

Joana Margarida Melo Raposo



Universidade dos Açores  
Departamento de Ciências da Educação  
Ponta Delgada  
abril de 2013

# Relatório de Estágio

A Integração Curricular na Educação Pré-Escolar e no 1º  
Ciclo do Ensino Básico: exploração do potencial dos recursos  
didáticos

**ESPECIALIDADE**

EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

**ORIENTADORA**

Professora Doutora Raquel José de Jesus Vigário Dinis

Joana Margarida Melo Raposo



Universidade dos Açores  
Departamento de Ciências da Educação  
Ponta Delgada  
abril de 2013

# Relatório de Estágio

A Integração Curricular na Educação Pré-Escolar e no 1º  
Ciclo do Ensino Básico: exploração do potencial dos recursos  
didáticos

Relatório de estágio apresentado à Universidade dos Açores para  
cumprimento dos requisitos necessários à obtenção de grau de  
Mestre em Ensino do Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do  
Ensino Básico, realizado sob orientação da Professora  
Doutora Raquel José de Jesus Vigário Dinis.

Aos meus pais, porque sem eles nada tinha sido possível.

## **Agradecimentos**

---

Terminada esta fase que em muito contribuiu para o meu crescimento e enriquecimento enquanto pessoa, não posso deixar de relembrar e agradecer a todos aqueles que ao longo deste percurso, me acompanharam e estiveram presentes direta ou indiretamente.

Aos meus pais, que são o meu porto de abrigo, pelo apoio, partilha de sentimentos, pelo conforto após os momentos mais difíceis, pela educação, pelos valores e conselhos transmitidos, pela compreensão e confiança que sempre depositaram em mim, dando-me sempre ânimo e coragem. O meu muito obrigado por fazerem de mim a pessoa que sou hoje....!

À minha irmã por todo o auxílio, paciência, por me limpar as lágrimas nas horas das despedidas e nos momentos mais dolorosos que vivi, por me ensinar a encarar a vida de forma erguida e de sorriso no rosto e ainda pelo incentivo ao longo desta caminhada difícil.

Ao meu Alexandre, pelo seu respeito, cumplicidade, compreensão, tolerância, carinho, amizade, companheirismo, paciência, apoio, incentivo e amor durante todo este tempo.

À Inês e sua família por toda a ajuda prestada nos momentos de maior aflição, pelos cortes e recortes, pelo apoio, aconchego, paciência, incentivo, pelos seus abraços e pelo carinho ao longo deste percurso.

Agradeço à minha orientadora, Professora Doutora Raquel José de Jesus Vigário Dinis, pela sua disponibilidade, orientação e atenção ao longo deste percurso, bem como pela segurança transmitida e incentivo que sempre depositou no meu trabalho. Nunca deixando, de acreditar em mim.

Ao meu tio Mário Jorge e sua família, um agradecimento a toda a ajuda prestada.

A Deus, por estar sempre ao meu lado e não me ter abandonado em nenhum momento.

À Liliana Silva, amiga de longa data, por estar sempre presente nos momentos mais difíceis e pelas suas palavras de conforto.

À Teresa Sousa, minha madrinha, pela sua verdadeira amizade e compreensão.

À minha colega de estágio Filipa Rodrigues, pela sua amizade sincera, pela força e apoio ao longo deste percurso moroso e pelos bons momentos passados na sua companhia.

À minha colega Sofia Pavão pela sua amizade e acompanhamento nos momentos bons e menos bons.

Às crianças com quem tive o privilégio e a oportunidade de estagiar.

Por último, gostaria também de agradecer a todos aqueles que, embora longe, tiveram sempre uma palavra de carinho e incentivo em todos os momentos desta caminhada.

## Resumo

---

O presente relatório de estágio pretende relatar os momentos de prática, vivenciados na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico, no âmbito das disciplinas de Prática Educativa Supervisionada I e II, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Ao longo do documento foi feita uma retrospectiva às opções tomadas e ao trabalho efetuado, dando a conhecer um processo de aprendizagem vivenciado.

A análise e reflexão sobre o percurso formativo apresentado implicou o aprofundamento, a partir de bibliografia da especialidade, das questões inerentes aos processos de formação de educadores/professores, com particular ênfase no período de formação inicial compreendido pelo estágio e às componentes que estiveram na base de todos os momentos de prática educativa, entre eles: a observação, o projeto formativo, a planificação, as avaliações e as reflexões, todas elas essenciais e intrínsecas à profissão docente.

Tendo como problemática de aprofundamento a Integração Curricular na Educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico, neste relatório propusemo-nos explorar o potencial dos recursos didáticos para a organização articulada e relacional das aprendizagens das crianças/alunos, visando aprofundar a reflexão sobre a importância destes na promoção da integração curricular, nas suas múltiplas vertentes.

A análise efetuada ao trabalho desenvolvido indicia que a utilização de recursos didáticos adequados pode promover, a diversos níveis, a organização articulada e relacional das aprendizagens das crianças/alunos.

Contudo, importa que os educadores/professores estejam despertos para a necessidade de a seleção, a conceção e a exploração de tais recursos ser pensada, intencional, planificada e refletida, atendendo nomeadamente, às necessidades e características do grupo de crianças/alunos.

Neste contexto, consideramos que os recursos didáticos podem constituir uma *mais-valia* significativa, devendo ser valorizados e privilegiados como forma de promover experiências de aprendizagem integradoras.

## Abstract

---

This teacher training report intends to report the moments of practice, experienced in pre-school and 1st cycle of basic education, within the disciplines of Supervised Educational Practice I and II, at the Masters in Preschool Education and Teaching 1.º Elementary School.

Throughout the document was made a retrospective of the choices made and the work done, presenting a learning process experienced.

The analysis and reflection on the training path presented demanded deepening from specialty literature, the issues inherent to the training of educators/teachers, with particular emphasis on the period of initial formation that contains teacher training and the parts that were in the basis of all moments of educational practice, including: observation, training project, planning, evaluations and reflections, all of them essential and intrinsic to the teaching profession.

Having the purpose to deepening the Curriculum Integration in Education pre-school and 1st cycle of basic education, in this report we set out to explore the potential of teaching resources for the articulated and relational organization of the learning of the children/students, to deepen the reflection on their importance in promoting curricular integration, in its multiple facets.

The analysis carried out at the work suggests that the use of appropriate teaching resources can promote, at various levels, the articulated and relational organization of learning of children/students.

However, it is important that educators/teachers are awakened to the need for the selection, design and operation of these resources to be designed, intentional, planned and reflected, attending particularly, to the needs and characteristics of the group of children/students.

In this context, we consider the didactic materials can constitute a significant value and should be valued and privileged in order to promote integrative learning experiences.

## Índice Geral

---

|                             |     |
|-----------------------------|-----|
| <b>Agradecimentos</b> ..... | i   |
| <b>Resumo</b> .....         | iii |
| <b>Abstract</b> .....       | iv  |
| <b>Introdução</b> .....     | 1   |

### **PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

#### **Capítulo I - Ser Educador/Professor**

|                                                                                                          |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1. Formação Inicial de Educadores/Professores .....                                                      | 5  |
| 1.1. O Estágio no Contexto da Formação Inicial de Educadores/Professores....                             | 8  |
| 2. Ser Educador/Professor: conhecer o Perfil Profissional .....                                          | 12 |
| 3. A Educação Básica: princípios e finalidades na educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º<br>Ciclo ..... | 15 |
| 4. A Integração Curricular: conceitos e perspetivas .....                                                | 21 |

### **PARTE II - O ESTÁGIO - ANÁLISE E REFLEXÃO**

#### **Capítulo II - A Prática Educativa na Formação Inicial de educadores/professores**

|                                                                             |    |
|-----------------------------------------------------------------------------|----|
| 1. A observação como ferramenta de trabalho antes da ação .....             | 34 |
| 2. O Projeto Formativo Individual como base do trabalho a desenvolver ..... | 37 |
| 3. A planificação como instrumento estruturador da prática.....             | 38 |
| 4. As avaliações .....                                                      | 41 |
| 5. As reflexões .....                                                       | 45 |

#### **Capítulo III – O Processo de Estágio**

|                                                                                                           |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1.Enquadramento do contexto em que se desenvolveu a ação pedagógica na Educação Pré-<br>Escolar .....     | 48 |
| 1.1 O Meio envolvente à Escola.....                                                                       | 48 |
| 1.2 A Especificidade do Núcleo Escolar .....                                                              | 50 |
| 1.3 As caraterísticas e organização da Sala de Atividades .....                                           | 50 |
| 1.4 O grupo de crianças .....                                                                             | 53 |
| 2.Enquadramento do contexto em que se desenvolveu a ação pedagógica no 1º Ciclo do<br>Ensino Básico ..... | 54 |

|                                                             |    |
|-------------------------------------------------------------|----|
| 1.5 O meio envolvente à escola.....                         | 54 |
| 1.6 A Especificidade do Núcleo Escolar .....                | 55 |
| 1.7 As características e a organização da Sala de Aula..... | 56 |
| 1.8 O grupo/turma .....                                     | 58 |
| 3.As Intervenções Pedagógicas .....                         | 59 |

#### **Capítulo IV - Potencialidades dos Recursos Didáticos para a Promoção da Integração Curricular**

|                                                                      |     |
|----------------------------------------------------------------------|-----|
| 1. Os Recursos didáticos ao serviço do ensino e da aprendizagem..... | 80  |
| 1.1 Recursos didáticos desenvolvidos no Pré-Escolar                  |     |
| 1.1.1. “A nossa caixa de trabalho”.....                              | 88  |
| 1.1.2. “Jogo de memória.....                                         | 96  |
| 1.2 Recursos didáticos desenvolvidos no 1º Ciclo do Ensino Básico    |     |
| 1.2.1. Jogo do “Trivial .....                                        | 101 |
| 1.2.2. Big Book .....                                                | 108 |

#### **Capítulo V - Conclusões**

|                                 |     |
|---------------------------------|-----|
| 1. Considerações Finais .....   | 115 |
| 2. Limitações .....             | 118 |
| Referências Bibliográficas..... | 119 |
| Anexos.....                     | 127 |

## Índice de Anexos

---

|                                                                                            |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Anexo 1</b> – Instrumentos de observação no Pré-Escolar .....                           | 129 |
| <b>Anexo 2</b> – Instrumentos de observação no 1º Ciclo do Ensino Básico.....              | 138 |
| <b>Anexo 3</b> – Projeto Formativo Individual em contexto de Educação Pré-Escolar .....    | 143 |
| <b>Anexo 4</b> – Projeto Formativo Individual em contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico ... | 158 |
| <b>Anexo 5</b> – Planta da sala do Pré-Escolar.....                                        | 174 |
| <b>Anexo 6</b> – Planta da sala do 1º Ciclo do Ensino Básico .....                         | 175 |

## Índice de figuras

---

|                                                                                 |     |
|---------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Figura 1</b> - Etapas da Formação de Professores.....                        | 8   |
| <b>Figura 2</b> - Dimensões do perfil docente .....                             | 14  |
| <b>Figura 3</b> - Princípios Orientadores da Ação Pedagógica no 1º ciclo.....   | 20  |
| <b>Figura 4</b> - Rede esquemática para a Integração Curricular .....           | 24  |
| <b>Figura 5</b> - Cenários da Integração Curricular .....                       | 25  |
| <b>Figura 6</b> - Dimensões da Integração Curricular .....                      | 31  |
| <b>Figura 7</b> - Representação esquemática da conceção de Meios de ensino..... | 82  |
| <b>Figura 8</b> - Caixa com os materiais .....                                  | 89  |
| <b>Figura 9</b> - Cartão com grafismos preenchidos pelo aluno (exemplo) .....   | 89  |
| <b>Figura 10</b> - Imagem legendada sobre as profissões (exemplo) .....         | 89  |
| <b>Figura 11</b> - Cartão com o nome em letra de imprensa e a manuscrito .....  | 89  |
| <b>Figura 12</b> - Ficheiro da Família.....                                     | 90  |
| <b>Figura 13</b> - Ficheiro com números .....                                   | 90  |
| <b>Figura 14</b> - Jogo de memória.....                                         | 96  |
| <b>Figura 15</b> - Alguns pares de imagens integrados no jogo .....             | 96  |
| <b>Figura 16</b> - Tabuleiro do jogo.....                                       | 101 |
| <b>Figura 17</b> - ‘Queijinhos’ .....                                           | 101 |
| <b>Figura 18</b> - Dados, pinos e cartões do jogo .....                         | 102 |

|                                                            |     |
|------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Figura 19</b> - Capa do Big Book.....                   | 108 |
| <b>Figura 20</b> - Início da 1. <sup>a</sup> Dinastia..... | 108 |
| <b>Figura 21</b> - Interior do Big Book.....               | 109 |

## Índice de Quadros/Tabelas

---

|                                                                                                                                     |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Quadro 1</b> - Dimensões da Integração .....                                                                                     | 29  |
| <b>Quadro 2</b> - Rotina diária do grupo de crianças do pré-escolar.....                                                            | 52  |
| <b>Quadro 3</b> - Planificação Semanal .....                                                                                        | 53  |
| <b>Quadro 4</b> - Calendarização da Intervenção Educativa no Contexto da Educação Pré- Escolar .....                                | 60  |
| <b>Quadro 5</b> - Calendarização das Intervenções Educativas no contexto do Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico .....               | 68  |
| <b>Quadro 6</b> - Classificação do Material Didático segundo (Nérici, S.D.).....                                                    | 82  |
| <b>Quadro 7</b> - Tipos de Recursos Didáticos segundo (Graells, 2000).....                                                          | 83  |
| <b>Quadro 8</b> - Materiais de apoio aos recursos técnico-pedagógicos segundo o (Instituto para a Qualidade na Formação, 2004)..... | 84  |
| <b>Quadro 9</b> - Materiais Curriculares segundo (Zabala, 1998).....                                                                | 85  |
| <b>Quadro 10</b> - Análise do potencial de integração curricular no recurso didático ‘A Nossa Caixa de Trabalho’ .....              | 93  |
| <b>Quadro 11</b> - Análise do potencial de integração curricular no recurso didático ‘Jogo de Memória’ .....                        | 99  |
| <b>Quadro 12</b> - Análise do potencial de integração curricular no recurso didático ‘Trivial’ .....                                | 105 |
| <b>Quadro 13</b> - Análise do potencial de integração curricular no recurso didático ‘Big Book’ .....                               | 111 |

## Índice de Siglas e abreviaturas

---

**PEE** – Projeto Educativo de Escola  
**PCG** – Projeto Curricular de Grupo  
**PCT** – Projeto Curricular de Turma

**PCE** – Projeto Curricular de Escola  
**PAA** – Plano Anual de Atividades  
**NEE** – Necessidades Educativas Especiais  
**CREB** – Currículo Regional da Educação Básica  
**et al.** – e outros  
**i.e.** – isto é  
**p.** – página  
**pp.** – várias páginas  
**PES I** – Prática Educativa Supervisionada I  
**PES II** – Prática Educativa Supervisionada II  
**ME** – Ministério da Educação  
**DEB** – Departamento de Educação Básica  
**EBI** – Escola Básica Integrada  
**JJ** – Jardim de Infância

## Introdução

---

O presente relatório é apresentado com vista à obtenção do grau de mestre que, conforme definido no Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro, habilita para a docência na Educação Pré- Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Este documento constitui-se como uma oportunidade para o aprofundamento e a reflexão sobre o trabalho desenvolvido no âmbito das unidades curriculares Prática Educativa Supervisionada I e II, visando, de acordo com o Regulamento dos Mestrados da Universidade dos Açores, «contemplar a revisão dos conhecimentos actualizados da especialidade, o plano de trabalhos aplicados a desenvolver, as aplicações concretas num determinado contexto, os resultados esperados e a análise crítica dos resultados obtidos» (Artigo n.º 2, alínea i).

No contexto de Estágio pretendeu-se o desenvolvimento de práticas educativas adequadas aos grupos de crianças/alunos, articuladas e coerentes, sendo assim fundamentais os processos complementares de planificação, de intervenção e de reflexão crítica. A tomada de decisões (pré-ativas, interativas e pós-ativas) teve em conta a interação entre as aprendizagens pretendidas e os contextos sendo sempre fundamentadas com o recurso a autores da especialidade à reflexão, visando a melhoria contínua do nosso desempenho.

Neste âmbito, o Relatório de Estágio oferece uma oportunidade para o aprofundamento e a reflexão fundamentada sobre problemáticas que se nos colocam no decurso das práticas em desenvolvendo.

Assim sendo, despertou-nos particular interesse aprofundar a questão da integração curricular, refletindo sobre ação a desenvolver neste domínio por Educadores e Professores. A escolha deste tema esteve relacionada com o fato de hoje em dia, cada vez mais se apelar à articulação e ao estabelecimento de relações entre os saberes das diversas áreas e domínios de conteúdo/disciplinares, fazendo com que o processo de aprendizagem «permita aos alunos adquirir uma formação consistente e significativa» (Alonso, Ferreira, Santos, Rodrigues & Mendes, 1994, p. 19).

É importante trabalhar as diferentes áreas de forma integrada e articulada, para que as aprendizagens possam ser significativas, permitindo à criança/aluno estabelecer relações entre os saberes, construindo ativamente o seu próprio conhecimento. Tal como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), «a construção do saber se processa de forma integrada, e há inter-relações entre os diferentes conteúdos e aspectos formativos que lhes são comuns» (ME-DEB-NEPE, 1997, p. 48).

Neste contexto, optamos pelo aprofundamento do possível contributo dos recursos didáticos para a promoção da articulação das aprendizagens visadas, estabelecendo para tal os seguintes objetivos:

- Aprofundar conhecimentos sobre os pressupostos científicos e psico-pedagógicos subjacentes à integração curricular;
- Desenvolver, de forma articulada, diferentes áreas e domínios de conteúdo a partir de recursos didáticos específicos (construídos e/ou existentes no mercado);
- Refletir sobre as potencialidades dos recursos didáticos na promoção da integração curricular, na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico.

No que concerne à estrutura do relatório, este está dividido em duas partes distintas.

A primeira parte versa uma revisão da literatura e integra apenas um capítulo que contém quatro seções distintas. Este reflete o aprofundamento das questões relativas à formação de educadores/professores e da docência na Educação Básica, na sua complexidade e abrangência. Aborda-se, igualmente à luz da bibliografia da especialidade, a Integração Curricular que constitui a problemática específica explorada neste relatório.

A segunda parte deste relatório intitula-se – *O Estágio- Análise e Reflexão* e está dividida em quatro capítulos fundamentais: o II, III, IV e V capítulos deste relatório.

O segundo capítulo denominado *A Prática Educativa na Formação Inicial de educadores/professores* faz referência aos processos que são intrínsecos ao desenvolvimento do Estágio por nós vivenciado no sentido da concretização das intervenções educativas desenvolvidas, nomeadamente; a observação, o projeto formativo individual, a planificação, as avaliações e as reflexões.

No capítulo terceiro procede-se ao enquadramento do contexto em que se desenvolveu a ação na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico, referenciando-se o meio envolvente à escola, a especificidade do núcleo escolar, as características e organização da sala de atividades/aula e do grupo de crianças/turma, culminando com a apresentação e fundamentação geral das intervenções pedagógicas desenvolvidas ao longo de todo o estágio. No decurso de todo o trabalho procurámos respeitar os pressupostos e procedimentos éticos subjacentes à abordagem investigativa desenvolvida.

Por sua vez, o quarto capítulo, tem como título *Potencialidades dos Recursos Didáticos para a Promoção da Integração Curricular*, neste fundamenta-se, com base da literatura da especialidade, a importância e o papel dos recursos didáticos nos processos de ensino-aprendizagem e procede-se à apresentação e análise aprofundada de alguns dos

recursos desenvolvidos na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico, como base para a reflexão sobre o respetivo potencial no âmbito da promoção da integração das aprendizagens.

Por último, no capítulo V procurámos tecer algumas considerações finais sobre o trabalho desenvolvido, frisando algumas limitações sentidas,

As Referências Bibliográficas e os anexos (em CD) constam no final deste trabalho.

A elaboração deste relatório revelou-se uma *mais-valia* para mim, enquanto futura docente, contribuindo para um melhor conhecimento e experiência sobre formas alternativas e inovadoras de organização integradora e significativa das aprendizagens curriculares.

## **PARTE I**

### **ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

Neste capítulo, pretendemos fazer uma análise a aspetos de fundamento sobre a formação inicial de educadores e professores. Neste âmbito, será dada particular ênfase ao estágio-pedagógico, como uma etapa fulcral, num longo processo de aprendizagem e aquisição de competências profissionais. O aprofundamento de aspetos referentes ao perfil do educador/professor, bem como aos princípios e finalidades da Educação Básica, servirão também de base à reflexão fundamentada sobre os processos formativos vivenciados.

### **1. Formação Inicial de Educadores/Professores**

A Formação de professores é um campo que tem suscitado grande interesse aos investigadores, da área da educação.

Tendo em conta as inúmeras questões que tanto a formação como o exercício da própria profissão levantam, é importante dedicar algum espaço à reflexão sobre o ser-se professor atendendo especialmente ao papel deste profissional num contexto que se encontra em permanente mudança.

Patrício (1990) afirma que «o professor já pôde ser professor do saber constituído, mas hoje tem de ser professor do saber constituinte» (p. 99), sendo necessário estar em constante atualização. Nos dias de hoje, os alunos estão perante um conhecimento muito diverso, devido aos outros meios de comunicação que concorrem com a escola, sendo deste modo necessário que o professor reinvente formas de despertar o interesse e o gosto dos alunos por aprender (Medeiros, 2002).

Segundo o Decreto-Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto (Lei de bases do Sistema Educativo) a formação inicial de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário é a que confere «a qualificação profissional» para a docência, «através de cursos superiores organizados de acordo com as necessidades do desempenho profissional no respectivo nível de educação e ensino» (Ponto 1, artigo 34º), esta qualificação «realiza-se em escolas superiores de educação e em estabelecimentos de ensino universitário» (Ponto 3, artigo 34º).

Ser Educador/Professor é uma tarefa delicada. Implica possuir um saber pedagógico coeso, que por sua vez exige uma formação científica consistente como base.

Ser professor é acima de tudo «Ser pessoa é ser alguém» (Patrício, 2000, p. 98). Medeiros (2009) defende que a pessoa é uma dinâmica de «ser, projectos, sentimentos,

ações, educação, cultura (s), amizades, diálogos, pensamentos, comunicações» (p. 77) entre muitas outras dimensões.

Por sua vez Leite e Lopes (2007), entendem que «*Ser professor é, hoje, ser pessoa, e estar em constante desenvolvimento e aprendizagem, porque as vertiginosas mudanças deste “nosso” tempo traçam essa “obrigatoriedade”, e a natureza da profissão a isso nos conduz*» (p. 216). As inúmeras mudanças e exigências que hoje abraçam esta profissão fazem com que o professor sinta necessidade de se desenvolver e crescer como pessoa (Dias, 1993).

Desta forma, este deve integrar um conjunto de aprendizagens conceituais, contextuais e experienciais que façam ao docente refletir e tomar consciência das suas carências científicas e tecnológicas de maneira a enriquecer-se profissionalmente (Formosinho, 2002).

Como consagrado na Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto (Lei de Bases do Sistema Educativo), a formação inicial de nível superior deve propiciar «aos educadores e professores de todos os níveis de educação e ensino a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função» (Capítulo IV, artigo 33º, Ponto 1).

Formosinho e Niza (2001) referem que a formação inicial tem como intuito «proporcionar aos candidatos à docência uma formação pessoal e social integradora da informação, dos métodos, das técnicas e das atitudes e valores científicos, pedagógicos e sociais, adequados ao exercício da função de professor» (p. 4). Contudo, a formação inicial é apenas o início de um processo contínuo de atualização e desenvolvimento profissional.

A complexidade da formação e da profissão docente é marcada por inúmeras questões pedagógicas, no que respeita à lecionação e à tomada de decisões educativas e curriculares. Pacheco, no prefácio da obra *Formação de Professores e Identidade Profissional* de Braga (2001) refere que esta complexidade tende a aumentar, como consequência das exigências que a sociedade nos impõe, visto que vivemos num contexto em que os docentes e a escola são muitas vezes encarados como os principais responsáveis pela resolução dos problemas históricos e sociais que cada sociedade enfrenta.

Neste panorama, a formação inicial de docentes deverá proporcionar ferramentas para enfrentar as novas exigências.

Desta forma os docentes têm de ser profissionais reflexivos, criativos, investigativos, participativos e críticos (Pacheco, 1995). Os professores devem ter capacidades de autonomia e reflexão na tomada de decisões em diferentes contextos, passando pela sala de aula, até a

um âmbito mais alargado como a organização escolar, encontrando-se subjacente um investimento pessoal, rico, livre e criativo dos seus próprios projetos.

A atitude crítico-reflexiva pode ser encarada como a autonomia, conseguida através da formação, que deve ser de carácter contínuo, e permite a estruturação de um percurso de aprendizagem que edificará a identidade profissional do docente (Nóvoa, 1995).

A formação também pode ser observada como um processo de desenvolvimento pessoal ao longo da carreira docente, que visa valorizar os conhecimentos, a experiência e as qualidades próprias do individuo, de modo a tornar-se num bom profissional.

Na perspectiva de García (1999), a formação inicial de professores tem três funções:

- 1) «a formação e treino de futuros professores, de modo a assegurar uma preparação consonante com as funções profissionais que o professor irá desempenhar;
- 2) o controlo da certificação ou permissão para poder exercer a profissão docente;
- 3) o agente de mudança do sistema educativo e contribuição para a socialização e reprodução da cultura dominante».

Com esta formação, pretende-se formar o docente «como pessoa, como técnico, como prático e crítico» com vista ao seu desenvolvimento pessoal e profissional (Garcia, 1999, p. 77).

No entender de Joyce e Clift (1984) citados por Garcia (1999), a finalidade da formação inicial passa por preparar os futuros docentes para o estudo de si mesmos e do mundo que os rodeia, para a investigação continuada do conhecimento académico, bem como para a colaboração na inovação da escola de forma a ultrapassar os problemas do ambiente escolar. Estes autores incorporam nos objetivos da formação inicial aspetos de natureza vária, que vão ao encontro das vastas competências que se esperam que os educadores/professores desenvolvam ao longo da sua vida profissional.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto, especificamente no ponto 1 do artigo 33º é referido que a formação inicial deve garantir:

- «d. formação integrada quer no plano da preparação científico-pedagógica quer no da articulação teórico-prática;
- e. formação em práticas metodológicas a utilizar na prática pedagógica;
- f. o desenvolvimento de «atitudes críticas e actantes» perante a «realidade social»
- g. formação que favoreça e estimule a inovação e a investigação, na actividade educativa;

h. formação participada que conduza a uma prática reflexiva e continuada de autoinformação e autoaprendizagem».

Os profissionais da educação devem consciencializar-se de que a qualificação para a docência não é por si só suficiente para exercer a profissão. É necessário estar em constante formação, de forma a reestruturar e aprofundar os conhecimentos adquiridos e a produzir novos saberes, que permitam inovar e dar resposta às muitas solicitações da vida nas escolas.

Neste sentido, Vera Vilar (1988) citado por Fialho (2011) defende que a formação inicial deve procurar educar para o imprevisível e fornecer ao futuro professor as técnicas apropriadas para garantir a solução de problemas concretos, uma vez que a incerteza é um dos cenários característicos da sua atuação.

### 1.1.O Estágio no Contexto da Formação Inicial de Educadores/Professores

O processo de *aprender a ensinar* é reconhecidamente evolutivo e complexo, iniciando-se com a experiência adquirida enquanto aluno e o ponto de chegada será a experiência adquirida como docente.

No processo de ensino-aprendizagem o professor e o aluno partilham uma responsabilidade comum, em que o docente tem de «enseñar a aprender» e o aluno tem de «aprender a aprender» (Font, 2000, p. 51). Esta responsabilidade leva o docente a investir na sua formação continua numa dupla vertente: *como aprendiz* «seleccionando, elaborando y organizando la información que ha de aprender» e *como ensinante* «planificando su acción docente, de manera que ofrezca al alumno un modelo y una guía de cómo utilizar de manera estratégica los procedimientos de aprendizaje» (Font, 2000, p. 52).

Pacheco (1995) faz referência a cinco fases no decurso da formação de docentes, no contexto das quais destacamos na figura 1 a posição central do estágio.

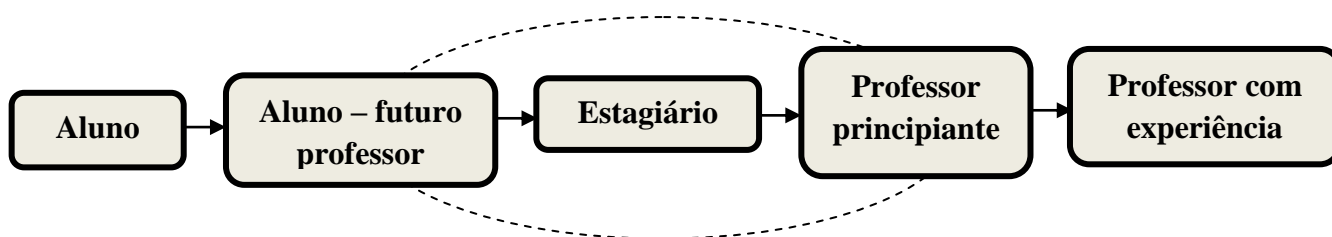


Figura 1: *Etapas da Formação de Professores*

(Construído a partir de contributos de: Pacheco, 1995, pp. 45-64)

Cada uma destas fases comporta especificidades que, no seu conjunto, caracterizam a formação de professores. Importa aprofundá-las e refletir sobre elas.

A primeira etapa designada «*Aluno*» ocorre quando o novo professor, ou seja o ex-aluno entra na sala de aula, não como uma tábua rasa mas como detentor de uma bagagem de experiências, adquiridas enquanto aluno e aluno-professor. A sua formação e as vivências com os outros docentes são também aspetos cruciais que influenciam todo o seu desempenho.

A etapa que se segue denomina-se «*Aluno-futuro professor*», esta refere-se a uma situação formativa vivenciada pelo aluno, «sob influência de uma instituição de formação» que lhe concede o «currículo oficial para se tornar professor» (Pacheco, 1995, p. 45). Nesta etapa, o aluno futuro professor recebe indicações gerais de como ensinar, tendo por base conceções positivas de um tipo de professor que tiveram ou que gostariam de ser.

Na etapa de «*Estagiário*», predomina um estatuto ambíguo. O estagiário é ainda aluno de uma instituição de formação, contudo, as responsabilidades que assume na escola remetem já para o seu desempenho como professor detentor direitos e deveres. Esta passagem de aluno a professor é complexa, pois o ex-aluno passa da instituição de formação para a escola, de aluno a professor e tem de fazer a transição da teoria para a prática enfrentando assim um ambiente de sala de aula em situação de supervisão.

É de referir que no decorrer do estágio efetuado, sentimos efetivamente a referida ambiguidade, pois embora sejamos estagiários acompanhados pelos orientadores da Escola e da Universidade, as funções e as responsabilidades por nós assumidas aproximam-nos já do desempenho de um *Professor Principiante*. Embora não tenhamos uma turma “nossa”, já assumimos a lecionação individual das aulas, bem como a generalidade das responsabilidades de um professor no acompanhamento dos alunos nos momentos não letivos.

Neste relatório, aprofunda-se a importância desta fase, como etapa primordial no processo de formação inicial, precisamente por ser no contexto desta, que este trabalho se corporiza.

A fase do «*Professor principiante*» é encarada como o momento em que o professor ganha alguma liberdade, pois já não está sob o olhar dos orientadores, sendo apenas ele e os alunos os atores que compõem o ambiente de sala de aula.

Por último, a fase do «*Professor com experiência*», é aquela que decorre por mais tempo. Neste período o professor continua a aperfeiçoar-se profissionalmente, pois «jamais

deixa de aprender. O ensino é uma profissão que exige uma constante evolução e adaptação a novas situações» (Pacheco, 1995, p. 50).

Esta passagem de aluno a professor é de fato árdua, sendo diversos – embora complementares – os papéis e responsabilidades vivenciados.

Após o que foi exposto, no contexto deste Relatório não podemos deixar de aprofundar as questões relativas ao estágio.

De acordo com a *Enciclopédia Verbo Luso Brasileira de Cultura* (1999) o estágio é entendido como «uma das mais antigas formas de aprendizagem e última etapa de preparação para o exercício de uma arte ou profissão liberal» (p. 1345), por outras palavras subentende-se que este é o momento que antecede a inserção no mundo do trabalho.

Durante o estágio, o aluno-estagiário é confrontado com o contexto/realidade em que espera vir a desempenhar a sua profissão. Neste cenário, terá de mobilizar um corpo de conhecimentos, atitudes, competências e capacidades necessárias ao exercício da sua ação, tratando-se, por isso, simultaneamente de um período de enriquecimento dos conhecimentos e saberes adquiridos ao longo do seu percurso académico, e de novas aprendizagens proporcionadas pelas múltiplas experiências e vivências no quotidiano da profissão.

Na formação inicial de docentes, o papel crucial das práticas pedagógicas – ora designadas por estágio pedagógico, ora por práticas educativas supervisionadas – é amplamente reconhecido (Pacheco, 1995; Caires, 2001; Gomes & Medeiros, 2005; Formosinho, 2001; Nóvoa, 2002; Portugal, 2002; Trindade, 2002), nomeadamente por permitir viver e experimentar, ocasiões que estarão presentes na vida profissional futura.

Na visão de Malglaive (1997) citado por Caires (2001), o contato com a prática e com o ambiente de sala de aula poderão ajudar o estagiário a confrontar as suas expectativas com a realidade bem como levá-lo a consciencializar-se e a compreender as tarefas e responsabilidades que irá assumir. Por sua vez, Gomes e Medeiros (2005) entendem que a prática pedagógica é para o futuro docente um momento importante que se caracteriza pelo «assumir de um novo, desconhecido e tão desejoso papel – o de ser professor» (p. 21).

No entender de Zeichner (1993) a prática pedagógica deve conter quatro funções: «académica, eficiência social, desenvolvimentista e reconstrução social» (p. 24).

Assim, a função *académica* visa a refletir sobre as disciplinas do conhecimento, traduzindo o seu saber para a compreensão e desenvolvimento do aluno. A *eficiência social* salienta a utilização de determinadas estratégias de ensino-aprendizagem, onde se «acentua a aquisição

de capacidades de ensino específicas e observáveis, à partida relacionadas com a aprendizagem dos estudantes» (p. 39).

A função *desenvolvimentista*, por sua vez, privilegia um ensino que sensibilize para os «interesses, pensamentos e padrões de desenvolvimento e crescimento do aluno» (p. 24); A *reconstrução social* enfatiza a reflexão sobre o contexto «social e político da escolaridade» (p. 24), integrando a avaliação das ações na sala de aula, contribuindo assim para uma sociedade promovida de igualdade e justiça.

Todas estas funções abarcam uma diversidade de vertentes que se referem à forma de organização e apreensão dos saberes, tendo em conta os valores, sentimentos e atitudes do aluno, inserido num contexto sociocultural e educativo, que visa o seu desenvolvimento integral e uma aprendizagem rica e significativa (Gomes & Medeiros, 2005).

Esta perspetiva situa o formando (estagiário) no centro do seu próprio processo formativo, considerando-o «um agente do seu próprio desenvolvimento de carreira» (Gomes e Medeiros 2005, p. 22).

Assim, esta etapa do processo formativo deverá constituir-se como um espaço em que o formando se dedique à auto-reflexão no seu contexto profissional. Estes momentos de reflexão serão de certa forma muito enriquecedores e terão implicações nos domínios «da auto-avaliação, da auto-estima e do seu auto-conceito profissional» (Gomes & Medeiros 2005, p. 22).

Este período formativo possibilita «que os formandos equacionem as suas práticas, as experienciem e problematizem, tendo em conta os projectos pedagógicos da escola e de turma, os temas integradores, o programa e o desenvolvimento de cada aluno numa turma», tornando-se numa área de experimentação e de reflexão sobre os processos de ensino-aprendizagem, na sua globalidade, riqueza e complexidade (Gomes & Medeiros, 2005, p. 20).

Ao longo deste percurso o estagiário depara-se com inúmeros desafios e dilemas. A forma como os enfrenta será decisiva. Segundo Portugal (2002), os momentos de estágio poderão surgir de situações de tensão e conflito interior, visto que o futuro professor enfrenta alguma incerteza na tomada das suas decisões/opções, receando que estas não sejam as mais eficazes.

Portugal (2002) refere que é no decorrer da prática pedagógica que o estagiário se apercebe de toda a envolvimento de ser educador/professor, ou seja,

«deverá tomar decisões sobre a sua acção à luz de uma análise da situação, dos seus conhecimentos, responsabilidades e consideração das possíveis consequências de

estratégias alternativas. Assim, enquanto aprendizes, importa assumir a complexidade inerente a cada tomada de decisão e reconhecer que não existe um método correcto aplicável em qualquer situação» (Portugal, 2002, p. 100).

Na visão de Trindade (2002) o estágio torna-se «um espaço de formação importante, na medida em que permite associar de forma credível o conhecimento e a acção, a acção e a reflexão, a aprendizagem e o projecto ou a formação e a intervenção» (p. 67), processo esse de grande enriquecimento profissional pois permite o primeiro contato com a vida profissionalizante.

Para Carrascova et al., (1993) citado por Gomes e Medeiros (2005), a prática pedagógica é essencial dado que, «a planificação, a execução e a reflexão tornam-se pré-requisitos para que os futuros professores se apropriem das suas práticas, de modo a construírem um corpo de conhecimentos dotado de sentido, globalidade e coerência» (p. 20), com vista a uma prática pedagógica própria, fundamentada e ponderada.

Neste sentido, podemos concluir que o estágio é importante para a construção e para o desenvolvimento pessoal e profissional de cada Educador/Professor, proporcionando o desenvolvimento de competências para tomar decisões fundamentadas sobre a organização dos processos de ensino-aprendizagem e para participar e cooperar, de forma mais ampla, na gestão pedagógica, curricular e escolar.

## **2. Ser Educador/Professor: conhecer o Perfil Profissional**

O perfil profissional de um docente tem vindo a alterar-se ao longo dos tempos, sendo necessário um conjunto, cada vez mais exigente e complexo de competências e saberes profissionais cada vez mais exigentes. A diversidade e a heterogeneidade dos alunos e das situações educativas desafiam constantemente o professor, evidenciando a necessidade constante de inovação e de mudança.

No entender de Day (1999), o desenvolvimento profissional integra todas as experiências que de alguma forma contribuem para a melhoria da qualidade da educação. É este processo que leva os docentes a desenvolver «conhecimentos, competências e a inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional e à prática com as crianças» (p. 4).

Nesta linha de pensamento, Simões e Simões (1995) entendem que o professor ao longo da sua carreira desenvolve-se como pessoa ao mesmo tempo que se processa o seu

desenvolvimento profissional, sendo este encarado como «Algo complexo e multidimensional» (p. 110).

Acerca do perfil profissional do educador/professor, o Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto refere que o docente deve assumir-se «como um profissional de educação, com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa» (Ponto II, alínea a).

No Decreto-Lei 241/2001 de 30 de Agosto define-se no Anexo n.º 1 o Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e no Anexo n.º 2 o Perfil específico de desempenho profissional do professor do 1.º ciclo do ensino básico. Nestes anexos é definido que cabe aos educadores e professores a conceção e desenvolvimento do currículo e a integração do currículo, sendo este último aspeto de fundamental importância no contexto deste relatório.

No ponto II do anexo n.º 1 que respeita à conceção e desenvolvimento do currículo é referido que o educador de infância «concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas», por sua vez no ponto III do mesmo anexo, respeitante à integração do currículo refere-se que o educador «mobiliza o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo».

No que respeita ao professor do 1.º Ciclo, a conceção de desenvolvimento do currículo aponta que o docente «desenvolve o respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos» (Ponto II do Anexo n.º 2). A integração do currículo por seu lado refere que o professor do 1.º ciclo do ensino básico «promove a aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania activa e responsável, enquadradas nas opções de política educativa presente nas várias dimensões do currículo integrado deste ciclo» (Ponto III, Anexo n.º 2).

Neste contexto algumas dimensões são tidas em conta na definição do perfil geral de um docente.

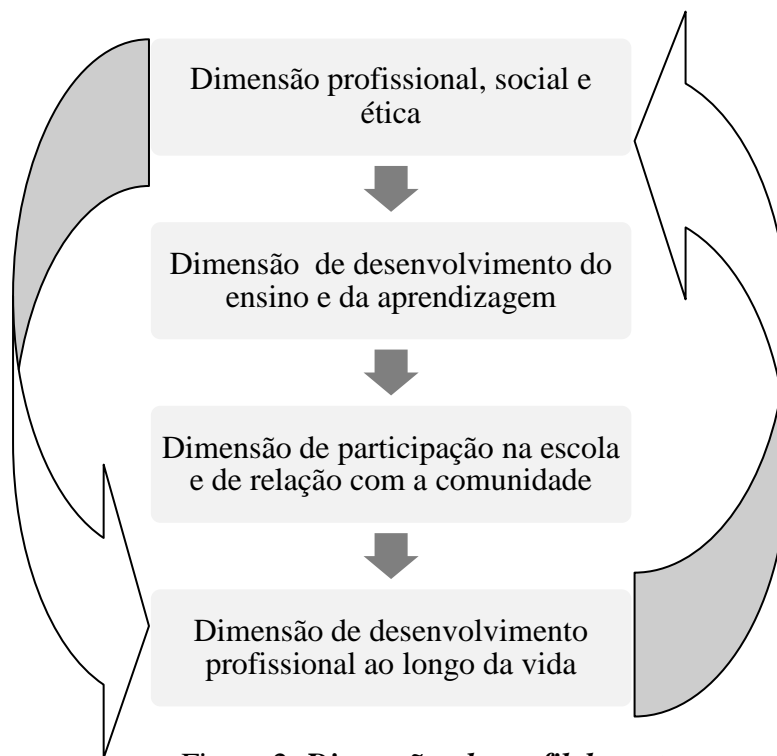


Figura 2: *Dimensões do perfil docente*

(Construído a partir do Decreto-Lei n.º240/2001 de 30 de agosto)

Numa análise às componentes do perfil profissional, acima representado, verifica-se que a *Dimensão profissional, social e ética* pretende que o professor promova «aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados»; a *Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem* requer o desenvolvimento de aprendizagens mediante um currículo que integre rigor científico e metodológico integrando conhecimentos das diferentes áreas; a *Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade*, integrando na sua prática as diferentes dimensões da escola como espaço educativo tendo em conta a comunidade em que se insere e, por último, a *Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida*, em que o docente vai construindo a sua prática profissional a partir da análise das suas práticas tendo por base a relação e a cooperação com outros profissionais bem como as suas reflexões, necessidades e realizações.

A reflexão desenvolvida por Perrenoud (1999) em torno das crescentes exigências da docência e das correspondentes responsabilidades/competências profissionais necessárias motivou a publicação da obra '*Dez Novas Competências para Ensinar*', na qual se apresentam os seguintes aspetos:

- «Organizar e dirigir situações de aprendizagem;
- Administrar a progressão das aprendizagens;
- Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
- Envolver os alunos nas suas aprendizagens e seu trabalho;

- Trabalhar em equipa;
- Participar na administração da escola;
- Informar e envolver os pais;
- Utilizar as novas tecnologias;
- Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
- Administrar a sua própria formação contínua» (p. 6),

como estruturantes ao exercício da docência.

É de notar que todas estas competências devem ser desenvolvidas ao longo do percurso profissional do docente, num processo continuado.

Neste cenário, a natureza e a diversidade dos processos de construção do conhecimento profissional dos professores (ex.: formação inicial e contínua, experiência profissional, trabalho colaborativo, interesses e vivências pessoais, etc.) influenciam decisivamente a riqueza da sua ação pedagógica. Numa perspetiva de desenvolvimento profissional cabe aos professores adotar uma «postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do seu quotidiano profissional» (Decreto-Lei n.º43/2007, de 22 de fevereiro, artigo 14º, ponto 4, alínea d).

### **3. A Educação Básica: princípios e finalidades na educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo**

A Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto estabelece no artigo 2.º como um dos seus princípios gerais que todos os cidadãos têm o direito à educação e cultura havendo assim uma igualdade de oportunidades. Este mesmo documento refere que um dos objetivos do sistema educativo é preparar os indivíduos para enfrentar os problemas da realidade social, formando assim cidadãos «livres, responsáveis, autónomos e solidários», (artigo 2º, Ponto 4) capazes de encararem com espírito crítico e democrático, o meio social que os envolve empenhando-se assim no seu desenvolvimento e transformação progressiva.

A Educação Básica é neste momento uma designação abrangente que integra dois níveis de ensino: a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico. Foi nestes contextos que desenvolvemos a nossa Prática Educativa Supervisionada, objeto de análise neste relatório.

A Lei de Quadro da Educação Pré-Escolar, Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro define este nível de ensino como «a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo

da vida», ou seja importa nesta fase que «as crianças aprendam a aprender» (ME-DEB-NEPE, 1997, p. 17). É ainda objetivo proporcionar a «formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário» (Lei n.º 5/97, artigo 2º).

Abreu e Roldão (1989) entendem por educação pré-escolar «toda a educação anterior à escola e que será o início da educação permanente» (p. 86). A educação pré-escolar é então o primeiro contato que a criança estabelece com uma instituição de ensino, sendo que todo o conjunto de aprendizagens que realizará irão prepará-la para os anos de escolaridade seguintes.

Deste modo, a educação pré-escolar deve criar as condições necessárias que levem as crianças a obterem sucesso nas suas aprendizagens, fomentando atitudes de autoestima e de confiança no desenvolvimento das competências visadas (ME-DEB-NEPE, 1997).

A Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro (Capítulo IV, artigo 10º) aponta como finalidades da educação pré-escolar:

- «a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;
- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas. Favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
- c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- d) Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;
- e) Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilidade estética e de compreensão do mundo;
- f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- g) Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e colectiva;
- h) Proceder à despistagem de inaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;

i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade».

De entre todas estas finalidades, na educação pré-escolar pretende-se essencialmente fornecer à criança todos os meios e condições necessárias, para que esta possa desenvolver-se nas suas múltiplas vertentes. É assim desejável que a criança se desenvolva a nível pessoal, até ao social; consciencialize-se que deve ter um papel ativo na sociedade, agindo e intervindo perante as adversidades que se lhe apresentam; deve aceitar-se a si própria e aos outros contribuindo para o sucesso das suas aprendizagens; deve ser-lhe transmitido os conhecimentos básicos para que esta possa desenvolver uma compreensão do mundo que a rodeia, despertando-lhe assim uma curiosidade natural e um espírito crítico- reflexivo; deve ser-lhe proporcionado todo o conforto a nível de saúde e segurança e ainda é de fundamental importância que esta se sinta acompanhada pela família ao longo de todo o seu processo educativo.

Para atingir tais objetivos é necessário que o educador recorra a diferentes meios e instrumentos, de forma a desenvolver aprendizagens significativas nas crianças.

No que respeita à educação básica, Pires, Abreu, Mourão, Rau, Roldão, Clímaco, Valente e Antunes, (1989) referem que esta é entendida como «a base de toda a escolaridade, como o suporte sobre o qual todas as restantes escolaridades assentam e a partir da qual se desenvolvem» (p. 11), por outras palavras, ela constitui uma preparação essencial para a vida, sobre o qual outras aquisições se poderão fazer.

A Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1º Ciclo (2004) define três grandes objetivos gerais para o ensino básico que passam por:

- «Criar condições para o desenvolvimento harmonioso da personalidade, mediante a descoberta progressiva de interesses, aptidões e capacidades que proporcionem uma formação pessoal, na sua dupla dimensão individual e social;
- Proporcionar a aquisição e domínio de saberes, instrumentos, capacidades, atitudes e valores indispensáveis a uma escolha esclarecida das vias escolares ou profissionais subsequentes;
- Desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática» (ME-DEB, 2004, p. 13).

Neste sentido e perante os objetivos visados é importante que ao longo deste ciclo de ensino, se forneça as condições necessárias para que a criança possa vincar a sua personalidade através da formação que lhe é transmitida. É também crucial que a criança

adquirir um leque de saberes, ferramentas e atitudes que lhe permitem tomar decisões e fazer escolhas conscientes perante a sociedade democrática em que vive. A procura pelo enriquecimento de cidadãos, não apenas a um nível profissional idóneo, mas enquanto figuras ativas da sociedade de hoje, e do amanhã é também um objetivo a ter em conta.

Estes são objetivos gerais que se pretende que sejam desenvolvidos ao longo do ensino básico, onde a base das aprendizagens se inicia e prolonga-se ao longo da vida.

O Ensino Básico é definido pelo Ministério da Educação como uma etapa de escolaridade ampla, numa perspetiva de desenvolvimento e progresso, que promove a «realização individual de todos os cidadãos, (...) preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade» (ME-DEB, 2004, p. 11).

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto) estabelece no artigo 7º, as seguintes finalidades para o Ensino Básico:

- «a) Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social;
- b) Assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano;
- c) Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios;
- d) Proporcionar a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira e a iniciação de uma segunda;
- e) Proporcionar a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos ou a inserção do aluno em esquemas de formação profissional, bem como facilitar a aquisição e o desenvolvimento de métodos e instrumentos de trabalho pessoal e em grupo, valorizando a dimensão humana do trabalho;
- f) Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional;

- g) Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesa;
- h) Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante;
- i) Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária;
- j) Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades;
- l) Fomentar o gosto por uma constante actualização de conhecimentos;
- m) Participar no processo de informação e orientação educacionais em colaboração com as famílias;
- n) Proporcionar, em liberdade de consciência, a aquisição de noções de educação cívica e moral;
- o) Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos».

Os objetivos apresentados pela organização curricular e programas do Ensino Básico são no fundo um espelho mais abrangente do que foi esmiuçado pela lei de bases do sistema educativo para o ensino básico, que salientam o meio envolvente da criança, a sua dinâmica e a resposta que a criança deve apresentar a tais estímulos. Algumas finalidades demonstram uma preocupação com o meio e figuras que o compõem, como se torna patente nas alíneas: «f) Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional; m) Participar no processo de informação e orientação educacionais em colaboração com as famílias; n) Proporcionar, em liberdade de consciência, a aquisição de noções de educação cívica e moral».

O documento referente à Organização Curricular e Programas do 1.º ciclo do Ensino Básico (2004) estabelece os princípios orientadores da Educação Básica explicitando o tipo de aprendizagens a desenvolver com os alunos:



Figura 3: *Princípios Orientadores da Ação Pedagógica no 1º ciclo*

(Construído a partir de contributos de: Organização Curricular e Programas do 1.º ciclo do Ensino Básico, 2004, pp. 23-24)

São definidos cinco princípios para o 1º Ciclo do Ensino Básico, que assentam na realização de:

- *Aprendizagens ativas* – levando o aluno a vivenciar experiências estimulantes de trabalho escolar, através da manipulação de objetos e diferentes meios didáticos conduzindo-lhes à valorização e descoberta de novos saberes.
- *Aprendizagens significativas* – valorizando as vivências, interesses e necessidades das crianças, pois só assim se constroem aprendizagens significantes adaptadas ao seu desenvolvimento.
- *Aprendizagens diversificadas* – em que a utilização de vários recursos permite efetuar diferentes abordagens aos conteúdos.
- *Aprendizagens integradas* – decorrem dos saberes e experiências que as crianças possuem de acordo com a sua realidade e cultura, e que progressivamente vão sendo recriados ou integrados nos conhecimentos e nas novas descobertas.
- *Aprendizagens socializadoras* – integrando formas de trabalho que contribuem para a partilha de informação entre culturas, garantindo assim uma formação moral e crítica na aquisição e no desenvolvimento dos saberes.

Para desenvolver todos estes princípios o docente deverá ter por base diferentes estratégias, métodos, atitudes e valores que mobilizem os diversos saberes. Assim sendo estes princípios exigem da parte do professor, um conjunto de valores profissionais que disponham estratégias e atitudes lógicas; o respeito pelas diferenças individuais e pelo ritmo de aprendizagem de cada aluno; a valorização das experiências escolares e não escolares anteriores; a ponderação pelos interesses e necessidades individuais; o incentivo às interações e às trocas de experiências e saberes; o possibilitar aos alunos a escolha de atividades; a melhoria da iniciativa individual e de participação nas responsabilidades da escola; a valorização das aquisições e das produções dos alunos e ainda a criação de um clima favorável à socialização e ao desenvolvimento moral dos alunos (ME-DEB, 2004).

Assim, no contexto a Educação Básica pretende-se que quer na Educação Pré-Escolar, quer no 1º Ciclo do Ensino Básico, os docentes desenvolvam nos alunos capacidades de autonomia, preparando-lhes para uma aprendizagem ao longo da vida mais profunda, reflexiva e crítica da realidade em que vivem (Morgado & Martins, 2008).

É necessário desenvolver nos alunos competências que os preparem para a vida na sociedade tornando-os indivíduos integrados, ativos e interventivos nos problemas da vida e do mundo. Todavia, para tal é necessário propiciar-lhes uma sólida formação de base e os meios que necessitam para poderem entender, participar e modificar o mundo.

#### **4. A Integração Curricular: conceitos e perspectivas**

Desde a década de 1990, que as questões da integração curricular têm ganho um interesse crescente, sendo uma temática amplamente investigada e debatida. Um dos fatores que se encontra no centro deste interesse deve-se ao fato deste conceito apelar a uma rotura lógica de organização pedagógica e curricular centrada na memorização e a acumulação passiva de informação, muitas vezes colocada em Sistemas Educativos que privilegiam a organização dos saberes, dos espaços e dos tempos curriculares e do trabalho dos professores de forma compartimentada em disciplinas científicas.

Tendo em conta as pesquisas efetivadas por alguns autores (Macdonald, 1971; Caine & Caine, 1991; Sylwester, 1995 citados por Pacheco, 1995) o cérebro processa as informações através de padrões e de relações com uma ênfase na coerência e não na fragmentação, assim estes afirmam que «quanto mais unificado for o conhecimento, mais ele é «compatível a nível cerebral» (p. 27), sendo deste modo, uma aprendizagem muito mais acessível.

A integração curricular preocupa-se com o aumento de oportunidades de integração «pessoal e social através da organização de um currículo à volta de questões significativas» reconhecidas de forma colaborativa entre alunos e professores (Beane, 2002, p. 30).

As disciplinas que constituem o currículo são consideradas por Beane (2002) aliadas úteis para que haja uma autêntica integração curricular.

Para (Alonso, Ferreira, Santos, Rodrigues, & Mendes, 1994) a organização das aprendizagens baseada na articulação dos saberes é uma mais-valia, pois o estabelecimento de relações entre as diferentes áreas curriculares proporciona «aos alunos a descoberta e a tomada de consciência de que não existem espaços isolados e de que tudo se inter-relaciona» (p. 60). Os mesmos autores acrescentam que a articulação permite trabalhar «numa perspetiva globalizadora e integradora do saber e da experiência» (Alonso et al. 1995, p. 28).

O docente ao respeitar o princípio da articulação está a criar um ambiente de aprendizagem estruturado e coeso integrando os vários saberes, com o propósito de fomentar aprendizagens significativas para os alunos, pois (Alonso et al., 1994) afirmam que «o critério da articulação acentua a ideia de que o currículo, enquanto projecto global, deve apresentar uma estrutura continuada e integradora (...) permitindo aos alunos adquirir uma formação consistente e significativa» (p. 19).

As atividades curriculares devem ser relevantes para os alunos, na forma como os conteúdos são apresentados, na forma como vão ao encontro dos seus conhecimentos prévios e interesses e ainda de maneira a que contribuam para promover a compreensão e a resolução dos problemas sociais. Para tal é necessário desenvolver nos professores e nos alunos competências básicas de reflexividade, pesquisa, comunicação e capacidade de trabalhar em equipa.

Aprender é dar sentido e significado à realidade, ou seja, compreender, relacionar e construir para poder aplicar, o que nos leva a considerar que o conhecimento tem de ser suficientemente abrangente para responder a estas exigências, mostrando-se tal como é, globalizado, inteiro, universal de maneira que não pode ser abordado apenas na visão linear da disciplina ou da área disciplinar (Alonso, 2001).

Candeias (2007) refere que na integração os conhecimentos e problemas devem ser tratados de forma integral, para que «a contribuição das áreas disciplinares surja na perspetiva da fusão, da assimilação para a construção de soluções globais» (p. 579).

Cabe então ao professor como profissional, adequar, diversificar, articular e flexibilizar o currículo de acordo com o contexto educativo, de modo a que aprendizagem pretendida ocorra e seja significativa, isto é, faça sentido para quem a incorpora.

A importância da integração curricular para o sucesso das aprendizagens dos alunos é amplamente reconhecida por muitos autores, que salientam o fato de a natureza global e complexa da realidade e do conhecimento, justificarem a necessidade de abordagens articuladas e multidimensionais dos saberes. A organização do currículo e do conhecimento de forma unificadora permite que os alunos adquiram os saberes de forma mais acessível e significativa, ajudando-os a expandirem o conhecimento de si próprios e do mundo que os rodeia (Alonso, 2002a).

A importância da integração dos conteúdos como forma de facilitar a aprendizagem por parte dos alunos, bem como de promover um ensino de melhor qualidade é referida em diversos documentos orientadores quer a nível da Educação Pré-Escolar quer do 1.º Ciclo do ensino Básico.

O carácter globalizante e integrador que marca a organização da Educação Pré-Escolar assenta na ideia, de que as diferentes áreas e domínios de conteúdo devem ser vistos de forma articulada,

«(...) visto que a construção do saber se processa de forma integrada, e há inter-relações entre os diferentes conteúdos (...) Deste modo, as diferentes áreas de conteúdo deverão ser consideradas como referências a ter em conta no planeamento e avaliação de experiências e oportunidades educativas e não como compartimentos estanques a serem abordados separadamente» (ME-DEB-NEPE, 1997, p. 48).

Este mesmo documento estabelece ainda a necessidade da «construção articulada do saber», onde as diferentes áreas de conteúdos não devem ser encaradas como «compartimentos estanques», mas sim, de forma «global e integrada» (ME-DEB, 1997, p. 14).

O Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores - CREB (2011) refere a importância de «encontrar estruturas curriculares articuladas, que facilitem a progressão das aprendizagens» (SREF/DREF, 2011, p. 14), desde o pré-escolar até aos ciclos seguintes, havendo assim uma continuidade ao longo da vida.

Por sua vez, no 1º Ciclo do Ensino Básico, apesar de estarmos perante uma organização curricular mediante áreas específicas, a preocupação com a organização

integradora dos saberes ocupa também um lugar de destaque, como consta no Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores (2011),

«É necessário que a abordagem inicial a estes conhecimentos e competências estruturantes, (...) embora salvaguardando a especificidade e o rigor próprios de cada área do saber, obedeça a uma organização curricular predominantemente integradora, de modo a respeitar as características do desenvolvimento e da forma de apreensão globalizadora do real nestas faixas etárias. (...) A monodocência, para além de permitir o estabelecimento de uma relação estável da criança com um adulto de referência, cria as condições para a gestão integrada do currículo (embora, por si só, não garanta essa integração)» (SREF/DREF, 2011, p. 11).

Na visão de Beane (1997), a integração curricular está na base de uma educação democrática, implicando que os alunos tenham um papel ativo na planificação das atividades curriculares, pois a participação em atividades complexas leva à aquisição de conhecimentos através da construção do seu próprio saber.

Nesta perspetiva, a integração curricular difere de outras abordagens interdisciplinares, uma vez que esta planifica a partir de um tema central (Beane, 1997).

A seguinte figura ilustra esse movimento, sendo deste modo esclarecedor:



Figura 4: *Rede esquemática para a Integração Curricular*  
(Fonte: Beane, 1997, p. 22)

Esta figura, mostra então como a integração curricular consiste numa conceção do currículo que procura relações em todas as direções contribuindo assim com a possibilidade de quem aprende integrar as suas próprias experiências.

Pombo (1994) também se debruça sobre o conceito de integração curricular, defendendo que para que esta ocorra é necessário fazer convergir duas ou mais disciplinas, podendo este trabalho ser efetivado através da colaboração de docentes, ou até mesmo levado a cabo por um único professor fazendo convergir num tema saberes de outras áreas.

Esta autora define três categorias de análise e modos de realização pedagógica de uma integração curricular: a Pluridisciplinaridade, a Interdisciplinaridade e a Transdisciplinaridade. O esquema apresentado na figura (5) tem como objetivo fundamental representar as diferentes situações de ensino integrado que baseiam e constituem o trabalho de integração:

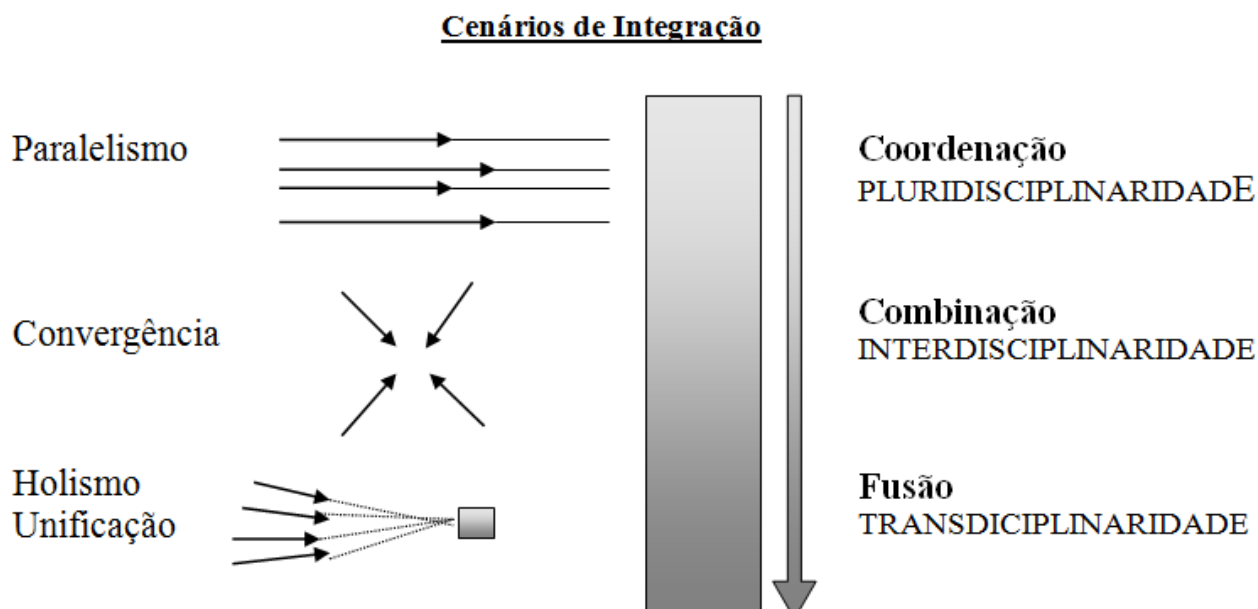


Figura 5: *Cenários da Integração Curricular*

(Fonte: Pombo, 1994, p. 39)

Deste modo entende-se que:

1. a *Pluridisciplinaridade*: corresponde a situações mínimas de integração no seio das disciplinas, espera-se apenas que os docentes organizem/coordenem o trabalho que vão realizar nas suas disciplinas. Isto é, assenta na ideia de que as disciplinas devem trabalhar em conjunto, havendo um paralelismo não sendo necessário a junção dos seus conteúdos e métodos. A coordenação das disciplinas ocorre apenas ao nível de uma regulação e sequencialidade do trabalho desenvolvido.

Numa recolha de conceções de outros autores sobre o conceito em questão, Pombo (1994, p. 96) alude a conceções de Palmade (1979) Thom (1990) e Delattre (1973) que definem pluridisciplinaridade da seguinte forma:

- «Cooperação de carácter metodológico e instrumental entre disciplinas e que não implica uma integração conceptual interna» (Palmade, 1979);
- «Colaboração em equipa de especialistas de diversas disciplinas» (Thom, 1990);
- «Simples associação de disciplinas que concorrem para uma realização comum, mas sem que cada disciplina tenha de modificar sensivelmente a sua própria visão de coisas e os seus métodos próprios» (Delattre, 1973).

2. a *Interdisciplinaridade*: caracteriza-se por uma combinação de saberes, reunidos para estudar determinado assunto ou seja, só a convergência de perspetivas pode permitir a resolução de um problema. Este conceito implica que haja um contributo de duas ou mais disciplinas onde há um confronto de ideias e métodos. A interação entre as disciplinas tem como finalidade obter uma visão unitária do saber.

Pombo (1994) define esta forma de integração curricular como uma «prática de ensino que promove o cruzamento dos saberes disciplinares», estabelecendo uma articulação entre saberes afastados, possibilitando uma economia de esforços e até mesmo uma melhor «gestão de recursos (...)» (Pombo et al. 1994, p. 16).

A importância da interdisciplinaridade para a significatividade das aprendizagens dos alunos, bem como o contributo desta abordagem para a melhor compreensão da realidade, tem sido enfatizada por autores tais como:

- Gusdorf (1991) refere que «todos os indivíduos até os menos dotados fazem interdisciplinaridade sem se aperceberem» (citado em Pombo, Guimarães, Levy, 2006, p. 14) utilizando todos os seus conhecimentos na resolução dos problemas do mundo.
- Brown (1977) entende que os alunos devem ser «expostos ao conteúdo de disciplinas combinadas de modo a formar um todo coerente» (citado em Pombo et al., 2006, p. 135) esta unificação facilita o contato com diversos campos do saber.
- Vaideanu (1987) considera que através da interdisciplinaridade se constitui «uma melhor abordagem para a formação de atitudes, aptidões e das capacidades intelectuais» (citado em Pombo et al., 2006, p. 165) cruciais a cada individuo.

Pacheco (2001) entende que a «interdisciplinaridade não rompe com as disciplinas, apenas procura abordar os conteúdos curriculares a partir da integração ou da visão global das diferentes disciplinas» (p. 84), sendo deste modo, uma estratégia que auxilia o professor na transmissão dos conhecimentos e os alunos na aprendizagem dos conceitos. Esta procura «acabar com as fronteiras estanques entre as várias disciplinas e encontrar uma transdisciplinaridade, ou seja, a existência de um axioma comum a várias disciplinas» (p. 84).

3. a *Transdisciplinaridade*: distingue-se por apresentar um elevado grau de integração das disciplinas, levando assim a uma fusão dos saberes disciplinares. Pretende-se que haja um desenvolvimento comum a um conjunto de disciplinas.

Sebarroja (2001) também aborda formas de integração curricular designadamente a Interdisciplinaridade e a Globalização.

Nesta perspetiva:

1. a *interdisciplinaridade* – é uma forma de organizar o conhecimento, evitando o seu isolamento e fragmentação. Esta não é mais do que a interação entre duas ou mais disciplinas. Implica a unificação de várias disciplinas, fazendo surgir uma nova área do conhecimento. Nesta perspetiva pretende-se que os professores, em conjunto, procurem temáticas e pontos de conexão entre disciplinas ou áreas do conhecimento.

Santomé (1994) defende a ideia que a interdisciplinaridade visa interligar os conhecimentos, tendo em conta a complexidade do mundo em que vivemos: «La interdisciplinariedad es fundamentalmente un proceso de trabajo que se pone en acción a la hora de enfrentarse a los problemas y cuestiones que preocupan en cada sociedad» (Santomé, 1994, p. 67). Esta assenta na reorganização e no agrupamento do saber, para que este não perca a sua relevância e significado.

2. a *globalização* – seleciona problemas globais e essenciais para no seu estudo integrar os saberes.

Alonso (2002a), também faz referência à globalização referindo que a análise de acontecimentos, situações ou problemas de forma global promove nos alunos uma visão mais completa da realidade, levando, inclusive, a uma maior motivação dos alunos para a aprendizagem. Assim, este conceito refere-se à forma como nos aproximamos do conhecimento e da realidade procurando perceber-la na sua dinâmica e complexidade.

Para Sebarroja (2001) a interdisciplinaridade e a globalização como formas de conhecimento integrado pressupõem:

- alterações no projeto educativo de escola e o trabalho cooperativo em equipa docente, visando uma nova organização do ensino, que tenha como finalidades promover a formação de uma cidadania «livre, activa e democrática»
- um «tratamento multidimensional do conhecimento», visando uma maior compreensão da realidade pela mobilização de informações e pontos de vista diversos.
- uma maior inter-relação entre as necessidades dos alunos e os conhecimentos trabalhados na escola, para que estes possam utilizá-los no dia-a-dia.
- que o conhecimento seja relevante e tenha significado social, não havendo assim uma distância entre a escola e a vida. (p. 73)

Fazendo um entendimento mais amplo da integração curricular, Beane (2002) entende-a como uma *pedagogia de qualidade*. Considera-a fundamental para a coerência e a relevância curriculares,

«a integração curricular centra o currículo na própria vida e não no domínio de informações fragmentadas no seio das fronteiras das disciplinas. Trabalha a partir de uma visão de aprendizagem como a integração contínua de novos conhecimentos e experiências, para aprofundar e alargar o nosso entendimento de nós mesmos e do nosso mundo. Concentra-se na vida tal como é vivida presentemente e não na preparação para uma vida futura ou nível escolar. Serve os jovens para quem o currículo é dedicado e não os interesses especializados dos adultos. Diz respeito à análise activa e à construção de significados e não à mera assunção da validade de outros significados. E ressuscita a ideia de democracia através da sua centralização nos problemas, dos seus usos do conhecimento e do seu enquadramento participativo» (Beane, 2002, p. 29).

Este autor perspetiva a integração como condição para a educação democrática. Indo além do estabelecimento de relações entre os saberes disciplinares, equaciona-a de forma mais abrangente e completa, em quatro dimensões:

| Dimensões da Integração Curricular |                   |                            |                                     |
|------------------------------------|-------------------|----------------------------|-------------------------------------|
| Integração das Experiências        | Integração Social | Integração do Conhecimento | Integração como Conceção Curricular |

Quadro 1: *Dimensões da Integração Curricular*

(Construído a partir de contributos de Beane 2002, p. 15)

Nesta perspetiva,

1. na *integração das experiências* – consideram-se as conceções que as pessoas têm de si próprias e do mundo que as envolve: percepções, convicções, valores, etc – edificados a partir das suas experiências. A reflexão sobre estas vivências é considerada fundamental para encarar problemas, questões e situações futuras. Esta dimensão integradora da aprendizagem efetuada através da reflexão e da experiência pretende o aprofundamento e o entendimento de nós próprios e do que nos rodeia, permitindo também a construção de significados fluidos e dinâmicos que podem progredir e ser aplicados em diversas situações.
2. na *integração Social*, a escola oferece aos jovens a oportunidade para partilharem experiências educacionais com diferentes características e vivências democráticas fomentando “valores comuns” ou um “bem comum”. Esta perspetiva aponta para que haja uma reflexão sobre a importância social e pessoal do conhecimento, das disciplinas e da sua organização no currículo. Esta reflexão auxilia na construção de um ambiente de sala de aula participativo e colaborativo entre docentes e alunos.
3. na *integração do Conhecimento*, o próprio conhecimento é encarado como uma ferramenta dinâmica a que os indivíduos têm acesso para lidarem com os seus dilemas e problemas do dia-a-dia. A divisão e o isolamento dos conhecimentos na escola em disciplinas, não fazem sentido em face de problemas e questões reais, que pressupõem uma abordagem integradora e sistémica da realidade que é complexa. Ou seja, numa visão integradora do conhecimento, os indivíduos desenvolvem uma maior capacidade de

compreensão dos problemas, usando assim uma diversidade de conhecimentos para lidarem com eles.

4. na *integração como Concepção Curricular*, o currículo é organizado em redor de temas problemas com relevo e significado pessoal e social, constituindo-se experiências de aprendizagem pertinentes através da integração do conhecimento no contexto dos centros de organização.

Neste panorama, atribui-se grande ênfase ao trabalho colaborativo entre alunos e professores nos momentos de planificação, na tomada de decisões, na partilha de saberes e experiências construindo assim o conhecimento e organizando o espaço de sala de aula de forma democrática através da partilha do poder. Esta funcionalidade valoriza todas as experiências curriculares, os valores, o respeito pelo outro e pela diversidade (Beane, 2002).

A integração curricular apela a um novo relacionamento da escola, do professor e do aluno com o currículo concebendo-o longe da lógica organizativa compartimentada em disciplinas isoladas, como um *projeto – flexível, dinâmico e aberto* às realidades educativas específicas – a construir de forma progressiva nas escolas, por professores (individualmente e em equipa) e alunos, numa lógica processual de busca de equilíbrio e de coerência (Dinis, 2010).

Todavia, falar em integração curricular não implica relativizar ou diminuir a importância das áreas científicas/disciplinares, implica sim «colocá-las ao serviço da compreensão da realidade e da intervenção sobre a mesma para a transformar, através da mobilização interrelacionada e em espiral dos saberes face a situações ou problemas significativos» (SREF/DREF, 2011, p. 11) procurando, para tal, a organização intencional de contextos e de experiências de aprendizagem que «estimulem uma apropriação integrada do conhecimento, que lhes [às crianças/ alunos] permita[m] atribuir um sentido e significado pessoal aos conteúdos, para poderem agir adequadamente e para continuarem a aprender» (SREF/DREF, 2011, p. 33) – promovendo a relevância e a significatividade das aprendizagens visadas.

Nesta linha de pensamento, Alonso (2001) propõem uma abordagem multidimensional do conceito de integração curricular, interligando quatro variáveis estruturantes: (1) os alunos; (2) o conhecimento; (3) o meio, e (4) os professores/escola – na educação integral dos alunos.



Figura 6: *Dimensões da Integração Curricular*  
(Fonte: Alonso, 1997 in Alonso 2001, p. 9)

Tal diversidade de abordagens visa a interligação e a articulação – vertical, horizontal e lateral – dos saberes, nomeadamente pela utilização intencional e refletida de metodologias e estratégias específicas a determinadas correntes pedagógicas e/ou áreas científicas. Neste sentido considera-se:

1. *Integração do/no meio*, quando na seleção e na organização das aprendizagens e das experiências de aprendizagem, as problemáticas específicas da realidade local e regional assumem primazia. Estamos aqui perante abordagens ao meio, quer como conteúdo curricular, quer como recurso pedagógico – centrada em 'temas integradores', 'núcleos globalizadores' ou 'questões geradoras', definidas a partir de assuntos com relevância e significado social específico – (Dinis, 2005), dimensão enfatizada no âmbito do Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores (SREF/DREF, 2011), nomeadamente nos seus eixos transversais da *Açorianidade* e da *Educação para o Desenvolvimento Sustentável*.
2. *Integração das áreas curriculares* remete para preocupações com arranjos curriculares baseados na inter-relação/interligação de conteúdos de duas ou mais áreas disciplinares, nomeadamente: a pluridisciplinaridade (relação de paralelismo-coordenação), a interdisciplinaridade (relação de convergência-combinação) e a transdisciplinaridade (relação de holismo/fusão); a multidisciplinaridade, a disciplinaridade cruzada, a transversalidade ou mesmo a metadisciplinaridade (Pombo, et al., 1994; Alonso, 2002a).

3. *Integração dos alunos* alude a formas de trabalho tendentes à promoção da participação e do envolvimento ativo dos alunos na construção do seu próprio conhecimento. O trabalho organizado mediante 'centros de interesse', 'projetos' individuais/grupais da iniciativa dos alunos, aprendizagem cooperativa e trabalho em grupo implicam diretamente os alunos na seleção de conteúdos, na organização e na planificação dos seus próprios percursos de aprendizagem, bem como na construção de vivências democráticas.
4. *Integração dos Professores e da Escola* versa a importância do trabalho colegial e da colaboração profissional para a construção da qualidade educativa. Afirma-se na conceção da Escola como Comunidade Educativa, reflexiva, inteligente (Santos Guerra, 2000; Alarcão, 2001; Leite, 2003).

A integração pode apresentar diferentes naturezas, consoante as condições da escola, no que concerne ao trabalho em equipa, ao grau de adesão a esta prática e ao envolvimento da comunidade, pois esta pode ser realizada desde a simples organização de conteúdos ou atividades no seio de uma disciplina como até mesmo na criação de momentos específicos, aliados a acontecimentos e festividades do meio local.

As diferentes abordagens criam um conjunto de possibilidades que permitem gerir o currículo, afastando assim a conceção de parcialidade das disciplinas (fragmentação), e privilegiando a seleção e organização dos saberes, experiências e dos conteúdos adequados às necessidades dos alunos, baseada nos seus interesses, conceções prévias e experiências construindo uma aprendizagem significativa.

Todavia, atualmente o ensino é confrontado com vastos problemas no que respeita a esta realidade, e o mais significativo de todos refere-se ao fato do próprio currículo não estar organizado numa perspetiva integradora (Beane, 1997). A forma como estão organizados os manuais escolares, particularmente, por áreas disciplinares/disciplinas científicas é um dos pontos críticos, pelo fato de não favorecerem o estabelecimento de relações entre as diversas áreas do conhecimento. Porém, este não deveria ser um fato condicionante, pois a realização da integração curricular pressupõem e exige a procura e a mobilização de um maior número de recursos, o que para os professores implica um grande dispêndio de tempo, sendo a opção mais simples a mera utilização dos manuais.

Porém, embora a integração curricular seja reconhecida por trazer muitos benefícios, há que ter em conta que esta é uma abordagem ampla que implica mudanças profundas que nem sempre os professores estão dispostos a aceitar. Muitos docentes mostram ainda grande

resistência, pois tendem a ser mais conservadores e comodistas. A verdade é que por vezes o ensino por disciplinas transmite-lhes mais segurança.

Contudo, a forma como o sistema educativo se encontra estruturado – privilegiando a organização disciplinas científicas – é também uma das razões que levam os docentes a cair nesta rotina, pois praticar a integração implica cooperação entre professores e alunos, sendo este um processo árduo suscetível de criar muitos dilemas e problemas. Neste sentido, Beane (2002) afirma que a integração curricular é difícil e deste modo «não serve para os que são profissionalmente frágeis» (p. 78).

Assim sendo, a prática da integração curricular implica que a própria escola inove, caminhando rumo a uma nova lógica de ensino, onde a democracia e a colaboração tenham lugar de destaque.

Neste capítulo pretendemos apresentar e analisar as dinâmicas de trabalho desenvolvidas no âmbito das Unidades Curriculares de Prática Educativa Supervisionada I e II, considerando desde as observações no terreno, passando pelas planificações e intervenções pedagógicas, até às avaliações e reflexões elaboradas. Importa perceber o contributo específico de cada componente para a formação desenvolvida.

### **1. A observação como ferramenta de trabalho antes da ação**

No âmbito das práticas educativas supervisionadas, o contato direto com a Escola e a necessária, observação do grupo/turma em que ocorreram as intervenções revestem-se de grande importância.

Para Estrela (1994), a observação é caracterizada como «a primeira e necessária etapa de formação» para «uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana» (p. 29).

O conhecimento próximo dos alunos, da organização e rotinas da Escola e da sala de atividades/aulas, são fundamentais para perspetivarmos uma adequada tomada de decisões e escolhas pedagógicas.

A importância da observação é também enfatizada nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) que referem, «observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades» bem como analisar o meio em que vivem e o seu contexto familiar são aspetos cruciais, que servem para «compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades» (ME-DEB-NEPE, 1997, p. 25).

Segundo Estrela (1994) a observação caracteriza-se por ser «um trabalho em profundidade, mas limitado a uma situação (no sentido lato do termo) e a um tempo de recolha de dados» (p. 18). Deste modo, a observação emerge como o ponto de partida para todo o processo de estágio, constituindo o foco da nossa ação no início das práticas pedagógicas - tendo como intuito conhecer e recolher informações sobre as crianças, o meio escolar e o meio circundante, de forma a adequar as experiências de aprendizagem às especificidades de cada criança/aluno, de cada grupo/turma e de cada contexto local.

A preocupação em perceber as formas de trabalho privilegiadas e as rotinas implementadas pelas cooperantes foi também uma constante, visto que se pretende que a

lecionação pelos Estagiários seja uma transição vivida pelas crianças/alunos da forma mais natural possível, sendo para tal importante a continuidade pedagógica em aspetos estruturantes da organização educativa. Isto mesmo reforça Gonçalves (2006), ao destacar que o processo de observação tem como intuito «apreender (...) a dinâmica da sala de aula» (p. 78).

Para este trabalho de observação foram criados instrumentos para a recolha de dados relevantes, quer para a observação no Pré-Escolar, quer para a observação no 1.º Ciclo do ensino básico, procurando um conhecimento mais minucioso das capacidades, potencialidades e necessidades de cada criança/aluno.

De acordo com Silva (1999) ainda que o observador «(...) deva recorrer à observação naturalista, para compreender a globalidade do fenómeno a observar, deverá criar instrumentos que lhe permitam sistematizar as observações e replicar a informação» (p. 168-169). Segundo Postic (1979), as grelhas de observação são consideradas importantes instrumentos de análise e controlo tendo por base os nossos objetivos.

A criação dos instrumentos de observação exigiu uma pesquisa, fundamentação e reflexão rigorosas sobre os objetivos visados - observar o *'quê?'*, *'porquê?'*, *'para quê?'* e *'como?'*, e desenvolveu-se num processo de sucessivas reformulações. Neste trabalho, a experiência adquirida pela elaboração de instrumentos para a observação no âmbito do Pré-Escolar (Anexo 1) revelou-se importante e proveitosa para o trabalho desenvolvido no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Anexo 2).

Esta observação, em ambos os níveis de ensino fez-se juntamente com a consulta de vários documentos disponibilizados pela escola, nomeadamente: ao Projeto Educativo de Escola, o Projeto Curricular de Escola, ao Projeto Curricular de Turma, ao Plano Anual de Atividades e aos Processos Individuais dos alunos. Este trabalho foi essencial para nos ajudar a conhecer e a compreender melhor cada contexto. A recolha de informações a partir de fontes diversas, o seu tratamento e análise com objetividade, clareza e precisão, permitiu-nos um conhecimento mais profundo da realidade, fundamental para podermos tomar decisões e opções adequadas às várias situações surgidas durante a nossa intervenção. A consulta aos processos individuais tornou-se muito útil, no sentido em que nos deu uma perspetiva mais ampla e compreensiva sobre alguns dos comportamentos e atitudes das crianças, por vezes relacionados com fatores de ordem particular.

Quanto ao tipo de observação efetuada, desenvolvemos uma observação participada, caracterizada por Estrela (1994) como aquela em que «o observador poderá participar, de

algum modo, na actividade, mas sem deixar de representar o seu papel de observador» (p. 35). Este tipo de observação tornou-se muito enriquecedor, pois íamos simultaneamente observando e interagindo com as crianças/alunos.

Em contexto de prática educativa surge a necessidade de observar o grupo/turma de intervenção, para que possamos planificar para a ação, refletir sobre as opções tomadas e avaliar as aprendizagens efetivadas pelos alunos. A observação é uma estratégia útil na recolha de dados para a prática pedagógica, visto que a análise dos dados permite-nos ter um conhecimento mais sólido do contexto e das crianças com quem vamos intervir, auxiliando-nos assim nas decisões e escolhas pedagógicas.

Formosinho, Lino e Niza, (2007), referem que «A observação é um processo contínuo, pois requer o conhecimento de cada criança individual, no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento» (p. 32).

Ao longo destes dias de observação foram criadas grelhas de observação correspondentes a cada área e respetivos domínios, no caso do pré-escolar, de forma a conseguir um conhecimento mais minucioso das capacidades e limitações de cada criança.

Os momentos de observação foram cruciais, na medida em que possibilitaram verificar a forma de trabalhar das cooperantes, as estratégias que utilizavam, como organizavam a sala e o grupo/turma, as rotinas que mantinham diariamente, os comportamentos de algumas crianças. Todos estes dados foram úteis na escolha das nossas opções pedagógicas, para que a prática decorresse com sucesso.

Contudo, apesar de lhe darmos um maior protagonismo na fase inicial do nosso estágio, a observação foi constante e contínua ao longo de todo o percurso nas práticas pedagógicas, com o objetivo de conhecermos cada vez mais e melhor o contexto de intervenção e de acompanharmos o desenvolvimento e os desempenhos das crianças/alunos ao longo do tempo, para podermos melhorar a nossa ação.

No entender de Rodrigues (1991) a observação é vista como «uma actividade de primordial importância para o professor, quer no domínio de decisão, quer no da regulação e avaliação do processo de ensino-aprendizagem» (p. 90).

Por tudo isto, é de salientar que a observação constitui um importante para quem procura compreender e participar no ensino. A nós, formandos, permitiu desenvolver atitudes de análise e reflexão, perante a realidade educativa em que íamos intervir.

## **2. O Projeto Formativo Individual como base do trabalho a desenvolver**

O trabalho desenvolvido nas Práticas Educativas Supervisionadas teve por base a elaboração de um Projeto Formativo Individual, quer para a Prática Educativa Supervisionada I (PES I) em contexto de Educação Pré-Escolar, quer para a Prática Educativa Supervisionada II (PES II), levada a cabo no 1.º Ciclo do Ensino Básico (Anexo 3 e 4).

Este projeto constitui um plano de formação e de intervenção pedagógica, criado por cada formando, como ponto de partida para toda a ação a desenvolver nos diversos momentos de Estágio, nomeadamente: na observação no terreno; na caracterização do contexto (meio, escola, sala de atividades/aulas, crianças/alunos); na definição de modelos de intervenção e de macro estratégias de ação (ao nível letivo e extraletivo), na calendarização das intervenções, bem como na avaliação das aprendizagens das crianças/alunos e da reflexão sobre as próprias práticas.

No entender de Mendonça (2002), um projeto caracteriza-se pela capacidade pessoal, através da qual concretizamos o nosso pensamento e as nossas intenções através de um plano apropriado. É também uma capacidade relacional que nos permite comunicar ao outro os nossos desígnios possibilitando que ele aprecie o seu conteúdo.

É importante ter presente, que o Projeto Formativo Individual foi concebido como um documento aberto, flexível e passível de ser alterado, a fim de dar resposta a qualquer situação imprevista.

Tal como refere Guislain (1994), perante a execução de um projeto educativo, provavelmente, este irá «sofrer adaptações, mudanças ao longo de toda a acção cujo desenvolvimento é impossível de prever a cem por cento» (p. 10). Assim, na presença de novas informações sobre as características, interesses, dificuldades e necessidades das crianças, poderíamos atualizar o nosso projeto, adequando permanentemente a nossa ação em função da evolução das aprendizagens das crianças/alunos e das características dinâmicas das situações educativas.

Em traços gerais, um projeto constitui «um plano de trabalho com carácter de proposta que consubstancia elementos necessários para conseguir alcançar os objetivos desejáveis» (Serrano, 2008, p. 16).

Por sua vez, Capucha (2008) entende que a palavra projeto encontra-se num nível concreto de planeamento, definindo-o como «uma intervenção direcionada para a concretização de um conjunto de objetivos e para o qual foram afectados meios» (p. 57).

Como tal, a concretização de um projeto implica «prever, orientar e preparar» o percurso do que se vai fazer, para o seu posterior desenvolvimento. (Serrano, 2008, p. 16)

Ainda Serrano (2008) refere que ao realizar qualquer projeto de formação, este tem subjacente:

- «uma descrição do que se quer alcançar, indicando com precisão a finalidade do mesmo;
- uma adaptação do projecto às características do meio e às pessoas que o vão levar a cabo;
- os dados e as informações técnicas para o melhor desenvolvimento do projecto, assim como instrumentos de recolha de dados;
- os recursos mínimos imprescindíveis para a sua aplicação;
- e uma calendarização precisa para o desenvolvimento do projecto» (p. 16).

Todas estas etapas têm um cariz muito próprio e revelam ser essenciais para a realização de um bom projeto.

Para finalizar o Projeto Formativo foi de facto um 'instrumento de trabalho' estruturante da ação desenvolvida nas Práticas Educativas Supervisionadas I e II, para a adequação das práticas e para a tomada de decisões articuladas sobre a ação pedagógica.

### **3. A planificação como instrumento estruturador da prática**

Dias (2009) entende que tal como a observação «a planificação é uma competência inerente ao profissional da educação» (p. 29). Deste modo, o processo de planificação das intervenções desenvolvidas nas Práticas Educativas Supervisionadas I e II, ocorreu na sequência dos momentos de observação do grupo/turma, estruturando-se em Sequências Didáticas.

Em cada Sequência Didática, o processo de ensino-aprendizagem a desenvolver foi estruturado e organizado atendendo à multiplicidade de variáveis presentes: o espaço e o tempo onde decorria a ação, as características do respetivo grupo de crianças/alunos e a natureza das aprendizagens a desenvolver.

Esta abordagem implicou sempre a justificação e fundamentação das opções tomadas refletindo-se sobre as escolhas efetuadas, tendo em conta a situação atual do grupo/turma, e os seus fundamentos científicos e pedagógicos de acordo com perspetivas de autores da especialidade.

Também a representação esquemática do trabalho a desenvolver, sob a forma de uma tabela de dupla entrada, se revelou de suma importância. Nesta componente da sequência evidenciava-se a articulação e a coerência entre as diversas componentes do processo, nomeadamente: as competências privilegiadas, as áreas e domínios de conteúdo a explorar, as experiências de aprendizagem a desenvolver (com a explicitação das estratégias, atividades e recursos utilizados, as formas de organização do grupo de crianças/alunos em cada atividade específica e as formas de avaliação do trabalho desenvolvido).

Cada sequência didática integrou, ainda, uma descrição pré-ativa da ação a desenvolver, procurando levar-nos a prever a globalidade da nossa ação, privilegiando a articulação e a continuidade pedagógica.

Do mesmo modo, constavam ainda da estrutura destes documentos um conjunto de anexos, incluindo exemplares dos instrumentos de avaliação a implementar, e registos, de todos os recursos e materiais pedagógicos criados.

Para Zabalza (1992), a planificação circunda um conjunto de «conhecimentos, ideias ou experiências sobre o fenómeno a organizar» (p. 48), esta é encarada como um apoio ao docente na justificação das suas decisões, na previsão do processo a seguir, concretizando-se assim numa estratégia onde estão inseridos os conteúdos e as atividades a efetuar bem como a avaliação de todo o processo.

Foi precisamente nesta linha de pensamento que se estruturou o trabalho de planificação atrás relatado, quer na Educação Pré-Escolar, quer no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A planificação visa em tornar a aprendizagem mais eficaz, esta é também entendida como uma ferramenta que auxilia na organização da ação tornando-se assim um guia para o professor. Uma planificação bem estruturada e efetivada com alguma antecedência permite libertar o docente de tensões e indecisões no momento de intervir, sentindo-se assim mais seguro.

Neste sentido, Arends (1995) refere que a «planificação e a tomada de decisão são vitais para o ensino e interagem com todas as funções executivas do professor» (p. 44), defendendo que «a planificação de qualquer tipo de actividade melhora os seus resultados» (p. 45).

De fato a elaboração deste plano de ação, tendo por base a sequência e a articulação das atividades, promove a reflexão, transmitindo-nos mais confiança. É também importante referir que este documento é aberto e flexível suscetível de ser alterado sempre que o decurso da ação o tornar necessário.

De acordo com Zabalza (1992), a principal função da planificação na escola «é a de transformar e modificar o currículo para o adequar às características particulares de cada situação de ensino» (p. 54) pois, muitas vezes nos deparámos com imprevistos no decorrer das tarefas, por vezes devidos à gestão do tempo, por vezes devidos à necessidade de aprofundar assuntos relativamente aos quais as crianças/alunos demonstraram maior interesse ou maior dificuldade em compreender, requerendo da nossa parte a tomada de opções alternativas ao que foi inicialmente delineado.

Barbosa, Serpa, Botelho, Rodrigues, Cabral e Raposo (1999) mencionam que o processo de planificação permite ao professor agir de forma tranquila nas ações que pretende desenvolver, com o intuito «de conseguir eficácia na aprendizagem, rentabilizando o tempo e os recursos disponíveis, em função das pessoas envolvidas» (p. 116). Uma das principais funções da planificação é de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) «organizar e prever, de modo flexível, a interação professor/aluno» (ME-DEB-NEPE, 1997, p. 25).

No pré-escolar as atividades desenvolvidas foram planeadas de acordo com as áreas de conteúdo designadamente (Área de Formação Pessoal e Social, Área do Conhecimento do Mundo e Área de Expressão e Comunicação abarcando os seus diversos domínios: Linguagem oral e abordagem à escrita, Matemática e Expressão Motora, Dramática, Musical e Plástica) expressas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. As competências a desenvolver foram definidas a partir do Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores – CREB. As brochuras propostas pelo Ministério da Educação para a Educação Pré-Escolar e as Metas de Aprendizagem definidas para este nível de ensino foram também consideradas no planeamento e avaliação das aprendizagens das crianças.

Neste contexto cabe ao educador refletir sobre a intencionalidade educativa e adequá-la ao grupo de crianças, prevendo aprendizagens e organizando os recursos necessários (ME-DEB-NEPE, 1997). O mesmo documento menciona ainda a importância do planeamento com as crianças, permitindo-os beneficiar da diversidade de competências de cada uma, sendo este, um processo de partilha que facilita a aprendizagem e o desenvolvimento das mesmas.

No que concerne ao 1º Ciclo do Ensino Básico as atividades foram projetadas tendo por base as Áreas de Conteúdo, nomeadamente: Área da Matemática, Área de Língua Portuguesa, Área de Estudo do Meio, Área de Formação Pessoal e Social, Área de Educação

Artística e Tecnológica, Área das Expressões Artísticas: Expressão e Educação Físico-Motora, Educação Dramática e Expressão e Educação Plástica.

As competências trabalhadas foram selecionadas a partir do Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores – CREB. No âmbito da lecionação desenvolvida trabalhámos com os Novos Programas de Matemática e de Português para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. As Metas de Aprendizagem definidas para este Ciclo de Ensino nortearam também os processos de avaliação.

Em ambos os níveis de ensino o processo de planificação foi similar, seguindo uma estrutura semelhante, como argumentam Alarcão e Roldão (2008) a «(...) planificação predefinida dá lugar à consciência da necessidade de gerir o tempo em função do desenvolvimento da acção, o que implica uma maior segurança para tomar decisões em situação» (p. 42). No que concerne à gestão do tempo aqui referida, esta constitui uma preocupação mais visível no 1º ciclo do Ensino Básico, em que nos foi transmitida a ideia de maior rigor na organização do tempo, pelo fato de, o cumprimento do programa ser necessário em face das provas de avaliação de final de Ciclo.

Em suma, não se pretende que a planificação faça uma previsão rígida da lecionação, ignorando os imprevistos. Procura-se sim através da planificação «(...) prever e organizar um tempo simultaneamente estruturado e flexível em que os diferentes momentos tenham sentido para as crianças» (ME-DEB-NEPE, 1997, p. 40).

#### **4. As Avaliações**

O trabalho desenvolvido nos contextos das Práticas Educativas Supervisionadas implicou, a par da observação, da planificação e da intervenção - também a avaliação, quer das aprendizagens dos alunos, quer do trabalho desenvolvido pelo Estagiário. Simultaneamente desenvolve-se também a reflexão sobre as implicações do trabalho desenvolvido para a tomada de decisões adequadas sobre a acção pedagógica.

Os processos de avaliação por nós desenvolvidos revestiram-se de um carácter essencialmente formativo. Esta forma de avaliação é contínua e sistemática, realizada no decorrer da acção e tem como função não só verificar se os objetivos propostos estão a ser conseguidos, mas sobretudo regular e facilitar o ensino e a aprendizagem, possibilitando «aos profissionais reflectir e tomar decisões fundamentadas sobre as suas práticas educativas» (Cardona, 2007, p. 10).

Macedo e Passos (2005) defendem que a avaliação formativa contribui «para o aluno aprender cada vez melhor e para o professor ensinar utilizando recursos cada vez mais eficazes» (p. 39), sendo esta a nossa tarefa enquanto estagiários.

Na perspetiva da Portaria n.º 29/2012 de 6 de março, «a avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas da qualidade das aprendizagens» (Artigo 2º, Ponto 1).

Segundo as Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar (ME-DEB, 1997), a avaliação pretende adequar o processo educativo às necessidades das crianças, possibilitando assim observar e refletir sobre a progressão das aprendizagens das mesmas. Assim cabe ao educador/professor reconhecer as necessidades e as potencialidades de cada criança, de forma adequada e estimulante, tendo em conta os seus ritmos de aprendizagem.

Serpa (2003) refere que o processo de avaliação ocorre antes, durante e depois da ação. No decorrer do Estágio, a avaliação realizada contemplou estes três momentos:

- *antes* – através da recolha de informação e pela avaliação dos conhecimentos prévios dos alunos sobre determinado assunto, sendo esta uma etapa importante para a preparação de atividades;

Zabalza (2000) defende que, no que diz respeito à avaliação das crianças é importante termos conhecimento da situação inicial da criança isto é, de como partimos e ir verificando como ocorre o seu desenvolvimento tendo em conta a sua idade e o que foi por nós planificado.

- *durante* – no decorrer das atividades, pela verificação continua do desempenho dos alunos;
- *depois da ação* – quando avaliamos os resultados, ou seja, até onde chegou cada criança. Estas dimensões da avaliação estão também intrinsecamente ligadas aos processos de reflexão prospetiva, introspetiva e retrospectiva, perspetivados por Alarcão (1996).

Serpa (2010) citando Nevo (1983), refere que as finalidades da avaliação estão associadas: «a) ao esclarecimento e melhoria dos processos de aprendizagem; b) ao diagnóstico das características dos alunos; c) à síntese dos seus desempenhos; d) à certificação dos seus resultados; e) à informação a facultar a outros intervenientes educativos, nomeadamente aos encarregados de educação; f) à selecção; g) à prestação de contas do sistema educativo à sociedade; h) ao exercício da autoridade; i) ao incentivo mediante à

motivação mediante a competição; j) à comunicação (Santos Guerra, 1995); k) ao desenvolvimento da consciência sobre os processos sociais e educacionais; l) à capacidade de autocrítica da avaliação feita (Stufflebeam, 1968 referido por Pacheco, 1994)» (p. 28).

A avaliação do ensino não é apenas um processo para os alunos, esta serve também, de suporte ao docente na verificação da consecução dos objetivos e na tomada de decisões alternativas. Na visão de Pacheco (2001) a avaliação apresenta-se como «um processo de obtenção de informação, de formulação de juízos e de tomadas de decisões seja qual for a perspectiva que adoptamos» (p. 129).

No contexto do estágio pedagógico, a avaliação representava, essencialmente, uma análise refletida sobre as aprendizagens efetivadas pelos alunos face ao que tínhamos planificado (Ribeiro & Ribeiro, 1989). Neste processo tivemos sempre presentes as competências específicas definidas no Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores (CREB) (SREF/DREF, 2011), os objetivos e os descritores de desempenho definidos nos programas curriculares em vigor, bem como as metas de aprendizagem definidas pelo Ministério da Educação para a Educação Pré-Escolar e para o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A partir daqui fazíamos um balanço de toda a ação, tendo em conta os aspetos mais bem conseguidos e aqueles que necessitavam ser reforçados em futuras intervenções, de acordo com o desempenho de cada criança.

Segundo, Roldão (2004), o processo de avaliar visa «o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida, levando por isso, mesmo à verificação da sua consecução» (p. 41) ou seja, a avaliação não consiste apenas em verificar se as aprendizagens foram efetivadas, esta serve também para examinar os passos que foram dados num conjunto de atividades destinadas ao desenvolvimento dos alunos, em termos de competências e de conhecimentos, para que se possa avançar para outros objetivos ou voltar a trabalhar os que ainda não foram totalmente atingidos.

Este trabalho leva também o docente a refletir criticamente sobre o seu desempenho, as suas estratégias e os métodos utilizados comprovando assim se estes foram realmente produtivos e eficazes. Um outro importante objetivo da avaliação é ainda o de proporcionar um «*feedback*» às crianças sobre as suas aprendizagens fazendo assim com que estas evoluam de forma a obterem sucesso educativo (Arends, 1995).

No decurso do estágio, para realizar a recolha de dados para a avaliação, recorreremos a dois tipos de registos, designadamente: listas de verificação constituída pelos descritores de

desempenho e respetivos indicadores, que operacionalizam as competências visadas em cada intervenção, e grelhas de avaliação, elaboradas a partir das metas de aprendizagem implicadas em cada intervenção. Através destes instrumentos podemos obter um conhecimento mais profundo da evolução do percurso de aprendizagem dos alunos.

A elaboração destes instrumentos exigiu também a pesquisa e fundamentação, à luz de perspetivas de autores da especialidade. Lemos (1993), refere que uma boa lista de verificação deve obedecer a alguns critérios, assim esta deve ser: «curta; cada item deve ser claro e objetivo e deve referir-se apenas a uma só característica ou comportamento que sejam pertinentes» (p. 32).

A utilização de registos de observação «não só traz maior justiça e transparência à avaliação, como também contraria a técnica do olhómetro, fértil em equívocos e lacunas difíceis de colmatar» (Veríssimo, 2000, p. 30).

Serpa (2010) também refere acerca da utilização de instrumentos de avaliação, que embora tenhamos de «enquadrá-los nos objetivos e funções a que se destinam, estes constituem ferramentas imprescindíveis do acto avaliativo» (p. 260).

É de referir que, tanto no trabalho desenvolvido no âmbito da Educação Pré-Escolar como no contexto do Ensino do 1º Ciclo, os instrumentos de avaliação concedidos seguiram lógicas semelhantes.

A verificação das aprendizagens foi levada a cabo, quer através da observação dos alunos no desempenho das atividades propostas (jogos didáticos, trabalhos de grupo, leituras, resolução de exercícios no quadro, etc.), e durante momentos de diálogo/interação em sala de aula, bem como pela análise dos desempenhos dos alunos em fichas de consolidação e em atividades de trabalho em casa.

Acompanhando estes instrumentos de avaliação, no final de cada intervenção era realizada uma análise aos dados recolhidos. Fazendo uma leitura vertical e horizontal, procurávamos conhecer e compreender de forma mais profunda as capacidades desenvolvidas por cada aluno, bem como ter uma perspetiva sobre o desempenho global da turma. Deste processo, fazia ainda parte uma reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem desenvolvidos, visando perspetivar as suas implicações para a adequação da ação educativa, em futuras intervenções. A partir dos resultados da avaliação o professor deve procura ir ao encontro do potencial de cada criança.

Com um ensino cada vez mais exigente, é crucial que os docentes de hoje sejam informados e possuam uma boa formação e bons conhecimentos sobre diversas técnicas e

instrumentos de avaliação, pois um bom professor é também aquele que sabe avaliar de forma justa, imparcial e coerente.

A avaliação é também uma das condições para que haja um bom ensino, o Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto refere que o educador/professor deve avaliar numa «perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo» (Anexo n.º 1, ponto II, Alínea e).

A avaliação é um elemento essencial para o sucesso educativo. O seu objetivo é verificar de que forma, são potenciadas as aprendizagens dos alunos, permitindo assim guiar a ação do educador/professor. Este é, então, um processo integrado e contínuo de análise e reflexão sobre as práticas de ensino-aprendizagem.

## **5.As reflexões**

A reflexão da prática educativa tem vindo a ganhar uma crescente importância no processo educativo. Desta forma, é crucial que a formação inicial desde cedo prepare os docentes para refletir sobre a sua ação, pois Cardona (2005) defende que «(...) o saber não pode estar nas mãos de quem pratica sem refletir sobre a acção» (p. 112).

O ato de refletir é hoje inerente à profissão do educador/professor, o próprio perfil geral de desempenho profissional chama à atenção para a necessidade de refletir «sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no seu próprio projecto de formação» (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto, anexo I, ponto V 2a), pois é pensando na prática de hoje que podemos melhorar a prática de amanhã.

É fundamental que o docente repense «a eficácia da ação no sentido de aprofundar os processos e os resultados, os constrangimentos e os pontos fortes, a diversidade e os contextos da acção» (Roldão, 1999, p. 116), reorientando assim a sua prática através da tomada de decisões fundamentadas, foi desta forma que se procedeu às reflexões no estágio pedagógico.

No decorrer da prática os educadores/professores deparam-se com inúmeros desafios, relacionados com os alunos, com a sua própria ação e com a escola, sendo-lhes assim útil possuir um conjunto de capacidades de «autodesenvolvimento reflexivo» (Nóvoa, 2002, p. 37) que lhes apoiem na tomada das suas decisões. Desta forma, estes têm que utilizar os seus conhecimentos e experiências, no sentido de dar resposta às situações inesperadas.

Tal como corrobora Zeichner (1993) a reflexão surge como uma «experiência de reconstrução, na qual se usa o conhecimento como forma de auxiliar os professores a apreender e a transformar a prática» (p. 32), pois a análise que o docente faz da sua ação deve contribuir para mudar o seu ensino caso se justifique, com intenção de melhorar a sua atuação, conduzindo assim os seus alunos ao sucesso educativo.

No estágio foi-nos sempre requerida uma postura crítico-reflexiva. Antes de cada atuação, nos encontros com a educadora/professora cooperantes, bem como com a orientadora da universidade, éramos confrontados com questões acerca das nossas ideias e atividades o que nos levava a refletir sobre a nossa prática que se avizinhava.

Por sua vez depois da prática a reflexão também teve lugar, no final de cada atuação tínhamos de efetuar uma análise crítica ao nosso próprio trabalho referindo aspetos positivos e menos positivos, esta reflexão era realizada em conjunto com as colegas de núcleo que tinham estado a observar e com a educadora/professora cooperante, nestes momentos partilhávamos experiências, trocávamos impressões, havia a troca de ideias, pontos de vista e de estratégias e ainda, nós estagiários procurávamos explicações e justificações sobre a ineficácia de certos aspetos ocorridos, sendo o principal objetivo conduzir-nos a uma melhoria da nossa prática.

Além disso, em ambos os níveis de ensino, no final de cada duas intervenções por estagiário, fazíamos uma reunião plenária com os orientadores, todos os estagiários e educadores cooperantes com vista a efetuarmos um balanço geral de como estava a decorrer a prática.

Esta reflexão conjunta tornava-se muito produtiva visto que ouvíamos opiniões de vários observadores, sendo deste modo possível reconhecermos com maior precisão as nossas potencialidades e fraquezas.

De fato, os encontros antes e pós ação são momentos privilegiados e muito enriquecedores, onde através da interação e ajuda do outro procuramos «reequacionar conhecimentos adquiridos e apropriar-se de outros, procurando resolver problemas que teríamos muito mais dificuldade em solucionar sozinhos» (Sanches & Sá-Chaves, 2000, p. 73), foi através destes encontros em que interagíamos mutuamente uns com os outros, designadamente colegas de núcleo, de escola e orientadores, que fomos progredindo no decorrer do nosso estágio.

Importa referir que ao longo de todo o estágio a reflexão representou momentos de aprendizagem, uma vez que permitia-nos tomar consciência de aspetos menos bem conseguidos e arranjar formas para os solucionar de maneira a melhorar estratégias e modos

de intervenção nas atuações seguintes. Tal como referem Paquay, Perrenoud, Altet, e Charlier, (2001) «tornar-se um professor profissional é, acima de tudo, aprender a refletir sobre a sua prática» (p. 223), sendo que esta reflexão faz-nos crescer enquanto profissionais autónomos, críticos e ativos.

O processo de refletir não é fácil para o estagiário que se encontra em formação, pois este é um processo difícil e exigente que requer uma série de competências que o docente vai ganhando ao longo da sua carreira, processando assim o seu desenvolvimento profissional.

Todavia, cabe a nós estagiários tirar partido de tudo o que aprendemos nos momentos de reflexão quer conjunta, quer individual de forma a que as nossas práticas diárias sejam fundamentadas, pois «(...) não haverá ensino nem aprendizagem eficaz, se o professor não refletir sobre as suas práticas diárias (...)» (Pais & Monteiro, 1996, p. 76).

## Capítulo III – O Processo de Estágio

---

Importa agora conhecer os contextos em que se desenrolaram as nossas práticas educativas, nomeadamente as características do meio em que se insere a Escola (instituições, parceiros e outros recursos disponíveis na comunidade); a caracterização do Núcleo Escolar (edifício escolar, seu funcionamento, prioridades definidas nos seus projetos educativos e curriculares próprios); a caracterização das salas de atividades/aulas (organização e funcionamento das componentes curriculares e rotinas pedagógicas); a caracterização das crianças/alunos (individual e grupalmente considerados), visando quer o levantamento das respetivas potencialidades para a organização adequada e significativa das aprendizagens, quer a justificação e fundamentação das decisões e das opções tomadas.

É de referir que toda esta abordagem teve por base o Projeto Educativo de Escola (PEE), o Projeto Curricular de Grupo/Turma (PCG/PCT), o Projeto Curricular de Escola (PCE), o Plano Anual de atividades (PAA) e ainda os Planos Individuais e os Processos dos alunos, que foram disponibilizados pela educadora e professora cooperantes.

No que concerne às caracterizações dos alunos em ambos os níveis de ensino a informação relatada foi sendo sempre complementada com os dados recolhidos nas observações e avaliações efetuadas no decorrer da prática, tendo sempre o cuidado de respeitar todos os pressupostos e procedimentos éticos subjacentes a um trabalho de investigação.

Será ainda efetuado o relato da estrutura geral de cada intervenção pedagógica, na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico, contextualizando as atividades realizadas pelas crianças.

### **1. Enquadramento do contexto em que se desenvolveu a ação pedagógica na Educação Pré-Escolar**

#### **1.1 O Meio envolvente à Escola**

A Escola Básica e Jardim de Infância de São Roque localizava-se no Largo do Poço velho, freguesia de São Roque, cidade de Ponta Delgada e integrava a Escola Básica Integrada Roberto Ivens.

Sendo uma freguesia urbana, São Roque confinava com as freguesias de São Pedro, Fajã de Baixo e Livramento abrangendo aproximadamente uma área de 7,16 km<sup>2</sup>.

A localização geográfica da escola facilitava a deslocação de serviços e bens entre esta freguesia e a cidade de Ponta Delgada verificando-se assim uma maior interação e participação ativa da população.

No que diz respeito ao espaço envolvente, a escola encontrava-se circundada por uma grande diversidade de recursos (várias instituições e entidades locais) de carácter cultural, desportivo, saúde, assistência social, administrativo e político que se assumiam como potenciais parceiros da escola contribuindo para o desenvolvimento económico do meio.

Ainda nesta localidade, podíamos observar o rico património histórico, cultural e natural da qual faziam parte a Igreja Matriz de São Roque, Casa do Escultor Ernesto Canto da Maia, Edifício da Junta de Freguesia, Edifício centro social e paroquial, Largo do Poço Velho e Praia Pequena. Todos estes locais foram vantajosos, para aumentar a articulação e participação da comunidade local com a escola, através de um processo de socialização.

Ao nível das festividades, as festas religiosas também eram intensamente vividas na freguesia, registando-se as tradicionais Festas do Senhor Santo Cristo dos Milagres e as Festas do Divino Espírito Santo.

É de referir que o centro urbano de Ponta Delgada, nomeadamente a freguesia de São Roque, apresentava uma grande heterogeneidade social, económica e cultural das famílias onde se destacavam como problemas sociais o alcoolismo, prostituição, droga, desemprego e habitações degradadas influenciando em parte todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças (PEE p. 5).

O conhecimento do meio foi muito proveitoso, na medida em que permitiu diversificar o leque de aprendizagens das crianças, bem como serviu de apoio à ação a desenvolver, pois conseguimos usufruir das características e potencialidades do meio para enriquecer oportunidades de aprendizagem nas diversas áreas de conteúdo. Este fato levou-nos a repensar o processo educativo de forma integrada, uma vez que «(...) a criança constrói o seu desenvolvimento e aprendizagem, de forma articulada, em interação com os outros e com o meio» (ME-DEB-NEPE, 1997, p. 33), o que por sua vez facilita a sua interação e ligação com o meio.

## **1.2 A Especificidade do Núcleo Escolar**

A escola Básica e Jardim de Infância de São Roque era um dos seis estabelecimentos que integravam a unidade orgânica da Escola Básica Integrada Roberto Ivens, sendo a sua gestão administrativa e pedagógica garantida por uma docente que desempenhava as funções de Coordenadora de Núcleo.

A escola era constituída por três edifícios que assumiam uma característica comum a outras escolas do concelho, pelo fato de obedecerem a um plano centenário.

Os edifícios principais estavam ligados a duas ruas. O edifício da Rua João leite era constituído por quatro salas, duas destinadas ao pré-escolar e duas ao 1º ciclo, um ginásio, uma casa de banho para docentes, uma para não docentes e duas para as crianças. O edifício do largo do Poço Velho tinha quatro salas do 1º ciclo, uma casa de banho e uma biblioteca que naquele momento servia como sala de apoio.

Finalmente, o edifício central no qual foi desenvolvida a ação, continha um refeitório, um gabinete de coordenação, uma sala do Pré-Escolar, duas casas de banho e uma cozinha.

Relativamente ao espaço exterior, este abarcava alguns espaços verdes, uma área coberta, um campo de jogos e duas áreas distintas com baloiços, um para as crianças do pré-escolar e outro para o 1º ciclo.

Em termos de alunos, a escola servia uma comunidade de aproximadamente 150 alunos dos quais 46 frequentavam a educação pré-escolar. Do corpo docente faziam parte três educadoras, sete professoras do 1º ciclo, sendo um de apoio, duas professoras de Ensino Especial uma para o pré-escolar e outra para o 1º ciclo e um professor de Educação Física. O corpo não docente abarcava apenas, três assistentes operacionais.

## **1.3 As características e organização da Sala de Atividades**

A sala do Jardim-de-Infância onde decorreu as intervenções pretendia ser para as crianças um espaço em que estas pudessem «aprender com as suas próprias acções, movimentar-se, construir, escolher, criar, espalhar, edificar, experimentar, fingir, trabalhar com os amigos, trabalhar sozinhas e em pequenos e grandes grupos» (Hohmann, Banet e Weikart, 2004, p. 51). Desta forma, a sala encontrava-se disposta por sete áreas distintas, área do tapete (acolhimento), da pista (garagem/construções), da casinha, das mesas de trabalho, a área do cavalete de pintura, dos jogos de mesa e da biblioteca. Segundo Formosinho (2007),

«esta organização da sala em áreas, além de ser uma necessidade indispensável para a vida do grupo, contém mensagens pedagógicas quotidianas» (p. 66). (Anexo 5)

A escolha das áreas era efetuada por cada criança individualmente, que através de cartões assinalavam num quadro a área pretendida. Este exercício era profícuo, no sentido em que permitia uma melhor organização das atividades livres e a compreensão por parte das crianças das zonas que podiam ou não utilizar.

Numa descrição mais particularizada da sala, ao entrar na mesma, à nossa direita deparamo-nos com a área do cavalete de pintura, da pista (Garagem/construções), da biblioteca e do tapete. A primeira área era constituída por uma mesa de apoio ao material, o cavalete de pintura e um lavatório onde era feita a higiene das crianças. A seguir a esta área tínhamos a zona da pista (garagem/construções), esta não se encontrava bem definida, era um espaço pequeno que continha uma casa onde as crianças faziam construções com legos no seu interior, a pista era improvisada através de um tapete e a parte da garagem situava-se de igual forma na zona do acolhimento devido à falta de espaço.

A área que se seguia era a da biblioteca, este espaço estava apetrechado com uma estante com alguns livros, (muitos deles um pouco danificados) e acompanhada de uma mesa onde as crianças podiam explorar os mesmos.

A zona do acolhimento era espaçosa e bem iluminada, constituída por um tapete no chão onde o grupo se reunia no início do dia, na transição de atividades e após cada interrupção no horário.

Restavam ainda três áreas, a da casinha, a dos jogos de mesa e a das mesas de trabalho. A primeira ficava do lado esquerdo ao entrar na sala e possuía alguns móveis, entre eles: uma cama, um móvel com lava loiça, dois armários para arrumar roupa, uma mesa com cadeiras e uma estante para guardar a loiça, era uma zona que não tinha muitos utensílios e apresentava um espaço reduzido.

A área dos jogos de mesa contava com o apoio de um armário para guardar os jogos e uma mesa. Finalmente a área das mesas de trabalho, localizada no centro da sala, era constituída por várias mesas onde se realizavam tarefas como recorte, colagem, desenho, pintura e pré-escrita, sendo organizadas aquando da estratégia da atividade, bem como de um quadro de giz utilizado para momentos de escrita em que as crianças copiavam palavras, o seu nome a data entre outras coisas sugeridas pela educadora.

Segundo Mata (2008),

«Um dos papéis importantes do jardim-de-infância na aprendizagem da linguagem escrita é o de promover um envolvimento precoce das crianças com a escrita. Isto não significa que o jardim-de-infância assuma o papel do ensino da leitura e da escrita, mas sim que a linguagem escrita não seja ignorada e banida dos contextos pré-escolares. Esta deve ser algo sistematicamente presente e, portanto, que as crianças possam explorar, utilizar, experimentar, compreender e descobrir, progredindo, assim, no seu conhecimento sobre as características da escrita e da sua utilização» (p. 46).

Na sala também existiam placares fixos, um deles era constituído pelos seguintes instrumentos de trabalho: quadro de presenças, quadro do tempo, quadro de aniversários, calendário mensal, quadro de tarefas e quadro do chefe.

Todos estes instrumentos faziam parte da rotina diária do grupo, que visava auxiliar a criança a definir os seus próprios momentos, a compreender o antes e o depois sentindo assim uma maior segurança. De acordo com Formosinho (2007), «A consistência da rotina explicitada pelo adulto, leva à segurança e independência da criança, uma vez que esta interioriza a sequência da rotina organizando assim o seu tempo e as suas actividades» (p. 66).

A Rotina que se segue era a trabalhada pela Educadora cooperante, e a qual tentamos perfilhar, podendo no entanto, haver algum momento na ação em que se justificasse alterá-la.

**Quadro 2: Rotina diária do grupo de crianças do pré-escolar**

|                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|-------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>9:00h às 9:30h</b>   | <b>Acolhimento:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Escolha do Chefe e colocação da foto no placar;</li><li>• Marcação: dia da semana; Mês; Tempo; presenças;<ul style="list-style-type: none"><li>• Dar de comer aos peixes;</li><li>• Canção dos Bons dias;</li></ul></li><li>• Leitura de história (não se verifica sempre)</li></ul> |
| <b>10:00h às 10:30h</b> | <b>Realização de uma atividade de grupo ou individual de acordo com a planificação, ou atividade livre nas diversas áreas.</b>                                                                                                                                                                                                                   |
| <b>10:30h às 11:00h</b> | <b>Intervalo: Lanche e recreio.</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |

|                         |                                                                                                                                                                                                                                         |
|-------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>11:00h às 12:00h</b> | <b>Acolhimento das crianças;<br/>Realização de uma atividade temática;<br/>Atividade livre.</b>                                                                                                                                         |
| <b>12:00h às 12:30h</b> | <b>Arrumação da sala;<br/>Preparação para o almoço (vestir casacos e recolher lancheiras).</b>                                                                                                                                          |
| <b>12:30h às 13:30h</b> | <b>Hora de almoço</b>                                                                                                                                                                                                                   |
| <b>13:30h às 14:00h</b> | <b>Acolhimento acompanhado de uma música de relaxamento;<br/>Momento de início de trabalhos onde se canta a canção das boas tardes;<br/>Revisão do dia;<br/>Introdução da malinha das surpresas (histórias; canções e lengalengas).</b> |
| <b>14:00h às 14:45h</b> | <b>Realização de alguma atividade temática;<br/>Atividade livre.</b>                                                                                                                                                                    |
| <b>14:45h às 15:00h</b> | <b>Arrumação da sala;<br/>Preparação para ir para casa (vestir os casacos; recolher lancheiras).</b>                                                                                                                                    |

As atividades realizadas variavam ao longo da semana sendo planificadas deste modo:

**Quadro 3: Planificação Semanal**

| <b>Dia da semana</b> | <b>Organização Semanal</b> |
|----------------------|----------------------------|
| <b>2ª Feira</b>      | <b>Dia da surpresa</b>     |
| <b>3ª Feira</b>      | <b>Dia da ginástica</b>    |
| <b>4ª Feira</b>      | <b>Dia da pintura</b>      |
| <b>5ª Feira</b>      | <b>Dia da culinária</b>    |
| <b>6ª Feira</b>      | <b>Dia da história</b>     |

Durante a nossa atuação, foi nosso propósito seguir esta lógica de acordo com a temática a trabalhar, mas não de forma rigorosa, procurámos sempre complementá-la com outras atividades.

#### **1.4.O grupo de crianças**

O grupo alvo da nossa intervenção era composto por dezasseis elementos sendo, dez do sexo feminino e seis do sexo masculino com idades compreendidas entre os quatro/cinco anos.

A maior parte das crianças frequentava o Jardim de Infância pela segunda vez, à exceção de três crianças que ingressaram pela primeira vez na escola, sendo que uma delas, o aluno G, que revelou algumas dificuldades em adaptar-se, necessitando de mais tempo para se integrar e participar nas atividades.

Em geral o grupo apresentava um comportamento bastante aceitável, tendo consciência das regras da sala, eram alegres e tinham em comum o gosto pela descoberta e novidade. Revelaram ser crianças bastante ativas e participativas aderindo com facilidade e entusiasmo às atividades propostas, necessitando de estar constantemente empenhados nas suas tarefas. Porém ainda revelavam alguma dificuldade em organizarem-se, escolhendo com frequência as mesmas áreas.

Todavia, a criança G revelava um comportamento inconstante, que oscilava entre a calma absoluta e um descontrolo dos seus próprios atos, provocando situações de conflito com os seus pares. A criança apresentava ainda um atraso no desenvolvimento da fala, sendo mais tarde sinalizada pelo ensino especial, portadora de necessidades educativas especiais (NEE).

Quanto à expressão oral, os alunos G e A aduziam um vocabulário pobre e pouco compreensível, mostrando algumas dificuldades em articular e pronunciar corretamente algumas palavras.

Este foi um grupo que mostrou ser muito recetivo perante as diversas atividades educativas intencionais que lhes eram apresentadas, entre elas histórias lengalengas, canções entre outras, sempre ouvidas com grande atenção. Todas as atividades de expressão plástica eram encaradas com bastante entusiasmo, bem como as atividades motoras, que foram desempenhadas igualmente com grande alegria e dinamismo.

Na realização de certas atividades apesar de mostrarem um bom desempenho nas tarefas, por vezes tinham dificuldade em esperar pela sua vez, revelando-se impacientes, muito conversadores patenteando falta de atenção e concentração.

## **2. Enquadramento do contexto em que se desenvolveu a ação pedagógica no 1º Ciclo do Ensino Básico**

### **2.1 O meio envolvente à escola**

A Escola Básica e Jardim de Infância de São Pedro situada, no centro urbano de Ponta Delgada, integrava um dos núcleos da Escola Básica Integrada Roberto Ivens.

É de referir que o centro urbano de Ponta Delgada apresentava uma grande heterogeneidade social, económica e cultural das famílias onde se destacavam como problemas sociais o alcoolismo, comportamentos desviantes, droga, desemprego e instabilidade familiar, influenciando em parte todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças (PEE, p. 5).

No que respeita ao espaço envolvente, devido à localização geográfica desta Unidade Orgânica, existia uma grande diversidade de recursos, entre eles, várias instituições e entidades locais de carácter cultural, desportivo, de saúde, de assistência social, administrativo e político, que se apresentavam como potenciais parceiros da escola (PEE, p. 5).

Assim podemos destacar alguns locais passíveis de serem visitados pelas crianças, na abordagem de algumas temáticas. São eles: o Museu Carlos Machado, a Biblioteca Pública e Arquivo Regional de Ponta Delgada, a Igreja do Senhor Santo Cristo, o Palácio de Sant'Ana, a Universidade dos Açores, os CTT, Bancos, Farmácias, Teatro Micaelense, Conservatório de Ponta Delgada, Polícia de Segurança Pública, Bombeiros e associações desportivas.

O Projeto Educativo de Escola referia que, a escola era cada vez mais responsável pela educação das crianças sendo esta tarefa delegada pelos próprios pais, estas situações surgem devido às «alterações que ocorrem no seio da estrutura familiar, a sua desestruturação, o aumento do número de mulheres empregadas, a maior exigência no mundo do trabalho e o afastamento geográfico em relação à residência e ao local de trabalho» estes «são alguns dos factores que têm contribuído para uma significativa demissão dos pais no processo educativo dos filhos», daí que, as crianças passam a maior parte do tempo entregues a si próprias, a familiares ou a ATL's (PEE, p. 5).

Perante todo este cenário, a escola tem como intuito estabelecer cada vez mais, um vínculo de socialização com a comunidade trabalhando em conjunto com as instituições que a compõem, entre elas: Juntas de Freguesia, Casas de Povo, Instituição de Ação Social e Médica de Família e Associações Desportivas e Recreativas, procurando colaborar na melhoria das condições de vida.

## **2.2 A Especificidade do Núcleo Escolar**

O núcleo escolar era constituído por três edifícios. Dois deles assumiam uma estrutura arquitetónica comum, a muitas outras escolas do concelho, pertencendo a um plano centenário, enquanto um dos edifícios se destacava por assumir uma estrutura de tipo P3.

O primeiro edifício tinha acesso direto pelo portão principal e era constituído por oito salas do 1º ciclo do Ensino Básico, um Gabinete, uma sala de professores, instalações Sanitárias e uma biblioteca.

Os edifícios que se seguiam tinham acesso pelo portão lateral, de que a escola disponha, onde geralmente entravam todos os alunos por uma questão de segurança. Estes dois edifícios possuíam apenas um único piso. O edifício que se seguia, ainda de plano centenário continha (1 Hall, 1 Sala do 1º Ciclo do Ensino Básico, um Refeitório, uma Cozinha, Arrumos, Despensa e Instalações Sanitárias). É de referir, que estes dois edifícios possuíam uma ligação no seu interior e foram aqueles que normalmente frequentamos. Toda esta informação foi útil, na medida em que ao longo da prática, surgiu a necessidade de utilizar alguns espaços exteriores à sala e até mesmo alguns trabalhos em parceria com outra turma da comunidade escolar.

Por último, perfilha-se o edifício de tipo P3. Este estava dividido em três blocos (A, B, C), sendo que o bloco A possuía três salas do ensino pré-escolar e os restantes dois, apenas duas salas cada. Este edifício possuía ainda, um ginásio, um refeitório, um gabinete para arrumos, wc's e cinco gabinetes de apoio.

Quanto ao espaço exterior, este era composto por áreas abertas e livres para recreio dos alunos, continha alguns espaços verdes, um campo de jogos várias áreas de jardinagem e um parque infantil, todos estes espaços foram aproveitados na abordagem de temáticas de cariz ambiental e para alguma atividade mais livre que implicasse algum espaço.

Numa análise ao Projeto Curricular de Escola (PCE), verificamos que um dos princípios orientadores da escola era a Educação para Todos ao Longo da Vida. Este procurava estabelecer uma simbiose entre o meio escolar e o meio envolvente, havendo assim uma participação dinâmica e integrada de todos os membros da comunidade educativa. Pretendia-se, deste modo, que houvesse uma partilha de saberes, conhecimentos e ideias que pudessem representar um compromisso de todos com o objectivo de fazer cada vez mais e melhor, para alcançar a eficácia desejada da prática educativa (PCE, p. 4).

### **2.3 As características e a organização da Sala de Aula**

A sala de aula onde decorreu a ação era um espaço que se encontrava bem iluminado, devido ao número considerável de janelas que existia num dos lados da sala, contribuindo assim para um ambiente acolhedor, alegre e dinâmico. Ao entrar na mesma à nossa direita,

deparamo-nos com uma bancada com armários, seguindo-se mais à frente três secretárias unidas que eram utilizadas pela professora, todavia é de referir que duas delas estavam ocupadas com computadores que serviam de recurso em determinados trabalhos efetuados pela turma.

Ainda nesta direção, podíamos encontrar dois armários e uma estante utilizados para arrumação de materiais, bem como um espaço destinado à leitura designado assim por “Cantinho da Leitura”. Este detinha uma estante móvel apetrechada com os mais variados livros de histórias infantis juntamente com uma manta e almofadas trazidas pelas crianças privilegiando o conforto das mesmas ao optarem por escolher esta área sempre que lhes era destinado um tempo de trabalho livre.

No lado esquerdo da sala, podíamos observar um carrinho e uma estante que serviam para a arrumação do material dos alunos. Estava ainda presente o “Cantinho da Matemática” equipado com diversos materiais entre eles: Geoplano, Tangrans, Calculador Multibásico, MAB (material Maria Montessori), Cuisenaires, Sólidos geométricos, Dados, Blocos Lógicos, Jogo do loto, Dominós, Moedas e notas do euro, Jogos de memória e Quebra-cabeças. Além de todo o material já existente, este Cantinho ainda foi complementado com alguns jogos foram eles o bingo das operações, o trilho da divisão, um jogo sobre os múltiplos e divisores e ainda o jogo dos padrões utilizado pelos NEE.

No centro da sala, podíamos visualizar os dois quadros que se direcionavam de frente para a turma que se encontrava disposta por quatro grupos de trabalho (Anexo 6).

É de referir, que as crianças com Necessidades Educativas Especiais trabalhavam juntas sendo acompanhadas pela técnica da sala, com um trabalho adaptado às suas capacidades e necessidades. Todavia, sempre que ocorria um momento de trabalho de grupo, estes incorporavam nos seus grupos de trabalho.

É de frisar que, diariamente as crianças autonomamente rodavam numa direção definida dentro do próprio grupo, com o objetivo de não terem durante muito tempo uma má postura quando tinham que se virar para o quadro.

A escolha dos grupos era feita mediante um sorteio, que ia variando geralmente uma vez por período. A disposição em grupos permitia uma maior mobilidade da docente pelas mesas das crianças, permitindo uma ajuda individual sempre que necessário. Esta organização apelava a um espírito cooperativo de troca de ideias e conhecimentos em que as crianças trabalhavam muitas vezes em grupo. Segundo Cury (2005)

«Apesar de parecer tão inofensivo enfileirar os alunos uns atrás dos outros na sala de aula, esta disposição é nociva, produz distrações e bloqueia a inteligência. O enfileiramento dos alunos destrói a sua personalidade e segurança para expor ideias. Gera um conflito caracterizado por medo e inibição» (pp. 123-124).

Os placares existentes na sala eram diversos, assim tínhamos: o cartaz do “comportamento” e respetivo cartaz das regras de comportamento, cartaz “regras para ser bom aluno” todos estes elaborados pelos alunos. Verificava-se, ainda, um alfabeto, um quadro de avaliação da leitura oral, um quadro dos trabalhos de casa, quadro de avaliação dos grupos de trabalho, quadro dos aniversários e, por último, um calendário.

Todavia no decorrer da prática os cartazes expostos inicialmente na sala de aula, sofreram algumas modificações, o calendário, o quadro dos aniversários e o quadro do tempo foram retirados, de forma a dar lugar a outros cartazes relativos às temáticas em estudo, assim foram acrescentados à sala alguns cartazes são eles: o esqueleto humano, mapa da Península Ibérica, Fontes de informação, Sinónimos e Antónimos, as Sílabas, Sinais de Pontuação, Sólidos Geométricos, Submúltiplos do metro e Figuras e sólidos no plano.

## **2.4 O grupo/turma**

Neste nível de ensino verificamos que algumas áreas eram alvos de uma coadjuvação com a professora cooperante, como é o caso da Expressão e Educação Físico-Motora, o Inglês, o apoio educativo e o ensino especial.

Assim a planificação do trabalho da equipa educativa era realizada em conjunto com os vários docentes, com o objetivo de proporcionar experiências significativas e aprendizagens enriquecedoras que levassem ao sucesso educativo das crianças. Na área da Educação Física, as aulas eram programadas e lecionadas pela docente especializada, todavia a professora titular tinha sempre o cuidado de estar a par do comportamento e aproveitamento dos alunos. Com as docentes de ensino especial era efetuada uma reunião no início do ano para elaborar os Currículos Individuais Adaptados, sendo realizadas reuniões periódicas para elaborar e avaliar as planificações mensais. O trabalho com a professora de apoio educativo era também feito por meio de uma reunião onde se determinavam as competências e conteúdos a laborar nos planos individuais e/ou nas propostas de apoio dos alunos. No final de cada período letivo, a docente titular reunia-se para avaliar o trabalho desenvolvido. (PCT)

Para proceder à caracterização das crianças recorreremos à observação direta através do preenchimento de grelhas de observação, ao diálogo e esclarecimentos com a professora titular e também pela consulta à informação contida no Projeto Curricular de Turma onde constava informações respeitantes a cada criança em particular.

A turma do 4.º ano com que nós trabalhamos, era constituída por dezanove alunos, sendo doze do sexo feminino e sete do sexo masculino. Deste total, três alunos estavam abrangidos pelo Regime Educativo Especial. Estes alunos apresentavam como diagnóstico: Trissomia 21, atraso global de desenvolvimento grave e défice cognitivo, estas crianças possuem Projetos Educativos Individuais (PCT).

Torna-se ainda relevante, mencionar que uma das alunas da turma apresentava um défice de atenção/hiperatividade, porém, estava medicada, pelo que conseguia concentrar-se e ter um bom desempenho escolar. Uma outra aluna manifestava défice de atenção mas, neste caso, isto devia-se ao fato de fruir de dificuldades ao nível do sistema auditivo, apresentando, atualmente, apenas 60% da audição, segundo relatório médico que se encontrava no processo da aluna (PCT).

De uma forma geral, as crianças eram meigas, afáveis e comunicativas, estando sempre prontas a aprender cada vez mais e a partilhar as experiências novas que todos os dias traziam para a escola. Eram ativas e participativas, revelando empenho e motivação na efetivação das atividades. A nível do comportamento, eram crianças respeitadoras e cumpridoras das regras estipuladas na sala de aula.

É de referir que grande parte dos alunos estava num bom nível de desenvolvimento cognitivo, todavia as crianças O, N e S apresentavam algumas dificuldades ao nível da Matemática, em especial no raciocínio lógico-matemático, resolução de problemas e noção de número.

Finalmente, algumas das necessidades da turma eram obter um melhor conhecimento da realidade envolvente a nível local, regional e nacional, um enriquecimento do vocabulário. Era também um dos aspetos a trabalhar a estimulação do pensamento divergente, criatividade e ainda o desenvolvimento de um espírito crítico e a opinião própria.

### **3.As Intervenções Pedagógicas**

Neste ponto do relatório focaremos os aspetos mais diretamente ligados ao desenvolvimento da nossa ação em contexto de sala de aula, na sequência da leção nas diversas áreas e domínios curriculares.

Conforme já referimos anteriormente, as nossas intervenções estruturaram-se em dois momentos distintos: um de Prática Educativa Supervisionada I, desenvolvida na Educação Pré-Escolar e outro de Educativa Supervisionada II, levado a cabo no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Neste trabalho procurámos sempre, intencionalmente, desenvolver atividades e utilizar materiais pedagógico-didáticos que privilegiassem a integração curricular, nas suas diversas vertentes, sendo esta uma problemática particularmente significativa na elaboração do presente relatório

No que respeita às **intervenções pedagógicas desenvolvidas na Educação Pré-Escolar**, as mesmas ocorreram na Escola EB1/JI de São Roque – Poço Velho.

A organização das Práticas Educativas Supervisionadas determina a constituição de «trios pedagógicos», ou seja grupos de três estagiários por sala de atividades, desenvolvendo-se as intervenções em ciclos sucessivos, protagonizadas rotativamente por cada formando.

O quadro seguinte apresenta, de forma sucinta, a calendarização das intervenções realizadas.

**Quadro 4: Calendarização da Intervenção Educativa no Contexto da Educação Pré-Escolar**

| <b>Mês</b> | <b>Dias</b>                         | <b>Temas a abordar</b>       |
|------------|-------------------------------------|------------------------------|
| março      | 12 e 13                             | Animais Selvagens            |
| abril      | Semana intensiva:<br>16,17,18,19,20 | As Profissões                |
| maio       | 15 e 16                             | Dia Internacional da Família |

Cada uma destas intervenções tem subjacente, toda a dinâmica em descrição neste relatório, sendo que chegado o momento da intervenção propriamente dito, se haviam já desenvolvido, pré-ativamente, os processos de observação (contínua e sistemática) e de construção das sequências didáticas, norteadores da tomada de decisões adequadas às potencialidades e necessidades do grupo.

Em todas as intervenções foram trabalhadas as diferentes áreas e domínios curriculares de igual forma.

Todavia o grupo de crianças apresentava maiores necessidades essencialmente na Área de Expressão e Comunicação, particularmente no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à

Escrita e no domínio da Matemática, que assumiram um especial relevo em todas as ações desenvolvidas.

Assim ao nível da linguagem Oral e Abordagem à Escrita, verificamos que as crianças necessitavam de desenvolver a escrita e as capacidades de iniciativa e autonomia na participação oral.

Desta forma, procuramos que as atividades a realizar – independentemente da área e do domínio curricular específico – contribuíssem de forma intencional para promover a comunicação e proporcionar momentos de escrita, essenciais ao desenvolvimento das aprendizagens das crianças.

No domínio da matemática as crianças necessitavam desenvolver essencialmente o sentido de número através da contagem e comparação de objetos e da associação do número à quantidade.

Uma vez delineadas as prioridades transversais a toda ação e definidas as temáticas específicas a desenvolver com o grupo de crianças, nas três intervenções pedagógicas realizadas, foram desenvolvidas experiências de aprendizagem abarcando todas as áreas e domínios curriculares, nomeadamente: Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita, Domínio da Matemática, Domínio das Expressões: Plástica, Motora, Musical e Dramática; Área do Conhecimento do Mundo e Área de Formação Pessoal e Social.

Na área de Expressão e Comunicação, mais propriamente no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, nas três intervenções esteve presente a leitura/conto de histórias, seguindo-se a sua exploração e registo.

Tal como refere as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) «as histórias lidas ou contadas pelo educador, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens» (p. 70) permitem abordar o texto narrativo, suscitando assim o desejo de aprender a ler. Estas são também um apoio na construção do sentido da escrita enriquecendo a relação da criança com a leitura (Mata, 2008). Na leitura/conto das mesmas foram utilizados diferentes estratégias e recursos, nomeadamente: televisão mágica, livros e o flanelógrafo.

Por sua vez o registo de histórias foi realizado essencialmente com recurso ao desenho, esta atividade permite à criança recriar os momentos da história permitindo assim, uma retrospectiva do trabalho desenvolvido, da evolução e do nível de compreensão das mesmas (ME-DEB-NEPE, 1997, p. 62).

Registrar as atividades debatidas em conjunto e o que se fez, são também meios de abordar a escrita, as orientações curriculares para a educação pré-escolar, referem que «o desenho é também uma forma de escrita» podendo desde modo substituir uma palavra «uma série de desenhos permite “narrar” uma história ou representar os momentos de um acontecimento» (ME-DEB-NEPE, 1997, pp. 69-72).

No que respeita às competências da oralidade estas foram trabalhadas em todas as intervenções através do diálogo a propósito das diversas atividades, nomeadamente nos momentos de exploração oral e reconto de histórias pela criança. Neste domínio, destacamos:

- Na primeira intervenção ao trabalhar o tema dos animais selvagens a exploração das características, alimentação, habitat e cores dos animais foi realizada oralmente utilizando como recurso algumas imagens.
- Na segunda intervenção ao trabalhar as profissões as crianças tiveram oportunidade de conversar com dois convidados que visitaram a sala designadamente: um engenheiro agrónomo e uma enfermeira.

Neste sentido Sim-Sim, Silva & Nunes (2008) referem que o fato da criança contactar com diferentes interlocutores possibilita-lhe variar na qualidade e quantidade das suas interações comunicativas. Estas novas experiências permitem-lhes, alargar o seu espaço comunicativo, contribuindo assim para o «desenvolvimento das respectivas competências comunicativas» (p. 32).

- Na terceira intervenção ao trabalhar a temática da família, uma das atividades efetuadas implicava fazer a criança colar ou desenhar imagens da sua família numa moldura, apresentando oralmente o seu trabalho aos colegas. Este tipo de momentos implicam por parte das crianças, «saber ouvir falar e falar» desenvolvendo competências que lhes permitam tornar-se «comunicadores fluentes e falantes competentes na sua língua materna» (Sim-Sim, Silva & Nunes 2008, p. 33).

O nível da Abordagem à Escrita, ocupou também lugar de destaque, pois na segunda intervenção introduzimos um recurso designado “A Nossa Caixa de Trabalho” tendo como principal objetivo levar as crianças a praticar a escrita, nomeadamente executando grafismos das letras do alfabeto, escrevendo o seu nome (em letra de imprensa e manuscrito) e ainda copiar palavras, relacionadas com as temáticas até então trabalhadas, quer pela Educadora Cooperante quer pelo grupo de Estagiárias (animais, cores, formas geométricas, profissões, etc.). Este foi um recurso também utilizado na terceira intervenção.

Segundo Mata, (2008) em idade pré-escolar a aprendizagem sobre letras deve ser feita «a partir da escrita de nomes, de palavras ou de textos que lhes são significativos» (pp. 37-38) de forma a corresponder às suas tentativas de ler e escrever.

Os grafismos além de permitirem a criação de tracemas ajudam também a desenvolver a motricidade fina necessária à escrita. Este tipo de atividade torna-se apelativa e divertida para as crianças, sendo portanto uma forma de escrita.

Por último ainda nesta área, foi ainda trabalhada a consciência fonológica. Os educadores devem promover o desenvolvimento da sensibilidade aos aspetos fónicos da língua, insistindo em atividades de consciência fonológica, uma vez que estas desempenham um importante papel na aprendizagem da leitura e escrita e «visam prioritariamente o desenvolvimento de competências relacionadas com a perceção e a produção do oral» (Freitas, Alves & Costa, 2007, p. 31). Neste âmbito destacamos que:

- Na primeira intervenção foi realizado um jogo de tabuleiro, onde as crianças tinham de efetuar a divisão silábica dos nomes dos animais.
- Na terceira intervenção foi inserido no recurso “A Nossa Caixa de Trabalho” um ficheiro sobre a família onde as crianças trabalharam a consciência silábica com o nome dos membros que compõem a sua própria família.

No domínio da Matemática, ao longo das intervenções foram desenvolvidas atividades de diferente natureza de forma a atender às necessidades do grupo de crianças. Assim, foram pensadas atividades envolvendo a construção de puzzles, pictogramas, gráficos, relógios (adaptados) e momentos de culinária.

Os puzzles são um elemento importante que permite trabalhar a reconstituição do todo e a semelhança e complementaridade de cores e formas. Estes estiveram presentes, sobretudo na abordagem à temática os ‘animais selvagens’.

O pictograma criado teve como objetivo representar a informação referente ao animal preferido de cada criança. Na Educação Pré-Escolar esta é a forma mais usual de representação gráfica de informação, nela utilizam-se desenhos para representar objetos e quantidades, uma vez que, permite uma melhor visualização e compreensão da informação por parte das crianças, privilegiando-se a ação das crianças na construção dos mesmos. O pictograma deve conter uma pergunta de partida, para que depois de construído, a educadora possa explorar com as crianças alguns dos seus resultados.

O gráfico apresentado incidiu na contagem de objetos utilizando gravuras e teve como finalidade assinalar as presenças e ausências do grupo analisando a sua assiduidade. É importante que as crianças saibam analisar dados, pois cada vez mais nos deparamos com informações organizadas em tabelas, listas e gráficos.

As atividades que envolvem a contagem e comparação de grandezas contribuem para o desenvolvimento da organização e tratamento de dados como também poderão auxiliar as crianças «não só, a desenvolver o sentido de número como as capacidades de recolha, organização, tratamento e análise de informação significativa» (Castro & Rodrigues, 2008, p. 59).

Os relógios foram um recurso utilizado de forma a auxiliar as crianças a associar o número à quantidade, assim as crianças tinham de fazer corresponder o número, ao respetivo número de imagens, através dos ponteiros.

Por último ainda neste domínio, foi efetuado um momento destinado à culinária, (Confeção de Bolachas de Côco) esta atividade também permitiu trabalhar a associação do número à quantidade, visto que as crianças tiveram de associar os números à quantidade necessária de ingredientes, tendo oportunidade de pesar os mesmos. Esta atividade constitui também um pretexto para que as crianças conhecessem o funcionamento de balanças.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) refere que a utilização deste tipo de utensílios «usados para medir e pesar visa familiarizar a criança com este tipo de instrumentos, permitindo-lhe que se aperceba da utilidade da matemática no dia-a-dia» (ME-DEB-NEPE, 1997, p. 77), é importante que as crianças compreendam os diferentes significados e utilizações dos números, para que a sua aprendizagem se vá realizando de forma progressiva.

Ainda na área de expressão e comunicação, foram igualmente desenvolvidas atividades que contemplam os domínios das expressões: motora, plástica e musical. Os trabalhos de expressão plástica, realizados ao longo das intervenções foram:

- construção de fantoches (de vara, de luva, a partir de materiais de desperdício);
- pintura de imagens dadas e pintura livre no cavalete (com lápis de cor, lápis de cera, pincéis e digitinta);
- desenho (ilustração de histórias e imagens, desenho livre, técnica do desenho invisível, técnica do balão);
- construção de composições plásticas (pintura, recorte/colagem de elementos)
- construção de instrumentos musicais (maracas e castanholas);

Na expressão plástica, o contato com diferentes materiais e técnicas permite desenvolver na criança não só competências ao nível da motricidade fina, como também a exteriorização de imagens, a manifestação de sentimentos tornando-se num meio de comunicação, e de interação com as outras crianças no decorrer das tarefas.

Estes momentos favorecem a partilha de ideias e sugestões contribuindo para o desenvolvimento do sentido de estética e ainda permitem desenvolver a imaginação, criatividade, e destreza manual nas crianças, tornando as suas práticas reflexivas, criadoras e inovadoras. A expressão plástica é sem dúvida uma área muito rica, pela sua diversidade de técnicas, materiais e formas de expressão, sendo o seu principal objetivo «a expressão das emoções e sentimentos através da criação com materiais plásticos» (Sousa, 2003, p. 160).

Na expressão motora ao longo das intervenções foram desenvolvidas atividades que exigiam simultaneamente o domínio e o desenvolvimento da motricidade global nomeadamente:

- correr;
- andar;
- saltar a pé juntos e num só pé;
- deslizar;
- rastejar;
- receber e projetar objetos atirando, apanhando e manipulando os mesmos, utilizando as diferentes partes do corpo.

O jogo foi também utilizado, este constitui um elemento de aprendizagem rico e aliciante para as crianças, pois «(...) ao jogar, elas aprendem e apreendem o mundo, experimentam diferentes habilidades motoras, cognitivas e sociais, reproduzem e recriam situações do quotidiano, desenvolvem a cooperação e aprendem a lidar com situações de conflitos» (Pereira, Palma e Nídio, 2009, p. 109). Alguns dos jogos efetuados no âmbito da expressão motora foram:

- Quem será o leão;
- A Raposa dorminhoca;
- A mãe manda;
- O sapato escondido;
- Passa a bola;
- Polícias e ladrões;
- Quem acerta no cone;

- Camaleão de que cor.

Os jogos permitem ainda o desenvolvimento de competências sociais. Nestes momentos as crianças têm oportunidade para conversar e interagir umas com as outras e com o adulto, potenciando uma melhor aprendizagem de regras sociais e de convívio.

Na expressão musical foram exploradas as seguintes canções:

- Canção dos bons dias;
- Canção sobre um elefante;
- Canção das boas tardes;
- Canção da despedida;
- Canção dos dias da semana;
- Canção sobre as profissões;

As crianças gostam de cantar melodias de todo o tipo retirando um especial prazer ao serem capazes de cantar canções completas, «Cantar é uma actividade habitual que pode ser enriquecida pela produção de diferentes formas de ritmo» (ME-DEB-NEPE, 1997, p. 64). Assim, através das canções, as crianças poderão desenvolver ritmos melódicos bem como capacidades de distinguir e diferenciar sons.

A expressão musical favorece o desenvolvimento da expressão artística, contribuindo para a livre expressão de sentimentos. Através destas as crianças cantam, dançam, experimentam, criam e fantasiam a sua própria expressão de comportamento, elementos estes importantes para um desenvolvimento cognitivo e afetivo.

Na Educação Pré-Escolar, as canções encontram-se intimamente ligadas às atividades lúdicas, essenciais ao desenvolvimento individual e socio-afetivo das crianças.

Os instrumentos musicais construídos pelas crianças foram explorados na entoação de diferentes canções do conhecimento das mesmas.

O domínio da expressão dramática esteve também presente ao longo das intervenções. Em momentos de relaxamento e de improvisação «a expressão dramática é um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o(s) outro(s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais» (ME-DEB-NEPE, 1997, p. 59). Nestas atividades utilizaram-se os fantoches e o fantocheiro. Os fantoches facilitam a expressão e comunicação servindo de suporte para a criação de diálogos ou histórias.

A área de Conhecimento do Mundo foi trabalhada em todas as intervenções, tendo sido realizadas atividades diversificadas que incluíram o visionamento de imagens, a

observação direta de animais e plantas, a realização de experiências, bem como o diálogo com um Engenheiro Agrônomo e uma Enfermeira. Assim, destacamos:

- Na primeira intervenção foram trabalhadas as características dos animais selvagens, designadamente: alimentação, habitat e cor do seu revestimento.
- Na segunda intervenção foram exploradas algumas profissões analisando as suas funções e os utensílios nelas usados.

Com a visita do Engenheiro Agrônomo as crianças realizaram uma experiência (com uma minhoca, verificando que estas só se conseguem movimentar no escuro e com pouco ruído) e aprenderam a constituição das plantas. Esta área desperta a curiosidade natural da criança suscitando-lhe assim o «desejo de saber e compreender» (ME-DEB-NEPE, 1997, p. 79), o porquê das coisas, este tipo de experiências tornam-se então ocasiões de descoberta e exploração do mundo que as rodeia.

Com a enfermeira as crianças utilizaram o estetoscópio e a pares, dois a dois, ouviram o coração, um do outro. Uma outra atividade realizada foi a simulação de uma ferida com canetas laváveis, para que a enfermeira pudesse fazer o curativo, com esta laboração pretendeu-se levar a criança a perceber uma das funções desta profissão.

- Na terceira intervenção foi tratada a temática da família, abordando a sua importância e os graus de parentesco que a compõem.

O papel da família é fundamental ao desenvolvimento pessoal, social e afetivo das crianças e, conseqüentemente, ao seu sucesso nas aprendizagens. Esta temática foi abordada com uma sensibilidade particular, visto que algumas crianças do grupo vivenciavam contextos familiares complexos e problemáticos, que os afetavam visivelmente.

Finalmente, a área de formação pessoal e social esteve presente em todos os momentos de pequeno e de grande grupo onde se relacionavam adultos e crianças pois «o processo de desenvolvimento pessoal e social das crianças é, essencialmente, interactivo, envolvendo relações e interacções com as outras pessoas» (Roberts, 2004, p. 144).

Os momentos de responsabilidade, decisão, partilha e autonomia também tiveram em destaque nas várias tarefas que desempenhavam ao longo do dia, neste sentido as orientações curriculares proferem que o educador deve favorecer a autonomia e responsabilidade das crianças através da «aquisição do saber-fazer indispensável à sua independência e necessário

a uma maior autonomia, enquanto oportunidade de escolha e responsabilização» (ME-DEB-NEPE, 1997, p. 53).

No que respeita às **intervenções pedagógicas desenvolvidas no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**, as mesmas ocorreram na Escola EB1/JI de São Pedro, numa turma do 4.º ano de escolaridade.

A organização das Práticas Educativas Supervisionadas determina a constituição de grupos de estágio que, dado o número total de alunos-estagiários admitidos à frequência da Prática Educativa Supervisionada II, este trabalho foi por nós desenvolvido num núcleo composto por apenas dois elementos. As intervenções desenvolveram-se em ciclos sucessivos, protagonizadas rotativamente pelas estagiárias.

O quadro seguinte apresenta, de forma sucinta, a calendarização das intervenções realizadas.

**Quadro 5: Calendarização das Intervenções Educativas no contexto do Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico**

| Mês     | Dias     | Conteúdos                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|---------|----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Outubro | 8, 9, 10 | <p><b>Matemática:</b> Sólidos Geométricos.</p> <p><b>Língua Portuguesa:</b> Leitura e interpretação de textos; escrita de textos.</p> <p><b>Conhecimento Explícito da Língua:</b> Revisão da sílaba tónica, sílaba átona; classificação das palavras quanto à acentuação - posição da sílaba tónica.</p> <p><b>Estudo do Meio:</b> Músculos e Pele</p> <p><b>Expressão Plástica:</b> Construção de um Dodecaedro e sua decoração.</p> <p><b>Expressão Musical e Dramática:</b> Canção e coreografia com movimento utilizando as diferentes partes do corpo (O Pai Buda).</p> <p><b>Formação Pessoal e Social:</b> Respeito pelo outro, responsabilidade, partilha, cooperação.</p> |
| Outubro |          | <p><b>Matemática:</b> Múltiplos e submúltiplos do metro.</p> <p><b>Língua Portuguesa:</b> Leitura e interpretação de textos.</p> <p><b>Estudo do Meio:</b> Os Primeiros Povos.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |

|                 |                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|-----------------|--------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                 | <b>29, 30, 31</b>                                | <p><b>Expressão Plástica:</b> Halloween – construção de um caldeirão. Pintura de desenhos alusivos à temática.</p> <p><b>Expressão Musical:</b> Canção “Pão por Deus”.</p> <p><b>Formação Pessoal e Social:</b> Respeito pelo outro, responsabilidade, partilha, cooperação.</p> <p><b>Educação Artística e Tecnológica:</b> Trabalho de pesquisa sobre os Primeiros Povos.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <b>Novembro</b> | <b>Semana intensiva:<br/>19,20,21,22,<br/>23</b> | <p><b>Matemática:</b> Divisão (algoritmo/ cálculo mental).</p> <p><b>Língua Portuguesa:</b> Leitura de uma história infantil; Leitura e interpretação de textos; Escrita de textos;</p> <p><b>Conhecimento Explícito da Língua:</b> Nomes ou substantivos.</p> <p><b>Estudo do Meio:</b> Da Monarquia à República; a República e a Democracia.</p> <p><b>Expressão Plástica:</b> Criação de ilustrações sobre uma história.</p> <p><b>Expressão Musical:</b> Hino Nacional.</p> <p><b>Formação Pessoal e Social:</b> Respeito pelo outro, responsabilidade, partilha, cooperação.</p> <p><b>Educação Artística e Tecnológica:</b> Construção do Big Book; Escrita de textos e legendas, utilizando o computador.</p> |

Cada uma das intervenções desenvolvidas teve subjacentes todas as dinâmicas pré-ativas implicadas na construção das sequências didáticas, já explicitadas no ponto deste relatório referente à 'planificação'.

Nas diversas intervenções, desenvolvidas neste nível de ensino, foram trabalhadas todas as diferentes áreas curriculares.

Nos momentos de observação e análise das características do grupo-turma e de cada criança em particular, foi possível verificar que a generalidade da turma apresentava um bom nível de desenvolvimento nas aprendizagens. Todavia, algumas crianças (O, N, S e C) apresentam maiores necessidades de trabalho nas aprendizagens no âmbito da matemática, particularmente no raciocínio lógico-matemático, resolução de problemas e noção de número.

É de realçar que a turma continha três alunos com necessidades educativas especiais, o aluno com trissomia 21 tinha dificuldade em trabalhar sozinho, sentindo necessidade de uma atenção direta e individual constante, sendo deste modo, acompanhado por uma técnica nos momentos de sala de aula.

Esta mesma técnica, por sua vez, também auxiliava duas outras alunas, uma delas com défice cognitivo e outra com um atraso global de desenvolvimento grave. No que concerne às atividades a concretizar para estes alunos, sempre que possível e de acordo com a temática a trabalhar foram criadas tarefas adaptadas aos seus níveis de ensino.

De uma forma geral, e com base nos dados recolhidos nos momentos de observação, assume-se como necessidades gerais da turma os pontos apresentados abaixo:

- Conhecer melhor a realidade que os rodeia (a nível local, regional e nacional);
- Enriquecer o vocabulário;
- Estimular o pensamento divergente e a criatividade;
- Desenvolver o espírito crítico e a opinião própria.

Uma vez identificadas as necessidades da turma, estas constituíram-se prioridades transversais a toda nossa ação. Cada uma das três intervenções pedagógicas realizou-se tendo em conta quer o conjunto de conteúdos curriculares previamente definidos pela Professora Cooperante, quer as competências definidas no Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores (CREB). Neste contexto, foram perspectivadas experiências de aprendizagem abarcando as áreas de: Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio, Expressões, Plástica, Musical e Dramática e Formação Pessoal e Social – Cidadania.

Na área de Língua Portuguesa, destaca-se a importância da compreensão pelo aluno, da importância e da utilidade da comunicação e da vivência de diferentes situações de comunicação, para que progressivamente se vá apropriando das funções da linguagem adequando o seu discurso a cada situação. A compreensão, interpretação e exploração de diferentes tipos de texto foi também um aspeto a realçar de forma a enriquecer o leque de vocabulário e conhecimento dos alunos. O Conhecimento Explícito da Língua (CEL) foi também privilegiado, visto que, este nos facilita na aquisição de regras básicas, úteis quer para a escrita como para a linguagem oral. Estes conteúdos devem ser entendidos como instrumentos de descoberta e desenvolvimento das possibilidades de uso da língua e de aprendizagem da escrita e leitura.

A produção escrita também pretende-se que seja praticada em diversos contextos, levando a criança a descobrir o prazer de escrever.

Por sua vez, na área da Matemática, é crucial que, desde cedo, o aluno entenda que a matemática é uma linguagem que traduz ideias sobre o mundo que nos rodeia e que tem utilidade no quotidiano. A utilização de jogos, materiais e ferramentas nesta área mostram como se pode, através do lúdico e da manipulação, criar noções matemáticas, desenvolvendo assim o pensamento e o raciocínio lógico matemático. Três das grandes finalidades desta área prendem-se com o desenvolvimento da capacidade de raciocínio, comunicação e resolução de problemas, fundamentais para a estruturação do pensamento e da ação dos alunos (ME-DEB, 2004).

Na área de Estudo do Meio, as atividades desenvolvidas tiveram como principal objetivo levar a criança a adquirir e a estruturar o conhecimento de si própria e o conhecimento sobre o mundo físico-natural que a rodeia, satisfazendo os seus desejos e curiosidades. Procurámos fomentar nos alunos atitudes de respeito pela vida e pela natureza. Foi igualmente nosso propósito levar os alunos a reconhecerem e a valorizarem os acontecimentos do passado, desenvolvendo simultaneamente, atitudes de respeito por outros povos e culturas do passado da nossa história.

Assim, nas áreas de Expressão Dramática, Plástica e Musical foram utilizados diferentes materiais entre eles: folhas lisas de desenho, lápis de cor, cartolinas, tintas, diferentes tipos de papel, tecidos, fantoches, adereços, máscaras, CD's, instrumentos musicais e canções.

Finalmente, na área de Cidadania, foi meu propósito promover nas crianças atitudes e valores, necessários à formação de cidadãos conscientes, solidários e responsáveis capazes de reagir perante problemas da vida.

Na área de Língua Portuguesa, foi tido em conta o fato de esta ser uma área transversal, necessária a todas as outras no que respeita à leitura, escrita, compreensão e interpretação de conteúdos e problemas. Em todas as intervenções esteve presente a leitura e compreensão de textos tendo em conta as temáticas a serem trabalhadas, com recurso a fichas de trabalho. Neste âmbito:

- Na primeira intervenção, foi explorado um texto sobre os sólidos geométricos fazendo assim uma ponte, com o que ia ser trabalhado na matemática.

Segundo Sim-Sim, (2007) «ler é compreender, obter informação, aceder ao significado do texto», por sua vez, a compreensão implica «a atribuição de

significado ao que se lê quer se trate de palavras, de frases ou de um texto (...), na leitura o importante é a apreensão do significado da mensagem» (p. 7).

- Na segunda intervenção, a temática do texto esteve relacionada com o conteúdo a abordar em estudo do meio designadamente “Os Primeiros Povos”.
- Na terceira intervenção foi trabalho um texto sobre o 25 de abril tema relacionado com os conteúdos de estudo do meio.

Nesta intervenção privilegiou-se ainda uma outra atividade que consistiu na leitura de uma história infantil intitulada “A Maior Flor do Mundo” da autoria de José Saramago, ilustre escritor Português que se estreou com este livro na Literatura Infantil, pois o ouvir histórias leva também a criança a progredir no seu processo de leitura.

A competência escrita foi trabalhada ao longo de todas as intervenções em momentos como, respostas a questões, escrita de frases, textos e mensagens. No entanto, a escrita de textos, em particular, esteve presente apenas em duas intervenções, pois incentivar os alunos à produção textual proporciona-lhes, «o desenvolvimento das competências e conhecimentos implicados na escrita» (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 7).

Assim:

- Na primeira intervenção as crianças tiveram de escrever um texto sobre o seu sólido geométrico preferido.
- Na terceira intervenção, a escrita de textos foi efetivada, como uma atividade de trabalho de casa, em que as crianças tinham de escrever um texto com o auxílio dos pais ou avós, sobre como se viveu o 25 de abril.

No desenvolvimento desta competência apela-se a que a criança experiencie situações diversificadas de forma a apreender diferentes tipos de texto «As situações de escrita devem ser o mais significativas possível para que as crianças interiorizem as diferentes funcionalidades da escrita» (Ministério da Educação, 2009, p. 54).

Foi notório que ao longo das intervenções, os alunos C, D, N, O, L, G, E, S e A, por vezes atrapalhavam-se na escrita, principalmente na elaboração de textos e respostas, apresentando lacunas, quer a nível de construção frásica, quer na utilização da pontuação.

Quanto ao Conhecimento Explícito da Língua, na primeira intervenção foi efetuada uma revisão sobre a sílaba tónica e átona e classificação das palavras quanto à sua acentuação. Inicialmente começamos por rever estes conceitos com recurso ao powerpoint, fixando em

seguida na sala um cartaz de forma a sistematizar ideias. Para por em prática estes conceitos, foi realizado um jogo em que os alunos tinham de procurar palavras em jornais e classificá-las quanto à posição da sílaba tónica.

Na terceira intervenção, os conteúdos lecionados foram os nomes e os substantivos, para tal fixamos, no quadro, um esquema para uma melhor visualização e compreensão dos conceitos por parte dos alunos. A sua exploração foi sempre mediada através de questões à turma, seguindo-se a realização de exercícios de forma a aplicar os conteúdos explanados.

Os alunos com Necessidades Educativas Especiais, integrados na turma, nesta área tiveram um trabalho diferenciado. Desta forma ao trabalharem no método das 28 palavras, ao longo das intervenções estes realizaram jogos de associação imagem-palavra, efetuando também a respetiva segmentação silábica como forma de adquirirem mais vocabulário. Os jogos tiveram como temas, os sólidos geométricos, o Halloween e o 25 de abril.

Na área da Matemática, foram trabalhados diferentes conteúdos, assim:

- Na primeira intervenção, foi trabalhada a Geometria com a análise de alguns sólidos geométricos examinando assim as suas características, com isto pretendíamos apenas efetuar uma revisão, visto que estes conteúdos, já tinham sido abordados em anos precedentes.

Deste modo, foram lembradas as noções de vértice, aresta, base, face, poliedros e não poliedros. Todavia, inicialmente foi feita uma introdução ao tema, com recurso a algumas imagens e objetos que mostrassem o quanto a geometria está presente no nosso dia-a-dia, «no nosso dia-a-dia, somos confrontados com inúmeras situações que envolvem a mobilização de capacidades e ideias geométricas» (Mendes & Delgado, 2008, p. 9). A atividade desenvolvida foi a construção de um cartaz interativo em que os alunos tiveram de montar os sólidos através das suas planificações e identificar as suas características, este trabalho foi realizado em grupo.

- Na segunda intervenção, deu-se continuidades ao tema Geometria e Medida, trabalhando-se mais especificamente a Medida com o comprimento e os submúltiplos do metro.

Na abordagem deste conteúdo, foi feita alusão ao comprimento, ao metro como unidade de medida do sistema internacional e aos seus submúltiplos, com isto pretendíamos que os alunos compreendessem o que representa o decímetro, centímetro e milímetro em relação ao metro. Estes conceitos foram sistematizados num cartaz fixado na sala, passando-se em seguida à realização de uma ficha com exercícios

práticos «Para a compreensão do processo de medição é essencial que os alunos realizem experiências concretas» (ME-dgdc, 2009, p. 21).

O dominó foi um recurso utilizado, de forma a perceber até que ponto os conteúdos foram apreendidos pelos alunos. A utilização dos jogos é uma boa estratégia, pois os alunos revelam grande atração por eles, sendo indiscutível a sua capacidade de motivação relativamente a outras atividades menos gratificantes.

- Na terceira intervenção trabalhou-se o tema números e operações com números naturais, designadamente a divisão. Este foi um conteúdo importante que requeria um bom conhecimento das restantes operações, adição, subtração e multiplicação, sendo por isso necessário introduzi-lo e aplicá-lo de forma progressiva.

Todavia, há que ter em conta que «a competência matemática não se adquire acumulando conhecimentos isolados e dominando regras e técnicas, mas sim, desenvolvendo com confiança e motivação um conjunto de capacidades, atitudes e conhecimentos relativos à Matemática» (Jesus, 2005, p. 100).

Para iniciar o estudo da divisão foi necessário efetuar uma revisão dos múltiplos e divisores, fazendo assim um jogo em que ao destacar um número os alunos teriam de destacar os seus respetivos múltiplos e divisores.

De seguida foram então abordadas as diferentes estratégias da divisão com os alunos passando, em seguida à resolução de exercícios de aplicação. De forma a praticar este algoritmo de forma lúdica, os alunos tiveram oportunidade de jogar o jogo intitulado “Trilho da Divisão”. É certo que, a descoberta da dimensão lúdica da Matemática é de extrema importância, conduzindo à integração, na sala de aula, de atividades desafiadoras para os alunos e aceites por estes com prazer.

O jogo pode representar uma simulação matemática na medida em que se caracteriza por ser uma situação imaginária, criada pelo professor ou pelo aluno, para que este possa compreender um conceito matemático. Este pode ser favorável ao aluno no desenvolvimento das suas capacidades de pensar, refletir, analisar e compreender conceitos matemáticos, levantar hipóteses, testá-las e avaliá-las com autonomia e cooperação. Através das ações efetuadas ao longo de um jogo as crianças podem aprender conceitos de espaço, tempo, simetria, estabelecem a noção de causalidade, e ainda representam e chegam à estruturação lógica (resultado).

Nesta área também foi necessário adaptar as atividades aos alunos integrados na turma, com Necessidades Educativas Especiais, assim sendo:

- Na primeira intervenção estes efetuaram uma ficha sobre os sólidos geométricos e utilizaram o tangram para fazer construções.
- Na segunda intervenção realizaram fichas de trabalho adaptadas às suas necessidades e capacidades, e ainda jogaram ao dominó alusivo a imagens de Halloween.
- Na terceira intervenção praticaram algoritmos simples, através de um jogo intitulado “jogo dos padrões” que tinha como objetivo trabalhar a associação do número à quantidade.

Passando agora ao Estudo do Meio, nesta área foram trabalhados conteúdos, respeitante ao meio físico e social. Neste âmbito:

- Na primeira intervenção foi abordado um tema do bloco “À descoberta de si mesmo”, especificamente os músculos reconhecendo a sua existência e função e a pele identificando as suas principais funções, este bloco pretendia essencialmente que os alunos estruturassem, conhecimentos acerca de si próprios.

Para trabalhar os músculos iniciamos o tema com a apresentação de um vídeo intitulado “Corpo Humano – os músculos” da coleção “Era uma vez a vida”, após a sua visualização foi efetivada uma discussão oral acerca das ideias do mesmo tendo por base um guião. Posto isto, foi realizada uma exploração oral dos conteúdos programáticos com recurso ao manual e exemplificando com alguns objetos e materiais.

Nesta exposição foi abordada a função dos músculos, quais os cuidados a ter com os mesmos e que tipos de músculos existem, desta forma recorri a uma meia elástica para simular a contração e distensão dos músculos, de um busto e de um coração de porco de forma a apresentar os músculos involuntários. Cessado este momento foi realizada uma ficha como forma de consolidar conhecimentos.

Por sua vez, a pele foi também trabalhada através de uma exploração oral tendo como recurso uma pele construída em esferovite, abordando assim, as suas funções, quantas camadas possui e sua caracterização. A ficha foi igualmente utilizada, como forma de solidificação e registo da informação.

- Na segunda intervenção, foi trabalhado um tema do Bloco “À Descoberta dos outros e das Instituições”, designadamente o Passado Nacional, com os Primeiros Povos.

Este bloco pretendia que os alunos desenvolvessem conhecimentos sobre a história nacional reconhecendo «que os vestígios de outras épocas (sejam eles monumentos, fotografias, documentos escritos, tradições, etc.) constituem fontes de informação que eles podem utilizar, na reconstituição do passado» (DEB/ME, 2004, p. 110).

Desta forma, foi nosso objetivo levar as crianças a conhecer personagens e fatos da história nacional, como identificar a Península Ibérica, identificar os primeiros povos que habitaram a Península Ibérica e reconhecer características e culturas dos diversos povos.

Na abordagem a estes conteúdos as estratégias utilizadas foram a comunicação na sala de aula, pois «a relação educativa apoiada no diálogo tem uma interacção psicossocial estimulante tanto do ponto de vista intelectual como afectivo» (Proença, 1989, p. 285).

Na exposição dos conteúdos foram utilizados como recursos um mapa da Península Ibérica, sendo este um «meio indispensável para o ensino da História, estando a sua utilização ligada à aquisição do conceito de espaço tão necessária à correcta compreensão dos fenómenos históricos» (Proença, 1989, p. 297) e alguns vídeos.

A visualização de videogramas esteve também presente, esta permite captar facilmente a atenção dos alunos, fazendo com que estes apreendam os conceitos de forma dinâmica. Por sua vez, o trabalho de grupo, foi também uma estratégia visto que os alunos deixam de ser, meros recetores de informação e passam a ser agentes ativos na construção do seu próprio conhecimento.

- Na terceira intervenção, deu-se ênfase às temáticas da Monarquia à República, a República e a Democracia, estando estas inseridas no bloco “O Passado Nacional”. Um dos objetivos da história é que o aluno «deve compreender que o estado da sociedade em que vive é o resultado da acção continua e colectiva das gerações passadas, em estreita solidariedade umas com as outras» (Fabregat, 1991, p. 15).

Na abordagem a estas temáticas recorreu-se a um dos meios audiovisuais, nomeadamente o powerpoint, pois esta foi uma forma de conseguir captar a atenção dos alunos, fomentando assim o gosto e o interesse pelo tema.

Henriques (1997) entende que o professor «deve estar sensibilizado para uma reflexão sobre como se vão desenvolvendo, nos alunos, conceitos como evolução, causalidade, cronologia, sequência, continuidade, mudança e não apenas as noções básicas» (p. 18), de forma a perceber quando e como os alunos começam a compreender estes conceitos com mais precisão.

Foi nosso propósito, ainda nesta área estabelecer uma relação com o meio através de uma visita de estudo, numa abordagem ao tema a Democracia. A visita foi realizada ao Palácio de Sant' Ana. Esta atividade teve como finalidade dar oportunidade aos alunos de estabelecer contato com uma vivência concreta, conduzindo-os assim à compreensão dos ritmos e evoluções das sociedades, bem como promover a reflexão sobre questões de natureza social com vista à formação de cidadãos informados e responsáveis.

A visita de estudo é uma das estratégias que mais estimula os alunos, devido ao seu carácter motivador da saída do espaço tradicional de “sala de aula” no desenrolar do processo de ensino aprendizagem. Todavia, é necessário deixar bem presente aos alunos que esta atividade não deve ser encarada como um passeio, mas sim como uma aula diferente para aprender história. Para Proença (1990) «A visita de estudo permite realizar um ensino activo e interessante da História, contribuindo para uma aprendizagem integradora da realidade» (p. 173).

O trabalho de grupo esteve também presente, em que através de biografias sobre as personagens mais ilustres, presentes nos conteúdos a estudar, os alunos tiveram de preencher um guião e apresentá-lo à turma.

Esta estratégia tem em vista a aquisição de novos conhecimentos e distingue-se do ensino tradicional, porque são os próprios alunos a encontrar a informação através de uma experiência pessoal em que participam de forma ativa. Esta estratégia além de conter uma importante componente socializadora permite uma melhor compreensão e retenção da matéria por parte dos alunos.

No que concerne à área das expressões estas também tiveram em destaque ao longo de todas as intervenções, privilegiando-se ações como a pintura, recorte e colagem de diferentes

materiais, na plástica a entoação de canções na expressão musical e a dinamização de uma coreografia na expressão dramática. Enfatizando as atividades desenvolvidas:

- Na primeira intervenção as crianças trabalharam a expressão e educação dramática e musical, em que os alunos tiveram oportunidade de se envolver em «actividades de exploração do corpo, da voz, do espaço, de objectos» através de uma atividade que implicava cantar, acompanhando com os movimentos. Na expressão plástica os alunos tiveram de colorir e montar um dodecaedro, este tipo de atividade «desperta a imaginação e a criatividade dos alunos, como lhes possibilita o desenvolvimento da destreza manual e a descoberta e organização progressiva de volumes e superfícies» (DEB/ME, 2004, p. 89).
- Na segunda intervenção, na Expressão Plástica, a temática proposta foi o Halloween. Desta forma foi criado um caldeirão alusivo ao tema. Esta tarefa permitiu, aos alunos explorar diferentes materiais e objetos, desenvolvendo a destreza manual na criação de novos objetos. Por sua vez, a Expressão Musical foi trabalhada com recurso a uma canção alusiva ao “Pão por Deus” abordando assim esta tradição, «As situações musicais vivenciadas pela criança na escola são a melhor forma de proporcionar o desenvolvimento dos aspectos essenciais da voz, a par com o seu desenvolvimento global» (DEB/ME, 2004, p. 68).
- Na terceira intervenção, a atividade de plástica planificada, teve como objetivo criar uma ilustração de uma história ao gosto de cada criança utilizando assim diversos materiais. Esta tarefa surgiu após a análise às ilustrações de João Caetano, presentes no livro de história infantil “A Maior Flor do Mundo”.

A partir de criações livres, a criança exprime sensações corporais, sentimentos, desejos, um conjunto de fatos emotivos que acompanham o seu desenvolvimento geral e que ela não pode formular através da palavra, porque estão fora do seu consciente e se impõem à sua expressão sem que ela os possa controlar.

Quando a criança pinta, desenha, modela ou constrói regularmente, a sua evolução acelera, podendo atingir um grau de maturidade de expressão que ultrapassa a medida comum. Além disso, a criação artística traz a marca de uma individualidade, provoca libertação de tensões e energias, instaura uma disciplina formativa, interna, de pensamento e

de ação que favorece a manutenção do equilíbrio tão necessário, para que a aprendizagem se processe sem entraves, e a integração social sem dificuldades.

Na área da Expressão Musical trabalhou-se o hino “A Portuguesa” com a exploração da letra e canção. A expressão musical tem um papel importante no desenvolvimento global da criança, através desta o aluno fomenta a imaginação, estimula a criatividade, a memória e ainda promove a expressão vocal.

Finalmente, a área de Formação Pessoal e Social, foi trabalhada ao longo de todas as intervenções. Todavia, foi sempre nosso objetivo sensibilizar os alunos para que sejam cidadãos conscientes, autónomos, ativos e responsáveis em todo o seu desenvolvimento pessoal e social, sendo capazes de interagir com os outros e com o meio tendo por base o respeito, a compreensão e a tolerância.

No que respeita aos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), integrados na turma, estes acompanharam o grande-grupo, dentro das suas possibilidades, na maioria das atividades desenvolvidas, apenas na área de língua portuguesa e de matemática foi necessário haver uma adaptação, tal como já foi referenciado.

## Capítulo IV – Potencialidades dos Recursos Didáticos para a Promoção da Integração Curricular

---

Neste sentido, e tendo já aprofundado e fundamentado o nosso entendimento sobre a importância, o sentido e as múltiplas dimensões da integração curricular no capítulo I, cabe agora lugar ao aprofundamento e à reflexão sobre as questões de fundamento relativas à construção e gestão de recursos didáticos.

Neste ponto, faremos uma abordagem concreta a alguns dos recursos pedagógicos desenvolvidos nas Práticas Educativas Supervisionadas – concretizadas no contexto da Educação Pré-escolar e no Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Do mesmo modo exploraremos o seu potencial na organização articulada e relacional das aprendizagens das crianças/alunos.

### 1.Os Recursos Didáticos ao serviço do ensino e da aprendizagem

Desde o final do século XIX, princípios do século XX que os recursos pedagógicos são um tema de destaque na bibliografia do âmbito da Educação e da Didática, por serem considerados meios facilitadores do processo de ensino-aprendizagem.

Com o passar do tempo, com a evolução dos média e com o surgimento das novas tecnologias da informação e da comunicação alteraram-se as conceções e evoluíram os tipos de recursos didáticos disponíveis. Neste sentido, também a investigação na área se deslocou, a partir das décadas de 80 e 90 do séc. XX, eminentemente para a exploração das potencialidades dos computadores e dos meios audiovisuais para a educação escolar.

Na atualidade, a evolução e a diversidade dos média, as constantes inovações e aplicações informáticas no domínio do software educativo e as múltiplas potencialidades da internet, transformaram esta dimensão dos recursos didáticos numa 'escola paralela' (Porcher, 1977), amplamente divulgada e acessível a todos, até aos mais jovens.

De fato, neste cenário de múltiplas vias de acesso à informação, a escola corre o risco de se tornar a via menos interessante/estimulante no acesso ao conhecimento.

Contudo, sem enveredarmos por determinismos de '*moda*' ou por discursos fatalistas sobre a eficácia do ensino perante a supremacia de alguns materiais pedagógicos, em relação a outros, consideramos que a seleção e a utilização de recursos didáticos, – independentemente do seu tipo/natureza – quando adequada, pensada de forma intencional, planificada e refletida, constitui numa *mais-valia* para o sucesso das aprendizagens dos alunos.

Assim, consideraremos neste trabalho uma perspectiva mais abrangente sobre os tipos/natureza dos materiais pedagógicos passíveis de estarem ao serviço do ensino e da aprendizagem, afastando-nos de perspectivas redutoras e potencialmente preconceituosas que tendem a classificar alguns recursos como '*tradicionais*', sendo tal sinónimo de desatualização ou obsolescência. Tendo em conta o que já dissemos sobre a investigação neste âmbito, alguma da bibliografia da especialidade por nós usada remonta à década de 70.

No contexto de uma perspectiva mais abrangente sobre esta problemática, uma das primeiras questões que se nos levanta é a da diversidade de designações perfilhadas pelos autores para designarem as mesmas realidades. Neste sentido, na bibliografia da especialidade consultada encontramos definições diversas combinando vocábulos como: «*recursos*», «*instrumentos*», «*materiais*», «*meios*» ou «*suportes*» com as designações de «*pedagógicos*», «*didáticos*», «*pedagógico-didáticos*» ou «*educativos*».

Assim, enfatizamos as seguintes perspectivas:

- Joullié e Mafra, (1977) – definem material didático como sendo «qualquer recurso físico utilizado pelo professor com o fim de auxiliar o processo de ensino-aprendizagem» (p. 190);
- Sant'Anna e Menegolla, (1991) – consideram que «os recursos ou meios para o ensino referem-se aos vários tipos de componentes do ambiente de aprendizagem que dão origem à estimulação para o aluno» (p. 34);
- Guislain, (1994) – defende que «os recursos são meios utilizados ou proposto pelo docente que, em conformidade com a realização de objectivos didáticos determinados, preenchem uma função na acção didáctica» (p. 80);
- Correia, (1995) – refere que um «recurso didático é todo o material utilizado no processo ensino/aprendizagem com o objectivo de o tornar mais rápido e eficaz» (p. 9);
- Zabala, (1998) – considera que os materiais didáticos são aqueles meios que «ajudam os professores a responder aos problemas concretos que as diferentes fases dos processos de planeamento, execução e avaliação lhes apresentam» (p. 168);
- Graells, (2000) – argumenta que um recurso educativo «es cualquier material que, en un contexto educativo determinado, sea utilizado con una finalidad didáctica o para facilitar el desarrollo de las actividades formativas» (p. 1);
- Instituto para a Qualidade na Formação, (2004) – determina que um recurso técnico pedagógico é «todo e qualquer conteúdo de informação e conhecimento, disponível

em suporte físico, em formato digital ou configurando um objecto tecnológico, subordinável a objectivos de formação e inserção, podendo ser explorado em contexto específico de aprendizagem e com valor para o reforço ou desenvolvimento de competências específicas de determinada população- alvo» (p. 177).

De uma forma ou de outra, todas as definições enunciadas evidenciam benefícios dos materiais pedagógicos para os processos de ensino-aprendizagem.

No que respeita à classificação – i.e., tipo/natureza – dos materiais pedagógicos, tendo em conta a sua forma, função e finalidade, os autores consultados tendem a apresentar também perspectivas diversas.

Para Sant’Anna e Menegolla, (1991, p. 47) os «meios de ensino» são um termo amplo que pretende designar a interação entre tudo o que seja: recursos, atividades, técnicas, procedimentos e instrumentos utilizados no ensino.



**Figura 7: Representação esquemática da conceção de Meios de Ensino (Sant’Anna e Menegolla, 1991)**

Nesta perspetiva, as técnicas de ensino referem-se a um conjunto de atividades, que têm por fim proporcionar ao aluno uma aprendizagem eficaz, através de experiências individuais ou em grupo. Desta forma os equipamentos como slides, projetores, retroprojetores, os materiais que possuem informações, bem como as pessoas, técnicas e ambientes utilizados são considerados todos eles meios de instrução.

Nérici, (S.D., p. 387), agrupa o material didático segundo as quatro categorias apresentadas no quadro 7:

**Quadro 6: Classificação do Material Didático segundo (Nérici, S.D.)**

| <b>Classificação do Material Didático (Nérici, S.D.)</b> |                         |
|----------------------------------------------------------|-------------------------|
| <b>Categorias</b>                                        | <b>Exemplos</b>         |
| <b>Função do material</b>                                | <b>Tipo de material</b> |

|                                                   |                                                                                                                       |
|---------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Material Permanente de Trabalho</b>            | quadro-negro, apagador, giz, cadernos, régua, compassos, flanelógrafo, projetores.                                    |
| <b>Material Informativo</b>                       | mapas, livros, dicionários, enciclopédias, revistas, jornais, discos, filmes, fichários, modelos, caixas de assuntos. |
| <b>Material Ilustrativo Visual ou Audiovisual</b> | esquemas, desenhos, cartazes, gravuras, retratos, quadros cronológicos, discos, gravadores.                           |
| <b>Material Experimental</b>                      | aparelhos e materiais utilizados na realização de experiências.                                                       |

Para este autor os materiais didáticos servem de ligação entre a palavra e a realidade, procurando desta forma facilitar a apreensão da informação por parte dos alunos. Os materiais didáticos têm como finalidade levar os alunos «a trabalhar, a investigar, a descobrir e a construir» estes assumem assim um papel «funcional e dinâmico» (Nérici, S.D., p. 387) que permite ao aluno enriquecer as suas experiências de aprendizagem, aproximando-os da realidade.

Para Graells (2000), os recursos didáticos podem ser agrupados em três categorias, nomeadamente:

**Quadro 7: Tipos de Recursos Didáticos segundo (Graells, 2000)**

| <b>Classificação dos Recursos Didáticos (Graells, 2000)</b> |                                                                                                                                                                                                            |
|-------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Categorias</b>                                           | <b>Exemplos</b>                                                                                                                                                                                            |
| <b>Função do material</b>                                   | <b>Tipo de material</b>                                                                                                                                                                                    |
| <b>Materiais Convencionais</b>                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Livros, revistas, fotocópias, documentos escritos;</li> <li>• Jogos didáticos;</li> <li>• Materiais manipuláveis;</li> <li>• Materiais de laboratório.</li> </ul> |
| <b>Materiais Audiovisuais</b>                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Filmes; diapositivos; acetatos;</li> <li>• Rádios; CD's, Dvd, cassetes, discos;</li> <li>• Televisão; vídeo; documentários.</li> </ul>                            |
| <b>Novas Tecnologias</b>                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Computador, programas informáticos;</li> <li>• Internet;</li> <li>• Televisão interactiva.</li> </ul>                                                             |

Este autor defende que os recursos devem desempenhar funções, tais como: fornecer informações; guiar as aprendizagens; proporcionar o treino e o exercício de capacidades e habilidades; cativar, estimular e motivar o aluno; avaliar conhecimentos; propiciar momentos de experimentação, observação, interação e criação em diferentes ambientes e contextos.

Entre os variados tipos de recursos existentes, cabe aos docentes escolher aqueles que melhor se adequam às situações de ensino que pretendem promover juntos dos seus alunos (Graells, 2000).

De acordo com a publicação intitulada, ‘*Guia para a concepção de cursos e materiais pedagógicos*’ do Instituto para a Qualidade na Formação (2004), os materiais de apoio aos recursos técnico-pedagógicos, subdividem-se em três categorias, nomeadamente:

**Quadro 8: Materiais de apoio aos recursos técnico-pedagógicos segundo o (Instituto para a Qualidade na Formação, 2004)**

| <b>Classificação dos Materiais de apoio aos recursos técnico-pedagógicos<br/>(Instituto para a Qualidade na Formação, 2004)</b> |                                                                                                            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Categorias</b>                                                                                                               | <b>Exemplos</b>                                                                                            |
| <b>Função do material</b>                                                                                                       | <b>Tipo de material</b>                                                                                    |
| <b>Visuais não projetáveis</b>                                                                                                  | Documentos escritos;<br>-Quadro Magnético;<br>-Quadro Preto;<br>-Quadro de papel;<br>-Quadro com copiador. |
| <b>Visuais projetáveis</b>                                                                                                      | Retroprojector;<br>-Projector de Diapositivos.                                                             |
| <b>Audiovisuais</b>                                                                                                             | - TV/ Vídeo/CDROM                                                                                          |

Este mesmo documento refere ainda que, para garantir alguma qualidade, os materiais devem obedecer a critérios de: adequação aos destinatários; utilidade; facilidade na transmissão e exploração dos conteúdos; universalidade (i.e., passíveis de se ajustarem a diferentes contextos).

Zabala (1998) procede à classificação dos materiais curriculares mediante quatro critérios:

Quadro 9: **Materiais Curriculares segundo (Zabala, 1998)**

| <b>Classificação dos Materiais Curriculares (Zabala, 1998, pp. 168-169)</b> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-----------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Categorias</b>                                                           | <b>Função/ Tipo de material</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <b>Âmbito de intervenção</b>                                                | refere-se ao tipo de intervenção em que o material será utilizado, ou seja, pode ser direcionado para: <ul style="list-style-type: none"> <li>- o âmbito geral da escola;</li> <li>- planificado mediante o projeto educativo e curricular da mesma;</li> <li>- um grupo/turma;</li> <li>- uma aprendizagem individual.</li> </ul> |
| <b>Intencionalidade ou função</b>                                           | remete para as finalidades do material, isto é se será utilizado para: <ul style="list-style-type: none"> <li>- orientar;</li> <li>- guiar;</li> <li>- exemplificar;</li> <li>- ilustrar;</li> <li>- propor;</li> <li>- divulgar as aprendizagens.</li> </ul>                                                                      |
| <b>Conteúdos</b>                                                            | têm por base a forma como os conteúdos estão organizados, ou seja, se pretende abranger apenas um conteúdo ou integrar de forma globalizadora conteúdos de diferentes áreas.                                                                                                                                                       |
| <b>Suporte</b>                                                              | entende-se o tipo de material utilizado: <ul style="list-style-type: none"> <li>- quadro-negro;</li> <li>- cadernos de exercícios;</li> <li>- revistas;</li> <li>- livros;</li> <li>- vídeo;</li> <li>- projeções;</li> <li>- slides;</li> <li>- transparências.</li> </ul>                                                        |

Ainda que diversas, as classificações aqui apresentadas, estas evidenciam o carácter abrangente das suas características, funções e finalidades.

Os recursos pedagógicos permitem operacionalizar metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem que visam a construção de experiências de aprendizagem significativas.

Considerando que as crianças em idade Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico se encontram nos estádios de desenvolvimento cognitivo designados por Piaget, de estágio pré-

operatório e estádio operatório concreto, respetivamente, evidencia-se a importância da desconstrução e da concretização de informação/realidade complexa e abstrata e a exploração/demonstração de ligações e relações entre os saberes disciplinares. Nestas etapas do desenvolvimento infantil, o lúdico, o simbolismo e a exploração do mundo físico-natural essenciais para levar as crianças a pensarem e a interagirem com a realidade. A utilização de materiais pedagógicos manipulativos e concretizadores na exploração do objeto do conhecimento é então essencial.

Na sequência desta linha de pensamento, Correia (1995) considera que a utilização adequada – considerando a sua seleção, construção e utilização – de materiais pedagógicos, congrega um vasto conjunto de vantagens, nomeadamente:

- «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» (Correia, 1995).

Atualmente, os recursos apresentam-se como um importante auxílio para os docentes uma vez que, a partir deles o professor pode ensinar através de atividades lúdico-pedagógicas na sala de aula, facilitando assim o processo de ensino-aprendizagem.

As atividades lúdicas revelam ser importantes, também devido ao seu carácter motivador, a criança quando joga ou explora algum material vive o momento, mostra que lhe causa prazer e satisfação, despertando-lhe assim, um empenho/predisposição física e psicológica para aprender.

O brincar torna a criança criativa, fazendo com que esta aprenda e apreenda tudo o que a rodeia. Nos momentos de brincadeira esta vivencia determinados sentimentos e emoções, obtendo assim um determinado conhecimento acerca do mundo. Para Leal (2009), «brincar é uma das atividades mais apazíveis ao ser humano. Nas mais variadas formas de brincar,

encontramos oportunidades de expressão social, corporal, cognitiva, criativa, afectiva, fundamentais ao nosso desenvolvimento» (p. 115).

Desta forma cabe ao professor, promover um ensino atrativo e dinâmico através de «situações de aprendizagens originais que possibilitem às crianças rasgarem horizontes que quebram a normalidade existencial e onde a imaginação pode representar viagens de espírito gostosas e muito valiosas que mais não são que caminhos formativos simples e muito recompensadores da vida» (Leal, 2009, p. 137).

Os recursos didáticos visam, então, incentivar a ação, a motivação e o interesse das crianças/ alunos pela aprendizagem. Contudo, tal como refere Borràs (2001), nas suas práticas «o docente deve ter presente aspectos como os objectivos didácticos que quer conseguir, os conteúdos básicos que se devem trabalhar, as actividades de ensino, aprendizagem (...)» (p. 289) assim como os materiais pedagógicos que vai utilizar.

O perfil de competências visadas pelas diversas áreas e domínios do currículo na Educação Pré-Escolar e do Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico, em articulação com as características particulares e específicas de cada criança/grupo de crianças determinam a organização dos processos educativos concretos, nomeadamente, dos modelos de ensino, métodos e estratégias pedagógicas e, no seguimento destas, também dos materiais pedagógicos a privilegiar na leccionação.

*Que materiais? Quando os usar? e como os usar?* são as questões que sempre se colocam ao Educador/Professor nos momentos de seleção, construção e utilização de qualquer tipo de material pedagógico.

Quer sejam construídos pelo docente, ou estejam disponíveis no mercado, a utilização dos recursos pedagógicos requer sempre uma reflexão sobre a sua adequação à situação/atividade e ao grupo.

A sua implementação em sala de aula deve ser sempre devidamente planificada e organizada para que estejam bem esclarecidos os papéis do professor e do aluno, havendo clara consciência da intencionalidade pedagógica que lhe está subjacente.

Assim, há ainda a considerar que ao utilizar um recurso pedagógico para introduzir um conteúdo, o professor deverá ter em conta que o mesmo deverá permitir: fazer um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos; verificar as suas expectativas perante o recurso e o conteúdo que nele estará implícito; discutir os objetivos a alcançar e motivar os alunos (Instituto para a Qualidade na Formação, 2004, p. 211).

Por sua vez, quando utilizados no desenvolvimento de uma atividade os recursos pedagógicos têm a função de: guiar as aprendizagens, exercitar habilidades tornando a exposição menos maçadora, isto é mais atrativa, pois o docente pode explicar e exemplificar de forma mais objetiva, contribuindo para uma melhor compreensão por parte do aluno, enriquecendo assim a exploração dos conteúdos.

Quando ao serviço da consolidação de conhecimentos estes visam: rever conteúdos; verificar a apropriação dos conteúdos por parte dos alunos; fazer uma avaliação das aprendizagens conseguidas e das que necessitam ser revistas.

Neste contexto, consideramos que a utilização de materiais adequados pode promover a organização articulada e relacional das informações, promovendo assim a aprendizagem significativa nas crianças/alunos. A sua utilização pensada, intencional, planificada e refletida, traduz-se numa *mais-valia* para o sucesso das aprendizagens das crianças/alunos.

Considerando a importância estruturante da integração (nas suas mais diversas formas e abordagens) para a formação global das crianças/alunos e para a promoção de aprendizagens significativas e críticas (Alonso, 2004), no presente relatório propusemo-nos explorar o potencial dos recursos didáticos na organização articulada e relacional das aprendizagens das crianças/alunos, visando aprofundar a reflexão sobre a importância destes na promoção da integração curricular.

Neste sentido, passaremos de seguida à apresentação de materiais pedagógicos, por nós pensados e utilizados com o intuito de promover a integração curricular das aprendizagens visadas. Neste sentido, a análise e reflexão sobre as experiências de aprendizagem desenvolvidas, permitirá a reflexão sobre as potencialidades pedagógicas dos recursos implementados neste contexto.

## **1.1 Recursos didáticos desenvolvidos no Pré-Escolar**

### **1.1.1. “A nossa caixa de trabalho”**

#### **Caraterização global do recurso**

**Título/Designação do recurso:** “A nossa Caixa de Trabalho”

**Data de Implementação:** 16 de abril de 2012. Todavia, este foi também usado nas intervenções subsequentes nomeadamente: 17, 18, 19, 20 e 23 de abril e ainda 15, 23 e 25 de maio.

**Registo fotográfico do recurso:**



Figura 8: Caixa com materiais



Figura 9: Cartão com grafismos preenchido pelos alunos (exemplo)



Figura 10: Imagem legendada sobre as profissões (exemplo)

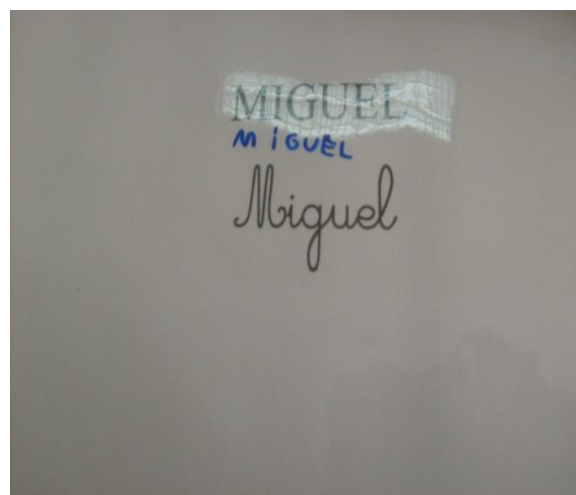


Figura 11: Cartão com o nome em letra de imprensa e a manuscrito

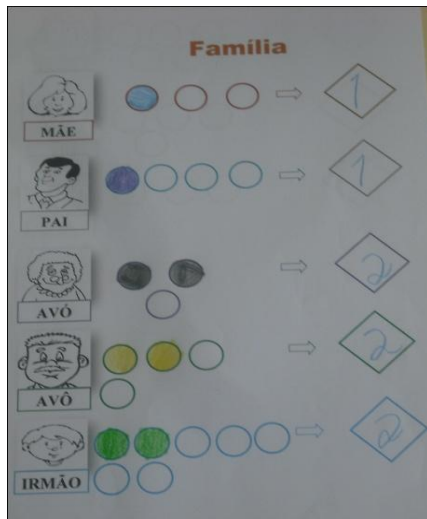


Figura 12: **Ficheiro da Família**



Figura 13: **Ficheiro com números**

**Área (s) de Conteúdo:** Área da Expressão e Comunicação; Área do Conhecimento do Mundo; Área de Formação Pessoal e Social.

**Domínio (s):** Expressão Plástica; Linguagem oral e abordagem à escrita; Matemática.

**Objetivos:**

- Praticar a escrita do seu nome à máquina e a manuscrito;
- Realizar exercícios de pré-escrita (grafismos), copiar pequenas palavras;
- Reconhecer através de imagens elementos das temáticas já trabalhadas (profissões, animais, figuras geométricas);
- Identificar e praticar o grafismo dos números até 10;
- Explorar as imagens através do desenho;
- Desenvolver a consciência silábica;
- Reconhecer o número de letras de uma palavra;
- Realizar contagens;
- Associar o número à quantidade;

**Material utilizado na construção do recurso:** Caixas de cartão; cola; velcro; papel de jornal; tintas de guache; marcador azul; letras do alfabeto em formato manuscrito em maiúsculas e minúsculas; números até 10 em letra de imprensa e manuscritos; imagens das profissões; imagens das figuras geométricas; cartão com o nome do aluno; folhas de plastificar; máquina de plastificar.

**Descrição do recurso (características e atividades potenciais):** Este recurso teve como objetivo principal permitir o trabalho integrado da área da Expressão e Comunicação (mais especificamente da componente de abordagem à escrita, do domínio da Linguagem oral e abordagem à escrita, identificada como uma prioridade a desenvolver nas crianças) com outras áreas e domínios curriculares. Esta abordagem pretendia-se lúdica e promotora de aprendizagens articuladas e significativas.

Cada aluno da sala recebeu a sua própria «Caixa de Trabalho», devidamente identificada com o seu nome. O recurso foi composto por materiais diversos, – comuns a todas as caixas oferecidas – como base para a realização de atividades diversas, nomeadamente:

- um tabuleiro em tamanho A4 plastificado, com o nome do aluno (registado em letra de imprensa e manuscrito);
- um marcador azul, de ponta de feltro com tinta à base de água, para escrever no tabuleiro plastificado, com uma borracha para apagar o trabalho registado no tabuleiro, permitindo a sua utilização vezes ilimitadas;
- imagens legendadas com as figuras geométricas (temática abordada pela cooperante nos dias de observação), permitindo às crianças usarem o tabuleiro e os marcadores para copiarem palavras e/ou desenharem sobre a figura geométrica representada no modelo. Podiam ainda realizar a contagem oral e/ou representação numérica da quantidade de letras e/ou de sílabas destas palavras;
- imagens legendadas com os animais (temática abordada na 1.<sup>a</sup> intervenção), permitindo às crianças usarem o tabuleiro e os marcadores para copiarem palavras e/ou desenharem o animal representado no modelo. Podiam ainda realizar a contagem oral e/ou a representação numérica da quantidade de letras e/ou de sílabas destas palavras;
- imagens legendadas com as profissões (temática abordada na 2.<sup>a</sup> intervenção), permitindo às crianças usarem o tabuleiro e os marcadores para copiarem palavras e/ou desenharem sobre a profissão representada no modelo. Podiam ainda realizar a contagem oral e/ou representação numérica da quantidade de letras e/ou de sílabas destas palavras;
- cartões com grafismos sobre as letras do alfabeto, permitindo às crianças usarem o marcador para rodearem e contornarem elementos, ensaiando a forma das letras e desenvolvendo a motricidade necessária à escrita;

- ficheiros de matemática, com os números até 10, permitindo às crianças usarem o tabuleiro e o marcador para copiarem os números e/ou para o ilustrarem com o desenho do número correspondente de elementos da sua preferência;
- um ficheiro sobre a temática da 'família' (abordada na 3.<sup>a</sup> intervenção), permitindo às crianças usarem o tabuleiro e o marcador para copiarem palavras, para registarem o respetivo número de letras e/ou de sílabas (após fazerem a respetiva divisão silábica oralmente). Numa dinâmica de jogo, as crianças contavam o número de letras ou de sílabas da palavra dada, pintando o número respetivo de círculos respetivos à quantidade correspondente e assinalando num espaço o número indicativo da mesma quantidade.

Este recurso permitiu ainda adaptar a dificuldade da tarefa à especificidade de cada criança, dado que as mais novas do grupo (com apenas 4 anos) não eram ainda capazes de efetuar a divisão silábica, usando o ficheiro apenas para a contagem do número de letras da palavra. Contudo, a qualquer momento em que estas crianças mostrassem interesse ou evolução nas suas aprendizagens, a questão da divisão silábica poderia ser trabalhada com este recurso.

Cada criança recebeu a sua própria caixa que permaneceu na sala de atividades durante todo o período de estágio. Durante as nossas práticas pedagógicas foram reservados momentos específicos para a realização das atividades propostas pela caixa, nomeadamente das diretamente subordinadas às temáticas abordadas naquela semana. Contudo, nos momentos de brincadeira livre, as crianças poderiam utilizar a sua caixa de forma autónoma, explorando o respetivo material livremente.

O recurso revelou-se prático, podendo ser manipulado autonomamente pelas crianças e usado repetidas vezes, sempre que os participantes assim o desejassem. O nível de desenvolvimento (complexidade) das atividades propostas nos diversos ficheiros podia ser adaptado, em função da evolução e das necessidades/capacidades das crianças.

Esta «caixa de trabalho» pode ser continuamente atualizada com imagens e ficheiros dedicados às diversas temáticas abordadas nas diversas áreas, ao longo do ano letivo, mesmo com complexidade crescente de tarefas, mantendo o seu objetivo primordial de promover a aprendizagem da escrita, em articulação com as demais áreas e domínios.

**Participantes:** cada criança recebeu uma caixa contendo todos os materiais descritos. Este recurso direcionou-se para a realização de atividades individualmente por cada criança.

**Efeitos da implementação do recurso junto das crianças:** o grupo revelou bastante interesse pelo recurso, querendo realizar todos os ficheiros lá contidos. A motivação para a realização das atividades propostas foi evidente quando nos momentos de brincadeira livre as crianças optavam livremente pela realização de tais atividades. Foi igualmente importante verificar que os alunos revelavam bastante autonomia na escolha das atividades disponíveis na caixa. O facto de cada um ter a sua própria caixa, com o seu próprio material, teve também um efeito positivo nas crianças, que se mostraram muito responsáveis e zelosas na arrumação/organização da caixa e na manutenção dos materiais em boas condições de utilização.

Após a descrição global do recurso, procedemos à análise do respetivo potencial no que respeita à promoção da integração curricular nas suas diversas dimensões. No quadro 11, sintetizamos esta informação:

**Quadro 10: Análise do potencial de integração curricular no recurso didático ‘A Nossa Caixa de Trabalho’**

| <b>Recurso: “A Nossa Caixa de Trabalho”</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                  |                                                   |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|
| <b>Competências – Chave<sup>1</sup></b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | <b>Áreas</b>                                                                                                                     | <b>Propostas de integração</b>                    |
| <p><b>Competência Cultural e Artística:</b><br/>Capacidade de compreender a sua própria cultura e as demais, desenvolvendo quer um sentimento de identidade quer o respeito pela diversidade cultural. No que diz particularmente respeito à vertente artística, esta competência implica a capacidade de comunicar e interpretar significados veiculados pelas linguagens das artes, promovendo a sensibilidade estética e o desenvolvimento emocional, valorizando a expressão individual e coletiva e a criação enquanto processo. (SREF/DREF, 2011, p. 9)</p> | <p><b>Área da Expressão e Comunicação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Domínio da Expressão Plástica</li> </ul> | <p><b>Pluridisciplinaridade (Pombo, 1994)</b></p> |

<sup>1</sup> SREF/DREF (2011), Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores (CREB).

**Competência em Línguas:**

Capacidade de, quer na língua portuguesa, quer nas línguas estrangeiras, expressar e interpretar conceitos, pensamentos, sentimentos, factos e opiniões, tanto oralmente como por escrito (ouvir/ver, falar, ler e escrever), e de interagir linguisticamente de forma apropriada e criativa em situações de natureza diversa e em diferentes tipos de contextos. No que diz particularmente respeito às línguas estrangeiras, esta competência integra a competência plurilinguística e a compreensão intercultural. (SREF/DREF, 2011, p. 9)

**Competência Matemática:**

Capacidade de reconhecer e interpretar problemas que surgem em diferentes âmbitos (familiares, sociais ou académicos), de os traduzir em linguagem e contextos matemáticos e de os resolver, adotando procedimentos adequados. Esta competência implica, também, a capacidade de interpretar, formular e comunicar os resultados, bem como uma atitude positiva, baseada no respeito pela verdade, na vontade de encontrar argumentos e na avaliação da respetiva validade. (SREF/DREF, 2011, p. 9)

**Competência científica e tecnológica:**

Capacidade de mobilizar conhecimentos, processos e ferramentas para explicar o mundo físico e social, a fim de colocar questões e de lhes dar respostas fundamentadas. A competência em ciências e tecnologia implica a compreensão das mudanças causadas pela atividade humana e a responsabilização de cada indivíduo no exercício da cidadania. No que se refere especificamente à vertente tecnológica, esta competência implica, ainda, a capacidade de aplicar criticamente esses conhecimentos e metodologias para dar resposta às necessidades e aspirações da sociedade contemporânea. (SREF/DREF, 2011, p. 9)

- Domínio  
Linguagem oral e  
abordagem à  
escrita

- Domínio da  
Matemática

**Área do Conhecimento  
do Mundo**

**Integração do  
Conhecimento  
(Beane, 2002)**

**Integração das áreas  
curriculares  
(Alonso, 2001)**

**Competência Social e de Cidadania:**

Capacidade de conhecer, valorizar e respeitar os outros e o mundo, procurando uma harmonização entre direitos, interesses, necessidades e identidades individuais e coletivas. O desenvolvimento desta competência implica, ainda, a capacidade de participar de forma eficaz e construtiva em diferentes contextos relacionais, cooperando com os outros, exercendo direitos e deveres de forma crítica, responsável e solidária e resolvendo conflitos quando necessário, num quadro de defesa dos valores democráticos que garantem a vida em comum. (SREF/DREF, 2011, p. 10)

**Área de Formação  
Pessoal e Social**

Conforme se pode constatar, este recurso permite o desenvolvimento de diversas competências-chave em articulação com diferentes áreas e domínios de conteúdo.

As experiências de aprendizagem desenvolvidas a partir deste recurso englobam características predominantes do que pode ser designado por: integração dos conhecimentos (Beane, 2002), integração das áreas curriculares (Alonso, 2001) e pluridisciplinaridade (Pombo, 1994), pela articulação promovida entre as aprendizagens nas diversas áreas e domínios, em cada tarefa, cujos ficheiros temáticos implicavam necessariamente a coordenação com o domínio da abordagem à escrita (identificado como prioridade a desenvolver nas crianças).

Neste sentido, consideramos que este recurso permitiu uma efetiva integração das aprendizagens, visto que num mesmo momento/tarefa a criança consolidava, de forma articulada, informação trabalhada nas diversas temáticas, desenvolvendo simultaneamente a motricidade fina e os grafismos (de número e letras) fundamentais à escrita.

Este recurso permitiu que as crianças tralhassem as áreas e as temáticas em que revelavam maiores necessidades/lacunas de uma forma lúdica, sendo, por vezes, elas próprias a selecionarem estas atividades e o momento em que as realizavam.

O potencial pedagógico deste recurso didático poderá ser ampliado se, durante o ano letivo forem sendo integradas na caixa novas tarefas/ficheiros consoante as temáticas abordadas.



**Domínio (s):** Linguagem oral e abordagem à escrita e Matemática.

**Objetivos:**

- Identificar e agrupar imagens legendadas com palavras em pares semelhantes;
- Associar globalmente palavras às respectivas imagens;
- Dividir silabicamente palavras;
- Desenvolver a memória visual;

**Material utilizado na construção do recurso:** Imagens; cola; tesoura; folhas de plastificar; máquina de plastificar.

**Descrição do recurso (características e atividades potenciadas):** A utilização deste jogo tem como principal função promover o reconhecimento global de palavras associadas às respectivas imagens, bem como desenvolver a consciência silábica nas crianças, uma vez que quando identificava um par de imagens a criança deveria tentar dividir silabicamente a palavra, oralmente. Contudo, além destas evidenciou-se ainda o trabalho relativo ao conhecimento do mundo (abordado nas imagens legendadas e na associação de características/contexto à imagem, ex.: e coelho, come cenouras, o padeiro coze pão), e à matemática, permitindo ainda trabalhar as contagens, uma vez que, no momento imediato à realização do jogo, para a contagem dos 'pontos' obtidos os alunos faziam a contagem dos pares de imagens por si associadas.

O jogo consistiu num conjunto de peças quadradas (com dimensões de oito centímetros por lado) plastificadas. Utilizam-se imagens legendadas com palavras, sobre as mais diversas temáticas conhecidas dos alunos, incluindo o jogo um total de 88 cartões plastificados, sendo:

- 18 pares de imagens legendadas referentes à temática dos animais;
- 18 pares de imagens legendadas referentes à temática das profissões;
- 30 pares de imagens legendadas referentes aos utensílios relacionados com as profissões;
- seis pares de imagens legendadas referentes à temática das figuras geométricas;
- 16 pares de imagens legendadas referentes às temática das cores, frutos;

O jogo pode ser realizado apenas com as peças relativas a uma, duas ou mais temáticas, dependendo das necessidades e/ou dos interesses das crianças.

A atividade inicia-se com os cartões virados para baixo, de modo a que não se veja a imagem. A criança vira uma imagem de cada vez, voltando a virá-la de verso quando não

consegue localizar de imediato o respetivo par. Se a criança virar uma imagem e se recordar da posição da peça-par no conjunto das peças viradas do verso, pode virá-la de imediato e completar o par (guardando-o fora do jogo).

Este jogo pode ser desenvolvido individualmente, ou a pares. Se o jogo for realizado a pares, sempre que uma criança completar um par tem a oportunidade de repetir uma jogada. Quando não consegue completar o par, cede a vez a outra criança.

O jogo revelou-se bastante prático, passível de ser manipulado pelas crianças de forma autónoma, podendo ser repetido as vezes que os participantes assim o desejarem.

**Regras:**

- Virar uma imagem de cada vez;
- Quando as crianças encontram o par devem: (a) identificar/nomear o que representa a imagem, em voz alta; (b) associar uma característica/contexto à imagem (por ex.: o cão é castanho, o polícia mantém as pessoas seguras);
- Efetuar a divisão silábica da palavra escrita na imagem.
- Quando o jogo se realizar a pares, a criança que identificar e realizar um par tem direito a repetir uma jogada.
- Efetuar a contagem do número de pares de imagens por si associadas, no decurso do jogo.

**Participantes:** Podem jogar até duas crianças individualmente, simultaneamente dividindo os cartões entre si. Pode ainda jogar-se a pares.

**Efeitos da implementação do recurso junto das crianças:** Este jogo teve uma grande adesão por parte do grupo, sendo muito procurado nos momentos de brincadeira livre. A observação das crianças na realização autónoma do jogo permitiu um melhor conhecimento do grupo, pela identificação das crianças que revelavam maiores dificuldades na divisão silábica. Nas situações de jogo a pares constatámos ainda que quando uma criança não conseguia fazer a divisão silábica corretamente era ajudada pelo colega de jogo. Quando ambos não o conseguiam fazer solicitavam a ajuda da Estagiária.

Com base no quadro 12, procederemos à análise do potencial pedagógico do ‘jogo da memória’ no que respeita à integração curricular.

Quadro 11: Análise do potencial de integração curricular no recurso didático ‘Jogo de Memória’

| Recurso: “A Nossa Caixa de Trabalho”                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                    |                                                        |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|
| Competências – Chave <sup>2</sup>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Áreas                                                                                                                                              | Propostas de integração                                |
| <p><b>Competência em Línguas:</b><br/>Capacidade de, quer na língua portuguesa, quer nas línguas estrangeiras, expressar e interpretar conceitos, pensamentos, sentimentos, factos e opiniões, tanto oralmente como por escrito (ouvir/ver, falar, ler e escrever), e de interagir linguisticamente de forma apropriada e criativa em situações de natureza diversa e em diferentes tipos de contextos. No que diz particularmente respeito às línguas estrangeiras, esta competência integra a competência plurilinguística e a compreensão intercultural (SREF/DREF, 2011, p. 9).</p> | <p><b>Área da Expressão e Comunicação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Domínio da Linguagem oral e abordagem à escrita</li> </ul> | <p><b>Pluridisciplinaridade (Pombo, 1994)</b></p>      |
| <p><b>Competência Matemática:</b><br/>Capacidade de reconhecer e interpretar problemas que surgem em diferentes âmbitos (familiares, sociais ou académicos), de os traduzir em linguagem e contextos matemáticos e de os resolver, adotando procedimentos adequados. Esta competência implica, também, a capacidade de interpretar, formular e comunicar os resultados, bem como uma atitude positiva, baseada no respeito pela verdade, na vontade de encontrar argumentos e na avaliação da respetiva validade (SREF/DREF, 2011, p. 9).</p>                                           | <p><b>Área da Expressão e Comunicação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Domínio da Matemática</li> </ul>                           |                                                        |
| <p><b>Competência científica e tecnológica:</b><br/>Capacidade de mobilizar conhecimentos, processos e ferramentas para explicar o mundo físico e social, a fim de colocar questões e de lhes</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                    | <p><b>Integração do Conhecimento (Beane, 2002)</b></p> |

<sup>2</sup> SREF/DREF (2011), Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores (CREB).

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                     |                                                                        |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|
| <p>dar respostas fundamentadas. A competência em ciências e tecnologia implica a compreensão das mudanças causadas pela atividade humana e a responsabilização de cada indivíduo no exercício da cidadania. No que se refere especificamente à vertente tecnológica, esta competência implica, ainda, a capacidade de aplicar criticamente esses conhecimentos e metodologias para dar resposta às necessidades e aspirações da sociedade contemporânea (SREF/DREF, 2011, p. 9).</p>                                                                                                                                                  | <p><b>Área do<br/>Conhecimento<br/>do Mundo</b></p> |                                                                        |
| <p><b>Competência Social e de Cidadania:</b><br/>Capacidade de conhecer, valorizar e respeitar os outros e o mundo, procurando uma harmonização entre direitos, interesses, necessidades e identidades individuais e coletivas. O desenvolvimento desta competência implica, ainda, a capacidade de participar de forma eficaz e construtiva em diferentes contextos relacionais, cooperando com os outros, exercendo direitos e deveres de forma crítica, responsável e solidária e resolvendo conflitos quando necessário, num quadro de defesa dos valores democráticos que garantem a vida em comum (SREF/DREF, 2011, p. 10).</p> | <p><b>Área de Formação<br/>Pessoal e Social</b></p> | <p><b>Integração das áreas<br/>curriculares<br/>(Alonso, 2001)</b></p> |

Nas experiências de aprendizagem promovidas por intermédio deste recurso didático prevalecem características de ludicidade e jogo, a partir das quais se afirmam a integração dos conhecimentos (Beane, 2002) e a integração das áreas curriculares (Alonso, 2001) na perspetiva definida por Pombo (1994) como pluridisciplinaridade. Este recurso permite o desenvolvimento articulado e coordenado das aprendizagens visadas em diversas áreas e domínios de conteúdo, a partir de diferentes organizações e explorações da dinâmica subjacente à sua utilização. Atendendo às características específicas do grupo de crianças trabalham-se de forma simultânea as questões da oralidade.

O fato deste jogo poder ser realizado a pares permite igualmente o desenvolvimento de capacidades psicológicas e sociais (Borrás, 2001, p. 207) no âmbito da Competência Social e de Cidadania (respeito pelos direitos e interesses do outro, cooperação mediante regras definidas, etc.).

Também o potencial pedagógico deste recurso didático poderá ser ampliado se, ao longo do ano letivo, forem sendo acrescentados conjuntos de cartões referentes a outras temáticas trabalhadas.

## **1.2 Recursos didáticos desenvolvidos**

### **1.2.1 Jogo do “Trivial”**

#### **Caraterização global do recurso**

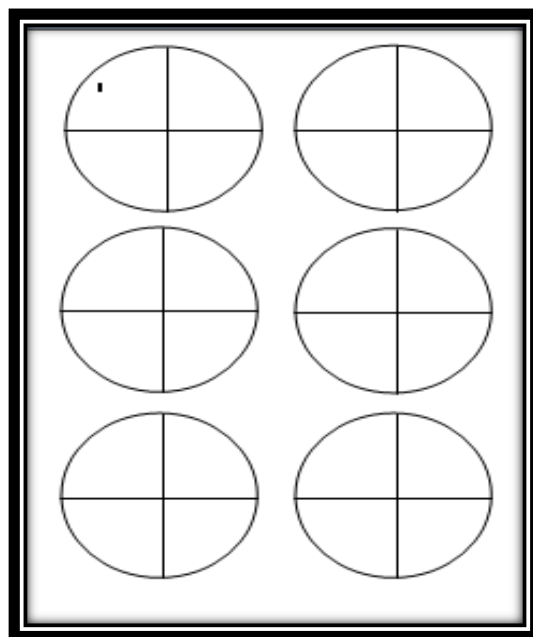
**Título/Designação do recurso:** Jogo do trivial

**Data de Implementação:** 26 de novembro de 2012.

**Registo fotográfico do recurso:**



**Figura 16: Tabuleiro do jogo**



**Figura 17: ‘Queijinhos’**



Figura 18: **Dados, pinos e cartões do jogo**

**Área (s) de Conteúdo:** Área de Língua Portuguesa; Área da Matemática; Área de Estudo do Meio e Área de Formação Pessoal e Social.

**Objetivos:**

- Consolidar conhecimentos sobre os conteúdos trabalhados na Área de Língua Portuguesa: divisão silábica; antónimos e sinónimos; sinais de pontuação; classificação das palavras quanto à acentuação das palavras; nomes e substantivos; palavras da mesma família;
- Consolidar conhecimentos sobre os conteúdos trabalhados na Área da Matemática: características dos sólidos geométricos, número de vértices, arestas, forma da base; poliedros e não poliedros; polígonos; retas paralelas e perpendiculares; múltiplos e submúltiplos do metro; algoritmo da divisão;
- Consolidar conhecimentos sobre os conteúdos trabalhados na Área de Estudo do Meio Físico e Social: os ossos do esqueleto humano; músculos e pele; os primeiros povos; a monarquia, república e democracia; as dinastias;
- Rever conceitos aprendidos;
- Identificar e esclarecer dúvidas que ainda persistam nas aprendizagens.

**Material utilizado na construção do jogo:** 2 cartolinas brancas; compasso; régua; tintas de várias cores; pincel; marcador preto; cartões com perguntas; peça com imagem de cada grupo; computador; tesoura; papel de plastificar; máquina de plastificar; dado; cartões com queijinhos; rolos de papel higiénico; papel autocolante: verde, azul, amarelo, laranja e vermelho.

**Descrição do recurso (caraterísticas e atividades potenciais):** Este jogo teve como propósito fundamental proporcionar a revisão e consolidação de conhecimentos nas matérias

curriculares desenvolvidas durante o período da Prática Educativa Supervisionada II, num contexto lúdico.

Assim, e respeitando a lógica subjacente ao jogo que lhe deu o nome de "Trivial", este era composto por:

- um tabuleiro de forma circular com quatro percursos desenhados, rumo ao centro (compostos por casas coloridas, com as formas geométricas aproximada de retângulos e de um círculo);
- peça com a imagem de cada grupo;
- quatro dados;
- círculos divididos em quatro partes iguais, chamados de '*queijinho*';
- 20 cartões cor de verde, com questões sobre os conteúdos tratados na área de Língua Portuguesa;
- 20 cartões cor de azul, com questões sobre os conteúdos tratados na área da Matemática;
- 20 cartões cor de laranja, com questões sobre os conteúdos tratados na área da Estudo do Meio parte Social;
- 20 cartões cor de amarela, com questões sobre os conteúdos tratados na área da Estudo do Meio parte Física;
- 20 cartões cor de vermelha, com indicações para avançar ou recuar no jogo;
- Folhas A4, fotocopiadas, com uma tabela de dupla entrada para registar as respostas dadas pelos alunos em cada área.

Trata-se de um jogo a ser realizado por toda a turma em simultâneo, agrupada em 4 sub-grupos com igual número de elementos.

O jogo iniciou-se com o lançamento simultâneo do dado por todos os grupos. O número obtido no lançamento do dado determinava o número de casas a percorrer partindo do círculo do centro para o exterior. A cor da casa de destino determinava a temática da questão a responder pelo grupo. Ao longo do tabuleiro existiam também, casas de cor vermelha que eram as surpresas, estas podiam mandar recuar ou avançar casas, davam a oportunidade de escolher uma área para responder a uma questão e ainda indicavam a impossibilidade de jogar.

Ao acertarem uma pergunta, a equipa recebia uma peça, com a cor da respetiva pergunta, e preenchia um quarto de um círculo com essa mesma cor, chamado de '*queijinho*'. Se a resposta da equipa fosse errada, a equipa perdia a vez de jogar. O primeiro grupo a

preencher o seu ‘queijinho’, ganhava o jogo, é de referir que no mesmo ‘queijinho’ não se podia repetir cores.

No decorrer do jogo, os alunos tinham de ir preenchendo individualmente uma ficha de registo das respostas dadas. Esta continha uma tabela de dupla entrada com o número de todas as questões e nela o aluno, deveria assinalar as respostas respondidas com a seguinte legenda acertei; não acertei; não me lembrava. Este registo permitiu ter um melhor conhecimento das necessidades e das potencialidades dos alunos em relação aos conteúdos trabalhados, indicando simultaneamente a necessidade de revisão em grande grupo, de alguns dos conteúdos tratados.

O jogo pode ser repetido as vezes que os participantes assim o desejem.

Contudo, convém que as perguntas do jogo sejam acrescentadas e enriquecidas, uma vez que a repetição do jogo poderá levar à repetição frequente das mesmas questões, podendo levar à memorização de respostas certas por parte de alguns alunos.

**Participantes:** Todos os alunos do grupo/turma, simultaneamente, subdivididos em grupos. Pode também ser jogado por equipas mais pequenas ou ainda por quatro indivíduos.

### **Regras do jogo:**

- Para iniciar o jogo, cada grupo deve lançar o dado;
- O grupo que obter uma maior pontuação deverá ser o primeiro a jogar;
- De seguida, o grupo que irá começar lança novamente o dado para saber o número de casas que irá percorrer;
- Posto isto, deverá ser feita uma pergunta de acordo com a cor da casa alcançada;
- Se a resposta for correta o grupo pode colorir um queijinho da respetiva cor da pergunta, se a resposta for errada a equipa perde a vez para a equipa seguinte;  
Ganha o grupo que conseguir preencher primeiro o seu queijinho

**Efeitos da implementação do recurso junto das crianças:** Este jogo suscitou muito interesse nos alunos. Jogaram durante 1 hora e 35 minutos, com muito entusiasmo e persistência, pedindo para repeti-lo várias vezes.

Como esta turma integra três alunos com Necessidades Educativas Especiais, estes alunos foram integrados, um em cada grupo de participantes, tendo tido a oportunidade de

lançar o dado e movimentar o pino da equipa e de responder com a ajuda dos colegas a algumas questões, ainda que simples (ex.: divisão silábica de palavras tal como o próprio nome, adições simples). Neste particular, penso que poderíamos ter concebido um maior número de questões adequadas ao nível de aprendizagem destas crianças, envolvendo-os mais frequentemente e de forma mais profunda na atividade.

O elemento lúdico do jogo é de extrema importância, para que a criança se entregue de forma espontânea à aprendizagem. O jogo proporciona um ambiente descontraído, favorecendo a expressão e comunicação, todavia quando jogado em grupo permite gerir as emoções, tornando-se importantes para o desenvolvimento de relações sociais.

O jogo pode ser favorável ao aluno no desenvolvimento das suas capacidades de pensar, refletir, analisar e compreender conceitos de diferentes áreas, levantar hipóteses, delinear estratégias, testá-las e avaliá-las com autonomia e cooperação.

Com base no quadro 13, procede-se à análise do potencial do recurso didático 'Trivial', concebido e explorado visando a promoção da integração curricular:

**Quadro 12: Análise do potencial de integração curricular no recurso didático 'Trivial'**

| <b>Recurso: Jogo - Trivial</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                         |                                |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|--------------------------------|
| <b>Competências – específicas<sup>3</sup></b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | <b>Áreas</b>                            | <b>Propostas de integração</b> |
| <p><b>Competência em Línguas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Produzir enunciados orais dotados de significado, assumindo uma atitude de cooperação na interação comunicativa e mobilizando saberes linguísticos, socioculturais e relativos aos papéis desempenhados pelos falantes nas diversas situações de comunicação;</li> <li>- Mobilizar, de forma consciente e crítica, o conhecimento das unidades, regras e processos gramaticais da língua, nas diferentes situações de compreensão e expressão verbal</li> </ul> | <p><b>Área de Língua Portuguesa</b></p> |                                |

<sup>3</sup> SREF/DREF (2011), Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores (CREB).



|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                            |                                             |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|
| (SREF/DREF, 2011, p. 80)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ciências Humanas e Sociais</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Área de Formação Pessoal e Social</b></p> | <b>Integração dos alunos (Alonso, 2001)</b> |
| <p style="text-align: center;"><b>Competência Cultural e Artística:</b></p> <p>- Reconhecer a simultaneidade da existência de diferentes valores e culturas e o seu caráter relativo em diferentes espaços e tempos históricos (SREF/DREF, 2011, p. 69).</p> <p style="text-align: center;"><b>Competência de Autonomia e Gestão de Aprendizagem:</b></p> <p>- Autoavaliar e ajustar métodos de trabalho à sua forma de aprender e aos objetivos visados (SREF/DREF, 2011, p. 70).</p> |                                                                                                                                                            |                                             |
| <p style="text-align: center;"><b>Competência Social e de Cidadania:</b></p> <p>- Conhecer as suas capacidades e as suas fragilidades (SREF/DREF, 2011, p. 113).</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                            |                                             |

Este recurso didático foi criado para possibilitar a revisão e a consolidação de conteúdos trabalhados nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio. Neste sentido, e conforme a descrição acima feita da organização e utilização do jogo, verificamos que nele interagem competências específicas diretas nas áreas curriculares supracitadas, assim como na dimensão de Autonomia e Gestão da Aprendizagem, uma vez que a ficha de registo de resultados do jogo aposta na promoção da autorregulação das aprendizagens pelos alunos.

Dos cenários de integração curricular expostos por Pombo (1994), parece predominar aqui um nível elementar de associação/coordenação entre disciplinas, numa relação de paralelismo, sem modificações de fundo na respetiva estrutura (Palmade, 1979; Delattre, 1973 citados por Pombo, 1994). As questões formuladas incidiam diretamente nos conteúdos das diversas áreas, ainda que pudessem associar assuntos de outras (ex.: fazer a classificação de palavras quanto à posição da sílaba tónica usando vocábulos estudados na área de Estudo do Meio ou da Matemática; responder a situações problemáticas formuladas a partir assuntos de Estudo do Meio).

Simultaneamente, o fato de o jogo ser disputado entre equipas, promovendo a cooperação e a ajuda na procura das respostas corretas, bem como o fato de as equipas integrarem ativamente os alunos com Necessidades Educativas Especiais (participando nas

dinâmicas de jogo e na resposta a questões) indiciam a presença de características das dimensões de integração social (Beane, 2002) e de integração dos alunos (Alonso, 2001).

Este jogo suscitou um enorme interesse na turma e o seu potencial pedagógico pode ser continuamente enriquecido, ao longo do ano letivo, com a elaboração de novos cartões com questões relativas aos conteúdos entretanto abordados.

### 1.2.2“Big Book”

#### Caraterização global do recurso

**Título/ Designação do recurso:** “Big Book” sobre História de Portugal: Os primeiros povos e as Dinastias.

**Data de Implementação:** A construção deste recurso teve início no dia 15 de outubro de 2012, sendo apresentado à turma apenas no dia 23 de novembro de 2012.

#### **Registo fotográfico do recurso:**



Figura 19: Capa do Big Book

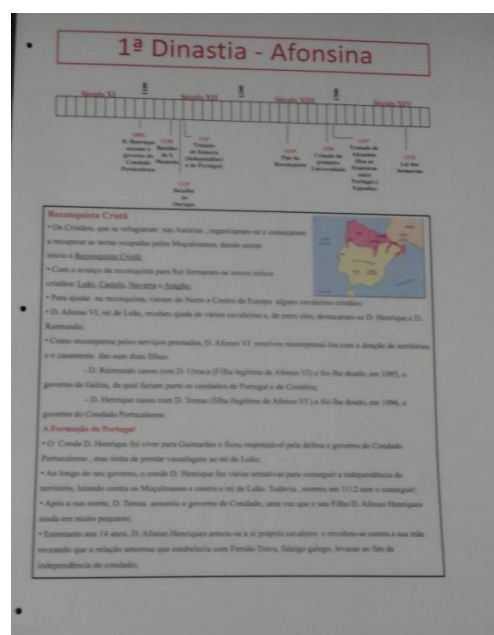


Figura 20: Início da 1.ª Dinastia

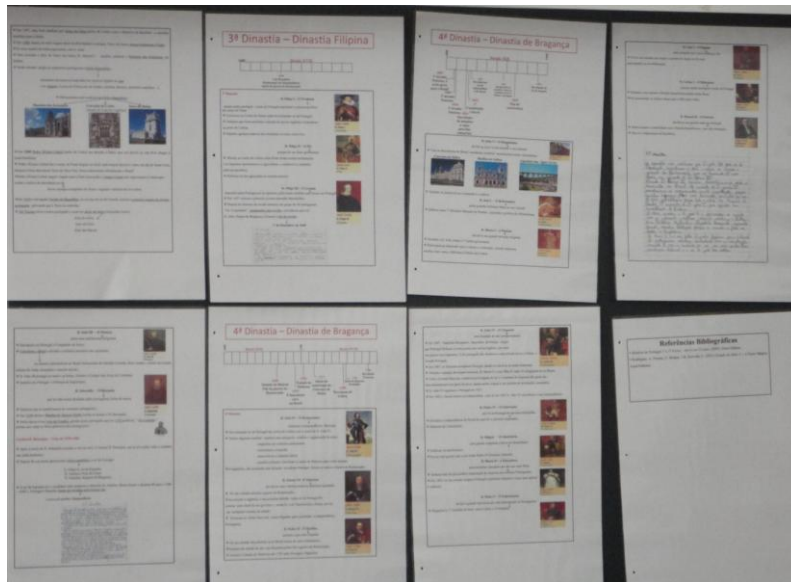


Figura 21: Interior do Big Book

**Área (s) de Conteúdo:** Área de Língua Portuguesa; Área de Estudo do Meio; Tecnologias da Informação e da Comunicação.

**Objetivos:**

- Construir um friso cronológico;
- Compreender a cronologia de acontecimentos da História de Portugal, relativos aos primeiros povos e às Dinastias;
- Sistematizar os conteúdos trabalhados sobre a História de Portugal, relativos aos primeiros povos e às Dinastias;

**Material utilizado na construção do recurso:** cartão em tamanho A3; tecidos; goma eva azul; linha; agulha; computador; papel de plastificar; máquina de plastificar.

**Descrição do recurso (características e atividades potenciais):** Este recurso visou eminentemente abordar a construção de um friso cronológico de forma alternativa, bem como sistematizar os conteúdos referentes à História de Portugal trabalhados a propósito dos 'Primeiros Povos' e das 'Dinastias'.

A ideia da realização do "Big Book" partiu da realização de um *brainstorming* realizado numa sessão de planificação com a Orientadora da Universidade, quando se procuravam ideias para a construção de um friso cronológico que motivasse e envolvesse os alunos (atendendo ao tempo letivo disponível para o efeito).

Após apresentada a ideia ao grupo/turma, a adesão deste foi imediata. Os alunos contribuíram com inúmeras sugestões para a organização e estrutura global do recurso, considerando que seria simultaneamente um livro, um friso cronológico e um 'resumo' da matéria dada. Assim, após a lecionação de cada bloco de matéria, era reservado um espaço de diálogo com o grupo para a planificação da organização da informação trabalhada no Big Book. Nestes momentos, eram distribuídas tarefas pelos alunos, nomeadamente: a pesquisa

em manuais e na Internet, escrita de textos a computador ou a realização de resumos manuscritos das matérias, para serem digitalizados e inseridos no trabalho. Neste sentido, construímos momentos de planificação conjunta do recurso, sendo o produto final, o espelho dos contributos de todos.

Assim, o Big Book foi realizado em formato A3, sendo composto por:

- uma capa decorada e forrada pela formanda com recortes de tecido e letras do título recortadas em goma-eva e coladas;
- uma página A3 plastificada, com a respetiva ficha técnica (indicando o título, os autores, a revisão do texto, a data e o número de páginas);
- 18 páginas de A3 plastificadas compostas com a informação reunida: o título/assunto da informação abordada na página; a régua do friso cronológico desenhada a computador, no cabeçalho da folha, com os respetivos acontecimentos devidamente assinalados com setas e tópicos; a disposição ao longo da página de textos escritos a computador, textos manuscritos digitalizados, imagens/ilustrações digitalizadas;
- uma página A3 plastificada, com as referencias à bibliografia consultada, a partir da qual fora selecionada a informação contida no recurso;
- uma contracapa decorada e forrada pela formanda com recortes de tecido (numa organização esteticamente semelhante à capa);

O livro foi apresentado ao grande grupo num período final da tarde, no 'cantinho da leitura' existente na sala de aula, tendo sido depois disponibilizado para consulta livre pelos interessados.

**Participantes:** Os alunos e a Estagiária.

**Efeitos da implementação do recurso junto das crianças:** Os alunos revelaram muito interesse pela atividade, implicando-se ativamente contribuíram quer com ideias e sugestões para a sua organização, quer com a realização voluntária de trabalhos (pesquisas e escrita de textos/resumos) para integrarem no livro. A curiosidade demonstrada pelo possível aspeto gráfico final foi uma constante por parte dos alunos que perguntavam constantemente quando poderiam ver o livro.

No momento da apresentação do Big Book, o grupo mostrou-se muito interessado e participativo, gerando-se alguma agitação dada a abundância de comentários dos alunos

identificando, com grande satisfação, a inclusão das ideias e dos textos ou imagens realizados/selecionados por si.

Sendo um livro, importa referir ainda que uma das suas finalidades foi promover a leitura, sendo esta competência de literacia crucial. A utilização do livro de grande dimensão – ‘livro grande’ (Big Book) – foi apenas uma estratégia que também serviu para motivar e prender a atenção dos alunos, incentivando a leitura do seu conteúdo. Para as crianças,

«ouvir (e ver...), ler, em voz alta, um livro grande, é uma experiência semelhante à de estar sentado à frente numa sala de cinema. O espectador/ouvinte pode tomar parte na acção. Os livros grandes podem fazer com que a criança desempenhe um papel mais activo na aprendizagem. Ler em voz alta textos de grande formato aumenta o divertimento das crianças e a compreensão da leitura, desenvolve o conceito de leitura e habilidades pró-leitoras» (Saracho, 1994, in Viana e Teixeira, 2002, p. 118).

O recurso foi posteriormente consultado pela generalidade dos alunos, individualmente ou em grupos de dois ou três elementos. Salientamos ainda, que os alunos com Necessidades Educativas Especiais também mostraram interesse pela consulta e manipulação do Big Book.

No quadro 14 procedemos à análise dos contributos do recurso didático do 'Big Book' no que respeita à integração curricular, considerada nas suas diversas dimensões:

**Quadro 13: Análise do potencial de integração curricular no recurso didático ‘Big Book’**

| <b>Recurso: Big Book</b>                                                                                                                                                                                                                                                 |                                         |                                |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|--------------------------------|
| <b>Competências – específicas<sup>4</sup></b>                                                                                                                                                                                                                            | <b>Áreas</b>                            | <b>Propostas de integração</b> |
| <p><b>Competência em Línguas:</b><br/>                     - Construir enunciados verbais dotados de significado, conformes à gramática da língua, às situações e às intencionalidades comunicativas, mobilizando processos cognitivos e translinguísticos complexos</p> | <p><b>Área de Língua Portuguesa</b></p> |                                |

<sup>4</sup> SREF/DREF (2011), Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores (CREB).



|                                                                                                                                                                                                                                             |                                                 |  |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|--|
| <p>acontecimentos (SREF/DREF, 2011, p. 69).</p> <p><b>Competência de Autonomia e Gestão da Aprendizagem:</b></p> <p>Autoavaliar e ajustar métodos de trabalho à sua forma de aprender e aos objetivos visados (SREF/DREF, 2011, p. 70).</p> | <p><b>Área de Formação Pessoal e Social</b></p> |  |
| <p><b>Competência Social e de Cidadania:</b></p> <p>- Reconhecer-se como elemento integrante, participante e interventivo da comunidade (SREF/DREF, 2011, p. 113).</p>                                                                      |                                                 |  |

A construção deste recurso começou por ser uma iniciativa da estagiária que, quando foi apresentada à turma, contou com a sua imediata adesão, pela apresentação de ideias, sugestões e propostas para a respetiva organização.

O produto final foi o resultado de diversos diálogos com os alunos que constituíram momentos de planificação conjunta do trabalho a desenvolver. Na sequência destes momentos os alunos sugeriram organizar-se individualmente ou em grupo para elaborarem pesquisas, textos/resumos e ilustrações, sugeriram momentos para trabalho em sala de aula e em casa, chegando inclusive a propor que alguns dos textos/resumos elaborados seriam escritos a computador enquanto que outros poderiam ser manuscritos e apresentados digitalizados no livro, por forma a mostrar melhor diferentes formas de trabalho.

Toda esta envolvência e dinâmica deste trabalho evidenciou uma componente de integração do conhecimento (Beane, 2002) das diversas áreas (Alonso, 2001), implicando a mobilização de conhecimentos de Estudo do Meio, de Língua Portuguesa e de Tecnologias da Informação e da Comunicação. Os alunos estavam tão entusiasmados com o Big Book (objeto) que sugeriram espontaneamente a realização de atividades articulando conteúdos e competências específicas nesta área.

Do mesmo modo consideramos que, quer os momentos de planificação conjunta (professor-alunos), quer os momentos de trabalho a pares (alunos-alunos), quer ainda o envolvimento dos alunos com Necessidades Educativas Especiais nas atividades (nomeadamente na escrita de palavras e na cópia de frases no computador), trazem igualmente a esta atividade características das dimensões designadas de integração social (Beane, 2002) e de integração dos alunos (Alonso, 2001) com um forte envolvimento e participação ativa dos alunos na construção do seu próprio conhecimento.

A criação deste big book suscitou, desde o primeiro momento, muito entusiasmo na turma, sendo um trabalho com grande potencial no que respeita à integração curricular. Contudo, consideramos que o potencial deste recurso no âmbito da Competência de Autonomia e Gestão da Aprendizagem poderia ter sido aprofundado pela criação de um instrumento específico para registo escrito (ex.: um cartaz com uma tabela de dupla entrada) dos contributos e decisões tomadas em conjunto com os alunos nos momentos de planificação.

Neste capítulo, procuramos apresentar as considerações finais do trabalho desenvolvido tendo por base os nossos objetivos, identificando também algumas das suas limitações.

### 1. Considerações Finais

A complexidade dos contextos educativos atuais colocam à escola e aos professores novas exigências, suscitando constantes desafios e dilemas.

Neste cenário, a formação inicial de docentes é apenas o início de um processo contínuo de atualização e desenvolvimento profissional.

O processo de *aprender a ensinar* é evolutivo e complexo, englobando um vasto conjunto de experiências e vivências adquiridas enquanto aluno, aluno-estagiário, professor principiante e professor experiente.

Assim, no período de Estágio, o aluno-estagiário tem um maior contacto com o contexto/realidade em que espera vir a desempenhar a sua profissão, vivenciando experiências que demandam a mobilização de conhecimentos, atitudes, competências e capacidades necessárias ao exercício das novas funções e responsabilidades que passa a assumir. Isto implica, por um lado, o enriquecimento dos conhecimentos e saberes adquiridos ao longo do seu percurso académico e, por outro lado, a realização de novas aprendizagens a partir das vivências no quotidiano da profissão.

Neste trabalho decidimos aprofundar a problemática da integração curricular, nas suas múltiplas conceções e perspetivas (Pombo, 1994; Beane, 2000; Alonso 2002a), reconhecendo a sua importância estruturante para a formação global das crianças/alunos e para a promoção de aprendizagens significativas e críticas (Alonso, 2004).

A pertinência deste assunto evidenciou-se continuamente ao longo das práticas educativas desenvolvidas, dado o carácter globalizante e integrador que marca a organização da Educação Pré-escolar e do Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Contudo, falar em integração curricular não implica relativizar ou diminuir a importância das áreas científicas/disciplinares, implica sim «colocá-las ao serviço da compreensão da realidade e da intervenção sobre a mesma para a transformar, através da mobilização interrelacionada e em espiral dos saberes face a situações ou problemas significativos» (SREF/ DREF, 2011, p. 11) procurando, para tal, a organização intencional de

contextos e de experiências de aprendizagem que «estimulem uma apropriação integrada do conhecimento, que lhes [às crianças/ alunos] permita[m] atribuir um sentido e significado pessoal aos conteúdos, para poderem agir adequadamente e para continuarem a aprender» (SREF/DREF, 2011, p. 33) – promovendo a relevância e a significatividade das aprendizagens visadas.

A integração curricular procura a organização do currículo e do conhecimento de forma a torná-los mais acessíveis e significativos para os alunos, ajudando-os a entenderem-se a si próprios e ao mundo que os rodeia (Beane, 2002). Este mesmo autor entende a integração curricular como uma *pedagogia de alta qualidade*, considerando que os alunos «devem possuir uma oportunidade de usar os recursos da escola para aprofundarem o seu entendimento de si mesmos e do respectivo mundo, em termos das suas vidas presentes» (Beane, 2002, p. 76).

Cabe ao educador/professor gerir o currículo, proporcionando aos alunos os meios necessários para que estes desenvolvam conhecimentos e competências que os tornem pessoas ativas, críticas e reflexivas, capazes de se integrarem na sociedade de hoje, cada vez mais exigente.

Assim, procuramos desenvolver, de forma articulada, as aprendizagens das crianças/alunos, nas diferentes áreas e domínios de conteúdo a partir de recursos didáticos diversos (construídos e/ou existentes no mercado), tendo desenvolvido um vasto conjunto de experiências de aprendizagem, – relacionando aprendizagens de duas ou mais áreas/domínios curriculares –, a partir da exploração e/ou da construção cartazes (simples e interativos), livros, pequenos filmes, videogramas e apresentações em powerpoint, jogos (individuais e de grupo), fantoches, materiais manipulativos, maquetes e modelos bi e tridimensionais, etc..

Para efeitos de aprofundamento da análise e reflexão sobre o potencial dos recursos didáticos no âmbito da promoção da integração curricular, seleccionámos uma amostra de dois dos recursos desenvolvidos na Educação Pré-Escolar e dois dos recursos desenvolvidos no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A análise às abordagens realizadas à integração curricular através da utilização adequada – na sua seleção, construção e exploração – de recursos didáticos, indiciou estes comportam um elevado potencial no desenvolvimento articulado das competências visadas no Referencial Curricular para a Região Autónoma dos Açores, em várias áreas/domínios (conforme explicitado no capítulo III), permitindo operacionalizar metodologias e estratégias que visam a construção de aprendizagens significativas. Os recursos didáticos permitem a desconstrução e a concretização de informação/realidades complexas e abstratas e a

exploração/demonstração de ligações e relações entre os saberes disciplinares. Ainda o fato de estes proporcionarem, de forma lúdica, o contato da criança/aluno com os conteúdos curriculares, torna-os instrumentos motivadores.

Na generalidade do trabalho desenvolvido, neste campo, nas nossas Práticas Educativas evidenciou-se a predominância de características das perspectivas presentes nas acções de pluridisciplinaridade (Pombo, 1994), integração do conhecimentos (Beane, 2002) e integração das áreas curriculares (Alonso, 2001). Predominando o estabelecimento ligações entre os conteúdos de duas ou mais áreas/domínios, – a partir da exploração e da interação dos alunos com um 'objeto', o recurso didático –, pela coordenação e paralelismo no relacionamento entre os conteúdos específicos de cada área e as características e dinâmicas subjacentes ao próprio recurso.

Nas análises efetuadas à amostra dos recursos didáticos desenvolvidos no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, encontramos ainda características que indiciam algum potencial destes recursos didáticos nas dimensões da integração social (Beane, 2002) e da integração dos alunos (Alonso, 2001).

A realização deste trabalho permitiu constatar que a implementação de práticas de integração curricular através dos recursos didáticos é não só possível, mas também desejável, devendo ser valorizados e privilegiados na promoção de experiências de aprendizagem neste âmbito. A utilização de recursos didáticos enriqueceu as nossas práticas, criando momentos lúdicos, dinâmicos e motivadores para as crianças/alunos.

Contudo, este trabalho reveste-se de um elevado grau de exigência. Importa que os educadores/professores estejam conscientes que o potencial de qualquer recurso didático implica que a sua seleção, conceção e exploração seja pensada, intencional, planificada e refletida, buscando a sua adequação às necessidades e características do grupo de crianças/alunos. A utilização de recursos didáticos, nesta linha de pensamento, implica um grande esforço e dispêndio de tempo, no sentido de garantir a melhor organização e estrutura visando a promoção intencional das dimensões de integração pretendidas.

É importante ter presente que este trabalho não pretende representar o fim, mas sim o início de um longo percurso de formação, que se pretende contínuo. A elaboração deste relatório proporcionou inúmeras oportunidades de aprofundamento, fundamentação e reflexão sobre as experiências vivenciadas e sobre o seu potencial para a inovação das nossas práticas profissionais futuras. Este trabalho abriu novos horizontes de conhecimento, suscitando caminhos a explorar, nomeadamente na formação contínua.

Esta foi uma caminhada longa, que apesar de ter sido muito gratificante, também se revelou árdua e difícil, todavia e de acordo com Medeiros (2006) «fazer estágio dá muito trabalho, implica muito esforço. E não há educação sem esforço. Não há qualidade sem dedicação e entrega» (p. 44).

## **2. Limitações**

Tornaram-se fatores limitativos da realização deste trabalho, aspetos relacionados com a complexidade das problemáticas em estudo (a integração curricular e os recursos didáticos), no que respeita à multiplicidade de conceções encontradas, o que dificultou por vezes a sistematização da informação.

A carência de bibliografia recente para fundamentar os recursos didáticos, levou a que este corpo de trabalho fosse sintético e incluísse algumas referências que remontam à década de 70 do Séc. XX.

O pouco tempo destinado à preparação e à execução da prática quer na Educação Pré-Escolar (PES I), quer no Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (PES II).

O facto de ao longo da prática estarmos a ser constantemente avaliados, pela lecionação dos temas/conteúdos atribuídos pelas cooperantes, bem como pelos documentos de planificação, fez com que por vezes a nossa atenção se desviasse do âmbito específico do relatório, retirando tempo necessário para pesquisar, pensar e construir mais e melhores recursos, visando intencionalmente a promoção da integração curricular.

O Cumprimento do número de páginas pré-estabelecido para este relatório foi, também um fator a considerar, determinando a análise aprofundada de apenas uma amostra dos recursos didáticos desenvolvidos.

Por último, realçamos ainda a nossa inexperiência no desenvolvimento de um trabalho desta índole.

## Referências Bibliográficas

- Abreu, I., Roldão, M.** (1989). A Evolução da Escolaridade Obrigatória em Portugal nos Últimos Vinte Anos. In Pires, E. L., Abreu, I., Mourão, C., Rau, M. J., Roldão, M. C., Clímaco, M. C., Valente, M. O., Antunes, J. J. (1989). *O Ensino Básico em Portugal*. (pp. 42-94) Porto: Edições Asa.
- Alarcão, I.** (1996). Ser professor reflexivo. In Alarcão, I. (Org.). *Formação Reflexiva de Professores: estratégias de supervisão* (pp. 171-189). Aveiro. Edições CIDInE.
- Alarcão, I.** (2001). A Escola Reflexiva. In Alarcão, I. (Org.). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade* (pp. 15-30). Portalegre: Artmed Editora.
- Alarcão, I. & Roldão, M.** (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alonso, L.; Ferreira F.; Santos, M.; Rodrigues, M. & Mendes, T.** (1994). *A Construção do Currículo na Escola. Uma proposta de Desenvolvimento Curricular para o 1ºCiclo do Ensino Básico*. Porto. Porto Editora.
- Alonso, L. (Coord.) Peralta, H. & Alaiz, V.** (2001). *Parecer sobre o Projecto de Gestão Flexível do Currículo*. [Online]. Disponível em <http://www.deb.minedu.pt/curricular/ReorganizaçãoCurricularEB.htm>. [2002, 17 de Janeiro].
- Alonso, L.** (2001). *A Abordagem de Projecto Curricular Integrado como uma Proposta de Inovação das Práticas na Escola Básica*. Braga: IEC, Universidade do Minho (Policopiado).
- Alonso, L.** (2002a). Contributos para a fundamentação de um currículo integrado. In M. Fernandes (Org.), *Actas do V Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. O particular e o global no virar do milénio: cruzar saberes em Educação*. (p. 109-120). Lisboa: Edições Colibri/Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Alonso, L.** (2004a). *A Construção de um Paradigma Curricular Integrador*. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. (Policopiado).
- Arends, R.** (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGRAW- Hill de Portugal, Lda. Amadora.
- Barbeiro, L. F. & Pereira, L.A.** (2007). *Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Barbosa, E., Serpa, M., Botelho, M., Rodrigues, G., Cabral, C. e Raposo, E.** (1999). Processos de Planificação do Ensino na Formação Inicial. *Arquipélago – Ciências da Educação*, 2, pp. 115-152.

- Beane, J.** (1997). *Curriculum integration*. New York: Teachers College Press.
- Beane, J. A.** (2002). *Integração Curricular: a Conceção do núcleo da Educação Democrática*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Borràs, L.** (2001). *Os Docentes do 1º e do 2º ciclos do ensino básico*. Recursos e técnicas para a formação no século XXI. Lisboa: Marina editores.
- Braga, F** (2001). *Formação de Professores e Identidade Profissional* Coimbra: Quarteto Editora.
- Caires, Susana** (2001). *Vivências e percepções do Estágio no Ensino Superior*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho. Braga.
- Candeias, M. I.** (2007). *Passo a Passo no Interior do Projecto: um estudo sobre a Inteligência da Escola* (Dissertação de Doutoramento). Braga: Universidade do Minho.
- Capucha, L.** (2008). *Planeamento e avaliação de projectos – Guia prático*. 1ª edição, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa.
- Cardona, M. J.** (2005). A prática profissional como eixo agregador da formação. In L. Alonso & M. Roldão (Coord.). *Ser Professor do 1º Ciclo: Construindo a Profissão* (pp. 111-120). Coimbra: Almedina.
- Cardona, M. J.** (2007). A avaliação na educação de infância: as paredes das salas também falam! Exemplo de alguns instrumentos de apoio. *Cadernos de Educação de Infância nº81*, p.10-15.
- Castro, J. & Rodrigues, M.** (2008) *Sentido de número e organização de dados: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Correia, V.** (1995). *Recursos didácticos*. Aveiro: Companhia Nacional de Serviços, S.A. Coleção abordagens pedagógicas.
- Cury, A.** (2005). *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes*, Pergaminho, Cascais.
- Day, C.** (1999). *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.
- Dias, J. R.** (1993). *Filosofia da Educação – Pressupostos, Funções, Método, Estatuto*. Braga: Revista Portuguesa de Filosofia – Tomo XLIX – 1/2-1993. Faculdade de Filosofia da U.C.P.
- Dias, I.** (2009). *Promoção de competências em educação*. Leiria: Instituto de Investigação, Desenvolvimento e Estudos Avançados.

- Dinis, R.** (2005). *Construção e Desenvolvimento de Projetos Curriculares de Turma*. Apontamentos da Unidade Curricular leccionada na Universidade dos Açores (não publicado).
- Dinis, R.** (2010). *Desenvolvimento Curricular Integrado na Escola: Lógicas de Gestão Colegial Em Duas Escolas Básicas Integradas dos Açores*. Tese de Doutoramento: Universidade dos Açores.
- Enciclopédia Verbo** Luso - Brasileira de Cultura, 1999, Volume X.
- Estrela, A.** (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Uma estratégia de Formação de Professores. Lisboa: Porto Editora, Lda.
- Fabregat, H. C. & Fabregat, H. M.** (1991). *Como preparar uma aula de História*. Edições Asa.
- Fialho, A. F.** (2011). *Á Descoberta da Profissão Docente – Culturas de Escola e Aprendizagem Profissional do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico* (Tese de Doutoramento). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Font, C. M.** [Coord.]. **Castelló, M; Clariana, M; Palma, M; Cabaní, M. L. P.** (2000). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje – Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. España.
- Formosinho, J. & Niza, S.** (2001). *Iniciação à prática profissional: a prática pedagógica na formação inicial de professores*. Projecto de recomendação. Lisboa: INAFOP.
- Formosinho, J.** (2002). *A supervisão na Formação de Professores I. Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. O; Lino, D; Niza, S.** (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora. Porto.
- Freitas, M. J; Alves, D; Costa, T.** (2007) *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Garcia, C. M.** (1999). *Formação de Professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gomes, E. & Medeiros, T.** (2005). «(Re)Pensar a prática pedagógica na formação inicial de professores do 1º ciclo do ensino básico», in Alarcão, I. Cachapuz, A. Medeiros, T. Jesus, H. [Org.] *Supervisão – Investigações em Contexto Educativo*. Ponta Delgada: Universidade de Aveiro/ Governo Regional dos Açores – Direcção Regional da Educação, Universidade dos Açores.

- Gonçalves, F.** (2006). *A auto-observação e análise da relação educativa. Justificação e prática*. Porto: Porto Editora.
- Graells, P.M.** (2000). *Los medios didácticos*. Obtido em 12 de Abril de 2012, de <http://peremarques.pangea.org/medios.htm>.
- Guislain, G.** (1994). *Didáctica e Comunicação*. 1ª Edição. Porto: Edições Asa.
- Henriques, E.M.** (1997). *Uma Estratégia Formativa no Processo de Ensino e Aprendizagem da História*. Cadernos Pedagógico – Didácticos. Lisboa: Associação de Professores de História.
- Hohmann, M. e Weikart, D. P.** (2004). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Instituto para a Qualidade na Formação, I.P.** (2004). *Guia para a Concepção de Cursos e Materiais Pedagógicos*. Metodologias de formação - O ciclo formativo. 1ª Edição. Lisboa.
- Jesus, M. A.** (2005). *Construir o conceito da divisão, resolvendo problemas: um estudo de caso in O Professor e o desenvolvimento curricular*. Grupo de Trabalho de Investigação. Associação de Professores de Matemática.
- Joullié, V. e Mafra, W.** (1977). *Didáctica de ciências através de módulos instrucionais*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Leal, S.** (2009) Um-dó-li-tá. A Linguagem das Brincadeiras e as Brincadeiras com a Linguagem. In Condessa. I.[Organização] *(Re) Aprender a brincar: Da especificidade à diversidade* (pp. 115-128). Universidade dos Açores. Ponta Delgada: Nova Gráfica.
- Leite, C.** (2003). *Para uma Escola Curricularmente Inteligente*. Porto: ASA Editores.
- Leite, C. & Lopes, A.** (2007). *Escola, Currículo e Formação de Identidades*. Porto: Edições ASA.
- Lemos, V.** (1993). *O critério do sucesso: técnicas de avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Macedo, L. Petty, A. & Passos, C.** (2005). *Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed.
- March, C.** (1997b). *Planning, Management & Ideology: Key concepts for understanding curriculum*. Vol. 2. London: The Falmer Press.
- Mata, L.** (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio param Educadores de Infância*. Lisboa. Ministério da Educação.
- ME-DEB-NEPE.** (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica – Ministério da Educação.

- ME-DEB** (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1º Ciclo*, Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica.
- Medeiros, E. O.** (2002). [Coord.]. *Concepções de Filosofia e Educação: implicações na Didáctica da Filosofia. I Encontro de Didácticas nos Açores.* (pp. 201-223). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Medeiros, Emanuel Oliveira;** (2009). *Educação, Cultura(s) e Cidadania*. Porto: Edições Afrontamento.
- Medeiros, Emanuel Oliveira;** (2006). *Educar, Comunicar e Ser*. Mirandela: João Azevedo Editor.
- ME-dgicd.** (2009). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Mendes, M & Delgado, C.** (2008). *Geometria*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mendonça, Marília.** (2002). *Ensinar e Aprender por Projectos*. Edições Asa. Porto.
- Ministério da Educação** (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico- Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação.** (2009). *Programa de Português do Ensino Básico 1º Ciclo Anotado*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Porto Editora.
- Morgado, J. C. & Martins, F. B.** (2008). Projecto curricular: mudança de práticas ou oportunidade perdida? *Revista de Estudos Curriculares*, 2008, (pp. 3-19).(consultado em 31 de janeiro de 2013). Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/8620>.
- Nérici, I.** (S.D.). *Introdução à didáctica geral: dinâmica da escola*. São Paulo: Editora Fundo de Cultura, 2.º Volume.
- Nóvoa, A.** (1995). *Organizações escolares em análise*. Publicações Dom Quixote: Instituto de Inovação Educacional.
- Nóvoa, A.** (1995). *Os Professores E A Sua Formação*. Publicações Dom Quixote: Instituto de Inovação Educacional.
- Nóvoa, A.** (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Lisboa.
- Pacheco, J. A. de B.** (1995). *Formação de Professores: Teoria e Praxis*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho.
- Pacheco, J. A.** (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.

- Pais, A. & Monteiro, M.** (1996). *Avaliação – Uma Prática Diária*. Lisboa: Editorial Presença.
- Paquay, L.; Perrenoud, P.; Altet, M. e Charlier, E.** (2001). *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?*. 2ª Edição. São Paulo: Artmed Editora.
- Patrício, M. F.** (1990). *A Escola Cultural. Horizonte Decisivo da Reforma Educativa*. Lisboa: Texto Editora.
- Patrício, M. F.** (2000). A Diversidade como Condição de Possibilidade da Identidade, in Carvalho, A. D. [Coord de] *Diversidade e Identidade. 1.ª Conferência Internacional de Filosofia da Educação*. (pp. 91-99) Porto: Gabinete de Filosofia da Educação. Instituto de Filosofia. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Pereira, B.; Palma, M.; Nídio, A.** (2009). Os Jogos Tradicionais Infantis: o Papel do Brinquedo na Construção do Jogo. In Condessa, I. [Organização] *(Re) Aprender a brincar: Da especificidade à diversidade* (pp. 103-114). Universidade dos Açores. Ponta Delgada: Nova Gráfica.
- Perrenoud, P.** (1999). Formar professores em contextos sociais em mudança. Prática reflexiva e participação crítica. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Genebra.
- ([http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1999/1999\\_34.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_34.html))
- Pombo, O., Guimarães, H. M. e Levy, T.** (1994). *A Interdisciplinaridade – Reflexão e Experiência*. Lisboa: Texto Editora.
- Pombo, O., Guimarães, H., M., Levy, T.** (org) (2006). *Interdisciplinaridade – Antologia*. Porto: Campo das Letras – Editores S.A.
- Porcher, L.** (1977). *A Escola Paralela*. Coleção Biblioteca do Educador. 1ª Edição. Livros Horizonte.
- Portugal, G.** (2002). *Práticas de Supervisão e Prática Pedagógica das Licenciaturas em Educação de Infância e Ensino Básico (1º Ciclo) na Universidade de Aveiro*. In *Infância e Educação – Investigação e Práticas*, Revista do GEDEI nº 4. Porto: GEDEI.
- Postic, M.** (1979). *Observação e formação de professores*. Coimbra: Almedina.
- Proença, M.** (1989). *Didáctica da História – Textos complementares*. Lisboa. Universidade Aberta.
- Proença, M.** (1990). *Ensinar/Aprender História – questões de didáctica aplicada*. Livros Horizonte.

- Ribeiro, A. & Ribeiro, L.** (1989). *Planificação e avaliação do ensino – aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Roberts, R.** (2004). Pensando em Mim Mesmo e nos Outros; Desenvolvimento Pessoal e Social. In I. Siraj-Blatchford (Coord.) *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância*. Lisboa: Texto Editora.
- Rodrigues, A.** (1991). O Trabalho Realizado com Professores do Ensino Primário. Em: Estrela, A., Pinto, M., Silva, I., Rodrigues, A. e Pinto, P. *Formação de Professores por competências – Projecto Foco*. (pp. 83- 110). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Roldão, M.** (1999). *Os professores e a gestão do currículo: perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M.** (2004). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Sanches, A. & Sá- Chaves, I.** (2000). Educação pré-escolar: novas concepções de formação para contextos sociologicamente instáveis e pouco previsíveis. In I. Sá- Chaves (Eds.) *Formação, conhecimento e supervisão: contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais* (pp. 69.84). Aveiro: Universidade de Aveiro, Unidade de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores.
- Sant’Anna, I. & Menegolla, M.** (1991). *Didática: Aprender a ensinar*. São Paulo, Brasil, Edições Loyola.
- Santomé, J. T.** (1994). *Globalización e Interdisciplinaridad: el curriculum integrado*. Madrid: Morata.
- Santos Guerra, M., A.** (2000). *A Escola que Aprende*. Cadernos do CRIAP 21. Porto: Edições ASA.
- Sebarroja, J. C.** (2001). *A Aventura de Inovar. A mudança na escola*. Porto: Porto editora.
- Serrano, G.** (2008). *Elaboração de Projectos Sociais – Casos Práticos*. Porto: Porto Editora.
- Serpa, M.** (2003). *Avaliação da Aprendizagem Escolar. Perspectivas de Professores do Ensino Básico*. Universidade dos Açores: Departamento de Ciências de Educação.
- Serpa, M.** (2010). *Compreender a Avaliação. Fundamentos para Práticas Educativas*. Lisboa: Edições Colibri.
- Silva, C.** (1999). Avaliação alternativa e listas de verificação: alguns contributos para a formação de professores. *Revista Arquipélago* 2: 153 -176.
- Sim-Sim, I.** (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

**Sim-Sim, I; Silva, A; Nunes, C.** (2008) *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

**Simões, C. & Simões, H.** (1995). Nível do ego e processos metacognitivos no contexto da formação em supervisão. In. I. Alarcão (org.), *Supervisão de professores e inovação educacional*. Aveiro: CIDInE.

**Sousa, A.** (2003) *Educação pela Arte e Artes na Educação*, 3º Volume, Músicas e Artes Plásticas. Lisboa. Instituto Piaget.

**SREF/DREF** (2011) *Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores*. Angra do Heroísmo: Secretaria Regional da Educação e Formação – Direcção Regional da Educação e Formação.

**Veríssimo, A.** (2000) *Registos de Observação - na avaliação do rendimento escolar dos alunos* Porto: Areal Editores.

**Viana, F. L.; Teixeira, M. M.** (2002). *Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições ASA.

**Zabala, A.** (1998). *A Prática Educativa - como ensinar*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.

**Zabalza, A. M.** (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. 1ª Edição. Edições ASA. Lisboa.

**Zabalza, M.** (2000). *Evaluación en Educación Infantil*. Prespectivar Educação.

**Zeichner, K.** (1993). *A formação reflexiva dos professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

#### **Legislação:**

**Decreto – Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto** – Aprova os Perfis Gerais de Competência para a Docência.

**Decreto – Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto** – Aprova o Perfil Específico do desempenho profissional do educador de infância.

**Lei de Bases do Sistema Educativo: Lei 49/2005, de 30 de Agosto**. Diário da Republica nº 166 – I Série – A. Assembleia da Republica. Lisboa.

**Lei 5/97, de 10 de Fevereiro** - Diário da Republica nº 34 – I Série – A. Assembleia da Republica. Lisboa.

**Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro**

**Portaria n.º 29/2012 de 6 de Março de 2012**

# **Anexos**