoantes. Nas atividades dinamizadas procurei utilizar materiais diversos e diferentes maneiras de escrever a letra “t”, tive o cuidado de ter um suporte visual para que se pudessem orientar.

Após o intervalo, relembrei aos alunos a história da Tartaruga e questionei-os sobre quantos pratos tinha na mesa, e quantos tomates tinha cada prato ($2+2=4$). A atividade seguinte, teve como objetivo que os alunos descodificassem o sistema de numeração decimal e comparar números naturais até 8 tirando partindo do valor posicional dos algarismos e utilizar corretamente os símbolos $<$, $>$ e $=$.

Desta forma, iniciei a atividade passando no quadro alguns exercícios da adição, para utilizar os símbolos do $<$, $>$ e $=$ (ver figura 65), chamei alguns alunos ao quadro para os resolver, importa referir que chamei os alunos com mais dificuldade para poder orientá-los. O objetivo primordial deste exercício foi rever a adição.

Figura 63: Exercícios de adição



Posteriormente, apresentei aos alunos a casa da decomposição (ver figura 66) e realizamos a decomposição dos números, 6, 7 e 8. Comecei por lhes perguntar, como poderíamos fazer a decomposição do número 6 com o material apresentado. Um aluno disponibilizou-se para ir ao quadro fazer a decomposição (ver figura 67).

Figura 64: Casa da decomposição



Figura 65: Alunos a realizar a decomposição dos números 6 e 7.

Terminada a atividade, distribuí pelos alunos uma tabela (ver figura 68). Os alunos colaram a tabela no caderno diário de Matemática e fizeram a decomposição dos números 6, 7 e 8. No primeiro quadrado tiveram de desenhar o número em algoritmo, no segundo quadrado tiveram de escrever em manuscrito o número e por fim fazer a decomposição no número.

Figura 66: Tabela para fazer a decomposição dos números 6,7 e 8

		○ ○ ○ ○ ○ ○
		○ ○ ○ ○ ○ ○ ○
		○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

Após ter explicado o exercício, e ao circular pela sala a fim de auxiliar os alunos, notei que estavam com um pouco mais de dificuldade, por isso optei por realizar o exercício em grande grupo.

Posteriormente, passei para a dinamização de outra atividade, esta realizou-se durante dois dias, sendo a temática dividida em duas partes recorrendo à transversalidade de conteúdos de Estudo do Meio e Português, uma vez que estas são duas componentes muito importantes para a compreensão global dos conteúdos.

A temática escolhida para esta atividade enquadra-se no Bloco nº. 1 – À Descoberta de Si Mesmo. Com este bloco pretende-se promover o conhecimento das crianças em

relação a si próprias, ao seu corpo e, ao mesmo tempo, desenvolver hábitos de higiene pessoal e de vida saudável utilizando regras básicas de segurança, reconhecer o seu passado próximo e as suas perspectivas para o futuro próximo. (OCP, 2004).

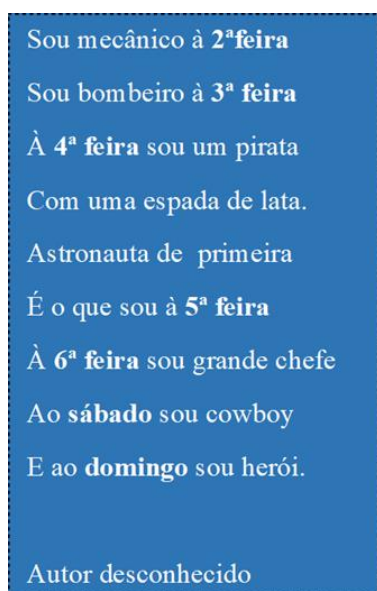
As atividades que se seguem estavam relacionadas com os dias da semana. No que diz respeito aos objetivos relacionados com o Estudo do Meio, os alunos devem reconhecer unidades de tempo, como dia e semana e nomear os dias da semana. Quanto às áreas transversais trabalhadas, temos o Português, a Expressão Plástica e a Expressão Dramática. No Português, os alunos teriam de comunicar oralmente, com progressiva autonomia e clareza, na Expressão Plástica desenhar de forma livre e, por fim, na Expressão e Educação Dramática realizar jogos dramáticos através da exploração e utilização do seu corpo.

Assim, para dar início à atividade recorri à história que contei no dia anterior sobre a *Tartaruga*, questionando se ela precisasse de ir ao veterinário se o local estava aberto todos os dias. Em seguida perguntei a alguns alunos “Que dia é hoje?”, ontem que dia tinha sido e amanhã que dia será.

Posteriormente, li uma lengalenga à turma sobre os dias da semana (ver figura 69). Pedi aos alunos que repetissem comigo a lengalenga. Comecei por dizer duas frases e os alunos repetiam, depois disse quatro frases e os alunos repetiam e assim sucessivamente até dizerem o texto todo. Importa referir que quando dizia as frases fazia os gestos para ser mais fácil aprenderem.

Dando continuidade à atividade, escrevi os dias da semana no quadro e por baixo coloquei as imagens referentes ao dia da semana representado na lengalenga. Distribui uma folha A5 com os dias da semana por ordem e pedi que desenhassem um utensílio em cada dia da semana relacionado com a lengalenga que ouviram (ver figura 70).

Figura 67: Lengalenga dos dias da semana



Sou mecânico à 2^a feira
Sou bombeiro à 3^a feira
À 4^a feira sou um pirata
Com uma espada de lata.
Astronauta de primeira
É o que sou à 5^a feira
À 6^a feira sou grande chefe
Ao sábado sou cowboy
E ao domingo sou herói.
Autor desconhecido

Figura 68: Desenhos dos dias da semana

Foi uma atividade em relação à qual os alunos demonstraram grande motivação, uma vez que a turma tinha por hábito no final do dia dizer uma lengalenga.

No dia seguinte, continuámos com a mesma temática. Comecei por relembrar a história da Tartaruga, questionando sobre qual tinha sido o dia em que a tinha contado (segunda-feira). Posteriormente chamei um aluno à frente e pedi que descrevesse o que tinha feito naquele dia antes de chegar à escola (acordou, lavou a cara, tomou o pequeno almoço, etc.) e se fazia isso todos os dias, incluindo os fins de semana.

Em seguida, em grande grupo, dissemos a lengalenga dos dias da semana. Depois apresentei alguns acessórios para fazer uma atividade (ver figura 71), questionando a que dia da semana pertenciam.

Passando a atividade, chamei sete alunos à frente, tendo cada um escolhido um acessório para representar o dia da semana. Pedi que se colocassem por ordem dos dias da semana, tendo em conta os acessórios que tinham. Em seguida, os alunos tinham de dizer a lengalenga e quando fosse o dia deles tinham de dar um passo à frente e fazer um movimento (ver figura 72).

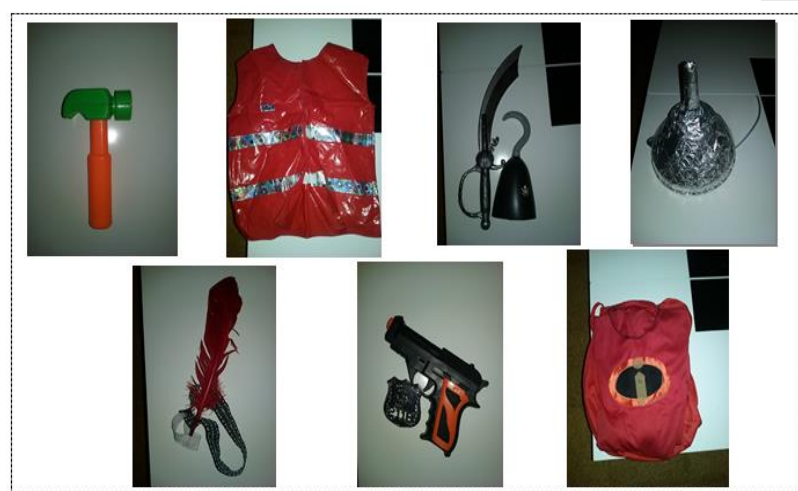
Figura 69: Acessórios para dinamizar a atividade

Figura 70: Alunos a dinamizar a Lengalenga



A atividade foi repetida até todos os alunos terem participado. Foi notório o seu entusiasmo e motivação. A turma atingiu os objetivos propostos, uma vez que todos aprenderam os dias da semana e qual a sua ordem.

Em suma, gostei muito de trabalhar esta temática, pois os alunos foram muito participativos, estavam motivados e demonstraram interesse sobre o tema. Apesar de terem de esperar para realizar a atividade, respeitaram as regras e conseguiram realizar as atividades com sucesso.

Para a maioria das crianças trabalhar a área do Estudo do Meio é bastante motivante, pois todas elas apresentam um conjunto de saberes e conhecimentos práticos que vão adquirindo ao longo da sua vida, consequência das interações com o meio envolvente. Assim sendo, a escola deve promover práticas educativas que valorizem essas experiências, dando a “oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efectivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno” (ME, 2004, p.23).

É importante salientar que o programa do 1.º Ciclo deve ser visto pelo professor como algo flexível e sujeito a modificações, sendo que este pode mudar “a ordem dos conteúdos, associá-los a diferentes formas, variar o seu grau de aprofundamento ou mesmo acrescentar outros” (ME, 2004, p.102), sempre que as circunstâncias de sala de aula assim o exijam.

- **Vamos descobrir o cardinal¹²**

Esta atividade realizou-se no dia 20 de novembro e teve como objetivo principal trabalhar o Português, visto que integra uma área de grande importância na formação escolar das crianças, uma vez que é a nossa língua materna e acaba por condicionar a aprendizagem das outras áreas disciplinares. Contudo optei por integrar as várias áreas curriculares, recorrendo a interdisciplinaridade.

Iniciei a aula com a Matemática fazendo uma revisão de alguns conteúdos trabalhados. Em primeiro lugar fizemos uma leitura da tabela construída com os alunos, da ordem crescente e ordem decrescente (ver figura 73).

Figura 71: Cartaz de ordem Crescente e ordem Decrescente



Em seguida, falamos do cardinal do conjunto, comecei por desenhar no quadro alguns brinquedos, por exemplo: 4 bolas, 2 ossos, 3 piões, 1 lua. Posteriormente disse que queria dar alguns brinquedos ao cão (história contada no dia anterior), mas os desenhos estavam todos misturados e teríamos de formar grupos iguais, questionei-os sobre como o poderíamos fazer.

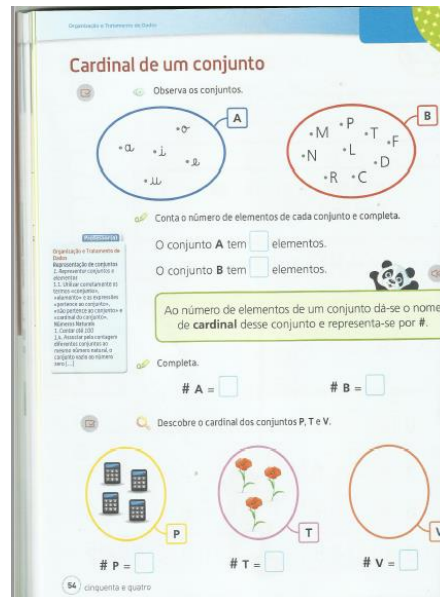
Chamei aleatoriamente um aluno ao quadro para formar os grupos (ver figura 74) e posteriormente escrever o cardinal desse mesmo grupo (ver figura 75). Repeti o exercício

com outros alunos a fim de esclarecer dúvidas que surgissem.

¹² Ver Apêndices – Apêndice 12

Figura 73: Alunos a formar grupos**Figura 72:** Alunos a escrever o cardinal do grupo

Para finalizar os alunos realizaram uns exercícios do manual de Matemática (ver figura 76).

Figura 74: Exercícios do Manual de Matemática

Após o lanche, questionei os alunos sobre o que tinham comido, se era doce ou salgado. No seguimento da conversa, perguntei-lhes se alguém sabia qual o sabor que a Lua tinha. A partir daqui, surgiu um diálogo interessante com os alunos, ao qual dei continuidade pois é através das “trocas linguísticas que se estabelecem uma partilha

permanente da fala entre crianças e entre as crianças e os adultos” (ME, 2015, p.137), promovendo a oralidade. Assim sendo, devemos proporcionar atividades onde os alunos verbalizem os seus interesses, necessidades, pontos de vista e partilhem as suas experiências.

Neste sentido, escolhi a obra *A que sabe a Lua?*, pois, além de fazer parte do Plano Nacional de Leitura, é uma história de fácil compreensão e que transmite valores. Em conversa com a professora cooperante, achou-se pertinente introduzir o tema na área do Português, promovendo uma interdisciplinaridade entre conteúdos e áreas disciplinares, uma vez que posteriormente seria trabalhada a área da Expressão Plástica.

Num primeiro momento foi dito aos alunos que iriam ouvir uma história, intitulada *A que sabe a Lua?* (ver figura 77). Para o conto da história, tive em atenção ler pausadamente, criar algum suspense e explorar as ilustrações.

Figura 75: Obra *A que sabe a Lua?*



A história conta que alguns animais queriam saber qual o sabor da lua e para que isso fosse possível foram chamando vários animais que subiam cada vez mais, uns em cima dos outros, para poder tirar um pouco da Lua. No final, o rato conseguiu tirar um pouco da Lua que partilhou com os restantes animais. Estes quando provaram a Lua, descobriram que a Lua sabia àquilo que cada um deles gostava mais.

Estes momentos de leitura que são promovidos pelo docente, e onde se procura diversificar o modo como conta as histórias, são considerados por Azevedo e Souza (2012) como “uma alternativa metodológica nos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças” (p.52). Outro aspeto é também motivar os alunos para a leitura, despertar momentos de curiosidade e desenvolver a imaginação.

Segundo Oliveira (2008), é da competência do professor selecionar as leituras mais adequadas à idade, às necessidades, aos gostos e interesses dos seus alunos. A escolha deste livro teve em consideração a idade dos alunos (6 anos) e a temática que se pretendia explorar, de forma a introduzir os conteúdos programáticos a abordar, as diferentes áreas e, também, os valores.

Posteriormente ao conto da história, promoveu-se um diálogo com os alunos, como referem Azevedo e Souza (2012), tendo o professor proporcionado momentos para que possam “expressar as reações emocionais que o texto lhe proporcionou; o que sentiu; o que aprendeu; o que lhe disse o texto; que mensagem lhe transmitiu o autor; qual a sua opinião sobre ela” (p.85).

Neste momento de diálogo os alunos tiveram oportunidade de recontar os momentos narrados, exprimir a sua opinião relativamente à importância da interajuda e da partilha.

É de referir que, neste processo, a minha intervenção foi de mediação, com a colocação de questões, de forma a promover e conduzir o diálogo com e entre os alunos.

Em seguida, foram apresentadas as imagens da história desordenadas, e foi pedido para organizarem a história (figura 78). Esta atividade tinha como objetivo que os alunos fizessem o reconto da história ouvida a partir das imagens. Também foi possível trabalhar na área da Matemática a contagem progressiva e regressiva.

Figura 76: Imagens desordenadas



Para finalizar a atividade e aproveitando para trabalhar um pouco a Expressão Plástica, foi distribuído a cada aluno uma folha com o desenho de uma parte da história,

para pintarem o desenho e fazerem colagens (ver figura 80). Na concretização desta tarefa os alunos trabalharam de forma autónoma.

Figura 77: Pintar e colar materiais



Após todos terem terminado, fizemos o reconto da história utilizando os desenhos pintados pelos alunos. Em seguida, colocámos os desenhos no placard para exposição. Na última semana, os desenhos foram retirados e foi feito um livro para deixar na sala (ver figura 80).

Figura 78: Livro elaborado pelos alunos



Foi uma atividade que correu bem, os alunos participaram, demonstraram interesse na realização das diversas atividades propostas, conseguiram compreender a história e através das imagens conseguiram fazer o reconto.

Relativamente a todas as atividades dinamizadas neste dia, nas diferentes áreas, senti que os alunos tinham assimilado bem os conteúdos, não necessitaram de muita ajuda para realizar os exercícios propostos, estavam atentos e motivados para a realização das atividades.

É importante referir que os alunos tiveram uma participação interventiva e participativa, assim o meu papel foi apenas de mediadora, apenas para conduzir a atividade, de forma a que os alunos trabalhassem os conteúdos e adquirissem os conhecimentos desejados.

6.5 Avaliação Geral dos Alunos do 1.ºB

A avaliação é um processo que deve ser tratado com rigor, para que os alunos possam melhorar as suas aprendizagens. Segundo Lopes e Silva (2012) a avaliação “possui múltiplos significados que dependem das diferentes perspetivas e contextos a partir dos quais se aborda o tema” (p.1). Neste sentido, a avaliação é um processo de

ensino-aprendizagem que visa “encontrar os caminhos necessários para que consigam atingir as metas para o nível de ensino que frequentam” (Lopes & Silva, 2012, p.2).

Visto esta ser uma turma de 1º ano de escolaridade, e a prática pedagógica ter decorrido no primeiro período, foi possível observar alguns progressos na turma e apesar de serem discentes do primeiro ciclo pela primeira vez respeitaram as regras e evoluíram a vários níveis.

Ao longo do estágio, denotei que havia alguns alunos com dificuldades, principalmente na área do Português, apresentando dificuldades na leitura e na escrita, pois confundiam as consoantes, não identificavam alguns ditongos e, por vezes, confundiam as letras manuscritas com a letra de imprensa.

No que diz respeito à Matemática, alguns alunos demonstraram dificuldades em associar números e não conseguiam resolver situações problemáticas.

No Estudo do Meio, a maioria apresenta resultados satisfatórios e dominam os conteúdos abordados.

Nas atividades de Expressão Plástica, os alunos revelam interesse e gosto para a sua realização, apesar de manifestarem algum descuido na utilização de técnica de recorte, de colagem e na pintura.

Importa referir que o aluno proveniente da Venezuela não domina o Português, demonstra desinteresse nas atividades curriculares e tem um ritmo de trabalho lento. Por outro lado, existem sete alunos que demonstram um bom domínio das aprendizagens, são organizados e revelam ter métodos de estudo.

Apesar da turma ser heterógena, as atividades dinamizadas com os alunos foram muito satisfatórias, pois conseguiram realizar as tarefas e atividades propostas com sucesso demonstrando motivação e interesse.

São alunos bastante cooperantes, revelam espírito de solidariedade, de partilha, são participativos e autónomos. Contudo, alguns alunos distraem-se com facilidade, são “conversadores” aproveitando os momentos de diálogo para brincar.

De uma forma geral, no que respeita às competências áreas curriculares mencionadas, pude verificar que os alunos, devido às suas características, registam oscilações no desenvolvimento das competências.

6.6 Reflexão Crítica à Intervenção no 1.º CEB – Prática Pedagógica III

O ato de refletir é o mais importante em toda a prática, pois permite pensar de forma a procurar os aspetos positivos e negativos da mesma e quais as estratégias que melhor se adequariam à intervenção. Nos dias de hoje, refletir é uma exigência da prática de um docente, uma vez que é uma tarefa complexa no sentido de analisar a própria prática e as aprendizagens do grupo.

A minha prática pedagógica em contexto de 1.º Ciclo ocorreu durante os meses de outubro, novembro e dezembro na EB1/PE da Nazaré, com um grupo de crianças que frequentavam pela primeira vez o Ensino Básico.

Tendo em conta as características observadas durante o estágio, planifiquei de acordo com o grupo tentando dar resposta à diversidade de comportamentos, interesses e motivação da turma.

Segundo Morgado (2003), citado por Tomlinson (2008), os professores “procuram gerir um currículo de alto nível para todos variando o nível de apoio do professor (...) ritmo e processos de aprendizagens baseando-se nas competências dos alunos, nas suas motivações e perfis de aprendizagens” (p,76).

Desta forma, tive a preocupação, durante toda a prática, de planificar tendo em conta os interesses e ritmos de aprendizagem existentes na sala, tentando ir ao encontro da individualidade dos alunos motivando-os para a realização das atividades.

Considero que esta prática pedagógica na turma do 1.º B, decorreu num ambiente favorável e permitiu-me vivenciar experiências satisfatórias e enriquecedoras, quer a nível pessoal, profissional e mesmo a nível de aprendizagens realizadas pelos alunos.

Apesar dos medos que me acompanhavam, consegui ultrapassar os vários obstáculos com que me deparei. Empenhei-me para fazer as coisas o melhor possível, apesar desta não ser a valência que quero exercer.

Achei um ano extremamente difícil, no sentido de ser muito trabalhoso. Tinha de ter em atenção muitos pormenores, verificar quais os conhecimentos que tinham, o que já eram capazes de fazer, o ritmo de trabalho, preparar as aulas e exercícios para fazer no dia seguinte, entre outros.

Em relação às aprendizagens realizadas com os alunos, notei uma evolução durante todo o estágio, principalmente a nível de ritmo de trabalho.

Importa referir que algumas dificuldades surgiram naturalmente, contudo fui tentando superar todos os obstáculos através de conversas com a professora cooperante em relação a estratégias que poderia utilizar para introduzir conteúdos.

No que respeita ao tempo de estágio, acho que é pouco, pois na altura em que já estamos com o ritmo de trabalho acertado, já sabíamos as estratégias adequadas para intervir com a turma, o estágio terminou. Nesta área é muito importante a prática, pois assim aprendemos com os nossos erros, arranjamos métodos de trabalho mais assertivos, conseguimos gerir melhor o tempo para cada conteúdo, entre outras situações.

Relativamente à professora cooperante, gostei muito de trabalhar com a professora Cristina, sempre que apresentava uma dúvida estava sempre disponível, os conteúdos a trabalhar eram sempre disponibilizados na segunda-feira, para que pudesse preparar a minha planificação, deu-me sempre a sua opinião relativamente às atividades e, por vezes, deu sugestões e, muito importante, demonstrou ter muito carinho pela sua turma. Também deve referir que a autonomia que me foi dada pela professora Cristina, contribuiu para que as minhas atividades fossem ao encontro do que os alunos gostam de fazer, com o intuito de os motivar fazendo com que se envolvessem nas atividades propostas. Além disso, senti que trabalhávamos em conjunto, se introduzisse um conteúdo a professora Cristina dava continuidade, bem como se fosse ao contrário eu dava continuidade.

Para finalizar, faço um balanço positivo da minha intervenção pedagógica realizada com a turma do 1.ºB. Embora saiba que ainda tenho muito que aprender, considero que fiz um trabalho coerente, responsável e enriquecedor para aquele grupo de crianças.

Em síntese, esta prática permitiu-me ganhar mais experiência, confiança em mim própria na realização de atividades e de exploração das temáticas abordadas, bem como a consciencialização das responsabilidades e exigências que um docente tem, mas acima de tudo foi muito desafiador e gratificante ter esta oportunidade. Também me deu a possibilidade de vivenciar experiências únicas e de contribuir significativamente na aprendizagem e educação destes alunos.

Considerações Finais

A conclusão deste relatório representa o final de uma caminhada repleta de altos e baixos e um conjunto de aprendizagens, mas, sobretudo o completar de um percurso académico de seis anos. Esta caminhada foi repleta de vontade e busca contínua marcada pela curiosidade, a partilha de conhecimento, vontade de melhorar e de crescer, estes foram os princípios que, coligados a uma grande entrega trouxeram-me até este patamar.

Desta forma, é importante fazer uma reflexão de todo o percurso de formação profissional, nomeadamente as aquisições de conhecimentos científicos e das intervenções em contexto real, pois permite o alcance de competências imprescindíveis para a minha prática como docente. A escola tem como principal desafio formar cidadãos autónomos e participativos, numa sociedade onde a autonomia e a cooperação são cruciais.

Desta forma, cabe aos docentes enquanto agentes primordiais na educação e formação, pensar e refletir sobre a sua prática, de forma a melhorar e adequar as aprendizagens dos alunos. Os docentes devem ser mais do que transmissores de conteúdos, o educador/professor surge como mediador que leva as crianças/alunos a aprender com motivação e gosto reunindo condições para que sejam capazes de saber, ser e fazer. Neste sentido, é fulcral que os docentes estejam em constante formação para melhorar a sua qualidade de ensino e educação que as crianças/ alunos recebem.

Segundo Hattie citado por Lopes & Silva (2010), “os maiores efeitos sobre a aprendizagem dos alunos ocorrem quando os professores se tornam aprendizes do seu próprio ensino e quando os alunos se tornam professores de si próprios” (p.22).

Esta sempre foi uma área que me fascinou, mesmo com 15 anos de experiência como ajudante de ação socioeducativa, aprendi muito com as experiências vividas durante as intervenções pedagógicas. Hoje como educadora e professora em formação inicial, compreendo o quanto é importante utilizar várias metodologias e estratégias para que as crianças/alunos tenham uma aprendizagem mais significativa, que os alunos têm interesses e que estes podem ser uma opção na escolha de um tema ou atividade a trabalhar; assumir que todas as crianças/alunos são capazes de trabalhar e cada um tem o seu ritmo, que o docente se deve empenhar e dedicar para que todas as suas crianças/alunos possam atingir o sucesso.

Durante as minhas intervenções pedagógicas, nas duas valências, procurei ser participativa, observadora e crítica, tirando partido de todos os conselhos dados pela

educadora e professores cooperantes, com o intuito de melhorar o meu trabalho. Mas não posso deixar de salientar, que a minha preferência recai sobre a Educação de Infância.

Relativamente aos desafios que surgiram durante as intervenções pedagógicas, realço os meus estágios no 1.º Ciclo do Ensino Básico, pois foi onde me deparei com as maiores dificuldades. Contudo, considero que a minha intervenção contribuiu para um crescimento harmonioso e um desenvolvimento pleno das minhas capacidades.

Relativamente aos aspetos positivos, devo referir que enquanto educadora/professora estagiária esta foi uma experiência enriquecedora e motivante. Trabalhei sempre em equipa para um objetivo comum, aprendi e levei as crianças/alunos a aprender. Estabeleci uma boa relação com a educadora e auxiliares, com as professoras do 1.º Ciclo que sempre me orientaram e me deixaram à vontade, fizeram críticas construtivas que considero muito importante para o meu crescimento como futura educadora/professora. Fui acolhida calorosamente por toda a comunidade, pessoal docente e não docente, o que proporcionou que realizasse o meu trabalho com muita motivação e dedicação.

Assim, é com satisfação que recordo todos os momentos vivenciados com todos e principalmente com as crianças do Pré-Escolar bem como com as do 1.º Ciclo do Ensino Básico, as quais contribuíram para que tudo fosse mais fácil e conseguisse realizar um sonho.

No entanto, sei que ainda tenho um longo percurso pela frente, que será marcado por vitórias e derrotas, mas considero-me uma pessoa lutadora, e irei dar continuidade à minha formação, de forma a tornar-me uma profissional de ensino com a capacidade de inovar a minha docência indo ao encontro dos interesses e motivações dos meus alunos.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B. Campos (Org.). *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp.21-30). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Lisboa: Edições Pedagogo
- Amaral, J., Moreira, A. & Ribeiro, A. (1996). O Papel do Supervisor no Desenvolvimento do Professor Reflexivo. Estratégias de Supervisão. In A. Alarcão (Org.). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão* (pp.89-122). Porto: Porto Editora
- Ausubel, D.P.; Novak, J. D., Hanesian, H.(1983). *Psicologia Educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Azevedo, F. & Souza, R. (2012). *Géneros Textuais e Práticas Educativas*. Lisboa: Lidel.
- Bento, A. (2012). Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade?. *Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira)*, nº 64, ano VII (pp. 40-43). ISSN: 1647-8975.
- Bezerra, M. (1962). *O material didático no ensino da matemática*. Rio de Janeiro: MEC/CADES.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora;
- Bogdan, R. & Blikem, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Beard, R., Siegel, L. S., Leite, I. & Bragança, A. (2010). *Como se aprende a ler?* Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Breda, A., Serrazina, L., Menezes, L., Sousa, H. & Oliveira, P. (2011). *Geometria e Medida no Ensino Básico*. Lisboa: Editorial do Ministério de Educação.
- Cadório, L. & Simão, A. (2013). *Mudanças nas concepções e práticas dos professores* (1ªed.). Lisboa: Edições Vieira da Silva, Lda.
- Caldeira, M. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Carolino, A. (2007). A actualidade do 1.º CEB: monodocência, coadjuvação ou pluridocência. In C. Leite & A. Lopes (Orgs). *Escola, Currículo e Formação de Identidades* (pp. 155-157). Porto, Edições ASA.

- Carvalho, Diana de C. As contribuições da psicologia para a formação de professores: algumas questões para debate. In: MARASCHIN, Cleci; FREITAS, Lia;
- Carvalho, Diana Carvalho de. Psicologia e Educação: multiversos sentidos, olhares e experiências. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2003. 359p. ISBN 8570257139 (broch.).
- Carvalho, A. & Diogo, F. (1999). *Projecto Educativo* (3ªed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Camacho, M. (2012). *Materiais Manipuláveis no Processo Ensino/Aprendizagem da Matemática*. [Dissertação de Mestrado apresentado na Universidade da Madeira].
- Campos, B. (2003). *Quem pode ensinar. Garantia da qualidade das habilitações para a docência*. Porto: Porto Editora.
- Charpak, G. (1997). *As Ciências na Escola Primária. Uma Proposta de Acção*. Lisboa: Editorial Inquérito.
- Contente, I. (2012). *A utilização de materiais didáticos no ensino da matemática do 1º Mestrado do Ensino Básico*, Tese de em Especialidade de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Beja: Instituto Politécnico de Beja Escola Superior de Educação.
- Correia, F. (2011). *Internet – sala de estudo virtual*. Tese de doutoramento apresentada na Universidade da Madeira. Madeira.
- Correia, M. (2010). A função didático-pedagógica da linguagem musical: uma possibilidade na educação. *Educar*.36, 127-145 Retirado de : <http://www.readcube.com/articles/10.1590/s0104-40602010000100010> acedido em 18 de abril de 2018.
- Costa, J. (1994). *Gestão Escolar-Participação, Autonomia. Projeto Educativo da Escola*. Lisboa: Texto Editora.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, B., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). *Investigação-Acção: Metodologia Preferencial Nas Práticas Educativas*. Minho: Instituto de Educação da Universidade do Minho
- Cunha, M. (2008). *Animação. Desenvolvimento Pessoal e Social, Formação e Práticas Teatrais*.S.L: Editora Ousadias
- Day, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Editora.
- Duarte, A. (2012). *Aprender Melhor. Aumentar o Sucesso e a Qualidade da Aprendizagem*. Lisboa: Escolar Editora.
- EB1/PE da Ladeira (2015-2019). *PEE – Regras para a Cidadania: uma construção a caminho do Futuro*
- EB1/PE da Nazaré (2016-2020). *PEE – Escola em Valores: saber mais, ser melhor e viver melhor*.

- Estrela, A. (1994). *Teoria prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Porto: porto Editora
- Estrela, M. (2001). Questões de profissionalidade e profissionalismo docente. In M. Teixeira (Org.). *Ser professor no limiar do séc XXI* (pp.113-114). Braga: ISET
- Estrela, M. (2010). *Profissão Docente: Dimensões Afetivas e Éticas*. Porto: Areal Editores, S.A.
- Ferrão, A. & Pessoa, M. (1998). *Histórias Cantadas*. Lisboa: Plátano Editora.
- Ferrão, A. & Rodrigues, P. (2008). *Sementes de música para bebés e crianças*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Ferrão, A. (2002). *Cantar – Espaço de prazer, arte e educação*. Educação Musical: Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical, 112, 15-16.
- Figueiredo, M. (2003). *Domínio das Expressões – Expressão Plástica*. Coleção “Mais” nº 10. Lisboa. Bola de Neve.
- Fonseca, A. M. (2000). *Educar Para a Cidadania. Motivações, Princípios e Metodologias*. Porto: Porto Editora.
- Fonseca, V. (2014). *Aprender a Aprender – O papel da educabilidade cognitiva e da neuropsicopedagogia* (3.ª ed.). Lisboa: Âncora Editora.
- Formosinho, J. (1991). “Prefácio”. In J. Costa. *Gestão Escolar-Participação, Autonomia e Projeto Educativo de Escola* (pp.4-5). Lisboa: Texto Editora.
- Formosinho, J. (2007). O Currículo Uniforme Pronto-a-vestir de Tamanho Único. In J. Formosinho. *O Currículo Uniforme Pronto-a-vestir de Tamanho Único* (pp.19-26). Mangualde: Edições Pedagogo
- Formosinho, J., Machado, J. & Mesquita, E. (2015). *Formação, trabalho e aprendizagem. Tradição e inovação nas práticas docentes* (1ªed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Fraga, R. C. Q. A relação sujeito-objeto em Jean Piaget: uma análise à luz da ontologia do ser social. 2005. 95 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará.
- Freitas, M. T. de A. 2000. As apropriações do pensamento de Vygotsky no Brasil: um tema em debate. In: Psicologia da Educação. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, n.10/11: 9-28.
- Flores, M. (2003). Dilemas e Desafios na Formação de Professores. In A. Moraes, J. Pacheco. & M. Evangelista (Orgs.). *Formação de Professores: Perspectivas educacionais e curriculares* (pp. 127-160). Porto: Porto Editora.
- Graue, E. & Walsh, D. (1998). *Investigação Etnográfica Com Crianças: Teorias, Métodos e Ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Gonçalves, I. (2008). *Avaliação em Educação de Infância. Das Concepções às Práticas* (1ªed.). Porto: Editorial Novembro.
- Gordon, E. (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical – Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2003). *Educar a Criança* (4ªed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jablan, Judy R./Dombro, Amy Laura / Dichtelmiller, Margo L. (2009) *O Poder da Observação*. Editora Artemed Editora
- Kelchtermans, G. (2009).O comprometimento profissional para além do contrato: Autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In M. Flores & A. Simão (Orgs.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e perspectivas* (pp.61-98).Lisboa: Edições Pedagogo.
- Lameira, R.; Cardoso, A. & Pereira, J. (2012). Perceção dos Professores sobre o Lugar e a Presença da Expressão Plástica na Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Revista portuguesa de pedagogia*, 46, 49-67. Retirado de: <http://iduc.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/view/1736/1113> acedido em 17 de abril de 2018.
- Lapassade, G. (2005). *As Microsociologias*. Brasília: Liber Livro;
- Leite, C. (2000). *A figura do “amigo crítico” no acesoramento/desenvolvimento de escolas curricularmente inteligentes*, Atas do IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Leite, C. (2003). *Para uma Escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*. Lisboa : Instituto Piaget
- Lopes, J. (2005). *Dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita. Perspectivas de avaliação e intervenção* (1ªed.).Lisboa: Edições ASA.
- Lopes, J. & Silva, H. (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim-de-Infância*. Maia: AREAL Editores.
- Lopes, J., & Silva, H. (2010). *O Professor Faz a Diferença: Na aprendizagem dos alunos. Na realização escolar dos alunos. No sucesso dos alunos*. Lisboa: LIDEL
- Lopes, J. & Silva, H. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: LIDEL – Edições Técnicas
- Lourenço, O. (1998). *Psicologia de desenvolvimento moral. Teoria, dados e implicações* (2ªed.). Coimbra: Livraria Almedina.

- Lourenço, O. (2002). *Desenvolvimento Sócio-moral*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Magalhães, O. (2007c). A especificidade do currículo nos processos de monodocência do 1º. Ciclo do Ensino Básico. In C. Leite, & A. Lopes (Orgs.). *Escola, Currículo e Formação de Identidades* (pp. 135-154). Porto: Edições ASA.
- Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1º ciclo do Ensino Básico: Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.
- Mário Cordeiro (2012). *O Livro da Criança A esfera dos livros*,2007
- Matos, J. & Serrazina, L. (1996). *Didáctica da Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação- Acção*. Porto: Porto Editora.
- Mégrier D. (2005). *Jogos de Expressão Dramática na Pré-Escola – Atividades de expressão teatral*; Lisboa: Papa-Letras.
- Miguéns, M. (2007). Escola Família e Comunidade. In Conselho Nacional de Educação (Org.), Nota Prévia (pp.9-13). Lisboa. Retirado de: <http://www.cnedu.pt/pt/publica%C3%A7%C3%B5es/semin%C3%A1rios-e-coloquios/746-escola-familia-comunidade> acedido em 18 de abril de 2018.
- Mesquita- Pires, C. (2007). *Educador de Infância: Teorias e Práticas*. Porto: Editora Profedições.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico, Competências Essenciais*. Lisboa: DEB.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2012). *Metas Curriculares de Português, Ensino Básico 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2013). *Programa e Metas Curriculares, Matemática*. Lisboa: Ministério da Educação
- Ministério da Educação. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Matemática*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Ministério da Educação. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Miras, M. (2001). Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. In C. Coll et al. *O Construtivismo na Sala de Aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica* (pp.54-73). Lisboa: Edições ASA.
- Morgado, J. (2000). *A (des). Construção da autonomia curricular*. Porto: Edições ASA.
- Nacarato, M. (2005). Eu trabalho primeiro no concreto. *Revista de Educação Matemática*, 9,9-10.
- Not, Louis (1991). *Ensinar e fazer aprender*. Edições ASA
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). “Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis da participação”. In Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto e M. A. Pinazza (orgs.). *Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado construindo o futuro* (13-37). Porto Alegre: Artmed Editora
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora
- Oliveira, D. & Sequeira, R. (2012). *A Interculturalidade na Escola e as Narrativas de Expressão Oral*. Lisboa: LIDEL.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2008). A construção social da moralidade: a voz das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *A Escola Vista pelas Crianças* (pp.31-54). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, M. (2007). A Expressão Plástica para a compreensão da Cultura Visual. *Saber (e) Educar*, 12, 61-78.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. (2ª ed). Porto: Editora
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. (3ª ed). Porto: Editora
- Pardal, L., Gonçalves, M., Martins, A., Neto-Mendes. & Pedro, A. (2011). *Trabalho docente: Representações e construção de identidade profissional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pelizzari, A., Kriegl, M., Baron, M., Finck, N. & Dorocinski, S. (2002). *Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel*. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 2 (1), 37-42.
- Peterson, P. (2003). *O Professor do Ensino Básico. Perfil e Formação*. Lisboa: Instituto Piaget
- Ponte, J. (2002). *Investigar a nossa própria prática*. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Ponte, J. Serrazina, L. Guimarães, H. Brenda, A. Guimarães, F. Sousa, H. Menezes, L. Martins, M. Oliveira, P. (2008) *Programa de matemática do ensino básico*. Ministério da Educação. Dgide:Lisboa
- Ribeiro, A. (2002). *A Escola Pode Esperar*. Porto: Edições ASA

- Roldão, M. (1999). Currículo e Gestão Curricular – o Papel das Escolas e dos Professores. In Ministério da Educação. Forum “*Escola, Diversidade e Currículo*” (pp.45-55). Lisboa: Colibri-Artes Gráficas.
- Roldão, M. C. (2005). Gerir o Currículo é Preciso - A Questão da Qualidade. In M. Roldão (Coord.). *Estudos de Práticas de Gestão do Currículo – Que Qualidade de Ensino e Aprendizagem* (pp.11- 22).Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Roldão, M. C. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular* (pp.32-45). Lisboa: Universidade Aberta
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação- Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Serrazina, L. (1990). Os materiais e o ensino da Matemática. *Educação e Matemática*, 13, 1. Lisboa: APM.
- Silva, I. (1997a). Orientações curriculares para a educação pré-escolar em Portugal- a participação dos educadores. In *Pensar o currículo em educação de infância, Actas do VII Encontro Nacional da APEI, 1 a 4 de abril* (pp.51-60). Lisboa: Escola Superior de Educação Social.
- Silva, I. (1997b). *Construção participada das orientações curriculares para a educação pré-escolar* (pp.37-53). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Silva, H. & Lopes, J. (2015a). *Eu, Professor, Pergunto. 20 Respostas sobre Planificação do Ensino-Aprendizagem, Estratégias de Ensino e Avaliação*. Lisboa: Pactor-Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Silva, H. & Lopes, J. (2015b). *Eu, Professor, Pergunto.18 Respostas sobre Necessidades e Capacidades dos Alunos, Gestão da Sala de Aula e Desenvolvimento Profissional do Docente*. Lisboa: Pactor-Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Slade, P. (1978). *O jogo dramático infantil*; São Paulo: Summus editorial.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte;
- Sprinthall, N. A. & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia Educacional – Uma*
- Teixeira, O. & Ludovico, A. (2007). *Educação Pré- Escolar: Currículo e Supervisão*. Porto: Editorial Novembro.
- Tripp, D. (2005). *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. Austrália: Universidade de Murdoch.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino e Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.

- Vayer, P. & Trudelle, D. (1999). *Como aprender a criança*. Lisboa: Instituto Piaget, Horizontes Pedagógicos.
- Vitorasso, M. (2010). *Conhecimentos Prévios: concepções de dois professores de uma escola particular de São Paulo*. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie.
- Vygotsky, L.S. 1982. *Obras Escogidas: problemas de psicologia geral*. Gráficas Rogar. Fuenlabrada. Madrid, 387 p.
- Wassermann, S. (1990). *Brincadeiras Sérias na Escola Primária*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Williems, E. (1970). *As bases psicológicas da educação musical*. Bienne: Edições Pro-música.
- Zabalza, M. (1992). *Didáctica Da Educação Infantil* (1ªed.). Lisboa: Edições ASA.
- Zabalza, M. (2001). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola* (5ªed.). Porto: Edições ASA

Referências Normativas

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

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

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

Decreto – Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro (Introdução da Língua Inglesa no currículo do ensino básico).

Decreto – Lei n.º 91/2013 de 10 de julho (Organização Curricular no Ensino Básico).

Despacho n.º 9180/2016 Diário da República 137/2016 Série II de 2016-07-19.