

# RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Ana Cláudia Pereira de Sá**

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

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

maio | 2015

UMa

l

# RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Ana Cláudia Pereira de Sá**

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

ORIENTAÇÃO

Ana Maria França Freitas Kot Kotecki



Centro de Competência de Ciências Sociais

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

Ano Letivo – 2014/2015

**Ana Cláudia Pereira de Sá**

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

**Orientadora: Professora Doutora Ana Maria França Freitas Kot-kotecki**

Funchal, maio de 2015



Escolhi ser professora. Vejo na profissão docente a mais bela forma de se transmitir o sonho, a beleza e o prazer da vida. Acredito que para educar temos que ser capazes de amar. E o que é o amor, senão  
partilhar?

Hoje, em nome da dedicação e fascínio que sinto pela arte que é o processo de ensino-aprendizagem, dedico este relatório à minha mais bela fonte de inspiração, à minha mãe muito obrigada!



## Agradecimentos

A realização deste relatório é, sem dúvida, a concretização de um dos meus sonhos e objetivos de vida. Não consigo imaginar-me a exercer outra profissão que não esta, ser educadora e/ou professora. Por mais que tente, não consigo. Mas os sonhos não se alcançam sozinhos, por isso dedico todo este esforço, trabalho e empenho a todos os que sempre estiveram ao meu lado, realçando: “Não podes desistir daquilo que mais te faz sonhar, daquilo que te alimenta, daquilo que te faz sorrir, daquilo que te faz feliz, daquilo que, fundamentalmente, te faz ser aquilo que és”. Por estas e outras muitas palavras e momentos de incentivo, aqui vai o meu agradecimento geral, pois o sonho está prestes a tornar-se realidade.

No entanto, um agradecimento geral apenas não basta. Sinto necessidade de mencionar aqui todos aqueles que direta ou indiretamente me acompanharam ao longo deste longo processo e me levantaram a cabeça, não me deixando nunca esquecer que a força e a vontade está dentro de cada um de nós.

Assim sendo, começo por agradecer:

À Professora Doutora Ana França, orientadora científica deste relatório, por todo o apoio e disponibilidade prestados, pelas palavras de incentivo e encorajamento, pelos momentos de reflexão e também pelos de descontração, revelando-se não só professora e orientadora, mas também amiga.

Às Professoras Doutoras Fernanda Gouveia e Gorete Pereira, orientadoras dos estágios pedagógicos, pelo apoio, motivação e todas as palavras de incentivo que fizeram com que o meu trabalho tivesse um efeito positivo.

À Professora e Educadora Cooperantes, Vitória Cunha e Jovita Carvalho, respetivamente, por terem sido, durante todo o tempo de estágio, acima de tudo, minhas amigas. Aprendi tanto que é impossível descrever em palavras o sentimento que acabei por nutrir por estas duas referências. Consigo apenas mencionar a extrema valorização que deram ao meu trabalho, ao empenho, esforço e dedicação. Mostraram-me, sem qualquer imprecisão, o que é dar o corpo pela profissão, o que é ser um docente de referência. Refiro-me a ambas, pois tive a sorte de conseguir estabelecer laços que nos permitiram partilhar momentos não só de trabalho, mas também de lazer, companheirismo e amizade.

Às “minhas” estrelinhas do 1.º B, pelos momentos partilhados todos os dias. Nunca me vou esquecer de vocês. Cada um, com o seu jeito particular, que me fez

delícias. Com vocês, aprendi, ri e no fim, chorei, pois cada abraço vosso, cada beijo de despedida foi um bocadinho de mim que ficou com vocês.

Aos meus príncipes e princesas da sala dos três anos. Apaixonei-me por cada um de vocês. Por todos os momentos, por todas as gargalhadas, por todos os beijinhos e abraços. Por todos os vossos saltos de alegria. Por todos os vossos sorrisos de felicidade.

À Diretora da EB1/PE da Pena e a todos os professores e funcionários pela forma como me receberam e a amabilidade com que me trataram ao longo de todo o estágio.

À Diretora do Infantário “O Girassol” por me ter recebido, por todo o acompanhamento prestado, pelas palavras de incentivo e valorização, pelos momentos partilhados e pelos ensinamentos transmitidos.

A todas as minhas colegas de turma e a todos os docentes que nos acompanharam ao longo deste percurso, agradeço pela partilha de conhecimento e construção de aprendizagens.

Às minhas colegas de grupo e fiéis amigas, Natacha Pereira, Cristina Rodrigues e Rita Canha, pelos momentos partilhados, pelas gargalhadas, pelos momentos de descontração e por todas as palavras, que apenas uma sincera amizade é capaz de partilhar. A vocês sei que levo amigas para toda a vida. O mesmo se refere a ti, Mariana Abreu, pelo teu apoio e amizade incansáveis.

À minha grande e linda família. Aos meus pais, a quem devo tudo. Aos meus irmãos, Rui, Filipe e Cláudio Sá, a quem tenho como exemplos para a vida. À minha sobrinha e afilhada Núria, que preenche os meus dias de alegria. Ao meu sobrinho, Rodrigo, e à minha sobrinha, Mariana que, apesar de ainda não terem nascido fazem já parte deste sonho. À minha cunhada por todo o apoio, pelas palavras, por me ouvir, por me apoiar e incentivar todos os dias. Aos meus primos, Décio e Sara Coelho, Ricardo e Henrique Pereira, não existem palavras que definam o que representam para mim. Às minhas madrinhas, por todas as palavras de apoio, incentivo e carinho demonstrados. À minha “avozinha” pelo apoio, carinho e amor permanente. À restante família, por ser uma referência e um grande pilar.

Por fim, agradeço a Nossa Senhora por ouvir as minhas preces e por me orientar nesta longa caminhada que é a vida. A manter-me sempre firme e privilegiando-me por ter todas estas pessoas junto a mim. A todos vós devo o meu sucesso e a minha felicidade. A todos vós, um grande bem-haja!

## Resumo

O presente relatório incorpora os pressupostos teóricos e metodológicos que serviram de orientação a toda a prática pedagógica desenvolvida nas vertentes de Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico, no Infantário “O Girassol” e na EB1/PE da Pena, respetivamente. É salientada a investigação-ação como metodologia essencial à *práxis*, uma vez que permite ao docente desempenhar o papel de investigador ao refletir sobre aquilo que compreende e aplica aquando do processo de ensino-aprendizagem. Esta metodologia prende-se, portanto, no constante questionamento por parte do docente, construindo uma aprendizagem construtivista, participativa e ativa, sendo os alunos os principais atores na busca do conhecimento. As estratégias desenvolvidas ao longo de ambos os estágios alicerçaram-se numa aprendizagem integrada, estimulante e significativa, de forma a respeitar os ritmos e formas de aprendizagem de cada criança, proporcionando-lhes situações variadas, que fossem ao encontro das suas necessidades e interesses. Por fim, a intervenção com a comunidade educativa revelou-se, igualmente, produtiva, uma vez que deu aso a diversos momentos de trabalho colaborativo. Concisamente, este relatório traduz todo o percurso realizado ao longo de duas intervenções pedagógicas, que permitiram dar continuidade à construção de uma identidade profissional, que deve ser realizada ao longo de toda a experiência profissional docente.

**Palavras-chave:** 1.º Ciclo do Ensino Básico; Pré-Escolar; investigação-ação; *práxis*; investigador; refletir; aprendizagem construtivista.



## Abstract

This report incorporates the theoretical and methodological assumptions that served as orientation to all pedagogical practice developed in Preschool strands and 1st Cycle of Basic Education at the Nursery school "O Girassol" and the EB1/PE Pena, respectively. It stresses the action-research methodology as essential to the practice, as it allows the teacher to play the role of researcher in order to reflect on what we understand and apply during the teaching-learning process. Therefore, this methodology holds on the constant questioning by the teacher, constructing a constructivist, participatory and active learning with students as the main actors in the pursuit of knowledge. The strategies developed over both stages were erected on an integrated, stimulating and meaningful learning in order to respect the rhythms and ways of learning of each child by providing them with various situations that would meet their needs and interests. Finally, the education community intervention proved to be equally productive as it led to several moments of cooperative work. Concisely this report represents the entire journey performed along two educational interventions, which allowed to continue building a professional identity that must be held throughout the professional teaching experience.

**Keywords:** 1st Cycle of Basic Education; Preschool; action research; praxis; researcher; reflect; constructivist learning.



## Sumário

<b>Agradecimentos</b> .....	<b>V</b>
<b>Resumo</b> .....	<b>VII</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>IX</b>
<b>Sumário</b> .....	<b>XI</b>
<b>Lista de Siglas</b> .....	<b>XV</b>
<b>Índice de Gráficos</b> .....	<b>XVII</b>
<b>Índice de Quadros</b> .....	<b>XIX</b>
<b>Índice de Figuras</b> .....	<b>XXI</b>
<b>Introdução</b> .....	<b>1</b>
<b>Capítulo I – Identidade Docente e o Currículo</b> .....	<b>5</b>
1.1. A Construção da Identidade Profissional Docente .....	5
1.1.1. O Perfil do Educador e do Professor enquanto Orientador da Aprendizagem .....	8
1.1.2. O Docente Investigador e Reflexivo .....	10
1.2. O Currículo na Educação .....	12
1.2.1. O Currículo na Educação Pré-Escolar.....	14
1.2.2. O Currículo no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	17
1.3. A Articulação entre o Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	19
<b>Capítulo II – Metodologia de Investigação</b> .....	<b>21</b>
2.1. Investigação-Ação: Um caminho a seguir .....	21
2.2. Instrumentos e Técnicas da Investigação-Ação .....	23
2.2.1. Observação Participante .....	24
2.2.2. Entrevista Etnográfica .....	25
2.2.3. Análise Documental .....	26
2.2.4. Diário de Bordo .....	28
2.2.5. Registos Fotográficos .....	29
<b>Capítulo III – Orientações Teóricas Inerentes à Prática <i>in loco</i></b> .....	<b>31</b>
3.1. Prática Pedagógica: Metodologias Adotadas.....	31
3.1.1. A Planificação como Instrumento de Trabalho.....	32
3.1.2. A Avaliação como Instrumento Indispensável no Processo Educativo .....	34
3.2. Fundamentação da Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar .....	39

3.2.1. Modelo Curricular <i>High-Scope</i> : Em Busca de uma Aprendizagem Ativa e Construtivista .....	40
3.2.2. O Desenvolvimento da Linguagem Oral das Crianças .....	42
3.2.3. O Contributo do SAC – Sistema de Acompanhamento das Crianças.....	44
3.3. Fundamentação da Prática Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	48
3.3.1. Aprendizagem Cooperativa: Um Trabalho de Equipa .....	49
3.3.2. Diferenciação Pedagógica: A Promoção de uma Educação de Qualidade ...	53
3.3.3. As TIC no Processo de Ensino-Aprendizagem .....	55
<b>Capítulo IV – Prática Pedagógica <i>in loco</i> em Contexto de Educação Pré-Escolar</b>	<b>57</b>
4.1. Contextualização do Estágio Pedagógico .....	58
4.1.1. O Meio Envolvente .....	58
4.1.2. Infantário “O Girassol” .....	60
4.1.3. O Projeto Educativo “Educar pela Arte” .....	64
4.1.4. A Sala dos três anos .....	65
4.1.5. O Grupo de Crianças .....	72
4.2. Problemática levantada no âmbito da Investigação-Ação .....	77
4.3. Intervenção Pedagógica na Sala dos três anos.....	78
4.3.1. A primavera chegou .....	79
4.3.2. Colorindo a Páscoa.....	83
4.3.3. João e o Pé de Feijão .....	88
4.3.4. Dia da Mãe .....	92
4.3.5. A Família.....	95
4.3.6. Onde vivemos?.....	99
4.4. Desenvolvimento das Estratégias Colocadas em Prática no âmbito da Investigação-ação.....	102
4.5. Avaliação das Crianças .....	105
4.5.1. Avaliação dos Níveis de Bem-Estar Emocional e de Implicação Experienciados pelas Crianças .....	107
4.5.2. Avaliação do Desenvolvimento de Competências na sala dos três anos ....	111
4.6. Intervenção com a Comunidade Educativa.....	112
4.6.1. Jogo da Caça ao Ovo.....	112
4.6.2. Confeção de Salame de laranja com a avó da Luana .....	114
4.6.3. Dia das Expressões.....	115
4.6.4. Blogue: Brincar. Crescer. Aprender.....	117

4.7. Reflexão Crítica da Intervenção Pedagógica na Educação Pré-Escolar .....	119
<b>Capítulo V – Prática Pedagógica <i>in loco</i> em Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico</b> .....	<b>125</b>
5.1. Contextualização do Estágio Pedagógico .....	125
5.1.1. O Meio Envolvente .....	126
5.1.2. EB1/PE da Pena .....	127
5.1.3. O Projeto Curricular de Escola “Ler mais, comunicar e escrever melhor”.	130
5.1.4. A Sala do 1.º B .....	131
5.1.5. A Turma do 1.º B .....	134
5.2. Problemática Levantada no Âmbito da Investigação-Ação .....	139
5.3. Estratégias Pedagógicas Dinamizadas .....	140
5.3.1. Português .....	141
5.3.2. Estudo do Meio .....	157
5.3.3. Matemática .....	163
5.3.4. Tecnologias da Informação e da Comunicação.....	174
5.4. Desenvolvimento das Estratégias Colocadas em Prática no Âmbito da Investigação-Ação .....	177
5.5. Avaliação Geral das Aprendizagens do 1.º B .....	180
5.6. Intervenção com a Comunidade Educativa.....	184
5.6.1. Os enfeites de Natal da Escola da Pena.....	185
5.7. Reflexão Crítica da Intervenção Pedagógica na vertente de 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	186
<b>Reflexão Final .....</b>	<b>191</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>193</b>



## **Lista de Siglas**

**APA** – Apoio Pedagógico Acrescido

**ATL** – Atividades de Tempos Livres

**CEB** – Ciclo do Ensino Básico

**DB**- Diário de Bordo

**DPS** – Desenvolvimento Pessoal e Social

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

**EB** – Ensino Básico

**EE** – Encarregado de Educação

**EI** – Educador de Infância

**EPE** – Educação Pré-Escolar

**LBSE** – Lei de Bases do Sistema Educativo

**ME** – Ministério da Educação

**NEE** – Necessidades Educativas Especiais

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

**OTL** – Ocupação de Tempos Livres

**PAT** – Projeto Anual de Turma

**PE** – Pré-Escolar

**PCG** – Projeto Curricular de Grupo

**PCE** – Projeto Curricular de Escola

**PEE** – Projeto Educativo de Escola

**PIA** – Plano Individual do Aluno

**PNL** – Plano Nacional de Leitura

**SPM** – Sindicato dos Professores da Madeira

**TIC** – Tecnologias de Informação e Comunicação



**Índice de Gráficos**

<b>Gráfico 1.</b> Constituição do Grupo de Crianças consoante o género. ....	73
<b>Gráfico 2.</b> Faixa Etária dos Pais/ Encarregados de Educação. ....	74
<b>Gráfico 3.</b> Habilitações Académicas dos Pais/ EE. ....	74
<b>Gráfico 4.</b> Residência dos Agregados Familiares da sala dos três anos. ....	75
<b>Gráfico 5.</b> Avaliação Diagnóstica do Nível de Bem-Estar Emocional.....	109
<b>Gráfico 6.</b> Avaliação Diagnóstica do Nível de Implicação. ....	109
<b>Gráfico 7.</b> Avaliação Final do Nível de Bem-Estar Emocional.....	110
<b>Gráfico 8.</b> Avaliação Final do Nível de Implicação. ....	110
<b>Gráfico 9.</b> Área de Residência dos alunos do 1.º B. ....	134
<b>Gráfico 10.</b> Habilitações Académicas dos Pais/EE do 1.º B. ....	138



**Índice de Quadros**

<b>Quadro 1.</b> A avaliação deverá permitir, adaptado de (Morgado, 2004, p.84).....	35
<b>Quadro 2.</b> Recursos Humanos do Infantário “O Girassol” no ano letivo 2013/2014. ..	61
<b>Quadro 3.</b> Metas de Aprendizagem, para a Expressão Musical, Ano letivo 2013/2014. .....	65
<b>Quadro 4.</b> Áreas que fazem parte da Sala dos três anos.....	69
<b>Quadro 5.</b> Rotina da Sala dos três anos.....	70
<b>Quadro 6.</b> Horário da Oferta Educativa da Sala dos três anos. ....	71
<b>Quadro 7.</b> Profissões dos Pais/ EE da Sala dos três anos.....	75
<b>Quadro 8.</b> Caracterização Geral do Grupo segundo as áreas de conteúdo das OCEPE.	76
<b>Quadro 9.</b> Recursos Físicos da Instituição. ....	128
<b>Quadro 10.</b> Organização do Pessoal Docente e Não Docente.....	129
<b>Quadro 11.</b> Objetivos delineados no PEE, para o ano letivo de 2013/2014. ....	131
<b>Quadro 12.</b> Horário Curricular do 1.º B. ....	133
<b>Quadro 13.</b> Horário Extracurricular do 1.º B. ....	134
<b>Quadro 14.</b> Caracterização Individual do 1.º B.....	136
<b>Quadro 15.</b> Profissões dos Pais/EE do 1.º B. ....	139



## Índice de Figuras

<b>Figura 1.</b> Dinâmica do processo de construção da identidade docente (Nascimento, 2007, p. 209).....	7
<b>Figura 2.</b> Perfil do Professor (Peterson, 2003, p.42). .....	9
<b>Figura 3.</b> Representação das Etapas do Processo de Investigação-Ação (Sousa, 2005, p.97).....	23
<b>Figura 4.</b> Freguesia de S. Martinho vista através do Google Maps.....	59
<b>Figura 5.</b> Entrada do Infantário “O Girassol”.....	60
<b>Figura 6.</b> Espaço Exterior do Infantário. ....	62
<b>Figura 7.</b> Salão polivalente.....	63
<b>Figura 8.</b> Placard e Cabides das crianças da sala dos três anos.....	63
<b>Figura 9.</b> Planta da Sala dos três anos vista de cima. ....	66
<b>Figura 10.</b> Planta da Sala em formato tridimensional. ....	66
<b>Figura 11.</b> Área da casinha das bonecas.....	67
<b>Figura 12.</b> Área da biblioteca.....	67
<b>Figura 13.</b> Armário de arrumação dos brinquedos.....	67
<b>Figura 14.</b> Quadros das presenças, aniversários e informações. ....	68
<b>Figura 15.</b> Cartões da área dos jogos.....	68
<b>Figura 16.</b> Fotografias da dramatização da canção “A primavera chegou”. ....	80
<b>Figura 17.</b> Fotografias da Atividade da Representação da Primavera.....	80
<b>Figura 18.</b> Fotografia do Trabalho afixado no Placard.....	81
<b>Figura 19.</b> Fotografias da Visita ao Jardim Botânico: observação das plantas. ....	82
<b>Figura 20.</b> Fotografias da Visita ao Jardim Botânico: observação dos animais.....	82
<b>Figura 21.</b> Fotografias da Visita do coelho “Napoleão” à sala dos três anos.....	84
<b>Figura 22.</b> Registos fotográficos da produção do cesto da Páscoa.....	85
<b>Figura 23.</b> Fotografias da Aquisição da letra da canção e respetiva dramatização. ....	86
<b>Figura 24.</b> Fotografias do grupo a realizarem as bolinhas de papel crepe e respetiva colagem nos ovos da Páscoa.....	87
<b>Figura 25.</b> Fotografias do trabalho com as esponjas e canetas de feltro para o cenário final.....	88
<b>Figura 26.</b> Fotografias da representação da história João e o Pé de Feijão.....	89
<b>Figura 27.</b> Fotografias da plantação dos feijões. ....	90

<b>Figura 28.</b> Fotografias da realização do cartaz representativo do processo de germinação do feijão. ....	91
<b>Figura 29.</b> Fotografias do Registo sobre a história Mamã Maravilha. ....	93
<b>Figura 30.</b> Fotografias do momento da pintura dos vasos pelas crianças. ....	93
<b>Figura 31.</b> Realização do Postal para o Dia da Mãe. ....	94
<b>Figura 32.</b> Fotografias das crianças a formarem conjuntos de famílias. ....	96
<b>Figura 33.</b> Construção da moldura para o cenário da Família. ....	97
<b>Figura 34.</b> Cenário das Famílias da sala dos três anos. ....	98
<b>Figura 35.</b> Fotografias da construção de árvores genealógicas. ....	99
<b>Figura 36.</b> Fotografia da História da Família e fantoches alusivos. ....	100
<b>Figura 37.</b> Fotografias das crianças a realizarem o jogo sobre as divisões da casa. ..	100
<b>Figura 38.</b> Fotografias da elaboração do cartaz “Divisões da casa”.....	101
<b>Figura 39.</b> Jogo da memória com objetos próprios das habitações. ....	102
<b>Figura 40.</b> Fotografias da pintura dos ovos para o jogo “Caça ao Ovo”.....	113
<b>Figura 41.</b> Fotografias do jogo “Caça ao Ovo” com toda a comunidade educativa....	113
<b>Figura 42.</b> Fotografia do Móbile realizado com os ovos da “Caça ao Ovo”.....	114
<b>Figura 43.</b> Fotografias da preparação do salame de laranja. ....	115
<b>Figura 44.</b> Fotografias da atividade “Dia das Expressões”. ....	117
<b>Figura 45.</b> Apresentação do Blogue: Brincar. Crescer. Aprender. ....	119
<b>Figura 46.</b> Disposição das freguesias do Concelho do Funchal. ....	126
<b>Figura 47.</b> Espaço Exterior da Instituição. ....	128
<b>Figura 48.</b> Planta da Sala do 1.º B. ....	132
<b>Figura 49.</b> A sala do 1.º B em formato tridimensional. ....	133
<b>Figura 50.</b> Imagens representativas dos Ditongos “ãe” e “õe”.....	144
<b>Figura 51.</b> Representação dos ditongos nasais. ....	145
<b>Figura 52.</b> Ilustração da Tabela de Ditongos.....	145
<b>Figura 53.</b> Lista de Palavras: Vogais e Ditongos. ....	146
<b>Figura 54.</b> Reconto Oral da Lenda de São Martinho.....	147
<b>Figura 55.</b> Organização da sequência da Lenda de São Martinho. ....	148
<b>Figura 56.</b> Adivinha do fruto do dia de São Martinho. ....	148
<b>Figura 57.</b> Conto e exploração da Obra A que sabe a Lua? .....	150
<b>Figura 58.</b> Desenvolvimento da ficha de acompanhamento à obra.....	151
<b>Figura 59.</b> Atividades de leitura e escrita alusivos à consoante “l” e “L”.....	152
<b>Figura 60.</b> Conto da história Meninos de todas as cores .....	153

<b>Figura 61.</b> Identificação da consoante “m” e “M”. .....	154
<b>Figura 62.</b> Exercícios de leitura e escrita alusivos à consoante “m” e “M”. .....	155
<b>Figura 63.</b> Representação dos constituintes do corpo. ....	159
<b>Figura 64.</b> Representação dos constituintes do corpo com recortes de revista. ....	160
<b>Figura 65.</b> Proposta de trabalho: alimentos saudáveis e não saudáveis. ....	161
<b>Figura 66.</b> Atividade alimentos saudáveis/ não saudáveis. ....	161
<b>Figura 67.</b> Ficha de Consolidação das aprendizagens. ....	163
<b>Figura 68.</b> Organização por ordem crescente e decrescente.....	165
<b>Figura 69.</b> Representação dos conceitos crescente e decrescente através do multibásico. .....	165
<b>Figura 70.</b> Ordenação por ordem crescente. ....	166
<b>Figura 71.</b> Situação problema de introdução à subtração.....	167
<b>Figura 72.</b> Atividades relacionadas com a subtração. ....	168
<b>Figura 73.</b> Organização dos sólidos geométricos tendo em conta as superfícies planas e não planas. ....	169
<b>Figura 74.</b> Jogo de associação de objetos com os sólidos geométricos.....	170
<b>Figura 75.</b> Exploração do material didático – Blocos Lógicos. ....	171
<b>Figura 76.</b> Formação de conjuntos. ....	172
<b>Figura 77.</b> Representação do Diagrama de Venn. ....	172
<b>Figura 78.</b> Representação do Diagrama de Carroll.....	173
<b>Figura 79.</b> Jogo de Iniciação à adição. ....	175
<b>Figura 80.</b> Visualização do conto A que sabe a lua?.....	176
<b>Figura 81.</b> Representação do momento favorito da história.....	177
<b>Figura 82.</b> Árvores de Natal recicladas. ....	185



## Introdução

Com a realização deste relatório pretende-se dar seguimento ao processo de formação académica e assim concluir o ciclo de estudos referente ao Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), com o objetivo de obter o grau de Mestre. Refere-se ainda que, associado a este ciclo de estudos estão os estágios desenvolvidos em ambas as valências, que servem de base para todo desenvolvimento do presente relatório.

Deste modo, pretende-se reunir toda a pesquisa, análise e reflexão teórica que acompanhou os estágios pedagógicos e que servem de introdução ao relatório, bem como toda a intervenção prática realizada.

Por conseguinte, a prática pedagógica que aqui é relatada desenvolveu-se, na vertente de Pré-Escolar, no Infantário “O Girassol”, situado no Bairro da Nazaré, freguesia de São Martinho, mais concretamente na sala dos três anos. No que diz respeito ao 1.º CEB, a ação pedagógica desenrolou-se na EB1/PE da Pena, localizada na freguesia de Santa Luzia, concelho do Funchal, na turma do 1.º B.

Estes estágios tiveram como objetivo colocar-nos perante situações reais do quotidiano docente, dando-nos a conhecer e a vivenciar momentos e circunstâncias emergentes a cada uma das vertentes, no âmbito da prática pedagógica.

Ressalva-se que todos os registos fotográficos presentes ao longo do relatório tiveram a devida autorização, surgindo apenas como apoio ao estágio pedagógico.

Relativamente à organização do trabalho aqui exposto, foi idealizada com o intuito de o leitor conseguir estabelecer um paralelo entre a teoria e a prática, sendo certo que a primeira fundamenta e credita toda a ação pedagógica desenvolvida. Assim, pretende-se que o leitor siga uma linha sequencial, contextualizada e lógica que lhe permita compreender e assimilar todos os pontos destacados ao longo de todo o documento. Para este efeito, o relatório foi devidamente organizado em cinco capítulos.

O primeiro capítulo destina-se a uma abordagem teórica e reflexiva sobre a Identidade Docente e o Currículo das vertentes educativas em questão. É, portanto, privilegiada neste capítulo, a relevância da construção da identidade profissional docente, onde está subjacente o perfil do educador de infância (EI) e do professor, bem como o seu caráter investigador e reflexivo. No que se reporta ao currículo na educação, encontra-se uma breve análise dos currículos e, por fim, é dada ênfase à articulação

entre o PE e o 1.º CEB, pois durante a realização da prática numa turma de 1.º ano, senti necessidade de aprofundar os meus conhecimentos sobre o assunto, através da pesquisa e análise das referências que o abordam.

O segundo capítulo aprimoriza a metodologia de investigação-ação, uma vez que foi através dos seus desígnios que a ação pedagógica se baseou. Isto porque, para que o docente possa orientar e adequar as suas estratégias de intervenção, é necessário que “vista” o papel de investigador e possa, conseqüentemente, refletir sobre as metodologias e estratégias, de forma a ir ao encontro dos interesses e necessidades das suas crianças, tendo como objetivo primordial, proporcionar situações impulsionadoras de uma educação de qualidade. Adjacente a estes pressupostos, no segundo capítulo evidenciamos a investigação-ação como um caminho a seguir na educação, bem como os instrumentos e técnicas utilizados com vista numa educação modificadora e de resolução de problemas.

No que concerne ao terceiro capítulo, este engloba as orientações inerentes à prática pedagógica, designadamente, as metodologias adotadas e a fundamentação das estratégias utilizadas, estruturado de forma articulada com base no que foi planejado e desenvolvido em ambas as intervenções.

Por fim, o quarto e quinto capítulo, encontram-se direcionados para a componente prática deste relatório. O capítulo quatro incorpora a prática pedagógica realizada em contexto de EPE, onde se podem evidenciar breves contextualizações, descrições e reflexões associadas a toda a dinâmica da ação pedagógica desenvolvida numa sala de três anos. No quinto capítulo, encontra-se a prática desenvolvida em contexto de 1.º CEB. Em ambos os capítulos evidencia-se um ponto referente às questões de investigação-ação, que associadas aos contextos teóricos e práticos, permitiram uma ação planeada e refletida, com vista no bem-estar e desenvolvimento dos grupos em questão.

Na sequência da prática pedagógica na EPE, surgiu uma preocupação referente ao desenvolvimento da linguagem oral do grupo, com especial ênfase em duas crianças. Com base na observação, registo e reflexão de alguns comportamentos, optou-se por desenvolver uma questão de investigação, prevalecendo o cuidado em dinamizar estratégias que permitissem dar resposta às necessidades manifestadas pelo grupo. A questão orientadora da intervenção pedagógica neste contexto foi a seguinte: *De que forma se pode fomentar o desenvolvimento da linguagem e expressão oral das crianças?*

No desenvolvimento da prática pedagógica em 1.º CEB, encontra-se, igualmente, um ponto focado na investigação-ação, onde é evidenciado o desenvolvimento de uma ação orientadora e das estratégias que permitiram combater a problemática subjacente à questão: *Como promover o trabalho cooperativo de forma a desenvolver as aprendizagens dos alunos?*

É de referenciar que apesar de o estágio nesta valência ter sido desenvolvido primeiro, achou-se por bem colocar o presente relatório por uma ordem de ciclos escolares, adquirindo uma organização sequencial e facilitadora para a compreensão do leitor. Estes capítulos terminam com uma reflexão crítica de toda a intervenção pedagógica realizada, alusiva aos contextos educacionais a que se referem.

Para concluir este trabalho, é destacada uma reflexão final, onde são considerados os resultados desta experiência, em ambos os contextos, bem como todas as experiências e contributos para a formação da identidade profissional docente. Trata-se, portanto, de um trabalho deveras rigoroso, onde é possível constatar, de uma forma mais pormenorizada, toda a exigência e rigor que acarreta a profissão de docente.



## Capítulo I – Identidade Docente e o Currículo

*A arte mais importante do professor é a de despertar a alegria pelo trabalho e pelo conhecimento.*

Albert Einstein

Este capítulo contempla uma aborgem de cariz teórico, onde são mencionados alguns temas fulcrais para a construção de uma identidade profissional enquanto docente. Neste sentido, são privilegiados pontos como o Perfil do Educador e do Professor e a importância da formação de docentes reflexivos e investigadores, aquando do sucesso da *práxis*. Salienta-se que alguns destes pontos foram começando a se edificar com os estágios desenvolvidos, dando aso a uma prática fundamentada e consciente, revestida de extrema importância no âmbito da nossa formação académica.

Deste modo, também é dada ênfase às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e à Organização Curricular e os Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), bem como a outros documentos legislativos e orientadores presentes no quotidiano docente, nomeadamente a Lei N.º 46/86 referente à Lei de Bases do Sistema Educativo, a Circular N.º 17 que aborda a gestão do currículo na Educação Pré-Escolar (EPE), o Decreto-Lei N.º 139/2007 que se debruça sobre a organização e gestão do currículo nos ensinos básico e secundário, entre outros.

Uma vez que a nossa formação académica abrange estas duas valências, torna-se oportuno enquadrarmo-nos a este nível, abordando assim, no final deste capítulo, a relevância da articulação entre o Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

### 1.1. A Construção da Identidade Profissional Docente

Estando na fase final da nossa formação académica, torna-se fundamental analisar e refletir sobre o conceito de identidade profissional docente. É nesta fase que debruçamo-nos mais sobre a construção da nossa própria identidade profissional, uma vez que através das nossas práticas e estágios, tivemos a oportunidade de conhecer diferentes contextos, com crianças únicas, cada uma com certa especificidade, que nos fez agir de certo e determinado modo, e essas situações acabam por começar a definir-nos enquanto futuros docentes.

O contacto com a realidade acaba por definir o modo como agimos, como interagimos com o meio envolvente, as metodologias que adotamos e a nossa própria conceção de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Por outras palavras, a prática real, em contextos autênticos, tornam a nossa formação docente mais significativa e assim, contribui para o início da nossa identidade profissional docente.

Na perspetiva de Braga (2001), o professor estagiário, ao ser colocado em ação perante um contexto real, ainda que perante a presença de um orientador, tomando posse de todo o funcionamento da sala, incluindo a avaliação, encontra-se na fase inicial da sua carreira associada à educação e à aprendizagem.

Neste sentido, o professor vai adquirindo consciência da importância do seu papel perante um grupo de crianças e, posteriormente, na sociedade. Torna-se assim importante que o professor reconheça que o seu perfil exerce grande influência na sua prática, uma vez que, servindo de modelo para as crianças, o professor precisa transparecer confiança, mostrando-se fiel aos seus valores e personalidade.

Fino e Sousa (2003) fazem alusão à identidade profissional, estando intimamente relacionada com a identidade pessoal e social do sujeito que, por sua vez, encontram-se ligados a aspetos de “auto-conceito e imagem”. Assim, “São as atitudes, as crenças, os valores e as experiências partilhadas a definir igualmente a identidade do sujeito” (p. 2).

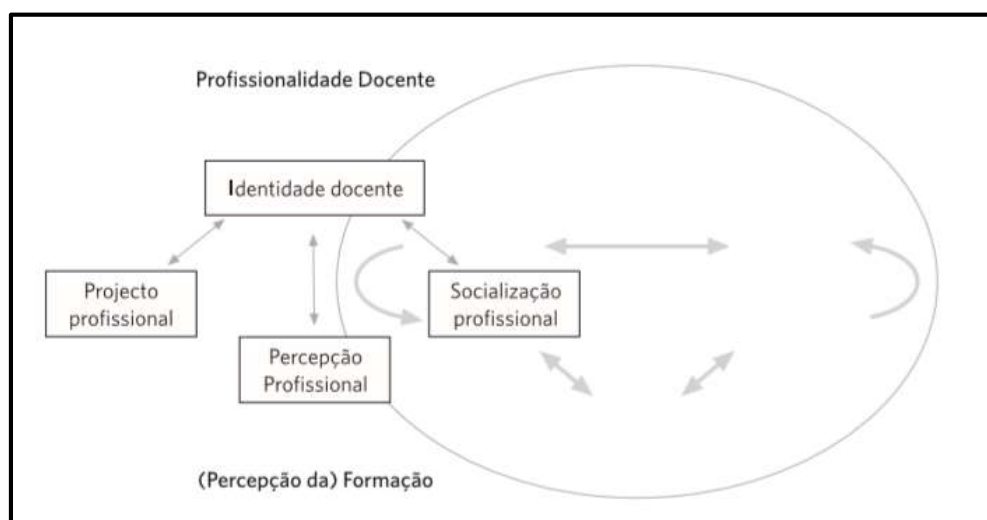
Partilhando da mesma ideia, Nascimento (2007) refere-se à identidade profissional como um processo dinâmico e em constante construção, ou seja, um processo que nunca está finalizado, mas que vai sendo construído a partir das interações que o docente vai vivenciando a nível social e profissional. A construção da identidade profissional é, portanto, um processo que revela determinada complexidade. Também Sousa (2012) é da opinião de que a educação é um processo sistemático, em que através da cooperação de cada interveniente, responsável por se atualizar e agir consoante a realidade, vai formando a sua identidade enquanto ser social e profissional, no âmbito do sucesso da sua intervenção.

Assim sendo, Mesquita (2013) aponta para o facto de que “A profissão docente para ser exercida com sucesso deve estar em diálogo com a formação, pensada e concebida em diferentes momentos na vida de um professor” (p. 19). Nascimento (2007) tem em consideração o mesmo ideal, referindo que “A formação profissional assume uma importância fulcral neste processo, devendo contemplar não apenas a aquisição de saberes e o desenvolvimento de competências, mas também a integração

das dinâmicas referidas, nomeadamente patentes nos processos motivacionais, representacionais e sociais” (p. 208).

Nascimento (2007) partilha da opinião de complexidade e continuidade do processo de identidade profissional, que pode ser contemplada a partir do esquema abaixo:

**Figura 1.** Dinâmica do processo de construção da identidade docente  
(Nascimento, 2007, p. 209).



Dando continuidade a esta linha de pensamento, Pardal, Gonçalves, Martins, Neto-Mendes e Pedro (2011) sublinham que a construção de uma identidade profissional está associada a várias socializações que se associam à especificidade do trabalho docente. Assim, através das sucessivas socializações e mudanças de contextos a que estão sujeitos, os professores encontram-se perante contínuas reflexões e reconstruções das suas práticas.

A identidade profissional do docente precede assim o carácter reflexivo e autoconsciente de cada indivíduo relativamente à sua prática. Isto porque a adequação das metodologias depende essencialmente da capacidade do professor em refletir e em reconstruir o seu pensamento, dando aso à “evolução e actualização profissional” e à “realização pessoal e profissional, tendo como meta a profissionalidade e a perfeição profissional” (Meirinhos, 2006, p.31), sendo claro que o objetivo do professor é sempre, em primeiro lugar, o bem-estar, sucesso e desenvolvimento dos seus alunos.

### **1.1.1. O Perfil do Educador e do Professor enquanto Orientador da Aprendizagem**

Quando falamos do Perfil do Educador de Infância e do Professor do Ensino Básico, não podemos deixar de fazer referência a dois Decretos que o definem e aprovam. Primeiramente, o Decreto-Lei N.º 240, datado de 30 de agosto de 2001, onde se encontra patente o perfil geral de desempenho profissional do Educador de Infância e do Professor do Ensino Básico nas diversas dimensões. O Decreto-Lei n.º241/2001, de 30 de agosto, por sua vez, privilegia os perfis específicos de desempenho profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico. De acordo com este último, encontra-se definido, no Artigo 2.º que é Educador de Infância e Professor do 1.º Ciclo aquele que deter “a certificação da correspondente qualificação profissional para a docência e acreditação dos mesmos cursos, nos termos legais”.

No entanto, devido à alteração consequente do processo de Bolonha, encontra-se patente no Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro, que apenas os titulares de grau licenciado em Educação Básica e grau de mestre numa das suas especialidades, poderão exercer o cargo de docente. Esta alteração surgiu com o intuito de formar professores capazes de lidar com as exigências da sociedade e do ensino, sendo certo que devem apostar numa formação contínua, capaz de responder a todas as emergências que decorrem na sua carreira, em prol de uma educação de qualidade.

Para Mesquita (2013) “As mudanças sociais são rápidas, o professor vivencia essas mudanças que, conseqüentemente, exigem reformas sistémicas para que o ensino praticado seja consciente e de qualidade” (p. 29). Mialaret (1981) é apologista de que a docência e o o ensino, têm sofrido algumas evoluções, sendo claro que o professor/educador não é mais um ser transmissor de conhecimentos, mas sim um orientador, onde é responsável por encaminhar os seus alunos para a busca e construção do seu próprio conhecimento.

Peterson (2003) refere-se ao perfil como sendo uma demonstração dos resultados obtidos perante determinados testes. O mesmo autor é da opinião de que existem fatores determinantes para a formação do perfil do professor como “o estilo da educação, o estilo do processo de ensino-aprendizagem, o modo de gestão e a preparação obtida ao longo da sua formação” (p.32), sendo claro que o comportamento e as atitudes do professor dependem intimamente destes fatores.

É neste sentido que Freire (1996) faz referência de que “faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa” (Citado por Peterson, 2003, p.13). Assim sendo, Peterson (2003) é da opinião de que o perfil do professor encontra-se intimamente ligado a determinadas qualidades que o distinguem enquanto ser humano, intelectual e profissional, referindo como essencial a “Capacidade de conhecimento e atitude”, a “Capacidade profissional”, a “Capacidade de gestão de ensino” e a “Capacidade e atitude social”.

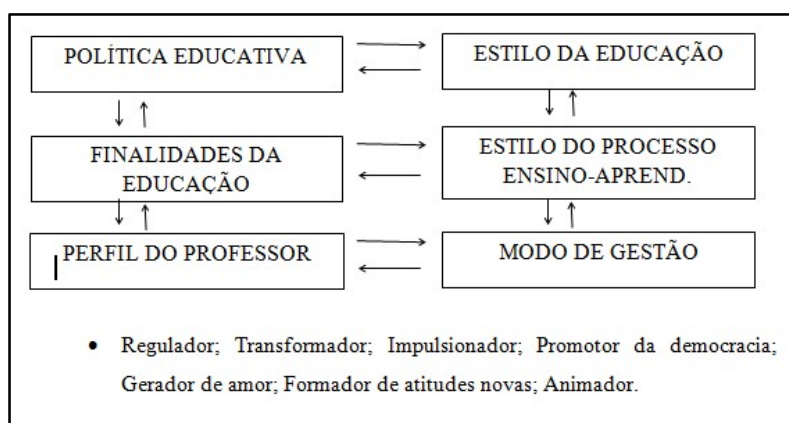
Em proveito de um perfil adequado à sua profissão, o educador/ professor deve reunir na sua personalidade “Uma certa disponibilidade juntamente com uma aptidão para as readaptações” (Mialaret, 1981, p.55).

É notório que o perfil do educador/ professor deve estar interligado com o contexto da sua prática e, por conseguinte, de acordo com Peterson (2003), relacionado com fatores determinantes, como a “política educativa”, as “finalidades da educação”, o “tipo de educação” seguido no contexto em causa e o “modo e estilo de gestão”.

Tendo em vista o sucesso dos seus alunos, o professor deverá optar por colocá-los em primeiro lugar, tendo estes o papel principal no cenário de aprendizagem. Apenas assim “o educador interessar-se-á por cada criança em particular, orientar-se-á para um trabalho individualizado e os objectivos que se fixarem estarão em relação com as capacidades individuais dos seus alunos” (Mialaret, 1981, p.61).

Sucessivamente, resulta um esquema ilustrativo do Perfil do Professor à luz dos ideais de Peterson (2003).

**Figura 2.** Perfil do Professor (Peterson, 2003, p.42).



Mialaret (1981) expõe ainda a importância de o professor conhecer e de se dar a conhecer às suas crianças e/ou alunos, fomentando assim um clima de confiança e segurança mútua. O educador/ professor deve respeitar cada criança/aluno como sendo um ser único e com características e desenvolvimento próprios, característicos de cada idade, meio e personalidade, revelando assim interesses e necessidades individuais.

Com base nestes fundamentos, e em concordância com o mesmo autor, um docente com um perfil adequado e em consonância à sua profissão, deve ter como princípio que “Amar uma criança é permitir-lhe realizar as tendências da sua idade e ajudá-lo a atingir o patamar seguinte” (p. 63).

### **1.1.2. O Docente Investigador e Reflexivo**

A profissão docente tem vindo a revelar-se muito complexa, exigindo de quem a exerce muito empenho, motivação, envolvimento, pesquisa e aperfeiçoamento. É neste sentido que os educadores/professores sentem a necessidade de uma formação contínua, que atualmente é imprescindível a qualquer docente. É através da formação, que os professores desenvolvem as competências necessárias à sua profissão, sendo algumas delas imperativas, para uma prática de sucesso. Assim, investigação e reflexão surgem como elementos essenciais na vida diária do professor, uma vez que através da investigação o professor conhece novas formas de ensinar, o que lhe permite alcançar um maior conhecimento a este nível, podendo adaptar a sua estratégia de ensino, tendo por base a individualidade dos seus alunos.

Roldão (2009) é da opinião de que a reflexividade encontra-se relacionada com o poder dado à prática pedagógica. Assim, a autora acrescenta que:

O pleno exercício de uma profissão pressupõe a possibilidade, a necessidade e a capacidade de o profissional reflectir sobre a função que desempenha analisar as suas práticas à luz dos saberes que possui e como fontes de novos saberes, questionar-se e questionar a eficácia da acção que desenvolve no sentido de aprofundar os processos e os resultados, os constrangimentos e os pontos fortes, a diversidade e os contextos da acção, reorientando-a, através da tomada fundamentada de decisões (p. 49).

Uma prática reflexiva permite ao professor conhecer os pontos fortes da sua estratégia e os pontos que requerem uma maior preocupação da sua parte, não correspondendo aos interesses e necessidades dos seus alunos/crianças. A reflexão é deste modo, uma mais valia, pois permite aperfeiçoar ou abdicar de uma determinada

estratégia, em detrimento de uma que fomente o entusiasmo, a atenção e desenvolvimento do seu grupo.

A reflexão encontra-se associada à Investigação e à Ação e segundo Gómez (1992) “(...) pode considerar-se como a análise que o indivíduo realiza *a posteriori* sobre as características e processos da sua própria acção” (p. 105). Um professor reflexivo surge como sendo aquele que é capaz de questionar o que observa, que procura fundamentos, que põe em causa, que compara, que confronta, que é crítico, mas que aceita a opinião dos outros e é capaz de se adaptar às adversidades que surgem. (Braga, 2001).

Alarcão (1996) dá relevância à proposta de Schon, quando refere que as universidades que formam professores devem apostar nos estágios, na prática, e no contacto com o real, para que os futuros docentes tenham a oportunidade de agir, de investir e de refletir, deixando claro que lhes sendo dada esta oportunidade “aprenderão a refletir na ação e verão que a simples aplicação da regra é insuficiente, desenvolverão novos raciocínios, novas maneiras de pensar, de compreender, de agir e de equacionar problemas” (p. 25). Fosnot (1995) acrescenta a esta ideia, que a investigação deve estar igualmente presente desde cedo na formação dos professores, estando interligada com os processos de reflexão e ação.

Esteves (2004) defende que a reflexão é um importante instrumento para a prática do professor, sendo fundamental que os formadores dos futuros professores promovam situações de contacto com a realidade, estimulando assim o sentido crítico e reflexivo dos docentes de amanhã.

É através da investigação e da reflexão que o professor se atualiza relativamente a estudos, a metodologias, a programas, avaliações e outros campos da educação que lhe permitem recolher e organizar informação, favorecendo a sua adaptação à evolução constante do ensino. A reflexão é, na perspetiva de Korthagen (2009), “(...) benéfica se os professores forem estimulados a reflectir sobre as suas próprias experiências da sala de aula com base nas suas preocupações pessoais” (p. 50). Schon (1992) complementa esta ideia quando refere que depois de uma aula o docente pode “(...) pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adopção de outros sentidos. Reflectir sobre a reflexão-na-acção é uma acção, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras” (p. 83).

Assim, enquanto futura docente torna-se indispensável o reconhecimento dos papéis de investigador e professor reflexivo aquando do sucesso e adequação dos meus

pensamentos e da minha prática pedagógica, sendo claro que “Aprende-se fazendo e refletindo *na e sobre* a acção” (Gómez, 1992, p. 112). A prática e a consequente reflexão permite-nos desenvolver o nosso sentido prático, através da troca de ideias e pensamentos, entre colegas professores e com os próprios alunos, sendo estes os principais agentes da construção do conhecimento. (*Ibidem*).

## 1.2. O Currículo na Educação

Neste ponto do relatório pretende-se deixar uma pequena abordagem teórica acerca da definição de currículo. Tendo a prática pedagógica sido realizada em duas valências, optou-se por incluir este ponto introdutório e posteriormente abordar o currículo, de uma forma mais específica no que concerne a cada um dos campos educacionais em estudo.

O currículo é algo que tem evoluído ao longo dos tempos e consequentemente, existem vários autores que o estudam e definem, sendo fundamental que, enquanto futuras docentes, nos consciencializemos acerca dessa evolução e de algumas definições e conceções.

Etimologicamente, currículo deriva do latim “*curriculum*”, tendo como significado a ideia de caminho, algo que devemos seguir. Foram vários os autores que se dedicaram ao estudo deste campo, à semelhança de Bobbit, que em 1918 escreveu um livro acerca do currículo, onde associava a escola a uma empresa económica. Bobbit pretendia que a escola fosse capaz de especificar o que pretendia obter, tendo como objetivo primordial a eficiência. Esta referência ambicionava transformar o sistema educacional numa organização para obter resultados, baseando-se no modelo de Taylor (Silva, 2000).

Durante muito tempo, o currículo foi visto como “um elenco de conteúdos ou de programas de várias disciplinas” (Pereira & Brazão, 2014, p. 164). Por outro lado, e após várias reformas educacionais, o currículo adquiriu novos significados, sendo definido por Roldão (1999) como “(...) o conjunto de aprendizagens que socialmente se pretende e se espera que a escola promova e garanta a todos os cidadãos” (p. 23).

Pacheco (1996) faz menção ao currículo defendendo a sua pluralidade informativa, uma vez que o currículo constrói-se a partir de múltiplas ideias, agentes curriculares, níveis e contextos. Deste modo, esta referência deixa patente a vertente social do currículo, sendo claro, que cada currículo se deve moldar a um determinado

grupo, com as suas especificidades e condicionalismos próprios, indo ao encontro das necessidades e interesses dos alunos.

Nos dias de hoje, o professor deve ser capaz de realizar uma gestão flexível do currículo, de acordo com as características únicas e individuais dos seus alunos. É notório que as desigualdades da sociedade se fazem transparecer no espaço escolar, daí que o professor exerça grande influência no desenvolvimento e crescimento da criança. “Encarar os grupos de alunos como homogéneos é ignorar a diversidade cultural social que existe e com a qual todos contactam diariamente” (Lopes, 2003, p.15).

De acordo com Roldão (2003), a diferenciação curricular deve ser tomada em conta pelos professores do presente e do futuro, pois, através desta adoção, será possível combatermos as diferenças com que nos deparamos quotidianamente nas escolas. É através da diferenciação curricular que se poderá dar maior atenção aos alunos e às suas necessidades individuais, potencializando as aprendizagens concretas e significativas, tendo em consideração que o processo de ensino/aprendizagem deve ser ajustado consoante as circunstâncias e contextos em que os alunos estão inseridos.

Neste sentido, a gestão flexível do currículo pretende “(...) integrar, numa matriz unificadora, as matrizes diferenciadoras requeridas pelos respectivos contextos”. Sendo claro que os professores são os principais impulsionadores “como gestores do currículo, e não meros executores de decisões centralmente tomadas” podendo “tornar significativo um currículo flexível” (Roldão, 1999, p.7).

Na perspetiva de Roldão (2005), o professor não pode nunca ser indiferente ao conceito de diferenciação curricular, sendo esta atitude equivalente a desistir do seu trabalho e, acima de tudo, dos seus alunos. O professor deve sempre motivar os seus alunos para o processo de ensino/aprendizagem, sendo claro que deve orientá-los consoante as suas necessidades, não sendo, portanto, alheio a diferenças que são cada vez mais evidentes nas turmas das nossas escolas.

Roldão (2011) define diferenciação curricular como sendo um “conjunto de acções curriculares a diferentes níveis (...) deliberadamente orientadas no sentido de tomar em consideração a diversidade dos públicos escolares para mais adequadamente promover o sucesso das suas aprendizagens” (p. 94).

Proveniente do conceito de gestão flexível do currículo começa-se, cada vez mais, a ter em consideração “(...) a relevância e significado social dos temas que nele se inserem, uma vez que o interesse dos alunos pelas temáticas propostas é considerado como facilitador da aprendizagem” (Serra, 2004, p.30).

Em síntese e partilhando da opinião de Roldão (1999), o currículo deve ser aquilo que os professores quiserem fazer dele, tendo como ponto de partida, o contexto social em que as suas crianças estão integradas, sendo assim fundamental que o professor conheça os seus alunos, os seus interesses e as suas necessidades, para que possa adequar o currículo e as suas estratégias para que o grupo e/ou turma se sinta motivado para a aprendizagem, construindo assim conhecimentos significativos.

### **1.2.1. O Currículo na Educação Pré-Escolar**

Após uma pequena abordagem ao currículo, à sua definição e às suas conceções, torna-se importante que nos debruçemos um pouco sobre a sua história e evolução legislativa até então.

A Educação de Infância foi um campo pouco valorizado durante largos anos, não existindo nenhum documento legislativo que se debruçasse sobre o currículo nesta valência, facto que pode ter coexistido durante tanto tempo devido ao seu carácter facultativo. Só no ano de 1997 é que a legislação portuguesa se preocupou com o currículo neste campo da educação, desenvolvendo as atuais OCEPE.

A 14 de outubro de 1986 foi aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), contudo não fazia nenhuma referência à Educação Pré-Escolar (EPE). Só na segunda alteração à LBSE, em 30 de agosto, Lei n.º 49/2005 é que encontramos a primeira alusão à EPE quando menciona, no artigo 4.º que a EPE passa a fazer parte do sistema educativo, enumerando, no artigo 5.º os seus objetivos, no Capítulo II (Organização do Sistema Educativo).

Apesar de elencar vários objetivos, a LBSE não fez qualquer menção ao currículo, sendo apenas em 1997 que a EPE recebeu maior destaque a partir da publicação da Lei n.º 5, de 10 de fevereiro referente à Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, passando a ter um documento legislativo próprio.

Assim, na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar pode-se ler que:

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro, artigo 2.º).

Por conseguinte, a EPE passa a ter um maior prestígio perante a educação portuguesa, conseguindo fundamentar e legislar os seus objetivos e importância perante o contexto de formação e educação das crianças. Contudo, a EPE sente ainda necessidade de fomentar o seu currículo, uma vez que na Lei-Quadro da EPE encontram-se os seus objetivos, mas não retrata o currículo e as linhas orientadoras de uma forma específica, em que os Educadores de Infância se possam basear a fim de adequar e planear a sua prática pedagógica a partir de bases legislativas, em proveito do bem-estar e desenvolvimento das suas crianças e das suas aprendizagens.

Neste sentido, surge a necessidade de se criar um documento onde o currículo, as orientações e os objetivos da EPE estejam patentes de uma forma mais objetiva e específica, para que os educadores de infância possam promover uma educação de qualidade, com fundamentos teóricos e legislativos. Assim, foi aprovado, em 1997, o Despacho n.º 5220, de 10 de julho, Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), dando aso a uma evolução na qualidade da Educação de Infância.

As OCEPE surgem assim como auxílio aos educadores de infância aquando da sua prática pedagógica, baseando-a em princípios e linhas orientadoras. Estas “(...) constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (ME, 1997, p.13).

As OCEPE são vistas como uma orientação comum, por todos os educadores de infância, no entanto, ao contrário do que acontece no 1.º CEB, não é um programa onde se encontram conteúdos específicos, pois “(...) adoptam uma perspectiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças” (*Ibidem*, p. 13).

Não adotando um currículo, a Educação Pré-escolar desenvolve-se dando a oportunidade de cada educador construir o seu próprio currículo, tendo em conta o meio em que estão inseridos, as idades das suas crianças, as necessidades e interesses das mesmas, podendo, deste modo, promover uma educação de qualidade, através de atividades e aprendizagens significativas e valorativas para o seu grupo.

Segundo as OCEPE, a educação Pré-escolar “(...) cria condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, na medida em que promove a sua auto-estima e auto-confiança e desenvolve competências que permitem que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos” (ME, 1997, p. 18).

Apesar de as OCEPE desempenharem um papel de referência para os profissionais da educação de infância, tendo marcado a sua evolução e história, em 2007 fora aprovada uma nova documentação que veio complementar e reforçá-las, a Circular N.º17/DSDC/DEPEB, “Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar – Contributos para a sua Operacionalização”.

Neste documento podemos encontrar alguns princípios sobre a organização curricular, nomeadamente os papéis que o educador de infância deve desempenhar. Neste sentido, aquando do currículo, a Circular N.º 17 sugere que este é da responsabilidade do educador de infância, devendo orientar a sua prática pelas OCEPE. Estas surgem, novamente, como principal auxiliar do educador, onde deve recorrer para organizar a sua ação pedagógica, fundamentá-la e estruturá-la de forma intencional. Para que tal aconteça, o educador tem que recorrer a uma planificação direta e objetiva e proceder à avaliação da ação educativa para que possa refletir sobre a mesma e aperfeiçoar ou alterar as suas estratégias.

A Circular N.º 17/ DSDC/DEPEB/2007 salienta ainda que as OCEPE representam a união da intencionalidade do processo educativo para esta fase, onde podemos encontrar os objetivos gerais que se encontram enumerados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, a organização do ambiente educativo, as áreas de conteúdo e a continuidade e intencionalidade educativas, pontos essenciais para o desempenho de uma ação pedagógica adequada e baseada na aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Vasconcelos (2009) aponta a Educação de Infância como sinónimo de fascínio, pelo seu carácter multi-interdisciplinar, que permite o cruzamento de vários saberes e que têm como objetivo elucidar, sugerir, aprofundar e equacionar a interação da criança com o meio em que se encontra.

Em jeito de síntese e em concordância com Marchão (2012), a Educação Pré-Escolar deve proporcionar às crianças “(...) experiências positivas para o seu desenvolvimento global, respeitando as suas características e necessidades individuais através de múltiplas linguagens e estimulando a sua curiosidade e pensamento crítico” (p. 36). Assim, apesar da Educação Pré-Escolar não possuir um currículo com conteúdos programáticos, deve ter em conta competências e objetivos a serem alcançados pela criança “de forma intencional”, conhecimentos importantes no âmbito do seu “desenvolvimento global e de integração/socialização com o mundo que a rodeia” (p. 26).

### 1.2.2. O Currículo no 1.º Ciclo do Ensino Básico

A Educação tem sofrido alterações ao longo dos tempos e, tal como vimos na Educação Pré-Escolar, também a Educação Básica, nomeadamente o 1.º Ciclo, passou por uma grande evolução em Portugal, a partir dos anos 90. Esta necessidade de mudança emergiu com o intuito de promover uma educação de qualidade, mas também devido à constante formação dos profissionais da Educação, que lhe fez suscitar o desejo de modificação e inovação na educação e no ensino, baseando-se na reflexão das estratégias e políticas educacionais em vigor até então. (Marchão, 2012).

O 1.º Ciclo do Ensino Básico, contrariamente à Educação Pré-Escolar detém de um currículo formal onde são valorizadas, acima de tudo, as áreas curriculares conhecidas como académicas, como é o caso do Português e da Matemática. Este ponto de vista, partilhando da opinião de Marchão (2012) vai contra o papel que a escola deve desempenhar na vida das crianças, limitando o “(...) conceito de desenvolvimento e de formação global, contrariando afirmações epistemológicas, sociológicas e psicopedagógicas” (p. 26).

Deste modo, no ano de 2001, com a publicação do Decreto-Lei N.º6 (Organização e Gestão do Currículo Nacional) e do Currículo Nacional do Ensino Básico, a organização e construção do currículo passam a centrar-se no conceito de “competência”, sendo explícitas, neste último documento, as Competências Essenciais, as Competências Gerais e as Competências Específicas.

Relativamente ao conceito de competência, Roldão (2003) define-o como um saber que é capaz de ser colocado em prática, pois a partir da teoria, o aluno é capaz de resolver um problema prático e concreto aplicando os seus conhecimentos teóricos (Marchão, 2012). Neste sentido, não se pretende que os alunos alcancem muitos conhecimentos e conceitos, mas sim que consigam relacioná-los e aplicá-los em situações concretas, possibilitando o desenvolvimento de competências.

À luz destes dados, é reformulado, em 2004, o documento “Organização Curricular e Programas – 1.º Ciclo do Ensino Básico” que conjuga os objetivos delineados pela LBSE (1986), deixando claro que “A consecução destes objetivos deve subordinar-se ao desenvolvimento das competências essenciais, gerais e específicas definidas no currículo nacional (Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais)” (p. 16), e os Decretos-Lei N.º 6/2001 de 18 de janeiro, artigo 3.º, e N.º209/2002 de 17 de outubro, que enumeram os princípios orientadores para a

organização e gestão do Currículo Nacional do Ensino Básico. Assim, o Ministério da Educação (2004) deixa referido que “A sua inclusão conjunta, neste volume, facilitará a compreensão global do currículo” (p. 18).

Mais tarde, em 2012, fora aprovado o Decreto-Lei N.º 139 que assenta que a organização do currículo deve ser realizada de uma forma flexível, indo, deste modo, ao encontro das necessidades presentes nas salas de aula. Assim, o professor, perante turmas heterogéneas, tem a possibilidade de adequar as suas estratégias, não deixando de cumprir o estipulado pelo currículo, mas realizando uma gestão e organização do mesmo, consoante os interesses e necessidades dos seus alunos, em proveito de uma educação significativa e de qualidade.

O decreto supracitado promove assim a autonomia da escola em geral, na medida em que possibilita uma “(...) maior liberdade de escolha das ofertas formativas, pela atualização da estrutura do currículo, nomeadamente através da redução da dispersão curricular, e por um acompanhamento mais eficaz dos alunos, através de uma melhoria da avaliação e da deteção atempada de dificuldades” (Decreto-Lei N.º 139/2012, de 5 de julho).

Na sequência destas diretrizes, os professores têm a possibilidade de utilizar os Programas Curriculares de Português, Matemática e Estudo do Meio, de uma forma mais flexível, proporcionando aos seus alunos aprendizagens mais estimulantes, enriquecedoras, integrantes e significativas, uma vez que são pensadas e apropriadas a cada um deles. Neste sentido, promove igualmente uma educação de qualidade, pois detém de autonomia para aplicar os conteúdos, as atividades e os materiais mais adequados à sua turma.

Atualmente, como já fora referido anteriormente, os professores surgem como orientadores, sendo os próprios alunos os construtores do seu conhecimento. Os professores devem, portanto, proporcionar situações de aprendizagem, recorrendo às mais diversificadas estratégias, tendo sempre, como principal objetivo, proporcionar a todos os alunos momentos ricos e diversificados, onde cada um se sinta valorizado e motivado para o processo de ensino/aprendizagem.

É neste sentido que Tomlinson e Allan (2002) referem que o professor é aquele que “(...) diagnostica e prescreve actividades de acordo com as necessidades manifestadas pelos alunos, estimula aprendizagens e traça um currículo eficaz”, enquanto que “(...) os alunos, nas salas de aula onde se diferenciam as situações educativas, são parceiros críticos que contribuem para o sucesso da turma” (p. 21).

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

Quando fazemos alusão ao contexto de Pré-Escolar são escassas as vezes em que não mencionamos a valência de 1.º Ciclo. Existe, entre ambas, uma relação de vínculo que não pode ser ignorada, o que se pode comprovar a partir do Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, que veio redefinir as habilitações para a profissão docente. Em contexto pós-Bolonha, o educador de infância tem a possibilidade de exercer no 1.º Ciclo e vice-versa, face às suas habilitações académicas.

De acordo com o decreto supramencionado, um educador de infância tem a possibilidade de acompanhar o seu grupo de crianças desde a idade de Pré-Escolar até ao final do 1.º Ciclo, ou seja, até ao 4.º ano de escolaridade, possibilitando um acompanhamento acrescido e minimizando as questões de adaptação a que as crianças são submetidas. Esta continuidade certamente possibilitaria uma maior estabilidade às crianças, refletindo-se no seu desenvolvimento cognitivo, pessoal, social e emocional.

Serra (2004) partilha da opinião de que deve existir uma articulação entre as duas vertentes educacionais, a fim de investir numa continuidade educativa e não em contextos que diferem e se distanciam. Consequentemente, nas OCEPE encontramos patente a ideia de que é da responsabilidade do educador “(...) promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a educação pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória”, bem como de “(...) proporcionar 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 1.º ciclo, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória” (ME, 1997, p. 28).

A autora supracitada defende que os EI e os professores de 1.º ciclo devem tomar consciência das especificidades de cada campo, uma vez que apesar de serem diferentes, com idades distintas, apresentam muitas semelhanças, sendo, portanto, uma continuidade do processo de educação da criança.

Deste modo, enquanto futuras docentes e por poder exercer em ambas as valências, torna-se estritamente necessário que tenhamos presente a importância do nosso papel em todas as fases da vida das nossas crianças. É essencial que o educador tente minimizar o impacto que certas mudanças podem causar, preparando-as para a fase seguinte, podendo recorrer a várias estratégias e contactos para que a criança se sinta segura e preparada para prosseguir.

Com base nesta perspectiva, torna-se fundamental compreender que “Articular o currículo com o 1.º CEB implica perceber como este nível se organiza, quais os seus objetivos educativos, que conteúdos curriculares são veiculados, que metodologias são utilizadas...” (*Ibidem*, p. 120). Neste sentido, somos profissionais privilegiadas, pois ter formação académica para ambas as valências dá-nos a oportunidade de conhecer as suas particularidades e assim poder agir em consonância e em proveito do sucesso e bem-estar das nossas crianças.

Serra (2007) aponta que “Conhecendo o nível seguinte, o educador poderá valorizar esse nível como parceiro educativo, promovendo actividades conjuntas que valorizem o currículo nos dois níveis educativos, recorrendo ao trabalho cooperativo entre as crianças” (p. 120).

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), N.º 46/86, de 14 de outubro, deixa claro no Artigo 8º, no ponto 2, que “A articulação entre os ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico” (p. 4)

Para finalizar este ponto, é importante realçar a importância da articulação entre o Pré-Escolar e o 1.º CEB, com o intuito de garantir uma educação de qualidade às crianças, sendo fulcral que estas se sintam seguras e felizes no seu contexto escolar, para que possam desenvolver-se de forma global.

## Capítulo II – Metodologia de Investigação

*Não basta preparar o homem para o domínio de uma especialidade qualquer. Passará a ser então uma espécie de máquina utilizável, mas não uma personalidade perfeita. O que importa é que venha a ter um sentido atento para o que for digno de esforço, e que for belo e moralmente bom. De contrário, virá a parecer-se mais com um cão amestrado do que com um ser harmonicamente desenvolvido, pois só tem os conhecimentos da sua especialização. Deve aprender a compreender os motivos dos homens, as suas ilusões e as suas paixões, para tomar uma atitude perante cada um dos seus semelhantes e perante a comunidade.*

Alberto Einstein

Este capítulo contempla uma abordagem teórica à Investigação-Ação, tendo sido o alicerce de toda a prática pedagógica. Assim, são referidos os métodos e técnicas utilizados no âmbito da Investigação-Ação, nomeadamente a Observação Participante, a Entrevista Etnográfica, a Análise Documental, o Diário de Bordo e os Registos Fotográficos.

É de realçar que esta metodologia de investigação permite uma melhor intervenção prática, pois dá aso a um maior envolvimento com o contexto educativo em causa.

Através da Investigação-Ação é possível compreender a importância da inquirição para o professor, possibilitando um conhecimento mais aprofundado do seu grupo e, conseqüentemente, das suas estratégias, em prol de uma intervenção fundamentada e de qualidade.

### 2.1. Investigação-Ação: Um caminho a seguir

A Investigação-Ação é considerada, por muitas referências, como uma metodologia que diminui a distância entre os conceitos teoria-prática. A investigação-ação é, portanto, um método de trabalho/investigação onde o investigador está constantemente no terreno e utiliza uma prática de intervenção/reflexão. Ou seja, coloca estratégias em prática e, posteriormente, reflete sobre as mesmas (Máximo-Esteves, 2008).

Na perspectiva de John Elliott “Podemos definir a investigação-ação como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela

decorre” (Citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 18). Todavia, ainda não existe uma definição concreta para esta metodologia, visto que são inúmeras as referências que existem.

Neste sentido, de acordo com Coutinho et al (2009), citado por Castro (2010), a Investigação-Ação pode ser vista como uma metodologia onde o investigador, neste caso, o professor, está constantemente em ação e investigação, podendo assim alterar a sua prática a partir da reflexão e compreensão que advêm da própria investigação. Este é, por conseguinte, um processo cíclico, que se desenrola de forma alternada entre a ação e a reflexão crítica da própria prática e estratégias adjacentes à mesma.

Assim, e tendo em conta as estratégias utilizadas por este método de investigação, muitos autores assumem esta metodologia como sendo uma forma de investigação qualitativa. Bodgan e Biklen (1994) referem que “Utilizamos a expressão *investigação qualitativa* como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características” (p. 16). Os mesmos autores assumem ainda que os dados são qualitativos pela sua descrição pormenorizada, relativamente ao contexto em estudo. As questões decorrentes de um problema diagnosticado não são colocadas como hipóteses, como no caso da investigação científica, prendem-se sim em compreender situações e comportamentos, estando em contacto com o meio e os indivíduos que o influenciam.

Deste modo, as técnicas e instrumentos que melhor representam a investigação qualitativa são a chamada observação participante, a entrevista etnográfica, a análise documental, o diário de bordo e os registos fotográficos, utilizados ao longo da prática e às quais mencionarei mais abaixo. Jaume Trilla (1998) e Elliott (1996), citados por Fernandes (2006) referem que a investigação-ação visa melhorar a prática nos diversos campos da ação, aperfeiçoando os métodos e resultados.

Os autores supracitados acrescentam ainda que:

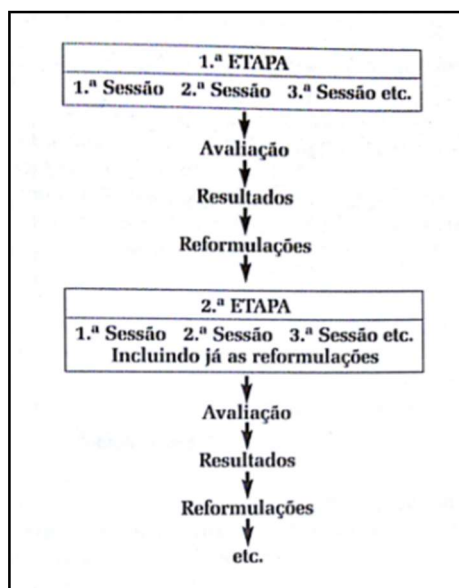
Esta metodologia orienta-se à melhoria das práticas mediante a mudança e a aprendizagem a partir das consequências dessas mudanças. Permite ainda a participação de todos os implicados. (...) É, portanto, um processo sistemático de aprendizagem orientado para a praxis, exigindo que esta seja submetida à prova, permitindo dar uma justificação a partir do trabalho, mediante uma argumentação desenvolvida, comprovada e cientificamente examinada.

Torna-se assim possível referir que a investigação-ação passa por várias fases, sendo, como já fora relatado, um processo cíclico, com início com a fase da planificação

ou de identificação da questão, onde é definido o problema a ser estudado e investigado. Posteriormente, passa-se à fase de ação ou intervenção, onde são colocadas em prática estratégias de modo a contornar o problema em questão. Por fim, a terceira fase, que corresponde à reflexão, refere-se ao momento em que o investigador avalia as estratégias utilizadas e a forma como se desenvolveram no contexto em estudo.

Portanto, o professor ou investigador tem a possibilidade de refletir sobre a sua prática e adequá-la aos seus alunos, podendo sempre repetir o processo, agindo e refletindo sobre o mesmo. A. B. Sousa (2005) exemplifica o processo através do seguinte esquema:

**Figura 3.** Representação das Etapas do Processo de Investigação-Ação (A. B. Sousa, 2005, p.97).



A prática da investigação-ação na educação permite, desta forma, que o professor tenha uma participação ativa, no que concerne à mudança e ao incentivo a uma aprendizagem construtivista, tornando os alunos seres racionais e reflexivos, construtores da sua própria aprendizagem e conhecimento.

## 2.2. Instrumentos e Técnicas da Investigação-Ação

A prática pedagógica não é algo que possua uma “receita”, nem que todos os professores tenham de agir de igual modo, pelo contrário, implica que o professor seja capaz de refletir sobre as suas metodologias e as consiga adequar ao grupo em questão. (Marques, Moreira & Vieira, 1996). É crucial que o professor aceite e compreenda que

cada criança é um ser único, com características individuais e que precisam ser respeitadas. Através da investigação-Ação, o professor conhece o contexto em que está incluído, os seus alunos, bem como os seus interesses e motivações. Só assim conseguirá fazer com que a sua prática seja adequada, estimulante, diversificada e significativa.

A Investigação-Ação “É eminentemente participativa, colaborando ativamente na investigação tanto o professor como os alunos, experimentando diferentes situações e procurando as soluções mais adequadas” (Sousa, 2005, p. 98).

Deste modo, a Investigação-Ação pressupõe de alguns instrumentos e técnicas de recolha de dados, imprescindíveis para uma investigação coerente, que permitem ao investigador e/ou professor usufruir ao máximo das informações recolhidas, para que pessoa agir e refletir sobre a sua intervenção pedagógica. A. B. Sousa (2005) salienta ainda que a Investigação-Ação “É *auto-avaliativa*, na medida em que há uma constante avaliação das situações, com o objetivo de procurar os caminhos mais eficazes” (p. 98). Para uma melhor compreensão, seguem-se alguns dos instrumentos e técnicas utilizados ao longo dos Estágios desenvolvidos.

### **2.2.1. Observação Participante**

A observação participante representa uma importante técnica de recolha de dados para o professor. Este, perante um contexto educativo, tem como principal intenção proporcionar aos seus alunos momentos ricos, diversificados e significativos de aprendizagem. Assim sendo, e de modo a atingir o seu objetivo, o professor terá, que numa primeira fase, conhecer os seus alunos, os seus interesses, bem como outros fatores importantes no desenvolvimento e comportamento dos mesmos, para que possa, posteriormente, ajustar a sua prática pedagógica a fim de orientar e formar os alunos em busca do conhecimento.

Máximo-Esteves (2008) afirma que “A observação permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto. *Contexto* é o conjunto das condições que caracterizam o espaço onde decorrem as acções e interacções das pessoas que nele vivem” (p. 87). A observação permite-nos compreender os contextos, as pessoas que lá se encontram e as suas interações com os outros.

“A observação permite a recolha de informação, enquanto decorre o processo de ensino-aprendizagem, sobre o desempenho do aluno, das destrezas desenvolvidas e das suas atitudes” (Pais & Monteiro, 1996, p. 54).

As autoras supracitadas destacam que o professor, através da observação detém uma maior facilidade na planificação das suas aulas, uma vez que, através das suas observações e registos vai identificando as necessidades de cada aluno e assim, torna-se capaz de responder a cada um, adaptando a sua planificação à realidade do seu grupo de trabalho.

A.B. Sousa (2005) afirma que na área da educação, a observação assume-se não só como uma técnica para deteção de problemas, mas também de propostas para a resolução dos mesmos, em prol do sucesso do processo pedagógico.

“A observação participante consiste no envolvimento pessoal do observador na vida da comunidade educacional que pretende estudar, como se fosse um dos seus elementos, observando a vida do grupo a partir do seu interior, como seu membro” (Sousa, 2005, p.113).

Bogdan e Taylor (1975) “(...) definiram a observação participante como uma investigação que se caracteriza por um período de interações sociais intensas entre o investigador e os sujeitos, no meio destes, durante o qual os dados são recolhidos de forma sistemática” (Citado por Fino, 2008, p. 4).

A observação é, portanto, praticada de forma sistemática e permite avaliar o envolvimento e progresso do aluno nas suas aprendizagens. O professor, através dos seus registos diários, tem a oportunidade de avaliar e refletir sobre a sua prática pedagógica, optando, posteriormente, por adaptar ou prosseguir com a metodologia utilizada, dependendo dos resultados obtidos.

### **2.2.2. Entrevista Etnográfica**

A entrevista etnográfica surgiu como outra técnica de recolha de dados para investigação. Deste modo, o professor e/ou investigador tem a oportunidade de conhecer o meio em estudo, tomando consciência de todos os fatores que moldam e caracterizam os indivíduos de um determinado contexto.

Lapassade (1991), citado por Fino (2003) faz alusão à expressão *etnografia*, como sendo a designação de trabalho de campo, e conseqüentemente, uma forma de recolher e analisar dados.

## Segundo Spradley (1979)

(...) etnografia é o trabalho de descrever uma cultura, sendo o objectivo do investigador etnográfico compreender a maneira de viver do ponto de vista dos seus nativos. E, apesar deste tipo de aproximação ser usual dos antropólogos que procuram estudar sociedades primitivas e culturas exóticas, Spradley sugere que ele é uma ferramenta útil para a compreensão do modo como outras pessoas vêem a sua experiência, devendo ser encarada mais como uma ferramenta que permite aprender com as pessoas, do que um utensílio para estudar essas pessoas (Citado por Fino, 2003, p. 3).

A etnografia é, portanto, vista como um método que permite ao observador estar “dentro” de um determinado contexto, que envolve um local e determinados indivíduos. A partir daí, o investigador poderá recolher informações de diversas formas e conjugá-las, permitindo-lhe uma melhor interpretação dos dados.

Na perspetiva de Michael Genzuk (1999), a etnografia pode ser encarada como uma forma de o investigador poder ter um acesso mais direto ao seu contexto de estudo, tornando-se um participante ativo desse mesmo contexto. Desta forma, o professor poderá recolher informações pertinentes para a sua investigação, através de entrevistas, observação e documentos, “(...) The validity and meaningfulness of the results obtained depend directly on the observer’s skills, discipline, and perspective” (Genzuk, 1999, Citado por Fino, 2003, p. 97).

### **2.2.3. Análise Documental**

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

A análise ou interpretação de dados permite ao investigador compreender se a sua estratégia de investigação foi ao encontro da resposta às suas questões. Possibilita ainda perceber se a investigação feita até ao momento é suficiente para responder aos problemas colocados, ou se existe necessidade de continuar a investigar. Esta interpretação dos dados dá ainda aso às primeiras reflexões, por parte do investigador.

A análise ou interpretação de dados é considerada um processo complexo e com várias fases. Denzin (1989) descreve-o como uma passagem da investigação de campo para o papel e, conseqüentemente para o leitor (Citado por Graue & Walsh, 1998).

Neste sentido, Denzin (1989) assegura que “A interpretação é um processo produtivo que dá origem aos significados múltiplos de um acontecimento, objecto, experiência ou texto. A interpretação é transformadora” (Citado por Graue & Walsh, 1998, p. 192).

Dentro deste campo, que é a educação, e sendo o professor um investigador, torna-se necessário dar ênfase aos documentos que lhe servem de análise e reflexão da sua prática pedagógica, em prol do sucesso e desenvolvimentos dos seus alunos, nomeadamente os registos, quer nos seus cadernos, quer nas fichas de trabalho e de consolidação, sendo estes registos uma importante fonte de dados interpretativos para o professor.

Para além deste tipo de registos, é fundamental que o professor tenha em consideração outros documentos de cariz formal, como é o caso do Projeto Educativo de Escola (PEE), o Plano Anual de Turma (PAT) e o Plano Individual do Aluno (PIA). Esta análise permitirá ao professor/ investigador dar certo seguimento ao seu trabalho, proporcionado-lhe o conhecimento do meio envolvente, bem como, a partir do PIA, dados específicos de cada criança que poderão influenciar o seu comportamento perante a turma e perante o contexto escolar.

Para que a compreensão dos dados recolhidos seja feita de forma coesa e produtiva, A. B. Sousa (2005) refere-se ao efeito de triangulação como um método que possibilita observar um mesmo fenómeno de diferentes pontos de vista. Refere ainda que a triangulação é “uma metodologia de investigação em que se observa o mesmo fenómeno de três (ou mais) pontos diferentes, por diferentes observadores e com diferentes instrumentos” (p. 172-173).

Máximo-Esteves (2008) realça o facto de não podemos generalizar os resultados de uma questão. Quer com isto salientar que cada estudo é apenas reflexo de certas condições presentes num contexto, que facilitam a compreensão do sucedido, num determinado local e durante um período específico de tempo.

Estes estudos alargam o espaço de manobra do investigador e/ou professor, e assim aperfeiçoar a sua prática, tendo como principal objetivo melhorar e possibilitar mais e melhores situações de aprendizagem para com os seus alunos.

#### 2.2.4. Diário de Bordo

O Diário de Bordo é considerado um importante instrumento de recolha de dados para o professor, pois é através dele que o professor, enquanto investigador, regista todas as inquietações, evoluções e reflexões da sua prática pedagógica, tendo sempre em consideração o desenvolvimento e sucesso dos seus alunos.

Diários de bordo, ou notas de campo, assim denominado por alguns investigadores, referem-se aos registos que o investigador procede após uma saída para investigação. Entre estes registos encontram-se diálogos, situações de reflexão sobre determinado acontecimento, ideias, estratégias e alguns comentários próprios (Bogdan & Biklen, 1994).

No mesmo campo, Brazão (2007) afirma que os diários de campo assemelham-se, normalmente, a um caderno onde o professor e/ou investigador regista as suas notas face à sua observação, modo de pesquisa, pensamentos ou somente pequenas anotações características da função de investigador.

Neste sentido, o diário de bordo leva a que o professor reflita sobre o que observou, sobre a sua intervenção, e assim adequá-la a determinadas situações, podendo reformular a sua prática e metodologia, tendo em conta alguns aspetos fundamentais, como os seus alunos, os seus comportamentos, as suas necessidades e interesses.

Paralelamente, Brazão (2007) realça que o diário de bordo pode ser utilizado como método de investigação, de recolha de dados, de descrição da própria ação do investigador/professor, de análise de práticas docentes, de investigação-ação, intervenção e inovação profissional e pessoal.

Assim sendo, Bogdan e Biklen (1994) sugerem que este tipo de metodologia faculta ao professor dois tipos de materiais. “O primeiro é descritivo, em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, acções e conversas observadas” (p. 152). Já o segundo “(...) é reflexivo – a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações” (*Ibidem*, p. 152).

Zabalza (1994) foca que os diários dos professores como importantes instrumentos reflexivos da prática pedagógica. A partir dos seus diários, o professor pode refletir e reestruturar a sua planificação de acordo com os seus alunos e métodos de trabalho. Assim, os diários tornam-me também num poderoso recurso de desenvolvimento pessoal dos professores.

Graue e Walsh (1998), por sua vez, destacam que “Notas de campo, mesmo desordenadas e enigmáticas, quando trabalhadas e desenvolvidas pouco tempo depois de terem sido tomadas tornam-se janelas abertas para a experiência de campo de cada um” (p. 158).

### **2.2.5. Registos Fotográficos**

As fotografias são outro instrumento de recolha de dados muito utilizado pelos professores e investigadores. Neste âmbito, foi um instrumento a que tentei recorrer várias vezes ao longo dos estágios pedagógicos realizados, com o intuito de registar e partilhar momentos de aprendizagem, de partilhar saberes e sentimentos, bem como para analisar e compreender determinadas situações e comportamentos.

Máximo-Esteves (2008) faz alusão ao facto de que “Os registos fotográficos podem ter como finalidade ilustrar, demonstrar e exhibir, como acontece habitualmente nas exposições retrospectivas de qualquer projecto ou período escolar” (p. 91).

Por conseguinte, a fotografia, aquando de uma educação de qualidade, representa um importante meio de investigação, permitindo ao professor visualizar mais do que uma vez um determinado contexto e/ou situação, auxiliando-o na descrição e avaliação da sua prática pedagógica (Bogdan & Biklen, 1998).

A fotografia surge, portanto, como meio facilitador para registar o percurso, as atividades desenvolvidas e os recursos utilizados ao longo de um determinado período de tempo. Analogamente, representa uma forma de refletir e fazer uma retrospectiva do modo como ocorreram determinadas situações.



## Capítulo III – Orientações Teóricas Inerentes à Prática *in loco*

*A influência educacional que é exercida sobre o aluno pela realização de um certo trabalho pode ser muito diferente, dependendo de o sentimento subjacente a este trabalho ser dor, paixão egoísta ou desejo de prazer e satisfação. E ninguém pode afirmar que a administração da escola e a atitude dos professores não têm influência no modo como moldam as bases psicológicas dos alunos. Quanto a mim, a pior coisa parece ser uma escola que trabalhe principalmente com métodos baseados no medo, na força e na autoridade artificial. Esse tratamento destrói os bons sentimentos, a sinceridade e a autoconfiança do aluno. Produz o sujeito submisso.*

Albert Einstein

Ao longo deste capítulo são consideradas as metodologias que sustentaram a prática pedagógica nas duas valências de Estágio, como é o caso da Planificação e o Processo de Avaliação como instrumentos essenciais para a o processo educativo. Para além das metodologias, aborda-se igualmente o Córpus Teórico que permite fundamentar toda a intervenção pedagógica e que serviram de orientação e tentativa de dar resposta às necessidades das crianças e às problemáticas que surgiram ao longo dos estágios.

Assim sendo, no que se refere à EPE, destaca-se o Modelo Curricular High Scope, como modelo curricular de base, e o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC), como estratégia de intervenção. Ainda referente a esta valência, sentiu-se a necessidade de abordar a questão do desenvolvimento da linguagem oral das crianças, por se ter tratado de um assunto que manifestou maior atenção aquando da intervenção prática.

No que se refere ao 1.º CEB deu-se principal incidência à Aprendizagem Cooperativa e à Diferenciação Pedagógica como estratégias de intervenção, pois adequaram-se ao grupo e à planificação das atividades. Para além destas estratégias é igualmente valorizado o uso das TIC aquando da planificação, porque se tratou de uma prática corrente ao longo de toda a intervenção pedagógica.

### **3.1. Prática Pedagógica: Metodologias Adotadas**

Para a realização dos estágios pedagógicos nas valências de Pré-Escolar e 1.º CEB foi necessário adotar metodologias que nos auxiliassem na nossa prática e que fossem ao encontro dos interesses e das necessidades das nossas crianças e alunos.

Assim, neste ponto irá ser relatada a importância da planificação aquando das estratégias utilizadas pelo professor e da aquisição de saberes e aprendizagens das crianças/alunos.

Em concordância com Lopes e Silva (2010) “Uma estratégia de ensino corresponde a um conjunto de acções do professor orientadas para alcançar determinados objectivos de aprendizagem que se têm em vista” (p. 135).

O professor deve, portanto, assumir-se como responsável pela gestão do trabalho na sala de aula, sendo ele o dinamizador das estratégias e actividades que irão, conseqüentemente, proporcionar momentos de aprendizagem aos seus alunos (Zabalza, 2001).

Para além da planificação, será igualmente exposta a relevância do processo de avaliação como metodologia adotada pelo docente, como método de aperfeiçoamento e reflexão da sua prática pedagógica. A partir da avaliação das aprendizagens, o professor tem a oportunidade de compreender as necessidades e interesses de cada criança e, assim, aperfeiçoar as suas estratégias juntos dos seus alunos.

Neste sentido, é certo que “Em todas as opções estratégicas, a operacionalização da estratégia implica uma dimensão técnica e convoca a centralidade da acção didáctica adequada para a sua concepção e orientação” (Roldão, 2009, p. 59).

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

Tendo em consideração os dois estágios realizados, foi notória a importância que a planificação exerceu na estrutura, na idealização e na conseqüente dinamização das actividades. A planificação representa, portanto, um papel orientador imprescindível à prática pedagógica. É a partir da planificação que o professor organiza o seu pensamento e as suas estratégias, tendo em consideração os seus alunos, os conteúdos a abordar, os objectivos que pretende alcançar, o tempo que dispõe e o intuito das actividades. Para Zabalza (2001) a planificação é uma previsão de possíveis acções, “(...) uma actividade mental interna do professor” (p. 48).

De acordo com as OCEPE, através da planificação o educador tem a possibilidade de proporcionar actividades adequadas ao seu grupo, promovendo ambientes estimulantes e significativos, contribuindo assim para uma educação de qualidade, direccionada para o desenvolvimento integral da criança.

Arends (1995) sustenta a ideia de que toda a atividade planificada obtém melhores resultados a nível de aprendizagem e de conhecimento significativo, que as atividades que são realizadas sem qualquer intencionalidade. O mesmo autor acrescenta que “A planificação e a tomada de decisão são vitais para o ensino e interagem com todas as funções executivas do professor” (p. 44).

É neste sentido que a planificação surge, para o professor, como uma fonte de reflexão que lhe permite perspetivar, alterar ou adequar as suas estratégias, de acordo com a sua intenção educativa e, fundamentalmente, de acordo com o seu grupo de trabalho (ME/DEB, 1997).

Deste modo, torna-se importante referir que não existe um modelo de planificação a seguir, sendo que cada professor, consoante as suas características é que irá escolher o seu tipo de planificação e assim proceder à organização do seu trabalho. Pais e Monteiro (2004) são da opinião de que o mais importante é que o modelo escolhido seja do agrado do professor, servindo-lhe de auxílio, aquando da sua prática pedagógica.

A planificação de estratégias adequadas implica que o professor seja capaz de delinear um caminho orientador, que possibilite alcançar os seus objetivos, neste caso, a aprendizagem de um determinado conteúdo e/ou conceito por parte do seu grupo de alunos (Roldão, 2009).

Por conseguinte, Morgado (2003) sugere que “(...) o planeamento adequado do trabalho a realizar em sala de aula se constitui uma ferramenta indispensável para responder à diversidade entre os alunos”, sendo certo que a planificação deve considerar “(...) o grupo turma como unidade de trabalho, ainda que com modelos de organização e funcionamento diferenciados” (p. 82).

Apesar de a planificação servir de orientação para o professor, é claro que esta não tem que ser seguida à risca, apresentando, portanto, um carácter flexível. O professor deve ser capaz de, em situações de sala de aula, quando levantadas questões que não estão incluídas no plano, “(...) decidir, no momento, se será mais eficaz cumprir a planificação feita ou responder às solicitações dos alunos e percorrer outro caminho” (Pais & Monteiro, 2002, p. 40).

À luz destas ideias, Morgado (2001) faz alusão à importância de se envolver os alunos no processo de planificação, fomentando o espírito crítico e reflexivo das crianças, aquando da investigação dos conteúdos e/ou conceitos que pretendem

explorar, bem como o desenvolvimento de atividades diversificadas que, por sua vez, dão aso à apropriação de aprendizagens ativas e integradas.

Adjacente a estes juízos, Arends (1995) deixa patente que o processo de planificação pode auxiliar os alunos na medida em que os deixa “(...) mais conscientes das metas implícitas nas tarefas de aprendizagem que têm de cumprir” (p. 46). As OCEPE defendem de igual modo que “O planeamento realizado com a participação das crianças, permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma” (ME, 1997, p. 26).

Sintetizando, a tomada deste procedimento é sinónimo de resultados positivos e significativos, no que se refere ao empenho e envolvimento dos alunos nas suas aprendizagens, sendo condição impulsionadora para o sucesso e desenvolvimento integral no seu percurso escolar (Morgado, 2003).

### **3.1.2. A Avaliação como Instrumento Indispensável no Processo Educativo**

O processo de avaliação leva a que o educador/professor reflita sobre as suas estratégias e sobre as aprendizagens das crianças/alunos. Desta forma, o professor terá a possibilidade de ajustar as suas metodologias e proporcionar mais e melhores momentos de aprendizagem aos seus alunos. Para Arends (1995) a avaliação representa um conjunto de informações recolhidas pelos professores sobre as suas aulas e os seus alunos.

Zabalza (2001) refere-se à avaliação como “(...) um conjunto de actos ou passos para ir dando consecutivamente” (p. 222). Pais e Monteiro (2002) sugerem que a avaliação deve ser “(...) praticada de forma integrada, contínua e numa perspectiva de regulação do ensino-aprendizagem” (p. 43).

Nesta ordem de ideias, Pacheco (1996) é da opinião de que avaliar é “(...) a expressão de um juízo de valor que pressupõe uma tomada de decisões através de procedimentos técnicos formais ou informais, correspondendo a um acto perceptivo e cognitivo que se explica pelo modelo de processamento de informação” (p. 129).

Nas OCEPE pode-se ler que “Avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (ME, 1997, p. 27). Torna-se notório, portanto, que a avaliação deve ser um processo muito bem estruturado, em que o professor deve ter em consideração os processos e produtos, mas também, e não menos importante, aspetos

associados ao nível de desenvolvimento, os estilos e as estratégias de aprendizagem, as dificuldades e os níveis de autonomia e autorregulação do trabalho, individuais em cada criança (Morgado, 2004).

Paralelamente, Portugal (2007) deixa clara a relevância da observação e documentação aquando do processo de avaliação, sendo, portanto, fundamental, que os educadores tenham a capacidade de saber observar e registar aquilo que advertiram.

Morgado (2004) corrobora estas opiniões definindo a avaliação como “(...) parte integral do processo de ensino e aprendizagem” clarificando que os professores “devem proporcionar aos alunos a oportunidade para reflectirem no que realizaram e promover neles a capacidade para analisar sucessos ou dificuldades” (p. 86).

Com base nesta perspetiva, o mesmo autor deixa explícito, através do quadro abaixo representado, o papel que a avaliação deve desempenhar no processo de ensino/aprendizagem.

**Quadro 1.** A avaliação deverá permitir, adaptado de (Morgado, 2004, p. 84).

<b>A AVALIAÇÃO DEVERÁ PERMITIR</b>	
<b>O QUÊ?</b>	<b>PARA QUÊ?</b>
<b>Obter informação sobre os progressos dos alunos e/ou o estado atual das suas aquisições.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar a eficácia do trabalho educativo relativamente à concretização dos objetivos e das aquisições previstas.</li> <li>• Prevenir e/ou clarificar problemas e equívocos emergentes ou a emergir.</li> </ul>
<b>Fornecer aos alunos informação retroativa.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para lhes permitir relacionar o seu desempenho com os critérios definidos de modo a corrigir e otimizar o seu trabalho.</li> </ul>
<b>Motivar os alunos.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Melhorar níveis de investimento.</li> <li>• Gerir de forma positiva as dificuldades.</li> </ul>
<b>Manter um registo do progresso dos alunos.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tomar decisões sobre necessidades educativas identificadas.</li> <li>• Comunicar com outros intervenientes (professores, encarregados de educação).</li> <li>• Planificar trabalho futuro.</li> </ul>
<b>Ajuizar sobre a preparação dos alunos para futuras aquisições.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceber percursos e aperfeiçoar os dispositivos de gestão curricular.</li> </ul>

Em contexto de estágio, em condições de Pré-Escolar e de 1.º CEB, a avaliação adquiriu uma vertente formativa, ou seja, uma avaliação para a aprendizagem, que é realizada com o intuito de compreender quais as competências que os alunos detêm. Este tipo de avaliação promove maiores níveis de confiança e autoestima nos alunos,

contribuindo para uma melhoria acentuada do processo de ensino-aprendizagem (Lopes & Silva, 2012).

A avaliação pode, deste modo, desempenhar um papel diagnóstico, formativo ou sumativo. A avaliação diagnóstica é realizada, geralmente, num período inicial, de forma a que o professor conheça quais as dificuldades e pontos fortes dos seus alunos.

No entanto, uma vez que durante os estágios realizados a avaliação tida em conta foi de carácter formativo, esta será maioritariamente referida nesta abordagem. Em relação à avaliação sumativa, a avaliação formativa distingue-se por ser um “(...) processo frequente, contínuo e dinâmico que envolve professores e alunos numa relação de cooperação, com vista a recolherem dados sobre a aprendizagem” (Lopes & Silva, 2012, p. 6-7).

A avaliação sumativa, por outro lado, é utilizada para “(...) fazer algum tipo de julgamento, tal como para determinar a classificação que um aluno receberá numa disciplina, a eficácia de um programa, ou se uma escola tem feito o progresso anual adequado” (*Ibidem*, p. 6).

No que diz respeito à intervenção pedagógica, o processo de avaliação realizado na valência de pré-escolar seguiu os pressupostos teóricos de Portugal e Laevers (2010) que deixam claro que “Avaliar o desenvolvimento de uma criança não se pode limitar a inventariar capacidades adquiridas, em vias de aquisição ou ainda inexistentes” (p. 10).

Assim, tornou-se oportuno e enriquecedor de, para além de avaliar as competências das crianças perante as atividades propostas, seguir as linhas orientadoras sugeridas pelo Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC), propostos, como já fora referido, por Portugal e Laevers (2010).

O SAC caracteriza-se por ser uma avaliação que passa por vários processos e por permitir a prática de atividades orientadas para o desenvolvimento de competências nas crianças, dando aso à promoção da qualidade de vida das mesmas. Durante o processo de observação é necessária a realização de registos em que sejam notáveis as áreas de dificuldade que requerem um maior cuidado e intervenção. No desenrolar do processo é sempre considerado os níveis de implicação e de bem-estar emocional das crianças, por serem os responsáveis pela monitorização dos progressos e pela intervenção decorrente.

Segundo Portugal e Laevers (2010), o SAC assenta na linha de pensamentos de Vygotsky e considera que o bem-estar emocional e a implicação respondem à questão: “(...) até que ponto, neste contexto preciso, a criança se desenvolve?” (p. 11).

Neste sentido, a avaliação do bem-estar emocional das crianças surge como um critério prioritário a analisar num determinado contexto educativo. De modo sintético, o bem-estar emocional está intimamente ligado com a satisfação sentida, num momento de serenidade interior, de descontração, de espontaneidade e energia face ao que a rodeia (*Ibidem*).

Uma criança, com níveis de bem-estar altos, apresenta autoconfiança e alegria que lhe permite descobrir, aprender e envolver-se de modo mais dinâmico nas suas aprendizagens.

Relativamente ao conceito implicação, este refere-se a uma característica do ser humano, visível através da sua concentração e perseverança, assim como pelo interesse, motivação e energia demonstrados (*Ibidem*). É de salientar que este conceito revela-se dinâmico, na medida em que envolve aspetos da tríade englobando o contexto educativo, o educador e, claro, a própria criança.

Deste modo, como base na ação do educador, subsiste a atitude experiencial, que procura, embora de forma incompleta, compreender as crianças. Surgem, portanto, duas dimensões, já mencionadas: implicação e bem-estar emocional. Quando persistem níveis baixos de implicação e/ou bem-estar é necessário proceder a uma rápida intervenção e reflexão das estratégias implementadas. Como finalidade do processo educativo, e para que possamos aceder ao máximo Desenvolvimento Pessoal e Social das Crianças (DPS), é imperativo fomentar níveis elevados de implicação e de bem-estar nas crianças.

Segundo o ME (1997), a finalidade da Educação de Infância é proporcionar experiências em que as crianças aprendam, desenvolvam competências pessoais e sociais, empreguem conhecimentos e estejam aptas para agir, para pensar e para prosperar na sociedade em que estão inseridos.

Com base nestes declínios, é de salientar que o SAC assenta na simbiose da educação experiencial e na educação inclusiva. A educação experiencial impulsiona os níveis de implicação e bem-estar de cada criança, e a educação inclusiva promove a diferenciação curricular.

Tendo em consideração o tempo de estágio desenvolvido, 120h, não foi conseguido por em prática as três fases propostas pelo modelo. Porém, no que concerne ao grupo em geral foram procedidas às fases um e dois, Avaliação e Análise e reflexão, respetivamente, com as fichas 1g e 2g. Já na abordagem individual, apenas foi possível desenvolver a fase um correspondente, como já foi referido, à Avaliação, com a ficha 1i.

Estes procedimentos serão posteriormente abordados, de uma forma mais alargada, no capítulo III, no ponto referente à avaliação.

Para além do preenchimento das fichas propostas pelo SAC, as crianças da sala dos três anos foram igualmente avaliadas semanalmente, através de um registo compreendido entre 1 a 5 valores, atribuídos consoante as competências observáveis, não só na realização das atividades, mas também em situações de rotina. As competências foram organizadas segundo as atividades e áreas de conteúdo trabalhadas, tendo por base as OCEPE.

No que se refere ao 1.º CEB foi também privilegiada a avaliação formativa, através do registo (1 a 5 valores) dos descritores de desempenho observados pertencentes a cada área curricular explorada ao longo dos dias. É de realçar que esta avaliação baseou-se em notas de campo, registos e comportamentos observáveis. Para além da avaliação dos descritores de desempenho, realizadas quotidianamente nas diferentes áreas curriculares, procedeu-se também a uma avaliação semanal no que concerne à leitura e à escrita, registada numa tabela e no “cartão do leitor”, estratégia utilizada como motivação para a leitura e escrita.

Perante a realização desta avaliação, torna-se importante referir que foram tidos em conta alguns princípios enunciados pelo ME (2004), nomeadamente:

(...) respeito pelas diferenças individuais e pelo ritmo de aprendizagem de cada aluno; a valorização das experiências escolares e não escolares anteriores; a consideração pelos interesses e necessidades individuais; o estímulo às interações e às trocas de experiências e saberes; o permitir aos alunos a escolha de actividades; a promoção da iniciativa individual e de participação nas responsabilidades da escola; a valorização das aquisições e das produções dos alunos; a criação, enfim, de um clima favorável à socialização e ao desenvolvimento moral (p. 24).

O Decreto-Lei N.º 6/2001, de 18 de janeiro faz referência à avaliação, deixando claro que esta representa um processo regulador da aprendizagem, orientador e certificador dos conhecimentos dos alunos. Na mesma fonte encontramos patente que a avaliação no 1.º CEB deve compreender o carácter diagnóstico, formativo e sumativo. Assim sendo, perante a intervenção pedagógica foi dada principal ênfase à avaliação formativa, uma vez que, em concordância com Lopes e Silva (2012), a avaliação formativa permite que o professor e os alunos usem “(...) os dados obtidos para tomar decisões sobre que ações tomar para promover a aprendizagem futura” (p. 7).

Contudo, foi também colocada em prática a avaliação diagnóstica, através de diálogos com a professora cooperante e com as próprias crianças, procedendo posteriormente a registos, produto dos diálogos e da observação direta. Relativamente à avaliação sumativa, foi dinamizada em colaboração com a professora cooperante, através de troca de ideias e opiniões, para a realização das fichas de final de período.

É de salientar que a avaliação não deve ser encarada como a atribuição de juízos de valor e situações definitivas, mas sim como forma de colmatar algumas dificuldades, servindo como suporte de reflexão, quer para os professores, quer para os alunos (ME, 2004). A mesma entidade faz menção de que a avaliação, neste ciclo, deve “(...) centrar-se na evolução dos percursos escolares através da tomada de consciência partilhada entre o professor e o aluno, das múltiplas competências, potencialidades e motivações manifestadas e desenvolvidas, diariamente, nas diferentes áreas que o currículo integra” (p. 25).

### **3.2. Fundamentação da Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar**

Durante a intervenção pedagógica dinamizada em contexto de Pré-Escolar, houve a necessidade de seguir metodologias e estratégias com o grupo, que fossem ao encontro do trabalho dinamizado até então, mas que também correspondessem aos ideais e valores já presentes enquanto futura docente.

A prática pedagógica nesta vertente teve grande incidência no desenvolvimento da linguagem oral das crianças, visto que se destacaram casos que suscitaram uma maior atenção e estimulação, daí que, neste ponto do relatório, seja dada relevância à teoria que sustenta a intervenção pedagógica nesta área.

Relativamente à planificação das atividades e às estratégias desenvolvidas, optou-se por se basear no modelo curricular High Scope, que pressupõe princípios orientadores fundamentais para a adequação da prática pedagógica. Este modelo salienta que “Os educadores podem conhecer, compreender e apoiar melhor cada criança através da atenção, observação e interação física e verbal próximas” (Post & Hohmann, 2011, p. 52).

De forma a poder conhecer melhor cada criança, individualmente e em grupo, foi igualmente pertinente seguir os pressupostos teóricos delineados por Portugal e Laevers (2010), aquando do Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC). Através deste recurso foi permitido ter um maior acompanhamento das crianças e,

consequentemente, conhecê-las na sua globalidade, ajustando as estratégias utilizadas, a fim de dar ênfase a atividades diferenciadas e adequadas a cada criança.

É importante referir que a avaliação, neste caso, o SAC, fazendo parte integrante do processo educativo, consente ao educador a oportunidade de reflexão e consciencialização do caminho a percorrer, sendo claro que irá auxiliá-lo a “(...) identificar o modo como são desenvolvidas as interações, como as crianças respondem, e como ele as ajuda a exprimir os seus sentimentos” e permitir-lhe-á compreender ainda, “(...) como as relações são utilizadas para apoiar as comunicações, explorações, descobertas e atos criativos da criança” (*Ibidem*, 2010, p. 8).

### **3.2.1. Modelo Curricular *High-Scope*: Em Busca de uma Aprendizagem Ativa e Construtivista**

Do ponto de vista histórico, o modelo *High-Scope* teve início na década de 1960, tendo como fundador David Weikart. O psicólogo, após ter trabalhado com crianças com necessidades educativas especiais, sentiu necessidade de desenvolver um programa que preparasse as crianças para a dinâmica escolar. Após muitas medidas de intervenção e desenvolvimento surge o Modelo Curricular *High-Scope* como o conhecemos atualmente. Este modelo encontra-se intimamente ligado às teorias desenvolvimentistas de Piaget e tem como objetivo primordial, promover situações de aprendizagem ativa e construtivista às crianças.

Enfatizando uma abordagem pela ação, Piaget faz alusão à relação entre o comportamento motor e os processos mentais internos, acreditando que ambos se encontram interligados e indissociáveis (Hohmann, Banet & Weikart, 1995). Por aprendizagem ativa compreende-se “(...) viver experiências directas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão” (Hohmann & Weikart, 2003, p.5). Hohmann et al. (1995) são da mesma opinião, afirmando que a aprendizagem ativa corresponde à aprendizagem que é realizada, neste caso, pela criança, sendo ela a realizar a ação, em detrimento de lhe ser uma aprendizagem meramente transmissiva. Com base nestas ideias, torna-se claro que se a criança estiver interessada em algo, tem maior probabilidade de aprender algo diferente, manifestando um maior interesse pela atividade a ser desenvolvida (Brickman & Taylor, 1996).

Encarando um papel ativo, as crianças constroem as suas próprias concepções, sendo claro que o educador deve ser o responsável por proporcionar às suas crianças situações que lhe possibilitem a construção da aprendizagem. É deste modo que surgem

as experiências-chave, que representam aquilo que as crianças vão conhecendo, descobrindo e experienciando através da aprendizagem ativa (Post & Hohmann, 2011). Concisamente, Hohmann et al. (1995) realçam que após a exploração de um objeto, analisando as suas características predominantes, as crianças, de forma ativa, começam a compreender a funcionalidade de cada objeto, alargando assim, os seus conhecimentos e experiências pois, para além de conhecer o objeto, compreendem igualmente a sua função. Importa aqui salientar que a aprendizagem ativa representa a possibilidade de um uso pleno das competências a desenvolver pelas crianças (Brickman & Taylor, 1996).

A prática pedagógica associada a este modelo curricular depende, em grande parte, do papel orientador do educador. Reduzindo o seu papel diretivo, a criança representa o principal ator, construtor das suas próprias aprendizagens. Deste modo, o educador deve ser capaz de proporcionar às suas crianças momentos, espaços e materiais estimulantes que promovam situações enriquecedoras. Com vista numa aprendizagem ativa, o educador deve considerar alguns princípios essenciais sugeridos pelo modelo *High-Scope*, nomeadamente: a observação da criança, a interação adulto-criança, os horários e rotinas e o próprio ambiente físico com que a criança está em contato diariamente (Post & Hohmann, 2011).

No que concerne à planificação realizada em contexto de estágio e à própria intervenção pedagógica, é importante referir que foram tomados em conta os princípios propostos pelo modelo aqui abordado, contudo, dando primazia à observação da criança, à promoção de uma relação positiva adulto-criança e à disposição dos tempos para cada situação presente na rotina, sendo claro que o objetivo primordial foi proporcionar situações de aprendizagem ativa, atribuindo o papel principal do cenário de aprendizagem, à criança.

Normalmente, as salas de educação de infância que se orientam por este modelo curricular encontram-se organizadas por áreas distintas de atividade (área da casinha, área da leitura, área do tapete, área da garagem, entre outras) proporcionando diferentes tipos de aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2013). Este tipo de organização possibilita que cada criança procure a área que mais lhe atrai e permite que o educador adequue as suas estratégias e atividades consoante os interesses e necessidades das suas crianças.

Referindo-nos agora à organização da rotina diária, esta caracteriza-se por ser estável e constante, permitindo à criança o sentimento de segurança e a previsão dos acontecimentos que ocorrem no seu dia-a-dia. Através da construção de uma rotina

diária o educador tem a certeza que está a centrar-se em todas as crianças, uma vez que cria “(...) condições estruturais para a criança ser independente, ativa, autónoma, facilitando, assim, ao educador uma utilização cooperativa do poder” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.88).

A interação adulto-criança exerce uma grande influência no desenvolvimento da criança. Paralelamente, é notório que uma criança que cresce num espaço que lhe proporciona situações de motivação, apreço e afeto, junto de adultos que o sabem ouvir e que estão dispostos a encaminhá-la na construção da sua aprendizagem. A criança tornar-se-á otimista e confiante, capaz de resolver os seus problemas e conflitos ao longo de todo o seu crescimento. O educador deve, portanto, colocar-se no lugar da criança, pois só assim será capaz de compreendê-la e agir em prol da construção de uma relação de confiança e afeto (Post & Hohmann, 2011).

A observação das crianças representa, igualmente, uma componente fundamental da abordagem *High-Scope*. Através da observação, o educador obtém referências de extrema importância do seu grupo como um todo, mas também de cada criança, em relação a si e ao grupo. Conhecendo cada uma das suas crianças, o trabalho do educador torna-se mais significativo e intencional, uma vez que planifica as atividades com base nos interesses e necessidades das suas crianças, enquanto grupo e individualmente. Estas observações devem ser partilhadas com os pais, de forma a promover a relação escola-família, mas também para que a própria família possa festejar e encorajar a criança para o sucesso e aprendizagem (Post & Hohmann, 2011).

Posto isto, é claro que a organização da sala é da responsabilidade do educador, contudo, as crianças, em conjunto com o seu educador têm o direito de alterar as áreas, os materiais e a organização da sala se assim acharem pertinente durante a aprendizagem. Em jeito de síntese, todos têm poder dentro do contexto de sala, revelando trabalho cooperativo e interação entre todos os intervenientes. Esta forma de organização responde às necessidades das crianças, promovendo estilos de interação que pressupõem o respeito pela criança (Oliveira-Formosinho, 2013).

### **3.2.2. O Desenvolvimento da Linguagem Oral das Crianças**

A Linguagem Oral, apesar de ser um processo totalmente natural, que dispensa qualquer tipo de aprendizagem formal, representa uma área que requer grande estimulação por parte dos adultos que acompanham a criança (Franco, Reis & Gil,

2003). É certo que as crianças sentem, desde cedo, necessidade de se expressar, fazendo parte integrante da natureza do ser humano. Contudo, existem crianças que apresentam maiores dificuldades em se expressar oralmente, nomeadamente pela falta de estimulação, visto que a apreensão de uma língua requer que o aprendiz seja sujeito a uma exposição passiva e ativa da mesma (Sim-Sim, 1998).

Neste sentido, sentiu-se necessidade de aprofundar os conhecimentos nesta área, no desenrolar do estágio na vertente de Pré-Escolar, dado que foram evidenciados casos que suscitaram um maior acompanhamento a este nível. Com efeito, perante a investigação-ação foram averiguadas e desenvolvidas estratégias que fomentassem o desenvolvimento da linguagem oral das crianças, que serão abordadas, posteriormente no capítulo referente a esta intervenção.

A aquisição da linguagem oral precede um processo de interação entre vários comunicadores, de forma a que, neste caso, as crianças comecem a compreender o significado das palavras e, posteriormente, da construção de frases (Franco et al., 2003). “O processo de aquisição da linguagem e o progressivo domínio linguístico oral, objectivado pela fala da criança passa, necessariamente, pelo conhecimento, inicialmente intuitivo, dos sons da sua língua materna e do modo como estes se organizam” (*Ibidem*, p. 28).

Da mesma opinião partilham Martins e Niza (1998) realçando que a linguagem oral, ao contrário da linguagem escrita, pressupõe, usualmente, de contato direto entre os interlocutores. Igualmente, a linguagem oral caracteriza-se por não ser, necessariamente pensada *a priori*, enquanto que a expressão escrita carece deste facto.

Efetivamente, o desenvolvimento da linguagem inicia-se nos primeiros anos de vida, e a criança enriquece o seu vocabulário, quando exposta a um maior número de situações que a estimulem e a façam interagir ativa e passivamente. Sim-Sim (1998) reforça ainda a ideia de que ouvir falar é também um método de “(...) conhecimento e um instrumento importante na interação verbal, o qual implica a mobilização de uma cadeia de processos interligados que incluem a atenção, o reconhecimento e a interpretação de cadeias sonoras de símbolos pronunciadas por outrém” (p. 33).

Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) acrescentam que o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem não corresponde somente à aprendizagem de palavras novas, mas também à capacidade de produzir sons da língua e compreender e utilizar regras gramaticais.

Quando mencionado o desenvolvimento da linguagem, estão a ser tidas em consideração alterações quantitativas e qualitativas ao longo do processo de conhecimento linguístico. Por conseguinte, este processo ocorre de forma holística, uma vez que a criança apreende a função, forma e significado das palavras (Sim-Sim et al, 2008).

A comunicação, a linguagem e o conhecimento representam três pilares de desenvolvimento simultâneo na vida da criança, ao nível social e interativo. Assim, através das relações e interações significativas que estabelecem, as crianças adquirem a sua língua materna, bem como competências comunicativas, dado que estão em contato com outros pares e adultos, que constituem conversações que vão ao encontro do que estas querem transmitir (*Ibidem*).

Torna-se, portanto, evidente o papel elementar que o adulto exerce no desenvolvimento da criança, pois através das conversas que cria com a criança, o educador “(...) desempenha o papel de “andaime”, interpelando-a, clarificando as suas produções, expandindo os enunciados que a criança produziu e providenciando modelos que ela testa” (*Ibidem*, p. 11).

Com efeito, é de realçar que o contexto em que a criança está inserida influencia a qualidade do seu desenvolvimento, sendo claro que é da responsabilidade do educador proporcionar situações de aprendizagem e desenvolvimento ricas, diversificadas, integradas e significativas para a criança, para que alcance um desenvolvimento integral, seguro e consciente.

Em suma, o desenvolvimento da linguagem oral das crianças integra-se dentro dos princípios gerais do desenvolvimento humano, em consonância com as aquisições que a criança vai gerando através das interações com o meio e aqueles que a rodeiam (*Ibidem*).

### **3.2.3. O Contributo do SAC – Sistema de Acompanhamento das Crianças**

Como já fora aqui referido, a aplicação do Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) possibilita ao educador a observação, a aplicação e a respetiva reflexão da sua prática, para que possa compreender os seus efeitos junto das suas crianças e, assim, aperfeiçoá-la.

A implementação do SAC permite, na perspetiva de Portugal e Laevers (2010), que o educador adquira, de um modo geral, uma perceção clara sobre as suas crianças e consiga assim, selecionar as que requerem maior nível de atenção e apoio.

O SAC incorpora, portanto, três fases, que podem ser aplicadas ao grande grupo, mas também de forma individual quando o educador achar necessário. A fase um corresponde à avaliação, a dois à análise e reflexão e a três à definição de objetivos e de iniciativas. Estas três fases estão intimamente ligadas, sendo que formam um ciclo de observação, aplicação, reflexão. Contudo, durante o estágio pedagógico, como já fora supramencionado, só foram realizadas as fases um e dois a nível do grupo em geral e a fase um a nível individual.

Para além de auxiliar o educador a conhecer o seu grupo de crianças, o SAC permite-lhe conhecer, em simultâneo, o seu espaço de trabalho, os recursos disponíveis, os objetivos que pretende alcançar, as características do meio envolvente e das famílias do seu grupo. Deste modo, o educador usufrui de todo um conjunto de vantagens para poder aperfeiçoar o seu trabalho, com o objetivo de proporcionar às crianças momentos ricos, diversificados e significativos de brincadeira e aprendizagem.

No que consta à primeira fase, o educador avalia a situação do grupo em geral, relativamente aos seus níveis de bem-estar e de implicação. Esta avaliação ocorre no final do primeiro mês de aplicação do sistema, servindo assim como avaliação diagnóstica. Posteriormente, seguir-se-á o ciclo de aplicação das três fases ao longo do tempo de utilização do SAC.

Nesta avaliação, cada criança é considerada de forma individual, no que concerne aos seus níveis, como já fora referido, de bem-estar e implicação nos diversos momentos que fazem parte da sua rotina. O educador, com o passar das semanas, se notar desajustamentos nos níveis que atribuiu a determinada criança, poderá retificá-los.

Os níveis atribuídos variam do um ao cinco, sendo que se poderão distinguir pela atribuição de cores. Normalmente, as crianças que se encontram em níveis baixos (um e dois) é-lhes aplicada a cor vermelha, por outro lado, se estiverem num nível médio (três), a cor laranja, e num nível avançado, considerado bom, (quatro e cinco), a cor verde.

A cor vermelha representa as crianças que revelam baixos níveis de bem-estar e implicação, o que caracteriza uma preocupação para o educador. Estas crianças não sentem prazer nas atividades desenvolvidas, sendo a principal causa, o facto de não irem ao encontro dos seus interesses, aspeto este que requer a reflexão e intervenção do educador. Relativamente ao indicador do bem-estar, se as crianças apresentarem níveis vermelhos, significa que requerem, de forma imediata, de uma atenção acrescida, uma

vez que não se sentem bem e felizes no seu jardim-de-infância. Por conseguinte, o educador deve proceder para um acompanhamento individualizado destas crianças.

As crianças destacadas com a cor laranja são as que apresentam níveis médios de implicação e bem-estar. Para com estas crianças, o educador deve, de igual modo, tomar uma atenção acrescida, visto que ainda não atingiram os níveis considerados desejáveis, pois tal como as crianças destacadas a vermelho é provável que as atividades não estejam de acordo com os seus interesses e/ou necessidades.

Finalmente, a verde, são assinaladas as crianças que, na visão do educador, parecem usufruir totalmente do espaço, quer da sala, quer das atividades e do jardim-de-infância como um todo, não suscitando preocupações acrescidas, sendo claro que não deverão carecer da atenção e carinho de quem a acompanha.

De um modo geral, os níveis de bem-estar e de implicação estabelecem relações muito próximas, ou seja, se uma criança se sente bem num determinado contexto, terá maiores probabilidades de estar implicada numa determinada atividade. E o mesmo se observa relativamente ao nível de implicação, pois quando a criança “(...) não encontra estímulo ou desafio adequado nas atividades em oferta, (...), também terá dificuldades em se implicar e facilmente se sentirá aborrecida, desgostada, impaciente, zangada, experienciando estados psicológicos facilmente conducentes a problemas de comportamento” (Portugal & Laevers, 2010, p.79).

A abordagem individual é seguida pelo educador quando destaca crianças com baixos níveis, ou seja, com cor vermelha e/ou laranja. A Ficha 1i faz parte, portando, de um processo pessoal e abrange os dados da criança, quer de identificação, quer no que se refere às aprendizagens e ao seu desenvolvimento, dando ênfase a aspetos significativos para a criança em questão, ao seu percurso e às suas evoluções e regressões.

Esta ficha foca-se em dimensões como “atitudes”, “comportamentos no grupo” e “aprendizagens em domínios essenciais”, visando compreender os níveis de desenvolvimento da criança, essencialmente nas áreas motoras, de expressão e comunicação e conhecimento do mundo. Destaca-se ainda, por incorporar uma área onde a própria criança tem um papel ativo, partilhando o seu parecer quanto às suas aprendizagens e aos seus interesses.

Passada a fase um, segue-se para a fase seguinte, em que faz parte a análise, a reflexão e conclusão dos dados que foram retirados da avaliação do grupo em geral (1g) e, caso tenha ocorrido, de crianças individualizadas (1i).

Nesta abordagem, o educador tem que ter em conta os aspetos positivos e os negativos, procurando responder às questões “O que é que está a correr bem?” e “O que é que é preocupante?”.

Os aspetos positivos representam, para o educador, uma prática que deve ser continuada e valorizada, enquanto que os aspetos negativos servem de reflexão e melhoria da sua prática. Estas reflexões deverão ser o mais sintéticas possíveis, para que o educador possa compreender aquilo que tem que mudar e/ou aperfeiçoar.

No que concerne aos aspetos negativos, estes podem estar associados a diversos fatores e, na perspetiva de Portugal e Laevers (2010), o educador quando avalia o contexto associado aos baixos níveis de implicação e bem-estar das crianças, deve ter em conta cinco “variáveis contextuais”. São elas: Oferta educativa, Clima do grupo, Espaço para iniciativa/autonomia, Organização e Estilo do adulto. Estas variáveis são, portanto, registadas na ficha 2g.

A primeira variável a ser considerada é a Oferta educativa. Nesta, o educador deve avaliar o espaço educativo, se dispõe de materiais e espaços suficientemente ricos e diversificados que possam apelar e ir ao encontro dos interesses e necessidades das crianças. O Clima do grupo, em que o educador deve ter consciência se a criança se sente bem, segura e à vontade junto de todo o grupo que a acompanha, quer crianças, quer adultos. Em relação ao Espaço para iniciativa/autonomia, o educador deve refletir se proporciona às suas crianças ambientes que possibilitem a sua iniciativa e autonomia, dando-lhes oportunidade de escolher o que querem fazer, que materiais querem utilizar, com quem querem estar/trabalhar, durante quanto tempo querem realizar uma determinada atividade e, principalmente, saber ouvir as opiniões das suas crianças e valorizar os seus conhecimentos. O quarto aspeto a ser tido em consideração é a Organização, em que o educador deve avaliar se a rotina está de acordo com os interesses e necessidades das crianças, procurando assim visar, acima de tudo, o seu bem-estar e uma educação de qualidade. O educador deve, igualmente, respeitar cada criança como ser único, tendo em mente que cada criança apresenta ritmos diferentes, em determinadas atividades. Assim, o educador deve optar por uma divisão de tarefas entre os adultos da sala, para que consiga fazer uma boa gestão dos recursos e assim, acompanhar de forma íntegra todas as crianças. Por fim, o Estilo do adulto, segundo Portugal e Laevers (2010), corresponde à variável contextual que “(...) perpassa todas as anteriores (...) e que trata de atender aos níveis de sensibilidade, de estimulação e de promoção da autonomia das crianças por parte do adulto/educador.” (p. 92).

Após uma análise detalhada sobre este pressuposto, é notável a sua relevância e o seu papel aquando do processo de ensino-aprendizagem. Seguindo os ideais propostos pelo SAC, o educador detém de um melhor e mais aprofundado conhecimento do seu grupo, dando aso à promoção de atividades e estratégias que vão ao encontro dos interesses e necessidades das suas crianças, permitindo suscitar junto das mesmas uma aprendizagem baseada em momentos significativos, estimulantes, ativos, integrados e enriquecedores para cada criança como ser único, fazendo-a sentir-se parte integrante de um todo.

### **3.3. Fundamentação da Prática Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Aquando da intervenção prática no 1.º CEB surgiu a necessidade de se debruçar sobre algumas teorias orientadoras da intervenção pedagógica. Após algum tempo de observação e interação com a turma foi importante reconhecer algumas estratégias de intervenção, de modo a proporcionar a todo o grupo e a cada criança experiências dinâmicas, diversificadas, integradas e significativas.

Assim, tendo o estágio decorrido numa turma de 1.º ano, ainda a se habituar a uma nova rotina, tornou-se imperativo refletir sobre as estratégias mais adequadas para dar resposta aos interesses e necessidades de todos os alunos. Neste ponto do relatório pretende-se fundamentar a intervenção pedagógica realizada, a partir dos pressupostos teóricos adjacentes a cada procedimento.

É ainda de salientar que para além destas estratégias pedagógicas foi sempre tido em consideração o papel fundamental da planificação e da avaliação, já abordados anteriormente. Portanto, serão consideradas a aprendizagem cooperativa, a diferenciação pedagógica e a relevância da integração das TIC na planificação, sendo a base em que se estruturou toda a prática pedagógica dinamizada, com vista na construção de uma aprendizagem fundamentada e de qualidade.

Através da aprendizagem cooperativa, os alunos atuam como parceiros, fomentando a entajuda com o intuito de alcançarem o sucesso conjunto (Lopes & Silva, 2010). No mesmo sentido surge a diferenciação pedagógica que representa a capacidade de o professor reconhecer que cada criança apresenta características individuais e que deve ser ele a estabelecer uma linha que sirva de união ao currículo e às necessidades e interesses de cada um (Morgado, 2003). Ao cooperarem, os alunos trabalham cada um ao seu ritmo, sendo responsáveis por cumprir a sua tarefa com o

objetivo comum de alcançarem benefícios para si e para o seu grupo (Lopes & Silva, 2010).

### **3.3.1. Aprendizagem Cooperativa: Um Trabalho de Equipa**

A aprendizagem cooperativa compreende a união dos alunos a fim de alcançar um objetivo comum (Johnson, Johnson & Hobulec, 1999). Para Lopes e Silva (2009) a aprendizagem cooperativa é vista como um procedimento, onde um grupo de alunos se ajuda mutuamente na aquisição das suas aprendizagens. Este trabalho deve ser feito em parceria entre o grupo e o professor, para que possam obter conhecimentos sobre um determinado assunto.

Deste modo, compreende-se que o objetivo não é somente que o aluno aprenda o que está a ser ensinado, mas que também partilhe com o seu grupo as suas aprendizagens, fomentando um clima de interação, troca de saberes e de criação de momentos de aprendizagem. Através de uma aprendizagem cooperativa, os alunos têm a possibilidade de desenvolver mais e melhores relações em grupo, aprendendo a respeitar e a ouvir o outro e, simultaneamente, a produzir situações de aprendizagem para si e para os outros (Arends, 1995).

O trabalho cooperativo visa, portanto, que um grupo de alunos aprenda juntos, de forma cooperada, participativa e com uma finalidade em comum. Assim, um aluno de um determinado grupo deve lutar por si, mas também por todo o seu grupo, uma vez que, para que todos tenham sucesso, o trabalho terá que ser conjunto e não individual. Por outras palavras, os alunos devem trabalhar todos, cada um com o seu papel, de forma a garantir o sucesso do grupo, como sendo um só.

Deste modo, e segundo a perspetiva de desenvolvimento cognitivo, a interação entre os alunos permite que o domínio de conceitos importantes para a sua aprendizagem sejam mais facilmente retidos. A teoria de Vygotsky, zona de desenvolvimento próximo, vem assim corroborar este princípio, pois, segundo Morgado (2004) “(...) a aprendizagem cooperada facilitará nos alunos a promoção de atitudes de colaboração relativamente ao seu progresso e ao progresso dos colegas através de trocas e apoios recíprocos” (p. 70). Lopes e Silva (2010) fazem alusão ao caráter individual do processo de aprendizagem, contudo sublinham a influência de fatores externos. Neste sentido, afirmam que ao trabalhar em grupo, os alunos conseguem mais facilmente realizar as tarefas propostas e identificar e refletir sobre os seus erros.

O trabalho cooperativo, todavia, não corresponde à formação de grupos em que cada aluno efetua um trabalho individual, sendo esta uma prática muito comum em salas de aula. A existência de um verdadeiro trabalho cooperativo respeita critérios essenciais para a qualidade do trabalho cooperativo (Johnson et al., 1999). Os critérios associados à aprendizagem cooperativa prendem-se a que os alunos devem, por exemplo, preocupar-se em alargar as aprendizagens do grupo e de cada um, trabalhando de forma satisfatória e empenhada; consequentemente aprendem a trabalhar e a estar em sociedade, permitindo alargar o espaço de troca e partilha de conhecimentos, fomentado assim momentos de aprendizagem para todos; os grupos que trabalham cooperativamente analisam e avaliam as suas aprendizagens e o seu desempenho dentro do grupo, de forma a manter e/ou adequar a sua prestação em detrimento do sucesso do grupo (Fontes & Freixo, 2004).

Lopes e Silva (2009) corroboram esta mesma opinião salientando que o grupo deve ter objetivos claros e específicos, de forma a poder avaliar e refletir sobre o seu desempenho e assim promover a aprendizagem entre e para todos.

O trabalho cooperativo visa fortalecer cada membro de um grupo enquanto ser único, pois trabalhando juntos contribuem para a formação de cada um enquanto ser social e detentor de um papel importante no grupo e na sociedade.

Segundo esta ordem de ideias é importante referir que existem atividades cognitivas e pessoais que só acontecem quando as crianças se envolvem com outras crianças e partilham, descobrem e formulam as suas aprendizagens. Assim, quando um aluno está a explicar oralmente como resolveu um problema, quando estão a ser discutidos conceitos e quando se relacionam conteúdos de uma matéria, a aprendizagem está a decorrer de forma cooperada. Os alunos preocupam-se uns com os outros e tentam que todos compreendam o que se esta a tratar. Lopes e Silva (2009) referem que a responsabilidade do aluno para com os colegas, “(...) a capacidade de se influenciarem uns aos outros, bem como as conclusões a que chegam, a modelagem, o apoio social e as recompensas interpessoais aumentam quando a interação face a face entre os membros do grupo aumenta” (p. 18).

Clarifica-se, assim, que a interação entre os alunos e o próprio professor permite a aquisição e a promoção de uma aprendizagem mais rica, diversificada e significativa. Quando o aluno partilha aquilo que sabe está não só a promover a aprendizagem dos seus colegas, bem como a sua própria aprendizagem, pois podem suscitar dúvidas e

outro colega pode esclarecê-las, tornando assim a aprendizagem não de uma criança, mas de todo um grupo, muito mais enriquecedora.

A aprendizagem cooperativa admite um caráter mais complexo que competitivo e/ou individualista, uma vez que permite que o aluno adquira não só os conhecimentos escolares, mas também competências sociais que lhe permitam trabalhar em grupo (Lopes & Silva, 2009).

Deste modo, devem ser ensinadas às crianças algumas competências sociais para que possam compreender o funcionamento do trabalho em grupo. Estas competências podem ser consideradas também como sendo regras de funcionamento da sala de aula destacando-se, entre outras: saber esperar pela sua vez; elogiar os outros; partilhar os materiais; pedir ajuda; falar num tom de voz adequado à situação; encorajar os outros; aceitar as diferenças; escutar os outros; partilhar ideias; celebrar o sucesso; ajudar os outros. “Os membros do grupo devem saber como liderar o grupo, tomar decisões, criar um clima de confiança, comunicar e gerir os conflitos e sentir-se motivados para o fazer” (*Ibidem*, 2009, p. 19).

No que corresponde à avaliação do grupo, todos os elementos devem avaliar o seu desempenho. Esta avaliação deve ser feita ao grupo como um todo, mas também individualmente. Devem refletir sobre as ações de cada um, como sendo positivas ou negativas e manter ou modificar a sua forma de operar, de modo a alcançarem o maior sucesso possível enquanto grupo. Na visão de Lopes e Silva (2009), este tipo de avaliação irá permitir: que os grupos de aprendizagem se mantenham unidos; promover a aprendizagem das competências sociais; assegurar que todos recebam *feedback* do seu trabalho; advertir aos alunos que têm de se empenhar e praticar o seu modo de agir em grupo de forma cooperativa.

Relativamente à organização dos grupos de aprendizagem cooperativa, estes podem ser grupos formais, informais ou cooperativos de base. Os grupos formais são os que trabalham de forma cooperativa desde 1h até várias semanas de aulas. Tal como remete a aprendizagem cooperativa, estes grupos trabalham de forma a atingir objetivos comuns, havendo uma responsabilidade pelo trabalho de todos.

Os grupos informais, adotados aquando da intervenção prática *in loco*, correspondem aos que trabalham cooperativamente no espaço de poucos minutos até a duração de uma aula inteira. A criação destes grupos teve o intuito de promover o empenho, estimulação e interesse pelas atividades, suscitando a atenção dos alunos para o que estava a ser tratado na sala.

Por fim, os grupos cooperativos de base funcionam durante longos períodos de tempo e são grupos heterogêneos com membros permanentes. Segundo o autor acima citado, a finalidade destes grupos de aprendizagem é que os seus membros se apoiem mutuamente, transmitindo a ajuda e o estímulo necessários para a obtenção de um bom desempenho. Os grupos cooperativos de base permitem assim que os alunos estabeleçam relacionamentos seguros e duradouros, com quem se sintam à vontade e motivados para a realização das suas tarefas.

Quando são formados grupos de aprendizagem cooperativa, para motivarem os alunos a participarem e a contribuírem para o sucesso do trabalho, o professor pode atribuir papéis a cada aluno e, assim, cada um é responsável por desempenhar uma função dentro do grupo cooperativo e contribuir para atingir os objetivos comuns.

Existem vários tipos de papéis que podem ser desempenhados dentro de um grupo cooperativo, nomeadamente: o verificador, o facilitador, o harmonizador, o intermediário, o guardião ou controlador de tempo e o observador. Cada um deles com funções específicas que contribuem para o sucesso e aprendizagem de todo o grupo. É de referir que a atribuição de papéis deve ser feita de forma gradual e rotativa (Lopes & Silva, 2009).

A aprendizagem cooperativa pressupõe assim um vasto conjunto de vantagens para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Webb & Vulliamy (1996), citados por Morgado (2004) enunciam algumas:

- Em ambientes de cooperação, os alunos produzem mais ideias;
- Os alunos explicam, questionam e aprendem com os outros utilizando e desenvolvendo a linguagem e diferentes padrões de interação;
- Em ambientes de cooperação, os alunos reconhecem mais facilmente o valor da sua própria experiência na aquisição e desenvolvimento de novos conhecimentos;
- Em ambientes de cooperação, os alunos desenvolvem mais confiança em si próprios como aprendizes (p. 72).

O trabalho cooperado, para o professor, revela-se igualmente vantajoso, facilitando a gestão do seu trabalho, pois surge como orientador das aprendizagens dos alunos. Estes, por sua vez, só irão consultá-lo quando não conseguirem resolver a sua dúvida dentro do grupo de trabalho.

Por fim, é pertinente salientar que a aplicação do trabalho cooperativo deve passar por várias fases. Como o período de estágio correspondeu a apenas 120h, foi procedida somente à fase de Pré-Implementação, sugerida por Lopes e Silva (2009), que

será abordada mais a frente neste relatório, no ponto referente às estratégias de intervenção colocadas em prática no âmbito da Investigação-Ação na vertente de 1.º CEB.

### **3.3.2. Diferenciação Pedagógica: A Promoção de uma Educação de Qualidade**

Quando nos referimos à escola e à formação de turmas, não podemos deixar de considerar a questão da diversidade e da heterogeneidade dos alunos, representando, portanto, uma característica inerente e comum a todos os grupos de alunos nas escolas da nossa sociedade atual (Morgado, 2004).

Assim sendo, torna-se imperativo que os docentes tenham bem presente esta realidade, visto que o sucesso e desenvolvimento dos alunos dependem, em grande medida, do professor que os orienta, estimula, incentiva e apoia. Para Heaxox (2006), o ensino diferenciado corresponde a uma conceção indissociável do processo de ensino-aprendizagem, sendo claro que este comporta que todos os alunos tenham a possibilidade de aprender à sua maneira, mostrando ao professor, a partir dos seus interesses e motivações, o que já sabem e aquilo que querem saber.

Ao professor compete o papel de organizar estratégias diferenciadas que vão ao encontro dos interesses e necessidades de cada criança, entendendo por diferenciação pedagógica “alterar o ritmo, o nível ou o género de instrução que o professor pratica, em resposta às necessidades, aos estilos, ou aos interesses de cada aluno” (*Ibidem*, p. 10). Esta aceitação de diversidade exige ao docente a capacidade de conhecer cada um dos seus alunos, de forma a que possa intervir de forma diferenciada para cada um, mas que também possa gerir essas diferenças em benefício do grupo (Cadima, 1997).

Neste sentido, o professor deve planificar atividades, através de estratégias proativas, que passem por delinear diversas formas de cativar o aluno para a aprendizagem, sendo claro que, existindo uma maior variedade de possibilidades de alcançar o conhecimento, maiores serão as hipóteses de que se realizem situações de aprendizagem para o grande grupo (Tomlinson, 2008).

Diferenciar, na perspetiva de Perrenoud (2000) importa lutar contra as desigualdades de ensino na escola, declarando uma exigência de igualdade perante todos. Corresponde às diferenças “(...) entre crianças ou adolescentes, mas a única variável mutável são as práticas e os dispositivos pedagógicos e didáticos, ou seja, o

trabalho dos profissionais e as estruturas que o tornam possível e traçam igualmente seus limites” (p. 11).

Perrenoud (2001) menciona ainda que são poucas as crianças que apresentam dificuldades relativas ao desenvolvimento intelectual, conseguindo, na sua maioria, aprender conceitos mais complexos, sendo apenas necessário que o professor adapte as suas estratégias, indo ao encontro das especificidades de cada criança. Sequencialmente, encontra-se patente o papel crucial que representam a escola e os professores para o desenvolvimento e sucesso das crianças no processo de ensino-aprendizagem, pois são os principais responsáveis por proporcionar situações potenciadoras de uma educação de qualidade.

Corroborando estes juízos, Tomlinson e Allan (2002) acrescentam que um professor que “(...) diferencia compreende a necessidade de os alunos expressarem humor, trabalharem com um grupo, beneficiarem de ensino supletivo num domínio particular, aprofundarem mais um dado tópico ou ainda terem apoio na abordagem e leitura do excerto de um texto” (p. 14).

Seguindo esta linha orientadora, no estágio pedagógico, a diferenciação surgiu em consonância com o trabalho cooperativo, exercendo a sua influência em todas as atividades desenvolvidas, sendo certo que o trabalho conjunto em prol das aprendizagens, fomenta uma maior interação e conseqüente sucesso de todo o grupo.

A conceção de diferenciação vai contra a pedagogia centrada no professor, promovendo, pelo contrário, uma pedagogia centralizada no grupo, “(...) aceitando, integrando e valorizando a diversidade como factor natural em todos os grupos humanos” (Gomes, 2011, p. 48). Esta diversidade de alunos exige, portanto, uma maior diversidade de respostas às suas necessidades.

Diferenciar, de acordo com Grave-Resendes e Soares (2002) impulsiona a que as crianças aprendam melhor, pois se o professor tiver em consideração a individualidade de cada um e adequar e gerir o currículo consoante as necessidades dos seus alunos, estes terão maiores probabilidades de criar momentos de aprendizagem.

Morgado (2003) faz alusão a pressupostos resultantes da diferenciação, mencionando que ao organizar “(...) o seu trabalho de forma diferenciada, os professores procuram avaliar a situação dos alunos face ao processo de aprendizagem e promover a sua evolução no contexto de uma sala de aula heterogénea” (p. 76).

Analogamente, Niza (2004) faz menção à diferenciação pedagógica e ao trabalho cooperativo como a melhor forma de iniciar a mudança, de organizar e ir ao encontro da heterogeneidade presente nas escolas e na nossa sociedade.

### **3.3.3. As TIC no Processo de Ensino-Aprendizagem**

O recurso aos computadores e a todas as suas funcionalidades tem vindo a ser um processo de contínua inserção nas escolas da nossa sociedade. As crianças, de um modo geral, têm, cada vez mais cedo, acesso às novas tecnologias, sendo um instrumento transmissor de fascínio, interesse e motivação. Assim sendo, as escolas têm sentido a necessidade de se atualizar a este nível, para corresponder ao desenvolvimento tecnológico que a própria criança tem vindo a apresentar (Fino, 2000).

Em concordância com Canez (2008), as TIC surgiram no contexto escolar com o intuito de auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, dado que a interação suscitada pela utilização das novas tecnologias faculta a “(...) emergência de novas experiências, mais autónomas e flexíveis, por um lado e mais ambiciosas, por outro” permitindo ainda a “possibilidade de aprender mais e mais depressa” (p. 107).

Com base nesta perspetiva, Jonassen (2000) associa a teoria da aprendizagem aplicada às tecnologias ao construtivismo, que se prende à forma e/ou processo como as crianças constroem os seus conhecimentos. Assim, o recuso às novas tecnologias surge como um meio dinâmico e estimulante para a construção das aprendizagens.

Amante (2005) acrescenta que para além do uso das TIC proporcionar mais e melhores situações de aprendizagem às crianças, é da responsabilidade da escola acomodar aos seus alunos a possibilidade de ter acesso a estes meios, cada vez mais presentes e imprescindíveis na sociedade atual.

Perante este contexto é importante aludir que é da responsabilidade da escola e dos docentes, saber de que modo podem as TIC ser utilizadas com o intuito de desenvolver projetos educativos relevantes (*Ibidem*). A utilização das TIC na sala de aula tem sido, portanto, um uso cada vez mais corrente, empregue, muitas vezes, como estratégia de inclusão (Rodrigues, 2013).

As TIC, no âmbito de uma escola inclusiva brotam como uma oportunidade para “(...) respeitar identidades e para criar ambientes de aprendizagem”, onde cada aluno tenha a possibilidade de se sentir “útil e participativo” (*ibidem*, p. 54). Consequentemente, a utilização das TIC na Educação deve estar associada a um “(...)

fértil e criativo curso de água que, conforme a forma como o dirigimos, poderá irrigar e ajudar a florescer a Educação do século XXI numa perspectiva de dignificação e construção de oportunidades de igualdade para todos os alunos” (*Ibidem*, p. 54-55).

Papert (1997) confirma estas ideias quando destaca que o efeito positivo ou negativo da utilização das novas tecnologias encontra-se ligado à forma e intenção com que é utilizada.

Em contexto de estágio, as TIC foram utilizadas como forma de motivação, introdução e aperfeiçoamento das aprendizagens. Para as aulas de TIC foram planificadas atividades a serem desenvolvidas em aplicações distintas. Igualmente foram explorados sites educativos, com o intuito de se realizarem jogos didáticos, onde as crianças tiveram a oportunidade de aperfeiçoar os seus conhecimentos. Sublinha-se que durante o restante funcionamento das aulas foram, muitas vezes, utilizados o computador e outros meios de comunicação, para a demonstração de imagens, histórias, músicas e vídeos, tornando a aula mais dinâmica e interativa.

Concisamente, citando Fino e Sousa (2003b) a utilização de computadores nas escolas deve ser vista como um meio potencializador de aprendizagens, pois “uma vez entregue ao aprendiz como ferramenta de aprendizagem, poderia, correndo programas adequados, criar contextos de aprendizagem sem precedentes na história da educação” (p. 9).

## Capítulo IV – Prática Pedagógica *in loco* em Contexto de Educação Pré-Escolar

*A educação é a ferramenta mais poderosa que podemos usar para mudar o mundo.*

Nelson Mandela

Este capítulo relata todo o contexto inerente à intervenção pedagógica concretizada na valência de Pré-Escolar, bem como todo o seu desenvolvimento no que diz respeito às problemáticas encontradas, atividades, estratégias e avaliação. Inicialmente, começa-se por realizar uma pequena contextualização do estágio, do meio, da instituição, do próprio Projeto Educativo de Escola (PEE) e do grupo. Dentro deste último, são focados outros aspetos determinantes, nomeadamente referentes à sala, à equipa pedagógica e à rotina.

Numa segunda parte, é contextualizada a problemática que se levantou no âmbito da investigação-ação e que foi trabalhada ao longo de toda a intervenção educativa. Posteriormente, encontram-se delineadas todas as atividades e miniprojetos desenvolvidos com as crianças da sala, permitindo ao leitor, uma maior e melhor compreensão do caminho que se tomou aquando das aprendizagens da sala dos três anos.

Após a especificação das atividades, encontra-se uma parte preconizada para a avaliação, elemento essencial durante toda a ação pedagógica. Relativamente a este campo, existem dois pontos específicos que foram tidos em consideração no decorrer deste processo, um referente à avaliação dinamizada a partir do modelo proposto por Portugal e Laevers, o SAC, onde foram avaliados os níveis de bem-estar e implicação das crianças durante as atividades e situações da rotina, e outro, relativo à componente cognitiva que se baseou na avaliação semanal do desenvolvimento das competências.

Um quinto ponto, de igual primazia, enfatiza o trabalho efetuado junto da comunidade educativa, que engloba toda a equipa da sala, os restantes membros das outras salas do infantário, a colega de estágio e os encarregados de educação.

Numa fase final, no que se refere à prática pedagógica em contexto de EPE, pode-se ainda encontrar, neste capítulo, dois pontos reflexivos, um acerca das

estratégias colocadas em prática no âmbito da investigação-ação e, por fim, um último ponto referente a uma cogitação geral da intervenção pedagógica.

#### **4.1. Contextualização do Estágio Pedagógico**

Para que o exercício pedagógico decorra de modo integrado e significativo, torna-se necessário que o Educador de Infância (EI) tenha um conhecimento integral sobre o ambiente educativo em que está agregado. Assim, deve assegurar-se de que conhece o ambiente social das suas crianças e as condições que envolvem a instituição, sendo o reflexo de onde e com quem irá trabalhar.

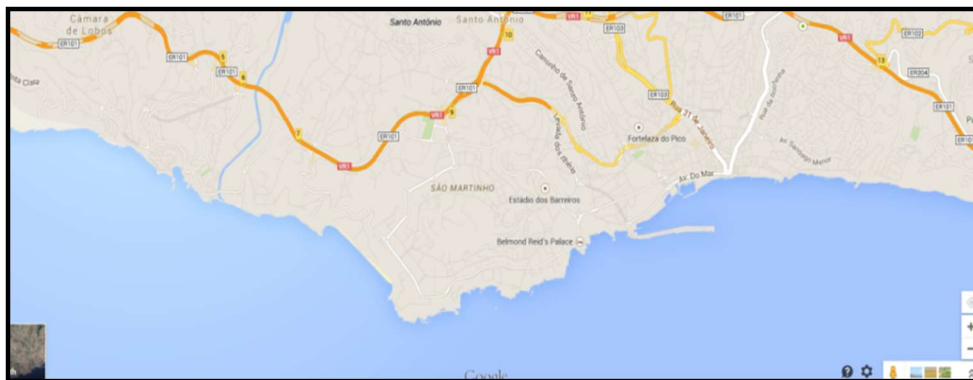
As características do meio envolvente e os fatores sociais e culturais adjacentes influenciam diretamente o contexto educativo, tornando-se também elementos integrantes da instituição. De acordo com Zabalza (2001), o trabalho realizado com a comunidade educativa age em consonância com os valores e tradições culturais do meio circundante, de forma a estabelecer uma relação de compromisso entre a escola e a realidade que a abarca.

Deste modo, é imperativo para o EI conhecer e refletir sobre o ambiente educativo, visto que, é através dele que irá pensar e planificar a sua ação pedagógica, em concordância com os fatores sociais, culturais e ambientais que a influenciam, sendo certo que deve organizar o seu trabalho com o objetivo de criar situações motivadoras e significativas que promovam a aprendizagem e desenvolvimento absoluto do seu grupo de crianças.

##### **4.1.1. O Meio Envolvente**

O Infantário “O Girassol” onde decorreu a intervenção pedagógica em EPE situa-se na freguesia de São Martinho, no sítio da Nazaré. Esta freguesia é conhecida por estar localizada na periferia da cidade do Funchal, fazendo fronteira, a Oeste com Câmara de Lobos, a Este com a freguesia de São Pedro e a Norte com a freguesia de Santo António, como podemos verificar na figura abaixo representada.

**Figura 4.** Freguesia de S. Martinho vista através do Google Maps.



Fonte: <https://www.google.pt/maps/@32.6512459,-16.9356694,14z>

O meio que envolve a instituição escolar influencia todo o processo que caracteriza as aprendizagens de cada criança, abrangendo docentes, pares e o próprio ambiente, tornando fundamental uma atenção precisa no que concerne à qualidade do mesmo (Morgado, 2001).

A nível habitacional, o infantário encontra-se circundado pelo Bairro Social da Nazaré, no entanto, próximos à instituição localizam-se outros conjuntos habitacionais, nomeadamente: Virtudes, Barreiros e Pilar.

No que concerne ao comércio e indústria, a freguesia de S. Martinho dispõe de uma vasta seleção de hotéis, como é de realçar a Quinta da Bela Vista e o Hotel Panorâmico. Encontramos igualmente uma grande diversidade de estabelecimentos comerciais e serviços, como bancos, hipermercados, pastelarias, postos de abastecimento de gás e combustível, ferragens, cabeleireiros, floristas, correios, entre outros.

S. Martinho caracteriza-se por deter uma vasta área de exploração agrícola, sendo que, a população mais idosa dedica-se ainda a esta atividade, produzindo produtos hortícolas, fruta e vinho (uva).

Restringindo-nos agora à localidade da Nazaré, esta dispõe de infraestruturas de diversas categorias, designadamente relacionadas com o Desporto e a Cultura. Relativamente ao desporto podemos encontrar: o Estádio dos Barreiros; Campos Polivalentes do Bairro da Nazaré; Associações Desportivas e Recreativas; o Clube Desportivo “O Barreirense”; o Grupo Desportivo “Alma Lusa”; o Centro de Ténis da

Madeira; o Centro de Atletismo da Madeira; o Clube Naval do Funchal e o Clube de Amigos do Basquete. A nível cultural destaca-se a Casa do Povo de S. Martinho.

Ainda no sítio da Nazaré, encontram-se situadas algumas instituições sedeadas, como é o caso do Regime de Guarnição N.º 3; o Campo de Futebol dos Barreiros; a Farmácia da Nazaré; os Bancos BANIF e CGD; os CTT; o Centro de Saúde da Nazaré; a Zon Madeira e, por último, a Junta de Freguesia de São Martinho. É de salientar que este último, enquanto órgão autárquico presta apoio para com atividades desenvolvidas pela escola.

Na freguesia em questão encontram-se ainda posicionadas algumas instituições religiosas: a Igreja de Nossa Senhora da Nazaré; a Capela das Virtudes (Santa Ana); a Capela de Nossa Senhora do Pilar e a Capela de Nossa Senhora da Nazaré. Debruçando-nos na oferta educativa da freguesia, em relação a Creches e Jardins de Infância destacam-se: O Carrossel. As Primaveras, o Jardim Escola João de Deus, o Canto dos Reguilas e a instituição aqui destacada, O Girassol. Já em relação a Escolas do Ensino Básico e Secundário com/sem Unidades de EPE encontram-se: a Escola 1.º CEB/PE da Nazaré; a Escola 1.º CEB/PE de São Martinho e a Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco.

Assinala-se ainda, que a freguesia de S. Martinho usufrui de um fácil acesso a partir das vias rodoviárias, existindo um conjunto de autocarros que percorrem o itinerário, permitindo à população uma deslocação segura e relativamente rápida entre os vários pontos dentro e fora da freguesia.

#### **4.1.2. Infantário “O Girassol”**

O Infantário “O Girassol” foi inaugurado pelo Presidente do Governo da Região Autónoma da Madeira, a 26 de setembro do ano de 1985. A instituição situa-se, como já foi mencionado, na zona da Nazaré, em S. Martinho, mais propriamente na Rua da África do Sul.

**Figura 5.** Entrada do Infantário “O Girassol”.



No que concerne à designação da escola, não existem dados que a justifiquem. Segundo o Projeto Educativo de Escola (PEE) os funcionários acharam por bem difundir sementes de girassol no espaço envolvente, a fim de enriquecer e valorizar a denominação do infantário.

O infantário “O Girassol” é um estabelecimento de carácter público e abrange crianças dos quatro meses aos quatro anos. No ano letivo em que fora realizado o estágio pedagógico, o infantário acolheu 91 crianças na totalidade.

No que se reporta à organização da instituição, esta possui oito salas de atividades que são distribuídas por duas valências: creche e jardim-de-infância. No piso um, encontramos as salas dos Berçários I, II e III e ainda uma sala parque. Já no piso dois encontram-se as salas de Transição I e II e outras duas salas de jardim-de-infância, dos três e quatro anos. É de salientar que todas as salas se encontram devidamente equipadas para receber as crianças com as faixas etárias destinadas, usufruindo de todos os materiais necessários para o bem-estar integral das crianças.

Já no que diz respeito aos recursos humanos disponíveis no ano letivo 2013/2014, e para uma mais fácil compreensão, podemos nos debruçar sobre o quadro abaixo apresentado:

**Quadro 2.** Recursos Humanos do Infantário “O Girassol” no ano letivo 2013/2014.  
Fonte: PEE do Infantário "O Girassol" 2013-2017.

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

A instituição está aberta das 08h00m às 18h30m durante onze meses anuais. Cada sala detém duas educadoras, sendo que uma faz o horário da manhã e outra o horário da tarde, sendo este horário rotativo semanalmente. O mesmo acontece com as

assistentes operacionais, que possuem um horário rotativo, mas que realizam turnos da manhã e da tarde quotidianamente.

O espaço exterior representa o espaço mais amplo do infantário, onde as crianças têm espaço de brincadeira e exploração. É onde realizam as atividades ao ar livre, como a aula de Educação Física quando assim o professor o entende. Por ter muitas árvores, as crianças, quando está sol podem abrigar-se sem ter que estar constantemente expostas ao sol, aspeto a valorizar neste espaço. Este encontra-se dividido com zonas pavimentadas em tartan, zona de relvado e uma outra cimentada. Para além do espaço amplo, as crianças possuem vários espaços de brincadeira (Figura 6).

**Figura 6.** Espaço Exterior do Infantário.



Este espaço está equipado com três escorregas, quatro balancés com molas, duas casinhas em madeira, um labirinto e uma caixa grande de areia. Existem também três mesas com banquinhos apropriados ao tamanho das crianças.

No piso número um do infantário, para além das salas de Berçário, podemos encontrar a secretaria, a sala de convívio dos adultos e também a sala de reuniões pedagógicas, o gabinete da diretora, a casa de banho dos adultos com os respetivos cacifos pessoais, uma área reservada à confeção dos lanches das crianças de creche, a arrecadação de produtos alimentícios, a arrecadação de material didático e de desgaste, a arrecadação de produtos e materiais de limpeza e a lavandaria.

No corredor que faz a ligação entre o piso um e o piso dois encontra-se o salão, um espaço amplo e polivalente onde são dinamizadas as mais diversas atividades, como é o caso das aulas de enriquecimento curricular, as festas e/ou convívios, a visualização de vídeos, ações de formação, reuniões de pais, recreio interior quando está a chover e sala de arrumos onde são guardados os colchões das crianças de jardim-de-infância (Figura 7). A cozinha e salão de almoços/lanches encontram-se também adjacentes a este corredor.

**Figura 7.** Salão polivalente.

Já no corredor das salas de jardim-de-infância encontramos cinco placards onde são expostos os trabalhos realizados pelas crianças, bem como cabides devidamente identificados, junto a cada sala, onde as crianças deixam alguns dos seus pertences (Figura 8).

**Figura 8.** Placard e Cabides das crianças da sala dos três anos.

Neste mesmo corredor, as crianças de jardim-de-infância têm acesso à sua casa de banho, com sanitas e lavatórios acessíveis à sua estatura. Ao fundo do corredor encontra-se outra arrecadação destinada a produtos e materiais de limpeza.

Em suma, podemos verificar que, apesar de ser uma instituição já com alguns anos, usufruí de todas as condições necessárias para o bem-estar e desenvolvimento das suas crianças, notando-se um desenvolvimento e modernização constantes, que vão ao encontro das necessidades das crianças.

### **4.1.3. O Projeto Educativo “Educar pela Arte”**

O PEE trata-se de um documento abrangente, realizado por toda a comunidade educativa e que, como tal, caracteriza a instituição e todo o meio contextual onde está inserida. É neste documento que se estabelece os princípios, valores e objetivos que se pretende alcançar através dos recursos físicos e humanos da instituição, sendo, portanto, um referencial para todas as atividades dinamizadas.

Este documento tem a duração de quatro anos, sendo que o ano letivo de 2013/2014 foi o primeiro ano em que esteve em vigor. A sua temática central é “Educar pela Arte” e pretende-se, em cada ano letivo trabalhar esta área, utilizando denominações e estratégias diferentes, através das diferentes expressões: musical, plástica, dramática e motora. Assim, ambiciona-se potencializar o gosto e a sensibilidade pela arte por parte das crianças, dando-lhes a conhecer as mais diversificadas formas de exprimir, viver e sentir a arte.

Assim, no ano em que entra em vigor, coincidindo com o ano letivo em que fora realizada a intervenção pedagógica, o PEE teve a denominação de “Sentir e Viver a Música”. No ano letivo de 2014/2015 terá o desígnio de “Pequenos/Grandes Artistas”, em 2015/2016 “O Mundo da Fantasia” e, no seu último ano em vigor, o PEE “Educar pela Arte” terminará com o tema “Movimento é vida”.

Como já é conhecido, o PEE é realizado por toda a comunidade Educativa e, como tal, tem como intervenientes: a direção da escola, as educadoras, as crianças, as assistentes operacionais e os pais/ encarregados de educação. Contudo, é de salientar que o PEE visa promover a qualidade de vida, o desenvolvimento e bem-estar das crianças. Assim, tem como objetivo primordial, estimular e potencializar crianças autónomas, responsáveis, criativas, livres, ativas, espontâneas, sociáveis e, conseqüentemente, crianças seguras e confiantes (PEE do Infantário “O Girassol” 2014-2017).

No que concerne ao Projeto “Sentir e Viver a Música” do ano letivo 2013/2014, optou-se por dar maior ênfase à Expressão Musical, destacando as seguintes metas de aprendizagem:

**Quadro 3.** Metas de Aprendizagem, para a Expressão Musical, Ano letivo 2014/2014.

<b>Metas de Aprendizagem, para a Expressão Musical, Ano letivo 2013/2014</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a expressão musical através da voz;</li> <li>• Identificar sons e ruídos da vida quotidiana;</li> <li>• Trabalhar a memória auditiva;</li> <li>• Despertar o gosto por diferentes géneros musicais: popular, moderna, jazz, clássica, fado...;</li> <li>• Explorar as propriedades sonoras do corpo: voz, palmas, passos, diferentes objetos e de instrumentos musicais.</li> </ul>

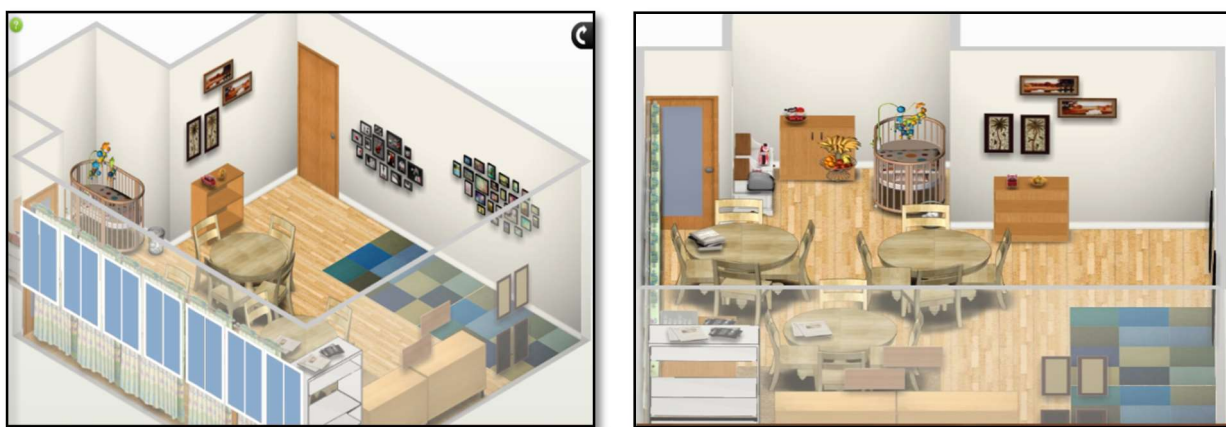
Em síntese, a abordagem ao PEE da instituição facilitou a adequação da prática pedagógica e a execução de atividades que fizessem parte dos interesses das crianças e que fossem ao encontro dos objetivos estipulados no documento orientador da atividade docente do estabelecimento.

#### **4.1.4. A Sala dos três anos**

A ação pedagógica desenvolvida no Infantário “O Girassol” foi dinamizada na sala dos três anos. Consta de uma sala devidamente organizada, tendo em conta os interesses, necessidades e características específicas do grupo de crianças, como se pode evidenciar na figura representativa da planta da sala (Figuras 9 e 10).

A sala não usufrui de um espaço muito amplo, contudo encontra-se devidamente organizada, sendo certo, que sempre que é necessário ter acesso a um espaço maior para a realização de uma atividade pode-se recorrer quer ao salão polivalente, quer ao espaço exterior. No que concerne à organização dos materiais e brinquedos, as crianças têm pleno acesso, estando, portanto, ao seu alcance. A sala desfruta igualmente de uma grande iluminação natural e arejamento, que recebe a partir da sua janela que ocupa quase uma parede da sala, com vista para o parque infantil.

Na sala é de valorizar o espaço disponível para afixação de trabalhos, pois promove nas crianças, o sentimento de orgulho face à exposição dos seus próprios feitos. É de salientar que todos os materiais e brinquedos disponíveis na sala foram devidamente selecionados, em concordância com a faixa etária e segurança do grupo.

**Figura 9.** Planta da Sala dos três anos vista de cima.**Figura 10.** Planta da Sala em formato tridimensional.

Do mesmo modo, ao longo da sala, evidenciamos muitos armários, onde se encontram arrumados os materiais e brinquedos. Ao entrar deparamo-nos, do lado esquerdo, com dois tapetes grandes, que servem de apoio à zona dos jogos, ao momento de acolhimento e à realização das atividades dinamizadas em grande grupo.

A sala usufrui ainda de três mesas redondas, com cadeiras apropriadas ao tamanho das crianças. A sala encontra-se, como podemos observar nas figuras anteriores, por áreas e está organizada de modo a que as crianças tenham total independência e acesso aos materiais (Figuras 11, 12 e 13).

**Figura 11.** Área da casinha das bonecas



**Figura 13.** Área da Biblioteca.



**Figura 12.** Armário de arrumação dos brinquedos.



Através da visualização destes registos fotográficos reais, é possível reconhecer semelhanças com a planta da sala apresentada mais acima, sendo claro que, não conseguindo especificar alguns objetos específicos, achou-se por bem colocar estas figuras que destacam a área da casinha (Figura 11), a área da Biblioteca (Figura 12), os armários onde se guardam todo o material didático e de uso da sala, como são o caso das colas, tesouras, cartolinas, entre outros e o armário de arrumação dos jogos e brinquedos (Figura 13).

Não sendo realçados na planta da sala, considerou-se igualmente oportuno partilhar estes registos fotográficos que fazem parte da sala dos três anos, incorporando situações da rotina diária das crianças, como é o caso do Quadro das Presenças, o Quadro de Aniversários e o Quadro que se encontra ao entrar à sala, onde são expostas todas as informações necessárias a serem comunicadas aos pais e outros intervenientes da sala (Figura 14).

**Figura 14.** Quadros das presenças, aniversários e informações.

Para uma melhor organização da sala e do grupo, torna-se necessário adequar o espaço ao grupo de crianças. Tal como nos sugere Post e Hohmann (2011), a sala encontra-se disposta por áreas, devidamente identificadas por cartões, que podemos verificar na figura 17. Por sua vez, as crianças devem utilizar ao pescoço o cartão que corresponde, precisamente, à área em que se encontram, trocando com os colegas sempre que mudam de área, existindo assim, uma rotatividade dentro das áreas. Este método de organização privilegia a estabilidade e flexibilidade dentro da sala e potencializa a autonomia e responsabilidade da criança (Figura 15).

**Figura 15.** Cartões da área dos jogos.

Salienta-se ainda, que em momentos de exploração e trabalho de sala, esta é devidamente organizada, para que as crianças tenham o espaço e autonomia necessária para a realização das suas tarefas. Os materiais encontram-se ao alcance do grupo, de forma a potencializar a organização, autonomia e respeito entre todos, sendo claro que depois de utilizar, cada criança tem a responsabilidade de arrumá-los. Na hora do

repouso, os colchões são dispostos pela sala e cada criança apresenta autonomia suficiente para identificar o seu próprio colchão.

É fulcral, para que a criança tenha um desenvolvimento integral das suas competências, que o ambiente em que está inserida lhe acomode conforto e oportunidades que proporcionem situações de exploração, descoberta e que as crianças se envolvam umas com as outras (Post & Hohmann, 2011). Debrucemo-nos sobre a descrição pormenorizada de cada área que apresentamos no quadro seguinte.

**Quadro 4.** Áreas que fazem parte da Sala dos três anos.

<b>Área do Tapete</b>	<p>É composta por dois tapetes almofadados e plastificados azuis, e é onde se realiza o acolhimento.</p> <p>É igualmente na área do tapete que se ouvem e contam histórias, que se cantam canções e se fazem reproduções mímicas. É onde brincam com os legos, com os carros, entre outras atividades.</p> <p>No momento de acolhimento fala-se com o grupo e decide-se para qual área cada um quer se dirigir, ou se pretendem fazer outro tipo de atividade. Refere-se, portanto, ao momento de tomada de decisões.</p>
<b>Área da Casinha das Bonecas</b>	<p>Esta área encontra-se equipada com armários de madeira para darem forma a algumas divisões da casa, nomeadamente: uma cozinha, onde se encontra um fogão, lava loiça, uma mesa com quatro cadeiras, panelas, louça e talheres, e ainda um micro-ondas.</p> <p>Já no espaço quarto de dormir, encontramos uma cama, uma cómoda, roupeiro, mesa-de-cabeceira, espelho e bonecas.</p> <p>É de ressaltar que todos estes objetos foram fruto de reutilização e têm tamanhos adequados às crianças.</p> <p>É neste espaço que as crianças desenvolvem o jogo simbólico. Assim, através do faz de conta as crianças brincam, recriando situações do seu imaginário e quotidiano, interpretando personagens e papéis com que mantêm contacto diário.</p>
<b>Área da Garagem</b>	<p>Encontramos carros de diversos tamanhos e categorias. É onde também se realiza jogo simbólico, no entanto é uma área mais procurada por rapazes que por raparigas.</p>
<b>Área dos Jogos</b>	<p>É onde podemos encontrar um vasto conjunto de escolhas ao alcance das crianças como jogos de encaixe, de construção, puzzles e dominós.</p> <p>Assim, as crianças, nesta área, e através deste tipo de jogos têm a oportunidade de experimentar, fazer, desfazer, agrupar, selecionar, construir, explorar e representar experiências, para além de, simultaneamente, estarem a desenvolver a sua destreza manual.</p>
<b>Área da Biblioteca</b>	<p>Está equipada com várias almofadas sobre um tapete, onde as crianças se podem acomodar junto à estante com prateleiras onde estão arrumados os livros e as histórias.</p> <p>É um espaço restrito, pois tem o intuito de que se agrupem poucas crianças para que possam ter a oportunidade de estarem sozinhas, ou com alguns amigos, a observar as imagens das histórias e a partilhar ideias que possam advir dessa observação.</p> <p>Neste espaço existem livros que pretendem abordar os mais diversos temas, com ilustrações abrangentes, pertinentes e motivadoras, para que cada criança possa ter um contacto mais alargado quer com as ilustrações, quer com os diferentes grafismos.</p>
<b>Área das Artes</b>	<p>Nesta área encontram-se três mesas circulares, com as respetivas cadeiras que permitem a realização de atividades de expressão plástica. Nesta área as crianças podem estar confortavelmente sentadas e têm todo o material que necessitam junto desta área, num armário com as devidas divisões, conhecidas por todo o grupo, onde são guardados os lápis, as tesouras, os aventais, tintas, colas, entre outros.</p>

Fonte: Adaptado de Projeto Curricular de Grupo (PCG) (2013/2014).

Já no que se reporta à organização do tempo, este tem, geralmente, uma distribuição flexível, no entanto existem momentos da rotina que acabam por se repetir. É fundamental que a criança entre dentro da rotina da sala, para que os seus níveis de bem-estar e desenvolvimento sejam os mais desejados. Cabe assim, ao EI, planear momentos que se integrem dentro da rotina diária, que façam parte da mesma e que, por conseguinte, sejam previsíveis para as crianças. Não quer isto dizer que os dias têm que ser iguais. Pelo contrário, as situações diárias devem ir ao encontro dos interesses das crianças e, como tal, ser planificados por elas e pelo educador. Contudo, no que se refere à rotina, torna-se imperativo que o EI compreenda que as referências de tempo são uma forma de promoção de segurança e de compreensão do andamento do tempo (passado, presente, futuro) (ME/DEB, 1997).

Post e Hohmann (2011) acrescentam que são através dos horários e das rotinas que as crianças exploram, treinam e ganham confiança nelas próprias, sendo capazes de passar de forma calma e equilibrada, de uma experiência para outra.

Concisamente, na sala dos três anos, a rotina diária fazia já parte da consciência das crianças do grupo, mostrando-se capazes de prever qual o momento que se seguia após o outro. É de realçar que o tempo de rotina contempla diversas atividades distintas e, como tal, existem momentos de trabalho individual, em pequenos grupos e em grande grupo (Quadro 5).

**Quadro 5.** Rotina da Sala dos três anos.

08h00m – 09h15m	Acolhimento das crianças Atividades livres e/ou orientadas
09h15m – 09h30m	Higiene
09h30m – 10h00m	Lanche da manhã
10h00m – 10h30m	Atividades Livres (parque infantil/ sala polivalente)
10h30m – 11h30m	Atividades orientadas na sala (pequeno e grande grupo)
11h45m	Higiene
12h00m – 12h30m	Almoço
12h30m – 12h45m	Higiene
13h00m – 15h00m	Hora do Sono/ Descanso
15h00m – 15h30m	Higiene
15h30m – 16h00m	Lanche da tarde
16h00m – 16h30m	Atividades livres (parque infantil/ sala polivalente)
16h30m – 18h30m	Atividades orientadas e livres (pequeno e grande grupo)
18h30m	Encerramento da sala

Fonte: Adaptado de (PCG, 2013/2014).

Segundo as linhas orientadoras das OCEPE “A distribuição do tempo relaciona-se com a organização do espaço, pois a utilização do tempo depende das experiências e oportunidades educativas proporcionadas pelos espaços” (ME, 1997, p. 40). Neste sentido, a articulação entre o tempo e o espaço deve ser realizada consoante as características, necessidades e interesses do grupo e de cada criança.

Por fim, no que diz respeito à organização da equipa pedagógica, a sala dos três anos possui duas educadoras e duas assistentes operacionais, ambas com horários rotativos. É de enfatizar que o horário rotativo das educadoras permite-lhes estabelecer um contacto diário com as famílias, pelas duas partes. Esta troca ocorre entre as 13h00m e as 13h30m. Este modelo de organização permite que cada educadora, durante o seu horário, possa desempenhar atividades de carácter pedagógico, sendo claro que estabelecem concordância anteriormente. No que concerne ao trabalho de componente não letiva este era desenvolvido todas as quintas-feiras, das 10h30m às 12h30m e das 14h00m às 16h00m, de acordo com o tempo não letivo de cada docente. Analogamente, a reunião pedagógica tem lugar na primeira quinta-feira de cada mês, pelas 18h30m, sendo claro que outras reuniões se podem desenvolver, se a diretora do infantário assim achar necessário.

Relativamente às atividades de enriquecimento/oferta educativa, as educadoras acompanham o grupo, permitindo-lhes observar o seu comportamento e desenvolvimento no que concerne a competências sociais e cognitivas, dando a possibilidade de um trabalho educativo em equipa, tendo como principal foco o desenvolvimento integral do grupo. Estas atividades desenvolvem-se semanalmente, como podemos evidenciar no quadro 6.

**Quadro 6.** Horário da Oferta Educativa da Sala dos três anos.

Professor Lino	Expressão Musical	5. <sup>a</sup> feira 1.º turno – 10h15m – 10h45m 2.º turno – 10h45m – 11h15m
Professor Tiago	Expressão Física Motora	5. <sup>a</sup> feira 1.º turno – 10h45m – 11h15m 2.º turno – 11h15m – 12h
Professora Antónia	Inglês	6. <sup>a</sup> feira 10h30m – 11h15m
Educadora Maria da Luz	Apoio à criança com NEE	2. <sup>a</sup> feira 8h45m – 11h00m 4. <sup>a</sup> feira 13h00m – 13h30m (TEE)

Fonte: Adaptado de (PCG, 2013/2014).

É igualmente importante frisar, que durante toda a intervenção pedagógica realizada, foi estabelecido contacto direto com a equipa da sala (educadoras e assistentes operacionais) e da instituição (direção, restantes salas e funcionários), de forma a poder intervir de forma oportuna e objetiva, abrangendo um maior e melhor conhecimento e especificidades da instituição, do seu funcionamento, da sala, do grupo, e de cada criança como ser único e específico. Realça-se o facto de que a ação pedagógica incidiu sempre no mesmo horário da educadora cooperante.

#### **4.1.5. O Grupo de Crianças**

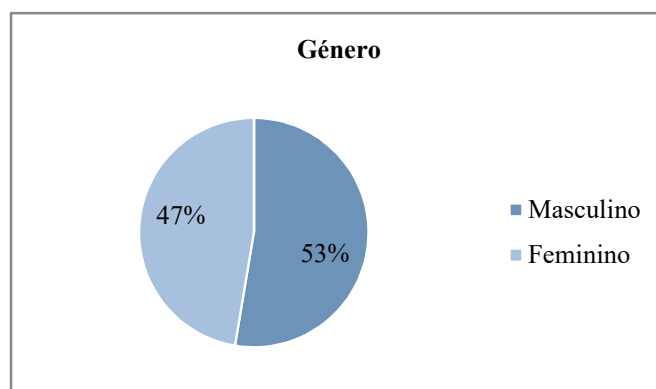
De forma a adequar a intervenção pedagógica ao grupo de crianças da sala dos três anos, tornou-se imperativo estabelecer um período, ainda que muito curto, para conhecê-las minimamente, dar-me a conhecer, estabelecer diálogos, fomentar o espírito de segurança e lealdade e, assim, promover a criação de laços afetivos. Deste modo, foram constituídas duas semanas de observação participante, onde foi tida a oportunidade de partilhar toda a rotina do grupo, facilitando o processo de adaptação a um novo adulto, bem como a adaptação adulto-crianças. É de referir que praticamente todo o grupo se manifestou recetivo, uma vez que já tinham tido a oportunidade de, em outros anos, construir aprendizagens com outras estagiárias. Saliento que durante estas duas semanas o objetivo primordial foi conhecer e atuar segundo a rotina da sala.

Em meu entender, a adaptação decorreu de forma bastante proveitosa, conseguindo rapidamente estabelecer fortes laços com as crianças, daí ter-me sido dada a oportunidade, pela educadora cooperante de, na segunda semana de observação, planificar e gerir uma atividade. Refiro que esta atitude revelou-se muito motivadora e estimulante, enquanto estagiária, pois senti um grande à vontade e confiança por parte da educadora cooperante e de toda a equipa da sala, o que possibilitou uma maior segurança e, por conseguinte, uma melhor intervenção e gestão da sala.

O grupo de crianças da sala dos três anos, no início do ano letivo, era constituído por 22 crianças, contudo, aquando da data da intervenção pedagógica dinamizada, o grupo era formado por 19 crianças, por motivos associados a transferência de sala e/ou instituição. Assim sendo, a sala dos três anos era um grupo heterogéneo com idades compreendidas entre os três e os quatro anos. Analogamente, era formado por dez

crianças do sexo masculino e nove do sexo feminino, fazendo diferença apenas de uma criança, no que concerne ao género (Gráfico 1).

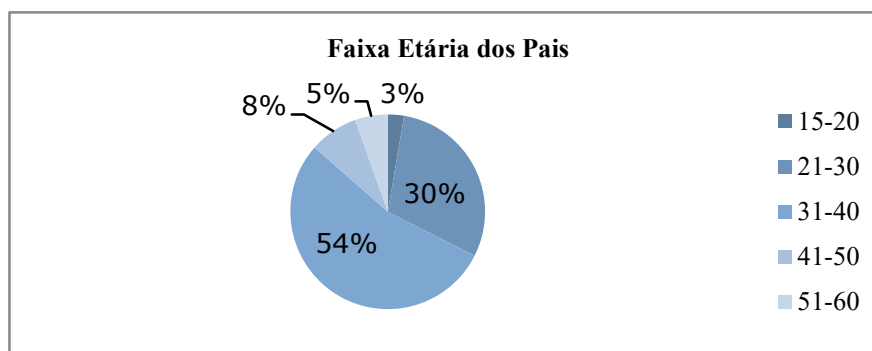
**Gráfico 1.** Constituição do Grupo de Crianças consoante o género.



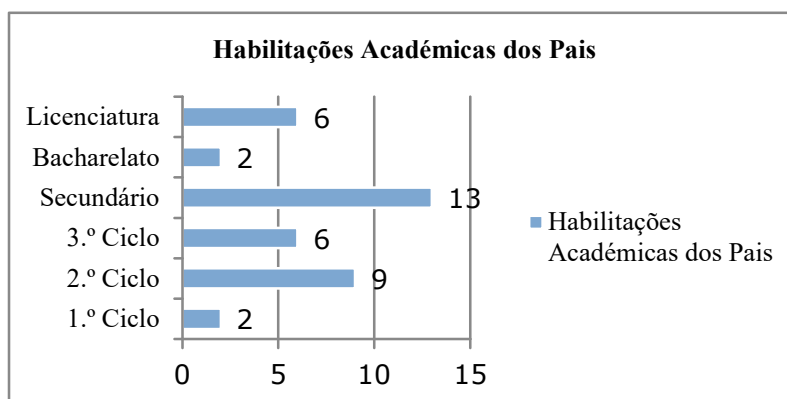
É de referir que o grupo apresentava uma criança com necessidades educativas especiais (NEE), que era devidamente acompanhada pela educadora da educação especial. Outro aspeto que é de mencionar, é que, apesar de todas as crianças pertencentes ao grupo terem nascido no ano de 2010, algumas delas apresentavam uma diferença de onze meses. Todavia, essa diferença de idades não influenciou a dinâmica e o desenvolvimento global das crianças, apresentando-se todas, de um modo geral, ao mesmo nível de desenvolvimento.

Durante toda a ação pedagógica fui conhecendo um pouco mais do grupo e as particularidades de cada criança, através de pequenos gestos, atitudes, formas de comunicar, e não menos importante, através da troca de ideias com a educadora cooperante. Em conjunto, todos estes aspetos facilitaram o meu conhecimento sobre o grupo e, conseqüentemente, a ação pedagógica.

De forma a conhecer melhor cada criança, tornou-se fundamental conhecer também as suas famílias, o meio em que estão inseridas e o seu nível sócioeconómico, uma vez que caracteriza e influencia o crescimento e desenvolvimento de cada criança. Esta atitude permitiu, igualmente, o fomento de uma relação ativa e positiva com os EE. Foram partilhadas ideias e informações com os EE, com a educadora cooperante e com as próprias crianças, promovendo um maior conhecimento e interação entre todos, com o objetivo de assegurar uma educação de qualidade a todo o grupo. Com base nas informações recolhidas e partilhadas, a sala dos três anos apresentava um agregado familiar com as seguintes características:

**Gráfico 2.** Faixa Etária dos Pais/ Encarregados de Educação.

Através da observação deste gráfico, conseguimos compreender que as idades dos encarregados de educação da sala dos três anos reportavam maioritariamente, para a faixa entre os 31-40 anos, seguindo-se a faixa dos 21-30 anos. A faixa etária com menor destaque é a de 15-20 anos. Assim, podemos evidenciar que esta sala comportava um agregado familiar com idades maduras, sendo poucos os casos de pais adolescentes.

**Gráfico 3.** Habilitações Académicas dos Pais/ EE.

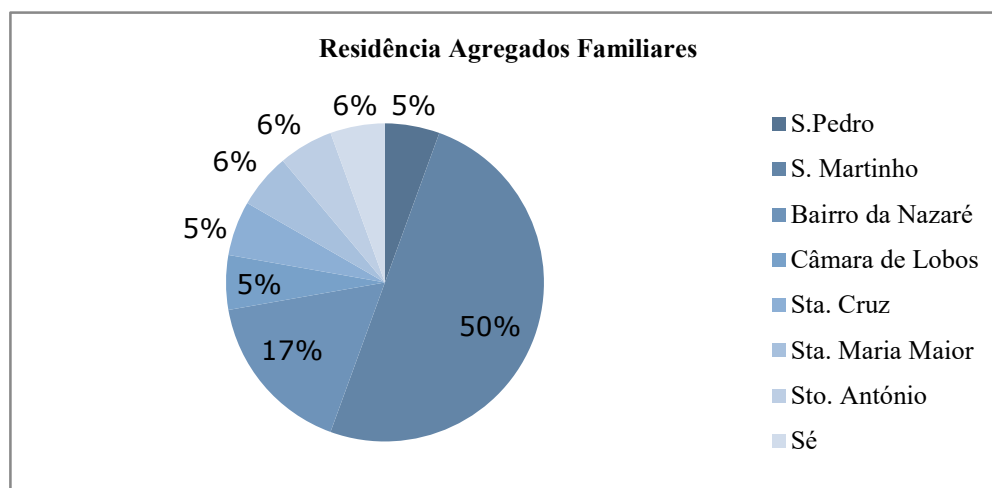
Analisando este gráfico, podemos concluir que os pais/EE apresentavam um nível de habilitações académicas variado. A maior parte detinha o nível secundário com treze elementos, seguindo-se o nível de 2.º Ciclo com nove elementos. No que se refere aos licenciados, a sala possuía seis pais com este grau académico.

**Quadro 7.** Profissões dos Pais/ EE da Sala dos três anos.

Criança	Profissões	
	Pai	Mãe
1	Serralheiro	Escriturária
2	Militar	Assistente Financeira
3	Desempregado	Assistente Operacional
4	Desempregado	Desempregada
5	Estudante	Estudante
6	Pensionista	Desempregada
7	-----	Assistente Operacional
8	Assistente Operacional	Assistente Operacional
9	Técnico de Informática	Assistente Operacional
10	Lojista	Assistente Consultório
11	Professor	Assistente Operacional
12	Operador Metalúrgico	Estudante
13	Professor	Professora
14	Taxista	Assistente Operacional
15	Nadador Salvador	Empregada de mesa
16	Chefe de Venda	Desempregada
17	Gestão de Empresa	Contabilista
18	Empregado de Cozinha	Desempregada
19	Empregado de Mesa	Desempregada

Considerando os dados transcritos no quadro acima, podemos constatar que entre os pais/ EE encontravam-se sete desempregados. Na sua maioria, portanto, ambos os cônjuges se encontravam a exercer uma profissão, maioritariamente por conta de outrem, em serviços públicos e privados. É de acrescentar que, de um modo geral tratava-se de famílias de carácter regular, com estabilidade familiar, existindo somente quatro casos de pais separados. É importante frisar que, para o pai da criança seis, não foi apresentado nenhum registo devido à sua anonimidade.

Relativamente à área de residência os agregados familiares localizavam-se maioritariamente no concelho do Funchal, freguesia de São Martinho (Gráfico 4).

**Gráfico 4.** Residência dos Agregados Familiares da sala dos três anos.

Conforme a informação acima recolhida e devidamente interpretada, foi realizada uma caracterização do grupo, tendo em atenção as áreas de conteúdo preconizadas nas OCEPE e especificadas ao longo de todas as planificações de atividades (Quadro 8).

**Quadro 8.** Caracterização Geral do Grupo segundo as áreas de conteúdo das OCEPE.

<b>Formação Pessoal e Social</b>	<p>A sala dos três anos revelou ser um grupo que sabe ouvir e estar atento quando assim o é pedido. Compreendem a noção de regra e conseguem até enumerá-las, contudo apresentavam ainda alguma dificuldade em cumprir algumas das normas.</p> <p>O grupo revelou autonomia em diversas atividades e tarefas, nomeadamente na alimentação, na realização do comboio, marcação das presenças, arrumação dos materiais e brinquedos, entre outros. É de referir que na alimentação, um pequeno grupo apresentava ainda alguma dificuldade em terminar a refeição, sendo necessária a intervenção do adulto.</p> <p>Relativamente ao controlo dos esfíncteres, todas as crianças já o tinham estabelecido. No que se refere à partilha de brinquedos e/ou outros materiais, existia uma pequena atribulação em algumas situações, com crianças que demonstravam ainda algum egocentrismo.</p> <p>A maioria das crianças possuía sentido de iniciativa nas atividades e também na sua escolha. Eram bastante participativos e gostavam sempre de dar a sua opinião. Quando isso não acontecia era necessário motivar e envolver a criança para que o seu nível de satisfação aumentasse.</p> <p>Por ser um grupo muito ativo, dinâmico e participativo, por vezes apresentavam dificuldades em esperar pela sua vez. Por fim, no que concerne aos afetos, todos mantinham uma relação mútua de confiança e carinho quer com os adultos, quer com os seus pares.</p>
<b>Expressão e Comunicação:</b>	
<b>Expressão Físico-Motora</b>	<p>Novamente foi demonstrado que o grupo era bastante ativo, dinâmico e participativo. Todos dominavam as diversas formas de locomoção, explorando o espaço e materiais de forma autónoma, curiosa e motivante.</p> <p>Conseguiram, igualmente, identificar e nomear as diferentes partes do seu corpo, bem como manter-se em equilíbrio. No que diz respeito à motricidade fina foi observado que algumas crianças expressavam dificuldade em agarrar os lápis, cores ou pincéis. Já no que se reporta aos jogos de encaixe e introdução, todas as crianças revelavam grande entusiasmo e facilidade na sua realização.</p>
<b>Expressão Musical</b>	<p>Neste domínio, a maioria do grupo revelou sempre gosto e interesse pela música e pela dança. De um modo geral, foram capazes de memorizar letras de pequenas canções e de acompanhar a melodia com movimentos corporais. Muitas vezes pediram para colocar músicas e dançarmos ao seu ritmo.</p>
<b>Expressão Dramática</b>	<p>Todo o grupo gostava de brincar na área da casinha, representando situações do seu quotidiano, imitando o adulto. Quando solicitados para a realização de pequenas dramatizações muitos são autónomos e sentem prazer em fazer, por outro lado, algumas das crianças apenas realizam este tipo de atividades quando solicitadas. Esta situação, a meu ver, tem a ver com o facto de algumas crianças serem mais desinibidas que outras.</p>
<b>Expressão Plástica</b>	<p>Foi a área onde demonstraram maior interesse e gosto na realização das atividades. Tinham sempre muita curiosidade em explorar técnicas e materiais diferentes e muita satisfação para com o produto final.</p> <p>A nível da motricidade fina revelaram alguma dificuldade em controlar a quantidade de tinta, bem como no manuseamento de pincéis e cores. Relativamente ao aspeto gráfico, utilizam ainda a garatuja, mostrando certa imaturidade para a faixa etária. Todavia, conseguiram sempre explicar as suas representações, pelo que procedi ao registo em quase todos os trabalhos, para que se tornassem mais significativos e explicativos para quem os observava.</p>

<p><b>Domínio da Matemática</b></p>	<p>Neste domínio foi demonstrada, por parte de algumas crianças, a noção espacial: à frente/ atrás; em cima/em baixo; dentro de/fora de. O mesmo sucedeu com a identificação do leve e pesado.</p> <p>Todo o grupo apresentava de um modo geral, as noções de tamanho, definindo os conceitos de grande, médio, pequeno de forma correta.</p> <p>A abordagem das cores foi, ainda, um problema para uma parte muito pequena do grupo, daí que se procedeu a trabalho individual no que se refere a esta questão, de forma a desenvolver esta competência em específico. Analogamente, o grupo revelou ter presente o conceito de dia e de noite, contudo no que diz respeito a outros conceitos temporais apresentavam ainda alguma dificuldade, nomeadamente nos dias da semana, e em nomear o hoje, ontem e amanhã.</p>
<p><b>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</b></p>	<p>Algumas crianças eram portadoras de dificuldades na articulação e dicção de palavras, contudo, a maior parte já capaz de construir frases. Verbalizavam acontecimentos passados, apesar de por vezes responderem, em situações de diálogo, episódios fora de contexto. Conseguiram fazer a leitura de imagens e prestar atenção ao conto de uma história, quer oralmente, quer com auxílio a fantoches, imagens, sons, etc. Apresentavam muito interesse na audição de contos e histórias, conseguindo mesmo realizar o reconto.</p> <p>Muitas das crianças eram autónomas e capazes de ouvir, compreender e transmitir uma mensagem ou recado.</p> <p>O grupo mostrou sempre muito interesse e motivação pela exploração de livros.</p>
<p><b>Conhecimento do Mundo</b></p>	<p>Tratou-se de um grupo de crianças muito observadoras, com curiosidade, motivação e empenho em descobrir e explorar o material disponível e em conhecer e aprender coisas novas.</p> <p>Estavam aptas para distinguir os sexos (meninas e meninos), identificar o seu nome, bem como o dos seus familiares mais próximos e distinguir o grau de parentesco de cada um.</p> <p>Eram ainda capazes de nomear e identificar várias partes do corpo e também de evidenciar as características das estações do ano.</p> <p>Concisamente, o grupo mostrou-se capaz de reconhecer algumas épocas festivas e de enumerar hábitos e costumes associados a cada uma.</p>

#### 4.2. Problemática levantada no âmbito da Investigação-Ação

Inerente à ação pedagógica esteve, como já fora referido ao longo deste relatório, a investigação-ação em contexto educativo. Como tal, ao longo das primeiras semanas de intervenção, através da observação participante, dos diálogos estabelecidos com as crianças e a equipa da sala, procurei evidenciar algumas questões que suscitassem uma maior preocupação aquando da dinamização da minha prática, de forma a poder corresponder a todas as crianças de igual modo.

Após duas a três semanas, junto com a educadora cooperante, concluímos que a questão mais preocupante e que pudesse promover o meu trabalho na sala, foi o caso de duas crianças que apresentavam dificuldades no desenvolvimento da linguagem oral. Uma das crianças encontrava-se destacada com NEE e era, portanto, acompanhada por uma educadora da educação especial. Contudo, a segunda criança apresentava condições de desenvolvimento adequadas em todas as áreas para a sua faixa etária e

desenvolvimento global, todavia na expressão oral, demonstrava algumas dificuldades de comunicação.

Posto isto, procurei formular questões problema que me permitissem desenvolver estratégias que fossem ao encontro da sua resolução, não deixando nunca, o restante grupo de parte. Assim sendo, a questão problema estabelecida foi:

***-De que forma se pode fomentar o desenvolvimento da linguagem e expressão oral das crianças?***

De forma a tentar ir ao encontro dos interesses e necessidades de todo o grupo e não somente das duas crianças em questão, procurei promover situações que fomentassem, em simultâneo, a expressão e linguagem oral destas duas crianças e igualmente, envolvessem as restantes crianças, respeitando sempre as dificuldades e ritmos individuais.

Numa fase posterior irei abordar as atividades que foram realizadas com o grupo, bem como as estratégias utilizadas. Gostaria de salientar que, no âmbito do meu projeto de investigação procurei estabelecer diálogos individuais com as duas crianças em causa, em momentos de distração, de brincadeira, de recreio, a fim de estabelecer uma relação de afeto e segurança, que pudessem promover e assegurar melhorias. Tentei, paralelamente, registar a evolução das crianças a este nível através de registos de observação, caderno diário e ainda, de algumas gravações em vídeo.

É de acrescentar que adjacente à minha prática pedagógica e de investigação estiveram envolvidos vários agentes, nomeadamente as crianças da sala dos três anos, como atores principais, a equipa pedagógica, os encarregados de educação, a educadora de educação especial, com quem estabeleci contacto e troca de informações, com o objetivo de proporcionar à criança sinalizada com NEE situações de aprendizagem e desenvolvimento integradas e significativas, bem como com toda a comunidade escolar.

### **4.3. Intervenção Pedagógica na Sala dos três anos**

Durante a ação pedagógica desenvolvida na sala dos três anos, para além dos momentos de atividades livres, bem como todos os outros que fazem parte da rotina diária, foram planificadas atividades com e para o grupo, de acordo com vários critérios. Em primeiro lugar, foi dada ênfase aos interesses demonstrados pelas crianças ao longo

das semanas. Do mesmo modo, tentou-se dinamizar as atividades, em concordância com aquilo que tinha vindo a ser realizado até então, estando a par do PEE bem como do PCG, das atividades realizadas, das metodologias utilizadas, com as planificações mensais e também com a questão estabelecida para a investigação-ação.

As atividades serão expostas por temas ao longo do corpo do relatório, facilitando a partilha com a restante comunidade escolar, sob a forma de blogue, que será, posteriormente, aqui abordado. É de referir que alguns temas surgiram devido à época que se aproximava, como foi o caso da Páscoa e do Dia da mãe, contudo, devo salientar que as planificações foram devidamente articuladas, seguindo uma linha lógica e contínua, sendo que outros temas advieram das opiniões partilhadas pelo grupo de crianças. As planificações referentes às atividades podem ser encontradas na pasta Apêndice A, incorporada no CD que complementa este relatório.

É importante ainda frisar que, ao longo da realização das diferentes atividades, as crianças foram questionadas sobre o tipo de materiais que gostariam de utilizar, tendo sempre disponível variedade de escolha. Foram igualmente utilizadas, diferentes estratégias lúdicas e didáticas, para possibilitar o desenvolvimento de competências nas diferentes áreas de conteúdo, apostando em atividades potenciadoras e inerentes a mais do que uma área de conteúdo.

Como já foi mencionado, as atividades planificadas e desenvolvidas tiveram o objetivo de proporcionar a todo o grupo situações de aprendizagem integradas, diversificadas, estimulantes, significativas e, principalmente, ricas e divertidas, onde pudessem vivenciar, simultaneamente, momentos de bem-estar e implicação de nível bom e/ou muito bom.

#### **4.3.1. A primavera chegou**

Dentro desta questão foram desenvolvidas várias atividades, interligando as diferentes áreas de conteúdo. É de referir que se começou a dialogar sobre a primavera, a partir de conversas estabelecidas em grande grupo e, posteriormente, através da abordagem de uma canção, intitulada por “A Primavera Chegou”. O trabalho realizado a partir desta canção foi efetivado na segunda semana de observação participante, pelo que não foi planificado por mim, mas sim em diálogo com a educadora cooperante que me deu a liberdade e o desafio de pensar e planificar mentalmente, numa atividade que permitisse trabalhar a estação do ano que se aproximava. Neste sentido, articulando o

trabalho que tinha vindo a ser desenvolvido propus que se realizasse uma atividade que envolvesse vários domínios, contudo de uma forma mais enfatizada o da Expressão Plástica, uma vez que durante a primeira semana de observação participante tive a oportunidade de através de diálogos com as crianças, com toda a equipa da sala e mesmo através de pequenas observações, aperceber-me de que é uma área onde o grupo apresentava muito gosto e motivação.

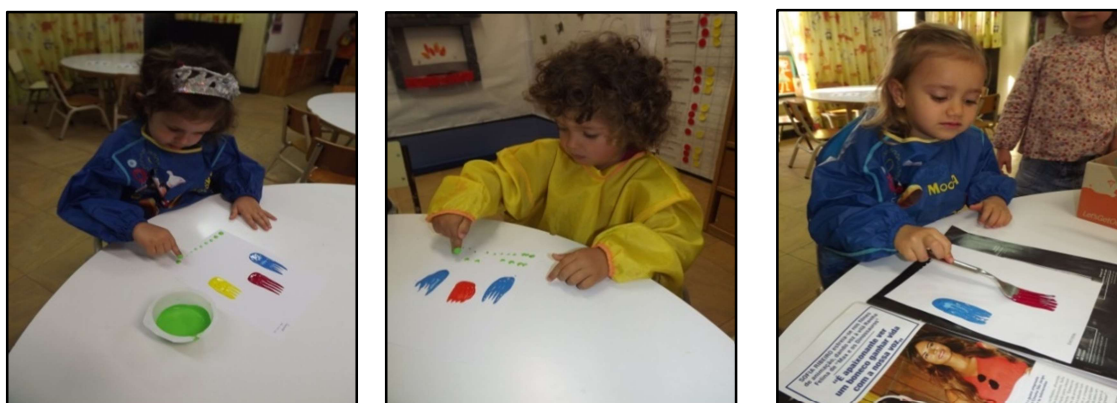
Após ter acompanhado o grupo na aquisição da letra e melodia da canção, procedeu-se à sua dramatização, com os respetivos adereços (Figura 16).

**Figura 16.** Fotografias da dramatização da canção “A primavera chegou”.



Numa fase posterior, assumi a liderança do grupo, propondo a atividade supramencionada. Esta atividade consistiu no decalque do garfo sobre a folha branca e na exploração das tintas com as mãos, para que realizassem uma apresentação alusiva à primavera. Saliento que foi dada total liberdade de escolha das cores a utilizar pelas crianças. Durante a atividade senti entusiasmo por parte do grupo e muita motivação no momento de exploração das tintas com as mãos, onde algumas crianças se expressaram verbalmente, referindo “uau, está fria” (N.), enquanto outras começaram a movimentar-se e a rir-se com os efeitos que as cores deram às suas representações (Figura 17).

**Figura 17.** Fotografias da Atividade da Representação da Primavera.



Depois de todos realizarem o seu trabalho, que foi concretizado em pequenos grupos, enquanto as restantes crianças se distribuíam pelas diversas áreas, cada uma se prontificou para colocar a secar, junto à janela. De seguida, quando os desenhos ficaram secos, cada criança identificou o seu e ajudou na afixação do placard exterior à sala. No momento de chegada dos pais e/ou encarregados de educação (EE), cada criança apresentou o seu trabalho, explicando como o tinha realizado e o que representava (Figura 18).

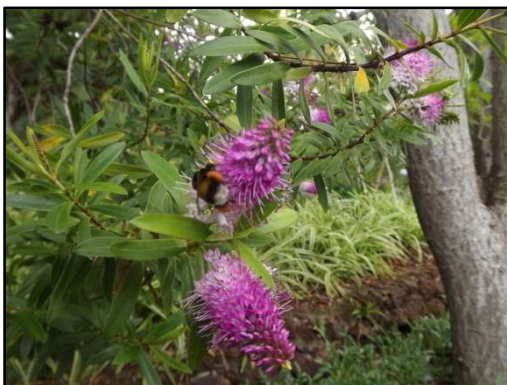
**Figura 18.** Fotografia do Trabalho afixado no Placard.



Apesar de ter sido uma atividade planeada em pouco tempo, achei que correu bem e que todo o grupo se sentiu motivado e interessado em concretizá-la. Para além de terem estado em contacto com diferentes cores, identificado-as, promoveu-se, igualmente, o controle da motricidade fina, bem como a área do conhecimento do mundo, pois durante a tarefa fui questionando-os sobre o que era a primavera, o que aparecia nesta estação do ano, idealizando um diálogo onde partilharam saberes, possibilitando uma aprendizagem mais rica e dinâmica.

Em articulação com estas atividades, foi também pensado, junto com as educadoras da sala, numa visita ao Jardim Botânico, onde o grupo tivesse a oportunidade de observar vários elementos representativos da primavera, como é o caso das flores e dos animais. Durante a visita, acompanhadas por uma guia, as crianças observaram a diversidade de plantas que se encontravam no jardim, despertando muita curiosidade pelos seus nomes (Figura 19).

**Figura 19.** Fotografias da Visita ao Jardim Botânico: observação das plantas.



Por conseguinte, as crianças entraram em êxtase aquando do momento de observação das aves. Foi notório o entusiasmo de todos. No final da visita, enquanto aguardávamos pelo transporte que nos levaria de regresso à escola, fizemos um breve resumo da visita, fazendo alusão às características externas das aves que tinham observado. Todos participaram deste diálogo, mencionado aspetos como a cor das penas, e o barulho que faziam (palrar). Destacaram interesse pelo papagaio, por ser capaz de repetir aquilo que diziam (Figura 20).

**Figura 20.** Fotografias da Visita ao Jardim Botânico: observação dos animais.



### 4.3.2. Colorindo a Páscoa

As atividades desenvolvidas dentro deste ponto surgiram articuladas com os trabalhos realizados sobre a primavera. Assim, através dos diversos diálogos estabelecidos, foram contextualizados vários animais, uns que surgem com mais frequência nesta estação do ano, outros que podemos encontrar ao longo de todo o ano. Achou-se por bem, dentro deste contexto, levar um animal ao qual suscitasse interesse por parte do grupo e que poucos tivessem tido a oportunidade de estar em contacto. As crianças foram questionadas sobre o género de animais que conheciam e que tiveram a oportunidade de estar em contacto, em particular se já tinham visto e/ou tocado em algum coelho. Como poucas já tinha tido essa oportunidade, optou-se por levar um coelho à sala para contar uma história ao grupo. Foi aproveitado o momento e fez-se um paralelo com a época festiva que se aproximava, a Páscoa.

Para além de estarem em contacto real, podendo tocar no coelho e observá-lo, foram trabalhadas, a nível do conhecimento do mundo, as características externas do coelho, nomeadamente o seu revestimento, a sua cor, reprodução e tipo de alimentação. Com o auxílio do coelho, denominado de “Napoleão”, foi contada a história Coelhinhos escondidos através das suas ilustrações, fazendo a comparação com os elementos primaveris que surgiram ao longo do conto da história e de algumas questões colocadas, promovendo um maior envolvimento do grupo no conto da história e também na identificação dos sujeitos alusivos à primavera e à Páscoa.

Foi paralelamente trabalhado o conceito de Páscoa, onde as crianças partilharam, de forma individual e com recurso à história, aquilo que conheciam sobre esta época festiva.

O conto da história foi bastante ativo e dinâmico, uma vez que todos queriam participar, principalmente na descoberta dos espaços escondidos da história, pois esta continha, ao longo das ilustrações, algumas adivinhas e isso acabou por lhes despertar maior atenção que própria história. Depois de conhecerem a história do coelho Napoleão e dos seus irmãos, todas as crianças tiveram a oportunidade de voltar a tocar no coelho e algumas, de alimentá-lo (DB, 1,2 e 4 de abril de 2014).

Podemos evidenciar alguns registos da visita do coelho “Napoleão” à sala dos três anos através da figura 21.

**Figura 21.** Fotografias da Visita do coelho “Napoleão” à sala dos três anos.



Após cada criança se ter expressado relativamente à Páscoa, o que conheciam, o que se fazia, o que era e o que se celebrava, foi decidido que era necessário pensarmos num sítio para colocar os doces que o coelho da Páscoa iria trazer aos meninos que se portavam bem, pormenor que foi salientado por muitas crianças. Deste modo, algumas crianças se foram pronunciando, ressaltando opiniões como “Uma caixa” (M), “Um saco” (L), “Um cesto” (N). Sequencialmente, foi mostrado o material de que dispunham, acordando que iríamos realizar um cesto com a forma de coelho para colocar os doces que recebessem.

As crianças reuniram-se em pequenos grupos para realizar esta atividade, sendo que enquanto umas a dinamizavam, os outros grupos distribuía-se pelas diferentes áreas. Esta estratégia foi utilizada ao longo do estágio, de forma a acompanhar melhor cada criança e a poder simultaneamente dialogar com elas e assim proporcionar a formação de laços afetivos e conseqüente relação de segurança, favorecendo toda a

dinâmica da sala e relação entre todos, permitindo, igualmente, um maior e melhor conhecimento da criança, e vice-versa.

Para a elaboração dos cestos, cada criança escolheu as suas cores favoritas, e aquando do momento da coloração, fui abordando cada criança sobre as cores escolhidas, a fim de identificá-las lúdicamente, uma vez que algumas crianças ainda revelavam algumas dificuldades nesta área. Para, além disso, a atividade contribuiu para o desenvolvimento da motricidade fina, bem como para o desenvolvimento de competências sociais, como o saber esperar pela sua vez, arrumar e organizar o material utilizado, e, não menos importante, o desenvolvimento da linguagem oral, competência que foi tida em consideração em praticamente todas as atividades, pois fez parte da questão de investigação-ação.

Podemos evidenciar algumas fotografias da produção do cesto da Páscoa na figura 22.

**Figura 22.** Registos fotográficos da produção do cesto da Páscoa.



Posteriormente, já na semana seguinte, dando continuação à exploração da Páscoa e seus elementos representativos, começámos por trabalhar uma canção alusiva à época, subentendida à área de Expressão Musical. É de salientar que também foi tido em atenção o tema do PEE, de forma a planificar e trabalhar situações que fossem ao encontro dos objetivos estipulados, tal como também sugerem as OCEPE que é imprescindível que o educador proporcione às suas crianças situações diversificadas e experiências de aprendizagem no que concerne ao domínio das diferentes formas de expressão, possibilitando que a criança “(...) vá dominando e utilizando o seu corpo e

contactando com diferentes materiais que poderá explorar, manipular e transformar de forma a tomar consciência de si próprio na relação com os objetos (ME, 1997, p. 57).

A partir desta atividade,

(...) onde aprendemos a canção do Coelho da Páscoa, foi muito enriquecedor ter a oportunidade de presenciar a vontade das crianças em participar nas atividades. Optei por trabalhar a letra da canção com recurso a fantoches, neste caso de coelhos, e simulei uma pequena conversa, entre os dois, para que a letra da canção fosse mais facilmente retida. As crianças, por sua vez, manifestaram-se, querendo também dramatizar a melodia através dos fantoches. Para mim, enquanto dinamizadora das atividades, tornou-se bastante estimulante deparar-me com estas intervenções, pois fez com que eu compreendesse o impacto que as atividades têm nas crianças. Sendo que a iniciativa não partiu de todos, mas de uma criança em específico, foi engraçado e gratificante ver que o restante grupo, depois de um amigo se manifestar, sentiu também, curiosidade e vontade em participar e se envolver na atividade (DB, 1,2 e 3 de abril de 2014).

É de salientar que as crianças com dificuldades no desenvolvimento da linguagem oral participaram, igualmente, na atividade, sendo esta potenciadora neste domínio para todo o grupo, mas em especial para estas duas crianças. Podemos observar na figura 23, os registos do processo de aquisição da letra da canção, bem como a respetiva dramatização, com recursos aos fantoches.

**Figura 23.** Fotografias da Aquisição da letra da canção e respetiva dramatização.



Esta atividade pode ser observada na íntegra no apêndice B que integra o CD anexo a este trabalho de investigação.

Tratando-se de uma época festiva, em acordo com as crianças, achou-se por bem decorar a sala e os seus placards. Indo ao encontro dos interesses do grupo, foi planificado atividades associadas ao domínio da Expressão Plástica, mas também da

área de Formação Pessoal e Social, Conhecimento do Mundo, Matemática, Linguagem Oral e as Expressões Dramática e Musical através da atividade referida acima.

Deste modo, as crianças foram organizadas em dois grupos, onde realizaram, através de papel crepe (de várias cores), pequenas bolinhas com as mãos, com o intuito de, posteriormente, colarem nos ovos da Páscoa. Cada criança colou as bolinhas de livremente nos respetivos ovos que escolheram, dando origem à construção do cenário da Páscoa da sala dos três anos. Na figura 24, podemos constatar alguns dos momentos da execução deste trabalho.

**Figura 24.** Fotografias do grupo a realizarem as bolinhas de papel crepe e respetiva colagem nos ovos da Páscoa.



Ainda para a realização do cenário da Páscoa da sala, realizámos outra atividade, onde foi utilizada a “técnica da esponja” para pintar coelhos, onde também utilizamos, por sugestão da educadora cooperante e das crianças, canetas de feltro, para obtermos uma maior diversidade de trabalhos. É de realçar que o grupo revelava muita autonomia nas atividades, sendo que nas que envolvem expressão plástica conseguimos já evidenciar traços específicos de cada criança. Por exemplo:

(...) a N e a C são muito organizadas. Gostam de tudo perfeito. Já a M é muito independente e gosta das coisas à sua maneira, optando por misturar tudo o que lhe é disponível usando tornando os seus trabalhos únicos e próprios, de fácil assimilação (DB 7-9 de abril de 2014).

Na figura 25 podemos ver alguns registos do desenvolvimento desta atividade, bem como o produto final, o cenário realizado pelas crianças para dar as boas vindas a todos os visitantes da sala dos três anos.

**Figura 25.** Fotografias do trabalho com as esponjas e canetas de feltro para o cenário final.



Por fim, as crianças decoraram, com a ajuda de um pincel, a casca de um ovo, para a posterior realização do jogo “Caça ao ovo”, junto da restante comunidade educativa. Esta atividade será abordada de uma forma mais específica, mais à frente neste relatório, no ponto referente à intervenção com a comunidade educativa.

#### 4.3.3. João e o Pé de Feijão

Na sequência da abordagem à primavera e à Páscoa, bem como de todos os elementos que as caracterizam, com exploração da história do João e o Pé de Feijão, decidiu-se trabalhar o conceito de germinação. A exploração do conto foi feita dando ênfase às ilustrações, com o intuito de se envolver as crianças de uma forma mais ativa e significativa. É de referir, que o conto de histórias revelou-se numa das grandes atrações do grupo, pelo que se recorri algumas vezes, como introdução de atividades.

Durante o conto da história, o grupo permaneceu muito atento e participativo, sendo de realçar que uma criança, pelo seu nível de interesse, participação e implicação (SAC), pareceu já conhecer a história. Contudo, depois de perguntar à mãe, apercebemo-nos que não a conhecia, facto muito interessante, tendo em conta o seu comportamento (DB, 22-23 de abril de 2014).

Através desta narrativa foram trabalhados vários valores e aspetos importantes no que concerne à área de Formação Pessoal e Social e do Conhecimento do Mundo. As OCEPE enfatizam que a Formação Pessoal e Social envolve todas as restantes áreas, uma vez que pressupõe o modo como cada criança reage e se relaciona consigo própria, com os adultos e com os seus pares (ME/DEB, 1997). Este processo implica “(...) o desenvolvimento de atitudes e valores, atravessando a área de Expressão e Comunicação com os seus diferentes domínios e a área de Conhecimento do Mundo que, também se articulam entre si” (ME/ DEB, 1997, p.49).

Realizou-se, em grande grupo, o reconto oral da história, onde cada criança referiu aquilo que mais lhe tinha chamado a atenção. Posteriormente, representaram a sua parte favorita do conto através de um desenho e respetivo registo. É novamente de salientar, que todos os trabalhos realizados pelo grupo tiveram uma finalidade, pelo que sempre que a criança produzia algo, era dado um efeito. Neste caso, os registos foram afixados no placard exterior para que a restante comunidade pudesse estar a par daquilo que estávamos a trabalhar (Figura 26).

**Figura 26.** Fotografias da representação da história João e o Pé de Feijão.



Com base nesta história e com o auxílio de imagens ilustrativas do processo de germinação, foi estabelecido um diálogo em grande grupo, onde as crianças tiveram a oportunidade de partilhar algumas experiências que já haviam tido, maioritariamente com os avós, na plantação de legumes. Por meio das imagens, conversamos sobre os elementos essenciais para que o processo de germinação aconteça. As crianças estabeleceram um paralelo entre a história, experiências reais e as figuras ilustrativas, denotando-se que estavam a compreender e, igualmente, envolvidas e ativas no diálogo.

De seguida, foi questionado ao grupo se gostariam de plantar, tal como o João, um feijão, a ver se crescia. O entusiasmo instalou-se na sala e demos seguimento à exploração do material a ser utilizado. Depois de todos terem explorado o material, foi explicado o porquê de se usar algodão, em detrimento de água e exemplifiquei o que cada um deles iria fazer logo de seguida com o seu material.

A atividade foi dinamizada em grupos de três, para que pudesse ser novamente explicado e compreendido o processo, sendo que as restantes crianças trabalhavam a motricidade fina e a destreza manual com plasticina. Todos demonstraram grande entusiasmo na realização da plantação do feijão, sendo de realçar o comportamento de uma criança, em que a mãe veio buscá-la na hora do lanche e a criança voltou à sala, pois não queria ir embora sem plantar o seu feijão. Este tipo de comportamentos permite-me avaliar e refletir sobre o nível de implicação e bem-estar das crianças (SAC) relativamente às atividades propostas (DB, 22-23 de abril de 2014).

Podemos analisar alguns registos fotográficos do desenvolvimento desta atividade, na figura 27, abaixo representada.

**Figura 27.** Fotografias da plantação dos feijões.



Ainda no âmbito do processo de germinação, duas semanas mais tarde, depois de os feijões terem crescido, tornou-se importante fazer uma revisão de tudo o que tinha sido realizado para que os feijões crescessem e para compreender se o grupo tinha realmente sido implicado na atividade. Assim, decidimos, em grande grupo, realizar um cartaz onde pudesse ficar registado todo o procedimento.

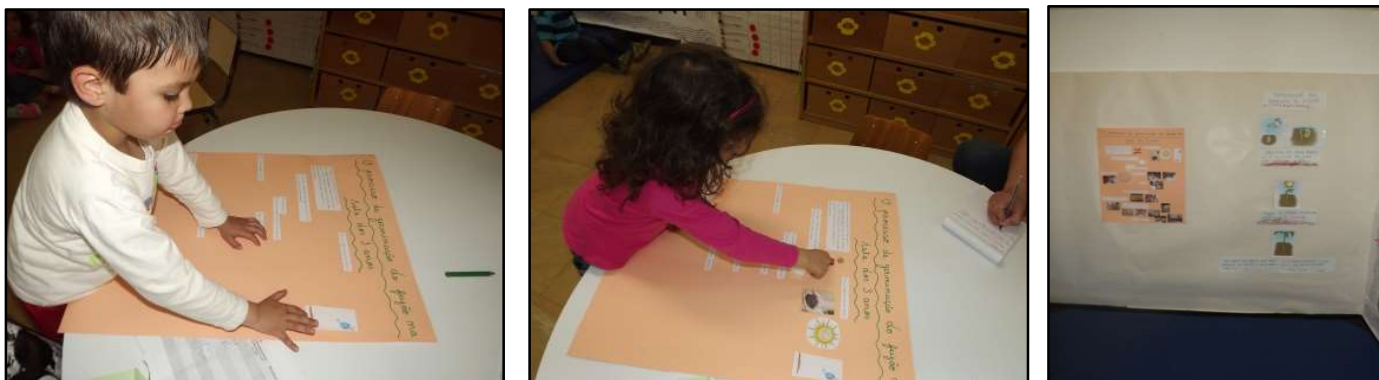
O registo fora realizado a partir da história do João e o Pé de Feijão, tendo sido esta, a impulsionadora do desejo das crianças em plantar os feijões, daí que fez todo o sentido seguirmos esta linha de pensamento. Assim sendo, fizemos, em conjunto, um resumo da história, bem como de todo o processo e material a que

recorreram para o processo de germinação do feijão. As crianças colaram num cartaz o texto, os materiais e as suas fotografias a desenvolverem a atividade. Deste modo, as crianças tiveram a oportunidade de visualizarem o seu trabalho através de registos fotográficos, mostrando-se orgulhosas e interessadas durante todo o registo, fazendo com que as suas aprendizagens fossem ricas e acima de tudo, significativas, uma vez que tendo vivenciado o processo, tornou-se mais simples e enriquecedor registar o desenrolar da atividade, sentindo-se valorizadas e orgulhosas do seu trabalho (DB, 5-7 de maio de 2014).

Através da figura 28, podemos observar o entusiasmo, a implicação e o bem-estar das crianças a realizarem esta tarefa que foi muito significativa para todos. Depois de concluído, afixamos o cartaz na parede e o grupo partilhou com a outra educadora da sala a experiência que tinham tido. É de salientar que para a idealização desta atividade recorri a uma abordagem experiencial, pois ao colocar-me no lugar das crianças, apercebi-me que seria significativo, se houvesse uma partilha com a restante comunidade escolar, do trabalho que tinham realizado. Portanto, optei por desenvolver práticas que estimulassem os níveis de implicação e bem-estar das crianças, com o intuito de, como sugere Portugal e Laevers (2010) promover “(...) práticas pedagógicas mais inclusivas” (p. 17).

Ainda neste sentido, as OCEPE sugerem-nos que a organização do que foi observado representa, para a criança, um modo de lhes permitir classificar e ordenar aquilo que observou e experimentou. Os desenhos e a descrição escrita do processo assumem uma forma de conduzir a criança a “(...) levantar novas questões que determinam novos aprofundamentos” (ME, 1997, p. 83).

**Figura 28.** Fotografias da realização do cartaz representativo do processo de germinação do feijão.



#### 4.3.4. Dia da Mãe

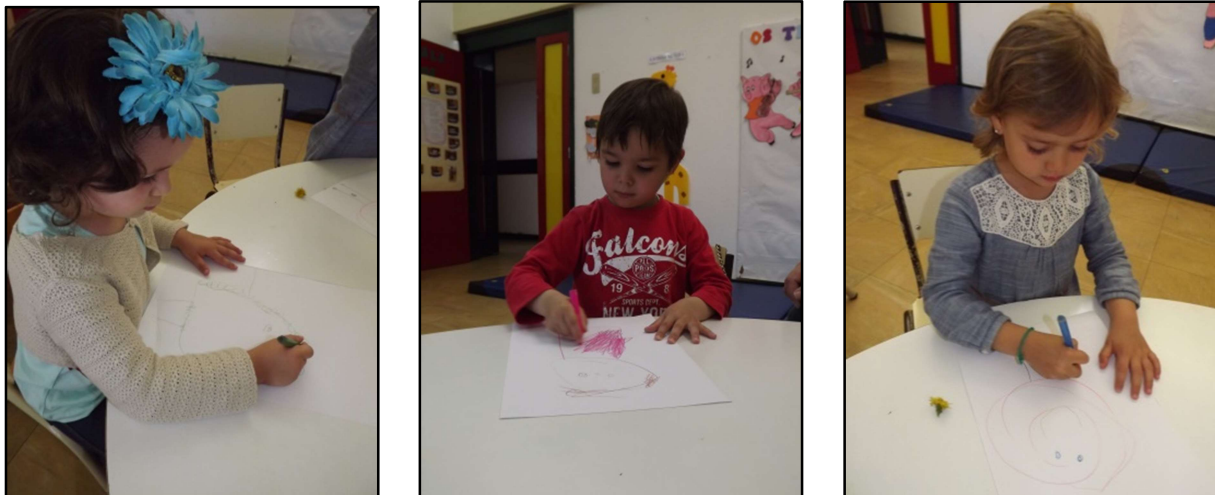
Depois de abordados conceitos alusivos à primavera e à Páscoa, articulados entre si, seguiu-se a semana que antevia o dia da mãe. De forma a continuar a estabelecer um fio condutor entre as atividades dinamizadas, questionei o grupo sobre as suas famílias, fazendo comparação com a família do João, da história do João e o pé de feijão. Deste modo, dialogamos sobre os diversos tipos de famílias, onde cada criança partilhou com o restante grupo os membros que faziam parte do seu agregado familiar. Após esta breve introdução, foi mostrada a capa de uma história e muitos referiram “É a mãe, é a mãe”. Por conseguinte, no âmbito da investigação-ação, mas também do dia celebrativo que se aproximava explorámos a história e fizemos associações entre a mãe maravilha e as mães de cada criança, dando a possibilidade de uma maior envolvimento por parte do grupo e consequente desenvolvimento da autonomia e respeito pelo outro, dado que tinham que esperar pela sua vez para falar.

É de salientar que algumas crianças, sinalizadas com baixo nível de implicação (SAC) nas atividades têm evoluído muito, participando, dando opiniões, revelando autonomia e iniciativa (DB, 28-30 de abril de 2014).

Após a discussão e partilha sobre as famílias de cada um, com recurso a uma imagem de uma família do género Pai, Mãe e dois filhos e comparação das suas mães com a da história, procedemos ao momento de registo, como podemos observar através da Figura 29. Neste momento, cada criança foi livre de se expressar e após a realização do desenho, registei aquilo que cada um mencionou acerca da sua representação. De seguida, os desenhos foram afixados no placard.

Durante a elaboração do desenho representativo da mãe para afixação no placard, algumas crianças tiveram dificuldade em expressar-se, estando ainda na fase da garatuja. Outras desenharam autonomamente e de forma expressiva, enquanto que outros precisaram de acompanhamento para conseguir representar a figura humana (DB, 28-30 de abril de 2014).

**Figura 29.** Fotografias do Registo sobre a história Mamã Maravilha.



Após a afixação dos seus trabalhos no placard, conversamos sobre o dia que se aproximava. A criança M, muito perspicaz, revelou logo “é o dia da mãe”. Todo o grupo se manifestou, batendo palmas e demonstrando o amor pela sua mamã. A criança R referiu “temos que fazer uma prenda para a mãe”. Neste sentido, conversamos, novamente sobre a ida ao Jardim Botânico, entidade que, amavelmente nos forneceu algumas plantas, para que pudéssemos plantar e oferecer no dia da Mãe. Perguntei ao grupo sobre onde iríamos plantar as plantas, ao que algumas responderam canteiros, outras jardins. Aproveitei o desenrolar do diálogo para lhes mostrar os vasos que iriam pintar, com recurso a esponjas e, posteriormente, plantar as flores. Para Oliveira-Formosinho (2011), as expressões, as tintas e tudo o que a elas está associado representam uma maneira da criança “(...) representar, criar, narrar” (p. 18).

Na figura 30 podemos evidenciar alguns registos da pintura dos vasos, bem como o produto final.

**Figura 30.** Fotografias do momento da pintura dos vasos pelas crianças.



Finalizada a pintura dos vasos, demos seguimento à construção da prenda para o dia da mãe. No que diz respeito à fase seguinte, foi proposta a construção do postal, onde cada criança iria deixar a sua mensagem em desenho, mas também em palavras. Nos momentos de recreio ou atividades livres, aproveitei para fazer entrevistas informais, a fim de saber o que queriam dizer às suas mães.

Este procedimento deu-me espaço para estar mais com as crianças, falar com elas e criar uma relação ainda mais forte, de confiança mútua. Porém, senti dificuldade em estabelecer um diálogo com duas crianças, uma de nacionalidade ucraniana, e outra que detém dificuldade a nível da linguagem oral (DB, 28-30 de abril de 2014).

Na figura 31 observamos algumas crianças a elaborarem o postal para o dia da Mãe, que englobou também, a área da expressão plástica, muito apreciada por todo o grupo. Estas atividades, segundo as OCEPE são “(...) de iniciativa da criança que exterioriza espontaneamente imagens que interiormente construiu” (ME/DEB, 1997, p. 61).

**Figura 31.** Realização do Postal para o Dia da Mãe.



Aquando da realização da mensagem para o postal, o Afonso, ao desenhar flores para a sua mãe, teve uma intervenção muito significativa e reflexiva da sua implicação nas atividades. A criança chamou-me e referiu: “Ana estou a desenhar flores. O que precisam para crescer? Água, terra, e?” Esta iniciativa foi muito marcante, pois demonstrou que de facto a criança tinha compreendido o processo e estava interessada, lembrando-se das outras atividades (DB, 28-30 de abril de 2014).

#### 4.3.5. A Família

A abordagem à família surgiu de forma articulada com o contexto de exploração do dia da mãe. Neste sentido, e recorrendo às TIC, projetei uma história sobre a família, O livro da família, onde mostrava que todas as famílias podem ser diferentes, no que concerne à sua constituição, no entanto, todas gostam e protegem os que dela fazem parte. O recurso a uma maneira diferente de contar a história gerou interesse e motivação em observar as imagens e a forma como surgiam. De acordo com as OCEPE, a utilização das TIC em contexto de EPE, “(...) pode ser desencadeadora de variadas situações de aprendizagem, permitindo a sensibilização a outro código, o código informático” (ME, 1997, p. 72).

Após a discussão, partilha de opiniões e comparação com as famílias de cada criança, efetuou-se um jogo associado ao domínio da matemática, onde as crianças, reunidas junto das mesas, tinham que formar famílias a partir dos cartões que tinham sido distribuídos. Existiam cartões com pássaros, cães, gatos, humanos, e as crianças tinham que agrupá-las. Este género de atividades pressupõe o desenvolvimento do raciocínio lógico. É de realçar um comportamento:

Durante esta atividade as crianças exploraram também as imagens dos cartões, referindo aspetos que lhes chamassem mais atenção. Foi exemplo o caso de uma menina que, por gostar muito de borboletas e tudo o que é próprio de meninas, organizou as imagens pelas cores, explorando-as e expondo o seu entusiasmo (DB, 5-7 de maio de 2014).

Fazendo novamente alusão às OCEPE, este tipo de comportamento vai ao encontro do desenvolvimento do raciocínio lógico, uma vez que este supõe “(...) encontrar e estabelecer padrões, ou seja, formar sequências que têm regras lógicas subjacentes” (ME, 1997, p. 74).

A figura 32 demonstra o empenho e envolvimento das crianças durante esta atividade. Acrescento que, antes de iniciarmos a atividade estivemos a observar animais no parque exterior e encontramos um passarinho magoado que havia caído do ninho. Levámo-lo para a sala para analisar as suas características externas e incluí-lo dentro de uma família. Depois, voltamos a colocá-lo no ninho, situação que proporcionou às crianças o contacto direto com a ave e a sensibilização para a ajuda dos animais.

**Figura 32.** Fotografias das crianças a formarem conjuntos de famílias.



Para tornar a preparação para a semana da família mais significativa e valorizando a curiosidade manifestada pela máquina fotográfica, surgiu uma atividade onde abordei as funcionalidades básicas da máquina fotográfica, pois, as crianças, ao observarem que a levava todos os dias para a sala, perguntaram sobre o seu funcionamento, como fotografar, para onde tinham que olhar, como se viam as fotografias, entre outras questões.

Assim sendo, aproveitei para lhes mostrar como funcionava a máquina, mostrando as fotografias que tinha tirando durante a realização de outras atividades e dando-lhes a oportunidade de cada criança tirar uma fotografia a outra. Expliquei ainda que as fotografias podem ser guardadas em formato digital, no computador ou em papel, como era o exemplo das fotografias que tinham trazido das suas famílias (DB, 5-7 de maio de 2014).

Achou-se pertinente elaborar um placard com as fotografias das famílias de todas as crianças da sala. As fotografias foram solicitadas ao longo de toda a semana para que na semana seguinte, quando festejássemos a festa da família, estivesse já concluído. Para a realização deste cenário as crianças criaram as suas próprias molduras a partir da “técnica do sopro”, que foi escolhida pelas mesmas, daí não constar na

planificação o método utilizado. A atividade foi dinamizada em grupos de três crianças, para poder acompanhá-las de forma mais presente, mas também para que pudessem observar o trabalho dos colegas e trocar impressões. “A interação das crianças durante as atividades de expressão plástica e a realização de trabalhos por duas ou mais crianças são ainda meios de diversificar as situações, pois implicam uma resolução conjunta de problemas ou um planeamento feito em comum”, como foi o caso de terem de decidir cooperativamente, a técnica a ser utilizada para este trabalho (ME, DEB, 1997, p. 62).

Na figura 33 podemos observar todo o processo. Enfatiza-se que ao longo de toda a dinamização da atividade fui conversando com as crianças, questionando-as sobre as suas famílias, bem como sobre o seu sobrenome, sendo essa a denominação da sua família. Foco ainda a persistência dos diálogos ao longo das atividades, estratégia desenvolvida em relação à investigação-ação.

**Figura 33.** Construção da moldura para o cenário da Família.



Dando seguimento à exploração do tema, na semana comemorativa do dia da Família, foram realizados vários ensaios conjuntos e individuais, o que tornou a semana um pouco agitada e com difícil gestão do tempo. Contudo, demos continuidade à construção do cenário da família, sendo notório o entusiasmo das crianças aquando do momento de afixação das molduras,

(...) onde todas as crianças quiseram fazer alusão à sua fotografia. Foi muito engraçado observar a reação das crianças, que organizaram as cadeiras em frente ao placard e sentaram-se a observar (DB, 12-14 de maio de 2014).

Podemos observar este momento através da figura 34, bem como o cenário em fase de construção.

**Figura 34.** Cenário das Famílias da sala dos três anos.

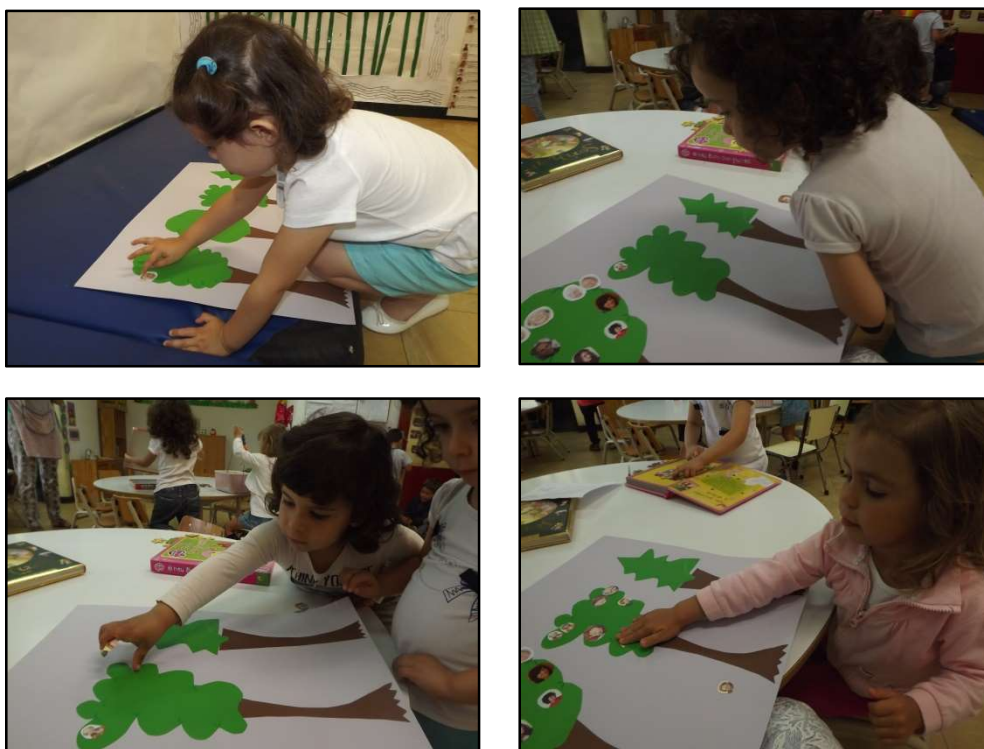


Ainda dentro deste campo abordamos as árvores genealógicas. Conversamos em grande grupo e as crianças manifestaram a sua opinião, fazendo alusões às suas famílias. Durante a atividade senti-me um pouco insegura, pois achei que não estava a ter o melhor controlo sobre o grupo, uma vez que muitos estavam agitados relativamente aos ensaios para a festa da família. No entanto, não manifestaram grandes dificuldades em colocar o membro da família que lhe havia acertado, no sítio correspondente da árvore genealógica. Assim, penso que deveria ter dado prioridade a uma atividade mais calma para este período, de forma a relaxá-los e então, posteriormente concretizar a atividade que requer maior concentração.

É de ressaltar que a abordagem a este tema foi muito vivenciada pelas crianças de todo o infantário, pelas atividades dinamizadas em contexto de sala, mas também pelos ensaios, pelos preparativos e tudo o que envolveu a grande festa da família. Apesar de não decorrido num dia destinado a estágio, participei na festa e contribuí ativamente para a sua concretização, junto da restante comunidade escolar, ensaiando as crianças com as coreografias e músicas. Ressalvo ainda que as atividades desenvolvidas poderão ser contempladas de forma mais abrangente mais à frente neste relatório, no que concerne às intervenções com a comunidade educativa.

Na figura 35 observam-se alguns registos da atividade referente à construção de árvores genealógicas.

**Figura 35.** Fotografias da construção de árvores genealógicas.



#### 4.3.6. Onde vivemos?

Dando continuidade à exploração dos membros da família, foi contada, com auxílio a fantoches de pau, a narração intitulada por A Família, da coleção *Salvat*. Ao longo das semanas, fui notando que o recurso às histórias potencializou várias competências no grupo, nomeadamente competências associadas à questão de investigação-ação. Através deste tipo de atividades, as crianças tiveram a oportunidade de se manifestar verbalmente, fazendo sempre o reconto oral das histórias, trocar ideias e partilhar o conto. Tentei sempre que elas contassem comigo, através da sucessão de imagens e o que achavam que iria acontecer depois. Estes procedimentos motivou-as e, simultaneamente, potencializou o desenvolvimento da linguagem oral. O recurso a novas estratégias revelou-se sempre muito positivo, uma vez que tratando-se de coisas novas, o grupo, apesar de já ser calmo e atento, ficava muito mais entusiasmado e com elevados níveis de bem-estar e implicação (SAC).

Através desta mesma história, começámos a falar das habitações e as suas divisões. A promoção do diálogo foi uma preocupação constante, pois como já referi fazia parte da questão de investigação-ação. Adjacente a este facto, as OCEPE

sustentam que “A aquisição de um maior domínio da linguagem oral é um objectivo fundamental da educação pré-escolar, cabendo ao educador criar as condições para que as crianças aprendam” (ME, 1997, p. 66).

Encontra-se, na figura 36, a fotografia com a história e os fantoches utilizados.

**Figura 36.** Fotografia da História da Família e fantoches alusivos.



As crianças mencionaram alguns pormenores sobre as suas casas, particularmente o que tinham, como quartos, sala, cozinha, entre outras referências mais pormenorizadas como foi a da criança M que disse “o meu quarto é cor-de-rosa e tem princesas”. A partir desta intervenção foi questionado sobre que tipo de objetos deveria constar em cada divisão da casa, por exemplo, na cozinha. As crianças participaram ativamente, revelando conhecer bem os objetos e divisões que fazem parte das habitações.

Em seguida, para compreenderem e a aplicarem os conceitos abordados, procedemos à realização de um jogo de tabuleiro. O jogo consistia no seguinte: cada criança ficava com uma imagem de uma divisão da casa, por exemplo, do quarto, outra com a da cozinha, e assim sucessivamente. Eu, enquanto orientadora do jogo, ia mostrando cartões com objetos e a criança com a divisão à qual pertencia o objeto tinha que se manifestar (Figura 37).

**Figura 37.** Fotografias das crianças a realizarem o jogo sobre as divisões da casa.



Ainda, na sequência deste assunto, realizamos um cartaz sobre as divisões da casa. Para a dinamização do cartaz, optei por um jogo, onde cada criança, através de uma imagem, escolhida de forma aleatória, tinha que colar no sítio correspondente, no cartaz. De seguida, dizia uma frase alusiva, que ficava registada no mesmo.

As crianças ficam muito entusiasmadas quando são chamadas para colar e participar na construção de cartazes, tornando assim a aprendizagem mais dinâmica e significativa (DB 19-21 de maio de 2014).

A figura 38 foca alguns registos fotográficos desta atividade, sendo importante mencionar que “Todos estes jogos são um recurso para a criança se relacionar com o espaço e que poderão fundamentar aprendizagens matemáticas (...)” (ME, DEB, 1997, p. 76).

**Figura 38.** Fotografias da elaboração do cartaz “Divisões da casa”.



Por fim, o cartaz foi afixado, e pusemos em prática um novo jogo, o jogo da memória. É um jogo um pouco complexo que se baseia na “(...) semelhança e complementaridade de cores e formas” (ME, DEB, 1997, p. 76), onde as crianças sentiram alguma dificuldade porém, usufruíram ao máximo do jogo, não se deixando vencer (Figura 39).

Para complementar as descrições das atividades aqui presentes, pode-se consultar a pasta apêndice O, correspondente aos Diários de bordo.

**Figura 39.** Jogo da memória com objetos próprios das habitações.



#### **4.4. Desenvolvimento das Estratégias Colocadas em Prática no âmbito da Investigação-ação**

Como tem sido evidenciado ao longo deste relatório, a investigação-ação prevê, segundo pressupostos teóricos já referenciados em capítulos anteriores, de mudança, resposta e adequação, como forma de responder a necessidades e adversidades que se possam encontrar em contexto de sala. Este ponto dedica-se, portanto, à exposição das estratégias desenvolvidas, de modo a deferir a questão que surgiu mediante a intervenção pedagógica na sala dos três anos, no infantário “O Girassol”.

Na sequência destas ideias, foram planificadas e desenvolvidas várias atividades promotoras e potencializadoras de situações ricas, diversificadas, integradas, estimulantes e significativas de aprendizagem, pois só assim se pode colocar em prática estratégias que visem dar resposta a alguma situação e/ou problema. Morgado (2004) afirma que é dado ao professor, neste caso, ao EI, “(...) um papel e uma responsabilidade absolutamente centrais no sentido de ampliar ao limite os níveis de

apropriação dos objectivos por parte dos alunos considerando as suas diferenças individuais e as diferentes especificidades contextuais” (p. 57).

Mediante estes desígnios, procurou-se ir ao encontro dos objetivos estabelecidos, no PEE, mas, principalmente, dar ênfase a uma intencionalidade pedagógica que se enquadrasse ao grupo, aos seus interesses, motivações e necessidades, de modo a que as aprendizagens ocorressem naturalmente, e acima de tudo, de forma significativa.

Torna-se fundamental sublinhar a questão delineada inicialmente, e que orientou todo o processo pedagógico e de investigação.

***-De que forma se pode fomentar o desenvolvimento da linguagem e expressão oral das crianças?***

Com o intuito de dar resposta a esta questão, esforcei-me por estabelecer várias estratégias, de maneira a que fosse mais fácil compreender quais as que eram mais proveitosas, estimulantes e significativas para as crianças. É de referir que, apesar desta situação/problema apenas se manifestar com duas crianças, procurei nunca destacá-las e/ou distanciá-las do grupo, realizando as atividades de forma cooperativa, onde houvesse autonomia, respeito pelo outro, entreajuda e sentido crítico. Como sustenta Morgado (2004), houve a necessidade de proporcionar a todo o grupo situações ricas e variadas que fundamentassem o desenvolvimento da linguagem.

De acordo com as OCEPE procurei, igualmente “Criar um clima de comunicação em que a linguagem do educador, ou seja, a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interação e a aprendizagem das crianças” (ME, 1997, p. 66).

Neste sentido, ressalvo, que as principais estratégias colocadas em prática foram, nomeadamente, a aposta nos diálogos, quer em grande grupo, quer individuais. Perante todas as atividades desenvolvidas manifestei-me junto de todas as crianças, abordando-as, questionando-as e estimulando-as para a expressão oral. Igualmente, em momentos de recreio e refeições, apostou-se sempre nesta estratégia, de maneira a também desenvolver uma relação afetiva, onde as crianças pudessem ver em mim, enquanto educadora, uma amiga e um porto de abrigo, alguém com quem pudessem expor os seus dramas e alegrias. A meu ver, se não houver uma relação de confiança e segurança, a criança jamais conseguirá atingir níveis adequados de bem-estar e isso terá, consequentemente, efeitos no seu desenvolvimento integral.

Corroborando estas ideias, faço alusão às OCEPE que referem que não se pode esperar que a comunicação seja apenas “(...) alimentada por aquilo que a criança “traz” de casa, sendo necessário que o contexto de educação pré-escolar forneça ocasiões que motivem o diálogo e partilha entre as crianças, a partir das vivências comuns” (ME, 1997, p. 67). Adjacente a esta estratégia, reforço ainda, os momentos de descontração, em que me reuni com as crianças, como a hora de recreio, onde foram promovidos diálogos associados às atividades realizadas, mas também aos seus gostos, interesses e brincadeiras favoritas. Foram tempos que serviram também para conhecer cada criança do grupo e assim, adequar as estratégias, materiais e atividades no que diz respeito à planificação.

Paralelamente, ao longo de toda a intervenção, foram exploradas muitas narrativas, uma vez que era um dos interesses comuns a todo o grupo. Através deste recurso consegui promover várias situações de diálogo, mesmo com as crianças mais inibidas, sendo certo, que tive sempre o cuidado de deixá-las ter iniciativa, não forçando nunca a sua participação. Os recontos das histórias simbolizam outra estratégia, bem como a exploração de canções, a elaboração de pequenas dramatizações, apresentação de trabalhos, o registo escrito dos trabalhos, as brincadeiras na área da casinha, o registo das presenças, a transmissão de recados à sala do lado e a recapitulação oral do que havíamos feito no dia anterior.

Relativamente aos resultados que se foram obtendo ao longo das várias semanas de estágio, posso referir que foram muito positivos, pois em geral todas as crianças evoluíram significativamente na sua exposição oral. Contudo, saliento que, a criança destacada com NEE, representou a minha maior dificuldade, porém, em cooperação com toda a equipa da sala, inclusive com a educadora da educação especial, a criança revelou algum desenvolvimento, especialmente para mim, pois inicialmente só falava por gestos ou pequenos gemidos. No final, já conseguia compreender algumas verbalizações, pelo que a criança se mostrava segura e confiante, contribuindo positivamente para o seu desenvolvimento holístico.

No que se reporta à outra criança, que suscitava, igualmente, preocupação, revelou-se também muito mais desenvolvida, tentando mesmo verbalizar as palavras corretamente, pedindo auxílio e mostrando-se motivado e realizado quando o felicitávamos. É de destacar que esta criança, ao contrário da criança com NEE, apresentava os níveis desejados de desenvolvimento e próprios da sua idade, no que diz respeito a todas as restantes áreas, apresentando somente dificuldades na expressão oral,

não articulando a palavra de modo compreensível a todos. Saliento que foi muito gratificante, o desenvolvimento notório desta criança, fazendo menção a um episódio que deixou toda a sala boquiaberta, pois o M estava a brincar, na área da garagem e mediante um atrito com os amigos, levanta-se e verbaliza, “Anha elhe hãn tem o cartão”, ou seja, “Ana, ele não tem o cartão”. Foi um momento que de facto me ficou na memória, pois o M sempre se mostrou tímido, quase não se expondo, e à medida que foi ganhando confiança, começou a verbalizar melhor e a repetir aquilo que lhe solicitávamos, dado que por vezes, era mesmo incompreensível para a restante equipa.

De um modo geral, e tendo em conta o pouco tempo de estágio, foi possível observar o desenvolvimento das crianças, no que diz respeito à problemática encontrada, dado que através das estratégias adotadas, o grupo teve mais oportunidades de se expressar e de estar em contacto com a linguagem oral.

Assim, reforço a ideia de que “Cabe ao educador alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções, que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como receptores” (ME, DEB, 1997, p. 68).

#### **4.5. Avaliação das Crianças**

O processo de avaliação encontra-se intrinsecamente associado a toda a prática pedagógica desenvolvida. É certo que avaliar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças não é uma tarefa fácil, contudo, representa uma das mais importantes do processo educativo. A avaliação permite ao educador, não só ponderar sobre o comportamento das crianças, mas também refletir sobre a sua intervenção, as estratégias e o seu modo de agir em contexto de sala.

Os princípios da avaliação da ação educativa na EPE encontram-se estipulados nos normativos legais e sugerem: “Coerência entre os processos de avaliação e os princípios subjacentes à organização e gestão do currículo definidos nas OCEPE; utilização de técnicas e instrumentos de observação e registo diversificados; carácter marcadamente formativo da avaliação; valorização dos progressos da criança” (Circular N.º 17/DSDC/DEPEB/2007).

Segundo os desígnios de Perrenoud (2000), a avaliação deve ser vista como um instrumento que, neste caso, o educador utiliza para ajudar a criança a aprender. Assim, ao longo de todo o estágio deu-se primazia à avaliação formativa, onde foi tida em conta

uma observação e análise contínua do grupo. Igualmente, foram tidos em consideração todos os momentos vivenciados na rotina das crianças e não somente aqueles em que foram realizadas atividades.

A avaliação formativa é, na perspectiva de Lopes e Silva (2012) um processo contínuo que envolve a aprendizagem e a avaliação, que permite, deste modo, ao educador e às próprias crianças tomarem consciência daquilo que têm vindo a desenvolver. Mediante a observação de cada criança e do grupo, o educador tem a oportunidade de conhecer as “(...) capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem” (ME, DEB, 1997, p. 25).

Estas são práticas fundamentais para que o processo de avaliação se desenvolva de forma adequada, pois só conhecendo o seu grupo e as suas especificidades, é que o educador poderá refletir, planificar, implementar, voltar a refletir e assim, adequar a sua intervenção pedagógica, com vista numa educação de qualidade.

Concisamente, para que se possa avaliar de forma clara e consciente, o educador precisa de se avaliar a si próprio, às suas metodologias, estratégias e formas de intervenção, uma vez que todo o processo educativo depende, em grande parte, das suas atitudes e postura, servindo a avaliação como base para a planificação (ME, DEB, 1997).

Assim, ao longo do estágio, recorreu-se a diversas técnicas e instrumentos de recolha de dados, a fim de avaliar a criança não com o intuito de rotulá-la, mas sim, de forma a adequar a ação pedagógica, potencializando o desenvolvimento de competências. Para este efeito, foram tidas em consideração a permanente observação do grupo, os diálogos estabelecidos com as crianças, mas também com a equipa pedagógica, os registos e diários de bordo, os fundamentos teóricos, as planificações e consequentes reflexões.

Note-se que perante esta intervenção considerou-se duas perspectivas de avaliação, nomeadamente o acompanhamento realizado a partir do SAC e preenchimento das respetivas fichas (1g, 2g e 1i), como já fora mencionado mais acima neste relatório e ao registo em tabela, do desenvolvimento das competências nas diversas áreas de conteúdo.

#### **4.5.1. Avaliação dos Níveis de Bem-Estar Emocional e de Implicação Experienciados pelas Crianças**

Tendo em conta que existem diversos fatores que influenciam o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças, após uma abordagem aprofundada sobre o SAC, achou-se por bem seguir os seus pressupostos e, deste modo, adotar os indicadores processuais que estão subjacentes aos níveis de bem-estar emocional e de implicação das crianças, durante a realização das atividades e ao longo de toda a rotina diária.

Portugal e Laevers (2010) apontam que a utilização correta do SAC permite que os EI tenham uma visão abrangente e específica do seu grupo, no que concerne aos níveis de implicação e bem-estar, bem como “(...) sobre os aspetos que requerem intervenções específicas, considerando a oferta educacional, o clima de grupo, o espaço para iniciativa, a organização do contexto e o estilo dos adultos” (p. 142).

Uma vez que já foi realizada uma contextualização e abordagem sobre o que é o SAC, os seus fundamentos e as vantagens que trouxe à planificação das atividades e estratégias ao longo da ação educativa, mais propriamente no capítulo III do presente documento, passarei a focar-me nos procedimentos tomados, bem como nos seus resultados.

Depois de colocado em prática, “(...) o ciclo contínuo de observação-avaliação e ação inerente ao SAC, as capacidades de empatia e de adoção da perspetiva da criança são reforçadas, assim como a capacidade de refletir e questionar a existência de certos hábitos e rotinas” (Portugal & Laevers, 2010, p. 142).

Assim, através das fichas próprias para o desenvolvimento deste acompanhamento, procedi ao preenchimento da ficha 1g, no final da segunda semana de estágio, servindo de avaliação diagnóstica para melhor perceber os níveis de bem-estar emocional e de implicação das crianças naquele momento (Ver apêndice C). Passando para a fase seguinte, o preenchimento da ficha 2g ocorreu no final do primeiro mês de estágio, sendo esta mais específica e abarcando outros pontos associados ao desenvolvimento das crianças (apêndice D).

Através do preenchimento da ficha 2g, tive a oportunidade de refletir sobre a minha intervenção até aquela data, sendo certo que tratando-se de um período muito curto de interação com as crianças, senti alguma dificuldade no preenchimento da mesma, contudo foi resultado de muita ponderação, análise e reflexão. Realço que as

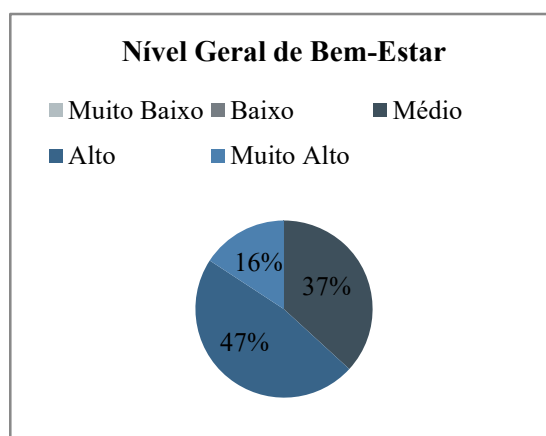
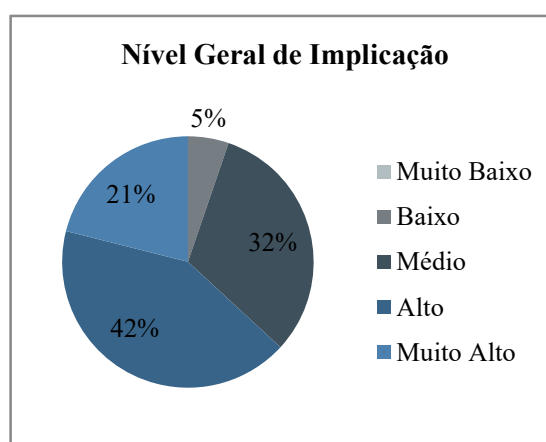
conclusões retiradas foram conversadas com a educadora cooperante, de forma a tornar os resultados mais ricos e específicos. Nesta sequência de ideias, através desta ficha foram ponderados pontos de extrema relevância aquando da minha intervenção pedagógica, o que permitiu refletir sobre as melhores estratégias a utilizar. Foi feita uma análise do grupo e do contexto, onde considerei os aspetos positivos e negativos. Analogamente, na mesma ficha é considerada a opinião das crianças sobre o seu infantário e também a minha, em relação às características/recursos da comunidade educativa e do PEE. Esta ficha enfatiza a importância da existência de uma relação entre o educador e toda a restante comunidade escolar, para poder conhecê-la melhor e assim, aperfeiçoar a sua prática, considerando os recursos e espaços de que dispõe.

Apesar de ter sido feita de forma incompleta, procedi ao preenchimento da ficha 1i, no que se refere a duas crianças. A iniciativa para o preenchimento desta ficha adveio, sobretudo, na sequência da questão de investigação-ação, uma vez que foi, realmente, uma das minhas maiores preocupações (apêndice E). O preenchimento desta ficha permitiu-me observar, refletir e avaliar estas duas crianças com maior pormenor e especificidade, pois engloba vários aspetos fundamentais para a adequação da ação pedagógica.

Reforço a ideia de que, apesar de suscitarem preocupação na área do desenvolvimento da linguagem, estas crianças apresentaram grandes desenvolvimentos, quer nesta área em específico, quer nas restantes, sendo que os seus níveis de implicação nas atividades e de bem-estar emocional não foram o principal incentivo em proceder ao preenchimento desta ficha. Isto porque apesar de até uma das crianças estar sinalizada com NEE, isso não se refletiu ativamente durante todo o período de estágio, o que se poderá observar através das tabelas de desenvolvimento de competências, onde as crianças revelaram um desenvolvimento geral em todas as áreas, bem como através da comparação dos gráficos de avaliação diagnóstica e de avaliação final, no que se reporta à avaliação dos níveis de bem-estar emocional e de implicação.

Nesta ordem de ideias, no final do estágio procedeu-se, novamente, ao preenchimento da ficha 1g, de modo a serem comparados os níveis diagnosticados na fase inicial com os atingidos na fase final (apêndice F).

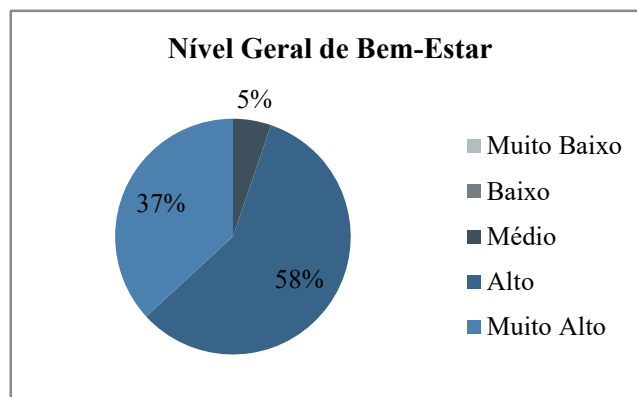
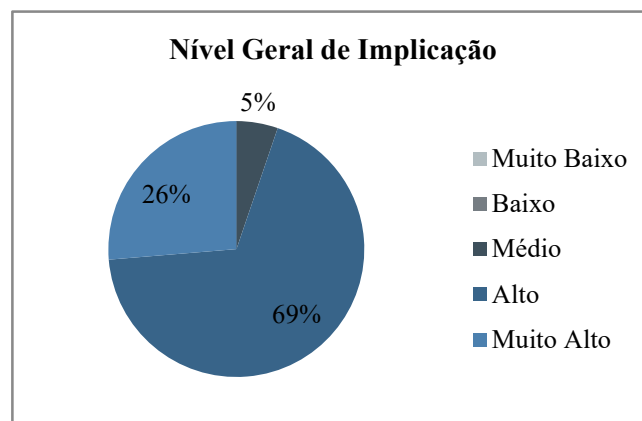
Observe-se, por conseguinte, os gráficos cinco e seis que remetem para os dados da avaliação diagnóstica dos níveis de implicação e bem-estar emocional das crianças no final da segunda semana de estágio.

**Gráfico 5.** Avaliação Diagnóstica do Nível de Bem-Estar Emocional.**Gráfico 6.** Avaliação Diagnóstica do Nível de Implicação.

Através da análise dos gráficos cinco, evidenciamos que no final da segunda semana de estágio, a maioria das crianças apresentavam níveis altos de bem-estar. Podemos, igualmente, constatar que uma parte do grupo (16%) apresentava níveis muito altos de bem-estar, sendo nulo o número de crianças com níveis baixo e muito baixo. Visualizamos ainda que outra parte do grupo (37%) apresentava níveis médios, no que concerne a este ponto.

Por outro lado, no que diz respeito ao nível de implicação, apresentava-se uma criança com nível baixo. Tal como aconteceu com os níveis de bem-estar destaca-se uma maioria com níveis altos de implicação e outra parte, correspondente a 21% com nível muito alto e 32% com nível médio. Relativamente aos níveis muito baixos, novamente surgem como nulos.

De seguida, apresentam-se os gráficos correspondentes aos níveis de bem-estar emocional e de implicação referentes ao final da intervenção pedagógica.

**Gráfico 7.** Avaliação Final do Nível de Bem-Estar Emocional.**Gráfico 8.** Avaliação Final do Nível de Implicação.

Agora analisando os gráficos sete e oito, verifica-se que, comparando os gráficos alusivos ao nível de bem-estar emocional, aquando do fim do estágio, as crianças apresentavam uma subida nos valores alto e muito alto, em alegoria com a avaliação diagnóstica. Já no se reporta ao nível médio, destaca-se uma descida muito grande, tendo as crianças evoluído para os níveis superiores.

Em referência ao nível de implicação, denotamos que houve também uma subida nos níveis apresentados, quando aferidos com os dados referentes à avaliação diagnóstica. Passamos, portanto, a ter apenas uma criança com nível médio e deparamo-nos com uma subida considerável no nível alto. Quanto ao nível muito alto, verificamos uma pequena diminuição das percentagens.

Posto isto, torna-se importante referir que o grupo em geral revelou-se sempre desperto para as atividades, destacando-se sempre alguns casos que suscitam uma maior

dedicação da nossa parte, enquanto educadores. Essa dedicação acrescida deve ser exercida sem nunca prejudicar o restante grupo, fomentando o sentimento de querer dar sempre o meu melhor a todas as crianças, respeitando os seus níveis e ritmos de aprendizagem e desenvolvimento.

Ao comparar os dados, apercebemo-nos que existiu realmente uma evolução considerável, o que me faz sentir que todo o esforço, empenho e dedicação valeram a pena, pois, quando trabalhamos com crianças e visualizamos a sua evolução, por menor que seja, representa mais um passo dado. Paralelamente, verifica-se que a utilização do SAC apresenta-se como uma ferramenta muito útil, quer no processo de avaliação das crianças, quer, principalmente, no processo de acompanhamento das crianças, como o próprio desígnio refere.

#### **4.5.2. Avaliação do Desenvolvimento de Competências na sala dos três anos**

Para além dos indicadores processuais abordados acima, foram tidos em consideração, relativamente ao procedimento de avaliação, outros indicadores que influenciam as aprendizagens e desenvolvimento das crianças e que se encontram indicados ao longo de todas as planificações realizadas ao longo das oito semanas de estágio. Refiro-me às competências enunciadas ao longo das várias áreas de conteúdo exploradas.

A partir da terceira semana de estágio, visto que as primeiras duas destinaram-se à observação participante, foram elaboradas, semanalmente, tabelas onde se encontram registadas as competências que se pretendia desenvolver, associadas às suas áreas de conteúdo. A partir do preenchimento destas tabelas, tive a oportunidade de refletir e perspetivar ponderadamente, sobre como as crianças se dispuseram em cada uma das atividades realizadas. Estas tabelas foram construídas tendo sempre em consideração as planificações, os objetivos e competências nelas apontadas (apêndices G, H, I, J, K, L, M e N).

Concisamente, as avaliações concretizadas a partir destas tabelas representam uma forma de o EI percecionar a envolvimento das crianças nas atividades propostas e assim, refletir, sobre a sua eficácia e contributo para o desenvolvimento holístico e integrado do seu grupo.

#### **4.6. Intervenção com a Comunidade Educativa**

Para que exista uma intervenção com a comunidade educativa positiva e alargada a todos os intervenientes, torna-se necessário que se trabalhe cooperativamente, para que as aprendizagens e desenvolvimento das crianças sejam mais significativos, duradouros e positivos. É deste modo que a criança compreende o papel primordial que exerce no contexto educativo, bem como a forma como assimila e se adapta às diferentes situações, tornando-se um ser cada vez mais social e ativo.

Salienta-se que a família e a instituição de ensino, neste caso de EPE, importam dois contextos distintos, mas que influenciam e fazem parte do contexto real da vida da criança. Logo, com o intuito de promover a educação e o desenvolvimento integral dos educandos, é fulcral que as famílias e as escolas estabeleçam uma relação ativa e dinâmica (ME, DEB, 1997).

De acordo com as OCEPE no que diz respeito à intervenção com a comunidade educativa, “O trabalho em equipa torna-se fundamental para reflectir sobre a melhor forma de organizar o tempo e os recursos humanos, no sentido de uma acção articulada e concertada que responda às necessidades das crianças e dos pais” (ME, 1997, p. 42).

No que concerne à ação pedagógica desenvolvida cooperativamente com a comunidade educativa, ressalvo: o jogo da caça ao ovo, dinamizado em conjunto com a sala dos quatro anos, interligando, igualmente, as salas de creche e transições; a confeção do salame de laranja com a avó da Luana; o dia das expressões, realizado também com a sala dos quatro anos e a apresentação aos pais e EE de ambas as salas, à equipa pedagógica e à diretora da instituição, do Blogue que espelha toda a prática pedagógica, da sala dos três e quatro anos, realizado em colaboração com a colega de estágio.

##### **4.6.1. Jogo da Caça ao Ovo**

Como já fora referido anteriormente, para a dinamização desta atividade conjunta, as crianças da sala dos três anos idealizaram os seus próprios ovos. Optou-se por se realizar desta maneira, visto que correspondendo a ovos reais e pintados por si, a atividade tornou-se muito mais significativa para as crianças, pois não se aludiu apenas de uma simples caça ao ovo, mas também de uma demonstração do seu trabalho à restante comunidade educativa. Na figura 40 verificam-se alguns registos desta atividade.

**Figura 40.** Fotografias da pintura dos ovos para o jogo “Caça ao Ovo”.



De seguida, em conjunto com a restante comunidade educativa deu-se início ao jogo da “caça ao ovo”. Reunimos os dois grupos na mesma sala e explicamos como iria decorrer o jogo. Todos se mostraram motivados, ainda mais por estarem com outro grupo de amigos, para além dos da respetiva sala. Seguidamente, em colaboração com a colega de estágio, escondemos os ovos de ambas as salas e demos início ao jogo. Após todos os ovos terem sido encontrados, escondemos pequenos ovos de chocolate para as crianças das restantes salas do infantário procurarem. Às nossas salas, distribuímos, igualmente, um ovo de chocolate como recompensa.

Enfatiza-se que este tipo de atividades favorece a relação entre as várias salas, representando para as crianças, uma maneira de socializarem e trabalharem de forma cooperativa. Fontes e Freixo (2004) corroboram esta ideia reforçando que a aprendizagem cooperativa promove efeitos muito valiosos nos alunos nas mais diversas áreas, não só a nível cognitivo, mas também “(...) a nível da aquisição e desenvolvimento de competências sociais” (p. 31). Através da figura 41, podemos evidenciar alguns dos momentos relacionados com esta atividade.

**Figura 41.** Fotografias do jogo “Caça ao Ovo” com toda a comunidade educativa.



Após a realização do jogo, os ovos foram pendurados na sala, servindo de mobile decorativo para a época festiva em questão (Figura 42).

**Figura 42.** Fotografia do Móbile realizado com os ovos da “Caça ao Ovo”.



#### **4.6.2. Confeção de Salame de laranja com a avó da Luana**

Esta atividade surgiu no âmbito da reunião com os pais e EE, para a apresentação do blogue que será abordado no ponto seguinte. Foi questionado às crianças se gostariam de confeccionar um bolo para os pais que nos iriam visitar no dia a seguir. Visto que a avó de uma criança trabalha na cozinha da instituição, achou-se por bem envolvê-la na atividade e assim proporcionar ao grupo o contacto com um membro familiar num contexto diferente daqueles a que estão habituados.

Para além de oferecer às crianças a possibilidade de idealizarem um bolo, foi elaborada uma receita, de forma a trabalhar, paralelamente, competências matemáticas, através das medidas e ingredientes necessários.

Como já fora mencionado, ao longo deste relatório, a participação ativa da família e outros agentes educativos representam uma grande influência no bem-estar e desenvolvimento das crianças, pois como referem as OCEPE “(...) a colaboração dos pais, e também de outros membros da comunidade, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças, é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem” (ME,1997, p. 45).

A mesma referência salienta que este envolvimento é um processo que tende a ser uma construção, daí que se torna necessário que o EI e os restantes membros da instituição promovam situações que envolvam a participação e interesse ativo por parte dos pais e EE, sendo certo que o principal beneficiante é a criança.

A atividade desenvolvida revelou-se muito significativa para todo o grupo, pois para além de se tratar de algo que iriam oferecer aos seus pais, a convidada não lhes era desconhecida, deixando-os à vontade para explorarem os ingredientes e prepararem a receita de forma colaborativa (Figura 43).

**Figura 43.** Fotografias da preparação do salame de laranja.



#### 4.6.3. Dia das Expressões

No que diz respeito à dinamização desta atividade, procedeu-se, novamente, em cooperação com a sala dos quatro anos. Esta surgiu de um projeto elaborado com outras colegas, em estágio noutras instituições, com o intuito de colocar em prática uma atividade que envolvesse as várias expressões. Neste sentido e em concordância com as OCEPE “(...) as diferentes áreas de conteúdo deverão ser consideradas como referências a ter em conta no planeamento e avaliação de experiências e oportunidades educativas e não como compartimentos estanques a serem abordados separadamente” (ME, 1997, p. 48).

Assim, o denominado “Dia das Expressões” surgiu no âmbito da semana da criança, tendo sido nossa preocupação central que esta atividade surgisse de forma

articulada e em consonância com aquilo que tínhamos vindo a trabalhar até então. Por esta ordem de ideias, a atividade foi implementada, no seguimento das propostas para a semana da criança, a fim de fomentar aos educandos momentos felizes, livres e divertidos, através de atividades onde envolvesse fundamentalmente o brincar, pois, como afirma Neto (2001) “Jogar/brincar é uma das formas mais comuns de comportamento durante a infância” (p. 1), representando, também uma maneira de aprender.

Deste modo, importa sublinhar que através desta atividade, pretendeu-se, como intenção educativa, que as crianças tivessem um momento diferente, onde estivessem em contacto com as diferentes expressões em simultâneo, mas que também tivesse significado para elas, fazendo assim uma conexão entre o lúdico e o educativo. Complementando este ponto de vista, as OCEPE frisam que para exercer um vínculo entre as diferentes formas de expressão, é necessário que o educador diversifique as experiências de aprendizagem, de maneira a que “(...) a criança vá dominando e utilizando o seu corpo e contactando com diferentes materiais que poderá explorar, manipular e transformar de forma a tomar consciência de si próprio na relação com os objectos” (ME, 1997, p. 57).

Esta atividade demonstrou-se, portanto, bastante dinâmica e enriquecedora para as crianças, pois tiveram a oportunidade de experienciar situações que ainda não tinham vivenciado. O trabalho foi muito mais motivante e significativo, o que se fez transparecer através da prontidão e iniciativa própria dos dois grupos em realizar as diferentes atividades sendo que, para nós, enquanto orientadoras da atividade, deu origem a alguma dificuldade, no que diz respeito ao controlo dos grupos.

Em jeito de reflexão, acho que devia ter sido uma atividade desenvolvida em mais dias, pois apesar de ter corrido bem e as crianças terem participado e se envolvido em todas as propostas, foi bastante exigente para apenas uma manhã (DB, 26-28 de maio de 2014).

Apesar de ter existido alguma insegurança, achamos que conseguimos atingir o objetivo principal, que era sem dúvida proporcionar às nossas crianças situações diferentes, motivantes e estimulantes, que potencializassem não só as suas competências cognitivas nas diferentes áreas de conteúdo, mas também as suas competências sociais e a predisposição para novas experiências e descobertas. Na figura 44, podem-se contemplar alguns destes momentos. Acrescenta-se que poderá ser visualizado um

vídeo de preparação para esta atividade, no apêndice P, que integra o CD anexo deste relatório.

**Figura 44.** Fotografias da atividade “Dia das Expressões”.



#### 4.6.4. Blogue: Brincar. Crescer. Aprender.

Por ser de extrema importância que os pais e EE estejam envolvidos e conscientes na educação dos seus filhos, para que conheçam aquilo que é realizado na escola e para que se fomente de uma relação família-escola e escola-família, em função do bem-estar e desenvolvimento integral das crianças, procedeu-se à criação de uma plataforma *online*, sob a forma de blogue. Este, por sua vez, possibilita o contacto com os pais, ao permiti-los acompanhar, de um modo mais presente e atual, o dia-a-dia das suas crianças, aquando da nossa intervenção pedagógica. Saliento que este blogue foi realizado com a colaboração da colega a estagiar na sala dos quatro anos.

Enquanto futuras docentes, achamos que seria importante investir neste tipo de comunicação, pois em conjunto com outras estratégias, possibilitou a interação com os

pais e EE, fortificando a relação entre a escola e a família. Paralelamente, a aposta na criação do blogue e nas novas tecnologias mostrou-se inovadora perante a restante comunidade educativa, pois, pelo que nos foi comunicado, nunca tinham idealizado um suporte de partilha de informação deste tipo.

Como sustenta Rodrigues (2013), a utilização das TIC nas escolas foi vista, durante muito tempo, como um incentivo para uma reforma educacional. Contudo, e perante a profissão docente, tornou-se necessário refletir e ponderar sobre esta ideia, à qual se chegou à conclusão que o recurso às TIC nada tem a ver com reformas educacionais, mas sim na aplicação de mais uma ferramenta que pode e deve ser utilizada neste contexto, como meio de estimular e inovar no processo de ensino-aprendizagem. Neste caso, em específico, serviu como incentivo à comunicação, relação e interesse pelo trabalho elaborado na escola, contudo, é de referir, que durante a ação pedagógica foi igualmente utilizado e explorado, como instrumento dinamizador das aprendizagens.

O blogue foi desenvolvido ao longo da nossa ação pedagógica e estruturado consoante as nossas planificações. Todos os aspetos associados à formatação do *site* foram decididos em conjunto, de modo a que os visitantes tivessem um fácil acesso a todos os botões. Salienta-se que cada uma de nós organizou a parte correspondente à sua sala, de forma individual, pois tratou-se de algo pessoal. Além disso, consideramos por bem, restringir o acesso apenas os pais e EE das salas em questão, daí termos colocado uma palavra-chave que permite o acesso a todos os dados alusivos a cada sala.

Relativamente ao nome atribuído ao *site*, escolhemos três verbos que consideramos ser sinónimo de criança e também da nossa intervenção. A partilha da nossa experiência pedagógica, através deste instrumento, demonstrou-se, igualmente, significativa para nós por facilitar a divulgação de todo o nosso trabalho, esforço, empenho e dedicação. Analogamente, este projeto possibilitou-nos a aquisição de várias competências profissionais e pessoais, contribuindo para a nossa identidade profissional, uma vez que é pelas experiências que vivenciamos que vamos construindo o nosso perfil enquanto docentes, competências que não são inatas, mas que fazem parte de todo um processo de construção (Peterson, 2003).

Para a apresentação do blogue à comunidade educativa, procedemos à distribuição de um convite individual aos pais e EE de ambas as salas, onde tinham acesso ao *link* (<http://brincarcrecereapr.wix.com/sercrianca>) e à palavra-chave de acesso aos botões (girassol34) (Ver apêndice Q).

No que diz respeito à apresentação, demos início com um breve resumo do que iríamos demonstrar, partilhando o momento com as crianças que cantaram e recitaram o poema da Família, apreendido no âmbito da Festa da Família, e como forma de recebermos todos os pais e EE. De seguida, procedemos à exploração da página, onde cada uma teve a palavra aquando da apresentação da sua sala. A comunicação teve lugar na sala Polivalente, onde se reuniram todos os convidados, bem como a diretora da instituição. Os pais compareceram na sua maioria, sendo muito gratificante e estimulante para nós.

De um modo geral, a apresentação correu bem, as crianças revelaram-se muito motivadas, chamando a atenção dos pais quando visualizavam fotografias em que apareciam, contudo, devido a esta agitação, acabou por se gerar um pouco de ruído, não sendo muito fácil, para nós, de elevar a voz e chegar a todos os presentes. No entanto, consideramos que a mensagem principal foi transmitida.

Após a exploração do blogue, tivemos a oportunidade de conversar com os pais, explicar-lhes como aceder à página e presenteá-los com um convívio, proporcionado pelas duas salas, especialmente com a contribuição do salame confeccionado no dia anterior, pelas crianças (Figura 45).

**Figura 45.** Apresentação do Blogue: Brincar. Crescer. Aprender.



#### **4.7. Reflexão Crítica da Intervenção Pedagógica na Educação Pré-Escolar**

Neste ponto, é privilegiada uma reflexão crítica, onde serão contemplados vários aspetos associados à prática *in loco* em contexto de EPE, nomeadamente o meu desempenho profissional, colocado em prática durante dez semanas. O contacto direto com a realidade educacional permitiu-me desenvolver competências essenciais, que contribuíram para a minha evolução profissional e pessoal.

De modo a nos contextualizarmos no meio em que iríamos desempenhar a ação pedagógica, foram disponibilizadas duas semanas de observação, através das quais nos foi possível adaptar à instituição e ao grupo. Este processo desempenha grande relevância para o educador, pois é através da observação que este compreende o contexto em que está inserido, as pessoas que dele fazem parte e as suas interações (Máximo-Esteves, 2008).

Estas duas semanas de observação participante possibilitaram a integração na rotina e dinâmica do grupo; conhecer o trabalho dinamizado pela equipa da sala; compreender as relações existentes no grupo; inteirar-me do comportamento das crianças; interesses e necessidades de cada um e a ponderar sobre as estratégias a ser desenvolvidas, permitindo uma planificação adequada ao grupo e promotora de situações integradas e significativas para as crianças.

Enfatiza-se a articulação entre a teoria e a prática, sendo certo que a leitura e a partilha de conhecimentos serviram, muitas vezes, de orientação para a tomada de decisões durante a ação pedagógica. Muitas foram as referências tidas em consideração, sobretudo aquelas que fazem alusão ao papel orientador do EI e do professor, destacando uma educação ativa, inclusiva e significativa.

Dando relevo a uma educação de qualidade, procurei possibilitar às crianças contextos de aprendizagem ativa, em que os adultos desempenham um papel secundário, de apoio às iniciativas e desejos dos educandos, com vista na exploração e desenvolvimento holístico da criança (Post & Hohmann, 2011).

Foi favorecida, portanto, uma abordagem socio-construtivista, que vai de encontro às práticas tradicionais. Estas têm vindo a ser questionadas, relativamente à sua eficácia, pois caracterizam-se pela transferência direta de conhecimentos e informações. Optando por uma educação ativa, apadrinharam-se situações derivadas dos conhecimentos prévios das crianças, pelo que as planificações e sugestões de atividades surgiram de modo articulado e a partir dos interesses revelados ao longo das semanas. As atividades desenvolveram-se segundo o grupo, sendo as crianças, as protagonistas da prática reproduzida e construtoras das suas próprias aprendizagens.

A abordagem a novos temas deve ser feita através da estimulação do espírito crítico do grupo, e não através de respostas. Ao ser transmissor de conhecimentos, o educador está a desmotivar as crianças para o processo de aprendizagem, incapacitando-as da aquisição de competências necessárias para o seu desenvolvimento integral.

Nesta linha, a articulação entre a teoria e a prática permitiu-me aperfeiçoar a minha intervenção, agindo de acordo com aquilo em que acredito, focalizando-me no bem-estar e desenvolvimento da criança. A experiência possibilitou ainda construir as minhas próprias concepções, comparar metodologias e estratégias de trabalho, promover a construção da minha identidade profissional e a capacidade de argumentar sobre as teorias subjacentes à ação pedagógica.

As reflexões foram um elemento presente em toda a dinâmica envolvente à ação pedagógica, dado que representa um dos pilares que suportam a prática. É através da reflexão que o docente desenvolve as suas competências, pensamentos, atitudes e comportamentos de cariz profissional e pessoal. “A reflexão implica intuição, emoção e paixão; não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores” (Zeichner, 1993, p. 18).

É importante mencionar a influência positiva de ter uma colega a estagiar na mesma instituição, pois permitiu disponibilizar um apoio mútuo nas atividades realizadas com a comunidade escolar, mas também na nossa ação individual, dado que transmite segurança mútua. Em concordância com Morgado (2004) “(...) os pares e outros elementos presentes nos cenários da educação podem desempenhar um papel fundamental de suporte e fonte de apoio aos processos de mudança que, em muitas circunstâncias, são tão entendidos como necessários, como ameaçadores e fragilizantes” (p. 50).

Quero realçar também o papel da equipa pedagógica, que me acolheu e acompanhou no desenvolvimento e aquisição de competências, enquanto futura EI. Reconheço que tive a oportunidade de aprender com uma EI de referência, pois para além de me transmitir valores profissionais, partilhou, igualmente, valores pessoais e sociais, imprescindíveis para a construção da minha identidade profissional e pessoal.

Nascimento (2007) alega a relevância do contacto do futuro EI com a realidade educacional, de modo a promover um conhecimento real do contexto e da profissão, mas também com a imagem de alguém que exerce o ofício e que detém experiência e sabedoria para partilhar. Neste campo, senti-me uma privilegiada, pois tive a oportunidade de trabalhar e de aprender com uma profissional com a qual me identifiquei e pude evidenciar o verdadeiro valor da profissão docente.

Aquando da minha intervenção, a educadora cooperante teve sempre o cuidado de acompanhar as planificações, deixando-me à vontade para experimentar novas atividades e materiais, mostrando-se confiante e entusiasmada com as minhas propostas.

Paralelamente, demonstrou-se sempre predisposta em me auxiliar, compartilhando momentos vivenciados ao longo da sua carreira e que contribuíram para o aperfeiçoamento da sua *práxis*. Neste âmbito, a relação estabelecida com a EI teve um impacto muito positivo, por possibilitar-me uma aprendizagem globalizante e muito significativa, pois, enquanto educadora cooperante, teve sempre a preocupação de me felicitar, acompanhar e orientar no aperfeiçoamento de competências intrínsecas à prática pedagógica e profissional.

Destaco ainda a partilha de ideias, emoções, dificuldades e sentimentos que surgiram ao longo das várias semanas, com as colegas de turma. A verdade é que cada grupo é único e cada uma de nós se adaptou de modo diferente, pelo que nos foi muito proveitoso compartilhar as nossas experiências entre todas. Estes diálogos possibilitaram o conhecimento de diferentes estratégias e formas de se adaptar a situações distintas.

Considero que este ritual é de valorizar, não só nesta fase académica, mas também ao longo da nossa vida profissional, dado que o nosso próprio desenvolvimento enquanto docentes, “(...) se torna mais consistente e facilitado num clima de cooperação com os pares, de solidariedade e interajuda face a dificuldades, na partilha dos sucessos e de reflexão quotidiana de uma comunidade educativa” (Morgado, 2004, p. 50).

Este estágio correspondeu à prática mais complexa e exigente realizada ao longo da formação académica, pois foi a que teve uma maior duração e a que foi dinamizada “individualmente”. Quando me refiro a uma ação individual, faço alusão ao facto de que nas práticas realizadas na licenciatura, tivemos sempre o apoio de colegas em contexto de sala, tendo sido praticadas em pares. Apesar de me ter empenhado em todas as práticas, senti que esta foi a que mais se aproximou do futuro profissional, onde tentei implementar novas estratégias e metodologias, e onde consegui seguir os meus valores e ideias, como docente, na plenitude.

Tentei, deste modo, fazer com que esta experiência contribuísse significativamente para a minha formação, mas, principalmente, para o desenvolvimento e aprendizagem dos grupos, entregando um pouco de mim a cada uma das crianças com as quais tive o privilégio de trabalhar. Enfatizo o contributo das práticas pedagógicas concretizadas ao longo de toda a formação académica, pois foi através da conjugação dos conhecimentos teóricos e práticos que fui estabelecendo princípios e valores que tributaram para a construção da minha identidade profissional.

Uma vez que a nossa formação abrange as vertentes de EPE e de 1.º CEB, as experiências de estágio demonstraram-se fundamentais para o aprofundamento da questão da continuidade educativa. Enquanto futura EI e professora do 1.º CEB, notei que a formação em ambas as valências permitiu ter um maior conhecimento dos contextos e uma melhor adequação do perfil e das estratégias colocadas em prática. Senti-me privilegiada neste âmbito, realçando a importância da formação académica neste sentido. Serra (2004) ressalva que “O professo/educador do século XXI tem de ser visto como uma pessoa e um profissional em constante desenvolvimento e formação, capaz de criar e transformar contextos educativos que ultrapassem os limites estabelecidos do espaço escolar” (p. 121).

Sublinha-se assim a importância da articulação entre os vários ciclos de aprendizagem, de modo a que o aluno se sinta mais facilmente integrado e adaptado aos diferentes níveis de escolaridade. O docente deve, portanto, preocupar-se com os conhecimentos e aprendizagens prévias dos seus alunos, para que possa promover um conhecimento articulado e significativo.

Para além da preocupação em relação ao desempenho cognitivo, os contextos escolar e familiar devem igualmente fomentar atitudes positivas, que promovam a integração a novos ambientes. Os EI e professores devem procurar estabelecer diálogos e atitudes colaborativas, com o intuito de facilitar esta articulação, transmitindo sentimentos positivos e segurança às suas crianças (ME, DEB, 1997).

Devido à sua complexidade e responsabilidade, senti que esta prática se aproximou bastante do que é a realidade de um EI, pelo que me fez reforçar a certeza que já havia, de que esta é a profissão que quero exercer, estando convicta de que “Educar é, em todos os momentos, ajudar a desenvolver valores, consolidar convicções, permitir a formulação de critérios, acarinhar opções e estimular a tomada de decisão” (Couvaneiro & Reis, 2007, p. 13).

Enfatizo que ficou bem presente de que existem muitos contextos diferentes, em que terei que ter a capacidade de me ajustar e de agir em função do bem-estar e desenvolvimento das crianças. Esta prática representou uma experiência muito enriquecedora e significativa durante a minha formação académica e profissional, mas também para o grupo e para a educadora cooperante, pois tivemos a oportunidade de partilhar ideias e conceções que contribuíram para o desenvolvimento geral. É de frisar também a relação que foi construída com a equipa de sala, com as crianças e os próprios EE. Foi possível estabelecer relações de carinho e amizade que ampararam

significativamente a minha intervenção, o que me fez sentir à vontade e segura nas minhas ações.

Para além de consolidar a minha certeza e fascínio em relação à carreira de docente, apreendi que se trata de uma profissão em constante construção, em que estamos sempre a aprender e a melhorar a nossa intervenção. É através das capacidades e do perfil do EI que as crianças terão melhores ou piores condições de desenvolvimento, o que demonstra a importância da nossa constante formação, como meio de adequação das metodologias e estratégias.

Por fim, realço que procurei inovar semana após semana, a fim de oferecer ao grupo uma educação de qualidade, segura de que o amor, o carinho, a confiança e a segurança são imperativos na relação entre o educador e a criança. Corroborando estas ideias, Kamii (2003) assume que é a partir da “(...) qualidade do meio criado pelo educador, incluindo as relações educador-criança e criança-criança, que favorecerá ou retardará o desenvolvimento” (p. 147-148).

Termino esta reflexão assinalando que o processo educativo, característico por ser “sistémico e transversal” deve ser capaz de se adaptar a diferentes meios, situações e crianças, para efetivar uma pedagogia diferenciada e de qualidade, em que o docente denota um agente ativo, investigador e reflexivo (Couvaneiro & Reis, 2007).

## Capítulo V – Prática Pedagógica *in loco* em Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

*Aprender a ser professor é uma viagem longa e complexa, repleta de desafios e emoções. Inicia-se com as diferentes experiências que temos com os nossos pais e irmãos; prossegue à medida que vamos observando professor após professor, ao longo dos dezasseis a vinte anos de escolaridade. Culmina, formalmente, com a formação profissional, mas continua nas experiências de ensino por que vamos passando ao longo da vida.*

Arends (1995, p. XV).

Este capítulo abrange toda a intervenção pedagógica realizada no 1.º CEB. O capítulo inicia-se, à semelhança do anterior, com uma contextualização do estágio, do meio, da instituição, do PEE, da sala e da turma. De seguida será levantada a questão-problema que orientou o carácter investigativo e reflexivo da ação pedagógica, bem como as estratégias e conteúdos abordados nos diferentes domínios lecionados, como o Português, o Estudo do Meio, a Matemática e as TIC. Ao longo deste relato, serão igualmente referidos alguns comentários realizados pelos alunos, algumas reflexões, presentes nos diários de bordo que acompanharam toda a prática, e algumas referências com o intuito de defender e enriquecer a exposição deste trabalho. Salienta-se que, de modo a proteger a identidade dos alunos, utilizou-se um código restrito de identificação aquando da descrição das atividades e respetiva avaliação.

Em sequência, serão apresentadas as estratégias colocadas em prática para dar resposta à questão-problema levantada inicialmente, a avaliação geral das aprendizagens desenvolvidas pela turma do 1.ºB e, por fim, a descrição da intervenção com a comunidade educativa e a reflexão crítica final, associada a toda a intervenção pedagógica dinamizada nesta vertente.

### 5.1. Contextualização do Estágio Pedagógico

Em prol de uma educação de qualidade, torna-se fundamental que o professor, aquando da sua intervenção pedagógica, conheça o meio onde irá atuar. É certo que todo o meio envolvente caracteriza uma instituição e, como tal, o professor, enquanto agente educativo deve procurar conhecer as características do meio onde se situa o seu

estabelecimento de ensino, bem como todos os envolvidos que, deste modo, fazem parte e influenciam o processo educativo dos alunos.

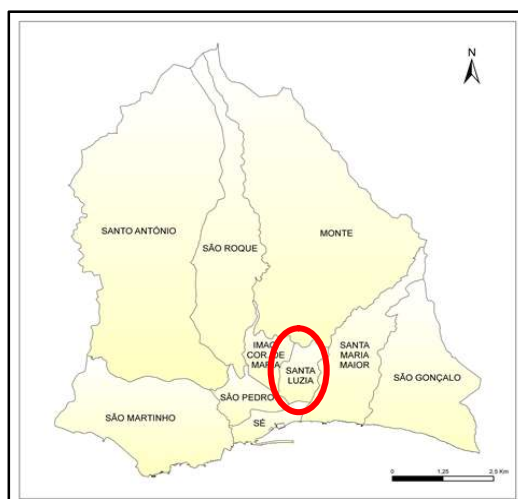
Adjacente ao meio envolvente compreende-se a relevância do conhecimento do professor sobre as características inerentes ao ambiente educativo de que fará parte, bem como todos os procedimentos que são executados no âmbito educativo dos alunos. Por conseguinte, esta contextualização engloba o meio que envolve a instituição, a própria instituição, incluindo o PCE, onde são denotados todos os objetivos, fundamentos e procedimentos que a caracterizam. Conjuntamente, é realizada uma breve caracterização da sala e da turma onde decorreu a ação pedagógica.

Deste modo, no que concerne à caracterização do meio e da instituição da EB1/PE da Pena, esta resultou da análise do PEE da instituição. Já no que diz respeito à organização e características da sala e da turma, foram derivadas de informações fornecidas pela professora cooperante, pela observação e contacto direto com a turma, bem como através da consulta do PAT.

### 5.1.1. O Meio Envolvente

A EB1/PE da Pena fica localizada na freguesia de Santa Luzia, no concelho do Funchal e agrega alunos de todas as classes sociais e de outras freguesias do concelho. Pode-se observar, na figura 46, a localização da freguesia no concelho, evidenciando que se trata de uma freguesia de origem urbana.

**Figura 46.** Disposição das freguesias do Concelho do Funchal.



**Fonte:**

[http://www.cm-funchal.pt/cm/index.php?option=com\\_content&view=article&id=603:dados-sobre-o-concelho&catid=50:caracterizacao](http://www.cm-funchal.pt/cm/index.php?option=com_content&view=article&id=603:dados-sobre-o-concelho&catid=50:caracterizacao)

Dentro deste contexto, Zabalza (2001) sustenta que “As características culturais do ambiente convertem-se em necessidades para a escola, sobretudo para uma escola aberta ao meio” (p. 73). Torna-se importante mencionar, portanto, que a freguesia de Santa Luzia encontra-se situada perto da zona centro do Funchal, pelo que dispõe de vários estabelecimentos e serviços próximos, como é exemplo o Centro de Saúde do Bom Jesus, o Centro Radiológico do Funchal, a Liga Contra o Cancro, a Segurança Social, a Secretaria Regional do Equipamento Social, o Sindicato dos Professores da Madeira (SPM) e o respetivo Centro de Formação e os Serviços de autocarros da Rodoeste.

No que concerne ao cariz cultural e desportivo a freguesia dispõe, equitativamente, de algumas instituições, como é o caso do Gabinete Coordenador de Educação Artística, a Associação Cristã da Mocidade da Madeira, o Clube Desportivo Bartolomeu Perestrelo e a Associação de Basquetebol da Madeira.

Relativamente ao campo educacional, a freguesia dispõe de um largo número de instituições de ensino, abarcando desde creches e jardins-de-infância a escolas secundárias. Nesta linha destacam-se: o Infantário “Pimpão”, a EB1/Pe da Pena, o Colégio de Sta. Teresinha, o Colégio Missionário, a Escola do 2.º e 3.º Ciclos de Bartolomeu Perestrelo, a Escola com 2.º e 3.º CEB e Secundário Dr. Ângelo Augusto da Silva e a Escola Secundária Francisco Franco.

Já no que se reporta às funções profissionais da população desta freguesia, podemos evidenciar uma diversidade de setores, associados desde o comércio à indústria. Destaca-se, igualmente, uma parte da população que se dedica a atividades ligadas à agricultura, principalmente na parte Centro-Norte de Santa Luzia.

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

A EB1/PE da Pena é uma instituição de cariz público e funciona a tempo integral, sendo que as turmas de 1.º CEB que tem aulas de manhã, têm atividades extracurriculares à tarde e o mesmo acontece com as turmas da tarde. A escola agrega três grupos de Pré-Escolar e oito turmas de 1.º CEB (dois de cada ano), acarretando no total, 248 crianças. É de frisar que existem minorias étnicas e alguns alunos emigrantes.

Em relação às infraestruturas, a instituição encontra-se dividida em dois edifícios do género de habitações urbanas e são nomeados como edifício 59 e 60. Os recursos

físicos da instituição podem ser consultados no quadro 9 apresentado abaixo, que se encontram divididos entre os dois edifícios.

**Quadro 9.** Recursos Físicos da Instituição.

<b>Recursos Físicos da EB1/PE da Pena</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gabinete da Diretora</li> <li>• Gabinete de Apoio Administrativo</li> <li>• Quatro salas de Ensino do 1.º CEB</li> <li>• Sala de Informática</li> <li>• Sala de Inglês</li> <li>• Sala de Estudo</li> <li>• Sala de Ensino Especial</li> <li>• Sala de Professores</li> <li>• Três Salas de Educação Pré-Escolar</li> <li>• Sala de Expressão Plástica</li> <li>• Biblioteca</li> <li>• Sala de Expressão Artística</li> <li>• Cantina</li> <li>• Cozinha</li> <li>• Dispensa</li> <li>• Arrecadação Geral</li> <li>• Arrecadação dos materiais de Expressão Físico-Motora</li> <li>• Dois Campos Descobertos</li> <li>• Dois Jardins em cada Edifício.</li> </ul>

Zabalza (2001) é da opinião de que ter conhecimento da quantidade e diversidade dos recursos disponíveis na escola, representam, para o professor, um caminho indispensável para desenvolver o currículo e adequar as estratégias e respetiva eficácia. Nesta linha de pensamento, podemos visualizar o prédio da Escola e alguns espaços exteriores, bem como a localização da instituição, na figura 47.

**Figura 47.** Espaço Exterior da Instituição.





Por fim, a nível de pessoal docente e não docente, podemos verificar, através da análise do quadro 10, que a instituição usufrui de um conjunto de profissionais de modo a dar resposta às necessidades dos alunos.

**Quadro 10.** Organização do Pessoal Docente e Não Docente.

Pessoal Docente	Pessoal Não Docente
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Seis Educadoras de Infância</li> <li>● Oito Professores de Atividades Curriculares</li> <li>● Duas Professoras de Estudo e Apoio Pedagógico Acrescido</li> <li>● Dois Professores de Inglês</li> <li>● Uma Professora de Informática</li> <li>● Uma Professora de Expressão Plástica</li> <li>● Um Professor de Expressão Físico-Motora</li> <li>● Um Professor de Educação e Expressão Musical e Dramática</li> <li>● Duas Professoras de Ensino Especial</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Uma Assistente Técnica</li> <li>● Uma Assistente Operacional com funções de Encarregada de Coordenação de Serviços Gerais</li> <li>● Cinco Assistentes Operacionais de Cozinha</li> <li>● Dez Assistentes Operacionais</li> <li>● Sete Ajudantes sócioeducativas da Educação Pré-Escolar</li> <li>● Uma Técnica Superior de Biblioteca</li> </ul>

Segundo o PCE (2013/2014), a escola compreende o espaço onde a criança passa a maior parte do seu tempo e crescimento, convivendo com os colegas, professores e funcionários. Esta representa, portanto, um importante meio socializador, onde a criança se desenvolve enquanto parte integrante de uma sociedade, apreendendo a relacionar-se com os outros, a aceitar as diferenças e a tomar consciência de que existem muitos saberes que vão para além daquilo a que se tinha dado conta.

### **5.1.3. O Projeto Curricular de Escola “Ler mais, comunicar e escrever melhor”**

A escola, enquanto instituição que promove o alargamento dos horizontes dos alunos acarreta um conjunto de responsabilidades que abrange toda a comunidade educativa. Neste sentido, surge a necessidade de reunir num só documento as características que envolvem a instituição, os seus intervenientes, as problemáticas, possíveis soluções e ainda os objetivos que se pretendem alcançar. Este documento refere-se ao PEE, que é, como já foi referido anteriormente, vigorado durante quatro anos.

O PEE de cada estabelecimento de ensino representa “(...) uma ferramenta fundamental para o seu desenvolvimento na medida em que assume, ou deve assumir, um papel estruturante, regulador e mobilizador das iniciativas e das práticas de cada escola” (Morgado, 2004, p. 14-15).

O PCE da EB1/PE da Pena intitulado por “Ler mais, comunicar e escrever melhor” insere-se numa filosofia educativa que engloba os princípios orientadores da ação educativa geral da instituição, sendo de salientar o desenvolvimento integral dos seus alunos (PCE, 2013/2014).

O mesmo documento deixa claro que é seu objetivo fazer com que cada criança se sinta parte integrante do grupo que é formado pela escola, apostando no diálogo como forma de resolver possíveis problemas. É focada, neste sentido, a partilha de experiências aquando da ação educativa, fazendo parte desta, a articulação entre o Pré-Escolar e o 1.º CEB.

Por conseguinte, o documento preconiza ser essencial que a educação se organize com o objetivo de garantir aprendizagens, que ao longo da vida dos educandos façam sentido, constituindo-se como pilares do conhecimento, sendo eles o aprender a conhecer, a fazer, a viver em comum, a ser e a estar.

Segundo o documento, associado a uma mudança radical na sociedade, onde se estão a perder os valores e os princípios, o gosto pela leitura e a escrita, a escola assume-se como uma referência, fonte transmissora de uma educação que se baseie não só nos conhecimentos cognitivos, mas também na formação pessoal, social e cívica dos alunos.

É nesta linha, que a escola se assume como peça fundamental na formação global dos seus alunos, daí que, segundo o PCE, com o tema “Ler mais, comunicar e escrever melhor”, foram propostos, para o ano letivo de 2013/2014, ano em que foi

realizado o estágio pedagógico aqui relatado, os seguintes objetivos enunciados no quadro 11.

**Quadro 11.** Objetivos delineados no PCE, para o ano letivo de 2013/2014.

Fonte: PCE (2013/2014).

<b>Objetivos delineados no PCE, para o ano letivo de 2013/2014</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Despertar para a cidadania e para as vivências em comunidade;</li> <li>● Desenvolver a expressão corporal;</li> <li>● Despertar o prazer pela leitura;</li> <li>● Desenvolver a oralidade;</li> <li>● Desenvolver a expressão escrita;</li> <li>● Desenvolver capacidades ao nível da interpretação/compreensão de diferentes textos;</li> <li>● Descobrir e desenvolver valores éticos e morais;</li> <li>● Entender que a leitura e a escrita desafiam a nossa imaginação e possibilita o nosso crescimento intelectual;</li> <li>● Utilizar diferentes linguagens como meio para produzir, expressar e comunicar as suas ideias;</li> <li>● Incentivar a formação de leitores;</li> <li>● Despertar o gosto pela leitura, formando alunos mais críticos, coerentes e com maior facilidade de interpretação;</li> <li>● Aumentar o vocabulário através de experiências de leitura coletiva e individual;</li> <li>● Incentivar o aluno a compreender e utilizar melhor as regras ortográficas do português;</li> <li>● Desenvolver a capacidade de raciocínio e memória;</li> <li>● Desenvolver a capacidade de resolução de problemas;</li> <li>● Promover a aquisição de técnicas elementares de pesquisa e organização de dados;</li> <li>● Criar condições que permitam apoiar carências individualizadas e detetar aptidões específicas e precocidades;</li> <li>● Fomentar a socialização e cooperação;</li> <li>● Corrigir atitudes e comportamentos exercitando alternativas socialmente corretas.</li> </ul>

#### **5.1.4. A Sala do 1.º B**

O espaço e a forma como é gerido, produz efeitos de carácter cognitivo e emocional nos alunos. Assim, importa que o professor seja capaz de o organizar e gerir da melhor forma possível, de acordo com a sua turma e as suas especificidades, sendo claro que, apesar de não controlar a dimensão do espaço, pode organizá-lo de acordo com as suas estratégias (Arends, 1995).

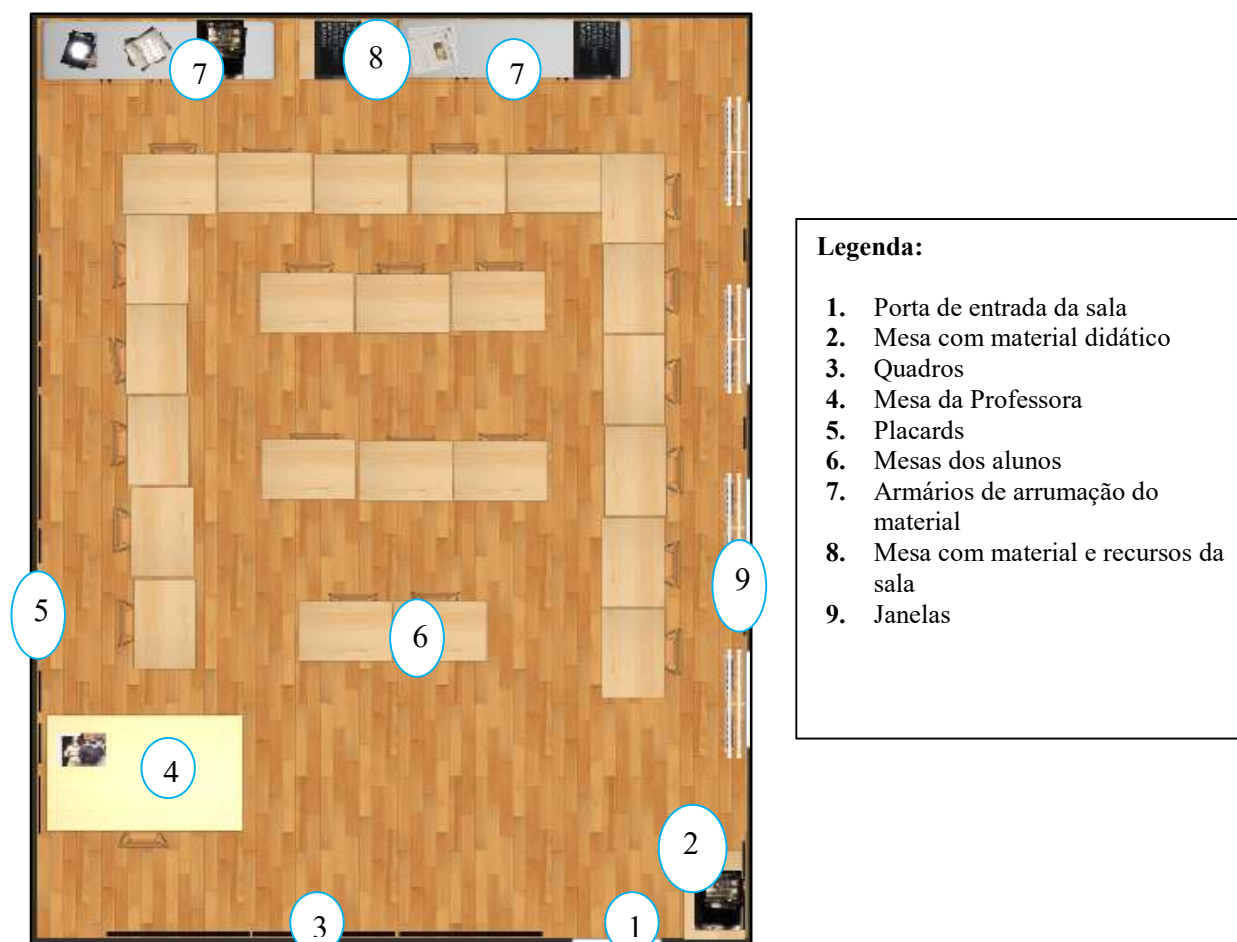
A sala do 1.º B dispõe de um espaço amplo, facilitando a organização das mesas e o tipo de trabalho que o professor pretende desenvolver. Encontra-se localizada no piso superior, partilhado com as salas de pré-escolar. Esta usufrui de janelas com uma dimensão propícia à iluminação natural, contudo, por vezes, temos que colocar os cortinados devido à distração e barulhos provenientes da rua. Ainda nesta parte da sala,

ao entrar, encontra-se uma pequena mesa com material didático alusivo a conteúdos matemáticos e alguns trabalhos das turmas que fazem parte da sala.

A sala é compartilhada com a turma do 3.º A no turno da tarde, pelo que os placards que se encontram na parede esquerda são divididos pelas duas turmas, para exposição de trabalhos e outros documentos, como o registo de comportamento e quadro de aniversários. O mesmo acontece com os restantes equipamentos da sala, que são devidamente geridos entre as duas docentes, como é o caso dos armários, distribuídos equitativamente. Estes encontram-se ao fundo da sala, onde são arrumados os livros, cadernos e restantes materiais necessários e que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem. Junto dos armários encontra-se uma pequena área com uma mesa, onde estão arrumados recursos e materiais da sala.

A sala encontra-se equipada com várias mesas e cadeiras, que se encontram dispostas sob a forma de “U”, estando ainda algumas mesas ao centro. Em frente encontra-se a mesa da docente, acompanhada da respetiva cadeira, bem como de três quadros, um de argila e dois quadros brancos. A figura 48 espelha a planta da sala com a devida legenda, e a figura 49, a sua organização a partir de diferentes pontos, em formato tridimensional.

**Figura 48.** Planta da Sala do 1.º B.



**Figura 49.** A sala do 1.º B em formato tridimensional.



As atividades curriculares, como as de enriquecimento curricular encontram-se devidamente organizadas no horário da turma. O 1.º B usufrui, no turno da manhã, das aulas correspondentes às atividades curriculares lecionadas pela docente Vitória Cunha e, durante a tarde, das atividades extracurriculares. Salienta-se que o horário é gerido pela docente de um modo flexível, com o intuito de corresponder às necessidades gerais e individuais da turma. Para uma melhor perceção e análise, observe-se os quadros 12 e 13, que denotam respetivamente, o horário curricular e o horário extracurricular do 1.º B. Importa ainda mencionar que durante o período de amamentação da docente, a minha intervenção pedagógica foi supervisionada por uma docente de apoio.

**Quadro 12.** Horário Curricular do 1.º B.

	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª
<b>8:00— 9:00</b>	Licença de Amamentação	<b>Informática</b>	<b>Ed. Física</b>	Licença de Amamentação	<b>Música</b>
<b>9:00—10:00</b>	Português	Português	Português	Matemática	Português
<b>10:00—10:30</b>	<b>Biblioteca</b>	Português	Português	Matemática	Português
<b>10:30—11:00 – Intervalo</b>					
<b>11:00—12:00</b>	Matemática	Matemática	Matemática	Português	Matemática
<b>12:00—13:00</b>	Matemática	Estudo do Meio/Educação para a cidadania	Matemática	Português /Estudo Acompanhado	Estudo do Meio

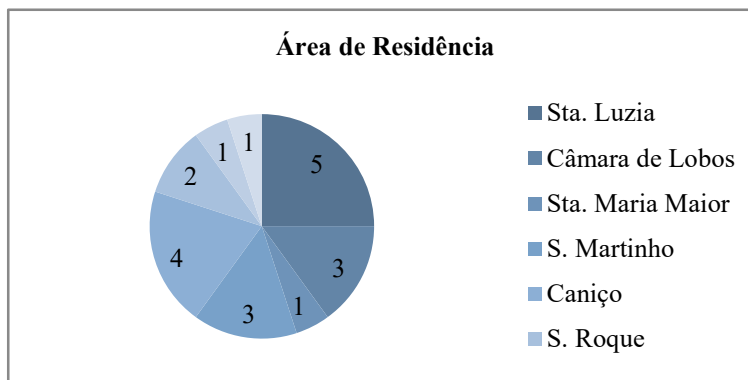
**Quadro 13.** Horário Extracurricular do 1.º B.

	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª
14:00—15:00	Expressão Plástica	Estudo	Estudo	Estudo	Inglês
15:00—16:00	Expressão Plástica	Inglês	Biblioteca	Informática	Inglês
16:00—16:30	<b>Intervalo</b>				
16:30—17:30	Informática	Educação Física	Música	A.T.L	Biblioteca
17:30—18:00	O.T.L	O.T.L	O.T.L	O.T.L	O.T.L

### 5.1.5. A Turma do 1.º B

“Dos alunos interessa-nos conhecer as suas características e experiências a nível de *background* cultural, de aprendizagem e nível de desenvolvimento conseguido até esse momento, as suas formas básicas de adaptação à escola” (Zabalza, 2001, p. 67), e também ao estudo, aos colegas, aos professores e às suas expectativas.

Torna-se crucial que seja feita uma caracterização da turma onde foi dinamizado o estágio pedagógico, para que seja totalmente perceptível aquando das estratégias e opções tomadas. Neste caso, a turma do 1.º B era composta por 20 alunos, dos quais 11 são do sexo masculino e nove do sexo feminino, estando entre a faixa etária dos cinco-seis anos. No que respeita à área de residência, os dados são mais generalistas, pelo que se optou por colocar sob a forma de gráfico para facilitar a assimilação (gráfico 9).

**Gráfico 9.** Área de Residência dos alunos do 1.º B.

Através da análise do gráfico compreende-se que os alunos do 1.º B vivem em diversos pontos da cidade do Funchal, sendo apenas cinco os que residem na mesma freguesia que a escola.

Durante a intervenção pedagógica tive a oportunidade de conhecer os alunos, lidar com os seus comportamentos e adquirir uma opinião sobre cada um. No geral, a turma revelou-se muito amistosa, participativa, ativa, dinâmica, curiosa, conhecedora das regras de sala de aula e respeitadora.

A turma, na sua totalidade, apesar de estar pela primeira vez no 1.º ano, e algumas crianças ter vindo de outras escolas, manifestou-se uma boa relação entre todos, incluindo a docente a docente, pelo que não foi difícil integrar-me, conhecer e dar-me a conhecer, pois o grupo assim o permitiu, enfatizando sentimentos de amizade, carinho, respeito e valorização.

Relativamente ao seu desempenho, a turma demonstrou ser interessada, participativa e curiosa em aprender coisas novas. Contudo, ao longo do estágio foi-se apercebendo de algumas especificidades de cada um, existindo um pequeno grupo que revelou algumas dificuldades de concentração e hábitos de trabalho e estudo, pelo que senti necessidade de recorrer a algumas estratégias, de motivação e maior acompanhamento para com este grupo, que irei realçar mais à frente, no contexto da problemática levantada no âmbito da investigação-ação.

Fazendo agora referência ao comportamento da turma, esta demonstrou ser um grupo calmo, sem grandes problemas de conduta. No entanto, como é normal perante atividades mais dinâmicas e/ou lúdicas, alguns alunos mais destemidos tentavam chamar a atenção com atitudes menos próprias, contudo, após um breve diálogo, acabavam por se consciencializar do comportamento a tomar.

Fazendo alusão às aprendizagens do 1.º B, estas ocorrem de forma heterogénea, uma vez que cada criança é única e possui especificidades e ritmos próprios. Dado que, como já foi mencionado, existia um pequeno grupo que revelava algumas dificuldades de concentração e de hábitos de trabalho, usufruíam da ajuda de uma professora de apoio que se deslocava à sala no final da manhã. Esta, perante a minha intervenção, só se manifestava quando assim era solicitado pela professora cooperante.

Por outro lado, a restante turma revelou bons resultados, destacando-se casos de constante evolução e outros que se mantinham. É de realçar que os alunos com melhores resultados sentiam-se muito motivados, embora tivessem alguma dificuldade em ajudar o próximo, pelo que foi necessário intervir também nestes casos.

Com o passar do tempo, foi procedido a registos alusivos de cada criança, de modo a adequar as estratégias utilizadas, com vista no seu desenvolvimento integral. Os registos advêm, portanto, do envolvimento e observação da turma e da consulta e análise do PAT. Importa referir que esta apreciação foi realizada ao longo do estágio e compõe dados relativos apenas ao 1.º Período (ver quadro 14).

**Quadro 14.** Caracterização Individual do 1.º B.

Alunos	Registos
A.L.	É uma criança organizada e revelou-se autónomo na realização das atividades propostas. É interessado, contudo por vezes distraí-se. Compreende as regras da sala de aula e prontificou-se sempre em ajudar na distribuição do material e restante organização da sala. É capaz de ler palavras e frases simples, mas revela algum nervosismo, precisa de incentivo.
A.B.	É pouco autónoma, distrai-se com muita facilidade. Precisa melhorar o ritmo de trabalho e o nível de atenção nas aulas. Revela alguma insegurança na realização das atividades, necessitando de incentivo e algum acompanhamento. Participa nas atividades de grande grupo e colabora na organização da sala, mostrando compreender as regras estabelecidas. Apresenta algumas dificuldades na leitura.
A.C.	Revela pouca autonomia na realização das atividades, contudo demonstra-se interessada, participando nas atividades de grande grupo. Compreende as regras de sala de aula e auxilia na organização da mesma. É capaz de apresentar trabalhos oralmente e fazer descrições. Contudo, precisa melhorar a leitura, a concentração e ritmo de trabalho. A A.C. frequenta as aulas de Apoio Pedagógico Acrescido (APA).
A.G.	Revela pouca autonomia na realização das atividades dinamizadas. É participativo e demonstra interesse nas aulas, contudo necessita de acompanhamento. Compreende e colabora com as regras estabelecidas na sala de aula. É capaz de apresentar um trabalho e descrever gravuras. Apresenta dificuldades na leitura e na escrita de palavras e pequenas frases simples. É pouco organizado e precisa melhorar a leitura, a escrita, a concentração e ritmo de trabalho. O A.G. faz parte do grupo de alunos que frequenta as aulas de APA.
A.B.	Pouco autónomo na realização das atividades. Muito distraído. Porém, é bastante interessado e predispõe-se sempre para ajudar e participar na realização e apresentação de trabalhos. Compreende as regras de sala de aula. Relata acontecimentos e descreve gravuras. Revela muita dificuldade na identificação das vogais e ditongos. Precisa melhorar a leitura e a escrita, a concentração e ritmo de trabalho. Precisa, igualmente, de ser mais organizado. O A.B. frequenta as aulas de APA.
A.M.	É organizado e autónomo na realização das atividades. É participativo e interessado. Compreende e colabora na organização e gestão da sala de aula, respeitando as regras estabelecidas. Apresenta alguma timidez na exposição de trabalhos. Revela uma leitura clara de palavras e frases simples. Por vezes distrai-se, mas exprime um bom ritmo de trabalho.
B.F.	É muito organizada e autónoma na realização das tarefas. Apesar de ser uma criança tímida, participa com muito interesse nas atividades e é capaz de relatar acontecimentos e descrever gravuras perante a turma. Compreende e colabora com as regras de sala de aula. Apresenta uma leitura clara de palavras e frases simples.
D.L.	Revela muitas dificuldades de concentração. Requer um acompanhamento acrescido (frequenta as aulas de APA) e apresenta dificuldades na leitura e na escrita. No entanto, é participativo e capaz de descrever e apresentar trabalhos à turma. Compreende e colabora com as regras estabelecidas na sala de aula. Precisa ser mais organizado, estar mais concentrado, melhorar a leitura, caligrafia e ritmo de trabalho.
E.G.	É organizada e participativa. É muito autónoma e cumpridora das regras de organização e gestão da sala de aula. A E.G. revela muito empenho na realização das tarefas, querendo sempre ser melhor e esforça-se para tal. Tem muito à vontade na apresentação de trabalhos, relata acontecimentos e descreve imagens. Paralelamente, é capaz de ler e escrever palavras e frases simples.
F.F.	É organizada e autónoma na realização das atividades. Revela-se interessada, colabora na organização da sala e compreende as regras de sala de aula. Apresenta alguma dificuldade na

	leitura e timidez na apresentação de trabalhos. Realiza as atividades rapidamente.
<b>F.G.</b>	É organizada, muito autónoma e participativa. Compreende e participa de forma ativa na organização da sala de aula. É muito espontânea e segura. Apresenta uma leitura muito clara e uma caligrafia bem desenvolvida. É perspicaz e revela-se empenhada em obter bons resultados.
<b>G.S.</b>	É autónomo e participativo. Realiza com facilidade as atividades propostas. No entanto, é um pouco distraído. Compreende e colabora na organização da sala de aula, respeitando as regras estipuladas. Revela alguma insegura na exposição oral, evidenciando algumas dificuldades na leitura de palavras e frases simples. Precisa melhorar a este nível, bem como ser mais organizado e concentrado.
<b>J.A.</b>	É muito organizado e autónomo na realização das tarefas. É uma criança tímida, pelo que demonstra algum nervosismo perante exposição à turma. Revela interesse e motivação e colabora na organização da sala. Relata acontecimentos e descreve gravuras. Lê palavras e frases simples.
<b>J.T.</b>	É organizado e autónomo. Participa com bastante interesse e revela-se motivado na obtenção de bons resultados. Colabora na organização da sala, cumprindo as regras estabelecidas. Relata acontecimentos e descreve gravuras. Detém uma leitura muito clara de palavras e frases simples.
<b>L.C.</b>	É organizada e autónoma. É interessada, contudo muito distraída. Apresenta alguma dificuldade na leitura e escrita de palavras e frases simples. Colabora na organização da sala, cumprindo as regras estabelecidas. Relata acontecimentos e descreve gravuras. Precisa melhorar a atenção e concentração nas aulas.
<b>M.A.</b>	Revela pouca autonomia na realização das atividades. É tímida, insegura e um pouco distraída. Participa com interesse e colabora na organização da sala, compreendendo as regras estipuladas. Evidencia muita dificuldade na leitura e escrita de palavras e frases simples, precisando melhorar a este nível, bem como a concentração e ritmo de trabalho. A M.A. requer a frequência das aulas de APA.
<b>M.S. A.</b>	É pouco organizado, mas revela autonomia na realização das tarefas. É um pouco preguiçoso, contudo quando solicitado participa com interesse nas atividades e colabora na organização da sala de aula. Detém uma leitura clara de palavras e frases simples. Precisa melhorar a caligrafia e ser mais organizado com os seus cadernos.
<b>O.F.</b>	É organizado, perspicaz, autónomo e muito participativo, Compreende as regras de sala de aula, todavia, por vezes, falha no cumprimento de algumas. Tem dificuldade em aceitar opiniões contrárias e não aceita ser chamado à atenção. É bastante confiante e é capaz de relatar acontecimentos e descrever imagens. O O.F. já conseguia ler palavras e frases simples sem grandes dificuldades desde o início do estágio pedagógico.
<b>R.A.</b>	É pouco autónomo e um bocado distraído. Demonstra interesse pelas atividades desenvolvidas e colabora na organização da sala de aula. Relata acontecimentos e descreve gravuras. Revela muita dificuldade na leitura de palavras e frases simples. Precisa melhorar muito a leitura, o ritmo de trabalho e a concentração. O R.A. frequenta as aulas de APA.
<b>S.P.</b>	É muito organizada e autónoma. Apesar de ser um pouco tímida é participativa, revelando muito interesse pelas atividades desenvolvidas. Compreende e respeita as regras de sala de aula. É igualmente capaz de relatar acontecimentos e descrever gravuras. Detém uma leitura fluente de palavras e frases simples.

Com base nos registos realizados ao longo do estágio e através da consulta do PAT, é possível concluir que, no final do 1.º Período, os alunos, no que respeita ao Português eram capazes de identificar as letras abordadas, diferenciar o maiúsculo do minúsculo e a grafia manuscrita e gráfica. Apesar de algumas crianças manifestarem alguma confusão, aquando da leitura, conseguiam ler e escrever palavras e frases simples com as letras aprendidas até ao momento.

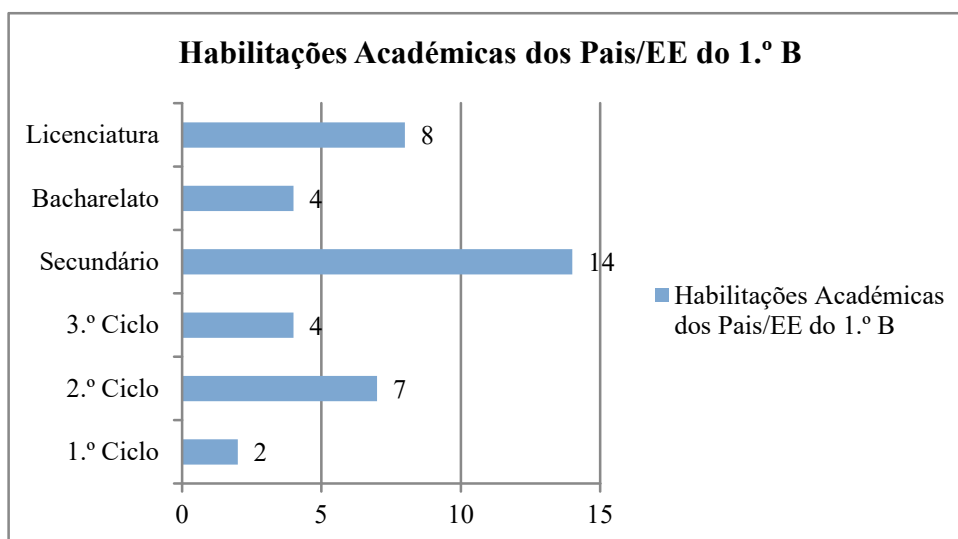
No domínio da Matemática e de um modo geral, as crianças não manifestavam grandes dificuldades. No entanto, foi notória maior insegurança, por parte de um pequeno grupo, nas operações (adições) com lacunas e (subtrações) com e sem lacunas, uma vez que remete para uma maior capacidade de raciocínio e concentração.

No que concerne ao Estudo do Meio, a turma, na sua maioria, apresentou gosto e interesse pelos conteúdos trabalhados, participando das atividades e revelando autonomia na realização das mesmas. Sendo uma área abrangente optou-se, muitas vezes, por realizar interdisciplinaridade de conteúdos, relacionando assim esta área com as restantes, pois, tratando-se de crianças ainda pequenas foi necessário trabalhar alguns conteúdos sistematicamente, nomeadamente as regras de sala de aula, para que fossem assimilados gradualmente.

Ao longo do estágio foram também trabalhados conteúdos associados às TIC, coincidindo com a hora estipulada no horário da turma. Deste modo, realizou-se, igualmente, interdisciplinaridade de conteúdos, servindo esta hora para, além de desenvolver competências associadas ao uso de novas tecnologias, para introdução e complemento de conteúdos.

Relativamente ao contexto familiar dos alunos do 1.º B, através da consulta do PAT, foi evidenciado que os pais/EE, no que respeita às habilitações literárias, agrupam-se, em grande parte no nível secundário, seguindo-se da licenciatura. Importa mencionar que os EE de um dos alunos são os avós, representando o par com nível de 1.º CEB. Estes dados podem ser melhor contemplados no gráfico 10 abaixo representado.

**Gráfico 10.** Habilitações Académicas dos Pais/EE do 1.º B.



Em relação às atividades profissionais dos pais/EE, constata-se uma grande variedade de ocupações, pelo que, para um mais fácil entendimento optou-se por registar os dados sob a forma de quadro (quadro 15).

**Quadro 15.** Profissões dos Pais/EE do 1.º B.

Alunos	Profissões	
	Pai	Mãe
1	-	Caixeira
2	Desempregado	Escriturária
3	Empregado de Armazém	Empregada de Balcão
4	Assistente Operacional	Doméstica
5	Funcionário Público	Funcionário Público
6	Preparador de Obra	Educadora
7	Economista	Doméstica
8	Motorista	Empregada de mesa
9	Serralheiro	Assistente Técnica
10	Desempregado	Desempregada
11	Verificador Aduaneiro	Assistente Técnica
12	Agente da PSP	Assistente R.P
13	Motorista	Auxiliar Serviços Gerais
14	Eletricista	Caixeira
15	Técnico Superior	Enfermeira
16	Desempregado	Desempregada
17	Professor	Consultora/Formadora
18	Técnico de Vendas	Técnica de Informática
19	Desempregado	Assistente Operacional
20	Verificador Aduaneiro	Fisioterapeuta

## 5.2. Problemática Levantada no Âmbito da Investigação-Ação

Tal como foi destacado na valência de EPE, também no 1.º CEB esteve adjacente o cariz investigativo. Por conseguinte, após duas semanas de observação e registo do comportamento dos alunos do 1.º B, correspondendo à fase de diagnóstico do problema, foi possível observar e registar os comportamentos das crianças, de forma individual e em grupo. Partindo de uma observação *in loco*, foi notada uma grande dificuldade, na turma em geral, em aceitar as opiniões dos colegas, bem como em partilhar os seus conhecimentos. O trabalho elaborado em sala de aula revelava-se, maioritariamente, como sendo trabalho individual, uma vez que, tratando-se de um 1.º ano exige muito trabalho prático e pessoal.

A turma, de um modo geral, revelava este tipo de comportamento com todos os colegas, mesmo com aqueles com quem se identificavam mais, existindo alguma competição entre eles. É certo que a competição pode ser saudável, contudo, foi sentido

que os alunos tomavam um sentido único às tarefas, concretizando-as de forma individual sem qualquer sentimento de partilha e troca de opiniões.

Deste modo, sentiu-se a necessidade de colocar em prática estratégias que pudessem contornar certas situações, como o caso da partilha de conhecimento, da entreajuda e do respeito pela opinião do outro. Neste sentido, e em concordância com a professora cooperante, optou-se por perscrutar de que forma é que o trabalho cooperativo poderia promover as aprendizagens dos alunos e, simultaneamente, fazer com que se relacionem em prol do sucesso conjunto, respeitando e partilhando os conhecimentos e opiniões de cada um. Foi nesta linha de pensamento que se orientou a questão orientadora do projeto de investigação:

***- Como promover o trabalho cooperativo de forma a desenvolver as aprendizagens dos alunos?***

A fim de tornar as aprendizagens dos alunos um processo partilhado foram dinamizadas várias etapas, uma vez que o trabalho cooperativo envolve várias fases e, por serem crianças ainda pequenas, foi necessário implementar estratégias de forma gradual. Reporta-se ainda que o desenvolvimento deste projeto de investigação envolveu não só as crianças, mas também a professora cooperante que deu continuidade às estratégias implementadas, nos dias que não correspondiam ao meu estágio e mesmo depois de o ter finalizado.

No ponto seguinte do relatório serão enfatizadas algumas das planificações propostas (Apêndice R), para elucidar as estratégias empregues na lecionação dos conteúdos nas diferentes áreas curriculares. Especificamente, serão contempladas, no ponto relativo às estratégias colocadas em prática no âmbito da investigação-ação, as diferentes fases pelas quais se passou na efetivação do trabalho cooperativo, com o objetivo de desenvolver as aprendizagens dos alunos e contornar os comportamentos referidos acima.

### **5.3. Estratégias Pedagógicas Dinamizadas**

A intervenção pedagógica foi praticada com base nos conteúdos programáticos previstos para este ano de escolaridade. É sabido que o nosso sistema educativo se distingue pelo seu centralismo, retirando às escolas a sua autonomia (Zabalza, 2001).

Assim sendo, Arends (1995) salienta que cabe ao docente apostar em si próprio e nos seus alunos, para gerir o currículo e o trabalho a ser realizado na sala de aula.

Os conteúdos abordados ao longo das semanas de estágio foram estipulados com a professora cooperante, através de diálogos e pequenas reflexões alusivas ao desempenho e motivação da turma. A planificação das atividades e a dinamização das mesmas foram realizadas de forma autónoma, contudo, as planificações foram partilhadas com a docente da turma atempadamente. No que respeita à dinâmica das aulas, a professora cooperante mostrou-se sempre disposta a aceitar sugestões e opiniões, motivando-me em momentos de alguma insegurança e incerteza. É de referir que os diários de bordo (Apêndice S), adjacentes à observação participante, representaram um meio eficaz de aferir algumas das dificuldades dos alunos, bem como os seus interesses gerais e individuais.

Ao longo do estágio tentou-se transmitir aos alunos sentimentos de partilha, amizade, carinho e segurança, através de um ambiente positivo e estimulante. Visando este ponto de vista, Zabalza (2001) faz alusão à ideia base, que corresponde a “(...) centrar-se no aluno tal como ele é”, pois para que os conteúdos sejam significativos e, conseqüentemente, de mais fácil assimilação, é necessário que o professor considere “(...) os interesses do aluno, as suas motivações, os seus desejos, as suas relações com as pessoas e o meio que actuam como eixo de estruturação do papel dos conteúdos” (p. 113). É deste modo que o professor proporciona aos seus alunos situações de aprendizagem ricas e diversificadas, cooperando para o desenvolvimento holístico da criança.

### **5.3.1. Português**

A aprendizagem do Português define-se como componente fundamental da formação escolar. Para além disso (e mesmo antes disso), a aprendizagem da língua condiciona e favorece a relação da criança e do jovem com o mundo, bem como a progressiva afirmação de procedimentos cognitivos, de competências comunicativas e de atitudes afectivas e valorativas que são determinantes para a referida relação com o mundo e com aqueles que o povoam (ME, 2009, p. 12).

No decorrer da intervenção nesta área curricular, tratando-se de um 1.º ano, foi dada continuidade aos conteúdos iniciados pela professora cooperante, nomeadamente, a introdução dos ditongos, a sua caligrafia e leitura. Para trabalhar os ditongos recorreu-se às mais diversas estratégias, para tornar as aprendizagens ricas, estimulantes e

significativas. Salienta-se ainda a utilização de diversos materiais, como foi o caso de imagens, plasticina, lã e histórias. Associado a estas estratégias encontra-se o constante diálogo e partilha de ideias e conhecimentos, com o objetivo de envolver as crianças e tornando-as assim os principais atores da construção do seu conhecimento.

O ME (2009) faz alusão de que “(...) pelo seu carácter transversal, o Português constitui um saber fundador, que valida as aprendizagens em todas as áreas curriculares e contribui de um modo decisivo para o sucesso escolar dos alunos” (p. 21). Neste sentido, praticou-se a interdisciplinaridade de conteúdos, através das histórias trabalhadas, bem como pela menção e identificação de algumas letras mesmo quando trabalhados conteúdos matemáticos.

Foram, portanto, desenvolvidas muitas atividades, estruturadas de acordo com o interesse e necessidades manifestadas pelos alunos. Após a aprendizagem dos ditongos passou-se ao conhecimento das consoantes, passando pela identificação de maiúsculas e minúsculas, caligrafia, leitura e diferenciação entre manuscrito e gráfico.

Conforme fomos avançando com as letras, foram introduzidas pequenas palavras, sendo certo que a leitura e escrita eram competências trabalhadas quotidianamente através de várias atividades, como a realização de listas de palavras, caça às letras em histórias, jogos didáticos, cartazes, dramatizações, jogos informáticos, utilização e preenchimento gradual do quadro silábico, etc. Numa fase posterior, as crianças eram já capazes de escrever frases simples com as letras apreendidas até então, pelo que gradualmente se foi efetuando pequenos ditados de palavras e avaliações semanais da leitura. Como incentivo à leitura foi entregue, a cada criança, um cartão, o “Cartão do leitor”, onde seria colado um autocolante cada vez que tivessem nível “Muito Bom” na avaliação da leitura. Esta estratégia revelou-se muito motivante para as crianças que se manifestaram semana a semana cada vez mais aplicadas e motivadas para obter um bom resultado na leitura e assim, receber um autocolante.

A abordagem de histórias foi uma constante ao longo de todo o estágio, pois, para além de ser uma forma de motivar a turma para a aquisição de novas letras, foi também um método de os incentivar para o gosto pela leitura, indo ao encontro dos objetivos estipulados pelo PEE da instituição. É ainda de fazer referência que os livros escolhidos foram trabalhados na íntegra, analisando-se a capa, contracapa, título e ilustrações.

Após esta pequena síntese dos conteúdos trabalhados e estratégias utilizadas, seguem-se algumas das atividades dinamizadas que se encontram, tal como as restantes áreas, adequadamente identificadas.

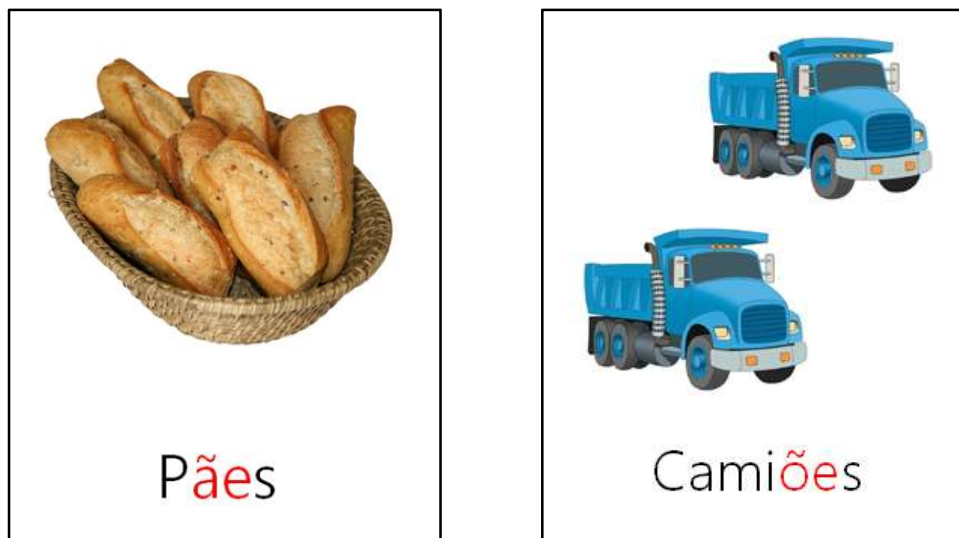
### ***Os Ditongos “Especiais”***

Esta atividade surgiu na continuação da abordagem aos ditongos, onde a denominação de ditongos “especiais” brotou pelo facto de serem diferentes dos outros, por terem um acento e o seu som ser, conseqüentemente, díspar. Após termos trabalhado o ditongo nasal “**ão**”, a sua grafia, leitura e reconhecimento de algumas palavras, continuamos a explorar quais das restantes vogais poderiam dar a “mãozinha” ao “**ã**”. Recordamos o ditongo “**ão**” a partir de uma canção alusiva ao mesmo, “Sebastião como tudo” (Anexo A).

Este trabalho foi realizado dando ênfase ao diálogo, fomentando a participação ativa das crianças, a troca de opiniões, ideias e o respeito para com o outro, pois, como sustenta Arends (1995), é através da aprendizagem cooperativa que os alunos adquirem competências de cooperação e colaboração, fundamentais para a vida em sociedade. Vieira e Vieira (2005) acrescentam que, de acordo com a perspectiva piagetiana, a discussão “(...) deve envolver a promoção da interacção de grupo de modo a manter os alunos mentalmente activos no material a ser aprendido” (p. 23).

Assim, as crianças partilharam com a turma quais as vogais que poderiam dar a “mãozinha” ao “**ã**” e formar um ditongo especial. Fomos juntando uma por uma e lendo, a fim de compreender se formava um novo ditongo ou não. Para auxiliar neste processo foram mostradas algumas imagens com ilustrações representativas de objetos com o ditongo em questão, que foram, de seguida, afixadas no placard da sala (Figura 50). Depois de chegado à formação do ditongo “**ãe**”, foi questionado à turma mais algumas palavras que conseguissem formar com este ditongo. Posteriormente realizámos o mesmo processo com a letra “**o**”, obtendo os três ditongos “especiais”.

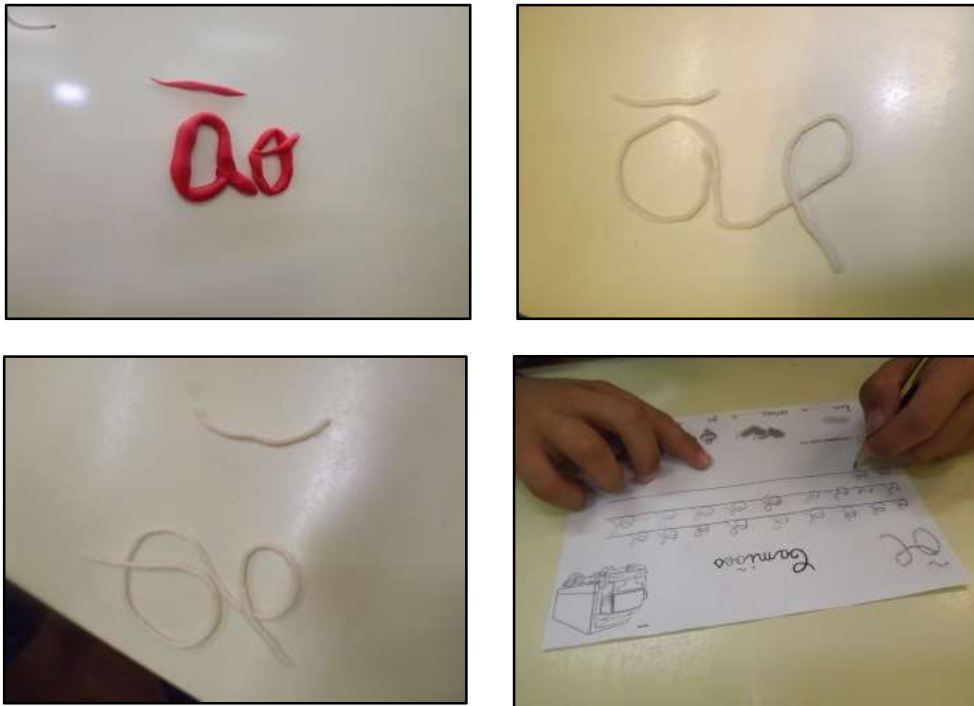
**Figura 50.** Imagens representativas dos Ditongos “ãe” e “õe”.



Senti que a turma, em geral, estava apreensiva com estes novos ditongos, por vezes trocando-os, fazendo confusão entre os três. Como exercício de introdução à grafia recorri ao uso da lâ, e achei que foi uma boa escolha, pois a turma demonstrou uma adesão bastante positiva e produtiva, não revelando grandes níveis de dificuldade nos exercícios de grafia. A leitura dos ditongos é ainda algo a ser trabalhado, pois algumas crianças ainda demonstram dificuldades em juntar as letras e conseguir mencioná-las (DB, 21-23 de outubro de 2014).

O recurso a diferentes materiais revelou ser uma mais valia junto da turma, por despertar maior curiosidade e motivá-los para a aprendizagem. Para, além disso, permitiu que usufríssem de uma maior diversidade de atividades e experiências, pois, por serem crianças de um primeiro ano, necessitavam de mais tempo para elaborarem o seu trabalho individual, exercitando a caligrafia, pelo que qualquer atividade que fugisse à rotina era encarada com grande motivação e agrado. Enquanto orientadora das aulas, tornou-se fundamental trabalhar neste âmbito, visto que a motivação, sendo um conceito abstrato, é um dos aspetos mais importantes a ser tido em conta pelos professores, pois só os alunos realmente motivados conseguirão assimilar as aprendizagens de forma significativa (Arends, 1995). Para além do recurso à lâ foi também utilizada a plasticina, a pedido dos alunos, tendo sido já utilizada em atividades anteriores (Figura 51).





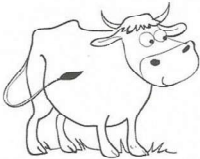
**Figura 51.** Representação dos ditongos nasais.



***Lista de Palavras***

Esta atividade teve início com o registo das vogais e ditongos no quadro, com o intuito de se efetivar uma leitura em grande grupo e, posteriormente, uma leitura individual. Dando seguimento à revisão destes conteúdos, foi estabelecido um diálogo a fim de serem partilhadas algumas palavras onde se pudessem constatar as vogais e ditongos. Como complemento foi distribuído uma pequena tabela de ditongos, onde os alunos tinham que ler os ditongos da coluna esquerda e marcar uma cruz (X) na ilustração correspondente ao ditongo (Figura 52).

**Figura 52.** Ilustração da Tabela de Ditongos.

					
ai					
au					
ei	X				
oi					
ou					

A atividade foi dinamizada em trabalho de pares (trabalho cooperativo) e, depois, dialogada em grande grupo. É importante mencionar que durante o tempo estipulado para a realização desta atividade fui acompanhando o trabalho dos pares, de forma a perspetivar o trabalho e comportamento de cada um. No que concerne ao trabalho a par, este pode ser um bom método de iniciação ao trabalho de grupo cooperado, sendo certo que este tipo de organização de grupos promove “(...) formas de auto e hetero-regulação de importância central nos processos de desenvolvimento e aprendizagem” (Morgado, 2004, p. 76).

Após o preenchimento e discussão da tabela, propôs-se a realização de uma lista de palavras para cada vogal e ditongo, bem como ao preenchimento de palavras com o ditongo em falta (Figura 53). Enfatiza-se que para esta última atividade a leitura das palavras foi executada por mim, dado que as crianças não conseguiam ler todas as que estavam afixadas, tendo, deste modo, que descobrir qual a vogal e ditongo em falta em cada palavra.

Estas atividades foram de cariz lúdico didático, em que cada criança teve que mencionar uma palavra com uma vogal e um ditongo. Estas listas foram afixadas no placard da sala, com o efeito de se transmitir à turma que todos os trabalhos realizados foram valorizados, tornando-se, assim, mais apreciados e significativos pelas crianças. Através desta atividade a turma teve a oportunidade de estimular o seu sentido crítico, recordando-se e fazendo associações entre as palavras, as vogais e os ditongos, mas também desenvolver competências sociais, como o esperar pela sua vez e respeitar a opinião do outro, realizando interdisciplinaridade de conteúdos com a área de Estudo do Meio.

**Figura 53.** Lista de Palavras: Vogais e Ditongos.



### *Lenda de São Martinho*

A abordagem a esta lenda surgiu do dia celebrativo, 11 de novembro, em que através de um diálogo em grande grupo foram trocadas algumas ideias sobre a lenda e o modo como se costuma festejar o dia. Após o diálogo procedeu-se ao conto da lenda (Anexo 2). Oliveira (2008) faz referência à importância da pré-leitura para as crianças, uma vez que diz respeito ao momento em que se promove o interesse e motivação para a descoberta da história. Assim sendo, esta poderá partir de uma conversa informal com as crianças, deixando-as referir tudo aquilo que conhecem sobre o tema e/ou personagem e trazer alguns objetos alusivos ao conto.

A turma gosta muito de ouvir histórias e por isso revelam sempre muito interesse e motivação em ouvi-las. Ao longo do conto foi questionando o grande grupo, de maneira a compreender se de facto estavam a seguir a história e a interiorizar a sua mensagem (DB, 11-13 de novembro de 2013).

Após o conto da lenda, em interação com a turma, foram afixadas imagens ilustrativas, de modo a que, em pares procedessem ao reconto oral (Figura 54). Durante esta pequena exposição à turma, notou-se algum nervosismo por parte de algumas crianças, pelo que foi necessário uma pequena orientação e encorajamento.

**Figura 54.** Reconto Oral da Lenda de São Martinho.



Numa fase seguinte, foram distribuídas outras imagens representativas da lenda (Anexo 3), em que cada par tinha que colocar pela ordem correta e, posteriormente, colorir e colar no caderno diário. Salienta-se que esta atividade foi devidamente orientada, sendo que os alunos só colaram a sequência depois de confirmada (Figura 55).

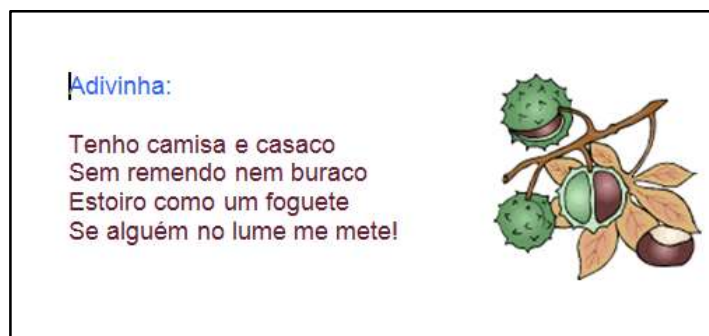
**Figura 55.** Organização da sequência da Lenda de São Martinho.



Uma parte da turma já conhecia a lenda de anos anteriores, pelo que não lhes foi difícil organizar a sequência correta da lenda. Enfatiza-se ainda, que os valores morais transmitidos pela lenda foram bem assimilados pelas crianças, que ao longo de todo este trabalho partilharam pensamentos com a turma, nomeadamente “Devemos sempre ajudar os outros” (F.G.); “Deus trouxe o sol para São Martinho porque ele foi bom para o senhor” (E.G.).

Ainda neste contexto, desafiou-se a turma com uma adivinha, sobre o fruto do dia de São Martinho (Figura 56). Grande parte da turma decifrou a adivinha sem grandes dificuldades, revelando gosto e interesse por este tipo de atividades. Dando sequência ao tema, os alunos desenharam o fruto representativo, decorando-o a seu gosto através de diversos materiais (purpurinas, grãos de café, papéis coloridos, etc).

**Figura 56.** Adivinha do fruto do dia de São Martinho.



A escolha destes materiais teve por base os interesses das crianças e a curiosidade revelada em descobrir novas matérias. Considerou-se, portanto, “(...) o nível de interação permitido pelas suas características, isto é, que possibilidades de exploração, manipulação e experimentação oferecem aos alunos sendo ainda desejável que permitam a sua utilização autónoma” (Morgado, 2004, p. 96). Após a finalização da atividade, intercalada com a área de Expressão Plástica, afixamos os trabalhos no placard exterior à sala, para que a restante comunidade pudesse estimar o Dia de São Martinho do 1.ºB.

### *A que sabe a Lua?*

Esta obra encontra-se patente no PNL para o 1.º ano, pelo que se achou oportuno trabalhá-la aquando da introdução da consoante “I” e “L”, mas também devido ao interesse demonstrado pela turma ao longo de todo o estágio pelo conto e análise de histórias. A abordagem a esta narrativa desenvolveu-se ao longo de toda a semana, alargando-se às restantes áreas curriculares, pois como destaca Oliveira (2008), “(...) a literatura infantil permite inter-relacionar diferentes disciplinas estudadas em sala de aula” (p. 17). Fomentando, portanto, o ensino interdisciplinar.

Sublinha-se que o recurso à literatura na sala de aula promove, igualmente, a relação professor/aluno, uma vez que o docente estabelece:

(...) uma relação dialógica com os alunos, com a sua cultura e com a sua realidade quando, para além de contar ou ler a história (informar os alunos sobre ela), cria condições para que eles lidem com a história a partir dos seus pontos de vista, trocando impressões sobre ela, assumindo posições e personagens, criando novas situações através das quais eles vão descobrindo a história original (Oliveira, 2008, p. 17).

A abordagem à obra foi procedida através de uma apresentação em PowerPoint (Anexo 4) com o objetivo de diversificar nos materiais e estratégias utilizadas, mas também para envolver a turma no conto e exploração da história, dado que esta apresenta ilustrações atrativas e promotoras de curiosidade e estímulo. A turma revelou-se muito perspicaz aquando das questões colocadas na fase de pré-leitura.

(...) analisamos a capa do livro, e quando questionados sobre o que observavam na capa, grande parte do grupo referiu a letra “I” e “L”. Isto porque estava patente a

imagem de uma lua e deduziram que iríamos aprender esta consoante. Tentei que explorassem a capa para, além disto, fazendo-os imaginar do que se trataria a história, quais seriam as personagens. As opiniões divergiram (DB, 25-27 de novembro de 2013).

Depois de explorada a capa da narração, foi solicitada à criança que já dominava a leitura, que partilhasse com os colegas o seu título. A turma revelou-se um pouco intrigada e, simultaneamente, curiosa, dado que não compreendiam como é que a lua poderia ter sabor se não era um alimento (Figura 57).

**Figura 57.** Conto e exploração da Obra A que sabe a Lua?



O conto da história foi dinâmico e interativo, pois através das ilustrações os alunos foram manifestando o que achavam que ia acontecer, desenvolvendo assim um conto a partir das imagens e posterior comparação com a história verdadeira. Acentua-se um comportamento muito engraçado de um aluno que, questionado sobre qual o sabor que achava que a lua tinha, respondeu, ainda sem saber o final da história, que a lua sabe a queijo. Este é um dos alimentos favoritos da criança, pelo que achei a sua resposta muito pertinente e eficaz, ainda mais sendo este aluno, um dos que apresentavam maiores dificuldades.

Neste sentido, Oliveira (2008) alimenta a ideia de que é através da relação lúdica estabelecida entre o aluno e a obra literária que nascem os pequenos leitores, acrescentando que “(...) é na exploração simbólica da fantasia e da imaginação que desabrocha o acto criador e se intensifica a comunicação entre texto e leitor” (p. 18).

O comportamento deste aluno fez-me refletir e ponderar sobre as estratégias a utilizar, pois demonstrando ainda alguma imaturidade, falta de concentração e ritmo de trabalho, apresentou algumas dificuldades em acompanhar o grupo. Deste modo, tentei

dedicar-me mais a esta criança, paralelamente a um pequeno grupo da turma, já mencionado neste relatório, visto que me apercebi que ao serem orientados de um modo mais individual por mim ou por um colega, conseguiam ter um maior empenho e concentração nas atividades, embora faltando-lhes, ainda, alguma autoestima e motivação, outro impulsionador para a implementação do trabalho cooperativo.

Voltando à obra, sucintamente, esta transmitia a ideia de que a lua conhecia os sabores favoritos de todos os animais que figuraram a história, transmitindo como valor moral, o julgamento das pessoas pela sua aparência. Este facto foi dialogado com a turma, em que tentei consciencializá-los de que deveriam ser todos amigos, respeitar-se e ajudarem-se uns aos outros, pois só assim conseguiriam ser uma turma de sucesso.

De seguida, a turma, em pares, realizou uma exploração da obra através de uma ficha de acompanhamento (Anexo 5), proposta pelo próprio PNL. Esta atividade foi orientada por mim, no que respeita à leitura, visto que a turma ainda não dominava esta competência na íntegra (Figura 58). Através desta atividade foram trabalhados conteúdos relacionados com a área curricular de Estudo do Meio, nomeadamente o tipo de alimentação dos animais.

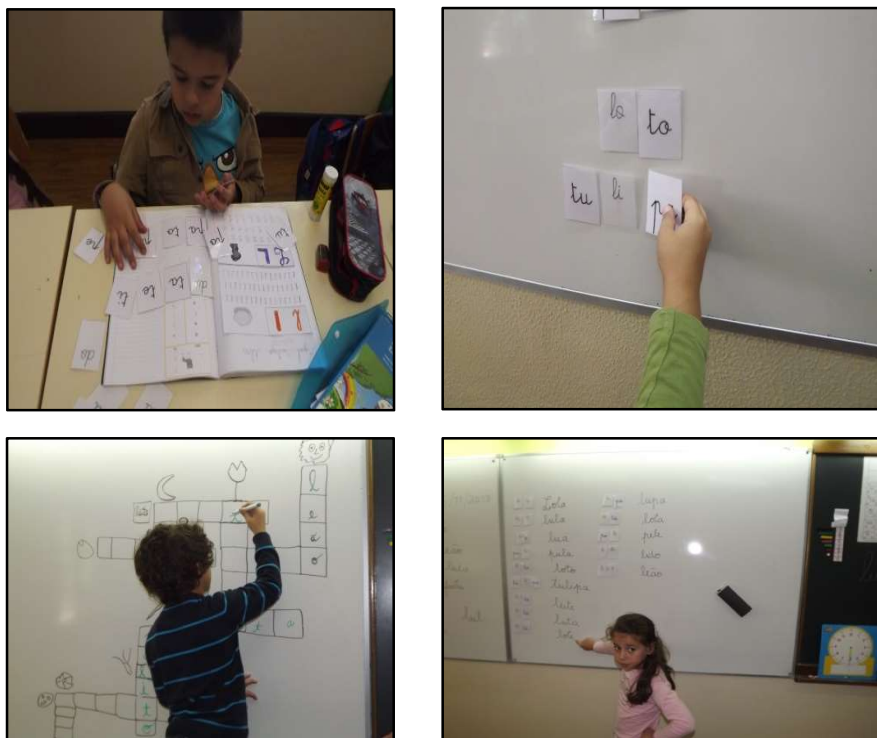
**Figura 58.** Desenvolvimento da ficha de acompanhamento à obra.



Após a finalização desta tarefa, procedemos à contextualização da consoante “I” e “L”, com respetiva diferenciação entre letra manuscrita e gráfica, maiúscula e minúscula e representação ortográfica da mesma (Figura 59). Neste mesmo contexto, a turma referiu algumas palavras que integrassem a nova consoante e procedeu à formação de pequenas palavras com o auxílio do quadro silábico, registando-as no caderno diário. Ao longo da semana foram desenvolvidas outras atividades de leitura e ortografia alusivas à consoante.

Esta letra foi a que, em minha opinião, demonstraram menos dificuldades na grafia e leitura. Também a formação de palavras através do quadro silábico foi uma surpresa para mim, pois ao contrário das semanas anteriores conseguiram formar várias palavras e lê-las ao grande grupo, o que me deixou bastante satisfeita (DB, 25-27 de novembro de 2013).

**Figura 59.** Atividades de leitura e escrita alusivos à consoante “l” e “L”.



### *Meninos de todas as cores*

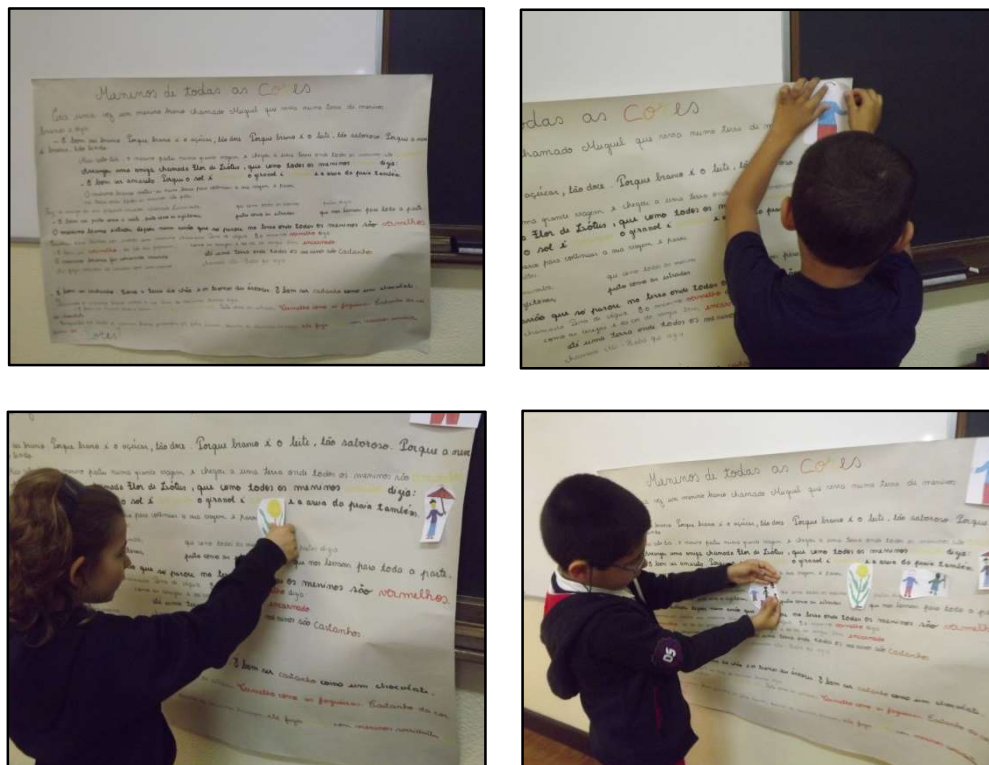
A abordagem a esta obra surgiu no âmbito da introdução à consoante “m” e “M”, permitindo, igualmente, fomentar o contacto com a literatura. É a partir das histórias, lidas ou ouvidas, que a criança vai estimulando a sua vertente criativa e sonhadora, dando aso à sua imaginação e aquisição de experiências. Enfatiza-se a importância do contacto entre a literatura e a criança, pois só a partir deste é que a criança é capaz de desenvolver aspetos determinantes como é a fantasia e a criatividade (Oliveira, 2008).

A exploração desta narrativa deu-se a partir do conto em suporte de papel de cenário. Ou seja, a história foi transcrita para o papel, com espaços por completar. Neste sentido, foram distribuídas aos alunos algumas imagens alusivas ao conto (Apêndice T), com o intuito de que, aquando da narração, as crianças estivessem atentas, pois, quando

percebessem de que se estava a fazer referência à sua figura, teriam que se levantar, apresentar à turma e colá-la no corpo de texto afixado (Figura 60).

Este tipo de atividade desperta o interesse e a criatividade, em que através da colagem os alunos participam na história, conhecendo, mais detalhadamente, as personagens e aspetos mais importantes da narrativa, permitindo-lhes uma melhor contextualização e assimilação da mensagem (*Ibidem*).

**Figura 60.** Conto da história Meninos de todas as cores



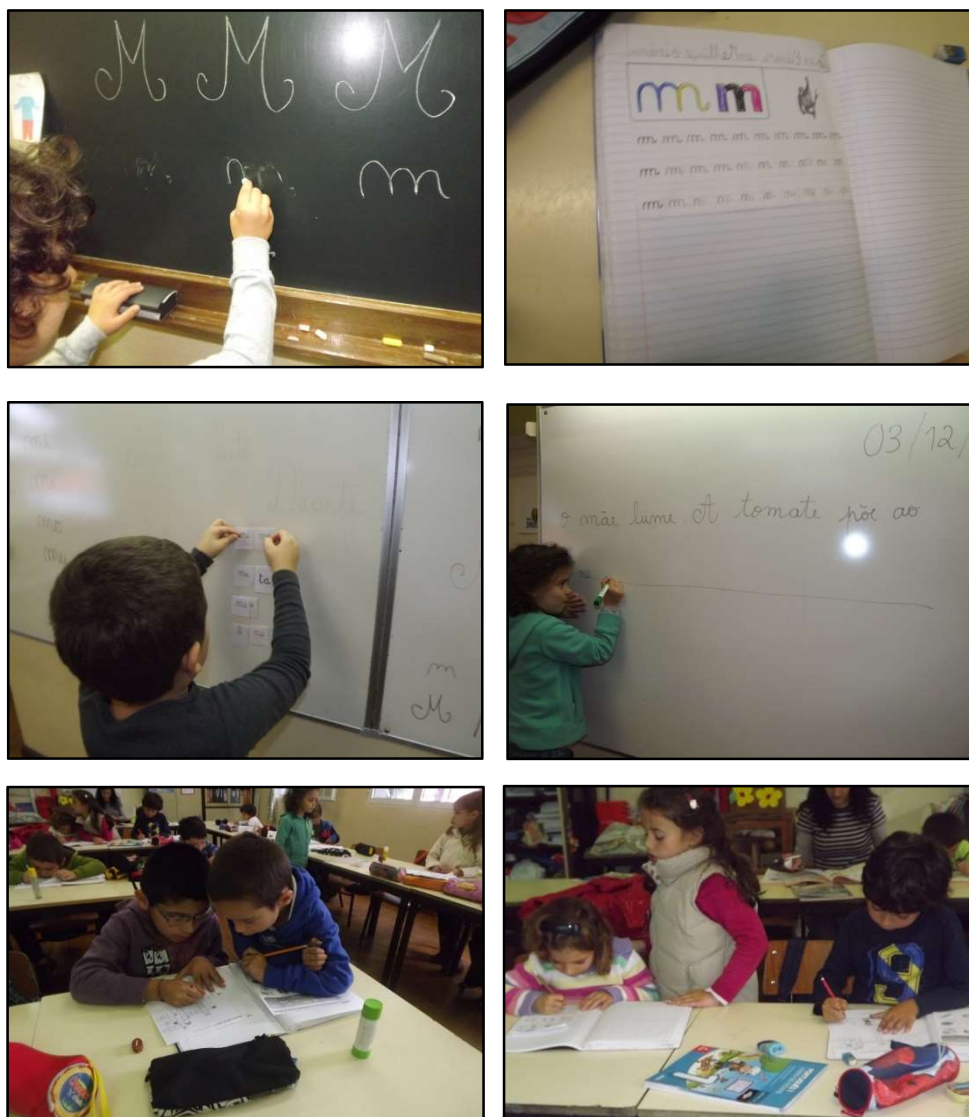
Depois, foram trocadas opiniões sobre a história, em que o grande grupo fez menção à consoante “m” e “M”, partilhando algumas palavras em que esta se evidenciasse. Assim, solicitei que algumas crianças viessem procurar e rodear a consoante na história, de forma a perceberem se a conseguiam identificar antes de a explorarmos de um modo mais aprofundando (Figura 61).

Esta última atividade foi muito enriquecedora, pois senti que foi muito importante para eles serem capazes de identificar uma nova letra e serem eles próprios a rodeá-la (DB, 2-4 de dezembro de 2013).



do nível de desenvolvimento do aluno. Igualmente, destaca-se a atribuição de papéis aos alunos que terminaram as tarefas atempadamente, no âmbito do trabalho cooperativo. Sendo os “ajudantes” da professora, tiveram que orientar os colegas com menos ritmo de trabalho, auxiliando-os na atividade do crucigrama, onde se relevaram mais apreensivos.

**Figura 62.** Exercícios de leitura e escrita alusivos à consoante “m” e “M”.



As crianças mostraram-se, ao longo das semanas, mais predispostas em auxiliar os colegas, demonstrando uma grande evolução na aceitação da diferença de opiniões, na partilha de conhecimentos e, conseqüentemente, no respeito pelos colegas, favorecendo a relação e aprendizagem de toda a turma.

Analogamente, a nível de desenvolvimento cognitivo:

(...) tenho notado que alguns alunos estão a evoluir, conseguindo já formar palavras através do quadro silábico sem incentivos. Gostam muito de mostrar os seus feitos, daí que tento sempre valorizá-los e felicitá-los, encorajando-os a partilhar com a turma as aprendizagens de cada um (...). Em relação à criança O.F., continuei a realizar atividades diferenciadas com ele e pareceu-me que conseguiu realizá-las sem dificuldades. Em conversa com a professora cooperante, achamos que provavelmente a criança terá que realizar atividades de um nível superior. Contudo, apesar de na leitura ser uma criança que revela um grande domínio, na escrita e expressão oral, e, principalmente, nesta última, revela algumas apreensões. Dificuldade em se expressar, em expor verbalmente as suas opiniões, precisa de tempo para gesticular o que pretende e algumas vezes chega a fazer confusão com as palavras (DB, 2-4 de dezembro de 2013).

Estas apreciações derivaram de uma pequena reflexão que foi feita ao longo das semanas e que foi partilhada no DB da última semana de estágio. Esta reflexão permitiu-me consciencializar do meu trabalho e da sua influência no desenvolvimento global da turma. Todavia, cheguei à conclusão de que, enquanto docente, poderia ter ido mais longe relativamente às estratégias desenvolvidas, pois, perante a última semana de prática pedagógica, aquando da avaliação da leitura:

(...) foi notório que um grande grupo consegue ler as palavras de forma clara, contudo existe um pequeno grupo, como tem vindo a ser habitual, que revela grandes dificuldades, manifestando confusões na identificação das letras. Isto reflete, em minha opinião, o facto de ter que haver uma diferenciação com estes alunos, o que tentei fazer ao longo das semanas, nomeadamente prestando um maior acompanhamento para com eles, sendo que quando acompanhados conseguem fazer as atividades. Contudo, acho que deveria ter realizado uma maior diferenciação, levando atividades mais adequadas ao seu nível, pois talvez assim conseguissem realizar as atividades de forma autónoma. Esta foi uma grande dificuldade para mim, acompanhar os vários ritmos de trabalho, pois muitas foram as vezes, em que um grande grupo estava a fazer uma atividade e este pequeno grupo continuava na primeira, pois precisavam de mais tempo, sendo difícil para mim conseguir acompanhar todos os grupos de trabalho. Para combater este problema, muitas vezes recorri, no âmbito do meu projeto de investigação, ao trabalho cooperativo, solicitando a alunos do grande grupo que ajudassem os que tinham mais dificuldades e assim conseguia prestar mais atenção a um e a outro, e simultaneamente motivava o aluno que conseguia acompanhar o ritmo de trabalho, mostrando que o seu trabalho era positivo e podia ser meu ajudante, acompanhando o colega que tinha mais dificuldades (DB, 2-4 de dezembro de 2013).

Assim, devido ao pouco tempo disponível e à grande seleção de conteúdos destinados a trabalhar na área curricular de Português, senti alguma dificuldade na gestão do currículo e do tempo. Contudo, e de um modo reflexivo, acho que tentei dar sempre o meu melhor, procurando desenvolver estratégias e materiais diferentes ao

longo das várias semanas, de modo a possibilitar à turma um vasto conjunto de experiências que fossem, conjuntamente, ricas, diversificadas, integradas e, sobretudo, significativas para cada uma das crianças.

### **5.3.2. Estudo do Meio**

Todas as crianças possuem um conjunto de experiências e saberes que foram acumulando ao longo da sua vida, no contacto com o meio que as rodeia. Cabe à escola valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes, de modo a permitir, aos alunos, a realização de aprendizagens posteriores mais complexas (ME, 2004, p. 101).

Ao longo da ação pedagógica desenvolvida nesta área curricular, recorreu-se a diversos materiais e estratégias, de modo a proporcionar à turma experiências diversificadas de aprendizagem. Sendo esta área propícia ao desenvolvimento de práticas interdisciplinares, é de realçar que alguns conteúdos alargaram-se às restantes áreas curriculares.

A utilização do computador e de outros recursos tecnológicos para a dinamização de atividades foi uma constante aquando da planificação, sendo certo que “A Sociedade da Informação é um novo ambiente humano onde o conhecimento, a sua criação e propagação são os elementos definidores da relação entre os indivíduos e as comunidades a que pertencem” (Correia, 2011, p. 270). Assim, a turma teve a oportunidade de visualizar vídeos relacionados com o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula, bem como a apresentação de conteúdos em formato PowerPoint, áudio de canções, igualmente intercaladas com os conteúdos abordados. Sublinha-se que todos os conteúdos partilhados com as crianças foram devidamente investigados e adequados ao grupo em questão.

A adoção destas ferramentas serviu, muitas vezes, como introdução de conteúdos, mas também para o desenvolvimento de atividades, tornando as aulas mais dinâmicas, interativas e estimulantes, pelo que se preferiu desenvolvê-las, maioritariamente, ao final da manhã, por ser o período em que a turma demonstrava maiores dificuldades de concentração.

Apesar de algumas destas ferramentas fazerem parte do quotidiano de muitas crianças, não nos podemos esquecer que, infelizmente, algumas ainda não usufruem essa oportunidade. Além disso, muitas são aquelas que veem as novas tecnologias

apenas como fonte de diversão, pelo que através da sua utilização nas aulas, tentou-se mostrar que as TIC representam uma fonte de conhecimento e aprendizagem.

Tal como a área curricular de Português, esta também se encontra organizada por atividades devidamente referenciadas. No entanto, são apresentadas em menor número, uma vez que foi uma área trabalhada de modo interdisciplinar, em que durante a descrição das atividades nas restantes áreas curriculares já se faz alusão ao Estudo do Meio. Por outro lado, tendo sentido maiores dificuldades na gestão do currículo e do tempo em relação ao Português, achou-se igualmente relevante partilhar um pouco mais do modo como foram geridos estes dois intervenientes da ação educativa.

### *Os Constituintes do Corpo*

Esta atividade surgiu no âmbito do Bloco 1 – À Descoberta de si mesmo, que visa o conhecimento dos alunos para consigo próprios, fomentando, simultaneamente, a autoestima, autovalorização e o próprio reconhecimento das suas origens e identidade (ME, 2004).

Assim sendo, através de um diálogo em grande grupo, tive a oportunidade de perceber qual a posição da turma em relação a este tema. Foram colocadas algumas questões como “O que nos permite mexer e agarrar nos objetos?”; “O que nos permite andar?”; “Como é constituído o nosso corpo?”. As crianças, em geral, conseguiram responder com clareza às questões, sendo este um tema já explorado em contexto de EPE. Através da partilha de ideias, chegamos ao consenso de que o nosso corpo estava dividido em três partes, cabeça, tronco e membros (superiores e inferiores).

À luz destas ideias, foi proposto elaborarmos um cartaz, em papel de cenário, com a representação de um corpo e a devida legenda. A turma escolheu um dos colegas para servir de modelo e organizaram-se de modo a que todos participassem na atividade.

Perante este tipo de trabalhos, a turma mostrou-se muito autónoma e organizada, sendo eles próprios capazes de delinear aquilo a ser realizado, revelando, igualmente, respeito pelos colegas, fazendo uma gestão equilibrada, em que todos dão o seu contributo no trabalho (Figura 63).

Este tipo de trabalho revelou uma interdependência positiva, sendo esta, o centro da aprendizagem cooperativa. É através dela que se criam situações em que os alunos trabalham todos juntos, partilhando recursos, apoiando-se mutuamente e celebrando as suas aprendizagens (Lopes & Silva, 2010).

As atividades no Estudo do Meio foram muito produtivas, desenhar o corpo de um dos alunos revelou-se muito enriquecedor e significativo para eles, uma vez que foram eles próprios a desenhar o corpo da colega e isso fez com que a interiorização dos conceitos fosse muito mais significativa para eles e de mais fácil compreensão (DB, 28-30 de outubro de 2013).

**Figura 63.** Representação dos constituintes do corpo.



Depois de desenhado o corpo da colega escolhida, o papel de cenário foi afixado no quadro e de forma aleatória e rotativa, quatro alunos identificaram um membro à sua escolha. De acordo com a sua identificação, procedi à legenda, escrevendo a designação referida pelos alunos (Cabeça, Tronco, Membros (superiores e inferiores)). De seguida, afixamos o papel de cenário no placard da sala.

Dando seguimento à exploração dos constituintes do corpo, os alunos, através dos recortes de revista que trouxeram de casa (solicitados na semana anterior), elaboraram uma representação humana, juntando diferentes partes do corpo e realizando

a colagem numa folha branca com o intuito de ser afixado junto do cartaz realizado *a priori*.

A turma manifestou grande interesse e motivação na tarefa de recorte e colagem de revistas, pois tornou-se muito mais estimulante terem sido eles próprios a desenvolverem o trabalho de pesquisa. Foi muito engraçado observar o entusiasmo das crianças na formação dos constituintes do corpo humano, fazendo junções muito engraçadas e diversificadas (Figura 64).

**Figura 64.** Representação dos constituintes do corpo com recortes de revista.



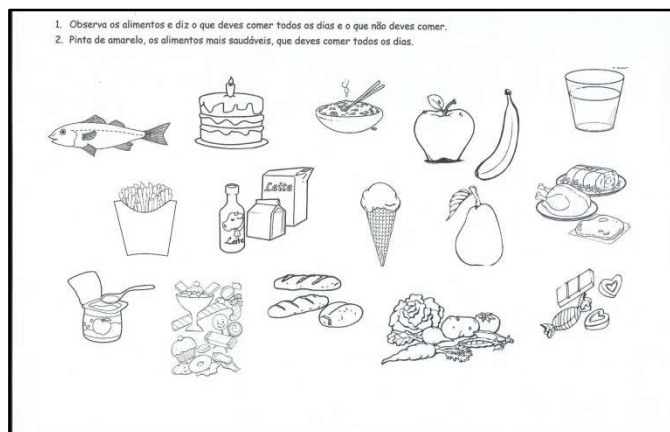
### ***Alimentação Saudável***

Dando continuidade à exploração do Bloco 1 – À Descoberta de si mesmo, no que respeita à saúde do seu corpo, estivemos a explorar os alimentos saudáveis e não saudáveis. Estando perante uma sociedade em que os casos de obesidade são cada vez mais frequentes, e em crianças cada vez mais pequenas, tornou-se oportuno apelar ao grupo para a importância de uma alimentação variada e equilibrada. Neste sentido, através de atividades mais lúdicas e dinâmicas, tentei trabalhar com a turma alguns conceitos, nomeadamente, alimentação saudável e não saudável, a classificação dos alimentos (saudável/não saudável), e os problemas que podem advir de uma má alimentação.

Neto (2001) deixa claro que “A existência de ambientes lúdicos em situações de aprendizagem escolar permite que as crianças obtenham mais facilidade em assimilar conceitos e linguagens progressivamente mais abstractas” (p.4). Nesta sequência de ideias, após um diálogo onde as crianças puderam evidenciar as suas opiniões sobre o tema, foi distribuída uma proposta de trabalho que, em grande grupo foi procedida à sua

análise e foram colorindo apenas os alimentos saudáveis, de modo a introduzir os conceitos já assinalados (Figura 65).

**Figura 65.** Proposta de trabalho: alimentos saudáveis e não saudáveis.



Posteriormente, foram afixados no quadro o desenho de dois frigoríficos acompanhados de dois meninos, um apresentando boa forma física, e outro mais gordinho. Foi explicado à turma que seriam distribuídas imagens de alimentos, uma a cada um e, à vez, iriam apresentar a sua imagem, referindo o que era, classificá-la como alimento saudável ou não saudável, se ingeria com frequência ou não, e depois teriam que escolher o frigorífico adequado ao alimento, colocando-o no frigorífico dos alimentos saudáveis ou dos não saudáveis (Figura 66).

**Figura 66.** Atividade alimentos saudáveis/ não saudáveis.



O recurso a estratégias lúdicas demonstrou ser uma mais-valia ao longo de todo o estágio, sendo certo que as crianças envolvem-se com mais interesse neste tipo de atividades. Neto (2001) assinala ainda que através de várias investigações, tem-se diagnosticado que a criança, quando estimulada em contextos lúdicos, tem maior probabilidade de alcançar o sucesso e adaptação a nível escolar.

Esta atividade permitiu, igualmente, desenvolver o trabalho em grupo e o espírito de cooperação na turma. Tentou-se, portanto, desenvolver competências de cariz cognitivo e social, mas também promover a relação professor-aluno, pois como elucida Lopes e Silva (2010):

Construir um ambiente relacional capaz de facilitar a aprendizagem e assegurar resultados escolares mais elevados implica que o professor respeite o conhecimento que os alunos trazem para a escola, reconhecendo como válidas as experiências que estes vivenciam fora do ambiente formal de aprendizagem, quer em casa quer na comunidade ou no seu grupo de pares (p. 64).

### ***Segurança Rodoviária***

Para trabalhar este tema optou-se pela projeção de um vídeo de uma canção que apela às normas de prevenção rodoviária. Este vídeo faz parte do quotidiano e dos interesses das crianças, pelo que prestaram muita atenção acompanhando a letra da melodia (Anexo 6). Correia (2011) salienta que a utilização das TIC como meio de expressão, desenvolve variados efeitos sobre os utilizadores. Por outras palavras, através do recurso às novas tecnologias, os alunos sentem-se mais motivados para a aprendizagem. O professor deve, portanto, fomentar as aulas interativas, de modo a que as crianças façam o melhor uso das TIC, compreendendo que estas podem ser uma fonte de conhecimento.

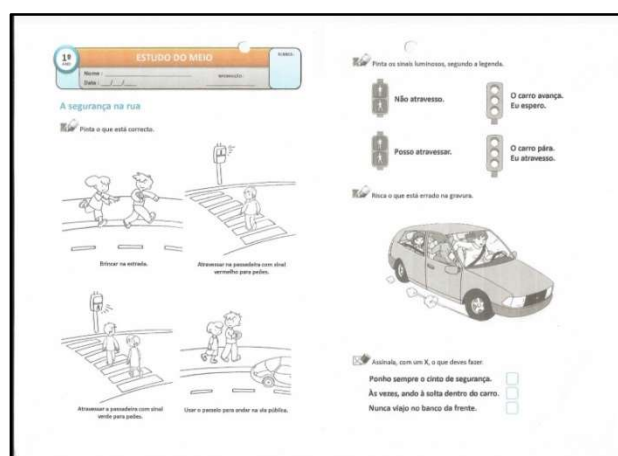
Neste âmbito foi privilegiado o diálogo em grande grupo e a partilha de ideias e opiniões. É de referir que a turma revelou muito interesse e conhecimento nesta área, mencionando alguns acontecimentos do seu dia-a-dia, como foi o caso da aluna F.G. que referiu “Quando vamos atravessar a estrada temos que esperar que o boneco fique verde” e a L.C. “Quando vou no carro com a mamã, ela para quando a luz está vermelha”. Coloquei ainda algumas questões, em que foi possível compreender que na generalidade, as crianças conheciam algumas normas, mostrando-se sensibilizadas para com o tema. Lopes e Silva (2012) esclarecem que “Dado que o ensino se tem tornado mais centrado no aluno em resposta à orientação cognitiva da aprendizagem, em geral, e ao construtivismo, em especial, o questionamento constitui um aspeto fundamental do processo de ensino-aprendizagem, adquirindo uma função formativa” (p. 72).

Dando continuidade à sessão e às estratégias acima enunciadas foi projetado um PowerPoint alusivo ao tema (Anexo 7). Esta ferramenta faz parte do material disponível para o professor aquando da adoção do manual e usufrui de ilustrações apelativas, que

foram devidamente analisadas juntamente com algumas normas de segurança rodoviária. Novamente, através da visualização destas imagens a turma partilhou algumas situações do seu quotidiano, identificando-se com as mensagens transmitidas e as respetivas figuras. Ainda nesta abordagem, procedemos à análise e identificação de alguns sinais de trânsito, privilegiando, novamente, o diálogo e o questionamento.

De forma a consolidar as aprendizagens, propôs-se a realização de uma pequena ficha, com orientação a nível da leitura, onde as crianças tinham que analisar quatro imagens e selecionar a correta, pintar os semáforos segundo a legenda e observar um comportamento incorreto numa imagem, assinalando-o (Figura 67).

**Figura 67.** Ficha de Consolidação das aprendizagens.



### 5.3.3. Matemática

O gosto pela Matemática e pela redescoberta das relações e dos factos matemáticos – que muitas vezes é apresentada como uma finalidade isolada – constitui um propósito que pode e deve ser alcançado através do progresso da compreensão matemática e da resolução de problemas (ME, 2013, p. 2).

Para o desenvolvimento desta área curricular procurou-se planificar atividades e estratégias diversificadas, apostando na manipulação de diversos materiais, alguns recicláveis, a fim de motivar e enriquecer as aprendizagens da turma e a promover o raciocínio lógico e espírito crítico. Gomes (2011) frisa a ideia de que não é obrigatório restringir-se aos manuais, contudo, o professor, deve ser capaz de proporcionar aos seus alunos, recursos diversificados de conhecimento para levá-los a compreender que existem diversas formas de construir as suas aprendizagens.

Deu-se, igualmente, primazia a estratégias de cooperação e de aprendizagem ativa, na medida em que as crianças aprendem fazendo, pressupondo uma implicação constante nas atividades dinamizadas. No mesmo sentido, foram promovidos diálogos, onde as crianças, maioritariamente em trabalho de pares, podiam trocar ideias entre si e, posteriormente, partilhá-las com o grande grupo. Este método, de acordo com Lopes e Silva (2012), “(...) aumenta a possibilidade de participação, principalmente dos mais tímidos, e o seu envolvimento na aprendizagem” (p. 76).

Em concordância com as anteriores áreas curriculares, esta encontra-se organizada por atividades, devidamente identificadas, onde é possível perspetivar os conteúdos, propostas de aprendizagem e estratégias planificadas de um modo descritivo mas, sobretudo, reflexivo.

### *Crescente e Decrescente*

A abordagem destes conceitos surgiu em articulação com o Estudo do Meio aquando da conceção de evolução e crescimento humano. Ao estabelecer esta relação, os alunos conseguiram compreender concreta e significativamente os conceitos de crescente e decrescente. A introdução partiu, portanto, de um diálogo em que relembramos o crescimento humano, que se inicia quando somos bebés e vai se processando através de várias fases.

De seguida, foram afixadas duas imagens de um conjunto de dentes (Figura 68), primeiramente por ordem crescente e, depois, por ordem decrescente, sendo que foi solicitado a algumas crianças que expressassem o que visualizavam. Salienta-se que, segundo os estádios de desenvolvimento sugeridos por Piaget, estas crianças encontram-se no “subestádio intuitivo” pelo que se caracterizam pelo “egocentrismo, centração e irreversibilidade” (Cruz & Fontana, 2002, p.43). Deste modo, surgiram algumas opiniões, uma vez que os alunos tentaram manifestar a sua própria opinião:

“Os dentes eram pequeninos e foram crescendo, como nós” (F.G.).

“Está do mais pequenino para o maior” (S.P).

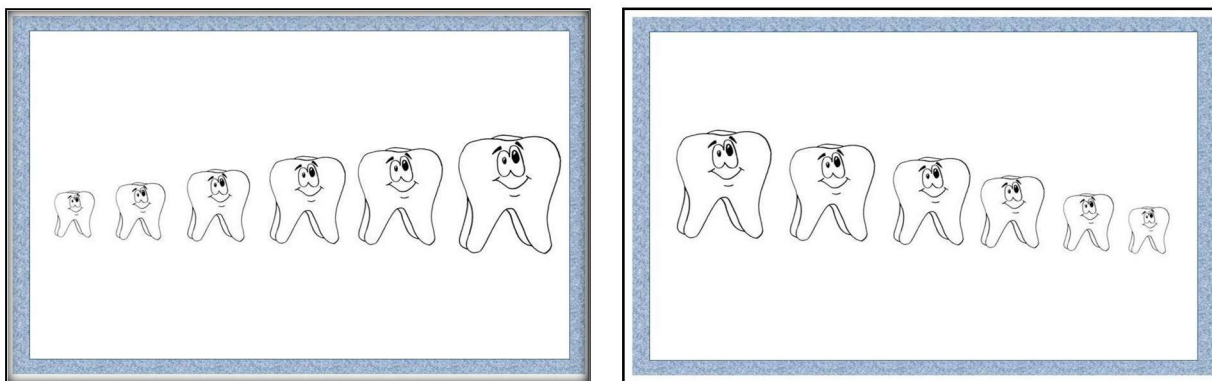
“Dizemos que está por ordem crescente, porque vai do mais pequenino para o maior” (O.F.).

“Professora os dentes estão ao contrário da outra imagem, estão do dente maior até ao mais pequeno” (E.G.).

“Quando colocamos do maior para o mais pequeno quer dizer que é por ordem decrescente” (L.C.).

“Podemos colocar do mais velhinho para o bebé e fica por ordem decrescente” (O.F.).

**Figura 68.** Organização por ordem crescente e decrescente.



Penso que esta associação foi positiva, pois a interiorização dos novos conceitos foi facilmente adquirida, conseguindo a turma, em geral, corresponder aos objetivos propostos, participando de forma produtiva e positiva nas atividades e na realização de uma proposta de trabalho (DB, 21-23 de outubro de 2013).

Logo após, foi distribuído material multibásico e procurou-se que, em pares, idealizassem uma representação dos conceitos crescente e decrescente, proporcionando, simultaneamente o contacto com este material didático (Figura 69).

**Figura 69.** Representação dos conceitos crescente e decrescente através do multibásico.



Para consolidar as aprendizagens em relação a estes conceitos, foi proposta a realização de fichas de trabalho (Anexo 8). Aquando do desenrolar deste tipo de atividades tive sempre a preocupação de analisar bem as tarefas, de modo a compreender se estavam de acordo com os objetivos, conteúdos trabalhados e com a

turma. No entanto, nesta aula, deparei-me com uma lacuna que me fez refletir junto da professora cooperante e, adequar o exercício ao grupo.

Apesar dos conceitos terem sido bem interiorizados, na proposta de trabalho foi utilizado números de dois algarismos, o que causou algumas dúvidas a um pequeno grupo, daí que a professora cooperante me tenha alertado para esta situação, em que devia ter apostado em números de apenas um algarismo e até seis de forma a combater as dúvidas deste pequeno grupo (DB, 21-23 de outubro de 2013).

Assim sendo, o exercício foi adequado, possibilitando que toda a turma pudesse efetuá-lo e compreendê-lo, servindo igualmente de aprendizagem para mim, pois através deste lapso, vivenciei uma pequena situação de insegurança, sentindo mesmo alguma frustração por não me ter apercebido de que o exercício não ia ao encontro dos objetivos estipulados. No entanto, a capacidade de reflexão e adequação do exercício permitiu-me compreender que é muito importante a capacidade de adaptação e resolução de problemas do professor, pois são situações com as quais nos podemos deparar, principalmente no início da carreira profissional. Arends (1995) alega que “O professor eficaz é aquele que aprende a enfrentar estas situações com uma atitude de resolução de problemas, aprendendo a arte de ensinar mediante uma reflexão aturada sobre a sua prática” (p. 18).

Após a resolução das tarefas propostas, foi realizada uma pequena atividade prática complementar a estes conceitos, em que a turma teve que trabalhar cooperativamente para a sua concretização. Solicitei, portanto, que a turma, entre si, escolhesse um pequeno grupo e se organizasse por ordem crescente, tendo em conta a sua altura (Figura 70).

**Figura 70.** Ordenação por ordem crescente.



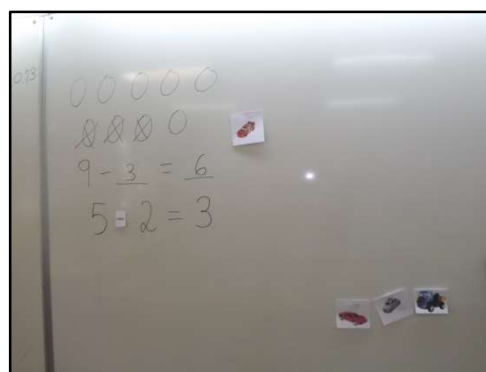
## Subtração

Para introduzir esta operação recorreu-se a uma pequena situação problema juntamente com imagens alusivas para a sua resolução e melhor compreensão (Figura 71). Note-se que, deste modo, promove-se “(...) uma aprendizagem progressiva, na qual se caminha etapa a etapa, respeitando a estrutura própria de uma disciplina cumulativa como a Matemática” (ME, 2013, p. 1). Para a resolução do problema solicitei a colaboração de duas crianças que com o auxílio das imagens foram procedendo à sua resolução. Adjacente a esta questão, surgiram outras, como podemos evidenciar na figura 73, em que uma criança questionou “E se fossem nove carros?” (O.F), pelo que procedemos à realização da operação recorrendo à representação dos números, para construir uma aprendizagem progressiva, partindo do concreto para o abstrato.

**Figura 71.** Situação problema de introdução à subtração.

O Henrique recebeu, no seu aniversário, cinco carros de brincar. No entanto, quando viu que o seu primo Lucas estava triste por não ter nenhum carro, decidiu dar-lhe dois dos que tinha recebido.

Com quantos carros ficou o Henrique?

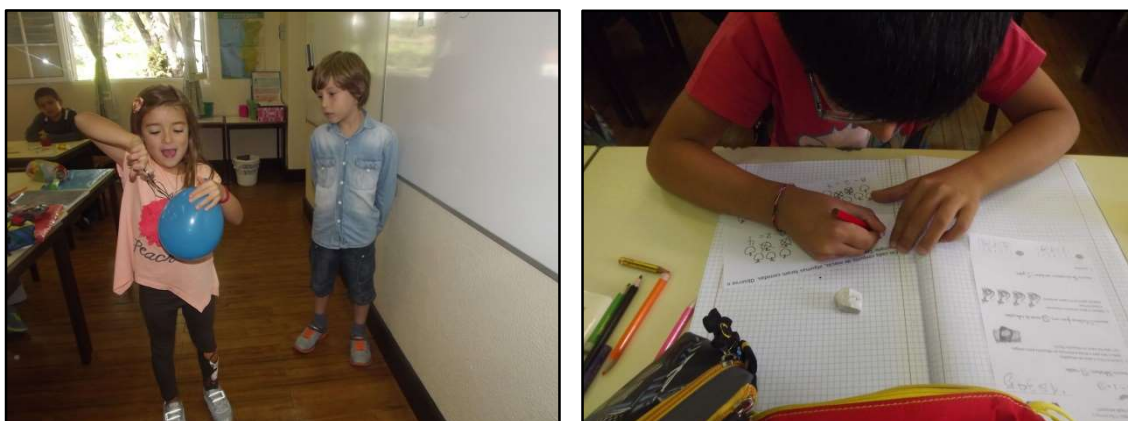


Dando seguimento neste contexto, pediu-se a colaboração de outros quatro educandos (dois de cada vez) e encheu-se um balão com bombons dentro.

Referi quantos bombons tinham dentro do balão e que queria que dessem “x” ao colega. Foi muito engraçada a reação da turma quando disse que podiam rebentar os balões. Não estavam a acreditar que o podiam fazer. Foi muito motivador e enriquecedor para eles, pois achei que o conceito de subtração e a sua aplicação seria algo complicado, pois na adição revelavam alguma apreensão, contudo, a partir desta atividade conseguiram compreender muito bem o processo de subtração e resolveram todos os exercícios propostos sem revelar grandes dificuldades (DB, 4-6 de novembro de 2013).

O recurso a diferentes materiais mostrou ser um incentivo para a turma, pelo que quando referia que iríamos aprender algo novo as crianças faziam logo alusão “ao saquinho das surpresas”. Esta foi uma estratégia que utilizei em algumas das planificações, de modo a suscitar a curiosidade e envolvimento da turma na construção das suas aprendizagens. Na figura 72 podemos evidenciar o entusiasmo em relação à atividade dos balões, e ainda o desenvolvimento de uma proposta de trabalho (Anexo 9).

**Figura 72.** Atividades relacionadas com a subtração.



### ***Figuras e sólidos Geométricos***

Para introduzir a exploração à geometria deu-se a possibilidade do contacto real com um conjunto de figuras (em cartolina) e sólidos geométricos, com o intuito de que as crianças, numa primeira fase, explorassem e fizessem comparações entre si. O recurso aos materiais permitiu um maior envolvimento e uma aprendizagem mais rica e significativa. Deste modo foi exemplificado o que eram figuras geométricas, referindo que se tratava de figuras planas, afixando o exemplo. À semelhança, no que diz respeito aos sólidos geométricos, mencionou-se que eram os que tinham volume/dimensão.

Estes conceitos requerem alguma abstração, pelo que a utilização dos sólidos permitiu uma mais fácil assimilação das diferenças entre figuras e sólidos geométricos.

Este método corresponde, segundo Arends (1995) ao “exemplo-para-a-regra” em que “(...) primeiro são dados os exemplos e não-exemplos, a partir dos quais os alunos descobrem ou adquirem por si próprios o conceito, utilizando um processo de raciocínio indutivo” (p. 307).

O programa de matemática pressupõe ainda, que no 1.º ano, no âmbito da geometria, seja feita a exploração das superfícies planas e não planas dos sólidos, ao que foi solicitado a alguns alunos que fossem à frente, escolher um sólido e citar quais as superfícies que achavam ser planas e quais as que achavam serem curvas (não planas), formando pequenos conjuntos (Figura 73).

**Figura 73.** Organização dos sólidos geométricos tendo em conta as superfícies planas e não planas.



Numa fase seguinte, estabelecemos um paralelo com os objetos do quotidiano, em que foi questionado à turma se se lembravam de algum objeto que fosse semelhante ao cubo. A resposta foi unânime, pois todos responderam “dado”. O mesmo se verificou com a esfera, verificando-se respostas como “uma bola” (B.F.), e “o sol” (F.G.).

Para verificar os conhecimentos dos alunos foi realizado um jogo em que tinham que retirar do “saquinho das surpresas” uma imagem. Depois de partilhá-la com a turma sobre o que se tratava, tinham que verificar, no cartaz exposto no quadro, com qual dos sólidos geométricos se assemelhava, colando no espaço correspondente (Figura 74).

**Figura 74.** Jogo de associação de objetos com os sólidos geométricos.



Foi gratificante ver a forma como participaram na dinâmica do jogo e notar a evolução que têm demonstrado no que se refere ao trabalho em grupo, na interajuda e no elogiar o colega quando realiza algo bem (D.B., 18-20 de novembro de 2013).

Por fim, a turma desenvolveu uma pequena ficha de aplicação de conhecimentos (Anexo 10), onde tiveram que identificar as figuras geométricas, associá-las aos sólidos e ainda diferenciar as superfícies planas e não plana. Realça-se de que em geral, a turma não apresentou dificuldades na concretização desta proposta, demonstrando muito gosto e interesse por este domínio.

### ***Os Blocos Lógicos***

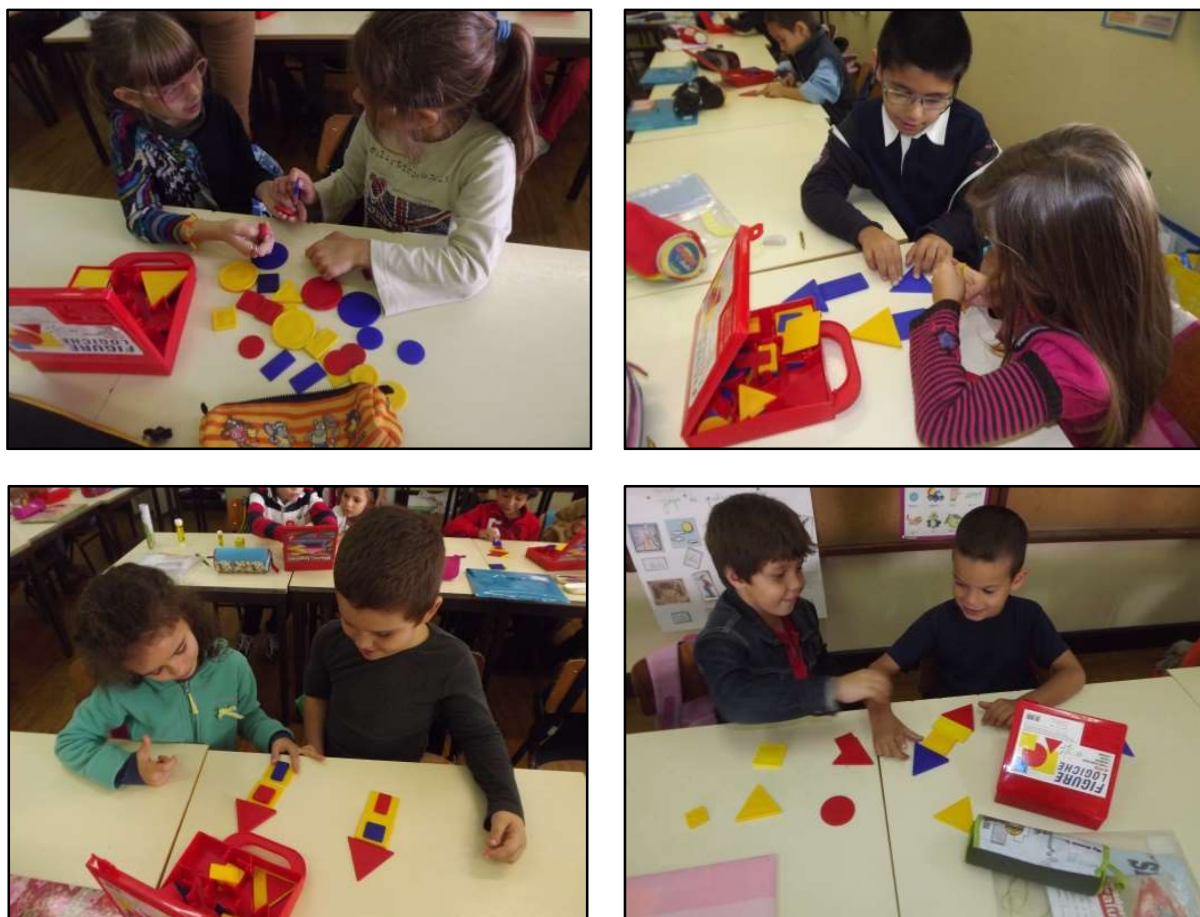
Com o intuito de dar seguimento à exploração das figuras geométricas propôs-se a realização de pequenas atividades com recurso ao material didático “Blocos Lógicos”. Numa primeira fase foi mostrado o material e questionado à turma se o conheciam. Uma parte do grupo afirmou que já haviam trabalhado com ele, em contexto de EPE, contudo não se lembravam da sua designação.

Assim, foi distribuída uma mala com o respetivo material a cada par de alunos e deixou-se que o explorassem e fizessem pequenas construções, para que se familiarizarem-se com o material (Figura 75).

Ao longo desta exploração procurei estabelecer um diálogo com cada par, colocando questões como: “O que construíram?”; “Quais as figuras que usaram?”; “Quais as suas cores?”. Este tipo de questões visa, para além de outras finalidades, “(...)

desenvolver o interesse e motivar os alunos a envolverem-se ativamente no processo de aprendizagem” (Lopes & Silva, 2012, p. 73).

**Figura 75.** Exploração do material didático – Blocos Lógicos.



A exploração deste material foi dinamizada segundo a orientação da proposta do “Projeto Cem” para o 1.º ano do EB (Anexo 11) e foi muito engraçado de observar as construções, sendo de realçar que alguns alunos procuraram formar representações similares.

Após a dinamização da primeira situação, foi distribuída uma ficha de acompanhamento à atividade e solicitado aos pares de trabalho que organizassem as suas peças de acordo com certos critérios propostos, nomeadamente: “formar um conjunto de peças amarelas”; “formar um conjunto de quadrados azuis”; “formar um conjunto de triângulos vermelhos”. Após a formação de cada grupo, cada criança representava-o na ficha de acompanhamento (Apêndice U).

A formação dos conjuntos decorreu com o auxílio de pedaços de lã, para que pudessem separar os diferentes grupos (Figura 76).

**Figura 76.** Formação de conjuntos.

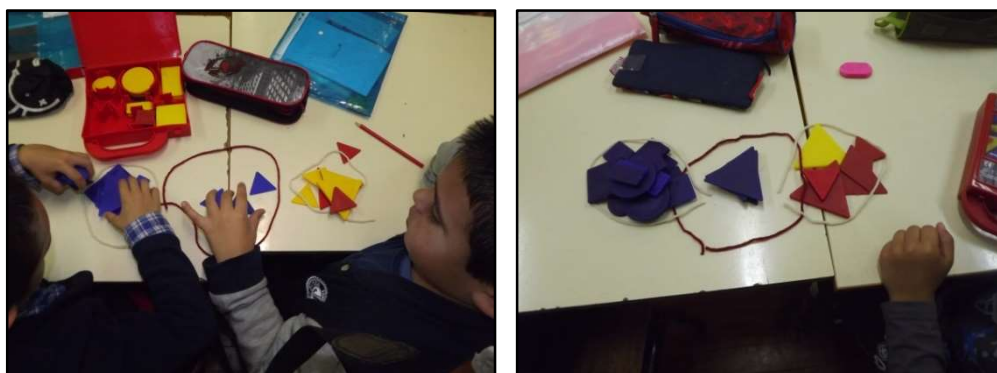


Salienta-se que até esta atividade, as crianças acompanharam sem dificuldades, contudo, visto que o grau de dificuldade foi aumentando consoante fomos avançando nas situações propostas, senti maior dificuldade em conseguir chegar a todos os pares.

Na situação seguinte foi, portanto, proposto que se formassem dois grupos, um de blocos azuis e outro com triângulos. As crianças tinham que, dentro destes dois grupos, formar um novo grupo que estivesse de acordo com os dois critérios, ou seja, que fossem triângulos e que fossem azuis (diagrama de Venn). Ressalva-se que esta designação foi mencionada à turma, destacando que era somente para terem conhecimento, pois mais tarde voltariam a trabalhá-lo.

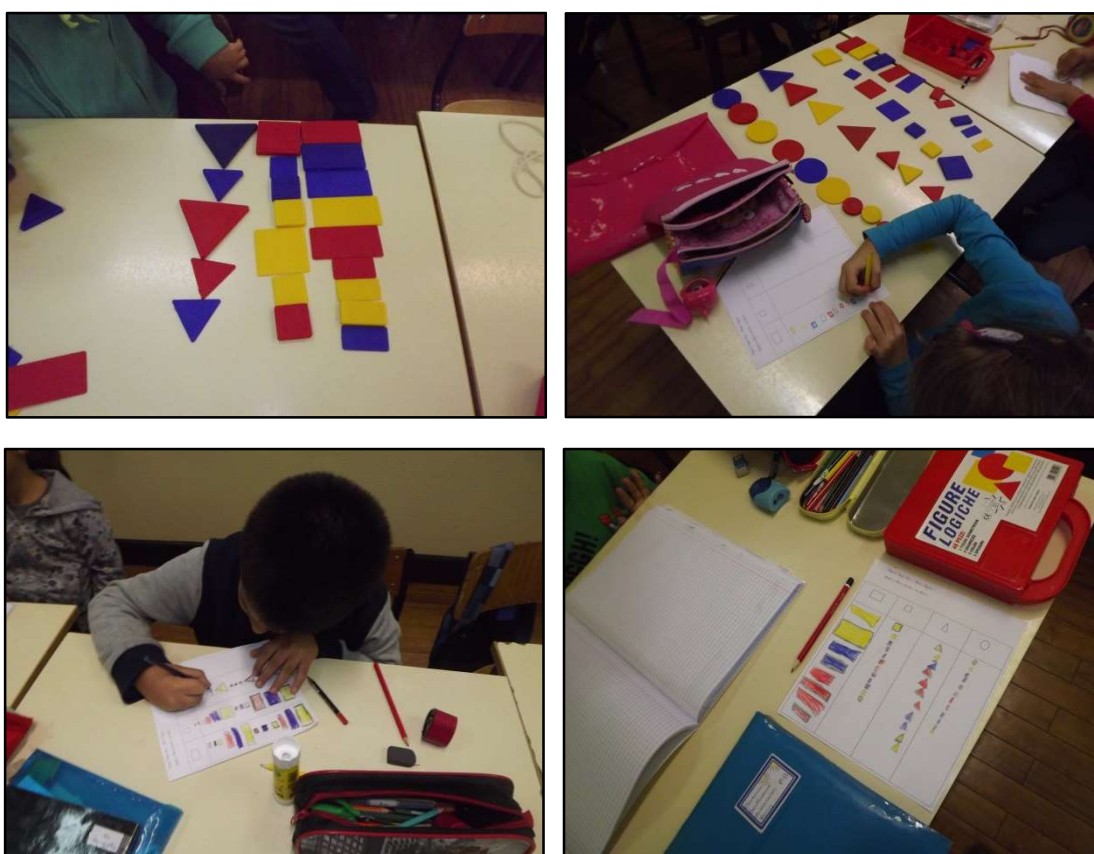
Senti alguma dificuldade em proceder à concretização desta situação, no entanto, tentei que a turma compreendesse o que se pretendia, exemplificando e acompanhando o trabalho dos pares. Alguns conseguiram responder à situação, outros apresentaram maiores dificuldades (Figura 77).

**Figura 77.** Representação do Diagrama de Venn.



Numa segunda sessão relembramos o que havíamos trabalhado no dia anterior e demos seguimento à exploração do material. Para tal, foi distribuída uma nova ficha de acompanhamento (Apêndice V). Nesta, foi solicitado aos alunos que agrupassem os blocos de acordo com alguns critérios. Primeiramente, tinham que colocá-los segundo a sua forma (retângulos, quadrados, triângulos e círculos). Após a sua organização as crianças tinham que representá-los na sua ficha de acompanhamento (Figura 78). Foi notória a dificuldade sentida na representação, pelo que, após a dinamização da atividade e ter refletido sobre a mesma, achei que deveria ter apostado numa outra estratégia, como por exemplo, levar papel de cenário, onde os alunos tivessem um espaço mais alargado para poderem representar os seus diagramas.

**Figura 78.** Representação do Diagrama de Carroll.



Pretendia-se, ainda, desenvolver o diagrama de Carroll, segundo as cores dos blocos. Porém, devido à falta de tempo não foi possível realizar esta atividade. Ponderando sobre o desenrolar de toda a exploração deste material, acho que deveria ter usufruído mais tempo, a fim de poder consolidar as atividades de um modo mais rico e significativo. Contudo, devido ao extenso programa que é proposto para este ano, não tive a oportunidade de gerir o tempo da melhor forma, sentimento que foi partilhado

com a professora cooperante. Esta salientou que a gestão do tempo e do currículo são fatores ainda muito complicados de lidar na profissão docente, todavia, a experimentação e exploração de novos materiais e recursos representam uma mais-valia para a promoção das aprendizagens das crianças, pelo que mais tarde tentaria complementar esta atividade.

### **5.3.4. Tecnologias da Informação e da Comunicação**

“Tal como os marceneiros não podem construir mobílias sem um conjunto de ferramentas adequado, os alunos não podem construir significado se não tiverem acesso a um conjunto de ferramentas intelectuais que os ajudem a reunir e a construir conhecimento” (Jonassen, 2000, p. 15).

O desenvolvimento das sessões de TIC possibilitou o contacto direto com ferramentas cognitivas, estimulando a aprendizagem ativa e significativa. Desenvolveram-se, portanto, atividades intercaladas com as restantes áreas disciplinares para introduzir e a complementar conteúdos.

Recorreu-se, portanto, a algumas atividades na internet, disponíveis em *sites* educativos, à visualização de vídeos/histórias e à exploração do Paint, de maneira a familiarizá-los com algumas ferramentas disponíveis no computador.

Serão particularizadas, abaixo, duas das atividades dinamizadas, uma vez que ao longo das sessões recorreu-se, maioritariamente, à utilização de jogos educativos e/ou ferramentas cognitivas. Achou-se pertinente realçar uma atividade associada à utilização da internet, como ferramenta de construção de conhecimento, e outra em que é focada a pertinência da utilização das TIC aquando da estimulação e interesse das crianças para o processo de ensino-aprendizagem.

#### ***Iniciação à adição***

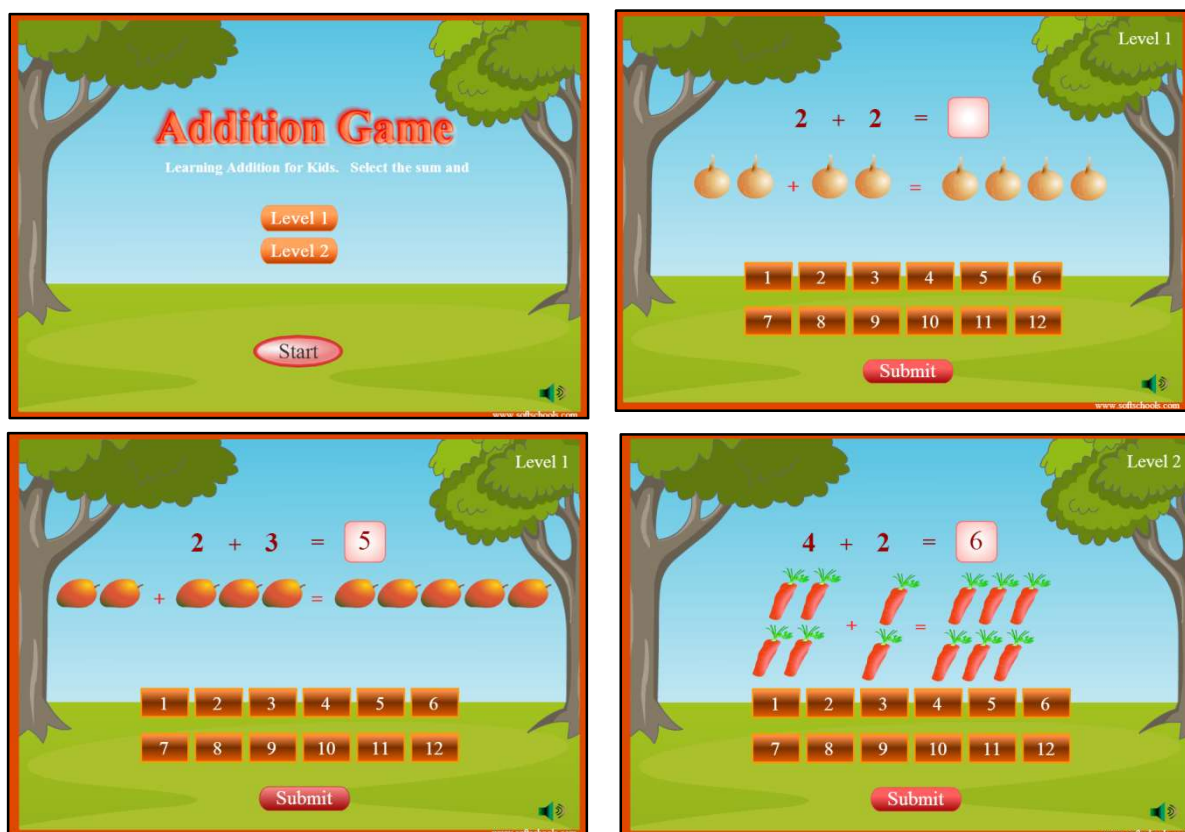
Esta atividade surgiu como complemento ao trabalho efetivado na área curricular de matemática, no que respeita às adições. A turma demonstrou gosto e motivação para com atividades relacionadas com as novas tecnologias, pelo que se procurou fomentar diversas atividades neste âmbito. Associada às TIC surge a internet, fonte de informação e comunicação cada vez mais presente no quotidiano dos alunos.

De modo a consolidar conteúdos associados à adição, promoveu-se a dinamização de um jogo, presente num site reconhecido por vários docentes por usufruir várias atividades lúdicas e didáticas para crianças em contexto de EPE e de 1.º CEB.

Correia (2011) menciona que ao fomentar o contacto com a internet e com atividades integradas e contextualizadas, o docente está a promover “(...) a aprendizagem por *andaimas* permitindo actividades de aprendizagem real” (p. 286). Igualmente, através destas atividades “(...) a internet também suporta o desenvolvimento de competências de pensamento de nível superior” (*Ibidem*).

Este jogo consiste na resolução de pequenas operações (adição), onde são representadas as operações com os cardinais, mas também através de elementos que tornam a atividade mais lúdica. O jogo é composto por dois níveis, contudo, optou-se por desenvolver apenas o primeiro, devido ao grau de complexidade do segundo (Figura 79). Todavia, face ao entusiasmo e curiosidade em experimentar, alguns alunos tentaram resolver as situações propostas no nível dois.

**Figura 79.** Jogo de Iniciação à adição.



As ferramentas cognitivas correspondem a “(...) aplicações informáticas que exigem que os alunos pensem de forma significativa de modo a usarem a aplicação para representar o que sabem” (*Ibidem*, p. 15). Concisamente, ressalva-se o caráter ativo e estimulante das TIC, potencializadoras de situações ricas e diversificadas de aprendizagem.

### ***História A que sabe a lua?***

Após uma abordagem inicial a esta narrativa, concretizada na área curricular de português, através do conto e exploração da história em formato PowerPoint e de um pequeno trabalho de contextualização, já enunciados neste relatório, achou-se pertinente, na sessão destinada às TIC, explorar o conto a partir de um novo formato (Anexo 12).

A possibilidade de ouvir a história novamente, com ilustrações diferentes, narrada por outras crianças, sob o formato de vídeo, permitiu à turma, aperfeiçoar o conhecimento sobre as personagens e a moral transmitida. Durante a visualização do vídeo a turma despontou muito interesse e motivação, principalmente por ser narrada por outras crianças (Figura 80).

**Figura 80.** Visualização do conto A que sabe a lua?



Associar a literatura às TIC permitiu um maior envolvimento da turma aquando da exposição e debate de ideias sobre a história, realçando o papel incentivador do docente, pois, “Se o professor for um apaixonado pela literatura infantil, provavelmente, os alunos também se apaixonarão” (Oliveira, 2008, p. 21).

Ainda durante a visualização do vídeo, as crianças fizeram algumas associações com a história explorada no dia anterior, em formato PowerPoint. Esta atividade serviu de complemento à exploração da obra, fomentando, igualmente, o gosto pela literatura e pelos valores sociais. Após um diálogo, em grande grupo, onde puderam recordar e partilhar alguns momentos da história, representando o seu momento preferido, através de um desenho a ser afixado na sala de aula (Figura 81).

Destaca-se que esta obra foi trabalhada ao longo da semana nas diferentes áreas curriculares, como se pode evidenciar através da descrição apresentada na área curricular de Português.

**Figura 81.** Representação do momento favorito da história.



#### **5.4. Desenvolvimento das Estratégias Colocadas em Prática no Âmbito da Investigação-Ação**

Do mesmo modo que foram reportadas as estratégias desenvolvidas no âmbito da investigação-ação em contexto de EPE, este ponto pretende dar ênfase à forma como se procedeu em contexto de 1.º CEB, com o intuito de desenvolver atitudes e espírito cooperativo, na sala do 1.º B.

A implementação da aprendizagem cooperativa pressupôs alguns desígnios teóricos, nomeadamente Lopes e Silva (2009) que fazem referência a três processos que o docente deve ter em consideração: Pré-implementação, Implementação e Pós-implementação. Uma vez que o período de intervenção correspondeu a 120h, irei mencionar apenas as estratégias utilizadas na fase de pré-implementação. Refere-se, ainda, que as estratégias e métodos promovidos foram considerados pela professora da sala, que deu continuidade à prática cooperativa.

Em todos os processos existem papéis que o professor tem que desempenhar e outros que dizem respeito aos alunos. Segundo os mesmos autores, no Processo de Pré-implementação do trabalho cooperativo o professor tem o papel de:

**- “Especificar os objetivos de ensino (académicos e sociais)”**

Ou seja, o professor deve explicar aos alunos o que é a aprendizagem cooperativa e porque a irá utilizar. Tratando-se de crianças ainda pequenas, de 1.º ano, não me referi a trabalho cooperativo, mas sim a trabalho em grupo, para que compreendessem melhor o funcionamento das aulas e da metodologia de trabalho.

**- “Determinar o tamanho do grupo e distribuir os alunos pelos grupos”**

Para desenvolver este tipo de trabalho, promoveram-se situações de diálogo em grande grupo, a fim de que as crianças fossem capazes de saber ouvir, esperar pela sua vez e respeitar a opinião dos colegas. Igualmente, de modo progressivo, foram desenvolvidas atividades de trabalho em pares e, conforme se foi notando evolução na capacidade de trabalhar em grupo, tentou-se incluir novos membros, formando grupos de três elementos.

**- “Atribuir papéis aos elementos do grupo”**

A atribuição de papéis foi feita de forma gradual, pois, como já foi mencionado, por serem crianças ainda pequenas, todo o processo de intervenção teve que ser feito sob o efeito de tentativa-erro. Comecei então por, a nível de grande grupo, atribuir a função de chefe e subchefe quotidianamente.

O chefe e subchefe eram os ajudantes da professora e ajudavam na distribuição dos materiais, a apagar o quadro, a arrumar as mesas e a organizar a turma nos momentos de entrada e saída da sala.

Havendo uma criança que já dominava a competência de leitura, foi nomeado como leitor. Numa segunda fase, fora nomeado o harmonizador que era responsável por controlar os comportamentos do grande grupo.

Esta atribuição gradual de papéis a nível de grande grupo fê-los ter consciência da importância de cada um dentro de um grupo, sendo que assim, sabiam a função que tinha que desempenhar. Formados os grupos de trabalho, normalmente constituídos em pares, sabiam que dentro do grande grupo existiam colegas responsáveis por determinadas tarefas.

**- “Arranjo ou disposição da sala”**

A sala encontra-se disposta em “U” para que todos possam olhar uns para os outros quando são realizados trabalhos em grande grupo. Por outro lado, quando os trabalhos são realizados em pares ou grupos de três, a sala é disposta para que cada grupo tenha o seu espaço, mas que, simultaneamente, consigam ver os outros grupos a trabalhar.

**- “Planificar materiais de ensino para promover a interdependência”**

Os materiais utilizados nos trabalhos de grupo foram pensados e planificados para que todos os pudessem usufruir para que cada um, de forma individual, pudesse contribuir de forma rica e significativa para o sucesso do seu grupo.

**- “Distribuir tarefas”**

A distribuição de tarefas foi feita de acordo com os pares, para que todos pudessem participar e aprender durante as atividades propostas.

**- “Estabelecer os critérios de sucesso”**

Os alunos eram informados dos critérios de avaliação que o professor teria em conta. Normalmente usávamos tabelas de registo, onde cada aluno fazia a sua autoavaliação através de cores representativas de cada apreciação, o vermelho correspondendo a um mau desempenho, o amarelo que necessita de melhorar e o verde que corresponde a um envolvimento positivo. No entanto, foi também privilegiado o diálogo, onde as crianças tinham oportunidade de partilhar com toda a turma as suas glórias e as suas dificuldades. Posteriormente, através da observação direta, dos diários de bordo e do processo de reflexão, tive a oportunidade de analisar a evolução dos alunos, de maneira a adequar as estratégias a desenvolver.

**- “Estruturar a interdependência positiva e a responsabilidade”**

Ao longo das várias semanas de trabalho, foi mostrado ao grande grupo o valor do trabalho cooperativo. A importância do trabalho de cada um refletia-se no trabalho do grupo e isso fez com que a relação entre eles fosse melhorando de dia para dia, preocupando-se uns com os outros e compreendendo que para terem sucesso precisavam que toda a turma alcançasse esse mérito. Esta evolução notou-se,

principalmente, através da entreajuda, em que as próprias crianças, após terem terminado uma tarefa predisponham-se para ajudar os restantes.

#### **-“Estabelecer os comportamentos desejados”**

Este ponto foi dos mais complicados de implementar, visto que as competências sociais eram um lapso em muitas crianças. Contudo, fomos trabalhando ao longo das semanas, para que se comesçassem a respeitar, a valorizar e a aceitar. Foram precisas muitas conversas, muitos acordos, mas com o decorrer da implementação das estratégias, as crianças foram se relacionando e interagindo de uma forma mais positiva, respeitando os colegas e reconhecendo que todos são importantes no caminho para o sucesso comum.

Perante estas estratégias e linhas orientadoras propostas por referências entendidas no assunto, consegui, apesar do pouco tempo de estágio, observar o espírito cooperativo na turma do 1.º B. No final da ação pedagógica e refletindo sobre o desenvolvimento geral do grupo, foi possível compreender que muitas crianças tinham, de facto, adquirido o sentido cooperativo, disponibilizando-se para ajudar os colegas. O trabalho de pares e de grande grupo fomentou, sem dúvida, a consciência da importância da entreajuda e do sucesso comum da turma. Porém, adjacente a estas estratégias sublinho a relevância do diálogo, pois foi através deste que fui capaz de lhes demonstrar que o sucesso é mais facilmente alcançado quando trabalhamos em grupo, em prol do sucesso comum, estabelecendo o lema de “Um por todos e todos por um!” ao qual a turma respeitou fielmente.

### **5.5. Avaliação Geral das Aprendizagens do 1.º B**

Associada à intervenção pedagógica dinamizada nas áreas curriculares de Português, Estudo do Meio e Matemática, foram elaboradas reflexões e avaliações que permitiram compreender o desenvolvimento da turma nas diversas áreas, bem como adequar as estratégias implementadas. Para Arends (1995) o processo de avaliação refere-se ao método que o professor utiliza para recolher informação sobre os seus alunos, com o intuito de melhorar as suas planificações.

Neste âmbito, ao longo das semanas de estágio, foram realizadas tabelas de avaliação de competências das diferentes áreas curriculares, para perceber o desenvolvimento de cada aluno no decorrer das semanas (Apêndices W, X e Y).

Adjacentes ao preenchimento destas tabelas estiveram as reflexões, os diários de bordo, os registos fotográficos e a própria observação e contato direto com a turma.

Com o intuito de organizar os objetivos e as competências a desenvolver na área curricular de Português, foram consultados documentos orientadores à prática, nomeadamente o *Programa de Português do Ensino Básico* (ME, 2009); a de Estudo do Meio guiou-se segundo a *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1.º Ciclo* (ME, 2004) e, por fim, a avaliação inerente à área curricular de Matemática foi proposta segundo os objetivos e metas delineados no *Programa e Metas Curriculares de Matemática – Ensino Básico* (ME, 2013).

Ao longo da prática pedagógica, foi possível comparar os vários registos e assimilar a regressão, evolução ou mesmo o desempenho constante dos alunos nas diferentes áreas. Salienta-se que a avaliação e o registo do que foi observado não representam um objetivo, mas sim “(...) instrumentos ao serviço do professor e dos alunos para a promoção e gestão da qualidade dos processos educativos” tendo em vista a promoção do sucesso de toda a turma (Morgado, 2004, p. 86).

A avaliação desempenhou, portanto, um papel reflexivo e de aperfeiçoamento da ação pedagógica. Através da observação e análise dos registos, do desenvolvimento dos alunos e dos resultados ostentados, no final do estágio, foi possível retirar algumas conclusões, partilhadas com a professora cooperante, de modo a realizar uma avaliação geral e final do 1.º Período.

No que concerne à avaliação do Português, foi notório que uma parte da turma revelou um aproveitamento “Muito Bom”, conseguindo ler palavras e frases simples, de forma clara e sem dificuldades. O mesmo se refletiu na escrita e ortografia, revelando um desenvolvimento contínuo na identificação das letras e na formação de palavras e frases simples. Esta evolução foi fomentada a partir de estratégias e diálogos estabelecidos com as crianças, com vista na motivação para o melhoramento das suas capacidades.

Como já foi afirmado neste relatório, para motivar as crianças para o desenvolvimento da leitura, atribuiu-se um cartão do leitor a cada um, pois, como adverte Arends (1995) os professores podem fomentar comportamentos desejáveis nos alunos através da atribuição de recompensas, melhorando a prestação dos seus alunos.

Destacou-se ainda dois outros grupos, um de aproveitamento “Bom” e outro com aproveitamento “satisfatório”. Este último evidenciou dificuldades no que respeita a nível de concentração e ritmo de trabalho, pelo que suscitou alguma preocupação da

minha parte, pois tive maior dificuldade em acompanhá-los junto com a restante turma. Todavia, notando que o seu rendimento era maior quando acompanhados, desenvolvi estratégias em que fosse possível prestar-lhes maior atenção e adequar as atividades ao seu ritmo de aprendizagem. Volto a referir que este grupo era beneficiado do APA. Estes alunos apresentavam dificuldades na identificação das letras introduzidas ao longo das semanas, bem como na leitura e escrita de sílabas, palavras e frases simples.

Desde o início que tive consciência de que este ano de escolaridade representava uma responsabilidade e versatilidade acrescidas, pois coincide com o primeiro ano de ensino dito formal. Contudo, beneficiei de muita aprendizagem com este estágio, pois tive que ser capaz de captar a atenção das crianças e de motivá-las para a aprendizagem de conteúdos imprescindíveis para o seu desenvolvimento cognitivo, como foi o caso do processo de iniciação à leitura e à escrita. Deparei-me com algumas adversidades, como foi o caso dos ritmos de trabalho díspares, porém, acho que recorri a estratégias e a atividades motivantes que fizeram com que todo o grupo se mostrasse atento e predisposto para a aprendizagem.

A aposta no lúdico, nas TIC e na literatura infantil mostrou ser a estratégia mais adequada e motivadora para este grupo, por despertarem interesse nestas áreas desde o início. Tentei, por isto, proporcionar situações de aprendizagem dinâmicas e diversificadas, trabalhando conteúdos interdisciplinares, facilitando o processo de adaptação dos alunos a uma nova realidade. Realço a importância da articulação entre a EPE e o 1.º CEB, sendo crucial o conhecimento da realidade de ambas as valências, para a adequação das atividades e conteúdos a serem abordados no 1.º ano do 1.º CEB.

Para além disso, foi um grupo que evoluiu muito a nível de competências sociais, pelo que no final do 1.º Período eram já capazes de se ajudarem uns aos outros, trabalhando cooperativamente para o sucesso da turma.

Relativamente ao Estudo do Meio, foi uma área essencial às restantes, pelo que foi difícil retirar uma perceção concreta do desenvolvimento da turma. Ainda assim, destacou-se por ser a área onde a turma manifestou maior interesse e envolvimento, provavelmente devido aos temas e à forma como foram explorados. É de realçar que o envolvimento foi aumentando gradualmente, principalmente nas atividades mais dinâmicas. Ressalva-se o gosto pela visualização de vídeos e apresentações PowerPoint.

Alusivo à área da Matemática, a turma, em modo geral, apresenta menores dificuldades que no Português, destacando-se um grupo considerável com aproveitamento “Muito Bom” e “Bom”. Novamente surge um pequeno grupo com

aproveitamento “satisfatório”, no entanto, com menos elementos que no Português. Nesta área, as dificuldades recaem-se, principalmente, na resolução de operações (adições e subtrações) com e sem lacunas, na decomposição de números e na ordenação de números por ordens: crescente e decrescente. Sublinha-se que estas dificuldades são apresentadas, com maior ênfase, por dois alunos.

Verificou-se ainda que a turma apresentou uma grande facilidade na assimilação da subtração, mostrando maiores dificuldades na adição aquando das operações com lacunas. Já referente à geometria, as crianças manifestaram ter compreendido a diferença entre figura e sólido geométrico, conseguindo fazer comparações com objetos do quotidiano.

Notei, principalmente nesta área, a importância do “fazer”, pois, através de jogos e de demonstrações dos alunos, apercebi-me que os conteúdos eram mais facilmente retidos, pelo que tentei promover a aprendizagem ativa e significativa. O 1.º B foi um grupo bastante dinâmico e participativo nas atividades, demonstrando muito interesse e motivação na aprendizagem.

É de frisar que a avaliação do comportamento era feita quotidianamente, através de um diálogo com a turma no final de cada manhã. Cada criança tinha que expor ao grupo o seu comportamento durante o dia, atribuindo-lhe uma determinada cor: vermelho – mau comportamento; amarelo – comportamento satisfatório; azul – bom comportamento e verde – muito bom comportamento. Para promover comportamentos desejáveis, foi estipulado que, no final de cada semana, seria atribuído um “diploma de bom comportamento” aos alunos que apresentassem cor verde, durante toda a semana. Esta foi uma estratégia promotora de bons resultados, dado que as crianças foram tomando consciência das regras de sala de aula, não revelando grandes problemas comportamentais.

Da mesma forma, a turma refletia, quotidianamente, sobre as suas aprendizagens, partilhando com a turma e as professoras as maiores dificuldades sentidas e o momento que mais haviam gostado. Tendo em conta a importância do processo de reflexão dos alunos sobre as suas próprias aprendizagens, Morgado (2004) alude ser fulcral desenvolver métodos e procedimentos, em que as crianças possam ponderar e avaliar as suas dificuldades, com o intuito de se encontrar a melhor forma de as combater.

A autoavaliação, em conformidade com Lopes e Silva (2012) “(...) exige que o aluno avalie a sua participação, o seu processo de trabalho e os seus produtos” (p. 10).

Do mesmo modo, correspondendo a uma avaliação autêntica, impulsiona e foca-se no desempenho dos alunos, desenvolvendo o seu pensamento crítico (*Ibidem*).

A partir da aplicação destas estratégias, procurei desenvolver nos alunos, uma atitude crítica e reflexiva, fundamental enquanto discentes, mas também enquanto cidadãos ativos de uma sociedade. Foi privilegiada a avaliação formativa, valorizando todos os momentos e feitos dos alunos. Tentei que a avaliação fosse vista como um processo positivo, um meio de melhorar as nossas aulas e, conseqüentemente, da prestação da turma.

De acordo com Lopes e Silva (2012) “Os melhores professores monitorizam constantemente o que está a acontecer com os alunos, uma vez que definem claramente os objetivos da aprendizagem e investigam quando as coisas não correm como o planejado ou esperado” (p. 11). Evidencia-se, ainda, que perante a avaliação da escrita e da leitura, foi tido sempre o cuidado de dialogar com a turma e, quando necessário, com cada criança, a fim de estimular o empenho e desejo de melhoramento dos seus resultados.

## **5.6. Intervenção com a Comunidade Educativa**

Analogamente à prática em EPE, também o professor de 1.º CEB trabalha em comunidade. Para além da turma em que é titular, o docente deve ser capaz de alargar a sua ação à restante comunidade escolar, incluindo as famílias, sendo estas determinantes no processo de desenvolvimento e formação dos alunos. “Só a conjugação das três variáveis críticas (aluno-família-professor) torna possível a aprendizagem” (Zabalza, 2001, p. 69).

Com o intuito de desenvolver uma aproximação entre os alunos, professores e famílias, em cooperação com as colegas de estágio, desenvolveu-se uma atividade no âmbito da época natalícia. Esta atividade foi alargada a toda a comunidade escolar, incluindo os professores das atividades extracurriculares, com quem partilhamos as atividades para a decoração da escola.

Neste domínio, Arends (1995) acrescenta que, por vezes, é necessário que os professores combinem esforços, para que possam desenvolver pequenos trabalhos e e se promova a eficácia da escola, na sua globalidade.

Com isto, delineamos uma figura elucidativa do Natal para cada turma e salas de EPE, incluindo os grupos em que não havia estagiárias. Sublinha-se que todos os

professores e EI das salas sem estagiários nos auxiliaram neste pequeno projeto, mostrando-se recetivos às nossas ideias. Posteriormente, partilhamos com as turmas o projeto que pretendíamos desenvolver e que será espelhado no ponto abaixo deste relatório.

### 5.6.1. Os enfeites de Natal da Escola da Pena

Por ser habitual decorar-se a escola para cada época festiva, achamos oportuno auxiliar nesta tarefa, apelando, simultaneamente, ao trabalho cooperativo, à sensibilização para com a reciclagem e à aproximação dos membros da comunidade escolar.

Após a seleção dos símbolos para cada turma: estrelas, anjos, bonecos de neve, pinheiros, chapéus de pai natal, botas, bolas e anjos, solicitamos às crianças que, junto com os pais, decorassem a sua insígnia com material reciclável, com o intuito de serem os enfeites das árvores de Natal da escola.

Para além de termos conversado com as turmas, tentamos comunicar com os pais o objetivo desta atividade, alguns pessoalmente, outros através de um pequeno lembrete enviado junto com o enfeite. Todas as crianças participaram na atividade, mesmo das turmas sem estagiária, o que tornou o projeto mais rico e envolvente a toda a comunidade.

Depois de termos reunido todos os enfeites, procedemos à montagem das árvores, também estas realizadas com cartão de caixotes. As árvores foram expostas junto à entrada de cada um dos edifícios, tal como os enfeites, que foram distribuídos pelas árvores, mas também pelos placards afixados por ambos os prédios (Figura 82).

**Figura 82.** Árvores de Natal recicladas.



Em jeito de reflexão, é certo que esta atividade patenteou-se muito desprovida, em comparação com as atividades desenvolvidas em contexto de EPE. Foi sentida alguma dificuldade em realizar atividades junto da comunidade escolar, pois a lecionação de conteúdos reveste-se de uma maior exigência neste ciclo. Assinala-se que foi pensado realizar uma pequena feira, a fim de se angariar fundos para auxiliar na compra de materiais escolares, Todavia, pela dificuldade na gestão do tempo e do currículo, não nos foi possível reunir os meios necessários para a sua concretização.

Estas apreensões desvelaram-se numa aprendizagem para nós, pelo que foi tentado contornar esta situação no estágio seguinte, sendo claro que a envolvimento da comunidade escolar, sobretudo das famílias, representa uma mais-valia no desenvolvimento das crianças. Arends (1995) acresce que “Trabalhar com e para os pais é uma função organizacional do ensino muito importante e, quando desempenhada adequadamente, pode criar um forte sistema de apoio para os novos professores e para os seus alunos” (p. 468).

### **5.7. Reflexão Crítica da Intervenção Pedagógica na vertente de 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Tal como foi mencionado no capítulo referente à EPE, também o estágio em 1.º CEB contribuiu de forma significativa e proveitosa para a formação académica e para dar continuidade à construção da minha identidade profissional. Paralelamente à vertente de EPE, este ponto contempla uma reflexão crítica, onde pretendo espelhar os benefícios, as inseguranças, as aprendizagens e competências adquiridas ao longo de todo o percurso.

Inicialmente senti alguma insegurança, devido à responsabilidade inerente a este estágio, associada também a uma maior à vontade em contexto de EPE. Além disso, tratando-se de um 1.º ano, tive a consciência de que iria ser uma tarefa arriscada, pois representa o início da escolaridade dita formal. Os professores têm um papel fundamental de orientar e proporcionar aos seus alunos situações de bem-estar e de segurança, que facilitem a sua adaptação, correspondendo o Ensino Básico a uma nova realidade para estas crianças.

Apesar da insegurança, acreditei, desde o início, de que iria dar o meu melhor e que se tratava de um desafio que me permitiria aprender e aperfeiçoar muitas das

minhas competências profissionais e pessoais. A convicção, o empenho, a dedicação e o amor por esta área foram pilares importantes, que me ajudaram a desempenhar a minha função e a colocar à prova as minhas capacidades enquanto futura profissional de educação. Por sentir maior apreensão nesta valência, optei por fazer o estágio primeiramente neste nível de ensino, para combater alguns receios e aperfeiçoar a minha prestação.

A reflexão esteve novamente presente ao longo de toda a intervenção, dado que no final de cada aula tive a oportunidade de debater com a professora cooperante aspetos positivos e outros a serem melhorados, no que respeita à minha intervenção e ao desenvolvimento das competências dos alunos.

Adjacente à trocas de ideias, estiveram os diários de bordo e os registos fotográficos, que me auxiliaram no processo de reflexão e adaptação de estratégias. De acordo com Korthagen (2009) a reflexão permite ao professor a consciencialização de que o “(...) verdadeiro desenvolvimento profissional inclui correr riscos” (p. 50). Tendo em conta este ponto de vista, procurei inovar na planificação de cada semana, através de novas estratégias e materiais, estimulando a turma para o gosto e motivação para a aprendizagem.

Tenho que realçar o apoio prestado pela professora cooperante, que foi decisiva no meu desempenho, mostrando-se sempre interessada e empenhada em ouvir as minhas opiniões, em orientar-me quando necessário, em partilhar experiências e em felicitar-me pelo meu trabalho e empenho, encorajando-me semana após semana. Esta cooperação foi sem dúvida, muito positiva, pois permitiu-me conhecer a turma com todas as suas particularidades, podendo adequar as estratégias a cada aluno.

A relação estabelecida com a professora cooperante manifestou-se no desempenho do grupo, pois trabalhando cooperativamente tentou-se articular os conteúdos de forma intencional e significativo. Realço a prontidão da professora cooperante em aceitar as minhas sugestões, tendo dado continuidade às estratégias implementadas mesmo após a finalização do estágio. Tentamos igualmente, semana após semana discutir a melhor forma de trabalhar determinados conteúdos, partilhando ideias e experiências, promovendo a participação e o desenvolvimento geral da turma.

Foi adotado, portanto, um perfil investigador e reflexivo em que procurei, através da leitura e pesquisa, aprofundar os meus conhecimentos e estabelecer um paralelo entre a teoria e a prática. A constante reflexão possibilitou a busca de novas

soluções, a adequação e melhoramento das estratégias e materiais, estimulando os alunos para a aprendizagem e o seu desenvolvimento integral.

Aquando da lecionação das aulas tentei, simultaneamente, seguir um perfil motivador e encorajador, recorrendo, muitas vezes, ao diálogo e ao questionamento, para que os alunos fossem os próprios construtores das suas aprendizagens, refletindo e questionando-se sobre aquilo que já sabem e aquilo que queriam saber. O questionamento é visto como “(...) um plano cuidadosamente preparado envolvendo uma sequência de questões explicitamente concebidas visando determinado(s) objectivo(s)/competência(s) de aprendizagem” (Vieira & Vieira, 2005, p. 45).

Nesta linha, tive sempre a preocupação de partir dos conhecimentos prévios dos alunos, sendo estes um ponto de partida na introdução de novos conceitos. Enquanto docente, é de enorme relevância que se procure apreender as ideias que os alunos têm sobre determinado assunto, para que se possa promover situações que permitam amplificar ou completar esses conhecimentos. Arends (1995) acresce que as concepções prévias exercem grande influência para as crianças, pois são através delas que vão construir ou complementar as aprendizagens.

A prática pedagógica exigiu, igualmente, o estabelecimento de um ambiente socializador e securizante, resultante de uma relação positiva e cordial entre o professor e os alunos e entre o próprio grupo de crianças. A promoção de um ambiente educativo harmonioso, estimulante e com atividades dinâmicas favorece a aprendizagem da turma, promovendo-as de modo enriquecedor e significativo. Nas palavras de Vieira (2000) “Um ambiente facilitador da aprendizagem pressupõe uma atmosfera e um meio favorecedor, no qual a qualidade das relações interpessoais é considerada o principal factor” (p. 39).

Organizar as atividades e idealizar as estratégias a serem utilizadas nem sempre foi fácil. Contudo, através de pesquisas e de algumas leituras, tentei diversificar e adequar as planificações à turma, indo, como não poderia deixar de ser, ao encontro dos seus interesses e necessidades, investindo na promoção da curiosidade e do espírito crítico de cada um. Destaco que o apoio da professora cooperante e da orientadora científica do estágio, Fernanda Gouveia, explanou-se fundamental, pelo encorajamento, pelas conversas e por todo o apoio transmitido.

Relativamente à gestão do tempo e do currículo, senti também algumas dificuldades, pois sendo este último muito extenso e complexo, acabei por não conseguir cumprir algumas planificações na sua plenitude, tendo certos conteúdos sido

trabalhados em aulas seguintes. Preferi fazer assim para que as aprendizagens ficassem bem consolidadas. Porém, por dispensar muito tempo na abordagem de conteúdos das áreas do Português e da Matemática, acabei por dispor de pouca disponibilidade para o Estudo Meio. Por este facto, recorri à interdisciplinaridade de conteúdos, intercalando o Estudo do Meio com as restantes áreas disciplinares. Através destas dificuldades, retirei alguns ensinamentos, em busca de novas aprendizagens que possibilitassem o desenvolvimento e progressão de competências, com vista ao melhoramento da minha *práxis*.

Em jeito de reflexão, considero que o caminho percorrido possibilitou-me o contacto direto com várias experiências, que por sua vez, contribuíram significativamente para o meu crescimento e formação profissional e pessoal. Em consonância com Piaget, estou ciente de que o conhecimento é alcançado através dos nossos experimentos e da “tentativa erro”, pois só errando é que podemos aprimorar a nossa ação (Couvaneiro & Reis, 2007).

Este estágio foi o culminar de várias intervenções ao longo da formação académica, tendo sido a melhor experiência até ao momento, em que tive a oportunidade de vivenciar o mais próximo possível a realidade educacional. Volto a frisar que o sucesso e aprendizagem alcançados a partir deste estágio devem-se, em grande parte, à cooperação e à relação que foi possível estabelecer com a professora cooperante. Esta mostrou-se sempre disponível para me acompanhar na escolha dos materiais e das estratégias a utilizar, bem como na reflexão das atividades dinamizadas, ajudando-me na aquisição e desenvolvimento de competências essenciais a uma boa docente. A segurança transmitida permitiu-me proporcionar à turma atividades diversificadas, dinâmicas e significativas que contribuíram para mais e melhores situações de aprendizagem mútua.

A prática pedagógica é fundamental para nós, enquanto futuros professores, pois é através dela que estabelecemos um paralelo entre a teoria e a prática e adquirimos e polimos competências no âmbito da planificação, da investigação, da adequação de estratégias, da reflexão e da própria avaliação dos alunos e da nossa intervenção. O contacto com diferentes realidades permitem ainda, alargar o nosso conhecimento e a escolha racional das estratégias de ensino que melhor se acomodam ao contexto educativo (Vieira & Vieira, 2005).

A profissão de professor equipara-se, portanto, a uma caminhada em que não nos é permitido retorno. Reveste-se de descobertas, de desafios e de exigências sobre as

quais temos que ser superiores e capazes de ultrapassar. É de salientar que para desempenhar esta profissão é extremamente importante que o indivíduo acarrete um perfil investigador, questionador e desafiador, sendo certo que “Os caminhos do conhecimento impõe uma posição de permanente pesquisa, flexibilidade mental e, mais do que memórias, o despertar de novos sentidos” (Couvaneiro & Reis, 2007, p. 25).

Para concluir esta reflexão, não posso deixar de mencionar a relação de carinho e amizade que foi possível estabelecer com os alunos e professores. Foi uma experiência muito gratificante, que me permitiu partilhar com a turma momentos que, com certeza, irei guardar no meu coração. As relações de carinho, segurança e afeto estabelecidas com cada uma das crianças, comportou o aperfeiçoamento do meu trabalho, pois conhecendo-as melhor, mais facilmente consegui adaptar as estratégias, exercícios e materiais a cada um deles. Consecutivamente promoveu o desempenho geral da turma, o que se comprovou nos resultados evidenciados na avaliação final do período.

Acredito que o sucesso do meu trabalho prendeu-se, em grande parte, nas relações estabelecidas com os diferentes profissionais de educação e com as crianças com as quais tive a oportunidade de trabalhar. Foi uma experiência marcante e que, sem dúvida, só fez aumentar o desejo e o amor pela profissão. Às minhas estrelinhas um grande bem-haja!

## Reflexão Final

Finalizando a redação deste relatório, designou-se este último ponto com o intuito de se ponderar e refletir sobre a forma como os estágios e a própria escrita desta dissertação, contribuiu para a minha formação docente. Paralelamente, faz-se alusão à consequente evolução da construção de uma identidade profissional coesa e adequada aos padrões inerentes ao contexto educativo.

Através das experiências de estágio tive a oportunidade de usufruir de um contacto real com o quotidiano das escolas, que me permitiu desenvolver competências essenciais para a construção da minha identidade profissional. Apesar de ter sido concebido pouco tempo para as intervenções pedagógicas, foi possível assimilar como se processa a ação educativa, a planificação das atividades, a adequação das estratégias e a sua consequente avaliação e reflexão. O docente deve “vestir” o papel de investigador reflexivo, em que o seu principal propósito reveste-se na intencionalidade pedagógica, fomentando assim situações de aprendizagem ricas e significativas para as crianças.

Neste sentido, tornou-se necessário recorrer a um conjunto de instrumentos que revelaram ser os alicerces de toda a ação pedagógica. Realçam-se os conhecimentos teóricos, as planificações, as avaliações e reflexões que acompanharam toda a prática, bem como os instrumentos de recolha de dados, fundamentais para a reflexão e adequação das estratégias inerentes à ação educativa. O estágio representa, portanto, um dos elementos mais importantes na formação inicial dos professores, pois dá-nos a possibilidade de vivenciar o mais próximo da atividade profissional.

Braga (2001) sustenta que através do estágio, o futuro professor reconhece a sua importância enquanto orientador da construção das aprendizagens dos seus alunos, estando na fase inicial da sua carreira, associada à educação e ao processo de ensino-aprendizagem. O docente reconhece, ao longo da sua experiência, a importância do seu papel como referência para o seu grupo de crianças. Deve, portanto, adquirir um perfil exemplar, transparecendo confiança, segurança e lealdade aos seus valores, pois como adverte Freire (1996), o verdadeiro professor é aquele que nega a teoria do “(...) faça o que mando e não o que eu faço”, pois, “(...) as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem” (p. 16).

Através dos estágios, foi possível estabelecer um paralelo entre a teoria e a prática, pelo que a primeira revelou-se fundamental para que a segunda tivesse efeitos

positivos e significativos nas aprendizagens das crianças. Neste âmbito, é certo que, em qualquer que seja o contexto e o nível educativo, é de extrema importância que o EI e o professor fomentem ambientes seguros, alegres e participativos. O docente deve ser capaz de desempenhar o papel de orientador, entregando o papel principal às suas crianças, que através de situações estimulantes, diversificadas, ricas, integradas e significativas, devidamente planificadas pelo docente, serão os principais construtores das suas aprendizagens, enfrentando desafios e estimulando o seu sentido crítico.

A concretização dos estágios e a escrita deste relatório presentearam-me com um conjunto de situações, aprendizagens, partilhas e sentimentos marcantes para a minha formação académica, mas também pessoal e social, que assinalam a pessoa que sou e os valores por que me rejo. A efetivação desta etapa é, sem dúvida, a concretização de um sonho, no entanto, é também, o início de um novo ciclo, pois como alude Arends (1995) “Os professores eficazes encaram o “aprender a ensinar” como um processo contínuo, sendo dotados da atitude e competências necessárias à optimização das suas capacidades docentes e das escolas onde trabalham” (p. 10).

Acrescenta-se que estas experiências vieram complementar as práticas pedagógicas dinamizadas ao longo da formação académica, contribuindo para a efetivação do sonho e de todas as motivações que me fizeram chegar até aqui. Acredito que educar é uma arte e que só a detém quem tem um espírito sonhador, capaz de se colocar no papel da criança e de sentir a felicidade pura que só a magia e o sonho são capazes de transmitir. Através do contacto real com as crianças e as escolas, tive a oportunidade de comprovar que uma educação de qualidade prende-se na capacidade do educador e/ou professor proporcionar às crianças situações de aprendizagem e felicidade, pois se não houver alegria, a criança não consegue aprender.

Por fim, enfatizando tudo o que foi referido neste relatório, em conjunto com todo o processo de formação académica, concluo esta fase com uma grande satisfação, sendo certo que, apesar da incerteza e insegurança em relação ao futuro profissional, os anos que antecederam foram caracterizados por aprendizagem e desenvolvimento integral. Ressalvo enfim, a certeza do caminho que pretendo seguir que é, sem dúvida, o de educar e fomentar a alegria e a imaginação, naqueles que são o bem mais precioso do mundo.

## Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Amante, L. (2005). As Tecnologias da Informação e da Comunicação na Educação Pré-Escolar. Excertos de Um Percuro. *Escola Moderna*, 25 (5), 5-36.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Mcgraw-Hill de Portugal.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brazão, P. (2007) O Diário de um Diário Etnográfico Electrónico. Funchal, Universidade da Madeira. Retirado de: [http://www3.uma.pt/pbrazao/art&publ/Brazao%202007%20O\\_diario\\_etnogr\\_elect.pdf](http://www3.uma.pt/pbrazao/art&publ/Brazao%202007%20O_diario_etnogr_elect.pdf). Consultado em: 05 de novembro de 2014.
- Braga, F. (2001). *Formação de Professores e Identidade Profissional*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Brickman, N.A. & Taylor, L.S. (1996). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cadima, A. (1997). A Experiência de um Círculo de Estudos para uma Pedagogia Diferenciada. In A. Cadima, *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico - Alguns Itinerários* (pp. 11-21). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Canez, C. N. (2008). As TIC em Portugal. Uma Estratégia Inovadora, uma viragem no paradigma. In M. J. Cardona, & R. Marques (Orgs), *Aprender e Ensinar no Jardim de Infância e na Escola* (pp. 105-117). Chamusca: Edições Cosmos.
- Castro, A. C. (2010). *Características e finalidades da Investigação-Ação*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa. Retirado de: <https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/ia-descri3a7c3a3o-processual-catarina-castro.pdf>. Consultado em: 16 de outubro de 2014.
- Correia, F. (2011). A Utilização da Internet como espaço de aprendizagem. In A. V. Bento (Org), *A Escola em tempo de crise: Oportunidades e constrangimentos* (pp. 268-274). Funchal: Centro de Investigação em Educação - CIE - UMa.

- Correia, F. (2011). A internet como auxiliar no estudo, relato de uma investigação etnográfica. In C. Fino (Org), *Etnografia da Educação* (pp. 279-298). Funchal: Centro de Investigação em Educação - CIE - UMa.
- Couvaneiro, C. S. & Reis, M. A. (2007). *Avaliar/ Reflectir/ Melhorar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Cruz, V. & Fonseca, V. (2002). *Educação Cognitiva e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- EB1/PE da Pena (2012). *Projeto Educativo de Escola 2012-2016*. Funchal: EB1/PE da Pena.
- EB1/PE da Pena (2013). *Projeto Curricular de Escola 2013/2014*. Funchal: EB1/PE da Pena.
- Esteves, M. (2004). A Investigação enquanto estratégia de formação de professores - Um estudo. In A. Nóvoa, *Currículo, Situações Educativas e Formação de Professores* (pp. 205-225). Educa.
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão Docente*. Maia: Bloco Gráfico.
- Fernandes, A. M. (2006). *A investigação-ação como metodologia* (Dissertação de Mestrado). Porto: Universidade do Porto. Retirado de: [http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE\\_Armenio/TESE\\_Armenio/\\_vti\\_cnf/tese\\_completa.pdf](http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/_vti_cnf/tese_completa.pdf). Consultado em: 23 de outubro de 2014.
- Fino, C. N. (2000). *Novas Tecnologias, Cognição e Cultura: um estudo no primeiro ciclo do Ensino Básico (Tese de Doutoramento)*. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Fino, C. N. (2003). FAQs, etnografia e observação participante. Funchal, Universidade da Madeira. Retirado de: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/20.pdf>. Consultado em: 26 de setembro de 2014.
- Fino, C. N. & Sousa, J. M. (2003). *Alterar o currículo: mudar a identidade*. Funchal, Universidade da Madeira. Retirado de:

<http://www3.uma.pt/jesussousa/Publicacoes/37Alterarocurriculomudaraidentidade.pdf>. Consultado em: 03 de outubro de 2014.

Fino, C. N. & Sousa, J. M. (2003b). *As TIC redesenhando as fronteiras do currículo*. Funchal: Departamento de Ciências da Educação da Universidade da Madeira.

Fino, C. N. (2008). *A etnografia enquanto método: um modo de entender*. Funchal, Universidade da Madeira.

Retirado de: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/22.pdf>. Consultado em: 26 de setembro de 2014.

Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa. Uma forma de aprender melhor*. Lisboa: Livros Horizonte, Lda.

Fosnot, C. (1995). *Professores e alunos questionam-se*. Lisboa: Instituto Piaget.

Franco, M. G., Reis, M. J. & Gil, T. M. S. (2003). *Domínio da Comunicação, Linguagem e Fala - Perturbações Específicas da Linguagem em Contexto Escolar: Fundamentos*. Lisboa: Ministério da Educação.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Gomez, A. P. (1992). O Pensamento Prático do Professor: A Formação do Professor como Profissional Reflexivo. In A. Nóvoa, *Os Professores e a sua Formação* (pp. 92-114). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Gomes, M. H. (2011). *A Pedagogia Diferenciada na Construção da Escola para todos*. Porto: Edições Ecopy.

Graue, M. E. & Walsh, D. J. (1998). *Investigação Etnográfica com crianças - Teoria, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

Heaxox, D. (2006). *Diferenciação Curricular na Sala de aula*. Porto: Porto Editora.

Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. P. (1995). *A Criança em ação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2003). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Infantário O Girassol (2013) *Projeto Educativo de Escola 2013-2017*. Funchal: Infantário O Girassol
- Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, E. (1999). *El Aprendizaje Cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Editorial Paidós SAICF.
- Jonassen, D. H. (2000). *Computadores, Ferramentas Cognitivas - Desenvolver o pensamento crítico nas escolas*. Porto: Porto Editora.
- Kamii, C. (2003). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Korthagen, F. (2009). A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In M. A. Flores, & A. M. Simão, *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores: Contexto e Perspectivas* (pp. 39-60). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Lopes, A. M. (2003). *Projecto de Gestão Flexível do Currículo: Os professores num processo de mudança*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula- Um Guia Prático para o Professor*. Lisboa: LIDEL - Edições Técnicas, Lda.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2010). *O professor faz a diferença*. Lisboa: LIDEL - Edições Técnicas Lda.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: LIDEL - Edições Técnicas Lda.
- Marchão, A. J. (2012). *No Jardim de Infância e na Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Gerir o Currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.
- Marques, I., Moreira, M. & Vieira, F. (1996). *A Investigação-Ação na formação de professores - Um projecto de supervisão do estágio integrado e um percurso de formação*. Minho: Universidade do Minho. Retirado de:

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/568/1/IsabelBMarques.pdf>.

Consultado em: 23 de setembro de 2014.

Martins, M. A. & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.

Mialaret, G. (1981). *A Formação dos Professores*. Coimbra: Livraria Almedina.

Meirinhos, M. F. (2006). Desenvolvimento profissional docente em ambientes colaborativos de aprendizagem a distância: estudo de caso no âmbito da formação contínua (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho. Retirado de: [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6219/1/TESE\\_D\\_Meirinhos.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6219/1/TESE_D_Meirinhos.pdf). Consultado em: 03 de outubro de 2014.

Mesquita, E. (2013). *Competências do Professor*. Lisboa: Edições Sílabo.

Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré – Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.

Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico - 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

Ministério da Educação (2013). *Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Morgado, J. (2001). *A Relação Pedagógica: Diferenciação e Inclusão*. Lisboa : Editorial Presença.

Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação - Um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Nascimento, M. A. (2007). Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial. *Revista portuguesa de pedagogia* 41 (2), 207-218. Retirado de: <http://iduc.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/viewFile/1202/650>. Consultado em: 03 de outubro de 2014.
- Neto, C. (2001). *A Criança e o Jogo: Perspectivas de Investigação*. Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa. Retirado de: <http://www.fmh.utl.pt/Cmotricidade/dm/textoscn/acriancaejogo.pdf>. Consultado em: 20 de janeiro de 2015.
- Niza, S. (2004). *A Acção de Diferenciação Pedagógica na Gestão do Currículo*. *Escola Moderna*, 21, 64-69.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org), Andrade, F. F. & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, M. A. (2008). *Dinâmicas de literatura infantil*. Prior Velho: Paulinas Editora.
- Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto : Porto Editora.
- Pais, A. & Monteiro, M. (2002). *Avaliação - Uma Prática Diária*. Lisboa: Editorial Presença.
- Papert, S. (1997). *A Família em Rede*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Pardal, L., Gonçalves, M., Martins, A., Neto-Mendes, A., & Pedro, A. P. (2011). *Trabalho Docente Representações e construção de identidade profissional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pereira, M.G. & Brazão, P. (2013). *A Evolução Curricular em Portugal: Relações e Tensões*. Funchal, Centro de Investigação em Educação - Universidade da Madeira. Retirado de:

<http://www3.uma.pt/pbrazao/art&publ/Pereira%20M%20Brazao%20P%202013%20Ev%20curricular%20em%20portugal164-176.pdf>. Consultado em: 07 de Outubro de 2014.

Perrenoud, F. (2000). *Pedagogia Diferenciada: Das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Perrenoud, F. (2001). *A Pedagogia na Escola das Diferenças - Fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Peterson, P. D. (2003). *O professor do Ensino Básico*. Lisboa: Instituto Piaget.

Portugal, G. (2007). *Avaliação e desenvolvimento do currículo em educação pré-escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências da Educação.

Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)*. Porto: Porto Editora.

Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Rodrigues, D. (2013). As tecnologias de informação e comunicação em tempo de educação inclusiva. In J. Ruivo & J. Carrega (Orgs), *A Escola e as TIC na Sociedade do Conhecimento* (pp.45-55). Castelo Branco: RJV-Editores Lda.

Roldão, M. C. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo: Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.

Roldão, M.C. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada: Conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto Editora.

Roldão, M. C. (Org). (2005). *Estudos de Prática de Gestão do Currículo: que qualidade de ensino e aprendizagem*. Lisboa: Universidade Católica.

Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino: O saber e o agir do professor*. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Roldão, M. C. (2011). *Um Currículo de Currículos*. Chamusca: Edições Cosmos.

- Schon, D. A. (1992). Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In A. Nóvoa, *Os Professores e a sua Formação* (pp. 77-90). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Serra, C. M. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Silva, T. T. (2000). *Teorias do Currículo: Uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (Coord), Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância - Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Sousa, A.B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, J. C. (2012). *Formação Contínua de Professores: Modelos, Políticas e Percursos*. Fafe: Editora Labirinto.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade - Ensino de Alunos em turmas com diferentes níveis de capacidade*. Porto: Porto Editora.
- Tomlinson, C.A. & Allan, S.D. (2002). *Liderar Projectos de Diferenciação Pedagógica*. Porto: ASA Editores.
- Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.
- Vieira, H. (2000). *A Comunicação na Sala de Aula*. Lisboa: Editorial Presença.
- Vieira, R. M. & Vieira, C. (2005). *Estratégias de Ensino/Aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Zabalza, M. A. (1994). *Diários de aula- Contributos para o Estudo dos Dilemas Práticos dos Professores*. Porto: Porto Editora.

Zabalza, M. A. (2001). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.

Zeichner, K. M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: EDUCA - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.

### **Referências Normativas**

Circular n.º17/DSDC/DEPEB/2007 (Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar – Contributos para a sua Operacionalização).

Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro (Organização e gestão do Currículo Nacional).

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. (Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário) Retirado de: [http://www3.uma.pt/alicemendonca/conteudo/forum/DL240-2001\\_30Ago\\_Perfil\\_geral-profs.pdf](http://www3.uma.pt/alicemendonca/conteudo/forum/DL240-2001_30Ago_Perfil_geral-profs.pdf). Consultado em: 03 de outubro de 2014.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. (Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor dos Ensinos Básico e Secundário) Retirado de: <http://pt.slideshare.net/DMBAN/dec-lei2412001>. Consultado em: 03 de outubro de 2014.

Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de outubro. (Organização Curricular do Ensino Básico) Retirado de: [http://www.cercifaf.org.pt/mosaico.edu/1c/lex\\_1c/dl209\\_2002.htm](http://www.cercifaf.org.pt/mosaico.edu/1c/lex_1c/dl209_2002.htm). Consultado em: 03 de outubro de 2014.

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. (Habilitação Profissional para a Docência).

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho (Princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário) Retirado de: [http://www.spn.pt/Download/SPN/SM\\_Doc/Mid\\_115/Doc\\_3173/Anexos/DEC\\_LEI-139-2012.pdf](http://www.spn.pt/Download/SPN/SM_Doc/Mid_115/Doc_3173/Anexos/DEC_LEI-139-2012.pdf). Consultado em: 17 de outubro de 2014.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo). Disponível em: <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/2A5E978A-0D63-4D4E-9812-46C28BA831BB/1126/L4686.pdf>. Consultado em: 10 de outubro de 2014.

Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar).

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto (Lei de Bases do Sistema Educativo). Disponível em: [http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/AE6762DF-1DBF-40C0-B194-E3FAA9516D79/1768/Lei49\\_2005.pdf](http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/AE6762DF-1DBF-40C0-B194-E3FAA9516D79/1768/Lei49_2005.pdf). Consultado em: 10 de outubro de 2014.

### **Índice CD - Pasta Anexos**

Anexo 1 – Canção “Sebastião come tudo”

Anexo 2 - Lenda de São Martinho

Anexo 3 - Sequência de Imagens Lenda de São Martinho

Anexo 4 - Obra A que sabe a Lua?

Anexo 5 - Ficha Complementar à Obra A que sabe a Lua? (PNL)

Anexo 6 - Vídeo da canção "Atravessar a rua", do CD Panda vai à Escola

Anexo 7 - PowerPoint sobre a Segurança Rodoviária

Anexo 8 - Fichas de consolidação dos conceitos "crescente" e "decrecente"

Anexo 9 - Fichas de trabalho - Subtração

Anexo 10 - Ficha de aplicação de conhecimentos no domínio da geometria

Anexo 11 - Proposta de trabalho "Blocos Lógicos", "Projeto Cem"

Anexo 12 - Obra A que sabe a lua?, em vídeo.

### **Índice CD - Pasta Apêndices**

Apêndice A – Planificações Semanais para a EPE

Apêndice B- Vídeo da Canção/Dramatização “Coelhinho da Páscoa”

Apêndice C – Ficha 1g (SAC) correspondente à Avaliação Diagnóstica

Apêndice D – Ficha 2g

Apêndice E – Fichas 1i

Apêndice F – Ficha 1g correspondente à Avaliação Final

Apêndice G – Tabela de Avaliação de Competências – Semana 3

Apêndice H - Tabela de Avaliação de Competências – Semana 4

Apêndice I - Tabela de Avaliação de Competências – Semana 5

Apêndice J - Tabela de Avaliação de Competências – Semana 6

Apêndice K - Tabela de Avaliação de Competências – Semana 7

Apêndice L - Tabela de Avaliação de Competências – Semana 8

Apêndice M - Tabela de Avaliação de Competências – Semana 9

Apêndice N - Tabela de Avaliação de Competências – Semana 10

Apêndice O – Diários de Bordo Semanais da Intervenção em EPE

Apêndice P – Vídeo – Preparação Dia das Expressões

Apêndice Q – Convites para os pais e EE, no âmbito da apresentação do blogue

Apêndice R – Planificações Semanais para o 1.º CEB

Apêndice S – Diários de Bordo Semanais da Intervenção em 1.º CEB

Apêndice T - Imagens alusivas à Obra Meninos de todas as cores

Apêndice U - Ficha de acompanhamento à atividade "Blocos Lógicos"

Apêndice V - Ficha de representação do diagrama de Carroll (Blocos Lógicos)

Apêndice W - Tabelas de Avaliação de Competências de Português

Apêndice X - Tabelas de Avaliação de Competências de Estudo do Meio

Apêndice Y - Tabela de Avaliação de Competências de Matemática