

Recursos Pedagógicos como Estratégia de Promoção de Aprendizagens na Infância

Relatório de Estágio

Joana Soares Galego

Mestrado em

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



Recursos Pedagógicos como Estratégia de Promoção de Aprendizagens na Infância

Relatório de Estágio

Joana Soares Galego

Orientador

Professora Doutora Margarida da Silva Damião de Serpa

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



Agradecimentos

Posso dizer que vivi momentos muito bons e inesquecíveis neste meu percurso académico. Também passei por muitos períodos de *stress* com alguns altos e baixos que, inevitavelmente, serviram de aprendizagem.

Este caminho na Universidade só veio confirmar as minhas certezas de que escolhi a profissão certa e que somos capazes de alcançar o que sonhamos com esforço, dedicação e trabalho.

Mas a verdade é que tudo isto, também, só foi possível com o apoio e motivação de algumas pessoas, que estiveram sempre lá com palavras sábias, de conforto e conselhos. **Família e amigos, Obrigada!**

Um agradecimento especial aos meus pais, que contribuíram para que este sonho se realizasse, sobretudo, a ti mãe, que fizeste e deste o teu melhor para que tudo isto fosse possível. Obrigada de coração!

Igualmente agradeço aos meus avós que sempre se preocuparam, questionando se o curso estava a correr bem e desejando que o terminasse o mais brevemente possível. Avó Olívia, presentemente, não está connosco para poder festejar esta minha conquista, mas onde quer que esteja, agradeço as conversas e o colinho quando mais precisei.

Também tenho um agradecimento especial a fazer à minha irmã e ao meu cunhado por todo o apoio dado durante os estágios. E claro, não me posso esquecer do apoio incondicional do Ivo Branco que, além de também me ter auxiliado em questões técnicas, apoiou-me em momentos mais difíceis, tendo sempre uma palavra de conforto e ânimo.

Agradeço aos meus amigos por toda a paciência que tiveram para ouvir os meus desabafos, choros, preocupações e claro as alegrias! A vocês, Mafalda Reis, Maria Ana Branco e Neuza Soares, que estiveram sempre comigo e me acompanharam em muitas das aventuras e desafios que a Universidade nos presenteou, um grande Obrigada!

Também tenho de agradecer às docentes, educadora cooperante e professora cooperante, que me acompanharam neste percurso e me ensinaram muito. Por fim, agradeço à Professor Doutora Margarida Damião Serpa que me orientou e que foi incansável durante todo este processo. Agradeço de coração a sua disponibilidade, compreensão, paciência e apoio na elaboração de todo o Relatório de Estágio. Obrigada pelas suas palavras sábias, de consolo, amizade e motivação nos momentos mais desafiantes.

Muito obrigada a todos! Sem vocês não teria conseguido chegar até aqui!

Índice Geral

Agradecimentos	ii
Índice de Figuras	v
Índice de Quadros	vii
Lista de Siglas Usadas	viii
Resumo e Palavras-chave	ix
Abstract and Keywords	x
Introdução	1
Capítulo 1 – Refletindo sobre a ação docente em geral e em situações de estágio.....	3
1.1 Refletindo sobre a ação docente em geral	3
1.1.1 A docência na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico	3
1.1.2 Perfil Geral de Desempenho Profissional Docente	6
1.1.3 Formação inicial de professores – De aluno a professor	7
1.2 Refletindo sobre as Práticas Pedagógicas nos estágios em Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	8
1.2.1 Práticas Pedagógicas no estágio em Educação Pré-Escolar	8
1.2.1.1 Caracterização da escola e do meio envolvente.....	8
1.2.1.2 Caracterização da sala de atividades.....	9
1.2.1.3 Rotinas e estratégias básicas de intervenção	11
1.2.1.4 Caracterização do grupo de crianças	12
1.2.1.5 Reflexão sobre práticas pedagógicas em Educação Pré-Escolar	13
a) Visão geral das atividades em Educação Pré-Escolar	14
b) Atividade sobre as aranhas	17
c) Atividade sobre a flor	22
1.2.2 Práticas Pedagógicas no estágio em 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	26
1.2.2.1 Caracterização da escola e da sala de aula.....	26
1.2.2.2 Caracterização das crianças da turma	27
1.2.2.3 Reflexão sobre práticas pedagógicas em 1.º Ciclo do Ensino Básico	29
a) Visão geral das atividades em 1.º Ciclo do Ensino Básico	29
b) Atividade sobre a prenda para o Dia do Pai	33
c) Atividade sobre o ciclo da água.....	39

Capítulo 2 –Pensando sobre os recursos pedagógicos em geral e em situação estágio	42
2.1 Lugar ocupado pelos recursos pedagógicos na prática educativa em geral.....	42
2.1.1 Dos métodos ativos aos recursos pedagógicos	43
2.1.2 Conceito de recursos pedagógicos.....	44
2.1.3 Funções/Utilidade dos recursos pedagógicos	45
2.1.4 Características dos recursos pedagógicos.....	46
2.1.5 Tipo de recursos pedagógicos	47
2.1.6 A utilização de recursos pedagógicos pelo professor	49
2.2 Refletindo sobre os recursos pedagógicos usados no estágio	50
2.2.1 Método.....	50
2.2.2. Visão geral dos recursos pedagógicos usados no estágio.....	51
2.2.3 Painel da Escrita	53
2.2.4 Sínteses de Conteúdos	59
2.2.5 Boneco Desmontável.....	65
2.2.6 Desenhos.....	68
Considerações finais	74
Referências bibliográficas	76

Índice de Figuras

Figura 1 - Dimensões do perfil geral legal da função docente	6
Figura 2 - Planta representativa da organização da sala de atividades.....	10
Figura 3 - Registo fotográfico da observação e diálogo sobre as aranhas.....	18
Figura 4 - Registo fotográfico da observação das aranhas	19
Figura 5 - Registo fotográfico de anotações feitas no quadro durante a troca de conhecimentos acerca das aranhas	20
Figura 6 - Registo fotográfico das crianças a observarem e a desenharem as aranhas ..	21
Figura 7 - Registo fotográfico da tarefa de identificação dos constituintes da flor na indumentária	23
Figura 8 - Desenho esquemático dos principais constituintes da flor	24
Figura 9 - Registo fotográfico da observação de flores reais e do desenho esquemático usado na explicação do processo de polinização e origem do fruto.	24
Figura 10 – Produções das crianças aquando do momento de observação das flores com recurso à lupa.....	25
Figura 11 – Produção esquemática da flor, realizada pelas crianças	25
Figura 12 - Planta representativa da organização da sala de 4.º ano.....	27
Figura 13 – Texto descritivo das crianças F e H	35
Figura 14 – Texto descritivo da criança J.....	35
Figura 15 – Registo fotográfico da apresentação e explicação das figuras.....	36
Figura 16 – Registo fotográfico da construção do tangram em papel com ficha modelo.....	37
Figura 17 – Reprodução de figuras com tangram seguindo modelos	37
Figura 18 – Exemplo de figuras de maior complexidade.....	38
Figura 19 – Prenda do dia do Pai.....	38
Figura 20 – Justificação do aluno E, que demonstra saber algo sobre o fenómeno precipitação.....	40
Figura 21 – Justificação do aluno H, que demonstra saber algo sobre o processo de evaporação	40
Figura 22 – Cartaz representativo do ciclo da água	41
Figura 23 - Registo fotográfico do recurso <i>Painel da escrita</i>	55
Figura 24 - Registo fotográfico de tarefas implicadas na utilização do recurso	53
Figura 25 - Registo fotográfico da dinâmica de contagem de sílabas, inicialmente no quadro branco com letras magnéticas e posteriormente no painel da escrita.....	56

Figura 26 - Registo fotográfico da escrita do nome da criança P, através da cópia, após a utilização diária do contorno das letras pontilhadas	57
Figura 27 – Registo fotográfico da evolução da criança G em relação à caligrafia da escrita do seu nome, sobretudo relativamente à representação da letra “R”, e da criança T	57
Figura 28 – Registo fotográfico da utilização do painel da escrita pelas crianças durante a brincadeira livre reproduzindo outras palavras diferentes do seu nome	58
Figura 29 – Esquema do ciclo da água.....	60
Figura 30 – Imagem disponibilizada para construção de frases relativas ao grau dos adjetivos.....	60
Figura 31 - Registo fotográfico da síntese dos processos envolvidos no ciclo da água realizada por uma criança.....	61
Figura 32 - Registo fotográfico do caderno pessoal da criança C em relação à expansão marítima portuguesa, estudada durante o ensino à distância.....	62
Figura 33 – Exemplo de demonstração de capacidade de síntese por parte da Criança C.....	63
Figura 34 – Exemplo da construção de frases representativas dos diferentes graus de adjetivos.....	64
Figura 35 – Registo fotográfico do recurso boneco aranha desmontável	65
Figura 36 – Registo fotográfico da utilização do recurso pelas crianças	67
Figura 37 – Registo fotográfico da criança a representar os numerais numa produção livre.....	68
Figura 38 - Registo fotográfico de exemplo de desenho utilizado pela estagiária na explicação de conteúdos (a polinização e o fruto) e de desenho produzido por criança.....	68
Figura 39 - Registo fotográfico da criança a desenhar em momento de brincadeira livre.....	69
Figura 40 - Registo fotográfico do momento de observação e desenho do que observava, neste caso, uma aranha	70
Figura 41 - Registo fotográfico do desenho solicitado para recordar os frutos trabalhados, das crianças L e I	71
Figura 42 - Registo fotográfico do desenho referente às flores das crianças R e P	71
Figura 43 - Registo fotográfico do cartaz produzido pelas crianças sobre a aranha e suas partes constituintes	72
Figura 44 - Registo fotográfico de algumas produções das crianças em contexto de desenho livre	72

Índice de Quadros

Quadro 1 – Visão geral das atividades e áreas de conteúdo exploradas em Educação Pré-Escolar	14
Quadro 2 – Visão geral das atividades e áreas de conteúdo exploradas em 1.º Ciclo	30
Quadro 3 – Elementos básicos dos recursos pedagógico-didáticos (Adaptado de Correia, 1995)	47
Quadro 4 - Visão geral dos recursos pedagógicos usados considerando o nível de ensino.....	52

Lista de Siglas Usadas

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CPA – Concreto-Pictórico-Abstrato

DGE – Direção-Geral da Educação

ME – Ministério da Educação

ME/DGE – Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

UAc – Universidade dos Açores

Resumo

O presente relatório procede à reflexão sobre a ação e a formação inerentes à concretização dos estágios pedagógicos profissionalizantes do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade dos Açores (UAç). Nele apresentam-se os contextos e a análise crítica das práticas pedagógicas desenvolvidas, tendo como referência literatura da especialidade.

Das práticas desenvolvidas em situação de estágio, deu-se ênfase aos recursos pedagógicos, a partir do levantamento exaustivo dos mesmos e da análise aprofundada de alguns deles, considerando literatura da área, o que permite contribuir de algum modo com elementos para o esboço de um modelo de análise de recursos pedagógico-didáticos. Os elementos em causa têm a ver, em termos gerais, com: critérios de seleção do recurso; características do recurso; processo de concretização e gestão do recurso; e resultados da aprendizagem associados ao recurso.

O levantamento de todos os recursos pedagógicos usados foi realizado a partir de inúmeros e diversificados registos efetuados ao longo dos estágios. Posteriormente, os dados desses registos foram sujeitos à aplicação de procedimentos de análise de conteúdo temática, tendo-se identificado, para ambos os níveis de ensino, 48 recursos pedagógicos e 255 utilizações dos mesmos.

Do levantamento efetuado, conclui-se essencialmente que: no estágio em Educação Pré-Escolar foi aplicada maior diversidade de recursos pedagógicos do que no estágio em 1.º Ciclo; no 1.º Ciclo do Ensino Básico a frequência de utilização dos recursos foi mais elevada, uma vez que alguns foram usados de forma recorrente; há diferenças consideráveis entre os recursos pedagógicos aplicados nestes dois níveis de ensino, sobretudo no referente aos documentos informativo/conteudísticos que são dominantes no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Palavras-Chave: Estágio Pedagógico; Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Recursos Pedagógicos; Aprendizagem na Infância.

Abstract

This report reflects on the action and training inherent to the implementation of professional pedagogical internships in the Master's course in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, at the University of the Azores. It presents the contexts and critical analysis of the pedagogical practices developed, with reference to the specialized literature.

Of the practices developed in the internship situation, emphasis was placed on the pedagogical resources, based on their exhaustive survey and in-depth analysis of some of them, considering the literature in the area, which allows contributing in some way with elements for the outline of a analysis model of pedagogical-didactic resources. The elements in question relate, in general terms, to: resource selection criteria; resource characteristics; implementation process and resource management; and learning outcomes associated with the resource.

The survey of all the pedagogical resources used was carried out from numerous and diverse records made throughout the internships. Subsequently, the data from these records were subject to the application of thematic content analysis procedures, having identified, for both levels of education, 48 pedagogical resources and 255 uses of them.

From the survey carried out, it is essentially concluded that: in the internship in Pre-School Education, a greater diversity of pedagogical resources was applied than in the internship in 1st Cycle; in the 1st Cycle of Basic Education, the frequency of use of resources was higher, as some were used recurrently; there are considerable differences between the pedagogical resources applied at these two levels of education, especially with regard to information/content documents that are dominant in the 1st Cycle of Basic Education.

Keywords: Pedagogical Internship; Preschool Education; 1st Cycle of Basic Education; Pedagogical Resources; Childhood Learning.

Introdução

O presente Relatório de Estágio, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, da Universidade dos Açores, enquadra-se por uma condição legal para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, após a sua defesa e aprovação (Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, alterado pelos DL n.ºs 107/2008, 230/2009 e 65/2018), mas o seu principal objetivo consiste na reflexão e análise crítica do trabalho desenvolvido em estágios profissionalizantes.

Assim, este relatório apresenta, analisa e reflete a prática pedagógica desenvolvida em contextos de Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito das unidades curriculares de Estágios Pedagógicos I e II, respetivamente, bem como aprofunda a temática *Recursos Pedagógicos como estratégia de promoção de aprendizagens na infância*, considerando práticas inerentes a metodologias ativas e suscetíveis de promover competências associadas à observação, à experimentação, à autorregulação, entre outras.

Importa clarificar desde já que a reflexão feita neste trabalho sobre recursos pedagógicos incide basicamente em recursos materiais e apenas em alguns procedimentos associados à sua utilização, não se aprofundando a vertente de recursos humanos. Também usar-se-á de forma equivalente as expressões “recursos pedagógicos”, “recursos didáticos” e “recursos pedagógico-didáticos”, uma vez que os recursos usados no estágio se inscrevem tanto em contextos diversificados de lecionação como de temas e conteúdos dirigidos à aquisição de numerosas aprendizagens essenciais.

Os objetivos definidos para o presente relatório são os seguintes: *i)* proceder a algum enquadramento legal da ação docente; *ii)* dar uma visão abrangente da intervenção educativa havida nos Estágios Pedagógicos I e II, bem como dos respetivos contextos; *iii)* refletir criticamente sobre algumas atividades desenvolvidas nos Estágios Pedagógicos I e II; *iv)* analisar bibliografia da especialidade sobre os recursos pedagógicos; *v)* proceder ao levantamento dos recursos pedagógicos utilizados nos estágios, dando conta de quais foram mais valorizados e analisando de modo aprofundado alguns deles.

O documento está organizado em dois capítulos, cada um estruturado em duas partes. O primeiro capítulo intitulado *Refletindo sobre a ação docente em geral e em situação de estágio* começa com uma breve reflexão teórica acerca da profissão docente,

a primeira parte, para a seguir, numa segunda parte, dar uma visão geral e abrangente de todas as atividades desenvolvidas nos contextos de estágio dos referidos níveis de ensino, analisando-se algumas delas de forma mais crítica e reflexiva. O segundo capítulo denominado *Pensando sobre os recursos pedagógicos em geral e em situações de estágio* procede, na primeira parte, à reflexão teórica sobre a importância dos recursos pedagógico-didáticos nas práticas de ensino, dando-se especial atenção ao conceito de recurso pedagógico-didático e às suas funções, características e tipologias, e apresenta, na segunda parte, o levantamento dos recursos pedagógicos utilizados nos estágios realizados, bem como a análise aprofundada de alguns desses recursos.

Capítulo 1 – Refletindo sobre a ação docente em geral e em situações de estágio

O presente capítulo está organizado em duas partes. Numa primeira parte procede-se a alguma reflexão teórica sobre a profissão docente na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, dando especial relevo ao enquadramento legal da mesma, o que permitirá orientar a análise do trabalho desenvolvido no estágio. Numa segunda parte contextualiza-se o estágio, dá-se uma visão geral do mesmo e procura-se refletir sobre o trabalho desenvolvido, dando especial atenção a algumas das atividades implementadas.

1.1 Refletindo sobre a ação docente em geral

1.1.1 A docência na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

A profissão docente tem múltiplos sentidos e é discutida por diferentes autores da especialidade, surgindo um vasto conjunto de perspetivas e entendimentos que se traduzem numa profissão de ação complexa, que se tem “[...] construído historicamente, como sabemos, no confronto de leituras e pressões sociais diversas e por vezes contraditórias” (Roldão, 2005, p. 14). A autora associa a esta profissão a função de “ensinar”, referindo-se a dois sentidos, o de “ensinar como professar um saber” (p. 14), no qual o professor é considerado como possuidor e transmissor do conhecimento e o de “ensinar como fazer com que o outro seja conduzido a aprender/aprender o saber que alguém disponibiliza” (p. 14), no qual o professor se centra na consecução de aprendizagens pelos alunos, constituindo-se a ação de ensinar “como fazer aprender alguma coisa a alguém” (p. 14). Neste sentido, a atividade docente é uma “profissão do conhecimento” e baseia-se no compromisso do professor em transformar o conhecimento em aprendizagens relevantes para o aluno (Marcelo, 2009, p. 8). Na mesma ordem de pensamento, na prática docente, o professor forma o aluno com “o intuito de prepará-lo para viver na sociedade das mudanças e incertezas, e para ser capaz de enfrentar desafios” (Mendes & Baccon, 2015, pp. 39786 - 39787). Para tal, necessita oferecer-lhe ambientes educativos que favoreçam a construção de aprendizagens autónomas que lhe possibilitem o desenvolvimento de competências do que é habitualmente designado como aprender a aprender (Roldão, 2005; Maia, s.d; Marcelo, 2009) e tem o dever de estimular a consecução de aprendizagens significativas pelo aluno, considerando o seu desenvolvimento integral, enquanto indivíduo e cidadão (Alonso & Silva, 2005).

Nesta sequência de ideias, a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, enuncia como um dos princípios gerais do sistema educativo a resposta “[...] às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o

desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho” (Artigo 2.º, n.º 4).

“O aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e a viver com os outros e o aprender a ser” são elementos fundamentais que devem ser estimulados, desenvolvidos e considerados nas suas diversas relações e implicações, com uma ação consciente da prática docente (ME/DGE, 2017, p. 5).

Por exemplo, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, um dos documentos norteadores da prática docente, é de índole “abrangente, transversal e recursiva”, prevê um quadro de referência que pressupõe “a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio [aluno], a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade que nos rodeia [...], tratando-se] de formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos” (ME/DGE, 2017, p. 5).

Considerando que a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico são os níveis de ensino nos quais incide o desenvolvimento do presente Relatório de Estágio, torna-se importante mencionar alguns aspetos relevantes dos mesmos.

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, aponta para a Educação Pré-Escolar como a etapa inicial do ensino básico, com especial relevo 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. (Artigo 2.º da Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro)

Trata-se basicamente de informação antes vertida na Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, referindo que “a orientação e as actividades pedagógicas na educação pré-escolar são asseguradas por educadores de infância” (Artigo 33.º, n.º 2) e que a formação neste nível de ensino “é complementar e ou supletiva da acção educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação” (Artigo 4.º, n.º 2). Determina para a Educação Pré-Escolar os seguintes objetivos:

- a) Estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades;

- b) Contribuir para a estabilidade e segurança afectivas da criança;
- c) Favorecer a observação e a compreensão do meio natural e humano para melhor integração e participação da criança;
- d) Desenvolver a formação moral da criança e o sentido da responsabilidade, associado ao da liberdade;
- e) Fomentar a integração da criança em grupos sociais diversos, complementares da família, tendo em vista o desenvolvimento da sociabilidade;
- f) Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a actividade lúdica;
- g) Inculcar hábitos de higiene e de defesa da saúde pessoal e colectiva;
- h) Proceder à despistagem de inaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança. (Lei n.º 45/86, Artigo 5.º, n.º 1)

A Educação Pré-Escolar é um período “[...] crítico para o desenvolvimento de aprendizagens fundamentais, bem como para o desenvolvimento de atitudes e valores estruturantes para aprendizagens futuras” (Silva et al., 2016, p. 4). É também o nível de ensino no qual “o currículo se desenvolve com articulação plena das aprendizagens [...]” e os espaços são dirigidos de um modo flexível, onde “o método de projeto e outras metodologias ativas são usados rotineiramente” convidando a criança a ter um papel ativo na planificação das suas aprendizagens (Silva et al., 2016, p. 4).

Em relação ao 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, refere que “o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (Artigo 8.º, n.º 1, alínea a). Ainda de acordo com a referida legislação, são objetivos específicos do referido nível de ensino: “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (Artigo 8.º, n.º 3, alínea a) por forma a se perspetivar “[...] que os alunos realizem experiências de aprendizagem activas, significativas, diversificadas,

integradas e socializadoras que garantam, efectivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno” (Ministério da Educação, 2004, p. 23).

1.1.2 Perfil Geral de Desempenho Profissional Docente

Para uma melhor clarificação do papel que o professor deve assumir, tendo em conta as exigências e organização da formação docente, de seguida, é concretizada uma breve análise do Perfil Geral de Desempenho do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário exposto no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto.

O Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos professores dos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-Lei n.º 240/2001) suporta uma visão ampla da profissão docente e organiza-se em quatro dimensões que se interrelacionam (Figura 1) e que compõem a prática da função docente (Alonso & Silva, 2005).



Figura 1 – Dimensões do perfil geral legal da função docente

A Dimensão profissional, social e ética corresponde ao sentido intelectual, cívico e deontológico da função docente. Refere-se à função de professor enquanto profissional promotor de aprendizagens curriculares, fundamentadas num conhecimento específico, capaz de dar resposta às necessidades da instituição educativa.

Relativamente à Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, esta abrange o domínio de um conjunto de conhecimentos que o professor deve ser capaz de mobilizar: os conhecimentos científicos da área de docência e da área da educação, informação sobre o desenvolvimento da criança e os contextos em que se encontra, orientações oficiais sobre o que o aluno deve alcançar e estratégias a utilizar. Abrange, ainda, a capacidade de o profissional docente avaliar as aprendizagens e refletir acerca das mesmas e sobre a sua prática educativa.

No que respeita à Dimensão de participação na escola e da relação com a comunidade refere-se ao trabalho colaborativo entre professores, da mesma área e/ou de áreas diferentes, à discussão entre docentes acerca do trabalho e funcionamento da profissão, e à mobilização de interações e ações perante a comunidade envolvente.

Por fim, a Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida recai sobre os processos de investigação e reflexão individuais e/ou colaborativos que possibilitam ao docente fortalecer a sua identidade profissional e aprofundar a sua formação pedagógica, pessoal e social.

1.1.3 Formação inicial de professores – De aluno a professor

A formação inicial é considerada o período de iniciação do futuro profissional, neste caso específico, o “ritual de passagem de aluno a professor” (Mesquita, 2015) e não deve ser considerado estático na construção do conhecimento profissional. No decorrer da formação inicial de professores o estudante concretiza o seu estágio, ou a sua prática pedagógica supervisionada que, segundo Alarcão (2020), corresponde a um contexto de aprendizagem e de desenvolvimento que permite experiências de aprendizagens, baseadas em atividades que se concretizam na escola, maioritariamente, na sala de aula. Trata-se de “um processo orientado que favorece o contacto do estudante com a ação profissional, contextualizada [...]” que beneficia se houver a mobilização integrada de diferentes saberes (Alarcão, 2020, p. 35). Marcelo (2009) considera ser um processo de construção pelo qual os “docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional” (p. 11).

No processo de construção e desenvolvimento da identidade profissional, é essencial compreender a realidade e aprender a fazer leituras compreensivas da mesma, no sentido de “aprender a observar, aprender a analisar, aprender a interpretar, aprender a questionar e aprender a sistematizar” (Alarcão, 2020, p. 39).

Numa perspetiva de autoavaliação, segundo a autora referida anteriormente, o aluno passa por um processo de “auto-supervisão”, pelo qual se desenvolve a capacidade de avaliar os seus próprios conhecimentos e de perceber aquilo que ainda não sabe, desenvolvendo o autoconhecimento e a autorregulação.

Todo o processo de construção e desenvolvimento da identidade profissional é “individual, personalizado, único, com forte influência contextual, mobilizado por referentes do passado e expectativas relativas ao futuro” (Alarcão e Roldão, 2008, p. 34). Para além desta perspetiva, Marcelo (2009) considera que este processo pode ser individual ou coletivo, mas que se deve contextualizar na escola, contribuindo para o aluno/professor desenvolver competências profissionais a partir de experiências formais e informais.

Segundo Alarcão e Roldão (2008), o “choque com a realidade” é dos aspetos mais referidos no âmbito dos estágios pedagógicos, que surge sobretudo do confronto entre duas culturas muito diferentes que, em muitas situações, entram em conflito, a da instituição formadora e a dos contextos de trabalho. Este choque de experienciar o “mundo da docência”, aparentemente conhecido, envolve a relação entre a teoria e a prática, que implica ao estagiário a aprendizagem de saber “[...] lidar com receios e ansiedades [...] com] a ação profissional, contextualizada, na sua previsibilidade e na sua imprevisibilidade [...] e com] a mobilização integrada de diferentes saberes [...]” (Alarcão, 2020, p. 35)

1.2 Refletindo sobre as Práticas Pedagógicas nos estágios em Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Nesta segunda parte procede-se à apresentação dos contextos dos estágios em Educação Pré-Escolar e em 1.º Ciclo do Ensino Básico, à caracterização das crianças, a uma visão geral do trabalho desenvolvido e a uma análise mais aprofundada de duas atividades por nível de ensino.

1.2.1 Práticas Pedagógicas no estágio em Educação Pré-Escolar

Importa referir que o estágio decorreu sobretudo com lecionação presencial, mas também à distância, como resposta às medidas de segurança impostas pela escola.

1.2.1.1 Caracterização da escola e do meio envolvente

A Escola onde decorreu o estágio em Educação Pré-Escolar situa-se em zona rural circundante a meio urbano de cidade da ilha de São Miguel, Açores.

Considerando a localização da escola foi possível verificar um conjunto de serviços no campo oficial, industrial, comercial e dos serviços, para além da atividade agrícola e de pecuária. E no que diz respeito à componente sociocultural da zona em questão há associações que promovem a cultura e a socialização da população local.

A escola onde decorreu este estágio é um dos núcleos escolares de uma Escola Básica Integrada, destinando-se à Educação Pré-Escolar e ao 1.º Ciclo do Ensino Básico. Trata-se de um edifício com boas condições físicas acompanhadas de um bom aproveitamento da luz solar, a partir de janelões em volta de toda a sua estrutura.

A oferta educativa da referida escola abrange três salas de Educação Pré-Escolar e cinco salas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Estes níveis de ensino estão distribuídos pelos dois blocos do edifício que tem ainda dois gabinetes de apoio, uma biblioteca, um polivalente, que funciona como zona de passagem para outros espaços e ainda como a área onde decorrem as aulas de Educação Física quando as condições climáticas não permitem a sua realização no exterior. Também há um refeitório, uma cozinha, oito instalações sanitárias, uma sala de professores e, por fim, o gabinete da direção.

Relativamente ao exterior, a escola possui um vasto espaço cimentado acompanhado por zonas verdes que permitem às crianças o contacto direto com a natureza.

Para o desenvolvimento da prática física das crianças, a escola ainda dispõe de um campo de jogos onde elas podem brincar livremente ou realizar as aulas de Educação Física, quando as condições climáticas assim o permitem, bem como de um parque infantil composto por materiais como um escorrega e um balancé.

Importa ainda realçar que se trata de escola que tem investido na inclusão de todas as crianças e jovens da comunidade local, independentemente das suas especificidades.

1.2.1.2 Caracterização da sala de atividades

A sala onde decorreu o estágio em Educação Pré-Escolar era bastante iluminada por luz natural e o mobiliário estava organizado por áreas, devidamente identificadas com representações desenhadas pelas crianças. Assim, havia a área do tapete, a área dos jogos de construção, a área da casinha, a área da biblioteca, a área dos jogos de mesa, a da expressão plástica e a área do desenho. Estas três últimas áreas funcionavam cada uma em mesas próprias, identificadas com expressões sonoras (“Crack”; “Boom”; “Pow”), havendo mais uma mesa (“Zonk”) destinada à realização de pequenas sessões de diálogo da educadora com as crianças. Por fim, ainda havia a área do computador que

possibilitava algumas pesquisas em conjunto com um pequeno grupo de crianças de cada vez.

Notava-se que a organização da sala de atividades tinha a sua intencionalidade pedagógica, na medida em que, com as áreas, se permitia o desenvolvimento de diversas competências específicas, a partir de materiais presentes em cada da área. Também se possibilitava que, autonomamente, as crianças fizessem as suas escolhas e desenvolvessem o sentido de responsabilidade e partilha, uma vez que nas áreas existiam orientações e regras específicas, que deveriam ser cumpridas.

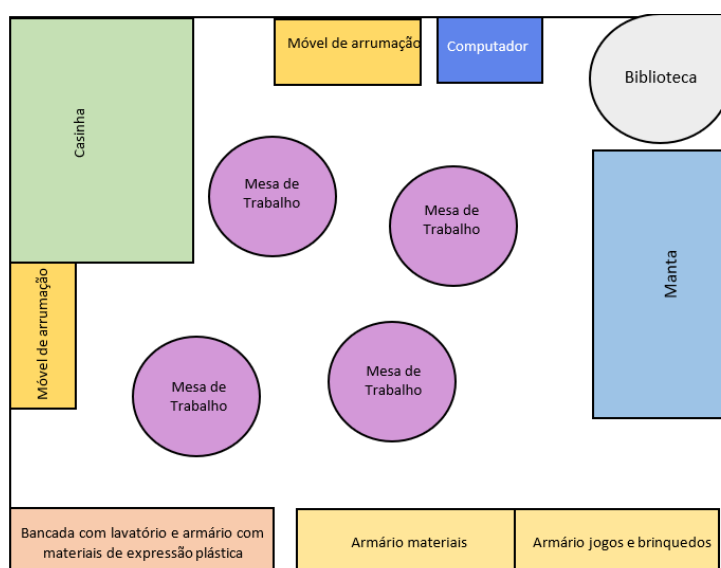


Figura 2 - Planta representativa da organização da sala de atividades.

A Figura 2 representa a organização espacial da sala de atividades, na qual, também se pode verificar que a mesma possuía um grande armário de arrumação de muitos materiais a utilizar nas atividades, recursos pedagógico-didáticos, brinquedos, jogos e um amplo conjunto de livros da educadora. É de referir que este armário estava sinalizado com círculos verdes e outros vermelhos nas portas, simbolizando as zonas que as crianças podiam e não podiam ter acesso, respetivamente, possibilitando-lhes o acesso à zona dos jogos e brinquedos. Possuía igualmente uma bancada com lavatório, composta na sua parte superior por um suporte metálico que agregava os trabalhos de expressão plástica que necessitavam de secagem e um aquário com um peixe. Na sua parte inferior, os armários destinavam-se sobretudo à colocação de materiais para a expressão plástica (tintas, pincéis, materiais recicláveis...). No chão, junto do lavatório havia um pequeno estrado de madeira que facilitava o acesso ao mesmo. Havia ainda um móvel com prateleiras onde se colocavam lápis de cor, uma caixa com aventais, um organizador de

folhas em branco e os trabalhos realizados a arrumar. Junto à área do computador encontrava-se um móvel com divisórias onde se colocavam os materiais que se utilizavam no dia-a-dia.

Na sala ainda havia um placar fixo para os trabalhos a afixar e diversos quadros relativos a rotinas diárias (quadro de presenças, de tempo e do ajudante do dia), constituindo uma forma de comunicação e de representação de conteúdos e conceitos a adquirir.

Constatou-se que, de um modo geral, a sala estava organizada de forma a incentivar a autonomia e o sentido de responsabilidade das crianças, dado que muitos dos materiais estavam ao seu dispor e eram de fácil acesso. É de salientar que “A organização do espaço e dos materiais da sala, a sua diversidade, qualidade e acessibilidade são também determinantes para as oportunidades de exploração e criação das crianças (...)” (Silva et al., 2016, p. 48).

1.2.1.3 Rotinas e estratégias básicas de intervenção

Passando-se a expor a organização de rotinas e de estratégias de intervenção desenvolvidas na prática pedagógica em Educação Pré-Escolar, importa descrever alguns hábitos diários, estratégias e metodologias adotadas no trabalho com o grupo de crianças.

De manhã, havia o hábito de as atividades se iniciarem com o acolhimento, permanecendo-se um momento em grande grupo na manta, que variava conforme os dias (história, músicas, partilha de ideias e opiniões acerca de determinado assunto e projeção). Seguia-se um período de lanche e intervalo. Após este, havia um pequeno momento em grande grupo na manta para apresentação/explicação das atividades que se iriam realizar no resto do período da manhã, seguindo-se a distribuição das crianças pelas áreas em que a sala estava organizada e pelas atividades orientadas. Depois do almoço, as crianças retomavam as atividades orientadas ou terminavam as atividades pendentes, podendo, em simultâneo, frequentar as áreas então disponíveis. A tarde terminava com momentos de relaxamento ou de descontração, dependendo das necessidades das crianças. Importa referir que nos momentos de entrada e saída da sala, antes e depois dos intervalos, ocorreram sempre pequenos períodos no tapete por forma a se estabilizar o grupo. Do mesmo modo, que era habitual o grupo sair da sala em fila, passando pela casa de banho antes de se dirigir para o refeitório.

Assim, havia alguma organização para os diferentes momentos do dia, mas havia a flexibilidade suficiente para os ajustar de modo a fazerem sentido para o grupo de

crianças, indo ao encontro das suas curiosidades, perguntas, interesses e necessidades, sem esquecer que elas “precisam de tempo para fazerem experiências e explorarem, para brincarem, para experimentarem novas ideias, modificarem as suas realizações e para as aperfeiçoarem” (Silva et al., 2016, p.27).

Torna-se relevante acrescentar que na prática pedagógica desenvolvida procurou-se intervir de acordo com a metodologia adotada pela cooperante, dando-se continuidade ao seu trabalho pedagógico. Apesar de neste se verificar a fusão de algumas ideias de diferentes metodologias, o trabalho de projeto foi a abordagem predominante. Neste sentido, durante o Estágio Pedagógico I o trabalho de projeto foi preponderante na nossa prática pedagógica.

É de salientar que o grupo de crianças é que escolhia os temas a explorar, e com esta metodologia procurou-se desenvolver uma “educação motivada e aberta, participada e partilhada, cooperativa e em interação” (Rangel & Gonçalves, 2010, pp. 23-24), de modo a se aprimorar a autonomia, o espírito de interajuda, os hábitos de pesquisa e a consciência do que as crianças pretendiam aprender. Segundo Vasconcelos et al. (2011) o trabalho de projeto está centrado em problemas, dúvidas e curiosidades, pelo que “as crianças colocam questões, resolvem problemas e buscam um sentido para o mundo que as rodeia, desenvolvendo a capacidade de continuar a aprender” (p. 11). O recurso a esta forma de trabalho acabou por ser relevante para a prática pedagógica no sentido de propiciar maior envolvimento da criança na sua aprendizagem.

1.2.1.4 Caracterização do grupo de crianças

Cada criança é um ser singular que apresenta características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento particular e formas distintas de aprender. Neste sentido é essencial conhecer-se o grupo de crianças com que se trabalha, bem como cada criança desse grupo, nas mais variadas componentes, com o intuito de se adequar a lecionação à multiplicidade de necessidades e interesses das crianças.

O grupo de crianças era composto por 20 crianças, das quais 13 eram do sexo feminino e 7 do sexo masculino, e uma com NEE. No que diz respeito às idades das crianças, estavam compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Eram seis as crianças que pela primeira vez estavam a frequentar o jardim de infância e facilmente se habituaram a certas rotinas da sala. No entanto, era notório que nos momentos do tapete havia períodos de maior irrequietação e dificuldade de concentração, algo que por vezes se ultrapassava se envolvêssemos as crianças no diálogo ou solicitássemos maior participação na atividade.

Importa referir que algumas crianças também contavam com apoio nas tarefas de alimentação (embora soubessem comer sozinhas) e higiene. Relativamente às crianças que frequentavam o jardim de infância há mais tempo, foi possível observar que tinham capacidade de concentração nos momentos do tapete, mas algumas dispersavam ao tratarmos determinados assuntos e interrompiam os diálogos.

Considerando o grupo no seu todo relativamente à área de Formação Pessoal e Social, no geral as crianças demonstraram ser autónomas e responsáveis na realização das tarefas, embora ao nível da alimentação essa autonomia nem sempre estivesse presente. Na generalidade, era um grupo que apresentava o gosto em participar de forma ativa nas atividades propostas. No que diz respeito às relações interpessoais, havia claro trabalho de entreaajuda, sobretudo das crianças mais velhas para com as mais novas, das quais se destacavam as crianças H, I, K e L.

Na área de Expressão e Comunicação, relativamente ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, foi perceptível que nos diálogos em grande grupo, as crianças falavam e participavam habitualmente, algumas eram muito expressivas, tinham sempre algo a apontar relativamente aos assuntos e temas abordados (crianças H, I, L, R e S), mas outras eram reservadas, expressando-se mais facilmente em situações de comunicação díada (crianças B, C, E, N, O e Q). Também foi perceptível que crianças de 5 e 6 anos de idade demonstravam certa curiosidade pela descoberta das letras. Por exemplo, pediam para reproduzir o nome dos colegas e tentavam identificar, no nome destes, letras que faziam parte do seu nome, assim como, questionavam se tal palavra se iniciava com determinada letra. No geral, as crianças tinham interesse por histórias e, por vezes, por iniciativa própria, juntavam-se em pequeno grupo na área da biblioteca para ouvirem e contarem histórias em conjunto.

Na área do Conhecimento do Mundo, as crianças revelavam curiosidade e interesse em saber mais sobre o mundo que as rodeava, sendo exemplo disso os temas que se desenvolveram. Muitas vezes certas crianças questionavam aspetos dos assuntos abordados, colocavam hipóteses e apresentavam soluções para problemas explorados ou situações controversas do quotidiano.

1.2.1.5 Reflexão sobre práticas pedagógicas em Educação Pré-Escolar

A seguir procede-se à análise crítica das atividades pedagógicas realizadas em Educação Pré-Escolar, tanto a partir de uma visão geral das mesmas como da reflexão pormenorizada de duas delas.

a) Visão geral das atividades em Educação Pré-Escolar

No sentido de se tomar consciência dos aspetos mais valorizados na lecionação em Educação Pré-Escolar, passamos a apresentar no Quadro 1 o balanço das áreas curriculares mais trabalhadas e as atividades que permitiram maior integração dessas áreas.

Calendarização		Áreas/Domínios/Subdomínios									
Datas da Intervenção	Temática	Atividade	Formação Pessoal e Social	Expressão e Comunicação						Conhecimento do Mundo	
				Educação Física	Educação Artística				Linguagem Oral e Abordagem à Escrita		Matemática
					Artes Visuais	Jogo Dramático/Teatro	Música	Dança			
26, 27 e 28 de outubro de 2020	Aranhas	Exploração do conto <i>A História da Aranha Leopoldina</i>									
		Observação e diálogo sobre as aranhas (a olho nu e lupa)									
		Construção do cartaz <i>A aranha</i>									
		Jogo <i>Quantas patas tem a aranha?</i>									
		Exploração da canção <i>A Dona Aranha</i>									
		Confeção do mobile <i>Aranha</i>									
		Jogo <i>Aranhas comilonas</i>									
		Exploração da caixa musical									
12, 13, 16, 17 e 18, 19, 20, 23 de novembro 2020	Os frutos secos	Exploração da Lenda do S. Martinho									
		Observação do ouriço, de galhos do castanheiro e alguns frutos secos									
		Construção do cenário do S. Martinho e das castanhas									
		Exploração da canção <i>O ouriço Ploc Ploc</i>									
		Sequência do ciclo de alguns frutos									
		Jogo de contagem educação física									
			Esculpir formas com massa de moldar								
	Os frutos carnosos	Exploração da história <i>A lagartinha muito comilona</i>									
		Observação, diálogo e degustação de frutos carnosos									
		Confeção de salada de fruta									
		Jogo da memória dos frutos									
		Elaboração de tabela a partir de frutos com e sem semente									
		Exploração de adivinhas de frutos									
		Confeção de sumo de laranja									
A flor		Observação e diálogo sobre a flor									
		Análise de esquema da flor									

(Continua)

(Continuação do Quadro 1)

Calendarização			Áreas/Domínios/Subdomínios								
Datas da Intervenção	Temática	Atividade	Formação Pessoal e Social	Expressão e Comunicação						Conhecimento do Mundo	
				Educação Física	Educação Artística				Linguagem Oral e Abordagem à Escrita		Matemática
					Artes Visuais	Jogo Dramático/Teatro	Música	Dança			
30 de novembro, 2 e 3 de dezembro 2020	Natal	Exploração da escrita do nome (painel da escrita)									
		Exploração da canção <i>Rodolfo</i> (ensaios musicais e de dança) ¹									
		Confeção dos presentes de Natal									
		Confeção de elementos decorativos de Natal para a sala									
		Representação pictórica de duendes									
		Jogo dos sentidos									
		Análise de Pai Natal geométrico									
		Jogo de silhuetas (objetos de Natal)									
7, 9, 14, 15 e 16 de dezembro	Natal	Visualização e exploração da história <i>Rodolfo, a Rena de Nariz Vermelho</i>									
		Contagem pictórica de elementos de Natal									
		Escrita da carta ao Pai Natal									
		Exploração em <i>PowerPoint</i> de adivinhas de Natal									
		Jogo <i>Árvore de Natal colorida</i>									
		Construção de sequência natalícia									
4, 5, 6, 7, 8, 11 e 12 de janeiro	Os Reis	Realização de desenhos e diálogos sobre o Natal									
		Exploração da história <i>Os Reis Magos e a lenda do bolo Rei</i>									
		Confeção da coroa dos Reis									
		Exploração da música <i>Os 3 Reis</i>									
		Confeção do bolo-rei									
		Contagem pictórica de elementos alusivos aos Reis Magos									
		Pintura do bolo-rei com aguarelas									
	Animais do gelo	Identificação de animais polos Norte e Sul									
		Elaboração de tabela a partir do revestimento dos animais do polo Norte									

Quadro 1 – Visão geral das atividades e áreas de conteúdo exploradas em Educação Pré-Escolar.

¹ Trata-se de atividade referente à festa de Natal da escola, na qual se fez a apresentação de uma música e dança alusivas ao Natal, ensaiadas e gravadas com as crianças para os Encarregados de Educação assistirem em DVD. Estes ensaios foram repetidamente concretizados 2 e/ou 3 vezes por dia, durante as intervenções.

A partir do Quadro 1 podemos observar que, tendo em conta todas as atividades desenvolvidas em Estágio Pedagógico I, a área do Conhecimento do Mundo foi a mais trabalhada (em 66% das atividades) e ao mesmo tempo a que permitiu maior interdisciplinaridade com as outras áreas. Este resultado está alinhado com asserções das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) ao afirmar-se que se trata de área transversal a todas as outras:

Encara-se a Área do Conhecimento do Mundo como uma sensibilização às diversas ciências naturais e sociais abordadas de modo articulado, mobilizando aprendizagens de todas as outras áreas. [...] recorrendo-se a diferentes meios de expressão e comunicação (linguagem oral e escrita, matemática e linguagens artísticas. (Silva et al., 2016, p. 85)

Ainda a este respeito é de destacar a atividade de *Exploração da caixa musical*, intitulada *Picto Canções*, por ter permitido a mobilização das três áreas de conteúdo (Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo), a partir da ideia de se tentar criar um recurso pedagógico que permitisse o desenvolvimento da linguagem oral das crianças, sobretudo daquelas que demonstravam alguma dificuldade na construção de frases simples e/ou complexas e na pronúncia de algumas palavras, especialmente as crianças mais novas, recorrendo-se à música e à leitura de pictogramas. O recurso em questão envolveu a mobilização de diferentes domínios das três áreas anteriormente referidas, uma vez que, durante a sua utilização, se desenvolvia um jogo de leitura e/ou cântico de músicas, por forma a se conseguir identificar canções sorteadas (algumas conhecidas do grupo e outras introduzidas durante as intervenções), recorrendo-se à representação mímica da dança/gestos da canção, ao desenho/escrita de elementos alusivos à canção ou às respetivas sonoridades. Assim, adotaram-se dinâmicas que permitiram o uso da linguagem oral e corporal.

No domínio da Educação Artística, o subdomínio das Artes Visuais foi o mais explorado (em 55% das atividades). Este resultado decorre da valorização que foi dada a tarefas de recorte e colagem, fosse para pequenos trabalhos isolados, fosse para a construção de produtos mais complexos como, por exemplo, cenários ou móveis. Esteve, assim, em causa o desenvolvimento sobretudo da motricidade fina e do controlo óculo-manual e a preocupação de envolver a criança na construção de materiais que iriam permitir a exploração de vários temas e conceitos. O domínio da Educação Física foi o

menos trabalhado, muito embora tivesse sido dada atenção à Dança, com volume de atividades semelhante ao dos momentos dedicados ao Jogo Dramático/Teatro e à Música.

Quanto à Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, surgiu em 51% das atividades e incidiu essencialmente na exploração de histórias, na construção e leitura de pictogramas, no recontar de vivências, na realização de jogos fonéticos e na escrita recorrente do nome, de modo a se promover um maior desenvolvimento da capacidade de escuta, da oralidade, da valorização da mensagem escrita e da consciência linguística (ao nível da fonologia, da palavra e da sintaxe).

O domínio da Matemática foi abordado em mais de metade das atividades realizadas (57%) e esteve focado em especial em tarefas de simples contagem de elementos, de identificação de quantidades maiores e/ou menores, de comparação de unidades de medida não padronizadas, de organização e tratamento de dados (tabelas) e de reconhecimento das formas geométricas básicas e das cores. Tratou-se de um trabalho que procurou respeitar situações que envolvessem a abordagem CPA (concreto, pictórico e abstrato).

Por fim, a área de Formação Pessoal e Social esteve prioritariamente dirigida ao cumprimento de regras (tanto ao nível da utilização dos espaços e dos seus materiais, como ao nível da relação e socialização entre pares e com o adulto), à organização pessoal e à cooperação entre crianças. Foi sobretudo durante a exploração de jogos com o grupo de crianças que se trabalharam aspetos como a socialização e o cumprimento de regras e instruções.

Passa-se a fazer uma breve descrição, análise e reflexão das atividades intituladas *Observação e diálogo sobre as aranhas (a olho nu e lupa)* e *Observação, diálogo esquematização da flor* por remeterem para experiências concretas com as crianças e por aludirem a temas que as crianças manifestaram a existência de algumas lacunas de conhecimento, embora inicialmente tivesse havido a expectativa de que não teriam tais lacunas. Além disso, foram atividades que envolveram o recurso a elementos naturais que a nosso ver possibilitaram a observação e a experimentação, favorecendo a apreensão de conceitos a partir da concretização das temáticas estudadas.

b) Atividade sobre as aranhas

A atividade “**Observação e diálogo sobre as aranhas (a olho nu e lupa)**” foi desenvolvida na primeira semana de intervenção, com a integração de algumas tarefas e

visou a aprendizagem de algumas noções acerca de um grupo de aracnídeos, mais especificamente, as aranhas, no seguimento de temáticas já trabalhadas e selecionadas pelo grupo para serem estudadas. Deu-se destaque sobretudo à constituição do corpo da aranha, ao seu habitat, a algumas das suas funções e alimentos e à razão pela qual a aranha não é um inseto.

Numa primeira abordagem, em grande grupo, no tapete e a partir de duas caixas transparentes fechadas com aranhas no seu interior, decorreu a visualização real destas a olho nu, acompanhada de um *brainstorming* de partilha de conceções das crianças sobre as mesmas.

Inicialmente, questionou-se as crianças sobre o que estavam a visualizar. Desde logo, elas identificaram as aranhas, proferindo comentários do tipo “Isso é **bichos?**” (criança F); “É um **inseto!**” (criança R), outras crianças de forma entusiasmada exclamaram “É **Aranhas!**”; “A professora trouxe **aranhas!**”, com todas elas entusiasmadas, sem mostrarem qualquer receio em pegar nas caixas e em observar as aranhas, indicando saberem que animal era (Figuras 3 e 4).



Figura 3 – Registo fotográfico da observação e diálogo sobre as aranhas.

Aquando do *brainstorming* também foram feitas questões que nos levaram a concluir que algumas crianças sabiam mais algumas informações sobre aranhas, além das que foram facilmente identificadas a partir da observação, como foi o caso da indicação de alguns constituintes dos aracnídeos, os quais a maioria do grupo facilmente foi capaz de descrever o que observava:

Criança H: “Vê os olhos...!” (mostrando à colega B).

Criança C: “Tem pés”.

Criança L: “Não é pés, é patas que se diz!”.

Criança K: “Vê, é amarela” (mostrando ao colega A).

Criança I: “Esta é preta.”

Criança R: “Professora ela é gordinha!”

Criança H: “Professora esta tem riscas!”

Criança M: “A aranha está pendurada, vê professora!”.

Criança L: “Sim, está a descansar na teia. Ela sabe escalar professora, não é?”.

Estagiária: “Sim sabe. Muito bem L, ela está pendurada na sua teia.”

Além disso, durante este diálogo foram surgindo algumas curiosidades e dúvidas que vieram a ser estudadas e respondidas, como, por exemplo:

Criança M: “Professora o que é isso?”

Estagiária: “O quê? Estas pinças aqui na frente?”

Criança M: “Não, as bolinhas, ali, ali...”

Estagiária: “Ahh aqui atrás!? Olha que giro... a professora Joana não reparou, mas a seguir podemos descobrir o que é. Depois com a lupa vamos ver e tentamos perceber o que é.”

Criança L: “Aquilo é os dentes?”

Criança A: “Ela come pessoas?”

Criança T: “Os olhos? Não vejo, ... é aqui?”



Figura 4 – Registo fotográfico da observação das aranhas.

Para além do observável, das dúvidas e curiosidades que se foram discutindo, verificou-se que apenas algumas crianças do grupo sabiam certas características relevantes sobre aranhas, o que comem e uma das suas funções:

Criança K: “Não! Elas comem insetos”.

Criança L: “Também comim borboletas”.

Criança H: “Professora não é verdade que elas comem moscas e mosquitos?”.

Estagiária: “É sim senhora, as aranhas alimentam-se de alguns insetos. Elas comem moscas, mosquitos, borboletas, mas algumas delas, também comem outras aranhas.”

Criança L: “Uhhh... isso é estranho!” (gargalhadas)

Criança I: “Elas é que fazem a teia”.

Importa ainda referir que, à medida que se foram observando as aranhas e discutindo conhecimentos sobre as mesmas, iam-se registando no quadro algumas palavras-chave do assunto proferidas pelas crianças (Figura 5).

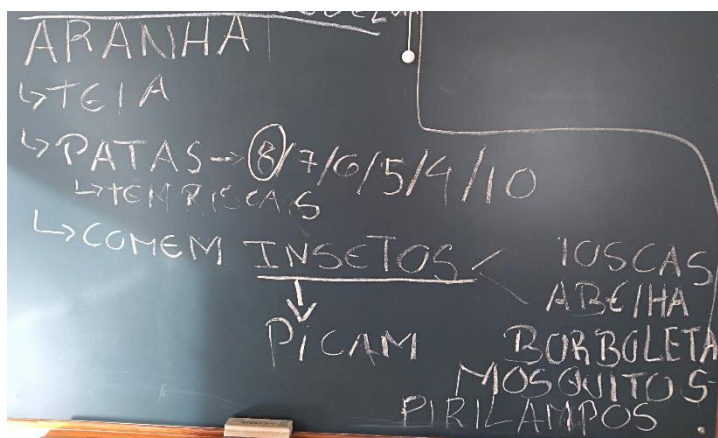


Figura 5 – Registo fotográfico de anotações feitas no quadro durante a troca de conhecimentos acerca das aranhas.

Seguidamente, ainda em grande grupo no tapete, mostrou-se a lupa às crianças e questionou-se-lhes se sabiam que objeto era aquele. Apenas duas crianças a reconheceram, como tal, e uma delas explicou que se tratava de um objeto de ampliação de imagem:

Estagiária: “Vocês sabem que objeto é este?”

Crianças K e H: “Uma lupa!”

Estagiária: “E para que serve a lupa?”

Criança H: “É para vermos as coisas melhor... a lupa faz a gente ver as coisas maiores”.

De seguida, foi concretizada, pelas crianças com a orientação da estagiária, mas a pares, a visualização das mesmas aranhas recorrendo-se à lupa, ao diálogo e ao registo por desenho do que se ia observando (Figura 6). Deste momento tem-se a considerar a situação de a maioria das crianças do grupo, aquando da visualização das aranhas com a

lupa, ficar surpreendida com o facto de estas terem pelos. Algumas crianças referiram-se a estes questionando a sua função:

Criança S: “Ahh ela tem picos!”

Criança C: “Esta também tem. Vê!”

Criança L: “Professora o que é isso nas pernas dela?”

Criança H: “É picos não é professora?”

Estagiária: “Olhem... são pelos. As aranhas têm pelos, como nós.”

Criança L: “Mas praquie que ela tem pelos?”

Estagiária: “Olha, boa pergunta... os pelos das aranhas são como sensores... por exemplo, a aranha consegue perceber quando alguém se está a aproximar porque assim que há movimento perto dela o ar faz mover pelos e ela apercebe-se de que algo está muito próximo.”

Criança L: “Huum... Mas ela não vê com os olhos?”

Estagiária: “Sim, estas duas têm olhos, mas há aranhas que podem não ter olhos. Mas mesmo que tenham os olhos, a visão delas só consegue ver tipo sombras. Além disso, os pelos servem para orientá-las... para saberem por onde podem andar, por exemplo.”

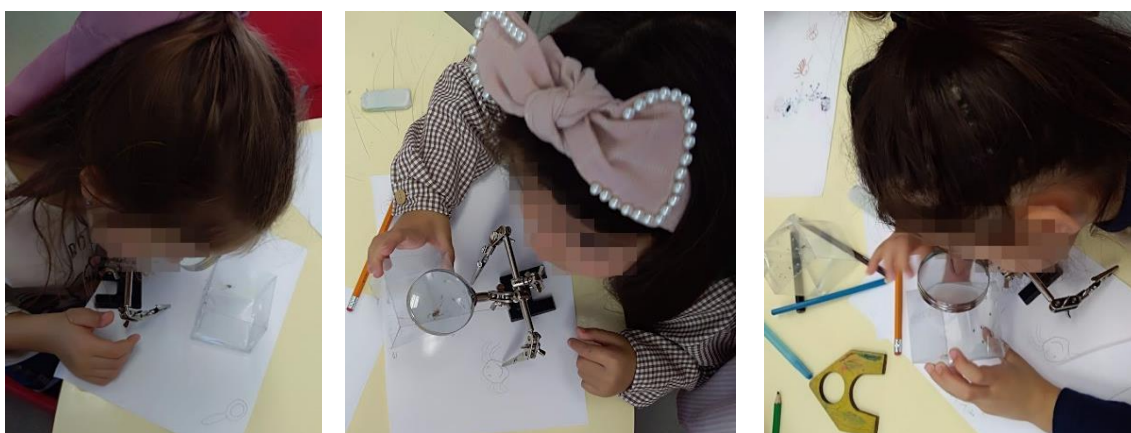


Figura 6 - Registo fotográfico das crianças a observarem e a desenharem as aranhas.

Nesta etapa da atividade conseguiu-se recolher maior volume de dados particulares sobre o que as crianças pensavam e sabiam sobre as aranhas. Verificou-se que a maioria achava que a aranha é um inseto. Do mesmo modo, que algumas crianças achavam que a aranha tem apenas 4 patas (crianças A, B, J, N, O e T), embora a maioria achasse que elas têm mais patas. Ainda se verificou que diversas crianças sabiam que as aranhas produzem a teia (crianças F, H, I, K, L, M, S, R e T) e as aranhas comem insetos (crianças K, L, H, I, N, O, R e S). Algumas admitiram não saber responder à questão “O

que é que as aranhas comem?” e, ainda, nenhuma delas referiu que algumas aranhas também se alimentam de outros aracnídeos, como já verificado, no momento do tapete.

As estratégias a que se recorreu para os conhecimentos deficitários passaram por se repetir no dia seguinte, por pequenos períodos, a observação das aranhas em grande grupo no tapete para se comparar com uma aranha nova que uma criança trouxera e para se reproduzirem noções estudadas, complementadas com desenhos no quadro e acompanhadas de explicação oral e com a participação de algumas crianças a expor e explicar alguns conceitos, como foi o caso das crianças I, L e R.

De toda a atividade concluímos que em termos de verificação das aprendizagens, os momentos em grande grupo não proporcionaram um conhecimento tão exaustivo do pensar das crianças quanto os realizados a pares.

A atividade foi do interesse do grupo, pois, durante os momentos de observação com a lupa, a pares, as crianças que estavam em situação de brincadeira livre aproximavam-se para ver as aranhas e pediam para participar. Outro aspeto que mostra este interesse e o gosto pela atividade foi o facto de algumas crianças trazerem no dia seguinte outra aranha e insetos para alimentarmos as aranhas.

A temática desta atividade foi desafiante, no sentido em que exigiu uma grande pesquisa e estudo sobre as aranhas.

c) Atividade sobre a flor

A outra atividade que suscitou particular interesse foi a da observação e diálogo sobre a flor, incluindo a sua representação esquemática. Esteve em causa sobretudo a aquisição de conhecimentos básicos sobre os constituintes da flor e o processo de polinização, de forma lúdica, na sequência de lecionação anterior sobre as plantas e o ciclo dos frutos, uma vez que estes são uma realidade próxima e imediata da criança em termos de alimentação.

A atividade iniciou-se com a estagiária vestida de flor (Figura 7), a questionar as crianças sobre os possíveis motivos de estar caracterizada daquela maneira. Apenas uma criança justificou dizendo que estavam a estudar os frutos e que estes são originados nas flores. De seguida, a partir de cartões individuais representando partes da flor (pétalas, sépalas, caule, folhas e pólen), cada criança aproximou-se da estagiária e afixou uma parte da flor no local onde era suposto situar-se, havendo a repetição de algumas partes. Para facilitar esta tarefa de associação, é de referir que nos cartões constavam desenhos

coloridos com as partes da flor, semelhantes às da indumentária da estagiária. Terminada a primeira afixação de cartões, três crianças tiveram a oportunidade de vestir a indumentária da estagiária, representando uma flor. Como nem todas as crianças participaram na primeira afixação de cartões, repetiu-se a mesma dinâmica com essas crianças, bem como com aquelas que solicitaram insistentemente para repetirem a tarefa.



Figura 7 - Registo fotográfico da tarefa de identificação dos constituintes da flor na indumentária.

Criança J – “Isso cor-de-rosa é as pétalas, não é?”

Estagiária – “Não sei, o que acham meninos? São as pétalas?”

Crianças – “Sim!”

Criança L – “O meu é tão fácil...é as folhas.”

Criança Q – “Professora eu sei que é aqui... mas não sei o nome disto” (referindo-se às sépalas).

Estagiária – “Então como sabes que é aqui?” (apontando para as sépalas da indumentária).”

Criança Q – “Por causa da fotografia pequena que tem aqui” (referindo-se ao cartão).

Criança L – “Na cabeça da professora é o polén!” (referindo-se ao adereço que a professora tem colocado na cabeça, representando o pólen).

A partir deste diálogo conclui-se que as crianças nem sempre recuperaram facilmente os termos usados para os elementos constituintes da flor. No entanto, quando a estagiária referia esses termos, algumas crianças foram capazes de os identificar (crianças H, I, G, L, M, N e O).

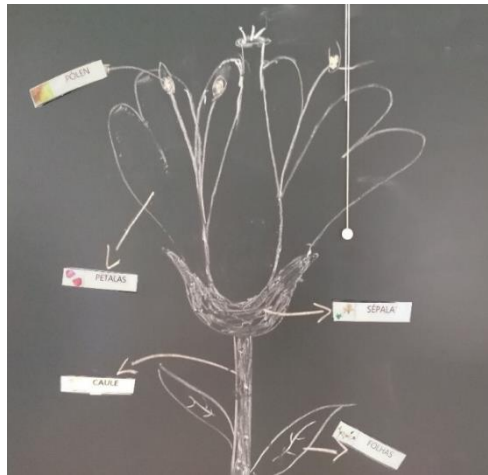


Figura 8 - Desenho esquemático dos principais constituintes da flor.

Esta representação permitiu que se explorassem os constituintes da flor, algo que foi possível identificar, posteriormente, quando se procedeu à observação direta de flores reais, chamando-se a atenção para a zona do pólen. A partir desta observação foi elaborado um desenho esquemático dos elementos da flor (Figura 8), sobretudo daqueles que fazem parte do processo de polinização (Figura 9).



Figura 9 – Registo fotográfico da observação de flores reais e do desenho esquemático usado na explicação do processo de polinização e da origem do fruto.

Também foi visionado um vídeo explicativo do processo de polinização cruzada, dando-se destaque aos agentes polinizadores. O mesmo foi analisado, conseguindo-se identificar alguns dos agentes polinizadores, designadamente o vento, o nome dos insetos que realizaram a polinização de forma natural, e até situações em que os humanos procederam à polinização artificial. Algumas crianças referiram que o pólen é amarelo e que é o que as abelhas procuram na flor. A criança S acrescentou que “As abelhas gostam do sumo da flor”. Então, a estagiária explicou que o sumo a que ela se estava a referir é o néctar e que este é o alimento dos agentes polinizadores. Quando estes se alimentam, passando de flor em flor, transportam o pólen de uma flor para outra.

Foi igualmente analisado o processo subsequente à polinização, ou seja, o percurso do pólen até chegar ao ovário e posterior formação da semente que, em interação com as paredes do ovário, originou o fruto, como documentado na terceira fotografia da Figura 9.

Na sequência desta análise, procedeu-se à observação das flores naturais através de lupa, em simultâneo com a realização de desenhos da flor, destacando-se por vezes nestes desenhos alguns dos seus constituintes (Figura 10). Ao longo das tarefas que têm vindo a ser descritas, foram referidos nomes novos relativamente aos constituintes da flor e duas crianças das mais velhas (K e S) no momento de exploração das flores com a lupa identificaram sozinhas alguns constituintes, apontando na flor onde se desenvolve a semente para gerar o fruto.



Figura 10 – Produções das crianças aquando do momento de observação das flores com recurso à lupa.

Por fim, foi concretizada, através de diversos materiais e colagens, a composição plástica de uma flor, considerando os seus elementos constituintes (Figura 11). Algumas crianças facilmente identificaram esses constituintes, mas outras confundiram os termos sépalas com pétalas.

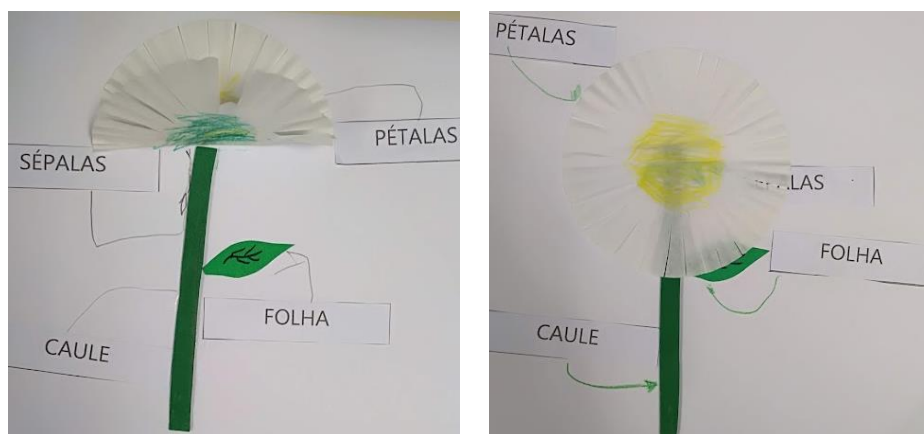


Figura 11 – Produção esquemática da flor realizada pelas crianças.

Fazendo um balanço desta atividade, conclui-se que as crianças foram confrontadas com uma análise mais aprofundada da flor e com a possibilidade de interiorizarem novos vocábulos sobre as plantas. O recurso a flores naturais foi uma estratégia que permitiu uma perceção real dos aspetos que se analisou acerca da flor e consequentemente uma melhor compreensão dos mesmos.

Dever-se-ia ter preparado cartões para todas as crianças, assim não haveria a necessidade de repetição do esquema.

As crianças estiveram muito entusiasmadas com a colocação de cartões representando partes da flor na indumentária da estagiária, pedindo todas para participar.

1.2.2 Práticas Pedagógicas no estágio em 1.º Ciclo do Ensino Básico

O estágio em 1.º Ciclo do Ensino Básico decorreu em escola cujo meio envolvente foi partilhado com o estágio em Educação Pré-Escolar e consta das respetivas caracterizações, pelo que não avançamos mais informações a este respeito.

1.2.2.1 Caracterização da Escola e da sala de aula

A Escola onde decorreu o estágio em 1.º Ciclo é um dos núcleos escolares de uma Escola Básica Integrada destinando-se à Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com um edifício que abrange os referidos níveis de ensino. O edifício é composto por dois gabinetes, uma sala de professores, uma biblioteca e doze instalações sanitárias. A escola tem ao dispor da comunidade escolar um refeitório amplo, um ginásio iluminado por luz natural e com acesso a um armário que guarda material para as aulas de Educação Física.

Relativamente ao exterior, a escola tem recreio cimentado acompanhado por uma pequena zona verde vedada, que permite às crianças o contacto com a natureza e os seus elementos, uma zona de parque infantil com um escorrega e um campo de futebol cimentado desenhado no chão.

A sala de aula de 4.º ano em que decorreu o Estágio Pedagógico II era bastante iluminada por luz natural, tinha uma disposição visivelmente organizada e dispunha de uma área de arrumação logo à entrada, composta por um armário, destinado a guardar material de expressão plástica e outros recursos pedagógicos e didáticos. Na sala existia também uma área suja composta por um mesão com lavatório e uma zona com secretária com um computador e colunas.

Numa das paredes da sala existia um painel expositor, com as regras da sala, alguns cartazes informativos relacionados com conteúdos abordados e um friso

cronológico da história de Portugal. Noutra parede estavam afixados dois quadros, um de giz e outro quadro interativo acompanhado por um projetor, *Smartboard*.

A organização da sala e dos materiais demonstravam a intencionalidade pedagógica da docente, na medida em que se possibilitava um papel autónomo dos alunos no acesso aos materiais, desenvolvendo-lhes o sentido de responsabilidade e partilha, uma vez que os alunos utilizavam, recorrentemente, material escolar da sala.

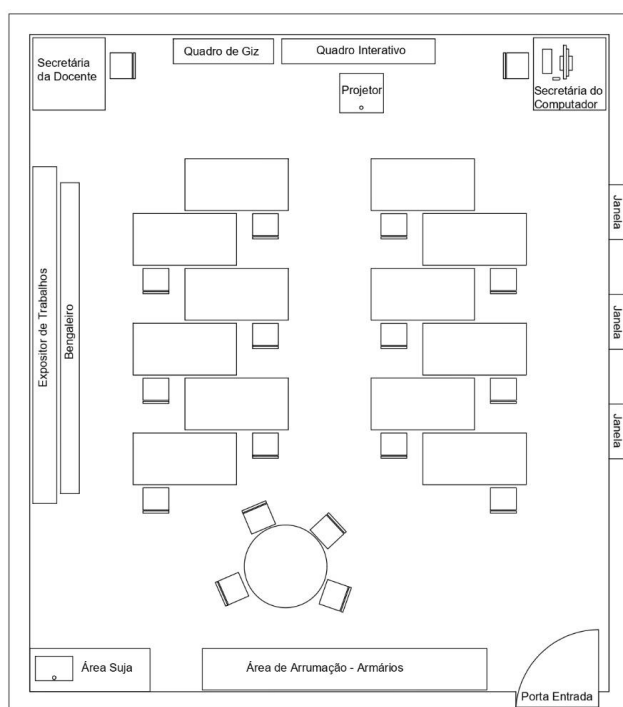


Figura 12 - Planta representativa da organização da sala de 4.º ano.

No que diz respeito à dinâmica das atividades diárias da sala, é de salientar o facto de as aulas previstas no horário, por vezes, serem flexíveis tendo em conta as necessidades da turma.

1.2.2.2. Caracterização das crianças da turma

Na escola, desde a educação Pré-Escolar que se deve considerar cada criança como um ser que tem características, capacidades e interesses próprios e que tem um processo de desenvolvimento e aprendizagem particular (Silva et al., 2016). No 1.º Ciclo também se deve ter essa perspetiva em consideração, uma vez que o professor deve considerar as representações e preconceções que o aluno tem relativamente ao meio social natural e tecnológico, assim como aos conteúdos das diversas áreas curriculares.

O grupo de alunos com quem se desenvolveu o Estágio Pedagógico II frequentava o 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pela primeira vez, e era composto por 12 crianças,

das quais 5 do sexo feminino e 7 do sexo masculino. Cinco alunos do grupo estavam sinalizados com percursos curriculares diferenciados e tinham apoio psicopedagógico com um docente de Educação Especial e alguns deles eram acompanhados por outros técnicos especializados. Com o decorrer do estágio apenas dois destes alunos continuaram a necessitar do apoio do docente de Educação Especial, pois verificou-se evolução, bastante significativa, relativamente aos restantes.

No que diz respeito às idades das crianças, estavam compreendidas entre os 9 e 11 anos. As crianças cumpriam as regras e as rotinas da sala de aula, embora houvesse no grupo casos específicos de alunos que vivenciavam períodos de maior irrequietação e dificuldade de concentração, devido à sua condição de hiperatividade e défice de atenção. No entanto, quando envolvidos nos diálogos e tarefas, na maioria das vezes acompanhavam e participavam na aula.

Considerando o grupo no seu todo, relativamente às diferentes áreas, a turma era autónoma e responsável na realização de tarefas/atividades, bem como, aberta a concretizar diferentes atividades, apresentando muitas das vezes gosto e entusiasmo em participar de forma ativa nas atividades propostas. No que diz respeito às relações e interações no grupo, era notório tanto o trabalho de entreajuda nalgumas situações (resolução de tarefas/exercícios individuais) como a competitividade, sobretudo em jogos que envolvessem equipas. Nos diálogos, os alunos eram participativos, à exceção de três mais reservados.

Em relação à área do Português o grupo apresentava diferentes níveis relativamente ao domínio da leitura, havendo o caso particular de um aluno que demonstrava maiores dificuldades, necessitando, por vezes, de um acompanhamento individual. No que diz respeito à oralidade os alunos na sua maioria facilmente comunicavam as suas ideias e opiniões, no entanto nalguns casos verificavam-se limitações ao nível da pronúncia do dígrafo consonantal /lh/.

Relativamente à área da Matemática, no geral, os alunos apresentavam algumas dificuldades no que diz respeito aos números e operações, sobretudo nos algoritmos da subtração e divisão, na resolução de problemas e em relação à geometria e medida nas medidas de comprimento e na designação de polígonos e não polígonos.

Na área do Estudo do Meio os alunos expõem curiosidades e interesse em saber mais sobre alguns acontecimentos históricos de Portugal, dando muitas vezes o seu contributo com ideias/opiniões e questões pertinentes. No entanto, a maior dificuldade nesta área recaía na sequência cronológica dos acontecimentos históricos.

Relativamente à Educação Física, no geral, apresentavam gosto pela prática de atividade física, preferencialmente, por jogos tradicionais e coletivos, embora certos alunos demonstrassem alguma falta de envolvimento nas atividades.

Importa referir o facto de se ter tido em conta a prática pedagógica da orientadora cooperante, que não seguia propriamente um modelo de ensino específico, mas considerava um conjunto de estratégias que procuravam dar aos alunos um papel ativo na sua aprendizagem, em parte atendendo a ritmos diferenciados.

Outras estratégias adotadas no decorrer da prática pedagógica passaram pela introdução faseada de conteúdos e pela revisão de conceitos antes da introdução de novos, tendo em conta o que os alunos sabiam e os conceitos básicos a rever e consolidar, por forma a que se contribuísse para aprendizagens sólidas. O reforço positivo foi adotado como modo de incentivo e motivação para os alunos. O trabalho cooperativo entre pares foi outra estratégia tida em conta.

Por fim, à semelhança da orientadora cooperante, teve-se em conta o documento orientador das *Aprendizagens Essenciais* (2018) para se compreender e analisar as competências a explorar e desenvolver no 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

1.2.2.3 Reflexão sobre práticas pedagógicas em 1.º Ciclo do Ensino Básico

Seguidamente apresenta-se a análise crítica das atividades pedagógicas realizadas em 1.º Ciclo do Ensino Básico, tanto a partir de uma visão geral das mesmas como da reflexão pormenorizada de duas delas.

a) Visão geral das atividades em 1.º Ciclo do Ensino Básico

No sentido de se tomar consciência dos aspetos privilegiados na leção em 1.º Ciclo, passamos a expor no Quadro 2 o balanço das disciplinas mais trabalhadas e as atividades que permitiram maior interdisciplinaridade.

Calendarização		Disciplinas								
Datas da Intervenção	Atividades	Cidadania e Desenvolvimento	Educação Física	Educação Artística			Português	Matemática	Estudo do Meio	TIC
				Artes Visuais	Expressão Dramática/Teatro	Música				
15, 16 e 17 de março 2021	Confeção de prenda para o Dia do Pai									
	Exploração de cartão de cidadão dos reis de Portugal									
	Jogo de sequências de acontecimentos									
	Identificação de figuras geométricas									
	Exploração de figuras geométricas a partir do tangram									
	Resolução de ficha de trabalho sobre pronomes									
	Análise de vídeo sobre a <i>Crise de 1383 a 1385</i>									
26, 27, 28, 29 e 30 de abril (online)	Resolução de exercícios a partir de vídeo sobre o grau dos adjetivos									
	Classificação de triângulos quanto aos lados, baseada em vídeo explicativo									
	Identificação e classificação de ângulos a partir de figuras									
	Confeção de leques para representar a amplitude de ângulos									
	Construção de vídeo pelas crianças sobre a amplitude dos ângulos									
	Resposta a perguntas sobre a <i>Expansão Portuguesa</i> , explicada em vídeo									
3, 4 e 5 de maio (online)	Elaboração de origami para prenda do Dia da Mãe									
	Escrita de texto dedicado à mãe									
	Autoavaliação sobre as tarefas realizadas									
	Medição de perímetros de polígonos desenhados com e sem quadrículas									
	Respostas sobre a <i>Expansão Marítima</i> a partir de banda desenhada									
21, 25, 26, 27, 28, 31 de maio	Exploração da canção <i>A lenda D'el Rei D. Sebastião</i>									
	Análise de vídeo explicativo a <i>Perda da Independência</i>									
	Organização de sequências de acontecimentos históricos									
	Análise de vídeo explicativo da classificação de triângulos (lados)									
	Construção de cartaz alusivo à classificação de triângulos									

(Continua)

(Continuação do Quadro 2)

Calendarização		Disciplinas									
Datas da Intervenção	Atividades	Cidadania e Desenvolvimento	Educação Física	Educação Artística				Português	Matemática	Estudo do Meio	TIC
				Artes Visuais	Expressão Dramática/ Teatro	Música	Dança				
21, 25, 26, 27, 28, 31 de maio	Cálculo do perímetro de triângulos, a partir de diversas unidades de medida										
	Classificação de figuras e de triângulos quanto aos lados (no manual)										
	Exploração do excerto <i>Adamastor</i>										
	Resolução de prova escrita de avaliação sobre triângulos										
	Resolução de prova de avaliação sobre a <i>Perda da Independência em 1580</i>										
	Esquematização da <i>Restauração da Independência</i> , com base em diálogo										
	Elaboração de autorretrato com descrição física e psicológica										
	Produção de frases elucidativas do grau dos adjetivos considerando imagens										
	Identificação e classificação de ângulos em objetos da sala com medidores										
	Resolução de ficha do grau dos adjetivos										
	Resolução de exercícios referentes à identificação gráfica de ângulos										
	Execução de música e dança dos ângulos com o leque em grande grupo										
	Leitura autónoma										
	Resolução de dois problemas em contexto de jogo <i>Caixa dos problemas</i>										
	Exploração do texto <i>Uma aventura no tempo</i>										
	Realização de prova escrita de avaliação sobre os ângulos										
Discussão do PowerPoint <i>Após a Restauração e o Terramoto de 1755</i>											
1, 15, 16, 17 e 18 de junho	Criação e resolução de adições e subtrações em interação com os pares										
	Realização de jogo com dados, sorteando verbo e seus tempos verbais										
	Resolução de ficha sobre verbos irregulares, com base em PowerPoint										
	Análise de vídeos sobre a poluição do mar e respetivas estratégias de combate										
	Identificação e justificação de ações de proteção ou destruição do ambiente										
	Criação e resolução de multiplicações e divisões em interação com os pares										

(Continua)

(Continuação do Quadro 2)

Calendarização		Disciplinas									
Datas da Intervenção	Atividades	Cidadania e Desenvolvimento	Educação Física	Educação Artística				Português	Matemática	Estudo do Meio	TIC
				Artes Visuais	Expressão Dramática/ Teatro	Música	Dança				
1, 15, 16, 17 e 18 de junho	Práticas de demonstração dos estados e processos do ciclo da água										
	Jogo de identificação dos estados da água em fotografias										
	A partir de cartaz, explicação dos processos do ciclo da água										
	Estafeta do ciclo da água										
	Resolução de problemas com dinheiro										
	Simulação de ida às compras										
	Resolução de exercícios do manual sobre o ciclo da água										
	Dramatização do ciclo da água, com convidados externos										
	Resolução de prova de avaliação sobre ciclo da água										

Quadro 2 – Visão geral das atividades e áreas de conteúdo exploradas em 1.º Ciclo.

No Quadro 2, observamos que a maioria das atividades desenvolvidas incidiram na disciplina de Português (em 58% das atividades), tendo envolvido outras disciplinas em quase todas as situações. As atividades que permitiram maior interdisciplinaridade foram a *Confeção da prenda para o Dia do Pai*, a *Execução de música e dança dos ângulos com o leque em grande grupo*, a *Leitura autónoma* e a *Dramatização do ciclo da água*. Estas atividades tiveram como dinâmicas subjacentes sobretudo a ação da criança, quer para elaboração de produtos, quer para a representação de situações associadas aos temas em estudo. No caso do Português dominou a exploração de conteúdos relacionados com as tipologias textuais e a compreensão e interpretação de textos.

As atividades relacionadas com a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento estiveram quase sempre associadas a atividades de Português e, com menor frequência, a Estudo do Meio, que incidiu sensivelmente em metade do trabalho desenvolvido (em 51% das atividades). Em Educação Artística, as Artes Visuais foram as mais trabalhadas e a Música e a Dança foram as menos exploradas.

A disciplina de Matemática, presente em 36 % das atividades, centrou-se basicamente em conceitos de geometria e foi explorada tanto de forma individual (13%) como a par de outras disciplinas (23%).

Finalmente a disciplina de Educação Física foi trabalhada pontualmente, apesar da mesma ter envolvido a Dança. A disciplina de TIC foi também trabalhada ocasionalmente.

Fazendo um balanço dos aspetos mais valorizados do currículo do 1.º Ciclo, observa-se que conteúdos das disciplinas de Português, Estudo do Meio e Matemática foram centrais na lecionação da estagiária. De forma inquietante, importa destacar o facto de a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento não ter sido tão mobilizada quanto seria desejável, dado o seu carácter transversal para a concretização de qualquer área do currículo.

À semelhança da estrutura seguida na análise da prática pedagógica em Educação Pré-Escolar, nos tópicos a seguir, passamos a apresentar e a comentar duas das atividades desenvolvidas em 1.º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente *Confeção de prenda para o Dia do Pai*, por implicar tarefas centradas na expressão de vivências das crianças e propiciadoras de alguma interdisciplinaridade, e *Práticas de demonstração dos estados e processos do ciclo da água*, complementadas com a exploração de fotografias, um cartaz e uma dramatização, por viabilizarem a utilização de recursos concretos no estudo de tema relevante para a consolidação de conhecimentos e para a sensibilização da preservação da água.

b) Atividade sobre a prenda para o Dia do Pai

Os objetivos que enquadraram a realização de prenda para o Dia do Pai tiveram a ver sobretudo com o partilhar pontos de vista e vivências relativas à figura paterna, desenvolver competências de leitura e de escrita, mobilizando diferentes tipologias textuais (narração, descrição e banda desenhada), distinguir figuras poligonais e não poligonais e utilizar técnicas de expressão relacionadas com o recorte, colagem e pintura.

Antes de se avançar com a apresentação desta primeira atividade, é importante referir que foi iniciada no dia 15 de março, mas devido a um caso de infeção pela Covid-19, a turma esteve sem aulas nos dois dias seguintes, tendo estas sido repostas nos dias nos 18 e 19 de março, havendo implicações na reformulação da planificação inicial sobre o trabalho que estava a ser preparado para o Dia do Pai. Neste sentido, optou-se por

antecipar para o período da manhã as atividades relacionadas com a confecção da prenda para o Dia do Pai, por forma a que todas as crianças conseguissem concretizar o seu trabalho a tempo de o oferecer ao seu pai. Esta resultou das seguintes tarefas: exploração de textos narrativo e de banda desenhada; escrita de texto descritivo de características do pai; transcrição do referido texto para uma figura não poligonal em forma de coração, tendo subjacente uma estrutura de tangram, dando continuidade a uma exploração inicial sobre linhas poligonais e o tangram tradicional; pintura e recorte do tangram-coração; e montagem de acessório para secretária, designadamente suporte para bloco de notas. As restantes atividades planificadas concretizaram-se como planeado, à exceção da classificação dos triângulos quanto aos lados, porque as crianças demonstraram poucas noções acerca dos polígonos, havendo a necessidade de se aprofundar mais o conteúdo e rever alguns conceitos, designadamente lados, vértices e nomenclaturas dos polígonos.

No que diz respeito às áreas em estudo e a desempenhos das crianças, relativamente à disciplina de Português, aquando da exploração de textos narrativo e de banda desenhada, observou-se que a maioria das crianças tinha bem presente a noção de adjetivo, inclusive identificava adjetivos nos textos, como foi o caso dos alunos C, D, E, G, I, K e L. No entanto, as crianças A, B, F e H revelaram algumas dificuldades na noção de adjetivo e na sua identificação nos textos, conteúdos que já haviam sido estudados anteriormente. A situação agravou-se com conteúdos relativos aos pronomes possessivos, uma vez que só as crianças L, E e D tinham bem presente o seu significado e foram capazes de os identificar.

Quanto à produção escrita sobre a descrição do pai, verificou-se que todas as crianças foram capazes de identificar elementos que contêm uma descrição, no entanto, quando foi necessário aplicá-los de forma contextualizada na sua produção textual, algumas não cumpriram com a organização esperada para uma descrição, ou seja, a descrição partir do geral para o particular ou vice-versa e seguindo uma sequência lógica conforme atributos do objeto, pessoa ou situação a descrever. No caso, acresce a distinção entre a descrição física e a psicológica, na qual se misturaram aspetos físicos e psicológicos, sem se apresentarem devidamente aglutinados, como foi o caso dos alunos H, J e F (Figuras 13 e 14).

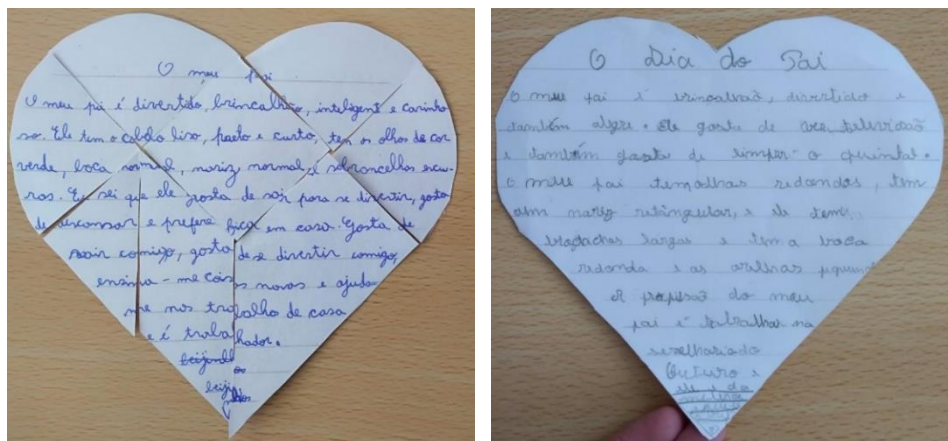


Figura 13 – Texto descritivo das crianças F e H.

Também surgiram alguns textos com algumas gralhas na construção frásica, que consistiam na repetição excessiva da proposição “e” e de alguns advérbios (por exemplo, também, muito), na ausência de alguns artigos definidos, pronomes pessoais e verbos, conforme exemplo da Figura 14. Em muitos dos textos, notou-se também alguns erros ortográficos.

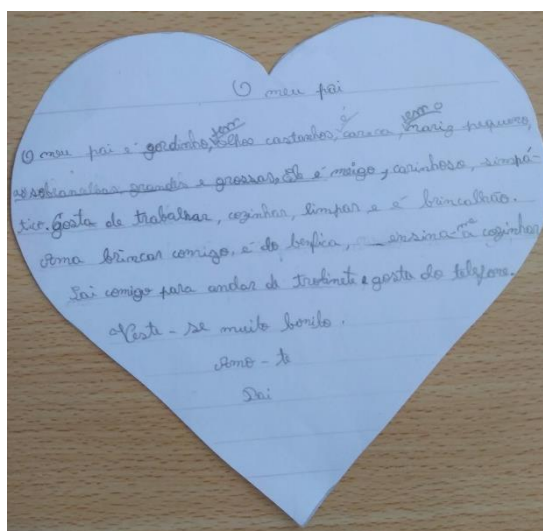


Figura 14 – Texto descritivo da criança J.

Quanto à disciplina de Matemática, na exploração de linhas poligonais e do tangram tradicional, num primeiro momento foram projetadas em PowerPoint figuras com linhas poligonais e não poligonais, a fim de as crianças identificarem as diferenças entre essas figuras (Figura 15). Observou-se que elas tiveram dificuldade em distinguir pentágono afirmando: “É um pentágono... tem 5 lados”). Além disso, algumas crianças confundiram figuras planas com sólidos geométricos, pois quando as questionei sobre exemplos de figuras planas, o aluno L deu como exemplo o cubo e o aluno D referiu o cilindro. A estratégia utilizada para as crianças ultrapassarem esta confusão consistiu em

referir que estavam perto do que se estava a questionar, mas os exemplos dados correspondiam a sólidos geométricos. No caso, cada face do sólido geométrico representava uma figura plana, pelo que a criança L respondeu de imediato “O quadrado”. Posteriormente, surgiram outros exemplos como “O triângulo”, referido pela aluna K, e “O círculo”, pela aluna D. Na sequência do conjunto de explicações dadas, foi possível identificar alguma evolução no conhecimento das crianças. Assim, os alunos L, I, J, H, K mostraram compreender a diferença entre polígono e não polígono, do mesmo modo que grande parte apreendeu a noção de quadrilátero, embora o mesmo não tivesse acontecido com a de pentágono, dominada apenas pela criança J. Apenas os alunos D, H e J não se recordaram do vértice do polígono.

A tarefa em causa permitiu que as crianças exercitassem as regras aprendidas acerca do referido conteúdo e destacassem as expressões chave nas frases construídas.

Durante a realização dos resumos, houve a necessidade de se auxiliar algumas crianças do grupo.



Figura 15 – Registo fotográfico da apresentação e explicação das figuras.

Em seguida, foi solicitada a construção individual, através de dobragens, de um tangram em papel tendo como apoio uma ficha com instruções para essa construção (Figura 16). Esta tarefa foi acompanhada de diálogos recorrentes e teve a ajuda da criança E que auxiliou os colegas com mais dificuldade nas dobragens para a formação de peças relativas às figuras do tangram. Tratou-se de tarefa que manteve os alunos completamente envolvidos na mesma e permitiu a classificação das peças à medida que se iam construindo. No entanto, durante o processo de construção ocorreu um erro na última dobragem realizada por duas crianças, tendo sido detetado apenas depois de elas terem recortado as peças. Procurou-se resolver de imediato a situação, colando as peças com fita cola.

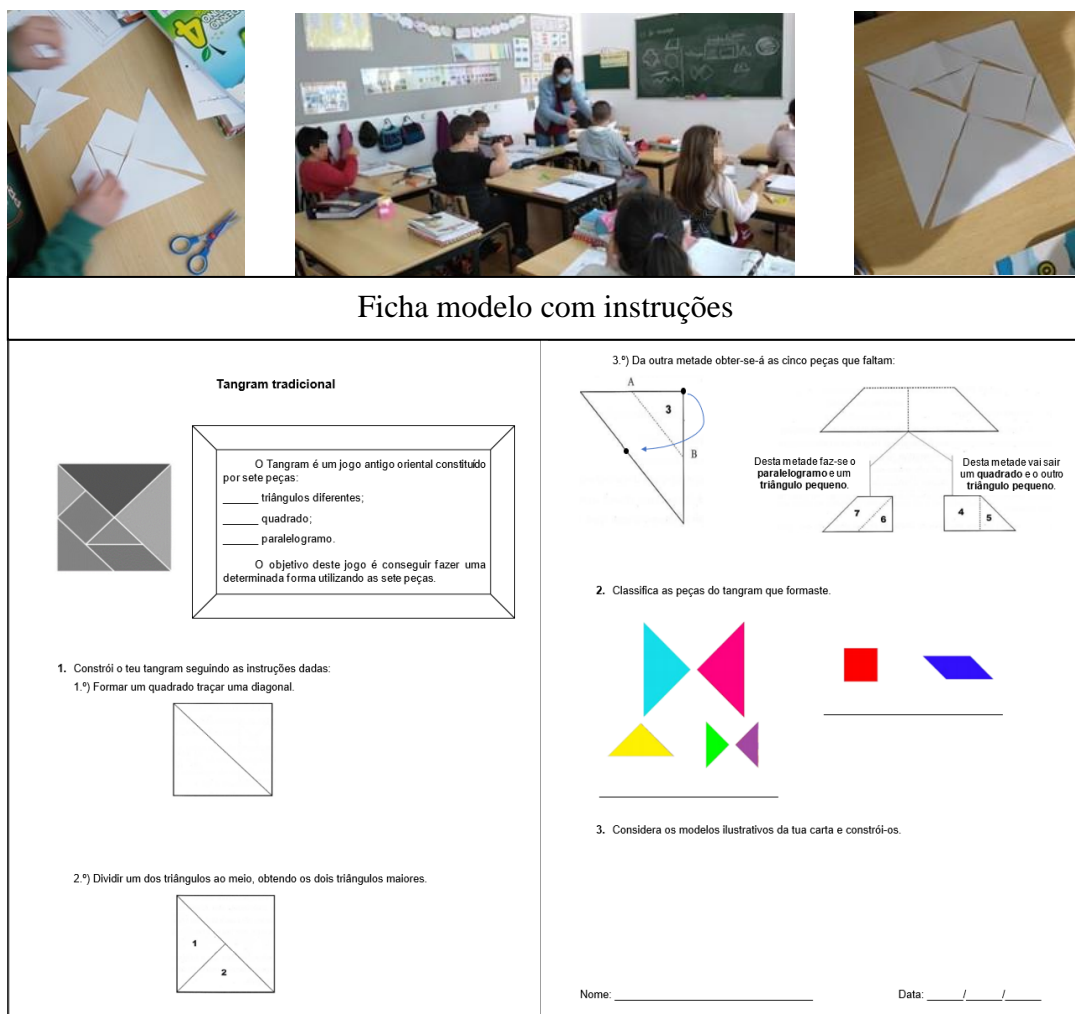


Figura 16 – Registo fotográfico da construção do tangram em papel com ficha modelo.

Após a sua construção houve um momento de exploração do tangram que consistiu na utilização das peças do tangram construído para a reprodução de figuras constantes em cartões que foram disponibilizados aos alunos (Figura 17).

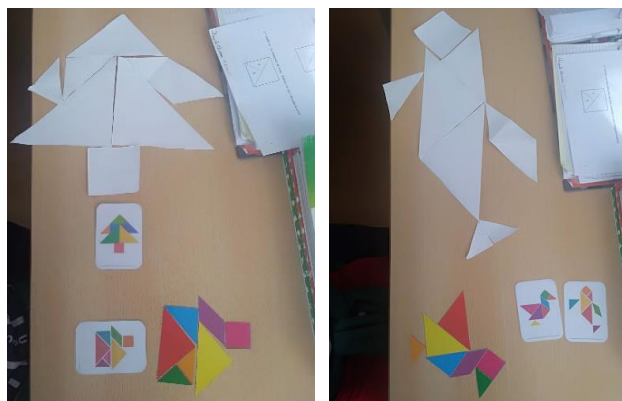


Figura 17 – Reprodução de figuras com tangram seguindo modelos.

A este respeito é relevante comentar o comportamento da criança H que, no primeiro contacto com esta tarefa, ao receber o seu cartão, disse não ter interesse em a realizar. Então, optou-se por substituir o cartão por outros de maior complexidade e a criança aceitou o desafio, passando a interessar-se pela tarefa de tal forma que a acabou antes dos colegas e em dias subsequentes solicitou a realização da mesma, mas com cartões de maior complexidade (Figura 18). Uma vez esgotados os cartões preparados pela estagiária, foram-lhe disponibilizados os modelos que constam do manual certificado do tangram.



Figura 18 – Exemplo de figuras de maior complexidade.

No que concerne à Educação Artística, as atividades de pintura e recorte do tangram-coração foram desenvolvidas de forma autónoma. No entanto, as dobragens do tangram tradicional e a montagem do suporte para bloco de notas (Figura 19) careceu de apoio da estagiária e da entreadjuda entre crianças. Importa também referir que a tarefa de pintura do tangram foi igualmente requerida pela maioria das crianças do grupo para ser repetida noutros momentos. Muitas delas disseram adorar artes visuais, sobretudo pintura e desenho.

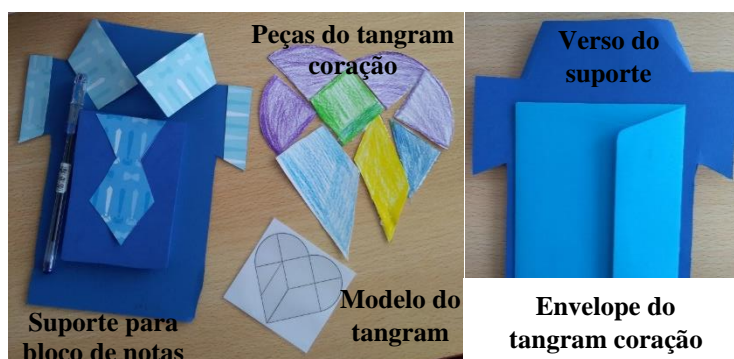


Figura 19 – Prenda do dia do Pai.

Relativamente às disciplinas de Cidadania e Desenvolvimento e de Estudo do Meio, em diversos momentos das atividades antes descritas, contribuiu-se para a celebração do Dia do Pai, permitindo intensificar a comunicação e valorização da figura paterna, bem como para uma compreensão mais flexível dos diferentes tipos de família, a partir dos textos estudados.

De toda a atividade observou-se que a maioria dos alunos participou de forma interessada nas dinâmicas propostas, pedindo a repetição de algumas delas nos dias seguintes, como foi o caso do tangram, como já referido, e das atividades de expressão plástica, uma vez que demonstravam especial gosto pelas artes visuais.

Tem-se a considerar a importância de se ter procurado compreender a que nível estava cada aluno sobre os conteúdos a abordar e ter de rever conceitos básicos de anos letivos anteriores que não foram recuperados pelos alunos, para uma melhor aquisição dos conteúdos em exploração.

Para auxiliar os alunos que mantiveram dificuldades nos conteúdos de matemática desenvolveu-se, individualmente, e depois de modo coletivo uma dinâmica de agrupamento das peças dos tangrams trabalhados. Para a realização do agrupamento, considerou-se, como critério, a forma das linhas/lados das figuras e conseqüentemente a classificação destas figuras, ou seja, figura poligonal e figura não poligonal. Posteriormente, aprofundou-se a classificação de figuras poligonais considerando o número dos lados. Para além do referido, disponibilizaram-se vinhetas com informação essencial dos conteúdos abordados, a colocar no caderno.

c) Atividade sobre o ciclo da água

Conforme referido anteriormente, passamos a apresentar e a comentar a segunda atividade do estágio em 1.º ciclo relacionada com o estudo dos estados e processos do ciclo da água através de experiências e da exploração de fotografias e cartazes, bem como de uma dramatização.

A abordagem do tema foi iniciada com a aplicação de uma ficha escrita de diagnóstico que implicou a identificação dos estados da água em imagens, através de perguntas de resposta de escolha múltipla, e a seleção de imagem correspondente a texto descritivo do ciclo da água, incluindo a respetiva justificação. Os resultados mostraram que as respostas de escolha múltipla foram maioritariamente adequadas e as de seleção de imagem totalmente satisfatórias, mas as justificações, em geral, ficaram aquém do

esperado, possivelmente por dificuldade na expressão e explicação dos conhecimentos anteriormente adquiridos sobre o tema. Nas Figuras 20 e 21, apresentam-se exemplos dessas justificações, por serem mais ou menos ajustadas.

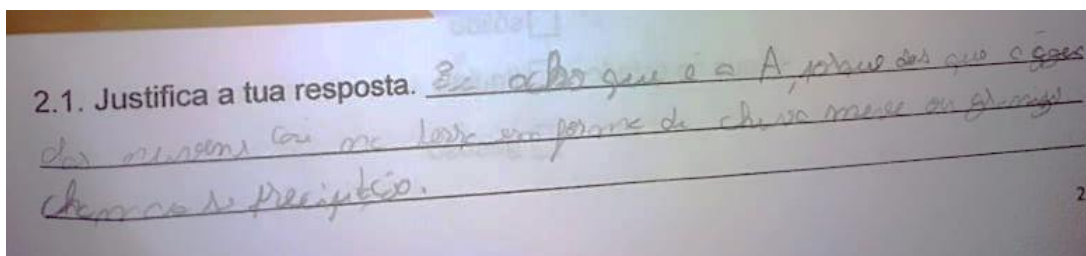


Figura 20 – Justificação do aluno E que demonstra saber algo sobre o fenómeno precipitação.

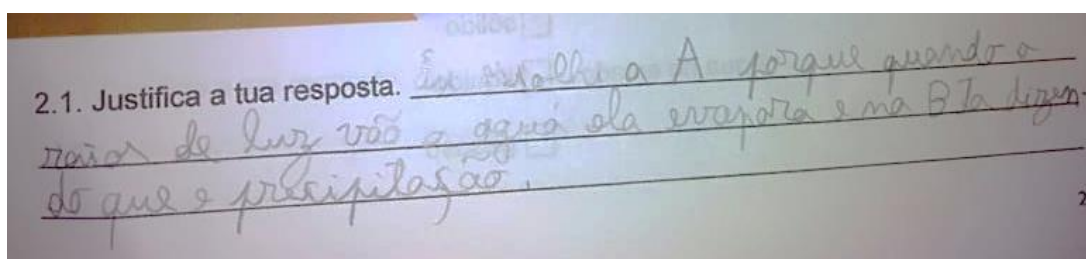


Figura 21 – Justificação do aluno H que demonstra saber algo sobre o processo de evaporação.

As práticas de demonstração dos estados da água foram iniciadas com a apresentação da água em vários estados, estando acompanhada de diálogo e de registos escritos à medida que se foram apresentando cubos de gelo, uma pequena jarra transparente com água em estado líquido e uma cafeteira com água em ebulição, cujo vapor de água foi projetado num espelho. A seguir foram apresentadas fotografias de paisagens açorianas evidenciando os diferentes estados da água (Lagoa das Sete Cidades, Lagoa do Fogo, diversas Fumarolas das Furnas e várias zonas da montanha do Pico com neve/gelo) de modo a serem agrupadas por cada um dos estados da água. A partir desta exploração, fez-se a associação dos conceitos trabalhados com a informação constante de um cartaz sobre o ciclo da água (Figura 22), tendo algumas crianças a oportunidade de nele colocar um cartão com a designação de cada etapa do ciclo da água. Terminada esta colocação, procedeu-se à explicação oral do processo em causa, ficando a cargo de cada criança a explicação de uma etapa (crianças H, I e L).

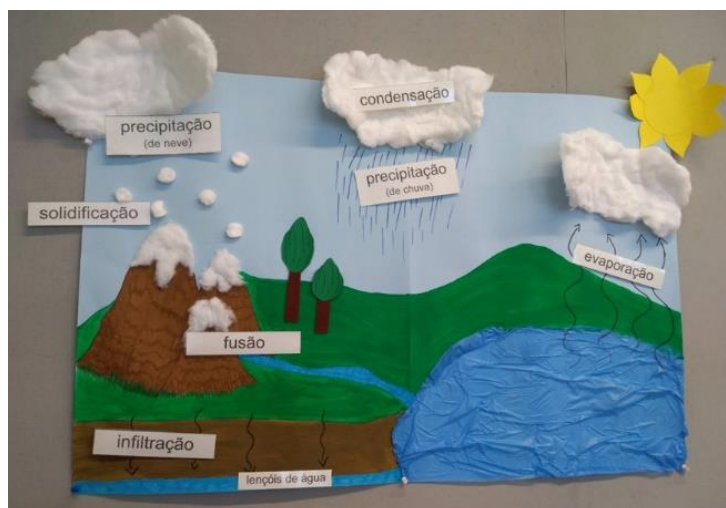


Figura 22 – Cartaz representativo do ciclo da água.

Quanto à dramatização, contou com a colaboração de professores de música e teatro que dinamizaram uma história alusiva ao tema, implicando a representação do ciclo da água, sabendo que cada criança assumiu o papel de dado estado da água que, por sua vez, estava associado a determinada música. A dinâmica da representação consistiu na encenação de uma aula a partir de instruções dos professores colaboradores, de perguntas sobre etapas do ciclo da água, acompanhadas da audição das diferentes músicas e respetiva movimentação.

Os estados da água foi um conteúdo que a maioria do grupo demonstrou dominar, embora tivesse evidenciado alguma dificuldade no uso de terminologia específica relativa ao tema.

Capítulo 2 – Pensando sobre os recursos pedagógicos em geral e em situação estágio

Este capítulo está organizado em duas partes, a primeira é constituída por uma parte teórica e a segunda por uma análise abrangente dos recursos pedagógicos usados no estágio.

Em termos teóricos, aborda-se a importância dos recursos pedagógicos nas práticas de ensino e o seu enquadramento numa pedagogia ativa antes de se passar a analisar o conceito de recurso pedagógico-didático, as suas funções, características e tipologias. Por fim fazem-se algumas considerações sobre a sua utilização pelo professor.

Na outra parte deste capítulo, dá-se uma visão geral dos recursos pedagógicos usados pela estagiária para depois passar-se a uma análise aprofundada de alguns desses recursos.

2.1 Lugar ocupado pelos recursos pedagógicos na prática educativa em geral

Educar nos dias de hoje é uma tarefa exigente que requer responsabilidade, equilíbrio e coerência entre os objetivos educativos a alcançar, o processo de ensinar, os procedimentos pedagógicos adotados, os resultados que se vão alcançando e as expectativas dos envolvidos no processo. A conjugação de todos estes aspetos carece de práticas educativas contextualizadas, obrigando o professor a contínuos ajustamentos do seu trabalho em função do grupo de crianças com que trabalha. Neste sentido, a intensa globalização a que se assiste leva a processos de mudança:

(...) o papel do professor no quadro de um ensino inovador (...) é cada vez mais marcado pela preocupação em criar situações de aprendizagem estimulantes, desafiar os alunos a pensar, apoiá-los no seu trabalho, favorecer a divergência e a diversificação dos percursos de aprendizagem, tornando-se desta forma em factor facilitador de um processo de mudança. (Cunha, 2009, p. 1055)

De um modo geral, cabe ao professor perspetivar, de acordo com Ponte (2006), três grandes áreas de atuação, designadamente, a participação “[...] no desenvolvimento do projecto educativo da escola e nas actividades dele decorrentes, incluindo a relação com a comunidade”, a promoção “[...] da sua própria formação, em função do desenvolvimento científico e tecnológico e das necessidades da sua prática, reflectindo, investigando e colaborando com outros profissionais” e a promoção de “[...] aprendizagens curriculares, cientificamente correctas e metodologicamente adequadas,

no quadro de uma relação pedagógica de qualidade” (p. 3). É nesta terceira área que se inscreve a discussão havida neste capítulo.

Assim, a promoção das aprendizagens curriculares pode ocorrer a partir de estratégias educativas atrativas que, segundo Gallego e Gómez (2011), estimulam os alunos e oferecem-lhes a oportunidade de um maior envolvimento nas tarefas escolares. Para estes autores um aluno estimulado obtém melhores resultados, tem uma visão mais positiva relativamente à escola e consegue vê-la como um lugar para aprender e viver novas experiências. Por isso, o profissional de educação deve recorrer a diferentes atividades desafiadoras e dinâmicas que incitem o aluno no seu processo de aprendizagem. Estas atividades podem ser otimizadas se associadas a recursos pedagógico-didáticos adequados ao processo de ensino-aprendizagem.

Em termos curriculares, os recursos pedagógico-didáticos constituem meios de auxílio aos processos de ensino-aprendizagem dependendo o seu uso, em primeira instância, de características dos destinatários e dos objetivos que se pretendem que estes atinjam, bem como da natureza dos conteúdos em apropriação. Significa isto que os recursos pedagógicos estão integrados em atividades e tarefas que de alguma forma materializam métodos e estratégias de ensino, visando a apropriação de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades e competências por parte de quem aprende, ou seja, correspondem a dispositivos para se alcançarem determinadas finalidades da educação. Neste sentido, a utilização dos recursos pedagógicos estará dependente dos outros elementos do currículo e, de acordo com Zabalza (1989), apenas em articulação com estes se poderá esperar que joguem papel relevante no desenvolvimento do currículo.

2.1.1 Dos métodos ativos aos recursos pedagógicos

Para Silva (1992) os métodos ativos assentam na ideia de que a atividade do aluno constitui o motor da sua aprendizagem e que essa atividade é essencial para a construção do seu saber, podendo ser implementados de diferentes modos, por exemplo, confrontando o aluno com um problema real ou simulado, o qual deverá ultrapassar.

Relativamente às características destes métodos, Pinheiro e Ramos (1996) consideram três critérios:

- a atividade – que se exerce sempre em contacto com o concreto, com o real que a criança/o aluno observa, manipula, joga e recria;
- a liberdade – que implica a iniciativa livre e a escolha voluntária, o que pressupõe uma prática pedagógica que tenha em conta os interesses e

motivações da criança, dando-lhes resposta, e que satisfaça as suas necessidades;

- a autoeducação – que envolve a autonomia crescente e a construção progressiva da pessoa. Uma educação desperta para a autoaprendizagem e a autorregulação, pois “Cada um de nós deverá compreender que transporta em si a sua própria felicidade, o que implica a aquisição e o desenvolvimento da consciência e do sentido da responsabilidade” (Pinheiro & Ramos, 1996, p. 34).

Considerando a perspectiva dos autores acabados de citar, cabe ao professor utilizar os métodos ativos tendo como suporte um conjunto de técnicas e instrumentos pedagógicos. Existem múltiplos instrumentos à disposição do professor, embora haja necessidade de uma escolha acertada dos mesmos, considerando as diferentes situações de formação. Essa escolha é uma questão metodológica essencial. Tenha-se em conta que através dos recursos é possível abordar o processo de ensino e aprendizagem de diferentes formas, na medida em que se assume, por exemplo, que o material mais tradicional possa dar origem a uma aula mais ou menos ativa e participativa (Aguaded-Gómez & Bautista-Vallejo, 2002). Através de uma metodologia baseada na manipulação e experimentação de materiais a criança pode interiorizar de um modo mais eficaz todos os conhecimentos e habilidades que são necessários para o seu desenvolvimento global (Lucas, 2015). As características lúdicas e manipulativas dos recursos pedagógicos revelam-se motivadoras e capazes de cativar o interesse e a atenção da criança.

Neste sentido, a construção e gestão de materiais a usar na sala de aula carece de intencionalidade pedagógica e de rigor na sua estruturação, de modo a se entender que aprendizagens e procedimentos estão inerentes à sua utilização, a fim de se tornarem uma mais-valia na promoção de aprendizagens ativas. Para Aguaded-Gómez & Bautista-Vallejo (2002) são um dos principais instrumentos que configuram as tarefas de ensino.

2.1.2 Conceito de recursos pedagógicos

Segundo diversos autores (Correia, 1995; Gallego & Moreno, 2011; Gallego & Gómez, 2011; González, 2014; Graells, 2000; Zabalza, 1989), os recursos pedagógico-didáticos remetem para todos os materiais utilizados no processo ensino/aprendizagem com a finalidade de tornar esse processo mais rápido e eficaz. No entanto, a literatura na área apresenta um conjunto vasto de nomenclaturas: recursos, materiais, instrumentos, ferramentas, meios ou suportes, simultaneamente designados de didáticos, educativos, de

ensino, pedagógicos ou curriculares. Apesar desta diversidade, importa ter presente que se trata de meios de ensino dirigidos à facilitação das aprendizagens.

Avançando para uma análise mais estruturada do conceito em causa, segundo Zabalza (1989), podemos definir os recursos pedagógico-didáticos numa perspetiva mais restrita ou ampla. De forma mais restrita, correspondem a objetos, equipamentos, aparelhos e/ou materiais palpáveis, perfeitamente delimitados, o que facilita a sua identificação, eventual conceção, análise e manuseamento. Neste sentido, falamos de livros, informação online, PowerPoint, vídeos, fotografias, cartazes, fichas de autorregulação das aprendizagens e mapas, entre muitos outros.

Numa perspetiva mais ampla, os recursos pedagógico-didáticos incluem “qualquer tipo de processo articulado ou técnica, qualquer instrumento pedagógico que se use no ensino, bem como os materiais usados” (Zabalza, 1989, p. 195), podendo abranger a organização dos conteúdos, mensagens, métodos, materiais e avaliação, entre outros.

Também se pode diferenciar entre recursos didáticos e recursos educativos. Para Marquès-Graells (2000), os recursos didáticos requerem uma concetualização e elaboração específicas com materiais e suportes concretos e os recursos educativos abrangem o uso, em situação de ensino, de meios que não foram deliberadamente construídos para as situações de ensino, podendo, do nosso ponto de vista, abranger objetos, materiais, pessoas ou situações.

No estudo apresentado no âmbito deste capítulo sobre recursos pedagógicos usados durante o estágio, ter-se-á em conta sobretudo a visão mais estrita.

2.1.3 Funções/ utilidade dos recursos pedagógicos

Os recursos pedagógicos permitem apoiar os processos de aprendizagem, podendo contribuir para a organização do ambiente educativo e ser encarados como estruturas mediadoras da realidade. De acordo com Correia (1995), são apontadas como funções dos recursos pedagógico-didáticos:

- Despertar e prender a atenção.
- Melhorar a retenção da imagem visual e da formação.
- Favorecer a observação e a experimentação.
- Facilitar a apreensão intuitiva e sugestiva de um tema.

- Ajudar a formar imagens correctas.
- Ajudar a melhorar e compreender as relações das partes com o todo.
- Auxiliar a formar conceitos exactos (temas de difícil observação).
- Melhorar a fixação e integração da aprendizagem.
- Tornar o ensino mais objectivo e concreto, próximo da realidade.
- Dar oportunidade de melhor análise e interpretação.
- Fortalecer o espírito crítico. (p. 7)

De entre as funções indicadas, dá-se especial ênfase às relacionadas com a motivação, a atenção, a materialização de conceitos e a simplificação de informação que, num primeiro momento, se apresenta como mais complexa.

Zabalza (1989) também alude a algumas destas funções como, por exemplo, propiciar maior ação e atenção do aluno e estruturação da realidade, mas salienta em particular a possibilidade de os recursos pedagógicos ativarem o pensamento divergente e inovador e focarem o ensino e a aprendizagem no que é relevante.

Acresce afirmar que ao longo do tempo o material pedagógico/didático adquiriu diversas finalidades, além de “ilustrar, confirmar e esclarecer o que era explicado”, passou a ter a finalidade de “levar o aluno a trabalhar, a investigar, a descobrir e a construir”, assumindo um papel funcional, dinâmico e enriquecedor nas experiências de aprendizagem dos alunos (Nérici, s.d, p. 387).

2.1.4 Características dos recursos pedagógicos

O valor pedagógico dos recursos usados no processo de ensino-aprendizagem está particularmente relacionado com as necessidades dos alunos, o contexto no qual se encontram e as interações estabelecidas, não se situando exclusivamente nas características e possibilidades intrínsecas dos mesmos.

No entanto, importa conhecer algumas dessas características. Assim, segundo Correia (1995), os recursos pedagógico-didáticos para serem potencialmente eficazes devem apresentar os seguintes elementos básicos (Quadro 3):

<i>Elementos</i>	<i>Caraterísticas</i>
Exatidão	Representação correta dos factos ou partes fundamentais desses factos.
Atualidade	De acordo com a natureza dos factos é necessário possuir características e elementos do presente ou da época a retratar.
Qualidade	Por forma a melhorar a aquisição de conhecimentos, atitudes e valores.
Finalidade	Que deve estar em concordância com os objetivos da planificação da sessão.
Utilidade	Deve oferecer possibilidades de trabalho entre formandos e formadores.
Adequação	Tendo em conta o nível da apreensão dos formandos e simultaneamente os objetivos do trabalho a realizar.
Simplicidade	Deve ser simples de forma a facilitar a apreensão
Aplicabilidade	“Deverão manter sempre pontos de relacionamento com o assunto a tratar. A oportunidade de utilização poderá ser também um fator de sucesso, no momento da aplicação dos recursos didáticos” (p. 8)
Interesse	Deve ter a capacidade de despertar o interesse dos alunos a quem se destina.

Quadro 3 – Elementos básicos dos recursos pedagógico-didáticos (Adaptado de Correia, 1995).

Das características elencadas, há a destacar o rigor e simplicidade de construção, por um lado, e por outro a adequação aos alunos e aos objetivos de aprendizagem, por outro. A consideração destas características é essencial quando se constroem ou selecionam os recursos pedagógicos.

2.1.5 Tipo de recursos pedagógicos

Considerar a variedade no uso do material pedagógico-didático amplia o campo de aprendizagem dos alunos e a sua repetição reforça aprendizagens. Quanto maior a

diversificação dos materiais, maior são as possibilidades de se atender à diversidade de alunos.

Para Aguaded-Gómez e Bautista-Vallejo (2002), o desenvolvimento de um modelo de análise e avaliação dos materiais curriculares utilizados na sala de aula é uma estratégia básica que o professor deve concretizar para conhecer em profundidade o processo de ensino-aprendizagem e determinar as suas potencialidades de aplicação. Reforça-se a ideia de que o recurso pedagógico é valioso na medida em que ajuda a se alcançarem objetivos, dominarem conteúdos e potenciarem as atividades em desenvolvimento.

Passando à reflexão sobre o tipo de recursos pedagógico/didáticos, numa perspectiva clássica, Nérici (s.d) classifica-os da seguinte forma: “material permanente de trabalho”, que engloba “quadro negro, apagador, giz, cadernos, régua, compassos, flanelógrafo, projetores”, entre outros; “material informativo”, que inclui “mapas, livros, dicionários, enciclopédias, revistas, jornais, discos, filmes, fichários, modelos, caixas de assuntos”, entre outros; “material ilustrativo visual ou audiovisual”, que abrange “esquemas, quadros sinóticos, desenhos, cartazes, gravuras, retratos, quadros cronológicos, amostras em geral, discos, gravadores, projetores”, entre outros; e “material experimental”, que compreende “aparelhos e outros materiais” que auxiliem na concretização de “experiências em geral” (p. 387).

Noutra perspectiva, Graells (2000) na sua classificação de recursos pedagógicos/didáticos organiza-os em três grandes grupos, nomeadamente “materiais convencionais”, “materiais audiovisuais” e “novas tecnologias”. Os materiais convencionais incluem documentos impressos (livros, revistas, etc.), quadros didáticos (quadros de ardósia, flanelógrafo, etc.), materiais de manipulação (cartão, recortes de papel, etc.), Jogos (de construção, de desktop, etc.), instrumentos de laboratório, entre outros. Os materiais audiovisuais abrangem dispositivos sonoros (programas de rádio, discos, etc.) e imagens projetáveis com ou sem movimento (filmes, vídeos, etc.; fotografias, retratos, etc.). As novas tecnologias englobam softwares educativos on-line ou em CDs (jogos de vídeo, atividades de aprendizagem, etc.) “serviços de telemática” (sites, e-mail, etc.) e “TV interativa e vídeo”.

O conhecimento destas tipologias é importante na medida em que nos pode orientar na identificação dos recursos que privilegiamos e em que sentido os poderemos diversificar.

2.1.6 A utilização de recursos pedagógicos pelo professor

O professor deve tentar “[...] despertar o interesse e a criatividade através do recurso a meios coerentes e que se integrem [...] de forma natural no processo em curso” (Correia, 1995, p. 3). Durante a sua prática pedagógica ele pode procurar alcançar manifestações criativas na resolução de problemas de modo a garantir a atenção dos alunos. Deste modo, os recursos pedagógicos surgem como ferramentas de apoio, auxílio e guia das ações didáticas, envolvendo aspetos motivacionais nos processos de atenção e gestão eficaz da informação (González, 2014).

Ainda segundo González (2014), atualmente, é necessário que na sala de aula se utilizem novas metodologias pedagógicas que impliquem um ensino mais comprometido com a aprendizagem do aluno. É essencial projetar e utilizar estratégias que estimulem e facilitem as aprendizagens relacionadas com a aquisição de conceitos, competências, destrezas e atitudes por parte da criança, ativando sempre que possível os sentidos do corpo humano.

A autora acrescenta que o sistema educativo atual considera importante a implementação de recursos didáticos na sala de aula como uma ferramenta de apoio para o professor, visto que estes facilitam as condições necessárias para que o aluno possa realizar as atividades planeadas com máximo proveito e possibilitam o papel ativo do aluno nas suas aprendizagens. Deste modo, essa implementação no ensino permite proporcionar a interação entre professor e aluno(s), o aluno e a atividade, bem como entre alunos, conseguindo-se uma aprendizagem dinâmica e enriquecedora.

A aprendizagem envolve a construção de sentidos pelo aluno. Para que esta construção seja sólida, é desejável uma introdução dos recursos pedagógicos devidamente justificada e adequada ao processo de ensino-aprendizagem, facilitando a recetividade, participação e prática da turma (Gallego & Gómez, 2011; Gallego & Moreno, 2011; González, 2014; Graells, 2000). Portanto, para os recursos pedagógicos serem eficientes, contribuírem para a motivação do aluno, para o seu processo de ensino-aprendizagem e para que aprenda de forma duradoura, o seu uso deve estar especificamente contextualizado. Acresce dizer-se que parte dos recursos devem estar disponíveis para momentos em que são necessários, no sentido de poderem dar resposta a imprevistos da lecionação.

Aspeto não menos relevante tem a ver com a possibilidade de se envolver as crianças na própria construção dos materiais pedagógicos, uma vez que as ajuda a uma

melhor compreensão das finalidades e funcionalidade do material ao mesmo tempo que possibilita e potencia momentos de interação entre crianças e entre estas e o professor.

Face ao que temos vindo a afirmar, concluímos que os recursos pedagógicos não tornam, só por si, o professor mais eficaz, dependendo a sua eficácia também da forma como são explorados e das necessidades que permitem colmatar, entre outros fatores.

Assim, a seleção, construção e gestão de recursos pedagógicos e a sua análise são aspetos a desenvolver no contexto de Estágio Pedagógico I e II. Nessa prática serão tidos em conta aspetos essencialmente enfatizados na bibliografia da especialidade como determinantes na promoção de aprendizagens ativas.

2.2 Refletindo sobre os recursos pedagógicos usados no estágio

2.2.1 Método

No sentido de melhor compreendermos a vivência pedagógica da estagiária, passamos a dar conta de algumas análises sistemáticas da sua intervenção ao nível dos recursos pedagógicos, partindo da aplicação de procedimentos metodológicos ligados à investigação, considerando rigor na recolha de informação e na elaboração do sistema de categorias usado para tratamento da mesma.

Assim, as análises efetuadas estão enquadradas por um método descritivo, cuja recolha de dados incidiu no levantamento dos recursos pedagógicos usados ao longo dos estágios em Educação Pré-Escolar e em 1.º Ciclo do Ensino Básico. Os mesmos são comentados a partir de fotografias, de dados de observação participante com breves notas de campo, de registos áudio de algumas das interações havidas aquando da sua aplicação e de produtos que os mesmos viabilizaram, como resposta à consecução de objetivos de aprendizagem.

2.2.2 Visão geral dos recursos pedagógicos usados no estágio

O agrupamento dos recursos pedagógicos por nós efetuado teve em especial consideração a natureza dos materiais usados nos estágios realizados, mas também se baseou em revisão de literatura, particularmente na classificação de recursos didáticos de Graells (2000). Foram estabelecidos cinco grupos, a saber: *i*) recursos convencionais, abrangendo suportes de registros, documentos informativo/conteudísticos e materiais manipuláveis; *ii*) recursos audiovisuais, englobando materiais que retratam/reproduzem a realidade e materiais que esquematizam a realidade; *iii*) recursos digitais, tanto em termos de pesquisa de informação na internet como de utilização de software; *iv*) recursos naturais; *v*) jogos pedagógicos.

Passando a analisar os dados do Quadro 4, observamos que, ao longo dos estágios pedagógicos em Educação Pré-Escolar e em 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi identificada a utilização de 48 recursos integrados em atividades e tarefas de ensino-aprendizagem, com um total de frequência de uso de 255 vezes, por alguns terem sido aplicados várias vezes. Foi na Educação Pré-Escolar que se observou maior diversidade de recursos aplicados (34 recursos, correspondendo a 71% do total).

Quanto à frequência com que os recursos pedagógicos foram usados, na Educação Pré-Escolar correspondeu a 110 vezes (43%) e ao 1.º Ciclo 145 vezes (57%), concluindo-se que se identificam algumas diferenças entre níveis de ensino, a favor do 1.º Ciclo, no que toca à quantidade de vezes que os recursos foram empregues. As diferenças encontradas têm sobretudo a ver com o uso mais frequente de documentos informativo/conteudísticos no 1.º Ciclo, o que se justifica dadas as exigências de domínio de informação esperadas para este nível de ensino. Curiosamente, o uso de materiais manipuláveis teve frequência de uso semelhante em ambos os níveis de ensino. Além disso, verifica-se que os materiais manipuláveis em Educação Pré-Escolar não são propriamente estruturados, ao contrário do que acontece com boa parte dos aplicados no 1.º Ciclo, um dado coincidente com representações de educadores e professores de um estudo de Reis (2021).

Ao comparar-se em que medida cada recurso é usado nos dois níveis de ensino, sem se contabilizar a frequência de uso, verificamos que, dos recursos específicos, num total de 48, apenas 11 (23%) são partilhados entre ciclos.

Em termos do tipo de recursos, os convencionais foram os mais frequentemente aplicados (55%) e os menos utilizados foram os jogos pedagógicos (4%).

Recursos pedagógicos usados		Nível de Ensino		
		Educação Pré-Escolar	1.º Ciclo EB	
Recursos convencionais (55%)	Suportes de registos (20%)	Quadro de giz	7	14
		Quadro magnético	4	
		Painel da escrita	4	
		Smartboard		12
		Fichas em papel		9
		Fichas em cartão		2
	Documentos informativo/conteudísticos (18%)	Folhetos informativos	2	
		Revistas	2	1
		Livros/Manual	3	15
		Panfleto publicitário	1	
		Caderno de atividades		9
		Cartão de cidadão		3
	Materiais manipuláveis (17%)	Dicionário		4
		Sínteses de conteúdos		5
		Fantoches	4	2
		Boneco desmontável	1	
		Caixa picto-musical	7	
		Instrumentos musicais	4	
		Dinheiro		1
Instrumentos de medida		2	8	
Tangram			8	
Material experimental		3	3	
Recursos audiovisuais (14%)	Materiais que retratam/reproduzem a realidade (10%)	Cartaz	1	
		Cenário	1	
		Fotografias	4	2
		Pictogramas	9	
	Materiais que esquematizam a realidade (4%)	Desenhos	5	2
		Tabelas	2	
Recursos digitais (21%)	Pesquisar informação na internet (9%)	Gráfico	1	
		Esquemas	2	6
		Em vídeos em diferido	10	7
		Em imagens em direto	2	
	Uso de programas software (12%)	No dicionário online		2
		Música		1
		PowerPoint	5	12
Recursos naturais (6%)	Media Player/ Movie Maker		8	
	Google Forms		6	
	Animais	3		
	Plantas	4		
	Frutos	4		
	Rochas com/sem degradação	2		
Jogos pedagógicos (4%)	Cereais	2		
	Fibras naturais	1		
	Jogo de sequências	2		
	Jogo de memória	1		
	Jogos de contagem	3		
Jogo de silhuetas	2			
Jogo de dados de temas gramaticais		3		

Quadro 4 - Visão geral dos recursos pedagógicos usados considerando o nível de ensino.

Três conclusões gerais se retiram desta análise: no estágio em Educação Pré-Escolar foi aplicada maior diversidade de recursos pedagógicos do que no estágio em 1.º Ciclo; no 1.º Ciclo do Ensino Básico a frequência de utilização dos recursos foi mais elevada, uma vez que alguns foram usados de forma recorrente e tiveram a ver sobretudo com suportes para registos de atividades essencialmente académicas e com a consulta de documentos conteudísticos; há diferenças consideráveis entre os recursos pedagógicos aplicados nestes dois níveis de ensino, sobretudo no referente aos documentos informativo/conteudísticos. O que na verdade já era expectável, dada importância que tem a lecionação de conteúdos no 1.º Ciclo.

Nos próximos tópicos, será efetuada uma reflexão aprofundada sobre quatro dos recursos pedagógicos constantes no Quadro anterior. Para esta reflexão foram adotados diversos parâmetros que tiveram a ver sobretudo com três vertentes de análise, designadamente critérios de seleção e características do recurso, processo de concretização e gestão do recurso e, por fim, resultados da aprendizagem associados ao recurso.

2.2.3 Painel da escrita

No âmbito dos suportes de registo dos recursos convencionais, passamos a refletir de forma desenvolvida sobre o *Painel da escrita* (Figura 23).



Figura 23 - Registo fotográfico do recurso *Painel da escrita*.

Critério de seleção e características do recurso

O critério de seleção deste recurso baseou-se, sobretudo, no facto de ser relevante a abordagem à linguagem escrita na Educação Pré-Escolar, uma vez que “[...] as crianças possuem conhecimentos sobre a mesma antes de entrarem para o ensino formal”

(Machado, 2008, p. 32), além de que “o contacto precoce com utilizações funcionais da linguagem escrita e a reflexão sobre a mesma potencializa a sua aprendizagem” (p. 32).

Com este recurso também se pretendeu disponibilizar às crianças um material prático, que funcionasse como um pequeno quadro, que lhes permitissem registar e “treinar” a escrita de palavras, noutra suporte de escrita, além do papel, e que lhes possibilitassem, simultaneamente, a consciência fonémica das sílabas das mesmas, recorrendo-se a palmas e conseqüentemente à identificação numérica das sílabas da palavra, dado que “é essencial que as crianças percebam que as palavras são constituídas por sílabas e que estas se decompõem em fonemas” (Cadime, *et al.*, 2009, p. 4002).

O recurso foi construído pela estagiária a partir dos seguintes materiais: folha de papel A3 plastificada; imagens legendadas, com a letra inicial destacada, alusivas às temáticas e conteúdos já abordados; fotografia das crianças legendadas com os respetivos nomes; cartões com o nome pontilhado para as crianças que iriam iniciar o processo da escrita; cartões pequenos com a imagem de mãos a aplaudir; e cartões pequenos com os numerais até 5. Em relação a isto, para a base do painel, utilizou-se metade de uma cartolina plastificada, à mão, que, entretanto, nas primeiras utilizações revelou fraca durabilidade do material e a dificuldade de limpeza do mesmo com o apagador. Optou-se por reconstruir o painel da escrita, plastificando na máquina uma folha de papel cavalinho A3, para tornar o material mais resistente e facilitar a limpeza do mesmo, uma vez que o apagador deslizava mais facilmente no plástico do que no material utilizado no primeiro protótipo do recurso.

Tratou-se de recurso especialmente destinado às crianças de 5 a 6 anos de idade, sobretudo para aquelas que ainda não tinham desenvolvido a capacidade de escrita do seu nome (M, P, Q e T), embora também se destinasse às outras que já o sabiam escrever, por forma a estimular o interesse e a curiosidade da escrita, perspectivando-se a iniciativa da escrita de outras palavras. Relativamente às crianças de 3 e 4 anos de idade este recurso acabou por ser o impulsor do interesse de algumas delas em iniciar a escrita, sobretudo para as crianças D e F, uma vez que era muito solicitado por elas nos momentos de brincadeira livre. Em relação a estes últimos casos, havia orientação na sua utilização ou solicitava-se às crianças que o sabiam utilizar que ajudassem as mais pequenas, havendo cooperação entre pares.

Processo de concretização e gestão do recurso

No que diz respeito à implementação do recurso, importa referir que as tarefas inerentes à utilização do mesmo foram inseridas faseadamente, uma vez que a educadora cooperante achou pertinente e aconselhou introduzir-se as diferentes tarefas do recurso de forma repartida em momentos diferentes.

Começou-se com a exploração do recurso através da escrita do nome da criança, pois “aprender a escrever o seu nome tem um sentido afetivo para a criança, permitindo-lhe fazer comparações entre letras que se repetem noutras palavras e aperceber-se de que o seu nome se escreve sempre da mesma maneira” (Silva, *et al.*, 2016, p. 70).

Numa primeira fase, o recurso foi apresentado às crianças num momento em grande grupo, no tapete, com o auxílio de três crianças a exemplificarem a sua utilização (crianças J, K e P), a partir das seguintes instruções: primeiramente, identificar na imagem legendada com uma palavra a letra inicial desta, no caso a sua fotografia legendada com o respetivo nome. Seguidamente reproduzir o seu nome no painel da escrita, mas se houvesse dificuldade poderiam contornar as letras da palavra pontilhada (criança P). As crianças J e K não seguiram a mesma dinâmica porque escreveram diretamente o seu nome sem uso do modelo (Figura 24).



Figura 24 - Registo fotográfico de tarefas implicadas na utilização do recurso.

Após se verificar que as crianças já estavam familiarizadas com as primeiras tarefas do uso do recurso, e depois de o explorarem nos dias seguintes de forma orientada e livre durante a brincadeira, introduziu-se a dinâmica da contagem das sílabas do nome. Numa primeira abordagem recorreu-se ao quadro e letras magnéticas, para se exemplificar o que se pretendia com a nova tarefa do painel da escrita (Fotografia 25).

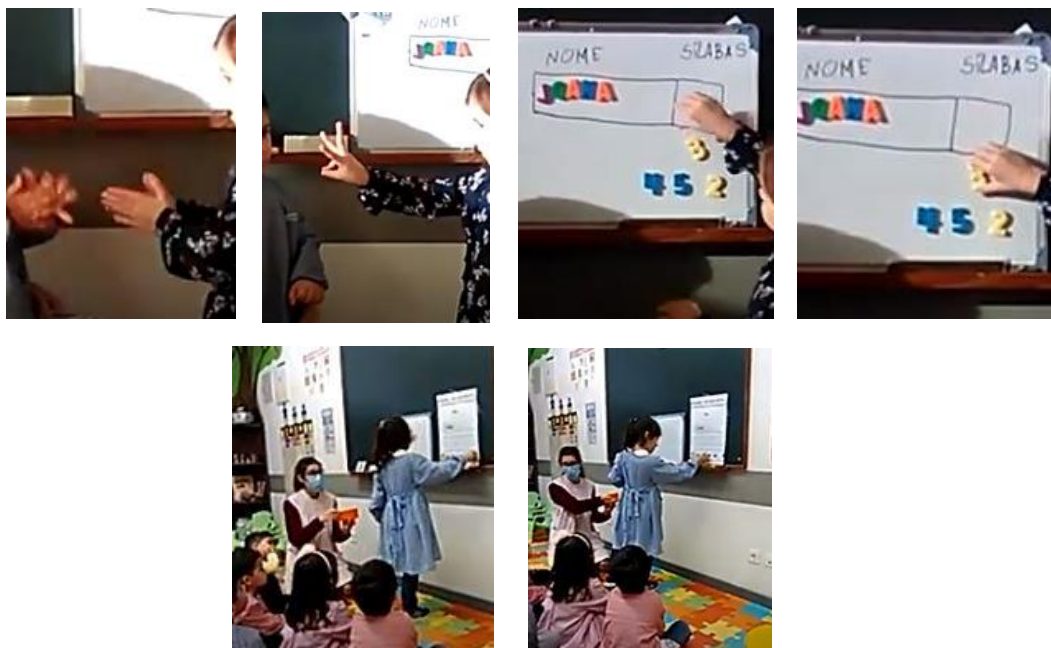


Figura 25 - Registo fotográfico da dinâmica de contagem de sílabas, inicialmente, no quadro branco com letras magnéticas e posteriormente no painel da escrita.

Posteriormente, colocou-se, lado a lado, o quadro magnético e o painel da escrita, de modo que a criança facilmente copiasse o que estava escrito em letras magnéticas para este último. Nesta reprodução, participaram as crianças I e O, concretizando de forma autónoma e correta as instruções dadas. Também se dinamizaram tarefas que consistiram na identificação da letra inicial do seu nome em outras palavras, seguindo-se a reprodução escrita do mesmo. Ainda se procedeu ao batimento de palmas de modo a se reproduzir o nome silabicamente, identificando o número de sílabas deste para, posteriormente, se colocar nas divisórias do painel da escrita o número de palmas/sílabas contadas.

Resultados de aprendizagem associados ao recurso

Passando-se ao balanço das aprendizagens das crianças, há a referir que a maioria delas, nas primeiras abordagens e exploração do recurso, necessitou do modelo do seu nome para identificar a letra inicial do mesmo noutras palavras. No entanto, após 4 utilizações orientadas e algumas em momentos de brincadeira livre, passou-se a verificar que a maioria das crianças com mais idade já não necessitava do modelo para essa identificação, com apenas as crianças de 3 anos a requerer esse apoio (A, E e F), bem como algumas de 4 e 5 anos (Q, D, M e P).

Para além do referido, é importante destacar o caso de algumas crianças que, passado um mês e meio, começaram a ser capazes de escrever o seu nome a partir da cópia, verificando-se uma evolução do contorno das letras da palavra pontilhada para a escrita de cópia do nome, como foi o caso das crianças P e M (Figura 26).



Figura 26 - Registo fotográfico da escrita do nome da criança P, através da cópia, após a utilização diária do contorno das letras pontilhadas.

Noutros casos, tem-se a considerar as crianças que, passado um mês, além de começarem a escrever o seu nome sem necessitarem do modelo de cópia (crianças N e R) melhoraram a sua caligrafia, como foi o caso da criança G e T, como documentado nas sequências fotográfica da Figura 27.

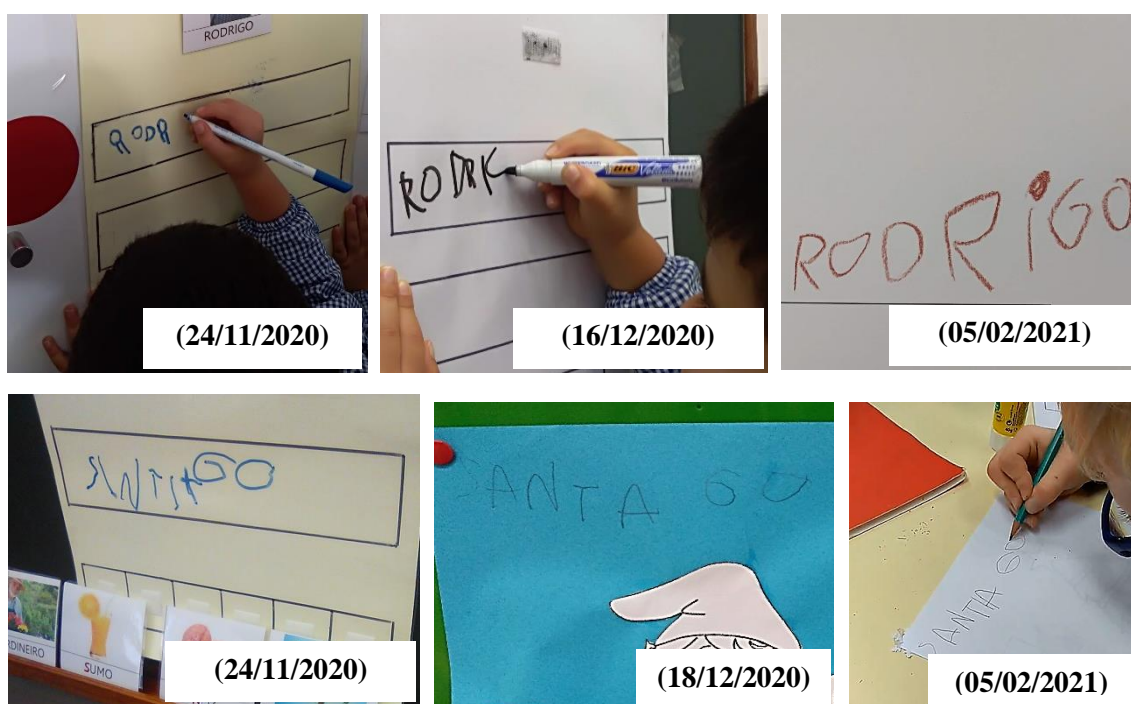


Figura 27 – Registo fotográfico da evolução da criança G em relação à caligrafia da escrita do seu nome, sobretudo relativamente à representação da letra “R”, e da criança T.

Há também que salientar o facto de a criança I ter demonstrado a capacidade de identificar o nome dos colegas escrito nos cartões das presenças, auxiliando muitas vezes os colegas na marcação das mesmas.

Para terminar, a maioria das crianças de 4, 5 e 6 anos passaram a conseguir reproduzir o seu nome sem necessidade de recorrer ao modelo de cópia, e ainda algumas delas a escrever a partir da cópia os nomes dos colegas e outras palavras, como foi o caso das crianças G, I, J, K, L, O e S (Figura 28).



Figura 28 – Registo fotográfico da utilização do painel da escrita pelas crianças durante a brincadeira livre reproduzindo outras palavras diferentes do seu nome.

Face ao exposto, importa referir que se vivenciaram alguns constrangimentos, sobretudo na adequação do material para diferentes idades. Por um lado, para as crianças mais pequenas, houve necessidade de se ampliarem os cartões com palavras cujas letras estavam pontilhadas. Por outro lado, ao se combinarem diferentes recursos, nomeadamente o uso de cartões modelo no quadro magnético, não se atendeu facilmente às crianças mais pequenas que necessitaram de escrever com letras magnéticas colocando-as em cima das suas correspondentes da legenda do cartão modelo, que se encontrava em contacto com o quadro magnético. O tamanho de cada letra magnética era superior ao de cada letra do cartão modelo.

2.2.4 Sínteses de conteúdos

No âmbito dos documentos informativo/conteudísticos dos recursos convencionais, passamos a refletir de forma desenvolvida sobre as *Sínteses de conteúdo*.

No 1.º Ciclo do Ensino Básico optou-se por disponibilizar nos cadernos dos alunos e nas paredes da sala aula, em tamanho A3, sempre que possível, documentos que sintetizassem os conteúdos abordados, por forma a se facilitar a compreensão e aquisição da informação essencial trabalhada. Além disso, possibilitou-se a concretização de sínteses de conteúdos por parte dos alunos, pois é fundamental “[...] dotar os alunos de competências que lhes permitam construir o seu conhecimento, de forma autónoma e esclarecida através da síntese de documentos de natureza diversa [...]” (Hortas & Rodrigues, 2016, p. 86).

Foi sobretudo nas disciplinas de Português e Estudo do Meio que se disponibilizaram e se desenvolveram com os alunos sínteses de conteúdos. No Português facultaram-se aos alunos algumas sínteses, em vinhetas a colar no caderno, que mostravam exemplos explicativos e expressões essenciais de alguns conteúdos gramaticais, como foi o caso dos pronomes possessivos, dos demonstrativos e dos graus dos adjetivos. Noutras situações disponibilizaram-se vinhetas que resumiam aspetos e características essenciais de determinadas tipologias textuais, como foi o caso da banda desenhada, do texto descritivo, do narrativo e do dramático. No Estudo do Meio entregou-se aos alunos tiras de papel com informações básicas sobre as temáticas estudadas no âmbito da História de Portugal, pedindo que as sequenciassem, por forma a documentarem e a reterem o essencial dos conteúdos abordados.

Sabendo que os alunos têm de desenvolver competências e dominar as informações previstas no seu currículo académico (Veiga-Simão, Frison & Machado, 2015), recorreu-se ao resumo, como forma de lhes facilitar a retenção de conhecimentos.

Os documentos das diferentes sínteses foram destinados, de igual modo, a todos os alunos, com o propósito de ficarem arquivados no caderno para, se necessário, os consultarem em situação de estudo, de resolução de algum exercício ou de esclarecimento de dúvidas.

Processo de concretização e gestão do recurso

Apesar de se terem disponibilizado algumas das sínteses aludidas anteriormente, importa referir que os alunos também concretizaram sínteses/resumos da matéria, após a abordagem e estudo de alguns conteúdos, pois “[...] não basta apenas promover espaços

de reflexão e apreensão de conhecimento se as aprendizagens não forem sistematizadas pelo próprio sujeito” (Veiga-Simão, Frison & Machado, 2015, p. 35), neste caso específico, pelo aluno.

Neste sentido, foi proposto, numa aula de Estudo do Meio, que os alunos registassem, individualmente, uma explicação sintetizada de cada processo envolvido no ciclo da água, tendo em conta os conteúdos que se tinham vindo a estudar sobre o assunto, apoiando-se na seguinte imagem (Figura 29):

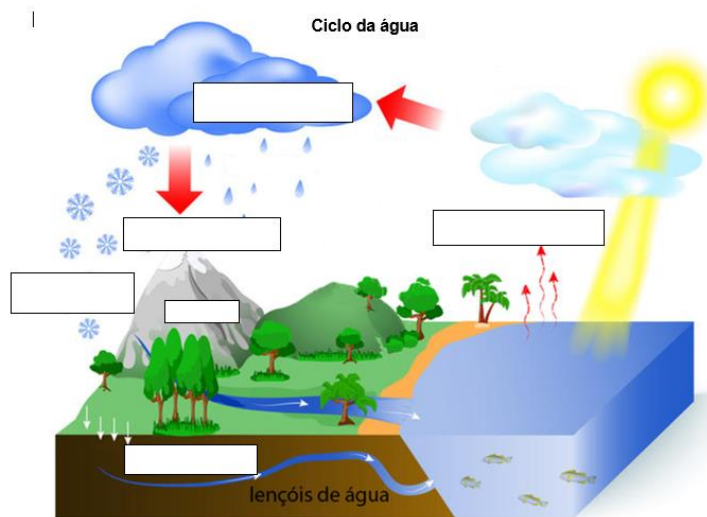


Figura 29 – Esquema do ciclo da água.

A outra síntese efetuada pelos alunos desenvolveu-se numa aula de Português, durante a revisão e consolidação de conteúdos da variação dos adjetivos em grau, na qual se solicitou às crianças a construção de frases tendo em conta o adjetivo “alto” presente numa imagem, fazendo-o variar conforme o grau mencionado nesta e atendendo às personagens nela representadas (Figura 30).

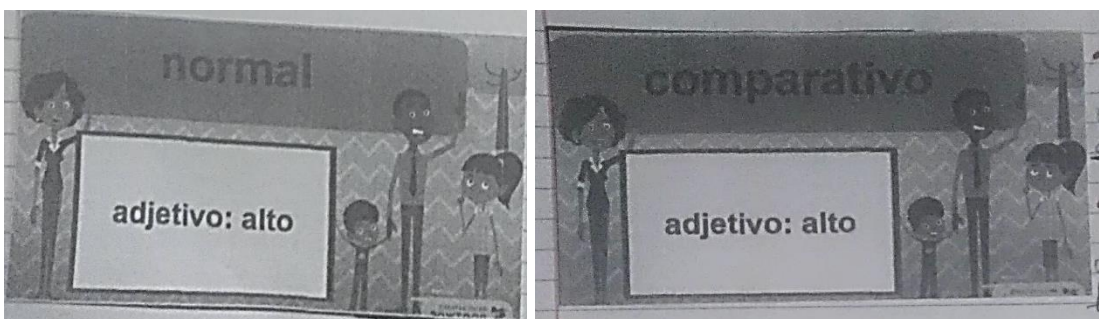


Figura 30 – Imagem disponibilizada para construção de frases relativas ao grau dos adjetivos.

A tarefa em causa permitiu que as crianças exercitassem as regras aprendidas acerca do referido conteúdo e destacassem as expressões chave nas frases construídas.

Durante a realização dos resumos, houve a necessidade de se auxiliar algumas crianças do grupo.

Resultados de aprendizagem associados ao recurso

Passando-se a refletir acerca das aprendizagens das crianças, tem-se a referir que através das sínteses produzidas pelas crianças foi possível verificar a aquisição de conhecimentos referentes aos conteúdos estudados, por parte de algumas delas (Figura 31).

Em relação à temática estudada e resumida pelas crianças, no âmbito do Estudo do Meio, constatou-se que os alunos E, H, C, K e L tinham bem presente os processos que envolvem o ciclo da água, sabendo explicar por palavras próprias, de forma sintetizada, o que ocorre em cada um deles.

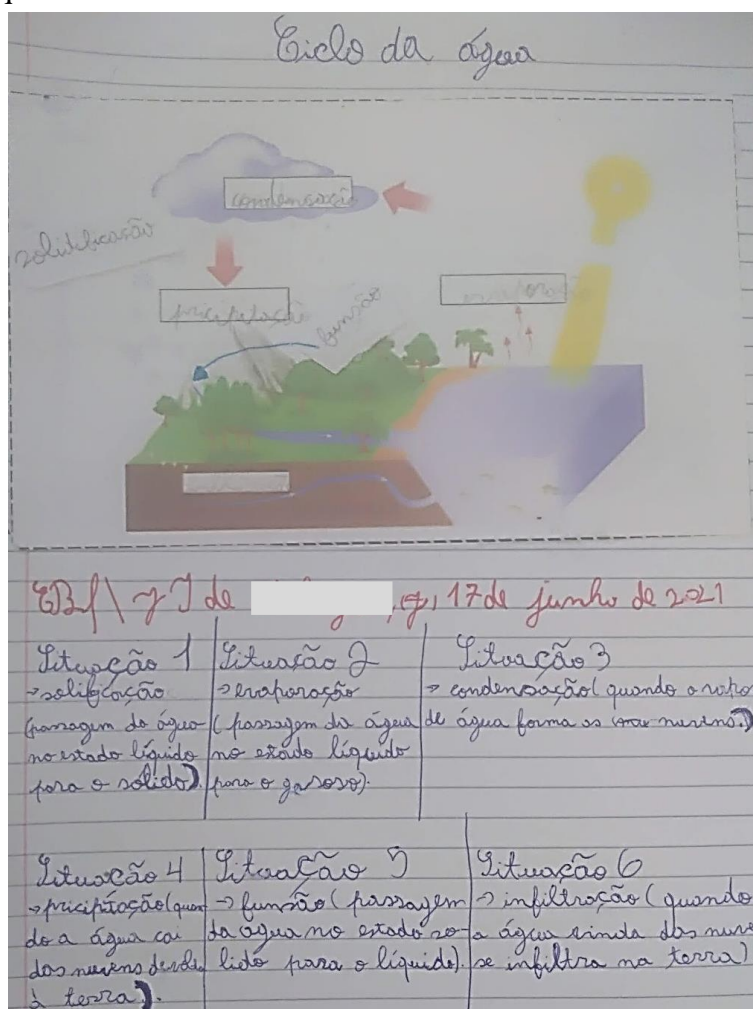


Figura 31 - Registo fotográfico da síntese dos processos envolvidos no ciclo da água realizada por uma criança.

Ainda relativamente ao Estudo do Meio, importa destacar o método de estudo das crianças C e H, que tinham por hábito registar sempre o essencial da matéria que era discutida oralmente, esquematizando e tirando notas enquanto se efetuavam as revisões

de conteúdos em grande grupo. A criança C, no regresso à escola na sequência de aulas de ensino à distância sobre a Expansão Marítima, entregou à estagiária um registo que disse ter elaborado (Figura 32) ao visionar um vídeo que esta tinha disponibilizado aos alunos. Constatou-se que a síntese em questão continha informações essenciais acerca dos assuntos e conteúdos estudados.

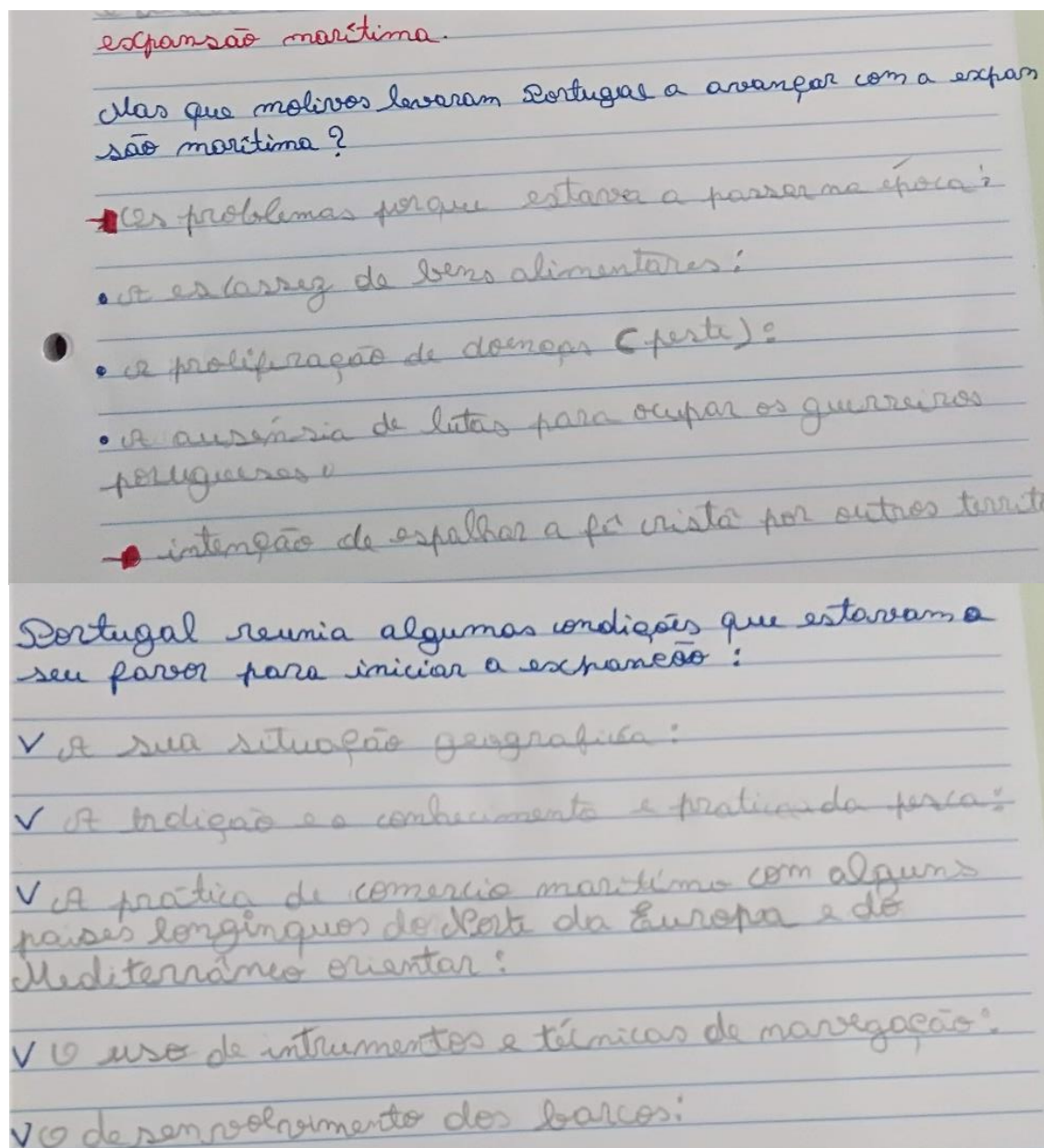


Figura 32 - Registo fotográfico do caderno pessoal da criança C em relação à expansão marítima portuguesa, estudada durante o ensino à distância.

Tendo sido uma tarefa realizada à distância, posteriormente, procurámos aferir se esse bom desempenho na realização de sínteses se mantinha em tarefas análogas, conforme documentado na Figura 33.

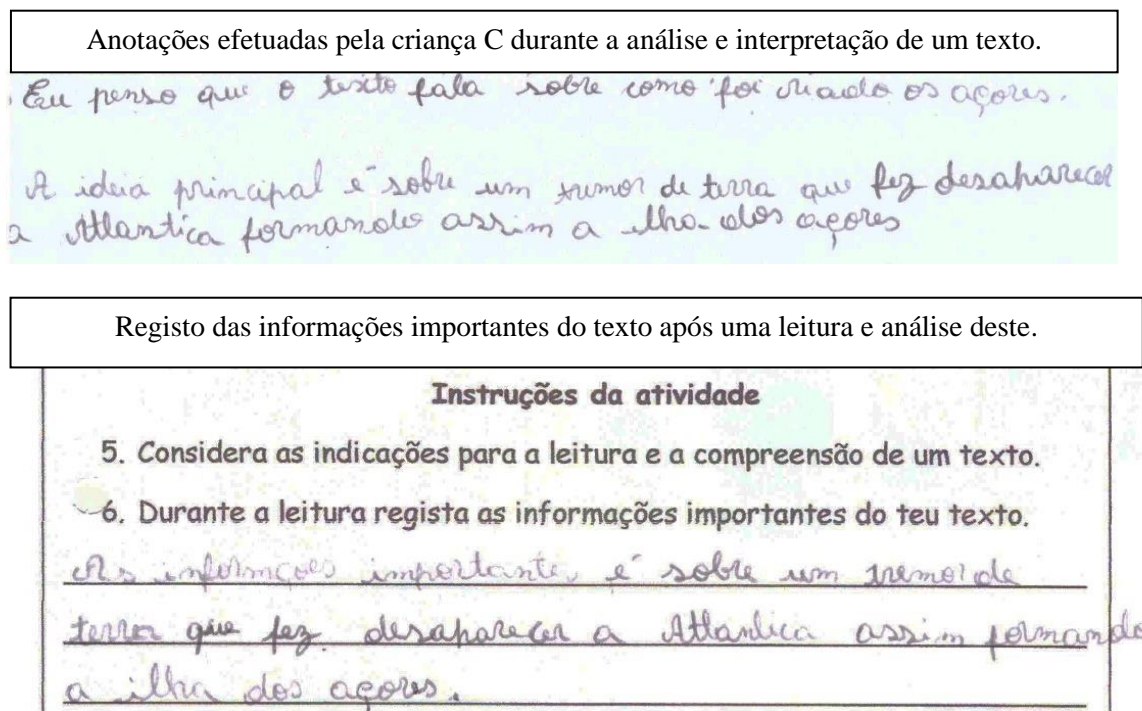


Figura 33 – Exemplo de demonstração de capacidade de síntese por parte da Criança C.

Concluimos que o desempenho da criança C manteve-se satisfatório uma vez que demonstrou a sua capacidade de síntese, indo de encontro com as expetativas.

No que diz respeito ao Português, de um modo geral verificou-se a memorização de algumas expressões associadas à variação dos adjetivos em grau (Figura 34), sobretudo dos graus normal e comparativo, notando-se maior dificuldade na retenção das variações do grau superlativo. As frases para este último grau foram construídas em grande grupo. As crianças I e H, por dominarem a matéria, apresentaram os seus exemplos à turma, demonstrando compreender algumas variações do grau superlativo, sobretudo o superlativo relativo, relembrando aos colegas as expressões nele envolvidas.

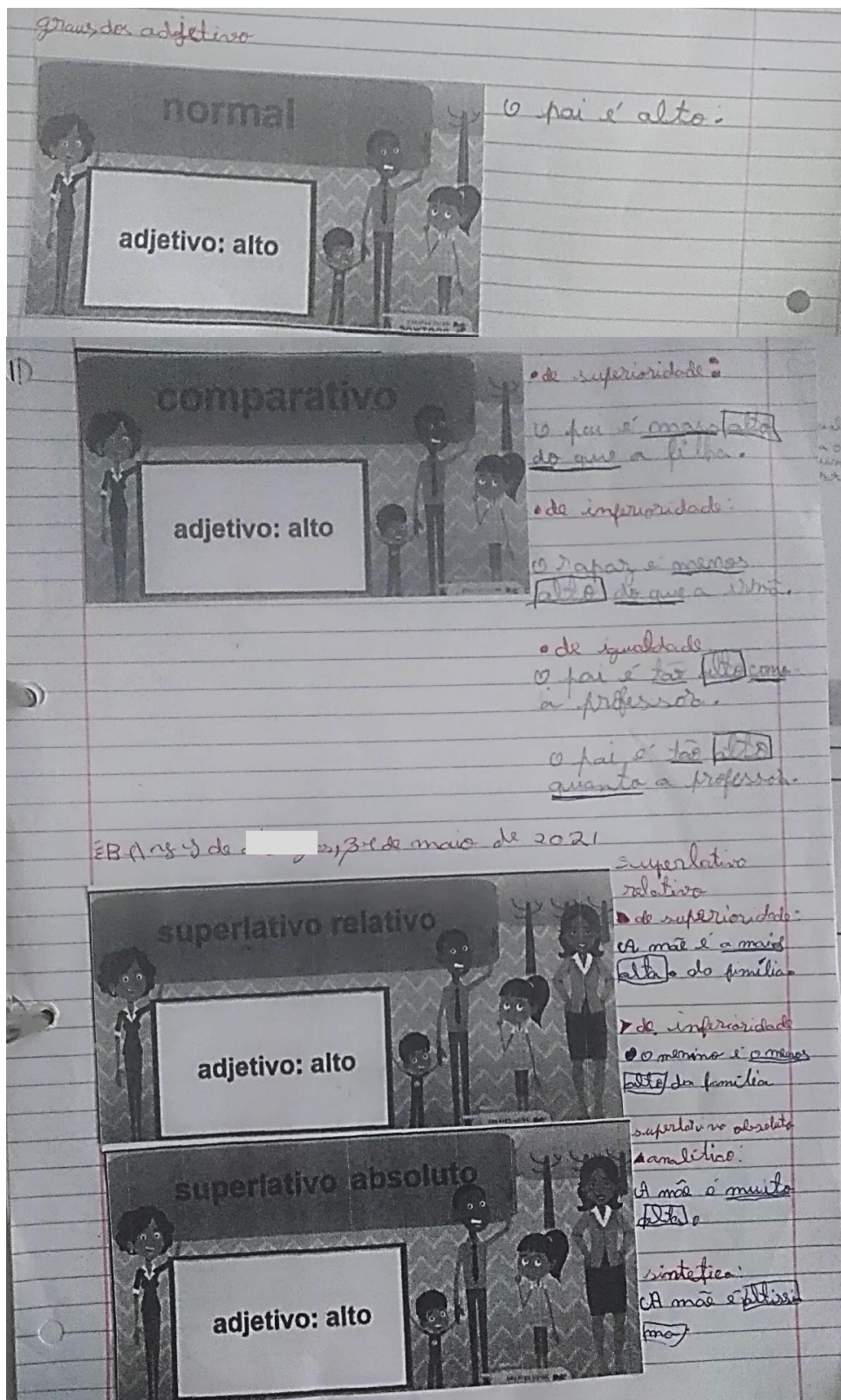


Figura 34 – Exemplo da construção de frases representativas dos diferentes graus de adjetivos.

Fazendo o balanço do recurso relativo às sínteses de conteúdo, tanto nas disponibilizadas como nas construídas pelas crianças, tivemos a oportunidade de observar que apenas quatro delas recorreram às sínteses, sobretudo, para a resolução de alguns

exercícios e para participarem na revisão oral, em grande grupo, de alguns conteúdos abordados (alunos L, H, C e I). Para além disso, apesar de as informações sintetizadas estarem afixadas nos placards da sala e, até mesmo, no caderno individual dos alunos, nem sempre se notou a sua utilização em tarefas de sala de aula. No entanto, a partir do levantamento de algumas conversas informais com os alunos, estes mencionaram que recorreram aos quadros, esquemas e informações síntese para estudar e resolver os exercícios solicitados para trabalho de casa.

2.2.5 Boneco desmontável

No âmbito dos materiais manipuláveis relativos aos recursos convencionais, passamos a refletir de forma desenvolvida sobre o *Boneco desmontável* (Figura 35), em forma de aranha.



Figura 35 – Registo fotográfico do recurso boneco aranha desmontável.

Critério de seleção e características do recurso

Este recurso surgiu durante a exploração da temática *Aranhas*, na qual se procurou trabalhar o sentido de número e de quantidades maiores e menores, de acordo com as idades das crianças, através de material que permitisse a ação e manipulação de materiais pelas crianças e a contagem termo-a-termo, a partir das patas das aranhas, simuladas por molas de roupa.

Selecionou-se este recurso porque a disponibilização e a utilização de materiais manipuláveis “são um apoio fundamental para a resolução de problemas e para a representação de conceitos matemáticos” (Silva et al., 2016, p. 75). Neste caso específico, tratou-se da promoção da aprendizagem progressiva do sentido de número, envolvendo a contagem numérica, mas também a correspondência termo-a-termo.

O recurso estava adaptado a todas as faixas etárias das crianças do grupo e com ele procurou-se criar um ambiente de aprendizagem estimulante, recorrendo a materiais

concretos possibilitando-se a manipulação para a uma melhor aquisição de competências associadas à aprendizagem do sentido numérico.

Este recurso e todas as tarefas por ele englobadas implicaram a abordagem concreto, pictórico, abstrato (abordagem CPA), tendo por base a teoria de Jerome Bruner (1966) sobre a representação construída a partir da ação/manipulação, o icónico e o simbólico, sendo reconhecida por Santos e Teixeira (2015) como a abordagem mais adequada para o “ensino das primeiras matemáticas” (p. 55).

O recurso *Boneco desmontável* foi desenvolvido utilizando-se os seguintes materiais: cartolinas preta e branca para a construção dos moldes das aranhas; círculos e numerais de 1 a 10; máquina e bolsas de plastificar; e molas da roupa.

Processo de concretização e gestão do recurso

A exploração do recurso foi feita em grande grupo, no tapete, com a exemplificação do que se tratava e de como se utilizava. Numa primeira exemplificação, propôs-se a contagem conjunta e em voz alta dos círculos estampados, em quantidade de três, num dos modelos de aranhas e simultaneamente foram-se colocando as respetivas patas, ou seja, as molas no mesmo. De seguida, chamou-se à atenção para o facto de, no verso de cada modelo, estar representado o numeral referente à quantidade de círculos brancos estampados, sobretudo, para o caso das crianças que estavam mais avançadas ao nível da abstração do sentido de número. Neste caso, os elementos pictóricos foram mobilizados em interação com o material concreto e manipulável, não se verificando necessariamente a sequência progressiva do concreto para o pictórico. Numa segunda exemplificação, recorreu-se ao modelo da aranha com a quantidade 5 para se verificar se todas as crianças eram capazes de dizer oralmente a sequência ordenada dos números até 5.

Este recurso foi utilizado pelas crianças organizadas em pequenos grupos, mas com a orientação da estagiária, e em situações de brincadeira. Possibilitou a cooperação, uma vez que brincavam sempre duas ou mais crianças com o recurso.

No entanto, também se verificaram dinâmicas de competição, associadas ao uso do recurso, em que se assistiu a dois pares de crianças de 5 e 6 anos de idade a competirem sobre o par que acabaria por terminar os modelos com maior quantidade de molas, sendo este o vencedor.

Resultados de aprendizagem associados ao recurso

Relativamente ao balanço das aprendizagens das crianças, há a mencionar que nas primeiras utilizações do recurso (Figura 36) veio-se a constatar que o sentido de número em algumas crianças não estava adquirido, uma vez que a contagem progressiva era facilmente reproduzida oralmente, mas a noção de quantidade ainda não estava totalmente conseguida (J, P, T e M).



Figura 36 – Registo fotográfico da utilização do recurso pelas crianças.

Depois de algumas utilizações deste recurso de forma orientada e do desenvolvimento de algumas atividades associadas ao sentido de número, sobretudo contagens termo-a-termo, identificações e representações numéricas, veio-se a verificar que relativamente ao sentido de número uma das crianças de três anos, F, passou a ser capaz de contar elementos termo-a-termo até 5 e a representar pictoricamente quantidades até 3. Também se verificou que as restantes crianças desta faixa etária estavam em níveis diferentes de aprendizagem, dado que a criança B demonstrou ser capaz de fazer contagens por correspondência termo-a-termo até cinco, enquanto as restantes, A e C, só as concretizavam até três. Em relação às crianças de 4 anos, apurou-se que a criança E manteve a capacidade de contar até cinco por correspondência termo-a-termo, mas não era capaz de identificar quantidades a partir da observação de bonecos-aranha com diferente número de patas. Já a criança G, que contava progressivamente até vinte, facilmente fez a correspondência termo a termo até 10. No que diz respeito às restantes com 5 e 6 anos, constatou-se que algumas contavam progressivamente até vinte (H, K, L e S), embora, em algumas situações, dominassem as quantidades até 10 (I e S). As crianças H, K, L e S representavam pictoricamente e sob a forma escrita os numerais até

cinco e a criança I, com mais facilidade a este nível, passou a representar os numerais nas suas produções livres (Figura 37).

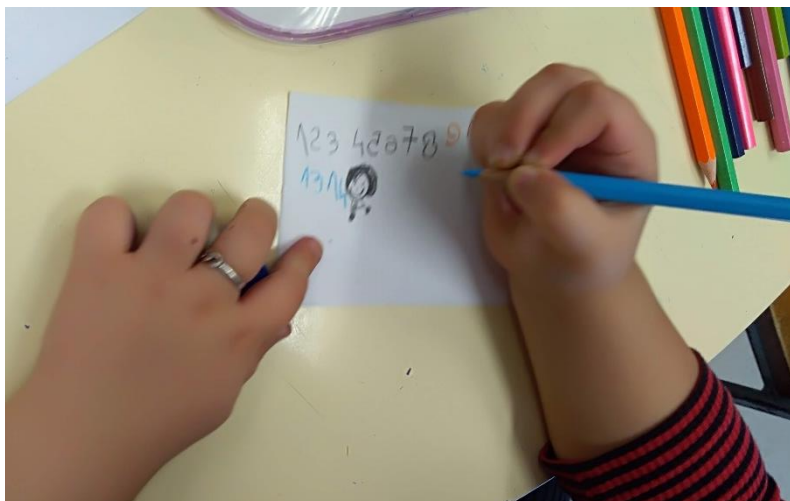


Figura 37 – Registo fotográfico da criança a representar os numerais numa produção livre.

Parece ter existido certo interesse e satisfação das crianças em relação a este recurso, pois algumas, posteriormente, tomaram a iniciativa de o explorar, uma vez que ficou disponibilizado na sala de atividades.

O material poderia ter sido melhorado, no sentido de se colocar os círculos brancos próximos da linha que delimitava o corpo da aranha, para que as crianças fizessem a correspondência termo-a-termo (círculo-mola) e a respetiva contagem mais facilmente.

2.2.6 Desenhos

No âmbito dos recursos audiovisuais, passa-se a refletir acerca de materiais que de alguma forma podem retratar/reproduzir a realidade, em concreto os *Desenhos* (Figura 38).

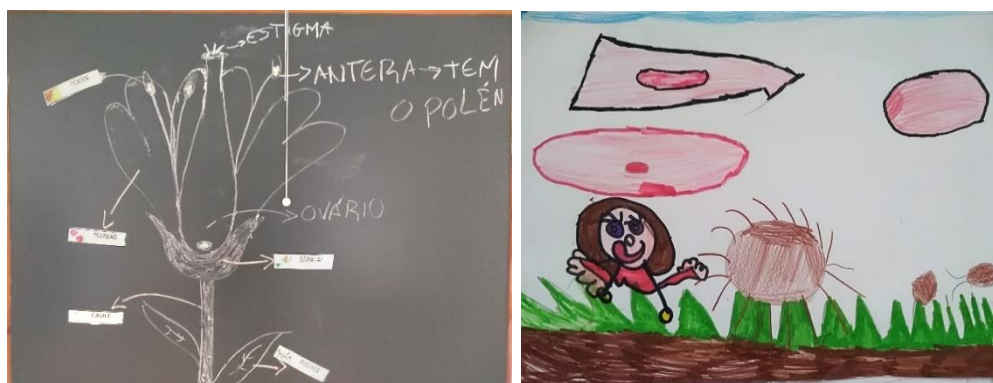


Figura 38 – Registo fotográfico de exemplo de desenho utilizado pela estagiária na explicação de conteúdos (polinização e o fruto) e de desenho produzido por criança.

Critério de seleção e características do recurso

O desenho é uma forma de representação e comunicação, definindo-se como um “instrumento cultural e de expressão, [...] uma linguagem autêntica e expressiva de arte e de conhecimento de mundo produzida e desenvolvida historicamente pelo homem” (Resendes, 2022, p. 88). O desenho infantil surge como uma de várias “formas simbólicas de expressão da criança” (Sarmiento, 2011, p. 2), daí que se tenha optado por o envolver nalgumas práticas pedagógicas, como meio de expor e explicar determinados conteúdos, sendo exemplo disso a primeira fotografia da Figura 38, e como instrumento de representação/comunicação das observações das crianças face aos recursos explorados.

No entanto há a referir também a situação da construção de um cartaz em conjunto, que envolveu o desenho de uma aranha grande que ficou ao critério de duas crianças do grupo. Recorreu-se ao desenho de modo a integrar outros domínios da Expressão e Comunicação como meio de proporcionar trabalho colaborativo entre as crianças numa produção conjunta que possibilitou a estruturação de conhecimentos apreendidos noutra suporte.

Foi sobretudo na área do Conhecimento do Mundo, mais especificamente nas atividades de observação e diálogo sobre alguns elementos naturais, que se sugeriu às crianças o registo a partir do desenho, por forma a que elas representassem e documentassem o que observaram, pois, “o desenho é também uma forma de escrita e [...] os dois meios de expressão e comunicação surgem muitas vezes associados, completando-se mutuamente (Silva et al., 2016, p. 69).

É de referir, também, que se possibilitaram momentos de desenho livre, embora estes muitas vezes surgissem espontaneamente durante a brincadeira livre (Figura 39). É nas “[...] tentativas experimentais provocadas pelo desejo de criação, de descobertas, de imitação, de observação do entorno, de tentativas repetidas [...]” (Resendes, 2022, p. 88) que a criança desenvolve habilidades e competências associadas ao desenho, como o domínio do traço, do movimento e da técnica.



Figura 39 - Registo fotográfico da criança a desenhar em momento de brincadeira livre.

Processo de concretização e gestão do recurso

Os desenhos sugeridos para as crianças documentarem e representarem as suas observações surgiram nalgumas atividades associadas à visualização de elementos com a lupa e nas temáticas relacionadas com o estudo das aranhas, frutos e flores. Na primeira temática sugeriu-se para as crianças desenharem o que observavam ao ver as aranhas com e sem a lupa (Figura 40). Da sugestão dada, resultaram desenhos com pormenores que ainda não haviam sido vistos por elas no tapete, como foi o caso dos pelos e das quelíceras das aranhas. Ao se ter solicitado a realização do desenho à vista desarmada num dos lados de uma folha e no outro o mesmo elemento, mas visto através da lupa, observou-se, durante o processo de realização do desenho, que as crianças desenhavam o mesmo elemento, mas o relativo ao uso da lupa surgia em tamanho maior.



Figura 40 - Registo fotográfico do momento de observação e desenho do que a criança observava, neste caso, uma aranha.

No que diz respeito à temática dos frutos envolveu o registo, por desenho, no sentido de as crianças recuperarem num momento posterior informações antes aprendidas acerca dos mesmos. Pediu-se à criança que, após a sua produção, falasse acerca dos frutos desenhados, partilhando saberes sobre os mesmos.

Relativamente à temática das flores, esta ocorreu à semelhança do que aconteceu na tarefa de desenho das aranhas, mas nesta situação as crianças registavam no desenho apenas o que era observado com a lupa. No decorrer desta tarefa foi desenvolvido um diálogo com as crianças, por forma a se compreender se sabiam identificar os constituintes da flor. Deste diálogo destaca-se a situação das crianças K e S terem sugerido desmontar a flor, demonstrando curiosidade em ver como era o interior da mesma.

Resultados da aprendizagem associados ao recurso

Do balanço referente à tarefa do desenho dos frutos, verificou-se na maioria das produções das crianças formas e cores próximas da realidade. Há a realçar a situação de a criança L ter desenhado frutos explorados naquela semana e outros explorados na semana anterior, os frutos secos (Figura 41). E ainda a situação da representação de certos pormenores da parte interior dos frutos, como foi o caso da representação da ameixa, da criança I, como consta na Figura 41.

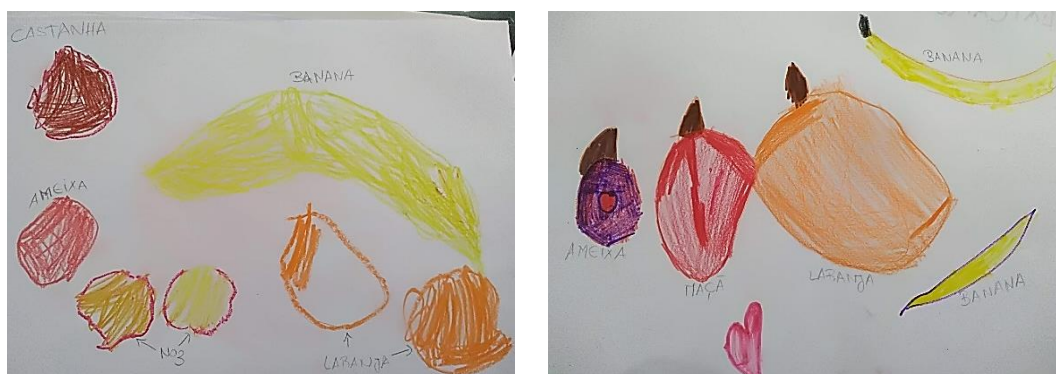


Figura 41 - Registo fotográfico do desenho solicitado para recordar os frutos trabalhados, das crianças L e I.

Em relação aos desenhos referentes à exploração da flor verificou-se a aproximação do que se tinha observado, representando as formas e as cores próximas à realidade (Figura 42) e ainda a iniciativa de algumas crianças desenharem as partes da flor separadamente. Para além disso, há a considerar o facto de as crianças K e S terem sido capazes de identificar na flor onde se desenvolvia a semente para gerar o fruto.

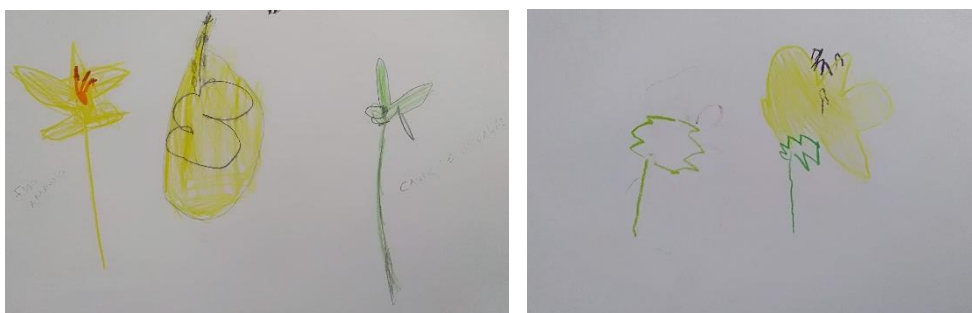


Figura 42 - Registo fotográfico do desenho referente às flores das crianças R e P.

Fazendo-se referência à produção concretizada colaborativamente com o grupo de crianças, verificou-se um trabalho de equipa bem conseguido (Figura 43), algumas crianças foram participativas e criativas na partilha de ideias de como se poderia construir

o cartaz e que materiais se poderiam utilizar. De todo este trabalho (desenho e pintura da aranha; escrita dos constituintes da mesma através da cópia e contorno de letra pontilhada; aplicação de elementos complementares - teia e foto) chegou-se à conclusão que os termos científicos “pedipalpos” e “quelíceras” foram os que, no geral, as crianças não conseguiram reter nem identificar.

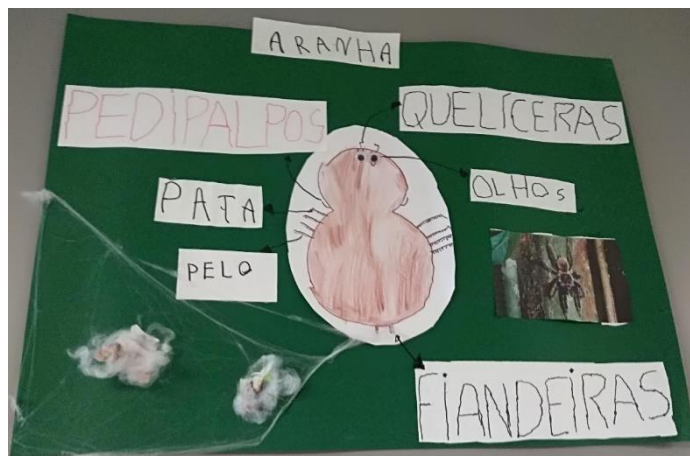


Figura 43 - Registo fotográfico do cartaz produzido pelas crianças sobre a aranha e seus constituintes.

No concernente a momentos de desenho livre possibilitados, disponibilizando materiais diversos para serem explorados no desenho, aquando decorriam atividades orientadas, tem-se a considerar a autonomia da maioria das crianças em utilizar alguns materiais e o gosto por experimentar diferentes técnicas de expressão, como apresentam as Figuras 43 e 44. Algumas das produções realizadas por vezes estavam associadas às temáticas que estávamos a trabalhar.



Figura 44 - Registo fotográfico de algumas produções das crianças em contexto de desenho livre.

Fazendo-se o balanço geral do recurso ao desenho tem-se a referir que, apesar de se ter considerado uma mais valia para se entender o que as crianças iam aprendendo e de a partir dele desenvolverem um conjunto de habilidades técnicas associadas ao desenho, poder-se-ia ter proporcionado outras vertentes da exploração do desenho, no sentido em que se poderia ter sugerido o registo em desenho de processos associados a algumas atividades, como a confeção do sumo de laranja, do bolo-rei, ou da salda de fruta, por forma a que as crianças documentassem as etapas concretizadas, pois nesta perspetiva de desenho as crianças desenvolveriam competências de estruturação de pensamento relativas à ação realizada.

3. Considerações Finais

Considerando que muito do que foi vivenciado pela estagiária em termos da sua participação nos estágios profissionalizantes em Educação Pré-Escolar e em 1.º Ciclo do Ensino Básico está espelhado ao longo de todo o Relatório e que os principais resultados do levantamento dos recursos pedagógicos que usou na sua lecionação constam do resumo deste trabalho, nesta secção final apenas serão proferidas algumas considerações sobre aspetos formativos que a marcaram.

A estagiária está consciente de que a prática do professor deve centrar-se na consecução de aprendizagens pelas crianças, oferecendo-lhes ambientes educativos que favoreçam a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências, habilidades e destrezas em várias áreas e domínios do currículo.

Assim, na prática docente é importante que o professor integre de forma contextualizada e consciente os objetivos educativos que o aluno tem a alcançar, reflita sobre o processo de ensinar e os procedimentos pedagógicos que adota para que esses objetivos sejam mais facilmente alcançados, sem esquecer que é essencial ajustar toda a sua ação a interesses e necessidades da criança e a tudo o que a envolve.

Os estágios pedagógicos desenvolvidos, a sua dimensão e o trabalho realizado nos mesmos tiveram um papel fundamental na formação inicial da estagiária, proporcionando-lhe diversas experiências de aprendizagem ao nível pessoal e, sobretudo, profissional. Esta etapa de formação exigiu uma grande autoconsciência e autorregulação por parte da estagiária, uma vez que houve sempre a necessidade de se refletir e avaliar a prática pedagógica na procura de se aprender mais e de melhorar, considerando as instruções e conselhos de professores cooperantes e orientadores.

O professor pode facilitar os processos de aprendizagem a partir de estratégias que sejam benéficas tanto para o aluno como para a própria ação do professor, no sentido em que pode adotar metodologias que ofereçam ao aluno uma participação ativa nas atividades e, por consequência, na construção das suas aprendizagens. Neste sentido, o recorrer a metodologias de ensino que possibilitem ao aluno a manipulação e a experimentação de materiais pode auxiliar a compreensão e monitorização dos processos de trabalho, tanto de forma autónoma como cooperativa, para além de se poder despertar a curiosidade e cativar a atenção e interesse da criança.

No que diz respeito aos recursos analisados neste relatório compreendeu-se que neles estão inerentes algumas funções descritas por Correia (1995), como foi o caso de se procurar despertar e prender a atenção das crianças, favorecer a observação e

experimentação, tornar a aprendizagem mais concreta possível e próxima da realidade e auxiliar a formar conceitos que pudessem ser de difícil compreensão.

Referências Bibliográficas

- Aguaded-Gómez, J. I., & Bautista-Vallejo, J. M. (2002). Diseño de Materiales Curriculares: Criterios Didácticos para Su Elaboración y Evaluación. *Aula Abierta*, 80, 139-152.
http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/11282/Diseno_de_materiales.pdf?sequence=2
- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. (2020). *A Supervisão no campo educativo*. UA Editora/ Universidade de Aveiro/Serviços de Documentação, Informação Documental e Museologia.
<https://doi.org/10.34624/11c4-1960>
- Alonso, L., & Silva, C. (2005). Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado. In L. Alonso & M. C. Roldão (Coords.). *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão* (pp. 43 – 63). Almedina.
- Bruner, J. (1966). *Para uma Teoria da Educação*. Relógio D'água Editores.
- Cadime, I., Fernandes, I., Brandão, S., Nóvoa, P., Rodrigues, A., & Ferreira, A. (2009). A Aquisição da Leitura e da Escrita: Variáveis Produtoras no Nível Pré-Escolar [Conferência]. In B. Silva, L. Almeida, A. Barcá-Lozano & M. P. Uzquiano, *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 4001-4015). Braga.
<https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t9/t9c294.pdf>
- Correia, V. (1995). *Recursos didácticos*. Companhia Nacional de Serviços.
- Cunha, M. (2009). Formação de Professores: Um Desafio Para o Século XXI [Conferência]. In B. Silva, L. Almeida, A. Barcá-Lozano & M. P. Uzquiano, *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 1048-

1056).

Braga.

<https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t3/t3c73.pdf>

Gallego, M. R., & Moreno, M. B. (2011). Programación y Elaboración de Unidades Didácticas en Educación Infantil y Primaria. In R. N. Hinojosa, M. R. Gallego & M. B. Moreno, *Didáctica y Currículum para el Desarrollo Profesional Docente* (pp. 155-200). Dykinson.

Gómez, S. G., & Gallego, M. R. (2011). Medios e Recursos Didácticos. In R. N. Hinojosa, M. R. Gallego, & M. B. Moreno, *Didáctica y Currículum para el Desarrollo Profesional Docente* (pp. 237-256). Dykinson S.L.

González, I. (2014). El recurso didáctico. Usos y recursos para el aprendizaje dentro del aula. *Escritos en la Facultad*, 109, 15-18.
https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/archivos/571_libro.pdf

Graells, P. M. (2000). *Los medios didácticos*. <http://www.peremarques.net/medios.htm>

Lucas, F. M. (Dezembro de 2015). Función Pedagógica de los Recursos Materiales en Educación Infantil. *Revista de Comunicación Vivat Academia*, 133, 12-25.
<https://www.redalyc.org/pdf/5257/525752885002.pdf>

Machado, L. S. (2008). Formação e Contributos. A Linguagem Escrita. *Cadernos de Educação de Infância*, 83, 29-33. <https://livrozilla.com/doc/331867/a-linguagem-escrita---cadernos-de-educacao-de-infancia>

Maia, M. M. C. (s.d). *Perspectivas e Práticas de avaliação na Educação Pré-Escolar: o público e o particular*. (texto policopiado)

Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e presente. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22.
<http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130>

- Mendes, T. C., & Baccon, A. L. (2015). Profissão Docente: o que é ser professor? In *EDUCERE - XII Congresso Nacional de Educação* (pp. 39786 - 39803). <https://docplayer.com.br/64177270-Profissao-docente-o-que-e-ser-professor.html>
- Mesquita, E. (2015). Formação inicial, profissão docente e competências para a docência. A visão de futuros professores. In J. Formosinho, J. Machado & E. Mesquita, *Formação, Trabalho e Aprendizagem. Tradição e Inovação nas Práticas Docentes* (pp. 19-42). Sílabo, https://www.researchgate.net/publication/306237356_Formacao_trabalho_e_aprendizagem *Formacao trabalho e aprendizagem Tradicao e inovacao nas praticas docentes Formacao trabalho e aprendizagem*
- Ministério da Educação (2004). *Organização curricular e Programas do Ensino Básico - 1.º Ciclo*. Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (2017). *Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória*. ME/DGE.
- Nérici, I. G. (s.d.). *Introdução à Didática Geral: Dinâmica da Escola* (vol.2). Editora Fundo de Cultura.
- Pinheiro, J., & Ramos, L. (1996). *Métodos Pedagógicos*. Instituto de Emprego e Formação Profissional.
- Ponte, J. P. (2006). Os desafios do Processo de Bolonha para a formação inicial de professores. *Revista da Educação*, 14(1), 19-36. <http://hdl.handle.net/10451/3166>
- Rangel, M., & Gonçalves, C. (2010). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas*, 1(3), 21-43. <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/download/68/69/133>

- Reis, M. G. (2021). *Ensino-aprendizagem da Matemática com materiais pedagógicos inspirados na abordagem concreto-pictórico-abstrato na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo Ensino Básico* [Relatório de Estágio]. Universidade dos Açores.
- Rodrigues, A. I. C., & Hortas, M. J. (2016). Recolha de informação e mapas para a construção de aprendizagens no Estudo do Meio Social no 1.º Ciclo do Ensino Básico. In A. G. Dias, M. J. Hortas, N. M. Ferreira & C. Cruz. (Coords.), *Tempu Spacium Didática das Ciências Sociais - Estudos I* (pp. 83-103). https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/6593/1/e-book_tempuspacium1.pdf
- Roldão, M. C. (2005). Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triângulação? In L. Alonso & M. C. Roldão (Coords.), *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a profissão* (pp. 13-25). Edições Almedina.
- Santos, C. P., & Teixeira, R. C. (2015). Matemática na Educação Pré-Escolar: Esquema todo-partes. *Jornal das Primeiras Matemáticas*, 4, 55-70. <http://hdl.handle.net/10400.3/3453>
- Sarmento, M. J. (2011). Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In A. J. Martins Filho & P. D. Prado (Orgs.), *Das Pesquisas com Crianças à Complexidade da Infância* (pp. 27-60). Autores Associados.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. ME/DGE.
- Silva, G. (1992). *Manual de métodos e técnicas pedagógicas*. CNS/Companhia Nacional de Serviços.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Sousa, O., Hortas, M. J., Rodrigues, P. F., Mil-Homens, P., Fernandes, S. R., & Alves, S. (2011). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e

Ciência/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
<http://hdl.handle.net/10400.21/2679>

Veiga-Simão, A. M., Frison, L. M. B., & Machado, R. F. (2015). Escrita de Resumos e Estratégias de Autorregulação da Aprendizagem. *Cadernos de Pesquisa*, 45(155), 30-55. <http://dx.doi.org/10.1590/198053142873>

Zabalza, M. A. (1989). *Diseño y desarrollo curricular*. Narcea.

Legislação consultada

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto – Perfil Geral de Desempenho do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto – Perfis Específicos de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico

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

Lei 5/97, de 10 de fevereiro – Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar

UNIVERSIDADE DOS AÇORES
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

Rua da Mãe de Deus
9500-321 Ponta Delgada
Açores, Portugal